

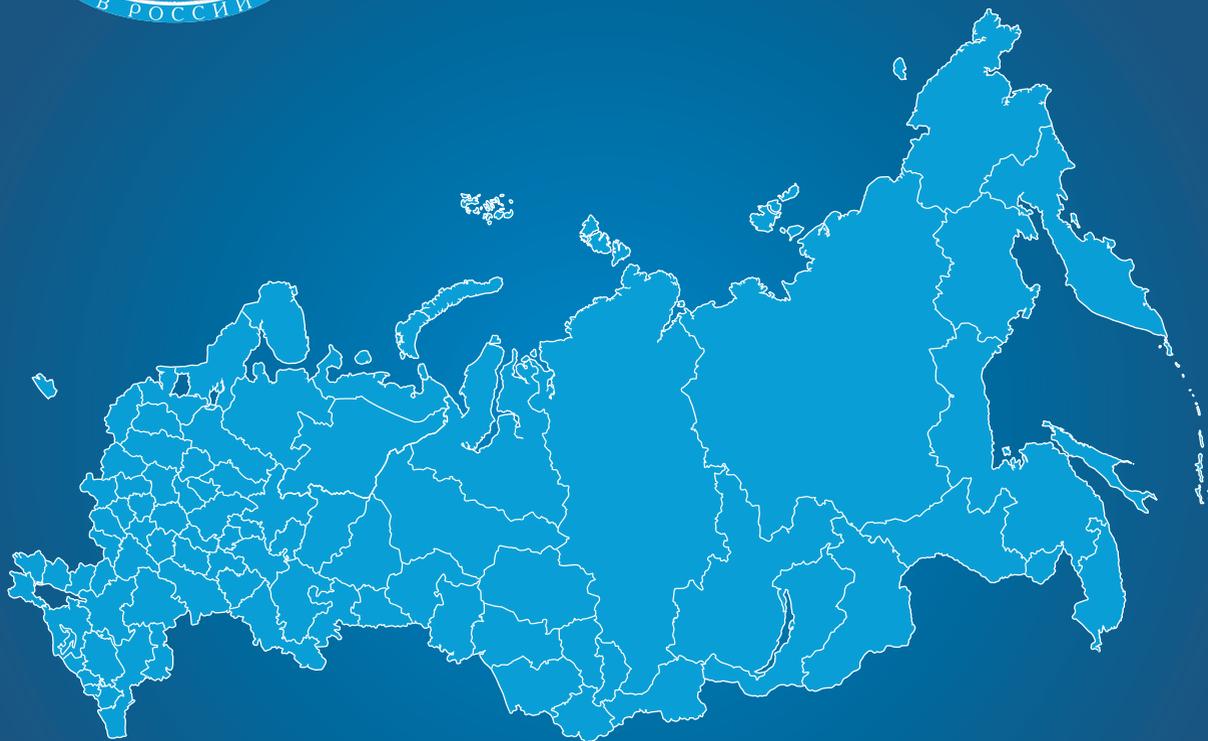
ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

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

5 / 2025

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia



«Пресса России» индекс: 83142

Журнал издается с 1992 года



**НИУ «МЭИ»
вошел в ТОП 50
Национального
агрегированного
рейтинга по версии
портала best-edu.ru**



35

образовательных программ
Национального исследовательского университета «МЭИ»
прошли международную аккредитацию
в Национальном центре
профессионально-общественной аккредитации

Профессионально-общественная аккредитация элиты российского образования



Национальный центр
профессионально-
общественной
аккредитации



89278886000
аккредитация.рф

**ВЫСШЕЕ
образование
в РОССИИ**

5 / 2025

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

Содержание

Contents 3

РОЖКОВА К.В., РОЩИН С.Ю., ТРАВКИН П.В.

Российская магистратура: трамплин на рынок труда 9–28

МАЛОШОНОК Н.Г., МУЗЫКА П.А., ШМЕЛЁВА Е.Д.,

ЩЕГЛОВА И.А. Способствуют ли индивидуальные образовательные траектории лучшему развитию навыков студентов: эмпирическое исследование в российских вузах 29–48

КАРГАПОЛОВА Е.В., КОШКИН А.П., КОНСТАНТИНОВА Л.В.

Патриотическое воспитание в эпоху перемен: восприятие и отношение студентов московских вузов 49–66

ПОЛЯКОВА Т.Ю. Подготовка по иностранному языку

в процессе реформирования инженерного образования: перспективы и риски 67–86



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 05.06.2025
Выход в свет 25.06.2025.
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

СМИРНОВ В.А. Модели ресоциализации
студенческой молодёжи новых
российских регионов 87–102

ПУГАЧ В.Ф., ПЕТРОВ В.А. Реверсивность
в образовательных траекториях
студентов российских вузов: к постановке
вопроса 103–118

МИРЗОЯН А.Г., СИНЯКОВА Е.А.,
МИХАЙЛОВА Л.А., СУСЛОВА И.П.
Предпринимательские намерения студентов:
модерирующий эффект личностных
характеристик 119–140

ПИЛЮГИНА Е.В. Специфика
и этапы реформирования российской
аспирантуры 141–162



Двухлетний импакт-фактор
РИНЦ-2023, без самоцитирования

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

Contents

ROZHKOVA, K.V., ROSHCHIN, S.Yu.,
TRAVKIN, P.V. Master's Degree in Russia:
A Springboard into the Labour Market. Pp. 9-28

MALOSHONOK, N.G., MUZYKA, P.A.,
SHMELEVA, E.D., SHCHEGLOVA, I.A.
Do Individual Educational Trajectories Contribute
to Better Student Skill Development: An Empirical
Study in Russian Universities. Pp. 29-48

KARGAPOLOVA, E.V., KOSHKIN, A.P.,
KONSTANTINOVA, L.V. Patriotic Education
in the Era of Change: Perception and Attitude
of Students of Moscow Universities. Pp. 49-66

POLYAKOVA, T.Yu. Foreign Language Training
in the Process of Engineering Education Reform:
Prospects and Risks. Pp. 67-86

SMIRNOV, V.A. Models of Student
Re-Socialization in New Russian Regions.
Pp. 87-102

PUGACH, V.F., PETROV, V.L. Reversibility
in the Educational Trajectories of Russian
University Students: A Questioning Approach.
Pp. 103-118

MIRZOYAN, A.G., SINIAKOVA, E.A.,
MIKHAILOVA, L.A., SUSLOVA, I.P.
Entrepreneurial Intentions of Students:
Moderating Effect of Personal Characteristics.
Pp. 119-140

PILYUGINA, E.V. Specifics and Stages
of Reforms of the Russian Postgraduate School.
Pp. 141-162



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

Editor-in-Chief:
V.S. Nikolsky

Deputy Editor-in-Chief:
N.P. Lyabina

Executive secretary:
D.V. Davydova

Editors:
N.N. Zhiltsov
D.A. Vidavskaya
E.Yu. Shishkova

Editorial office. Postal address:
2A, Pryanishnikova str., Moscow,
127550, Russian Federation

e-mail: vovrus@inbox.ru,
vovr@bk.ru

www.vovr.elpub.ru;
www.vovr.ru

The journal's registration by the
Federal Service for Supervision
of Communications, Information
Technology and Mass Media was
renewed on 17 June 2013.

The Certificate of Mass Media
registration: No. FC 7754511

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

11 issues per year

Languages: Russian, English

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

Peoples' Friendship
University of Russia
Address: 6 Miklukho-Maklaya str.,
Moscow, 117198, Russian
Federation

Printed at RUDN
Publishing House:
3 Ordzhonikidze str., Moscow,
115419, Russian Federation
Ph. +7 (495) 952-04-41;
e-mail: publishing@rudn.ru

Copies printed – 500

© *Vysshee obrazovanie v Rossii*
(Higher Education in Russia)



VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSII

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

Vysshee obrazovanie v Rossii is a monthly scholarly refereed journal that provides a forum for disseminating information about advances in higher education among educational researchers, educators, administrators and policy-makers across Russia. The journal welcomes authors to submit articles and research/discussion papers on topics relevant to modernization of education and trends, challenges and opportunities in teaching and learning.

Vysshee obrazovanie v Rossii publishes articles, book reviews and conference reports on issues such as institutional development and management, innovative practices in university curricula, assessment and evaluation, as well as theory and philosophy of higher education.

Vysshee obrazovanie v Rossii aims to stimulate interdisciplinary, problem-oriented and critical approach to research, to facilitate the discussion on specific topics of interest to educational researchers including international audiences. The primary objective of the journal is supporting of the research space in the field of educational sciences taking into account two dimensions – geographical and epistemological, consolidation of the broad educational community. This can be provided by creating the unified language of understanding and description of the processes that take place in the contemporary higher education. This language should facilitate rallying of the whole community of educators and researchers on the basis of such values as solidarity, concord, cooperation, and co-creation.

Our audience includes academics, faculty and administrators, teachers, researchers, practitioners, organizational developers, and policy designers.

The journal's rubrics correspond to three research areas: philosophical sciences, sociological sciences, educational sciences. We design our activities relying on the professional associations in higher education sphere, such as the Russian Union of Rectors, Association of Technical Universities, Association of Classical Universities of Russia, International Society for Engineering Education (IGIP).

Indexation. The papers in *Vysshee obrazovanie v Rossii* are indexed by Russian Science Citation Index and Scopus.



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

www.vovr.elpub.ru; www.vovr.ru
НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Журнал входит в перечень изданий, рекомендованных ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ для публикации результатов научных исследований.

Редакционная коллегия

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

Международный редакционный совет

АЛЕКСАНДРОВ А.А. (проф., президент МГТУ им. Н.Э. Баумана, президент Ассоциации технических университетов); **АУЭР Михаэль** (проф., Университет прикладных наук Каринтии); **БАДАРЧ Дендев** (проф., директор департамента ЮНЕСКО, Париж); **де ГРААФ Эрик** (проф., Алборгский университет); **ГРУДЗИНСКИЙ А.О.** (проф., член рабочей группы по Болонскому процессу при Минобрнауки России); **ЖЕНЬ НАНЬЦИ** (акад., Харбинский политехнический университет, исполнительный директор АТУРК); **ЗЕРНОВ В.А.** (проф., ректор, РосНОУ, председатель совета Ассоциации негосударственных вузов); **НЕЧАЕВ В.Д.** (проф., ректор, Севастопольский государственный университет); **ОЧИРБАТ Баатар** (ректор, Монгольский государственный университет науки и технологий); **ПРИХОДЬКО В.М.** (проф., чл.-корр. РАН, президент Российского мониторингового комитета IGIP); **САДОВНИЧИЙ В.А.** (проф., акад. РАН, ректор, МГУ им. М.В. Ломоносова, президент РСР); **САНГЕР Филип** (проф., Университет Пурдю, США)



VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSII

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

EDITORIAL BOARD

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

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

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

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

Vladimir M. FILIPPOV – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Academician of the RAE, RUDN University, president@rudn.ru

Leonid S. GREBNEV – Dr. Sci. (Economics), Prof., National Research University Higher School of Economics, lsg-99@mail.ru

Evgeniy N. IVAKHNENKO – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Lomonosov Moscow State University, ivahnen@rambler.ru

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

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

Natalia I. KUZNETSOVA – Dr. Sci. (Philosophy), Leading Researcher, S. Vavilov Institute for the History of Science and Technology, the RAS, cap-cap@inbox.ru

Marianna A. LUKASHENKO – Dr. Sci. (Economics), Prof., Moscow University for Industry and Finance “Synergy”, mlukashenko@mfp.ru

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

INTERNATIONAL COUNCIL MEMBERS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

AUTHOR'S GUIDE

Publishing Ethics

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

Peer-review procedure

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

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

Manuscript Submission

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

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

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

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

Российская магистратура: трамплин на рынок труда

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-9-28

Рожкова Ксения Викторовна – канд. экон. наук, научный сотрудник Лаборатории исследований рынка труда, ORCID: 0000-0003-1497-5733, krozhkova@hse.ru

Роцин Сергей Юрьевич – канд. экон. наук, заведующий Лабораторией исследований рынка труда, ORCID: 0000-0002-2396-6911, sroshchin@hse.ru

Травкин Павел Викторович – канд. экон. наук, старший научный сотрудник Лаборатории исследований рынка труда, ORCID: 0000-0002-8346-6628, ptravkin@hse.ru

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

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

***Аннотация.** Данная статья является продолжением исследования, посвящённого траекториям недавних выпускников российской магистратуры, и фокусируется на положении магистров на рынке труда. Статья затрагивает вопросы совмещения учёбы и работы магистрантами, а также профессиональной и отраслевой структуры занятости через 1 и 4 года после выпуска. С помощью регрессионного анализа и модели Хекмана в статье оценивается зарплатная премия на магистерский диплом в первый и четвёртый год после выпуска из университета. Результаты показывают, что в целом магистратура предполагает наличие положительной зарплатной премии для выпускников очной и заочной формы обучения, которая существенно возрастает по мере карьерного продвижения и приобретения рабочего опыта. В первый год после выпуска зарплатная премия для выпускников очных программ составляет в среднем 5–8%, а для выпускников заочных программ – 8–13%. На четвёртый год премия составляет уже 6–10% для очников и 4–6% для заочников. В среднем премия на магистерскую степень выше для женщин, чем для мужчин. Ключевым направлением подготовки, приносящим стабильную зарплатную премию как в очном, так и в заочном образовании является экономика и управление, в то время как гуманитарные науки и искусство не предполагают значимой зарплатной премии. Полученные результаты позволяют судить о том, что российский рынок труда не только способен отличить магистерскую квалификацию от бакалаврской, но и высоко ценить её, особенно в сочетании с другими характеристиками человеческого капитала.*

***Ключевые слова:** магистратура, рынок труда выпускников, начало карьеры, премия на образование*

Для цитирования: Рожкова К.В., Рошчин С.Ю., Травкин П.В. Российская магистратура: трамплин на рынок труда // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 5. С. 9–28. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-9-28

Master's Degree in Russia: A Springboard into the Labour Market

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-9-28

Ksenia V. Rozhkova – Cand. Sci. (Economics), Researcher, Laboratory for Labour Market Studies, ORCID: 0000-0003-1497-5733, krozhkova@hse.ru

Sergey Yu. Roshchin – Cand. Sci. (Economics), Head of the Laboratory for Labour Market Studies, ORCID: 0000-0002-2396-6911, sroshchin@hse.ru

Pavel V. Travkin – Cand. Sci. (Economics), Senior Researcher, Laboratory for Labour Market Studies, ORCID: 0000-0002-8346-6628, ptravkin@hse.ru
National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
Address: 11 Pokrovsky blvd., Moscow, 109028, Russian Federation

Abstract. This article is the second part of the research examining the trajectories of recent Master's degree holders in Russia, with a focus on their labour market outcomes. It addresses the topic of study and work, and examines the professional and sectoral structure of employment one and four years after graduation. Using regression analysis and a Heckman model, the paper estimates the wage premium associated with a Master's degree one and four years after graduation. The results indicate that, in general, a Master's degree implies a positive wage premium for both full- and part-time graduates, which increases significantly with career progression and work experience. In the first year after graduation, the salary premium is 5–8% for full-time graduates and 8–13% for part-time graduates. By the fourth year, this premium rises to 6–10% for full-time graduates and 4–6% for part-time graduates. On average, the premium for a Master's degree is higher for women than for men. The key fields of study that offer a stable premium in both full-time and part-time education are economics and management, whereas humanities and arts do not offer any significant returns. The results suggest that the Russian labour market can distinguish between a Master's and a Bachelor's qualification and highly values the former, especially when combined with other characteristics of human capital.

Keywords: Master's degree, graduate labour market, career start, returns to education

Cite as: Rozhkova, K.V., Roshchin, S.Yu., Travkin, P.V. (2025). Master's Degree in Russia: A Springboard into the Labour Market. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 5, pp. 9–28, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-9-28 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Магистратура, несмотря на свою популярность среди абитуриентов, остаётся в тени более массового и исследованного

уровня высшего образования – бакалавриата. Как и прежде, магистратура окружена множеством устойчивых и воспроизводимых мифов. Во-первых, считается, что ма-

гистерский уровень подготовки порождён Болонским процессом и не может существовать отдельно от него. Во-вторых, нехватка оценок зарплатной премии¹ на магистратуру ведёт к существованию противоречивых взглядов относительно востребованности её выпускников на рынке труда. Бытует мнение, что компании так и не научились отличать магистров от бакалавров, а потому обучение в магистратуре не даёт ощутимого прироста ценности сотрудника в глазах работодателя. Противоположное мнение гласит, что бакалавриат без магистратуры – это лишь неполное высшее образование, недостаточное для выполнения квалифицированной работы. По этой же причине считается, что смена направления подготовки в магистратуре по сравнению с бакалавриатом снижает эффективность образования и ценность диплома. В-третьих, разнятся позиции о ценности магистратуры для разных рабочих мест: одни говорят, что магистратура – это аналог краткосрочных программ дополнительного профессионального образования (ДПО) для развития прикладных профессиональных навыков, другие – что магистерская степень является научной квалификацией, необходимой только тем, кто готовится посвятить свою профессиональную жизнь академическим исследованиям. Эти и другие суждения постоянно циркулируют в дискуссиях вокруг реформы высшего образования, однако не имеют под собой объективных эмпирических доказательств.

Данная статья является продолжением исследования, посвящённого траекториям недавних выпускников российской магистратуры, и фиксирует карьерные результаты недавних выпускников этого образовательного уровня. Представленное исследование ставит своей целью развеять основные мифы, окружающие магистрату-

ру, опираясь не на гипотетические представления о её устройстве, а на реальные данные о траекториях её выпускников. Данные получены из «Мониторинга трудоустройства выпускников» – первого проекта в области доказательной образовательной политики в России, основанного на административных источниках с тотальным охватом по всей стране. Изучение результатов магистров на рынке труда является неотъемлемой частью разговора об эффективности их образовательной подготовки и позволяет судить об уровне востребованности выпускников магистратуры со стороны работодателей.

Исследований, посвящённых связи между магистерским дипломом и результатами на рынке труда в России, немного. Недавнее исследование на данных Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения (РМЭЗ) НИУ ВШЭ [1] показало наличие существенной 20%-й премии за обладание магистерским дипломом по сравнению с бакалаврским. Первое исследование, прицельно анализирувавшее трудовые результаты недавних выпускников магистратуры в сравнении с бакалаврами, также установило наличие устойчивой, но более скромной премии в стартовой зарплате для магистров со значительной вариацией в размере эффекта по специальностям и характеристикам оконченного вуза [2]. Накопление новых и совершенствование качества имевшихся ранее данных даёт возможность уточнить прежние оценки и расширить анализ трудоустройства выпускников магистратуры с учётом разнообразия их образовательных траекторий. Отличаются ли друг от друга результаты выпускников очных и заочных магистерских программ? Возрастает ли ценность магистерского диплома в течение первых лет после выпуска? Данная статья возвращается к неотвеченным вопросам и наводит фокус на

¹ Под *зарплатной премией* на магистратуру здесь и далее подразумевается процентное увеличение заработной платы выпускника магистратуры по сравнению с выпускником бакалавриата без магистерской степени в среднем при прочих равных. Противоположную ситуацию, при которой выпускник магистратуры в среднем при прочих равных имеет более низкую заработную плату по сравнению с выпускником бакалавриата, мы будем называть *зарплатным штрафом*.

достижения российской магистратуры, будущее которой находится на распутье.

Обзор литературы

Оценки магистерской премии и её динамики в мире

Получение образования – это длительный и сложный процесс, предполагающий высокие издержки в виде усилий, затрачиваемого на учёбу времени и финансов (как прямых в виде платы за обучение, так и косвенных в форме упущенных заработков). Наличие издержек формирует ожидания будущих выгод, ассоциированных с дипломом. Поэтому основной стимул к росту популярности магистратуры подаёт рынок труда, демонстрирующий устойчиво высокую премию на магистерскую степень в разных странах мира [3]. Тем не менее эта премия значительно различается даже внутри европейского пространства и прилегающих стран: так, в среднем, в Испании она составляет 16% [4], а в Португалии – 9% [5]. В США магистры имеют стабильную премию по сравнению с бакалаврами во всех частях зарплатного распределения в размере 10–20% [6]. Премия в среднем выше для женщин [7], что позволяет частично выравнивать зарплатное неравенство на рынке труда [8]. В большинстве случаев премия за магистратуру связана именно с изменением зарплатной ставки, а не с увеличением количества часов работы [9].

Чем объясняется стабильно высокая ценность магистерского диплома? Переход к технологической экономике и экономике знания увеличил спрос на высококвалифицированную рабочую силу, в том числе обладающую магистерской степенью [10]. Анализируя данные для США и Великобритании, Дж. Линдли и С. Мачин [11] предположили, что рост зарплат связан с более развитыми навыками, которые позволяют магистрам продвигаться к высоким профессиональным позициям с растущей долей нерутинных задач. Не последнюю роль в зарплатной премии магистров играет распределение выпускников по типам работодателей – обладатели магистерской

степени чаще трудоустроены в крупных иностранных фирмах, которые в среднем платят своим сотрудникам более высокие зарплаты. До четверти премии на магистратуру объясняется разницей в зарплатах между фирмами [12]. Кроме того, магистры планомерно вымещают бакалавров с их традиционных рабочих мест: там, где раньше требовалась только бакалаврская степень, теперь нужна квалификация магистра [13]. Наконец, разница в зарплатных траекториях магистров и бакалавров может быть связана с разницей в доступе к дополнительному образованию и большей вероятностью инвестиций фирмы в развитие компетенций работников с магистерской степенью [14].

Магистерский диплом важен не только для уровня заработной платы, но и для её роста. На американском рынке труда премия за магистратуру имеет тенденцию к увеличению по мере накопления выпускниками опыта работы [15], причём рост заработков для обладателей магистерской степени происходит быстрее, чем для бакалавров. Данные по Испании также подтверждают, что выпускники магистратуры более склонны к восходящей мобильности по зарплате, чем бакалавры [4]. С течением времени разрыв в зарплатных платах между выпускниками, имеющими и не имеющими магистерскую степень, стабильно увеличивается [13]. В российском контексте, если рассматривать мобильность как самооценку своего социального положения, магистратура, сопряжённая с отставанием в опыте работы, в краткосрочной перспективе может вести к нисходящей социальной мобильности [16].

При этом стоит отметить, что рост численности магистров не прошёл даром для ценности магистерского диплома на рынке труда. В ряде исследований отмечается падение эффекта магистратуры на зарплаты в динамике. Например, в Чехии, несмотря на усиление взаимосвязи магистерской степени с социальным статусом, чистый зарплатный эффект сократился с 13% в 2011 году до 5% в 2017 [17]. О сокращении премии за магистра-

туру на более длительном временном горизонте с 1998 по 2017 год говорят и французские данные [18]. При этом подчёркивается, что падение никак не связано с меньшими способностями студентов, поступающих в университеты на фоне расширения приёма магистерских программ. В США падение ценности магистратуры связывают с Великой рецессией, сократившей среднюю премию с 16 до 10% [7].

Дифференциация премии на магистерский диплом

Премия на образование очень неоднородна для любого квалификационного уровня. Один из разрезов подобной дифференциации – *направление подготовки*. Разделение высшего образования на две ступени позволяет создавать гибкие образовательные и профессиональные траектории с комбинированием знаний и навыков из разных областей. Однако помимо индивидуальных предпочтений и способностей, выбор специальности в магистратуре сильно зависит от предыдущего образования из-за объективных барьеров на вход, особенно в технических, медицинских и других узкоспециализированных направлениях. В США самыми высокооплачиваемыми магистерскими степенями являются право (зарплатная премия составляет в среднем 51,6%) и медицина (73,2%). Меньшие по размеру, но статистически значимые результаты, обнаруживаются для степеней в бизнесе (11,6%), инженерных (10,3%), компьютерных науках (17,9%) и образовании (16%). Степени в гуманитарных науках и искусствах не приносят дополнительной зарплатной премии [15]. Важным вопросом является и эффект от смены специальности между бакалавриатом и магистратурой. Результаты для Италии показывают, что комбинация бакалаврской и магистерской степени в разных областях науки приносит более высокую премию, чем два диплома в одной области [19], однако данное наблюдение требует дополнительных подтверждений в других странах.

Второе направление дифференциации премии – это *качество подготовки*. Каче-

ство может быть измерено с точки зрения академических достижений студентов или селективности самого вуза. О более высокой вероятности найти работу для магистров-отличников говорят результаты эксперимента с использованием симулированных резюме в Бельгии [20].

В свою очередь, селективность может быть нелинейно связана с премией на магистратуру. Анализ, проведённый на тотальных административных данных для Великобритании по всем комбинациям «направление подготовки – вуз» в масштабах образовательного рынка страны, показал, что для большей части распределения селективности связь между зарплатой и качеством вуза слабая, а положительный эффект становится хорошо заметен только для крайне селективных образовательных организаций и для направлений подготовки, которые сами по себе являются высокооплачиваемыми. При этом вариация возникает даже тогда, когда программы кажутся одинаково селективными [21].

Данные и методология

Данные

Исследование построено на данных «Мониторинга трудоустройства выпускников» – проекта, реализуемого под эгидой Министерства труда и социальной защиты РФ и Федеральной службы по труду и занятости (Роструд). В основе базы лежат исключительно административные источники данных, а охват составляет всё население России, получившее документ об образовании на территории страны, начиная с 2016 года. На текущий момент Мониторинг целиком охватывает общее, среднее профессиональное и высшее образование, а также часть ДПО.

Формирование базы происходит следующим образом. Каждая образовательная организация обязана вносить сведения о выданных дипломах в Федеральный реестр документов об образовании (ФИС ФРДО) Рособнадзора. Вносимая информация со-

Таблица 1

Описание избранных переменных

Table 1

Descriptive statistics for selected variables

Избранные переменные	N	Mean	SD
Мужчина	277888	0,422	0,494
Стаж работы (в годах)	274333	5,4	2,576
<i>Направление подготовки в бакалавриате</i>			
Математика и компьютерные науки	277888	0,021	0,143
Естественные науки	277888	0,042	0,200
Инженерные науки	277888	0,296	0,457
Сельскохозяйственные науки	277888	0,037	0,188
Экономика и управление	277888	0,257	0,437
Юриспруденция	277888	0,072	0,259
Другие науки об обществе	277888	0,089	0,284
Образование	277888	0,106	0,308
Гуманитарные науки	277888	0,055	0,227
Искусство и культура	277888	0,026	0,160
<i>Группа селективности университета в бакалавриате</i>			
Низкоселективный	277888	0,274	0,446
Селективность ниже среднего	277888	0,419	0,493
Селективность выше среднего	277888	0,252	0,434
Высокоселективный	277888	0,054	0,227
Диплом с отличием в бакалавриате	277888	0,187	0,390
Магистратура в очной форме	277888	0,269	0,444
Магистратура в заочной форме	277888	0,033	0,179
<i>Направление подготовки в магистратуре</i>			
Математика и компьютерные науки	84129	0,032	0,177
Естественные науки	84129	0,069	0,254
Инженерные науки	84129	0,394	0,489
Сельскохозяйственные науки	84129	0,034	0,182
Экономика и управление	84129	0,158	0,364
Юриспруденция	84129	0,103	0,304
Другие науки об обществе	84129	0,068	0,252
Образование	84129	0,070	0,256
Гуманитарные науки	84129	0,058	0,233
Искусство и культура	84129	0,013	0,113

держит, среди прочего, наименование образовательной организации, уровень образования, код направления подготовки, форму обучения, тип финансирования места и диплом с отличием. Далее массив образовательных данных направляется в Социальный фонд России (СФР), где объединяется с ежемесячной информацией о занятости выпускника по номеру СНИЛС. На финальном этапе проводится полная анонимизация

данных, после которой готовый массив поступает в Роструд и может использоваться для аналитических целей.

Выборка

Чтобы получить наиболее однородную выборку для эмпирической оценки премии на магистратуру, мы оставляем в ней только выпускников очного бакалавриата 2018 года, получивших диплом бакалавра в возрасте от 18 до 29 лет включительно, ко-

торые либо не пошли в магистратуру вовсе, либо поступили в неё сразу после выпуска и окончили в 2020 году. Оценка проводится дважды: для трудовых результатов в первый и четвёртый год после выпуска из магистратуры (или третий и шестой год, соответственно, для тех, кто после бакалавриата сразу оказался на рынке труда). Этот шаг позволяет проследить наличие динамики в росте зарплатной премии за магистратуру.

Всего численность выборки для регрессии составила 274 тысячи выпускников очного бакалавриата, из них 74 867 также окончили очную магистратуру и 9 262 – очно-заочную или заочную. Доля мужчин составила 42%, средний возраст на момент окончания бакалавриата – 22,2 года, магистратуры – 24,2 года (Табл. 1).

Методология

Для оценки премии применяется модель Хекмана для коррекции самоотбора в занятость. Уравнение заработной платы может быть записано следующим образом:

$$\ln w_i = X_i' \cdot \beta_1 + Bachelors_i' \cdot \beta_2 + Masters_i' \cdot \beta_3 + Work_i' \cdot \beta_4 + u_i \quad (1)$$

где:

– $\ln w_i$ – логарифм среднемесячной заработной платы на основном месте работы после уплаты налогов. Основное место работы

определяется как место с наибольшими денежными поступлениями за рассматриваемый период. Зарплата формируется для двух периодов: с июля 2020 по июнь 2021 года (то есть в течение первого года после выхода из магистратуры или третьего после выхода из бакалавриата) и с июля 2023 по июнь 2024 года (то есть в течение четвертого года после выхода из магистратуры или шестого после выхода из бакалавриата);

– X_i – вектор индивидуальных характеристик выпускника (пол, стаж работы и его квадрат);

– $Bachelors_i$ – вектор характеристик полученного бакалаврского образования (направление подготовки², уровень селективности вуза на основании среднего балла ЕГЭ поступивших за 1 экзамен³, наличие диплома с отличием);

– $Masters_i$ – вектор характеристик полученного магистерского образования (бинарная переменная для очной магистратуры, бинарная переменная для очно-заочной или заочной магистратуры⁴, в дополнительной спецификации – категориальная переменная для направления подготовки в магистратуре отдельно для выпускников очной и заочной формы обучения);

– $Work_i$ – вектор характеристик рабочего места (укрупнённая группа по классификации ОКВЭД-2 предприятия-работодателя⁵, размер предприятия⁶, профессиональная

² Всего выделяется 10 укрупнённых направлений: математика и компьютерные науки; естественные науки; инженерное дело, технологии и технические науки; сельскохозяйственные науки; экономика и управление; юриспруденция; другие науки об обществе; образование и педагогические науки; гуманитарные науки; искусство и культура. Поскольку подготовка кадров в сфере здравоохранения преимущественно осуществляется в рамках специалитета, данное направление было решено целиком оставить за границами анализа.

³ Выделяется 4 группы селективности: низкоселективные вузы (до 59 баллов за 1 экзамен); вузы селективности ниже среднего (60–69 баллов); вузы селективности выше среднего (70–79 баллов); селективные вузы (от 80 баллов).

⁴ Здесь и далее очно-заочная форма обучения, составляющая в среднем 4% от всего магистерского выпуска, объединена с заочной формой подготовки.

⁵ Всего в анализ включено 18 групп отраслей экономической деятельности.

⁶ Размер предприятия является категориальной переменной, состоящей из 4 категорий, на основе среднесписочной численности занятых на предприятии-работодателе: микропредприятия (до 15 человек); малые предприятия (от 16 до 100 человек); средние предприятия (от 101 до 250 человек); крупные предприятия (от 251 человек).

Таблица 2

Данные по совмещению учёбы и работы магистрантами

Table 2

Data on combining study and work for Master's students

Показатели	Очная магистратура	Заочная магистратура
Совмещение в магистратуре, %	78,2	86,8
Совмещение в первый год магистратуры, %	65,7	79,1
Совмещение во второй год магистратуры, %	73,2	83,6
Средняя ЗП в первый год магистратуры, тыс. рублей	31,1	27,9
Средняя ЗП во второй год магистратуры, тыс. рублей	40,6	36,2
Средняя ЗП в первый год после выпуска, кто совмещал, тыс. рублей	58,2	43,9
Средняя ЗП в первый год после выпуска, кто не совмещал, тыс. рублей	37,4	28,2
Средняя ЗП в четвёртый год после выпуска, кто совмещал, тыс. рублей	117,7	73,8
Средняя ЗП в четвёртый год после выпуска у тех, кто не совмещал, тыс. рублей	80,6	59,8

Источники: данные «Мониторинга трудоустройства выпускников»

Source: Monitoring of Graduate Employment

группа по основному коду ОКЗ⁷, регион работы). Данный набор параметров включается в дополнительную спецификацию для оценки как верхней, так и нижней границы премии на магистратуру;

– $\beta_1, \beta_2, \beta_3, \beta_4$ – векторы коэффициентов, u_i – ошибка, $u_i \sim N(0, \sigma)$, i – индикатор индивида.

Исключающими переменными для уравнения отбора являются наличие у выпускника инвалидности и регион обучения в университете для учёта неоднородности локальных рынков труда на старте профессиональной траектории.

Уравнение оценивается в нескольких спецификациях. Первая спецификация включает в качестве объясняющих факторов только базовые индивидуальные параметры (пол, стаж работы и его квадрат), регион работы и индикаторы магистерского диплома, полученного в очной или заочной форме.

Вторая (базовая) спецификация дополнительно включает в себя характеристики бакалаврского образования. Третья спецификация включает в себя характеристики занимаемого рабочего места. Четвёртая спецификация рассчитывается только для результатов на четвёртый год после выпуска и включает переменную профессиональной структуры по ОКЗ.

Дескриптивный анализ

Совмещение учёбы и работы

Сравнение стартовых карьерных траекторий бакалавров и магистров позволяет сказать, насколько рынок труда различает этих выпускников и ценит дипломы разного квалификационного уровня. Процесс перехода от учёбы к работе начинается ещё в вузе в результате совмещения образовательного и трудового опыта. Предыдущие исследования показывают, что в среднем

⁷ Выделяется 9 категорий: руководители; специалисты высшего уровня квалификации; специалисты среднего уровня квалификации; служащие, занятые подготовкой и оформлением документации, учётом и обслуживанием; работники сферы обслуживания и торговли, охраны граждан и собственности; квалифицированные работники сельского и лесного хозяйства, рыбоводства и рыболовства; квалифицированные рабочие промышленности, строительства, транспорта и рабочие родственных занятий; операторы производственных установок и машин, сборщики и водители; неквалифицированные рабочие. Поскольку информация об ОКЗ стала обязательной к заполнению в электронных трудовых книжках только после июня 2021 года, профессиональная группа включается только в анализ трудоустройства выпускников в 2023/24 году.

Таблица 3

Распределение выпускников, совмещавших учёбу в магистратуре и работу, по отраслям экономики (по основному месту работы), %

Table 3

Distribution of graduates who combined study and work in Master's degree programmes, by industry of main place of work, %

Отрасли экономики	Выпускной курс бакалавриата		Магистратура				
	Продолжили обучение		Не продолжили обучение в магистратуре	Очная		Заочная	
	Очно	Заочно		1-й курс	2-й курс	1-й курс	2-й курс
Сельское хозяйство	2,1	2,4	2,1	1,2	1,2	1,3	1,4
Добыча	2,6	2,0	1,6	1,1	1,3	1,3	1,4
Промышленность	9,1	6,3	7,2	10,6	10,9	6,4	6,6
Водо- и газоснабжение	2,3	1,9	1,5	2,2	2,4	2,7	2,9
Строительство	3,8	3,0	2,7	3,3	3,3	2,7	2,7
Торговля	10,2	13,9	17,9	8,9	8,3	8,7	8,2
Транспорт	2,6	3,7	3,8	2,2	2,3	3,1	3,3
Гостиницы и общепит	4,9	6,8	8,9	2,3	1,8	2,0	1,7
Информация и связь	9,4	5,3	8,9	10,6	11,5	5,2	5,5
Финансовая и страховая деятельность	3,4	5,6	4,8	4,2	4,4	7,3	6,7
Недвижимость	2,0	2,5	2,6	1,4	1,3	2,0	2,0
Профессиональная деятельность	14,8	9,5	7,6	18,7	18,9	11,2	11,3
Административная деятельность	3,9	4,8	4,8	2,6	2,3	2,6	2,4
Госуправление	1,5	4,2	2,1	4,5	5,3	19,9	20,9
Образование	20,1	17,9	13,9	20,8	19,8	18,1	17,4
Здравоохранение	1,8	3,7	2,8	1,5	1,6	2,5	2,5
Развлечения	4,4	5,0	5,4	3,0	2,6	2,5	2,3
Другие услуги	1,4	1,4	1,4	0,9	0	0,8	2,8

Источник: данные «Мониторинга трудоустройства выпускников»

Source: Monitoring of Graduate Employment

более половины бакалавров и специалистов очной формы имеют за плечами хотя бы 1 месяц совмещения учёбы и работы [22]. Среди магистрантов вовлечённость в трудовую деятельность ещё выше, причём как среди очников (78% совмещали учёбу с работой хотя бы 1 месяц), так и среди заочников (87%), причём доля совместителей заметно возрастает к выпускному курсу (Табл. 2). Несмотря на более широкие возможности по совмещению учёбы и работы в заочной магистратуре, магистранты-очники демонстрируют в среднем более высокий уровень заработных плат во время совмеще-

ния, что может означать, что они работают примерно такое же количество часов, как и заочники⁸, но занимают другие, более высокооплачиваемые рабочие места. Те, кто совмещал работу с учёбой (особенно очной), и после выпуска показывают устойчиво более высокий средний уровень заработных плат. Вместе с тотальным характером совмещения в магистратуре это может говорить не только о приобретённых профессиональных и мягких навыках работающих магистрантов, но и об отрицательном сигнале со стороны не работавших ранее выпускников о своей производительности.

⁸ Данные не позволяют отследить количество отработанных часов ввиду своего административного характера.

Таблица 4

Зарплата магистров в зависимости от факта трудовой мобильности, тыс. рублей

Table 4

Wages for master's degree students depending on job mobility, thousand rubles

Форма обучения магистров	Сменили место работы по сравнению с выпускным курсом		Остались	
	ЗП на выпускном курсе	ЗП в первый год	ЗП на выпускном курсе	ЗП в первый год
Очная	36,7	59,2	44,6	58,3
Заочная	33,9	44,1	39,7	46,2

Источник: данные «Мониторинга трудоустройства выпускников»*Source:* Monitoring of Graduate Employment

Совмещая учёбу с работой, магистры очной формы чаще всего концентрируются в информации и связи (11%), профессиональной деятельности (включая научную – 19%), образовании (21%) и промышленности (11%) (Табл. 3). По сравнению с бакалаврским уровнем подготовки они в значительно меньшей степени представлены в сфере торговли (9% у магистров в сравнении с 15% в среднем на последнем курсе бакалавриата) и гостиниц и общественного питания (2% у магистров в сравнении с 8% у бакалавров) с низким входным порогом по квалификации и навыкам. Таким образом, наблюдается высокая степень вовлечённости магистров в профессиональную деятельность уже на этапе совмещения учёбы и работы. Распределение заочных магистров несколько отличается – абсолютным лидером среди отраслей для совместителей является государственное управление, концентрирующее в себе более 20% работающих студентов. При этом доля работающих в профессиональной и научной деятельности, промышленности и информации и связи как секторах, требующих высокого квалификационного уровня, среди магистров-заочников ниже по сравнению с очниками.

Характеристики занятости магистров после выпуска

После окончания обучения 72% выпускников заочной магистратуры и 63% очной остаются у того же работодателя, где они трудились на выпускном курсе. К 2024 году на том же месте остаётся работать 36% вы-

пускников заочной магистратуры и 29% выпускников очной. Для сравнения, бакалавры, не продолжившие учёбу, в первый год после выпуска остаются у того же работодателя в 39% случаев. Наличие более длительного трудового опыта, лучшее понимание своих профессиональных предпочтений и рынка труда магистрами ведёт к тому, что совмещение учёбы и работы в магистратуре рассматривается уже не как разведка существующих опций или временная занятость, а как полноценное рабочее место с перспективой карьерного роста. При этом стоит отметить, что одним из важных факторов, стоящих за сменой работы в данном случае, является уровень заработной платы во время совмещения учёбы и работы: у выпускников-магистров, сменивших работу, она в среднем была ниже (Табл. 4).

Наконец, финальный этап перехода «учёба–работа» – это трудоустройство после завершения обучения. Мы фиксируем характеристики трудоустройства дважды – первый раз в 2020/21 году, то есть через три года после окончания бакалавриата и один год после окончания магистратуры, и второй раз ещё через три года, в 2023/24 году (Табл. 5). Первый важный вывод – это более высокая средняя заработная плата выпускников очной магистратуры по сравнению с выпускниками заочной магистратуры и бакалаврами, не продолжившими своё обучение. При этом бакалавры зарабатывают больше магистров-заочников – и если в начале это преимущество практически неза-

Таблица 5

Характеристики рабочего места после выпуска в зависимости от продолжения обучения в магистратуре, %

Table 5

Job characteristics after graduation depending on Master's degree enrolment, %

Характеристики рабочего места	2020/21 год			2023/24 год		
	Не продолжили обучение в магистратуре	Магистратура		Не продолжили обучение в магистратуре	Магистратура	
		Очная	Заочная		Очная	Заочная
Средняя ЗП, тыс. рублей	46,4	55,2	44,5	80,7	110,5	74,5
<i>Распределение по отраслям</i>						
Сельское хозяйство	1,3	1,2	1,4	1,2	1,1	1,4
Добыча	1,4	1,3	1,5	1,7	1,7	1,8
Промышленность	9,6	11,6	6,8	10,8	12,0	7,8
Водо- и газоснабжение	2,2	2,6	3,2	2,3	2,6	3,1
Строительство	3,3	3,3	2,8	3,8	3,6	3,5
Торговля	16,1	8,4	8,3	15,9	8,7	9,6
Транспорт	4,4	2,6	3,5	4,5	2,7	3,6
Гостиницы и общепит	3,0	1,3	1,4	2,3	0,9	1,1
Информация и связь	11,8	12,8	5,9	14,0	16,4	8,2
Финансовая и страховая деятельность	6,9	4,8	6,9	6,8	5,6	7,0
Недвижимость	1,7	1,2	1,9	1,4	0,9	1,7
Профессиональная деятельность	9,5	18,9	11,2	9,0	17,2	10,8
Административная деятельность	2,8	1,9	2,2	2,5	1,4	2,1
Госуправление	7,4	6,0	20,1	5,9	5,4	16,2
Образование	12,1	17,5	17,4	11,5	15,2	16,7
Здравоохранение	2,8	1,8	2,6	2,9	1,8	2,5
Развлечения	2,9	2,3	2,2	2,6	2,1	2,2
Другие услуги	1,0	0,8	0,8	1,0	0,8	0,8
<i>Размер предприятия</i>						
Крупные	46,8	53,5	47,5	49,8	57,1	50,0
Малые	25,2	21,4	25,2	24,9	20,9	25,1
Микро	15,5	12,2	11,5	12,2	8,7	9,8
Средние	12,5	12,9	15,9	13,1	13,4	15,2
<i>Распределение по профессиональным группам</i>						
Руководители				9,7	9,0	10,0
Специалисты высшего уровня квалификации				50,0	69,3	63,1
Специалисты среднего уровня квалификации				13,3	9,4	12,0
Служащие, занятые подготовкой и оформлением документации, учётом и обслуживанием				10,6	5,3	8,7
Работники сферы обслуживания и торговли, охраны граждан и собственности				7,8	2,6	3,1
Квалифицированные работники сельского и лесного хозяйства, рыбоводства и рыболовства				0,2	0,1	0,1
Квалифицированные рабочие промышленности, строительства, транспорта и рабочие родственных занятий				3,6	2,1	1,4
Операторы производственных установок и машин, сборщики и водители				2,8	1,4	0,7
Неквалифицированные рабочие				2,0	0,9	0,8

Источник: данные «Мониторинга трудоустройства выпускников»

Source: Monitoring of Graduate Employment

метно и составляет около 4%, то через три года оно увеличивается уже до 8%. Отрыв магистров-очников также возрастает по мере карьерного продвижения с 18 до 37%.

Второй вывод касается профессионального распределения выпускников разного квалификационного уровня. Хотя доля руководителей примерно равна среди магистров и бакалавров, выпускники бакалавриата, не продолжившие своё обучение, значительно реже занимают должности, соответствующие их квалификационному уровню. 40% выпускников оказываются на местах, не предполагающих наличия высшего образования, от специалистов среднего уровня квалификации до неквалифицированных рабочих. Среди магистров эта доля ниже – 27% у выпускников заочной формы и 22% у выпускников очной формы магистратуры. Таким образом, магистерская степень, даже полученная в заочной форме, открывает доступ к более квалифицированным рабочим местам, не доступным бакалаврам.

Наконец, распределение выпускников по отраслям экономики в зависимости от продолжения обучения в магистратуре в целом повторяет то, что прежде наблюдалось на примере совмещения учёбы и работы. Бакалавры без магистерской степени чаще входят в низкоквалифицированную торговлю, но реже оказываются вовлечены в профессиональную деятельность или образование. Магистры-заочники активно занимают места в государственном управлении, но в основном оказываются за пределами деятельности в области информационных технологий или научно-профессиональной деятельности, что отличает их от магистров-очников.

Результаты регрессионного анализа

Результаты оценивания модели Хекмана демонстрируют наличие значимой положительной связи между наличием магистерского диплома и уровнем заработных плат вы-

пускников как в первый год после выпуска, так и через несколько лет на рынке труда (см. обобщённые результаты для очной магистратуры в *таблице 6*, для заочной – в *таблице 7*, подробные результаты в *таблицах 1А–5А в онлайн-приложении*).

Во-первых, диплом очной магистратуры в самой простой спецификации зарплатной модели, не включающей дополнительных образовательных или рабочих переменных, в среднем ассоциирован с 19%-й премией для всей выборки. Как и в предыдущих исследованиях для России [1; 2] и ряда других стран [7], премия выше для женщин (26%), чем для мужчин (11%). Полученные оценки можно назвать верхней границей премии без учёта возможного самоотбора в магистратуру и без того производительных, а потому потенциально более высокооплачиваемых бакалавров (выпускников селективных вузов, востребованных направлений подготовки и др.). В базовой спецификации, предполагающей учёт характеристик бакалаврского диплома, оценка премии за диплом очной магистратуры снижается до 8% в среднем, 16% для женщин и всего 1% для мужчин. Дополнительное включение в модель характеристик рабочего места сокращает размер премии до 6% в среднем, 12% для женщин и делает его незначимым со статистической точки зрения для мужчин. Это говорит о том, что значительная часть премии, ассоциированной с инвестициями в магистерское образование, реализуется через доступ к более высокооплачиваемым рабочим местам, концентрирующимся в определённых отраслях и крупных компаниях.

В разрезе направлений подготовки при контроле характеристик базового бакалаврского образования самую большую премию приносят магистерские программы в области экономики и управления (21% в среднем, 28% для женщин и 12% для мужчин). Учитывая тот факт, что в эту область образования приходит самая большая доля «внешних» студентов, окончив-

Таблица 6

Обобщение результатов модели Хекмана в разных спецификациях для очной магистратуры, предельные эффекты при условии $y^* > 0$

Table 6

Results of the Heckman model across different specifications for full-time master's programmes, marginal effects conditional on $y^* > 0$

Магистры	Наличие диплома	Направление подготовки									
		Математика и компьютерные науки	Естественные науки	Инженерные науки	Сельскохозяйственные науки	Экономика и управление	Юриспруденция	Другие науки об обществе	Образование	Гуманитарные науки	Искусство и культура
Первый год после выпуска											
Спецификация 1 – только с дипломом											
Все	0,169 ^{***}	0,520 ^{***}	0,149 ^{***}	0,183 ^{***}	-0,0332 ^{**}	0,272 ^{***}	0,102 ^{***}	0,0736 ^{***}	0,119 ^{***}	0,0233 [*]	-0,0149
Женщины	0,227 ^{***}	0,543 ^{***}	0,201 ^{***}	0,236 ^{***}	0,0107	0,361 ^{***}	0,250 ^{***}	0,132 ^{***}	0,184 ^{***}	0,122 ^{***}	0,00311
Мужчины	0,0986 ^{***}	0,490 ^{***}	0,0766 ^{***}	0,129 ^{***}	-0,0881 ^{***}	0,147 ^{***}	-0,0781 ^{***}	-0,0576 ^{***}	-0,0720 ^{***}	-0,193 ^{***}	-0,0632
Спецификация 2 – с характеристиками бакалаврского образования (базовая)											
Все	0,0828 ^{***}	0,151 ^{***}	0,0397 ^{***}	0,0589 ^{***}	0,0198	0,190 ^{***}	0,0432 ^{***}	0,0448 ^{***}	0,137 ^{***}	0,0391 ^{***}	0,0184
Женщины	0,149 ^{***}	0,206 ^{***}	0,119 ^{***}	0,131 ^{***}	0,0826 ^{***}	0,250 ^{***}	0,140 ^{***}	0,0844 ^{***}	0,181 ^{***}	0,106 ^{***}	0,0263
Мужчины	0,00949 [*]	0,103 ^{***}	-0,0681 ^{***}	0,0085	-0,0367	0,112 ^{***}	-0,0760 ^{***}	-0,0367 [*]	-0,00553	-0,105 ^{***}	0,0158
Спецификация 3 – с характеристиками бакалаврского образования и рабочими характеристиками											
Все	0,0564 ^{***}	0,0965 ^{***}	-0,00269	0,0305 ^{***}	0,00582	0,160 ^{***}	0,0537 ^{***}	0,0189	0,116 ^{***}	0,00792	-0,00929
Женщины	0,108 ^{***}	0,136 ^{***}	0,0656 ^{***}	0,0879 ^{***}	0,0458 [*]	0,205 ^{***}	0,129 ^{***}	0,0515 ^{***}	0,141 ^{***}	0,0568 ^{***}	-0,00693
Мужчины	-0,000741	0,0625 ^{***}	-0,0928 ^{***}	-0,0085	-0,0299	0,0967 ^{***}	-0,0422 ^{***}	-0,0440 ^{**}	0,0263	-0,0940 ^{***}	0,00531
Четвёртый год после выпуска											
Спецификация 1 – только с дипломом											
Все	0,251 ^{***}	0,651 ^{***}	0,207 ^{***}	0,309 ^{***}	0,000621	0,379 ^{***}	0,190 ^{***}	0,145 ^{***}	-0,0209	0,0194	0,0517
Женщины	0,220 ^{***}	0,628 ^{***}	0,181 ^{***}	0,258 ^{***}	-0,0758 ^{***}	0,379 ^{***}	0,287 ^{***}	0,152 ^{***}	-0,0446 ^{***}	0,0403 ^{**}	0,035
Мужчины	0,195 ^{***}	0,614 ^{***}	0,105 ^{***}	0,266 ^{***}	-0,033	0,258 ^{***}	-0,0177	-0,0471 ^{**}	-0,160 ^{***}	-0,193 ^{***}	-0,222 ^{***}
Спецификация 2 – с характеристиками бакалаврского образования (базовая)											
Все	0,0941 ^{***}	0,213 ^{***}	0,0323 ^{**}	0,0948 ^{***}	0,0196	0,228 ^{***}	0,0862 ^{***}	0,0366 ^{***}	-0,00419	-0,0166	0,0278
Женщины	0,116 ^{***}	0,277 ^{***}	0,106 ^{***}	0,117 ^{***}	0,0308	0,253 ^{***}	0,144 ^{***}	0,0662 ^{***}	0,0101	0,00965	0,0166
Мужчины	0,0762 ^{***}	0,192 ^{**}	-0,0653	0,0889	0,0115	0,201 [*]	0,0228	-0,0277	-0,0702	-0,0804	-0,00986
Спецификация 3 – с характеристиками бакалаврского образования и рабочими характеристиками											
Все	0,0918 ^{***}	0,153 ^{***}	0,0282 [*]	0,0844 ^{***}	0,03	0,217 ^{***}	0,110 ^{***}	0,0352 ^{***}	0,0357 ^{***}	-0,00105	0,0251
Женщины	0,107 ^{***}	0,204 ^{***}	0,0932 ^{***}	0,0984 ^{***}	0,0267	0,234 ^{***}	0,153 ^{***}	0,0581 ^{***}	0,0352 ^{**}	0,015	0,0158
Мужчины	0,0813 ^{***}	0,144 ^{***}	-0,0531 ^{***}	0,0890 ^{***}	0,0447 ^{**}	0,207 ^{***}	0,0796 ^{***}	0,0134	0,0506 ^{**}	-0,0103	-0,0203
Спецификация 4 – с характеристиками бакалаврского образования и рабочими характеристиками и ОКЗ											
Все	0,0623 ^{***}	0,138 ^{***}	-0,0292 [*]	0,0608 ^{***}	0,00563	0,176 ^{***}	0,0726 ^{***}	0,0218	0,0132	-0,0294 [*]	-0,00458
Женщины	0,0863 ^{***}	0,201 ^{***}	0,0426 [*]	0,0807 ^{***}	0,00660	0,208 ^{***}	0,128 ^{***}	0,0508 ^{***}	0,0232	0,000524	-0,0121
Мужчины	0,0412 ^{***}	0,106 ^{***}	-0,119 ^{***}	0,0509 ^{***}	0,00114	0,139 ^{***}	0,0218	-0,0298	-0,0198	-0,0825 ^{***}	-0,0155

Примечание: ^{***} $p < 0,01$, ^{**} $p < 0,05$, ^{*} $p < 0,1$.

Таблица 7

Обобщение результатов модели Хекмана в разных спецификациях для заочной магистратуры,
предельные эффекты при условии $y^* > 0$

Table 7

Results of the Heckman model across different specifications for part-time master's programmes,
marginal effects conditional on $y^* > 0$

Магистры	Наличие диплома	Направление подготовки в магистратуре очной формы обучения									
		Математика и компьютерные науки	Естественные науки	Инженерные науки	Сельскохозяйственные науки	Экономика и управление	Юриспруденция	Другие науки об обществе	Образование	Гуманитарные науки	Искусство и культура
Первый год после выпуска											
Спецификация 1 – только с дипломом											
Все	0,131***	0,315	0,175**	0,200***	0,140*	0,120***	0,149***	0,0617	0,0504**	0,0321	-0,0874
Женщины	0,156***	0,283	0,208**	0,175***	0,189*	0,149***	0,200***	0,0856*	0,0955***	0,0646	-0,0684
Мужчины	0,0831***	0,341	0,0779	0,213***	0,103	0,0512	0,0242	-0,0442	-0,273***	-0,0442	-0,16
Спецификация 2 – с характеристиками бакалаврского образования (базовая)											
Все	0,117***	0,173	0,173**	0,108***	0,180***	0,103***	0,158***	0,0841**	0,0647**	0,0901*	-0,028
Женщины	0,125***	0,184	0,211**	0,0909***	0,252**	0,115***	0,174***	0,0898**	0,0966***	0,0955*	-0,0203
Мужчины	0,104***	0,147	0,103	0,148***	0,130*	0,0753**	0,0940***	0,0394	-0,222**	0,11	-0,0481
Спецификация 3 – с характеристиками бакалаврского образования и рабочими характеристиками											
Все	0,0787***	0,083	0,131	0,0699***	0,132*	0,0563**	0,125***	0,0557	0,0498**	0,0676	-0,00534
Женщины	0,0829***	0,132	0,165*	0,0556*	0,186*	0,0690***	0,130***	0,056	0,0672***	0,0672	0,0106
Мужчины	0,0735***	0,0182	0,0623	0,0975***	0,0853	0,0376	0,0916***	0,0348	-0,152*	0,111	-0,0549
Четвёртый год после выпуска											
Спецификация 1 – только с дипломом											
Все	0,111***	0,432*	-0,0222	0,190***	-0,032	0,143***	0,122***	0,0895*	-0,0769**	-0,0475	0,185
Женщины	0,0966***	0,274	-0,1	0,114***	0,022	0,122***	0,153***	0,0339	-0,0782**	-0,122**	0,0959
Мужчины	0,0790***	0,416	0,296	0,224***	-0,106	0,124***	-0,0328	0,275	-0,236**	-0,139	-0,25
Спецификация 2 – с характеристиками бакалаврского образования (базовая)											
Все	0,0655***	0,0246	-0,0651	0,0281	0,0494	0,0915***	0,112***	0,0493	-0,0328	-0,0791	0,151
Женщины	0,0579***	0,0581	-0,102	-0,00482	0,107	0,0868***	0,113***	0,0171	-0,0157	-0,105*	0,119
Мужчины	0,0845***	0,0583	0,2	0,0994***	-0,0446	0,134***	0,0749**	0,305*	-0,129	-0,0231	-0,0663
Спецификация 3 – с характеристиками бакалаврского образования и рабочими характеристиками											
Все	0,0644***	0,0129	-0,102	0,0145	0,079	0,0741***	0,117***	0,0483	0,0149	-0,0186	0,155
Женщины	0,0516***	0,00135	-0,155	-0,0221	0,117	0,0680***	0,104***	0,0167	0,0214	-0,0489	0,119
Мужчины	0,0987***	0,0962	0,201	0,0921***	-0,0356	0,128***	0,109***	0,248	-0,034	0,0873	0,0405
Спецификация 4 – с характеристиками бакалаврского образования и рабочими характеристиками и ОКЗ											
Все	0,0464***	-0,00451	-0,139	-0,00232	0,0332	0,0615***	0,0888***	0,0356	-0,00643	-0,0332	0,146
Женщины	0,0386***	0,0196	-0,277**	-0,0215	0,0461	0,0591**	0,0798***	0,00180	0,00621	-0,0459	0,113
Мужчины	0,0616***	-0,00164	0,12	0,0522	-0,0425	0,0856*	0,0798**	0,213	-0,037	-0,0121	0,0673

Примечание: *** $p < 0,01$, ** $p < 0,05$, * $p < 0,1$.

ших технический бакалавриат (см. первую часть исследования), это означает наличие существенной рыночной премии, ассоциированной с приобретёнными управленческими компетенциями. Далее из направлений подготовки следуют (в порядке убывания премии) математика и компьютерные науки (16% премии в среднем, 23% для женщин, 10% для мужчин), образование⁹ (15% в среднем, 20% для женщин, не значим для мужчин) и инженерные науки (6% в среднем, 14% для женщин, не значим для мужчин). Другие направления также при наличии значимого положительного эффекта в среднем и для женщин, обращаются в незначимость или штраф для мужской выборки. При этом магистратура в области искусства и культуры оказывается единственным направлением, не имеющим значимой ассоциации с заработной платой ни для мужчин, ни для женщин. Включение в модель характеристик рабочего места сокращает премию на экономическую магистратуру до 17% (21% для женщин и 11% для мужчин), на математику и компьютерные науки до 10% (15 и 6% для женщин и мужчин, соответственно), на образование до 13% (15% для женщин) и на инженерную магистратуру до 3% (9% для женщин).

На четвёртый год после выпуска наблюдаемые зарплатные премии значительно увеличиваются: в самой простой спецификации эффект очной магистратуры в среднем составляет 28% (25% среди женщин и 22% среди мужчин). При этом изначально сильный гендерный перевес в премиях в пользу женщин выравнивается как за счёт

роста премии среди мужчин, так и за счёт отсутствия роста (а местами и сокращения) премии среди женщин. В базовой спецификации, включающей в себя характеристики бакалаврского диплома, средняя премия на очный диплом магистратуры составляет 10% (13% среди женщин и 8% среди мужчин), а включение рабочих характеристик, кроме профессиональной структуры ОКЗ, практически не меняет оценку. Включение профессиональной группы занимаемой должности, в свою очередь, сокращает премию до 6% в среднем, 9% среди женщин и 4% среди мужчин. Квалификационная структура – это буквальное отражение тезиса о росте доступности рабочих мест высокого уровня (в том числе управленческих позиций, должностей специалистов) для магистров, которые, как показал дескриптивный анализ, концентрировано представлены в двух наивысших группах ОКЗ. Поэтому сокращение эффекта магистратуры при включении данной переменной – не свидетельство о низкой ценности магистерского диплома, а реакция на включение в модель одного из каналов реализуемой взаимосвязи.

С точки зрения направлений подготовки на четвёртый год после выпуска наивысшую премию предполагают всё те же математика и компьютерные науки (премия составляет от 15 до 23% в среднем, 22–32% для женщин и 12–21% для мужчин) и экономика и управление (20–26% в среднем, 23–28% для женщин, 15–22% для мужчин). Высокую премию для всех также предполагают инженерные науки (6–10%) и юриспруденция (7–12%). Штрафы на магистратуру обнаруживают-

⁹ Следует обратить внимание, что в спецификации без контроля характеристик бакалаврского диплома и рабочего места коэффициент при магистерском дипломе в области образования имеет отрицательный знак. Этот результат отражает не сравнительный проигрыш магистров по отношению к бакалаврам в данном направлении, а сравнительный проигрыш выпускников сферы образования и педагогических наук по отношению к остальным выпускникам. Поскольку образование является одной из наименее оплачиваемых специальностей на рынке труда, в спецификациях без контроля характеристик рабочего места и бакалаврского образования относительный проигрыш данной сферы целиком включается в эффект магистерского диплома. При включении данных характеристик в более полных спецификациях модели проявляется положительный эффект магистерского диплома в образовании, особенно для женской подвыборки.

ся в естественных и гуманитарных науках, значимый эффект отсутствует в искусстве и сельском хозяйстве.

Не только очная, но и заочная магистратура может приносить выгоду на рынке труда по сравнению с бакалаврским образованием, причём на первых порах наблюдаемая премия может несколько превышать эффект от очных программ обучения (Табл. 7). Здесь стоит обратить внимание на несколько факторов. Во-первых, до контроля характеристик бакалаврского диплома, премия за заочную магистратуру в первый год после выпуска ниже, чем на очную (премия составляет 14% в среднем, 17% для женщин и 8% для мужчин для заочной магистратуры против 19, 26 и 11%, соответственно, для очной магистратуры). Однако при контроле характеристик базового диплома премия на магистратуру становится больше именно у заочников (13, 14 и 11% у заочной формы обучения против 9, 13 и 8% у очной). Данное наблюдение является следствием самоотбора в очную магистратуру выпускников более качественного бакалавриата, который продолжает приносить существенную выгоду даже после перехода на следующий образовательный уровень. Во-вторых, контроль характеристик рабочего места сокращает чистую премию на заочный магистерский диплом до 8% в среднем, 8% среди женщин и 7% среди мужчин.

В разрезе направлений подготовки задачу на заочную магистратуру не приносят математика и компьютерные науки и искусства, кроме того, наблюдается существенный зарплатный штраф в сфере образования для мужчин (порядка 25%). Положительный эффект в спецификации с контролем рабочих мест для большинства направлений подготовки также проявляется за счёт более высокой премии для женщин. Существенную премию приносит диплом в инженерных науках (7% в среднем, 5% среди женщин, 10% среди мужчин), сельском хозяйстве (14% в среднем, 21% среди женщин), экономике и управлении (6% в среднем, 7% среди жен-

щин) и юриспруденции (14% в среднем, 14% среди женщин и 9% среди мужчин).

На четвёртый год после выпуска распределение премий меняется. Если в случае очной магистратуры накопление опыта на рынке труда сопровождается существенный рост премии за магистратуру, то в случае заочного образования мы не видим восходящего тренда, а премии в лучшем случае остаются на том же уровне, на котором они были в первый год после выпуска. Средняя премия составляет 7% (6% для женщин, 8% для мужчин) в базовой спецификации при контроле характеристик бакалаврского образования, сокращается до 6% при контроле рабочих мест и до 5% при включении в список переменных профессиональной структуры. Данный результат для очных и заочных магистров явным образом переключается с ситуацией на уровне бакалавриата и специалитета [23]: опережение выпускниками заочной формы выпускников-очников на старте быстро упирается в ограничение на карьерный и зарплатный рост, а в перспективе нескольких лет трансформируется в преимущество выпускников очной формы обучения. В разрезе направлений подготовки после контроля рабочих характеристик устойчивая положительная премия сохраняется только в области экономики и управления (6% в среднем, 6% среди женщин и 8% среди мужчин) и юриспруденции (9% в среднем, по 8% отдельно для мужчин и женщин).

Обсуждение результатов и заключение

Результаты дескриптивного и регрессионного анализа позволяют сделать ряд выводов. Во-первых, магистратура в России предполагает значительную зарплатную премию для своих выпускников, связанную с большей производительностью и компетентностью магистров с точки зрения работодателей, а также с доступом к высокооплачиваемым рабочим местам. Наличие премии означает, что рынок труда стабильно отличает магистров от бакалавров

и вознаграждает их в том числе за приобретённые управленческие и инструментальные навыки. Наблюдаемая дифференциация премии по направлениям подготовки в первую очередь продиктована существующей структурой рынка труда и спросом на конкретные квалификации и компетенции, что находит отражение в особой ценности магистратуры в технических и экономических областях науки. Существенная доля зарплатной премии формируется за счёт доступа к иным, недоступным для бакалавров, рабочим местам, предполагающим высокую долю нерутинного интеллектуального труда. Помимо премии, о доступе к высокопроизводительным и хорошо оплачиваемым рабочим местам говорит распределение магистров по профессиональным группам (концентрация в ОКЗ руководителей и специалистов высшей квалификации), отраслям (в том числе уход из сферы торговли и общественного питания ещё на этапе совмещения учёбы и работы) и размерам компаний (магистры более представлены на крупных предприятиях).

Во-вторых, наличие премии на рынке труда явным образом показывает, что магистратура – это не сугубо академическая степень. Более того, явное выделение на общем фоне выпускников в сфере экономики и управления говорит о востребованности прикладных (а не академических) навыков, связанных в том числе с управлением современными техническими процессами.

В-третьих, неоднозначные выводы следуют из сравнения результатов выпускников очной и заочной магистратуры. Традиционно преимущество заочной формы обучения связано с гибкостью учебного процесса и возможностью подстроить его под профессиональную деятельность, что позволяет студентам-заочникам накапливать рабочий стаж и на первых порах обходить на рынке труда очников. Однако на магистерском уровне это преимущество улетучивается – учёбу и работу массово совмещают и магистранты-очники, и магистранты-заочники.

И, хотя по средней премии очная магистратура не показывает большого превосходства над заочной, более глубокий взгляд на отдельные направления подготовки (например, математика и компьютерные науки, экономика и управление), а также наличие положительной динамики зарплатной премии только среди выпускников очной магистратуры, говорят о том, что эти два формата подготовки не равны между собой ни с точки зрения приобретаемых навыков, ни с точки зрения реакции на них со стороны рынка труда.

Литература

1. *Dolgikh S., Potanin B.* Returns to Different Levels of Education in Russia // *Journal of Economic Studies*. 2024. Vol. 51. No. 8. P. 1647–1663. DOI: 10.1108/JES-09-2023-0501
2. *Рожкова К.В., Роцин С.Ю., Солнцев С.А., Травкин П.В.* Отдача на магистерскую степень на российском рынке труда // *Вопросы экономики*. 2021. № 8. С. 69–92. DOI: 10.32609/0042-8736-2021-8-69-92
3. *Zhu Y., Xu L.* Returns to Higher Education: Graduate and Discipline Premiums // *Handbook of Labor, Human Resources and Population Economics*. 2022. P. 1–20. DOI: 10.1007/978-3-319-57365-6_348-1
4. *Cañarrós Ruiz A.* Wage Premium and Master's Degrees: Some Empirical Evidence from Spain // *International Journal of Manpower*. 2023. Vol. 44. No. 8. P. 1453–1471. DOI: 10.1108/IJM-07-2022-0307
5. *Suleman F., Figueiredo M.D.C.* Entering the Labour Market in the Context of Higher Education Reform and Economic Recession: Young Bachelor and Master Graduates in Portugal // *Journal of Youth Studies*. 2020. Vol. 23. No. 10. P. 1396–1417. DOI: 10.1080/13676261.2019.1679744
6. *Quadlin N., VanHeuvelen T., Abearn C.E.* Higher Education and High-Wage Gender Inequality // *Social Science Research*. 2023. Vol. 112. Article no. 102873. DOI: 10.1016/j.ssresearch.2023.102873
7. *Minaya V., Scott-Clayton J., Zhou R.Y.* Heterogeneity in Labor Market Returns to Master's Degrees: Evidence from Ohio // *Research in Higher Education*. 2024. Vol. 65. P. 775–793. DOI: 10.1007/s11162-024-09777-8

8. *Stokke H.E.* The Gender Wage Gap and the Early-Career Effect: the Role of Actual Experience and Education Level // *Labour*. 2021. Vol. 35. No. 2. P. 135–162. DOI: 10.1111/labr.12191
9. *Altonji J.G., Humphries J.E., Zhong L.* The Effects of Advanced Degrees on the Wage Rates, Hours, Earnings, and Job Satisfaction of Women and Men // *Research in Labor Economics*. 2023. Vol. 50. P. 25–81. DOI: 10.1108/S0147-912120230000050002
10. *Autor D.H., Katz L.F., Kearney M.S.* Trends in US Wage Inequality: Revising the Revisionists // *The Review of economics and statistics*. 2008. Vol. 90. No. 2. P. 300–323. DOI: 10.1162/rest.90.2.300
11. *Lindley J., Machin S.* The Rising Postgraduate Wage Premium // *Economica*. 2016. Vol. 83. No. 330. P. 281–306. DOI: 10.1111/ecca.12184
12. *Engbom N., Moser C.* Returns to Education through Access to Higher-Paying Firms: Evidence from US Matched Employer-Employee Data // *American Economic Review*. 2017. Vol. 107. No. 5. P. 374–378. DOI: 10.1257/aer.p20171013
13. *Figueiredo H., Teixeira P., Portela M., Cerejeira J., Sá C.* Returns to Postgraduate Education: Holding on to a Higher Ground? // Working paper. 2021. DOI: 10.2139/ssrn.3977639
14. *Cunha F., Heckman J.J., Lochner L., Masterov D.V.* Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation // *Handbook of the Economics of Education*. 2006. No. 1. P. 697–812. DOI: 10.1016/S1574-0692(06)01012-9
15. *Altonji J.G., Zhong L.* The Labor Market Returns to Advanced Degrees // *Journal of Labor Economics*. 2021. Vol. 39. No. 2. P. 303–360. DOI: 10.1086/710959
16. *Розенфельд Н.Я., Мальцева В.А.* Социальная мобильность выпускников вузов: какие траектории ведут вверх? // *Высшее образование в России*. 2024. Т. 33. № 12. С. 80–102. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-12-80-102
17. *Raudenská P., Mysíková M.* Returns to Bachelor's and Master's Degree in Tertiary education: the Case of the Czech Republic after the Bologna Process // *Innovation: The European Journal of Social Science Research*. 2023. Vol. 36. No. 3. P. 498–514. DOI: 10.1080/13511610.2020.1732198
18. *Argan D., Gary-Bobo R., Goussé M.* Is There a Devaluation of Degrees? Unobserved Heterogeneity in Returns to Education and Early Experience // *CEPREMAP Working Paper*. 2023. No. 2304. URL: <https://www.cepremap.fr/depot/docweb/docweb2304.pdf> (дата обращения: 20.02.2025).
19. *Brandimarti E.* Self-Selection, University Courses and Returns to Advanced Degrees // Unpublished working paper. 2024. URL: <https://www.riel.it/Files/Administrator/Submissions/Documents/submission638499907958248787.pdf> (дата обращения: 20.02.2025).
20. *Baert S., Verbaest D.* Work Hard or Play Hard? Degree Class, Student Leadership and Employment Opportunities // *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*. 2021. Vol. 83. No. 4. P. 1024–1047. DOI: 10.1111/obes.12424
21. *Britton J., van der Erve L., Belfield C., Vignoles A., Dickson M. et al.* How Much does Degree Choice Matter? // *Labour Economics*. 2022. Vol. 79. Article no. 102268. DOI: 10.1016/j.labeco.2022.102268
22. *Рожкова К.В., Роцин С.Ю., Травкин П.В.* От совмещения учёбы с работой к совмещению работы с учёбой? Изменение модели российского высшего образования // *Вопросы образования*. 2024. № 2. С. 286–322. DOI: 10.17323/vo-2024-17242
23. *Рожкова К.В., Роцин С.Ю., Травкин П.В.* Судьба заочника: выпускники российских вузов заочной формы обучения на рынке труда // *Вопросы образования*. 2025. (В печати).

Статья поступила в редакцию 20.02.2025

Принята к публикации 26.03.2025

References

1. Dolgikh, S., Potanin, B. (2024). Returns to Different Levels of Education in Russia. *Journal of Economic Studies*. Vol. 51, no 8, pp. 1647-1663, doi: 10.1108/JES-09-2023-0501
2. Rozhkova, K.V., Roshchin, S.Yu., Solntsev, S.A., Travkin, P.V. (2021). The Returns to a Master's Degree in the Russian Labour Market. *Voprosy ekonomiki* [Issues in Economics]. No. 8, pp. 69-92, doi: 10.32609/0042-8736-2021-8-69-92 (In Russ., abstract in Eng.).

3. Zhu, Y., Xu, L. (2022). Returns to Higher Education: Graduate and Discipline Premiums. *Handbook of Labor, Human Resources and Population Economics*. Pp. 1-20, doi: 10.1007/978-3-319-57365-6_348-1
4. Caparrós Ruiz, A. (2023). Wage Premium and Master's Degrees: Some Empirical Evidence from Spain. *International Journal of Manpower*. Vol. 44, no. 8, pp. 1453-1471, doi: 10.1108/IJM-07-2022-0307
5. Suleman, F., Figueiredo, M.D.C. (2020). Entering the Labour Market in the Context of Higher Education Reform and Economic Recession: Young Bachelor and Master Graduates in Portugal. *Journal of Youth Studies*. Vol. 23, no. 10, pp. 1396-1417, doi: 10.1080/13676261.2019.1679744
6. Quadlin, N., VanHeuvelen, T., Ahearn, C.E. (2023). Higher Education and High-Wage Gender Inequality. *Social Science Research*. Vol. 112, article no. 102873, doi: 10.1016/j.ssresearch.2023.102873
7. Minaya, V., Scott-Clayton, J. Zhou, R.Y. (2024). Heterogeneity in Labor Market Returns to Master's Degrees: Evidence from Ohio. *Research in Higher Education*. Vol. 65, pp. 775-793, doi: 10.1007/s11162-024-09777-8
8. Stokke, H.E. (2021). The Gender Wage Gap and the Early-Career Effect: the Role of Actual Experience and Education Level. *Labour*. Vol. 35, no. 2, pp. 135-162, doi: 10.1111/labr.12191
9. Altonji, J.G., Humphries, J.E., Zhong, L. (2023). The Effects of Advanced Degrees on the Wage Rates, Hours, Earnings, and Job Satisfaction of Women and Men. *Research in Labor Economics*. Vol. 50, pp. 25-81, doi: 10.1108/S0147-912120230000050002
10. Autor, D.H., Katz, L.F., Kearney, M.S. (2008). Trends in US Wage Inequality: Revising the Revisionists. *The Review of Economics and Statistics*. Vol. 90, no. 2, pp. 300-323, doi: 10.1162/rest.90.2.300
11. Lindley, J., Machin, S. (2016). The Rising Postgraduate Wage Premium. *Economica*. Vol. 83, no. 330, pp. 281-306, doi: 10.1111/ecca.12184
12. Engbom, N., Moser, C. (2017). Returns to Education through Access to Higher-Paying Firms: Evidence from US Matched Employer-Employee Data. *American Economic Review*. Vol. 107, no. 5, pp. 374-378, doi: 10.1257/aer.p20171013
13. Figueiredo, H., Teixeira, P., Portela, M., Cerejeira, J., Sá, C. (2021). Returns to Postgraduate Education: Holding on to a Higher Ground? *Working paper*. Doi: 10.2139/ssrn.3977639
14. Cunha, F., Heckman, J.J., Lochner, L., Masterov, D.V. (2006). Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. *Handbook of the Economics of Education*. No. 1, pp. 697-812, doi: 10.1016/S1574-0692(06)01012-9
15. Altonji, J.G., Zhong, L. (2021). The Labor Market Returns to Advanced Degrees. *Journal of Labor Economics*. Vol. 39, no. 2, pp. 303-360. doi: 10.1086/710959
16. Rosenfeld, N.Ya., Maltseva, V.A. (2024). Social Mobility of University Graduates: Which Pathways Lead Upwards? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 12, pp. 80-102, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-12-80-102 (In Russ., abstract in Eng.).
17. Raudenská, P., Mysíková, M. (2023). Returns to Bachelor's and Master's Degree in Tertiary education: the Case of the Czech Republic after the Bologna Process. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*. Vol. 36, no. 3, pp. 498-514, doi: 10.1080/13511610.2020.1732198
18. Argan, D., Gary-Bobo, R., Goussé, M. (2023). Is There a Devaluation of Degrees? Unobserved Heterogeneity in Returns to Education and Early Experience. *CEPREMAP Working Paper*. No. 2304. Available at: <https://www.cepremap.fr/depot/docweb/docweb2304.pdf> (accessed 20.02.2025).

19. Brandimarti, E. (2024). Self-Selection, University Courses and Returns to Advanced Degrees. *Unpublished working paper*. Available at: <https://www.aiel.it/Files/Administrator/Submissions/Documents/submission638499907958248787.pdf> (accessed 20.02.2025).
20. Baert, S., Verhaest, D. (2021). Work Hard or Play Hard? Degree Class, Student Leadership and Employment Opportunities. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*. Vol. 83, no. 4, pp. 1024-1047, doi: 10.1111/obes.12424
21. Britton, J., van der Erve, L., Belfield, C., Vignoles, A., Dickson, M., et al. (2022). How Much does Degree Choice Matter? *Labour Economics*. Vol. 79, article no. 102268, doi: 10.1016/j.labeco.2022.102268
22. Rozhkova, K.V., Roshchin, S.Yu., Solntsev, S.A., Travkin, P.V. (2024). From Combining Study and Work to Combining Work and Study? The Changing Model of Russian Higher Education. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 2, pp. 286-322, doi: 10.17323/vo-2024-17242 (In Russ., abstract in Eng.).
23. Rozhkova, K.V., Roshchin, S.Yu., Travkin, P.V. (2025). The Fate of a Part-Time Learner: Russian Graduates of Part-Time Higher Education Programmes in the Labour Market. *Educational Studies Moscow*. (In press). (In Russ.).

*The paper was submitted 20.02.2025
Accepted for publication 26.03.2025*



**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

Способствуют ли индивидуальные образовательные траектории лучшему развитию навыков студентов: эмпирическое исследование в российских вузах

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-29-48

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

Музыка Павел Александрович – аспирант Института образования, ORCID: 0000-0003-2947-6638, Researcher ID: KPY-2682-2024, pamuzyka@hse.ru

Шмелева Евгения Дмитриевна – канд. наук об образовании, научный сотрудник Центра социологии высшего образования, ORCID: 0000-0001-8004-3315, Researcher ID: P-9230-2019, eshmeleva@hse.ru

Щеглова Ирина Александровна – канд. наук об образовании, младший научный сотрудник Центра социологии высшего образования, ORCID: 0000-0001-5949-9617; ishcheglova@hse.ru
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
Адрес: 101000, Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10

Аннотация. В последние десятилетия в российских университетах появляется всё больше образовательных программ, предлагающих студентам индивидуальные образовательные траектории (ИОТ). Считается, что такие программы в лучшей степени способствуют формированию универсальных навыков студентов за счёт персонализированного подхода и предоставления учащимся широких возможностей для выбора дисциплин, соответствующих их интересам. Однако на данный момент нет эмпирических свидетельств, подтверждающих данный тезис в российском образовательном контексте. В рамках данной работы на основании опросных данных (N=1647 студентов), собранных в семи российских университетах, комбинирующих традиционно поточно-групповые программы с программами, предполагающими ИОТ, авторы изучили взаимосвязь между оценкой студентами развития своих универсальных навыков и обучением на программах с ИОТ. Согласно оценкам студентов, программы с ИОТ способствуют более высокому развитию когнитивных навыков, письменной коммуникации, инициативности и адаптивности студентов. Полученные результаты можно объяснить тем, что такие программы предоставляют учащимся широкие возможности выбора, что может в большей степени способствовать внутренней мотивации студентов к обучению в университете, а также предоставляют им

больше нового опыта, отличного от того, который они получали в школе, что позволяет им интенсивнее развивать описанные выше навыки. В заключительной части обсуждаются рекомендации для вузов, которые потенциально могут увеличить вклад программ с ИОТ в развитие универсальных навыков студентов. Работа представляет интерес для исследователей в сфере высшего образования, руководителей вузов, а также преподавателей вузов, заинтересованных в формировании универсальных навыков своих студентов.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория (ИОТ), поточно-групповой формат обучения, универсальные навыки, развитие студентов, выбор учебных дисциплин

Для цитирования: Малошонов Н.Г., Музыка П.А., Шмелёва Е.Д., Щеглова И.А. Способствуют ли индивидуальные образовательные траектории лучшему развитию навыков студентов: эмпирическое исследование в российских вузах // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 5. С. 29–48. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-29-48

Do Individual Educational Trajectories Contribute to Better Student Skill Development: An Empirical Study in Russian Universities

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-29-48

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

Pavel A. Muzyka – PhD Student, Institute of Education, ORCID: 0000-0003-2947-6638, Researcher ID: KPY-2682-2024, pamuzyka@hse.ru

Evgeniia D. Shmeleva – Cand. Sci. (Education), Researcher at the Center for Sociology of Higher Education, ORCID: 0000-0001-8004-3315, Researcher ID: P-9230-2019; eshmeleva@hse.ru

Irina A. Shcheglova – Cand. Sci. (Education), Junior Researcher, Center for Sociology of Higher Education, Institute of Education, ORCID: 0000-0001-5949-9617; ishcheglova@hse.ru
National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation
Address: 16 Potapovskiy lane, 10, Moscow, 101000, Russian Federation

Abstract. In recent decades, an increasing number of educational programs offering students individual educational trajectories (IET) have appeared in Russian universities. It is believed that such programs better contribute to the development of students' generic skills due to a personalized approach and providing students with wide opportunities to choose courses that match their interests. However, at this moment, there is no empirical evidence to support this thesis. In this work, based on survey data (N=1647 students) collected at seven Russian universities combining traditionally fixed-group programs with IET programs, the authors examined the relationship between students' assessment of their universal skills development and their learning in IET programs. According to student evaluations, IET-based curricula fostered higher levels of cognitive, communicative, socio-emotional and self-organization skills. These findings can be explained by the fact that such programs

afford students broad opportunities for choice, which may more effectively enhance intrinsic motivation for university studying, as well as provide novel experiences distinct from those encountered in school, thereby facilitating more intensive development of the aforementioned skills. In the concluding section, we discuss recommendations for higher education institutions aimed at potentially augmenting the contribution of IET programs to students' transferable skill development. The work is of interest to researchers in the field of higher education, university administrators, and university teachers aimed at developing student generic skills.

Keywords: individual educational trajectory (IET), fixed-group format of study, generic skills, student development, choice of courses

Cite as: Maloshonok, N.G., Muzyka, P.A., Shmeleva, E.D., Shcheglova, I.A. (2025). Do Individual Educational Trajectories Contribute to Better Student Skill Development: An Empirical Study in Russian Universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 5, pp. 29-48, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-29-48 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Индивидуализация обучения стала одним из значимых трендов в российском высшем образовании в последние десятилетия. Начиная с 2010-х гг. в нашей стране появляется всё больше университетов, которые внедряют программы, предполагающие индивидуальные образовательные траектории (ИОТ) студентов, и экспериментируют с разной степенью их гибкости [1; 2]. В отличие от поточно-группового формата обучения, распространённого в российских университетах, программы с ИОТ предоставляют студентам возможность в большей степени самому формировать свой учебный план посредством выбора отдельных учебных дисциплин (элективов) и наборов дисциплин (модулей, майноров), а также в некоторых случаях через выбор последовательности прохождения этих дисциплин, преподавателей и времени посещения занятий [3]. Такие программы нацелены на обеспечение более персонализированного и практико-ориентированного обучения студентов, позволяющего учесть разнообразные способности, интересы и цели обучающихся [4–6]. Это, как считают многие исследователи, способствует улучшению образовательных результатов учащихся и лучшему развитию универсальных навыков за счёт более высокого уровня вовлечённости учащихся в учебный процесс и от-

ветственности за свой выбор, который они совершают в ходе обучения [7–10].

Однако утверждения о взаимосвязи между ИОТ и развитием навыков чаще всего носят умозрительный характер и не проверялись в ходе масштабных эмпирических исследований. В зарубежных университетах отсутствие таких исследований может объясняться тем, что исторически программы с ИОТ являются традиционным способом организации обучения в вузах США и Европы [3; 11], в то время как поточно-групповой формат организации обучения, где при поступлении в университет студенты разделяются на фиксированные учебные группы, имеющие единый учебный план и существующие на протяжении всего времени обучения в университете, характерен для постсоветского высшего образования. При отсутствии университетов, одновременно реализующих гибкие образовательные программы и программы в рамках поточно-группового формата, невозможно получить достаточно эмпирических данных, чтобы сравнить достоинства и недостатки обоих форматов, и, в частности, оценить их эффективность в формировании навыков. Поэтому подобные исследования были возможны только на специфических программах, в рамках которых традиционно не использовался элективный компонент в учебном плане, но стал использоваться с

определённого времени. Примером таких программ могут послужить медицинские направления подготовки в Великобритании, в рамках которых специальный компонент учебного плана по выбору был введён только в 1993 году. Исследователи, анализирувавшие десятилетний опыт внедрения такого компонента, сделали вывод, что увеличение возможностей для выбора студентов дополнительных дисциплин может способствовать развитию их критического мышления, коммуникативных навыков и навыков работы с информацией [12; 13]. Однако данное исследование имеет существенные методологические недостатки, связанные как со спецификой рассматриваемых специальностей, так и с тем, что сравнивается опыт реализации образовательных программ в промежутки времени, относящиеся к разным историческим периодам.

Российская система образования традиционно отличалась большей стандартизованностью учебных планов. До сих пор исследователи отмечают, что университеты в России практически не предоставляют возможности студентам выбирать свою образовательную траекторию [14]. Однако новый федеральный закон об образовании, вышедший в 2012 году, наделил студентов правом выбирать элективные дисциплины и обязал университеты предоставлять такую возможность¹. Наряду с этим, в последние десятилетия отмечается появление всё большего количества университетов, которые предоставляют учащимся значительную степень гибкости в формировании учебных планов [2; 11]. Наличие университетов, одновременно реализующих образовательные программы в традиционном поточно-групповом формате и в формате ИОТ, предоставляет уникальные возможности для проведения эмпирических исследований в этой области. При этом в российских университетах,

такие исследования пока в большей степени были сосредоточены на организационных аспектах внедрения и реализации программ с ИОТ и отношении к ним преподавателей и студентов [1; 2; 11].

В рамках данной статьи авторы фокусируют своё внимание на эмпирической проверке распространённого тезиса о лучших возможностях программ с ИОТ формировать *универсальные навыки студентов* по сравнению с традиционными поточно-групповыми форматами организации обучения. Исследования показывают, что в силу быстро меняющихся условий современного мира, стремительного развития цифровых технологий и искусственного интеллекта, а также изменений в потребностях и требованиях рынка труда, такие навыки становятся всё более востребованными работодателями, наряду с узкопрофессиональными и общепрофессиональными навыками [15–18]. Они позволяют человеку быстро адаптироваться к новым условиям и жизненным ситуациям, преодолевать трудности и добиваться успеха в разных сферах жизни, и по праву рассматриваются в качестве ключевого результата обучения в вузе. На данный момент не существует общепринятого списка универсальных навыков. Тем не менее исследователями выделяются наиболее значимые укрупнённые категории навыков: *когнитивные; коммуникативные; социально-эмоциональные; и навыки самоорганизации* [18–21]. Эти категории авторы взяли за основу в рамках своего исследования.

Таким образом, в рамках данной работы на основании опросных данных, собранных в семи российских университетах, комбинирующих традиционные поточно-групповые программы с программами, предполагающими ИОТ, авторы проверяют гипотезу о том, что студенты, обучающиеся на программах с ИОТ, оценивают развитие своих когнитив-

¹ Статья 34, Глава 4 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 23.05.2025) «Об образовании в Российской Федерации». URL: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/glava-4/statja-34/ (дата обращения: xx.xx.2025).

ных, коммуникативных, социально-эмоциональных навыков и навыков самоорганизации выше, чем их сверстники, обучающиеся в рамках поточно-группового формата.

Обзор литературы

Гибкость образовательных программ и навыки студентов

В рамках данной работы авторы исследуют взаимосвязь между обучением студентов в рамках поточно-группового формата и по ИОТ и их оценками развития универсальных навыков в университете. Как уже отмечалось ранее, несмотря на развёрнутые дискуссии вокруг данной темы, существует недостаток эмпирических исследований, которые бы проверяли возможные влияния и последствия обучения на программах ИОТ на развитие студентов. Поэтому в рамках данного раздела рассматриваются предположения и механизмы, способные объяснить данную взаимосвязь, выделив основные отличительные характеристики таких гибких программ и проанализировав, насколько эти характеристики могут приводить к отличиям в навыках студентов, и, соответственно, в оценках их развития в университете, даваемые студентами.

Программы, предполагающие ИОТ студентов, как правило состоят из нескольких блоков: 1) ядро или набор общеуниверситетских дисциплин, в рамках которых студентам может предоставляться возможность выбирать преподавателя; 2) наборы учебных дисциплин по выбору, составляющих определённый тематический блок или предоставляющие возможность освоить дополнительную специальность (майно́р); 3) элективы или отдельные учебные дисциплины по выбору; 4) профессиональный блок дисциплин, в который заложены как обязательные профессиональные дисциплины, так и дисциплины по выбору, позволяющие студентам углубиться в различные специализации в рамках программы. В разных университетах эти блоки могут варьироваться в зависимости от пропорции обязательных дисциплин

и дисциплин по выбору, широты выбора, предоставляемой студентам, и ассортимента учебных дисциплин и майно́ров, а также в зависимости от возможности выбора последовательности прохождения учебных дисциплин, преподавателя, времени занятий, формата занятий (очные занятия в аудитории или онлайн-курс) и т. д. Однако такие программы обладают следующими главными отличительными чертами.

1. Это предоставление студентам возможности выбрать учебные дисциплины, соответствующие их интересам и потребностям. Многие исследователи отмечают, что такая особенность, скорее всего, приводит к более высокой внутренней мотивации к обучению и вовлечённости за счёт склонностей человека быть более заинтересованным в тех активностях, которые он сам себе выбрал [22–26].

2. Такие программы предполагают неоднократное помещение студента в ситуацию выбора и принятие решений, требующих от него дополнительных размышлений и действий. Соответственно, можно ожидать, что на таких программах учащиеся будут тренировать навыки, связанные с самостоятельным принятием решений. Однако стоит учитывать, что, выбирая определённые учебные дисциплины, студенты могут опираться и на оценку достаточности своих навыков для их прохождения, что может приводить к тому, что студенты с высокой самооценкой навыков могут выбирать более сложные учебные курсы, а студенты с низкой оценкой навыков – более лёгкие дисциплины. Если такая ситуация возможна, она будет нивелировать положительные эффекты возможности выбора курса за счёт того, что студенты, выбравшие лёгкие курсы, будут развивать свои навыки медленнее сверстников, имеющих ограниченные возможности выбора.

3. На программах с ИОТ студенты обучаются не в постоянных учебных группах, зафиксированных на весь срок обучения, а во временных группах, собираемых под конкретные учебные дисциплины. Зачастую

такие учебные группы состоят из студентов с разных направлений подготовки и курсов, что приводит к формированию междисциплинарных учебных групп, которые имеют свою специфику и могут приводить к различиям в формировании навыков. Так, например, в работе [27] обсуждаются междисциплинарные команды, формируемые для выполнения учебных проектов на инженерных направлениях подготовки. Исследователи утверждают, что такие команды способствуют развитию навыков: коммуникации (из-за необходимости находить общий язык с носителями другого профессионального языка); умения работать в команде и распределять роли; лидерства (при выполнении координирующей роли в группе); а также творческого мышления (разные точки зрения рожают более креативные решения). Кроме того, результаты зарубежных исследований показывают, что гетерогенный состав команд, работающих над учебными проектами, отличается тем, что в таких командах ведутся более активные дискуссии, представляется большее количество точек зрения и предложений, чем в командах, гомогенных по составу [28; 29]. С одной стороны, гетерогенные команды работают медленнее за счёт того, что студентам в них сложнее найти общий язык и организовать свою деятельность, они могут испытывать больше психологического дискомфорта и фрустрацию [30], в них чаще возникают конфликты и им необходимо больше времени, чтобы научиться работать друг с другом. С другой стороны, преодоление этих трудностей может приводить к более креативным результатам и больше способствовать развитию студентов [28; 31]. Так как на программах с ИОТ студенты проходят многие учебные дисциплины с учащимися других направлений подготовки и курсов, данный опыт междисциплинарных команд можно отнести и к ним.

Таким образом, авторы предполагают, что обучение на программах с ИОТ и в рамках поточно-групповых форматах обучения может приводить к различиям в формиро-

вании универсальных навыков студентов в силу перечисленных выше отличий, что будет проявляться и в субъективных оценках студентов развития данных навыков за период обучения в университете.

Типы универсальных навыков

В рамках данной работы авторы рассматривают четыре укрупнённые категории навыков, относящихся к универсальным: *когнитивные; коммуникативные; социально-эмоциональные; и навыки самоорганизации* [18–21]. Рассмотрим эти категории более подробно.

Когнитивные навыки связаны с обработкой информации, решением задач, восприятием и пониманием. Они включают в себя различные умственные процессы, такие как внимание, память, восприятие, логическое мышление, анализ, а также генерирование новых идей [19; 32]. К таким навыкам относят навык критического мышления, креативность, числовые навыки, чтение и понимание текста [32; 33].

Другую укрупнённую группу составляют *коммуникативные навыки*, которые играют ключевую роль в построении отношений, эффективной работе в команде и успешной коммуникации в различных сферах жизни [34]. Коммуникативные навыки подразумевают способность чётко и ясно выражать мысли в устной и письменной форме, а также вести продуктивный диалог для достижения взаимопонимания [18].

С недавнего времени исследователи стали отмечать важность *социально-эмоциональных навыков* [18], которые помогают понимать эмоции собеседника и контролировать собственные эмоции [34]. Хорошо развитые социально-эмоциональные навыки проявляются в способности чувствовать и проявлять эмпатию к другим, устанавливать и поддерживать позитивные отношения, а также принимать ответственные решения [35].

И последней значимой группой навыков являются *навыки самоорганизации*, включающие в себя способность самостоятельно организовывать свою деятельность с целью

своевременного выполнения задач, сохранения работоспособности в условиях неопределённости и поддержания интереса для выполнения задач [21]. Данный навык приобрёл особую значимость в период COVID-19, когда массовый переход на дистанционное обучения и удалённую работу потребовал от людей адаптироваться к новым условиям [36]. Некоторые исследователи рассматривают навык самоорганизации как компонент группы социально-эмоциональных навыков, подчёркивая необходимость эмоциональной регуляции в процессе самоорганизации [37]. В данной работе авторы выделяют социально-эмоциональные навыки и навыки самоорганизации в отдельные категории, так как считают важным различать, что социально-эмоциональные навыки скорее направлены на развитие эмпатии и необходимы для работы в команде и разрешения конфликтов [38], а навыки самоорганизации сосредоточены на управлении собственным временем, целеполагании, планировании и самодисциплине [36].

Методология исследования

Данные и метод

В рамках данного исследования используются эмпирические данные проекта «Лонгитюдное исследование “Модели образовательного поведения студентов в их связи с показателями успешности”», собранные в начале осеннего семестра 2022/23 и 2023/24 учебных годов (первая и вторая волны). Итоговая выборка исследования составила 1647 студентов, обучающихся в семи российских университетах. Из них 434 студента (26,4% от выборки) обучались по программам, предполагающим ИОТ, 47% – девушки, 69,5% обучаются за счёт бюджетных ассигнований федерального бюджета, 26,2% – по договору об оказании платных образовательных услуг по программе бакалавриата, остальные 4,3% – по целевой квоте. Распределения по направлениям подготовки в выборке выглядит следующим образом: математические и естественные направления подготовки –

14,8%; инженерное дело, технологии и технические науки – 59%; науки об обществе – 9,7%; гуманитарные науки – 16,6%.

Измерение и анализ

Для того чтобы определить, по какой программе обучается студент, респондентам задавался вопрос: «Какое из утверждений наилучшим образом характеризует учебную группу, в которой вы учитесь?», предполагающий выбор одного из двух вариантов ответа «Большинство предметов проходят в одной учебной группе» или «Для большинства предметов формируются разные учебные группы». Студенты, выбравшие первый вариант ответа, были отнесены к обучающимся в поточно-групповом формате, выбравшие второй вариант ответа – к учащимся программ с ИОТ. Такое выделение категорий обусловлено тем, что в ИОТ у студентов есть возможность выбирать учебные курсы, что приводит к тому, что учебные группы сохраняют свой состав обычно только в течение одного семестра. Причём в модели ИОТ даже в течение одного семестра по разным курсам собираются разные составы групп [3].

Для оценки прироста в уровне навыков использовались самооценки студентов, полученные с помощью их ответа на два вопроса «Пожалуйста, оцените ваш уровень владения следующими навыками в начале обучения в университете» и «Пожалуйста, оцените ваш уровень владения следующими навыками на текущий момент». Респондентов просили дать оценку уровня владения каждым навыком из следующего списка (список сгруппирован по укрупнённым категориям, представленным ранее).

1. Когнитивные навыки:

- Навык критического мышления (способность оценивать надёжность найденной информации и делать выводы на основе доступной информации);
- Способность читать и понимать научную литературу;
- Числовые (математические и статистические) навыки;

– Навык генерации оригинальных идей, нахождения нестандартных решений задач.

2. Коммуникативные навыки:

– Способность чётко и ясно выражать мысли в письменной форме;

– Способность чётко и ясно выражать мысли в устной форме;

– Навык понятно выражать мысли, активно слушать собеседников и налаживать продуктивный диалог для достижения взаимопонимания.

3. Социально-эмоциональные навыки:

– Способность проявлять инициативу и брать ответственность за результат;

– Навык понимать эмоциональное состояние и чувства другого человека, умение сопереживать и ставить себя на место другого.

4. Самоорганизация:

– Навык самостоятельно организовывать свою деятельность для своевременного выполнения учебных задач;

– Навык быстрого и гибкого реагирования на изменения, сохранения работоспособности в условиях неопределённости;

– Способность поддерживать свой интерес и вовлечённость в выполнение учебных задач;

– Понимание сути направления подготовки, по которому вы проходите обучение в вузе.

Для измерения самооценки уровня владения каждым навыком, студентам предлагались следующие варианты ответа: «1 – Очень низкий»; «2 – Низкий»; «3 – Средний»; «4 – Высокий»; «5 – Очень высокий» и «Затрудняюсь ответить». При анализе ответы «Затрудняюсь ответить» были перекодированы в пропущенные значения. Из ответов респондентов на оба вопроса была сконструирована переменная, которая принимала значение «0», если во втором вопросе респонденты оценили навык так же или ниже, и «1», если, отвечая на второй вопрос, они поставили оценку своему навыку выше, чем при ответе на первый вопрос. Сравнение статистической значимости различий в улучшении навыков студентов, обучающихся

по ИОТ и в рамках поточно-групповой системы, производилось с помощью статистики χ^2 .

Ограничения исследования

Проведённое исследование имеет несколько ограничений, которые необходимо учитывать при интерпретации его результатов. Во-первых, для измерения развития навыков учащихся использовался метод самооценки студентами своих навыков во время начала обучения в университете и на момент проведения опроса. Данный метод может приводить к смещениям в данных в силу эффектов памяти, самоотбора, стремления респондентов давать социально-желательные ответы, различий в когнитивных способностях и рефлексии, а также в силу личностных особенностей студентов, проявляющихся в оценке себя и своих навыков [39]. При этом существуют исследования, которые показывают валидность инструментов сбора данных, основанных на самооценках студентов [40; 41]. Кроме того, в работах [42; 43] показано, что используемый в работе метод самооценки развития навыков студентов через сравнение уровня «ранее» и «сейчас» даёт валидные измерения. Несмотря на это, при интерпретации результатов исследования необходимо иметь в виду, что речь идёт о воспринимаемом студентами изменении в уровне навыков, что не всегда может совпадать с реальными изменениями.

Во-вторых, несмотря на то, что образовательные программы могут существенным образом варьироваться по степени их гибкости и широте возможностей для выбора, предоставляемого студентам, в рамках данной работы они разделены только на два формата «поточно-групповые» и «программы с ИОТ». Это ограничивает возможность интерпретировать и формулировать гипотезы о том, как определённые характеристики той или иной программы вносят вклад в развитие универсальных навыков студентов. В-третьих, в исследовании используется доступная выборка студентов из селективных университетов, что ограничивает возможно-

сти авторов обобщать полученные выводы на всю совокупность российских студентов.

Результаты

В таблице представлены результаты сравнения самооценок студентов улучшения в собственных навыках для обучающихся в поточно-групповом формате и по ИОТ. Из 13 рассматриваемых навыков у семи выявлена статистически значимая связь с обучением по ИОТ: студенты этих программ чаще отмечают улучшение этих навыков. По остальным шести навыкам статистически значимых различий не обнаружено.

Судя по результатам проведённого анализа, наиболее значимые различия в оценке улучшений наблюдаются для *когнитивных навыков*. Так, процент студентов, отметивших улучшение в *числовых навыках* в группе студентов, обучающихся на программах с ИОТ, составил 21% против 14% среди учащихся поточно-группового формата ($p < 0,001$). Кроме того, студенты, обучающиеся по ИОТ, значительно чаще отмечают улучшения в способности *читать и понимать научную литературу* (27% среди учащихся по ИОТ против 20% среди обучающихся в поточно-групповом формате, $p < 0,01$); *генерировать оригинальные идеи и находить нестандартные решения* (27% против 20%, $p < 0,01$), а также выше оценивают рост в уровне *критического мышления* (27% против 21%, $p < 0,05$).

Что касается *коммуникативных навыков*, то небольшие статистически значимые различия между студентами (на уровне $p < 0,05$), обучающимися по ИОТ и в рамках поточно-группового формата, наблюдаются только в способности *чётко и ясно выразить мысли в письменной форме* (22% против 17%). В то время как улучшение аспектов, связанных с устным общением, оценивается студентами примерно одинаково.

В рамках группы *социально-эмоциональных навыков*, статистически значимые различия наблюдаются в части способности студентов *проявлять инициативу и брать*

ответственность за результат: 29% учащихся программ с ИОТ отмечают улучшение данного навыка за период обучения в университете против 23% студентов, обучающихся в рамках поточно-группового формата (на уровне $p < 0,01$). При этом по оценке улучшений в способности *понимать эмоциональное состояние и чувства другого человека*, составляющих основу эмоционального интеллекта, различия статистически не значимы, а об улучшении этого навыка говорит лишь каждый шестой учащийся.

Наконец, в части развития навыков *самоорганизации* отмечается статистически значимые различия в отношении *навыка быстрого и гибкого реагирования на изменения, сохранения работоспособности в условиях неопределённости* (на уровне $p < 0,01$). На его улучшение указали 31% студентов, обучающихся на ИОТ, и только 23% обучающихся в поточно-групповом формате. В то время как улучшение навыков, связанных с саморегуляцией обучения (организацией собственной учебной деятельности, поддержанием интереса к ней), а также с пониманием сути направления подготовки, отмечается примерно с одинаковой частотой студентами, обучающимися в рамках обоих форматов.

Дискуссия

В рамках данной работы, на основании опросных данных, собранных в семи российских университетах, комбинирующих традиционные поточно-групповые программы с программами, предполагающими ИОТ, была проверена гипотеза о том, что студенты, обучающиеся по программам с ИОТ, оценивают выше развитие своих когнитивных, коммуникативных, социально-эмоциональных навыков и навыков самоорганизации, чем их сверстники, обучающиеся в рамках поточно-группового формата. Хотя суждения о высокой полезности для развития навыков студентов в рамках гибких образовательных программ, предоставляющих широкие возможности выбора, высказываются в совре-

Высокая самооценка собственных навыков у студентов в зависимости от обучения по программе в
 поточно-групповом формате или по программе с ИОТ, %

High self-assessment of students' own skills depending on whether they are studying in a flow-group
 format or in a programme with IET, %

Навык	Поточно-групповой формат обучения	Программы с ИОТ	Статистическая значимость различий
<i>1. Когнитивные навыки</i>			
1.1. Навык критического мышления (способность оценивать надёжность найденной информации и делать выводы на основе доступной информации)	21	27	$\chi^2 = 5,703$, $df = 1, p = 0,017$
1.2. Способность читать и понимать научную литературу	20	27	$\chi^2 = 9,326$, $df = 1, p = 0,002$
1.3. Числовые (математические и статистические) навыки	14	21	$\chi^2 = 14,462$, $df = 1, p < 0,001$
1.4. Навык генерации оригинальных идей, нахождения нестандартных решений задач	20	27	$\chi^2 = 8,746$, $df = 1, p = 0,003$
<i>2. Коммуникативные навыки</i>			
2.1. Способность чётко и ясно выражать мысли в письменной форме	17	22	$\chi^2 = 4,516$, $df = 1, p = 0,034$
2.2. Способность чётко и ясно выражать мысли в устной форме	21	25	$\chi^2 = 2,344$, $df = 1, p = 0,126$
2.3. Навык понятно выражать мысли, активно слушать собеседников и налаживать продуктивный диалог для достижения взаимопонимания	20	19	$\chi^2 = 0,112$, $df = 1, p = 0,738$
<i>3. Социально-эмоциональные навыки</i>			
3.1. Способность проявлять инициативу и брать ответственность за результат	23	29	$\chi^2 = 7,328$, $df = 1, p = 0,007$
3.2. Навык понимать эмоциональное состояние и чувства другого человека, умение сопереживать и ставить себя на место другого	16	16	$\chi^2 = 0,067$, $df = 1, p = 0,796$
<i>4. Самоорганизация</i>			
4.1. Навык самостоятельно организовывать свою деятельность для своевременного выполнения учебных задач	20	21	$\chi^2 = 0,409$, $df = 1, p = 0,529$
4.2. Навык быстрого и гибкого реагирования на изменения, сохранение работоспособности в условиях неопределённости	23	31	$\chi^2 = 10,190$, $df = 1, p = 0,001$
4.3. Способность поддерживать свой интерес и вовлечённость в выполнение учебных задач	21	24	$\chi^2 = 2,161$, $df = 1, p = 0,142$
4.4. Понимание сути направления подготовки, по которому студент проходит обучение в вузе	25	30	$\chi^2 = 3,670$, $df = 1, p = 0,055$

менных дискуссиях о высшем образовании [44], существует довольно мало эмпирических доказательств, которые могли бы подтвердить данный тезис. Вероятно, это объясняется тем, что во многих зарубежных странах реализуются только гибкие образовательные программы, а поточно-групповой формат организации обучения в вузе – черта, присущая постсоветским системам высшего образования. При этом довольно мало стран, в университетах которых реализовывались бы программы в обоих форматах. В этом плане российская система высшего образования, в рамках которой набирают популярность программы с ИОТ в режиме отдельных экспериментов, реализующихся наряду с традиционными поточно-групповыми форматами, предоставляет уникальный шанс сравнить оба формата на основе эмпирических данных. В рамках данного исследования авторы получили эмпирические данные, которые могут косвенно (на основании самооценок студентов) свидетельствовать о том, что программы с ИОТ способствуют лучшему развитию навыков студентов.

В результате исследования было обнаружено, что студенты, обучающиеся по программам с ИОТ, выше оценивают развитие своих когнитивных навыков за время обучения в вузе, чем студенты, проходящие обучение в поточном формате. Данный результат можно объяснить тем, что в рамках таких программ студенты имеют возможность выбирать учебные курсы, соответствующие их интересам, что может повлечь за собой более высокую внутреннюю мотивацию к учебной деятельности. А предыдущие исследования показывают, что именно внутренняя мотивация является драйвером учебной деятельности студентов, поощряя их инвестировать больше времени и усилий в образовательные активности, проявлять креативность и настойчивость [45–47], что является важными условиями развития когнитивных навыков [48–50].

Высокой внутренней мотивацией, обусловленной возможностью выбора [22–26],

можно также объяснить то, что студенты, обучающиеся по программам с ИОТ, чаще говорят об улучшении в письменных навыках. Скорее всего, в силу внутреннего интереса к изучаемым темам, которые они сами для себя выбрали, они оказываются более склонными тратить больше времени и сил на написание работ по интересующей их тематике, чем учащиеся, чьи учебные программы сформированы для целой учебной группы и не учитывают индивидуальные различия и интересы учащихся.

При этом отсутствие различий в оценке развития остальных коммуникативных навыков, в частности, относящихся к устной речи и общению, указывают на то, что за их развитие отвечают аспекты организации обучения, не связанные напрямую с форматом формирования учебных планов и учебных групп. Так, например, формирование речевых навыков, а также навыков активного слушания, скорее всего, в большей степени зависят не от того, насколько содержание учебной дисциплины соответствует интересам учащегося, а от того, в какой мере применяется на занятиях практика *активного обучения*, предполагающая устные выступления учащихся, ведение конструктивного диалога и участие в дискуссиях [51; 52], а также то, насколько эффективно участие в данных практиках помогает учащимся научиться активному слушанию и тренировать эту методику [53].

Важным результатом данного исследования стало то, что обучение по программам с ИОТ значимо взаимосвязано с улучшением в оценках студентов их способности проявлять инициативу и брать ответственность за результат. Это можно объяснить тем, что, формируя индивидуальный учебный план, учащиеся гораздо чаще своих сверстников с поточно-групповых программ сталкиваются с ситуациями выбора: когда им необходимо оценить все имеющиеся альтернативы, взвесить за и против и принять решение, осознавая, что они несут ответственность за его результат. При принятии решения о выборе

учебного курса учащимся зачастую приходится руководствоваться не только своими внутренними интересами, но и оценивать то, насколько полученные на курсе знания и навыки соответствуют представлениям студентов о том, чему он должен научиться в университете, чтобы стать квалифицированным специалистом, востребованным на рынке труда, а также насколько учебная нагрузка и сложность курсов окажутся посильными для учащегося, насколько вероятно, что он сможет закончить данный курс без долгов, а также не разочаруется в нём и сможет поддерживать интерес к нему в течение долгого времени. Совершение осознанного выбора зачастую сопряжено с необходимостью сбора дополнительной информации о преподавателе, содержании занятий, расписании занятий, требованиях к студентам и т. д.

Наконец, данное исследование показало, что студенты, обучающиеся по программам с ИОТ, выше чем студенты, обучающиеся в другом формате, оценивают развитие навыка быстрого и гибкого реагирования на изменения, а также сохранения работоспособности в условиях неопределённости. Можно предположить, что в условиях обучения по индивидуальным образовательным траекториям студенты встречаются с большим количеством ситуаций и условий, которые можно отнести к новому для них опыту, отличному от того опыта обучения, который они получали в школе. Также им гораздо чаще приходится знакомиться и взаимодействовать с новыми людьми, что повышает неопределённость и требует от них гибкости. В силу того, что ИОТ скорее всего требует от учащихся более частого применения данного навыка, студенты, обучающиеся в данном формате чаще говорят о том, что за период обучения в университете данный навык улучшился. При этом оценки развития остальных навыков самоорганизации у студентов на программах с ИОТ значимо не отличаются от студентов поточно-групповых программ, что, скорее всего, связано с тем, что развитие таких навыков (саморегуляции и пони-

мания сути профессиональной деятельности по специальности) больше связано не с набором учебных дисциплин и возможностями их выбора, а организацией обучения в рамках самих дисциплин и форматов заданий в рамках аудиторных занятий, домашней работы и внеучебной дополнительной активности.

Таким образом, в рамках данного исследования авторы показали, что студенты, обучающиеся по программам с ИОТ, высоко оценивают развитие некоторых универсальных навыков за период обучения в университете. Хотя выводы основываются не на данных объективного тестирования студентов, а на их самооценках собственных навыков, что может приводить к смещениям, всё же полученные результаты являются существенным продвижением в сторону получения эмпирических свидетельств о преимуществах индивидуализации обучения в высшем образовании и вносят вклад в дискуссию об эффектах гибких образовательных программ на обучение и развитие учащихся.

Практические рекомендации

На основании результатов исследования можно сформулировать ряд рекомендаций для университетов, которые стремятся повысить уровень универсальных навыков у своих студентов. Во-первых, учитывая более высокие оценки студентами, обучающимися по ИОТ, развития некоторых из универсальных навыков, можно рекомендовать вузам, в которых пока ещё не реализовываются такие программы, постепенно увеличивать возможности выбора дисциплин, доступных учащимся. Например, вузы, предоставляющие студентам возможности выбора элективов в рамках направления подготовки или узкой специализации, могут расширить такие возможности через увеличение пула дисциплин по выбору на другие специальности или предоставление студентам права выбора набора учебных дисциплин по другой специальности (майнора). Возможности выбора в университете могут не ограни-

ваться только учебными дисциплинами. На тех направлениях, где это возможно в силу большого количества учащихся и преподавателей, можно предоставить студентам право выбора: 1) преподавателя; 2) времени посещения занятий и 3) порядка освоения дисциплин для того, чтобы студент имел возможность более гибко выстраивать своё обучение. Например, похожая практика реализуется в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики» в формате общеуниверситетских факультативов, на которых предлагаются авторские курсы преподавателей по разным дисциплинам. Данные факультативы не входят в обязательный объём курсов, предлагаемых в рамках образовательной программы, но дают возможность студентам получить новые знания и протестировать интерес к новым дисциплинам.

Однако важно не перегрузить студента возможностями выбора, поскольку это может иметь негативный эффект на мотивацию, образовательные результаты, и, как следствие, на развитие универсальных навыков учащихся [54; 55]. Чтобы этого не случилось, нужно, во-первых, выстроить в вузе систему поддержки и сопровождения учащихся, осуществляемую с помощью тьюторов, а также разработать специальные сервисы и электронные программы/приложения, предлагающие студентам рекомендации по выбору на основании их характеристик, предыдущего образовательного опыта, уже пройденных и выбранных учебных дисциплин, интересов и загруженности. Во-вторых, университету стоит проводить мониторинг и анализ паттернов выбора учебных дисциплин студентами, чтобы определить стратегии и мотивацию студентов к выбору определённых учебных дисциплин, преподавателей, порядка прохождения предметов и т. д., и насколько эти стратегии взаимосвязаны с образовательными результатами и развитием навыков учащихся. Такой анализ позволит выявлять негативные стратегии учащихся, которые не способствуют развитию студен-

тов, и своевременно проводить работу с такими учащимися, корректируя и направляя их выбор.

Заключение

Для достижения больших позитивных последствий от внедрения программ с ИОТ, университеты могут в рамках адаптационной сессии для первокурсников проводить специальные лекции, семинары и мастер-классы, обучающие студентов делать осознанный выбор учебных дисциплин и других аспектов обучения по программам с ИОТ. На таких адаптационных занятиях стоит обратить внимание студентов на то, где и как искать информацию об учебных дисциплинах в университете, как работать с этой информацией для осуществления оптимального выбора, какова оптимальная нагрузка для студентов на разных курсах обучения и как её правильно рассчитать при составлении «портфеля учебных дисциплин», какие принципы составления «портфеля учебных дисциплин» необходимо соблюсти, чтобы добиться максимального эффекта от обучения в университете для собственного личностного и профессионального развития.

Реализация этих мер позволит университетам лучше готовить студентов к вызовам современного мира, где способность быстро адаптироваться к изменениям, принимать решения, анализировать и критически оценивать поступающую информацию, умение эффективно взаимодействовать в разнообразных коллективах становятся ключевыми компетенциями для достижения успеха в профессиональной деятельности и личных сферах жизни.

Литература

1. Гаврилюк Т.В., Погодаева Т.В. Переход к обучению по индивидуальным образовательным траекториям в оценках студентов и преподавателей (на примере Тюменского государственного университета) // Социологический журнал. 2023. № 29(2). С. 51–73. DOI: 10.19181/socjour.2023.29.2.3

2. *Климова Т.А., Ким А.Т., Отт М.А.* Индивидуальные образовательные траектории студентов как условие качественного университетского образования // *Университетское управление: практика и анализ.* 2023. № 27(1). С. 23–33. DOI: 10.15826/umpra.2023.01.003
3. *Сазонов Б.А.* Организация образовательного процесса: возможности индивидуализации обучения // *Высшее образование в России.* 2020. № 29(6). С. 35–50. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-29-6-35-50
4. *Carpenter H.C.* Emerson, Eliot, and the Elective System // *The New England Quarterly.* 1951. № 24(1). P. 13–34. DOI: 10.2307/361254
5. *Elliott R.W., Paton V.O.* U.S. higher education reform: Origins and impact of student curricular choice // *International Journal of Educational Development.* 2018. № 61. P. 1–4. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2017.11.008
6. *Eliot C.W.* How to Transform a College with One Uniform Curriculum into a University // *The Elective System, 1885.* URL: https://higher-ed.org/resources/charles_eliot/ (дата обращения: 25.05.2024).
7. *Druganova E.* Role of free choice disciplines in the formation of applicants of higher education “soft skills” // *The Scientific Notes of the Pedagogical Department.* 2021. № 48. DOI: 10.26565/2074-8167-2021-48-03
8. *Goullart V.G., Liboni L.B., Cezarino L.O.* Balancing skills in the digital transformation era: The future of jobs and the role of higher education // *Industry and Higher Education.* 2021. № 36(2). P. 118–127. DOI: 10.1177/09504222211029796
9. *McGarry B.J., Theobald K., Lewis P.A., Coyer F.* Flexible learning design in curriculum delivery promotes student engagement and develops meta-cognitive learners: An integrated review // *Nurse Education Today.* 2015. № 35(9). P. 966–973. DOI:10.1016/j.nedt.2015.06.009
10. *Shumylo M.* The role of elective courses in higher medical education during pre-clinical years // *Science and Education a New Dimension.* 2019. No. VII(209). P. 45–48. DOI:10.31174/SEND-PP2019-209VII86-10
11. *Музыка П.А.* Особенности внедрения индивидуализации в высшем образовании в России // *Университетское управление: практика и анализ.* 2024. № 28(4). С. 67–81. DOI: 10.15826/umpra.2024.04.035
12. *Riley S., Gibbs T., Ferrell W., Nelson P., Smith W., Murphy M.* Getting the most out of Student Selected Components: 12 tips for participating students // *Medical Teacher.* 2009. No. 31. P. 895–902. DOI: 10.3109/01421590903175361
13. *Riley S., Murphy M.* Student choice in the undergraduate curriculum: Student-selected components // *Oxford Textbook of Medical Education:* ed. by K. Walsh, 2013. Chapter 5, pp. 50–62. DOI: 10.1093/med/9780199652679.003.0005
14. *Кузьминов Я., Юдкевич М.* Университеты в России: как это работает. Москва: ВШЭ, 2021. 616 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-2373-5
15. *Кануза А., Керша Ю., Захаров А., Хабенсон Т.* Образовательные результаты и социальное неравенство в России: динамика и связь с образовательной политикой // *Вопросы образования.* 2017. № 4. С. 10–35. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-4-10-35
16. *Butler H.A., Pentoney C., Bong M.P.* Predicting real-world outcomes: Critical thinking ability is a better predictor of life decisions than intelligence // *Thinking Skills and Creativity.* 2017. No. 25. P. 38–46. DOI: 10.1016/j.tsc.2017.06.005
17. *Deming D.J.* The Growing Importance of Social Skills in the Labor Market // *The Quarterly Journal of Economics.* 2017. No. 132(4). P. 1593–1640. DOI: 10.1093/qje/qjx022
18. *OECD Skills Outlook 2023.* URL: https://www.oecd.org/en/publications/oecd-skills-outlook-2023_27452f29-en.html (дата обращения: 14.04.2025)
19. *OECD Skills Outlook 2017.* URL: https://www.oecd.org/en/publications/oecd-skills-outlook-2017_9789264273351-en.html (дата обращения: 14.04.2025)
20. *OECD Skills Strategy 2019.* URL: https://www.oecd.org/en/publications/oecd-skills-strategy-2019_9789264313835-en.html (дата обращения: 14.04.2025)
21. *OECD Skills Outlook 2021.* URL: https://www.oecd.org/en/publications/oecd-skills-outlook-2021_0ae365b4-en.html (дата обращения: 14.04.2025)
22. *Patall E.A., Cooper H., Robinson J.C.* The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: a meta-analysis of research findings // *Psychol Bull.* 2008. No. 134(2). P. 270–300. DOI: 10.1037/0033-2909.134.2.270
23. *Lewin K.* Group decision and social change. In T.M. Newcomb, E.L. Hartley (Eds.). *Readings in Social Psychology*, New York: Holt, 1947.
24. *Cordova D.I., Lepper M.R.* Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial ef-

- fects of contextualization, personalization, and choice // *Journal of Educational Psychology*. 1996. No. 88(4). P. 715–30. DOI: 10.1037/0022-0663.88.4.715
25. *Iyengar S.S., Lepper M.R.* Rethinking the value of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999. No. 76(3). P. 349–66. DOI: 10.1037/0022-3514.76.3.349
 26. *Williams S.* An organizational model of choice: a theoretical analysis differentiating choice, personal control, and self-determination // *Genet Soc Gen Psychol Monogr*. 1998. No. 124(4). P. 465–91. PMID: 9848266.
 27. *Labzina P., Dobrova V., Mensbenina S., Ageenko N.* Soft Skills Enhancement through Interdisciplinary Students Engagement // *Proc. of the International Conference Communicative Strategies of Information Society (CSIS 2018)*, 2019. P. 340–344. DOI: 10.2991/csis-18.2019.69
 28. *Bradshaw D.* Higher Education, Personal Qualities and Employment: Teamwork // *Oxford Review of Education*. 1989. No. 15(1). P. 55–71. DOI: 10.1080/0305498890150105
 29. *Denton H.G.* Multidisciplinary team-based project work: planning factors // *Design Studies*. 1997. No. 18(2). P. 155–70. DOI: 10.1016/S0142-694X(97)85458-0
 30. *van Woerden R., van Goch Merel M., Schruijver Sandra G.L., van der Tuijn I.* Students' teamwork behaviour in multidisciplinary student teams: an ethnographic case study // *Higher Education Research & Development*. 2025. No. 44(1). P. 1–16. DOI:10.1080/07294360.2025.2468394
 31. *Figueiredo S., Ganoo A., Eriksson V., Ekman K.* Future-ready skills development through Experiential Learning: perceptions from students working in multidisciplinary teams // *CERN IdeaSquare Journal of Experimental Innovation*. 2022. No. 6(2). P. 12–19. DOI: 10.23726/cij.2022.1397
 32. *Assessing Cognitive Skills. Assessing 21st Century Skills: Summary of a Workshop.* National Research Council. Washington DC: National Academies Press (US), 2011. 154 p. ISBN-13: 978-0-309-21790-3. DOI: 10.17226/13215
 33. *Lai E.R., Viering M.* Assessing 21st Century Skills: Integrating Research Findings. Pearson, 2012. URL: https://allchildrenlearning.org/wp-content/uploads/2019/12/Assessing_21st_Century_Skills_NCME-1.pdf (дата обращения: 14.04.2025).
 34. *Baumann N.A.* The Importance of Effective Communication: Some Food for Thought // *The Journal of Applied Laboratory Medicine*. 2017. No. 1(4). P. 460–461. DOI: 10.1373/jalm.2016.021865
 35. *Gimbert B.G., Miller D., Herman E., Breedlove M., Molina C.E.* Social Emotional Learning in Schools: The Importance of Educator Competence // *Journal of Research on Leadership Education*. 2021. No. 18(7). DOI: 10.1177/194277512111014920
 36. *Xu Z., Zhao Y., Liew J., Zhou X., Kogut A.* Synthesizing research evidence on self-regulated learning and academic achievement in online and blended learning environments: A scoping review // *Educational Research Review*. 2023. No. 39:100510. DOI: 10.1016/j.edurev.2023.100510
 37. *Panadero E.* A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research // *Front Psychol*. 2017. No. 8. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00422
 38. *Borgonovi F., Han S.W., Greiff S.* Gender differences in collaborative problem-solving skills in a cross-country perspective // *Journal of Educational Psychology*. 2023. No. 115(5). P. 747–766. DOI: 10.1037/edu0000788
 39. *Bowman N.A.* Can 1st-year college students accurately report their learning and development? // *American Educational Research Journal*. 2010. No. 47(2). P. 466–496. DOI: 10.3102/0002831209353595
 40. *Conway J.M., Lance C.E.* What reviewers should expect from authors regarding common method bias in organizational research // *Journal of Business and Psychology*. 2010. No. 25(3). P. 325–334. DOI: 10.1007/s10869-010-9181-6
 41. *Zilvinskis J., Masseria A.A., Pike G.R.* Student engagement and student learning: Examining the convergent and discriminant validity of the revised National Survey of Student Engagement // *Research in Higher Education*. 2017. No. 58(8). P. 880–903. DOI: 10.1007/s11162-017-9450-6
 42. *Thomson G., Douglass J.* Decoding Learning Gains: Measuring Outcomes and the Pivotal Role of the Major and Student Backgrounds // *SERU Project and Consortium Research Paper. Research & Occasional Paper Series: CSHE.5.09.* (2009). Center for Studies in Higher Education. URL: <https://cshe.berkeley.edu/publications/decoding-learning-gains-measuring-outcomes-and-pivotal-role-major-and-student> (дата обращения: 14.04.2025).

43. Thomson G. Self-Reported Learning Outcomes and Assessment: Making the Case // 43rd Annual Meeting of the California Association for Institutional Research. Concord, CA, 2017.
 44. Cullen S., Oppenheimer D. Choosing to learn: The importance of student autonomy in higher education // *Science Advances*. 2024. No. 10(29): eado6759. DOI: 10.1126/sciadv.ado6759
 45. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // *Вопросы психологии*. 1996. № 3. С. 116–130. URL: <http://www.vorpsy.ru/issues/1996/963/963116.htm> (дата обращения: 14.04.2025).
 46. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *American Psychologist*. 2000. No. 55(1). P. 68–78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68
 47. Conti R. College goals: Do self-determined and carefully considered goals predict intrinsic motivation, academic performance, and adjustment during the first semester? // *Social Psychology of Education: An International Journal*. 2000. No. 4(2). P. 189–211. DOI: 10.1023/A:1009607907509
 48. Ackerman P.L., Bowen K.R., Beier M.E., Kanfer R. Determinants of individual differences and gender differences in knowledge // *Journal of Educational Psychology*. 2001. No. 93(4). P. 797–825. DOI: 10.1037/0022-0663.93.4.797
 49. Gorges J., Maebler D.B., Koch T., Offerhaus J. Who likes to learn new things: measuring adult motivation to learn with PIAAC data from 21 countries // *Large-scale Assessments in Education*. 2016. No. 4(1): 9. DOI: 10.1186/s40536-016-0024-4
 50. Maebler D.B., Martin S., Gorges J., Scherer R. Determinants of cognitive skills in adulthood: Age cohort patterns // *International Journal of Lifelong Education*. 2025. No. 44(2). P. 131–152. DOI: 10.1080/02601370.2024.2390070
 51. Adrian J.A.L., Zeszotarski P., Ma C. Developing Pharmacy Student Communication Skills through Role-Playing and Active Learning // *American Journal of Pharmaceutical Education*. 2015. No. 79(3): 44. DOI: 10.5688/ajpe79344
 52. Stephenson T., Mayes L., Combs E.M., Webber K. Developing Communication Skills of Undergraduate Students through Innovative Teaching Approaches // *NACTA Journal*. 2015. Vol. 59. No. 4. P. 313–318. URL: <https://www.jstor.org/stable/nactajournal.59.4.313> (дата обращения: 14.04.2025).
 53. Spataro S.E., Bloch J. “Can you repeat that?” teaching active listening in management education // *Journal of Management Education*. 2018. No. 42(2). P. 168–198. DOI: 10.1177/1052562917748696
 54. Iyengar S.S., Lepper M.R. When choice is demotivating: can one desire too much of a good thing? // *J Pers Soc Psychol*. 2000. No. 79(6). P. 995–1006. DOI: 10.1037//0022-3514.79.6.995
 55. Stevens M., Harrison M., Thompson M., Lifschütz A., Chaturapruuek S. Choices, Identities, Paths: Understanding College Students Academic Decisions // *SSRN Electronic Journal*. 2018. April 10. DOI: 10.2139/ssrn.3162429
 56. Hartikainen S., Rintala H., Pylväs L., Noke-lainen P. The Concept of Active Learning and the Measurement of Learning Outcomes: A Review of Research in Engineering Higher Education // *Education Sciences*. 2019. No. 9(4): 276. DOI: 10.3390/educsci9040276
 57. Borte K., Nesje K., Lillejord S. Barriers to student active learning in higher education // *Teaching in Higher Education*. 2023. No. 28(3). P. 597–615. DOI: 10.1080/13562517.2020.1839746
- Благодарности.** Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.
- Статья поступила в редакцию 19.04.2025
Принята к публикации 15.05.2025

References

1. Gavriilyuk, T.V, Pogodaeva, T.V. (2023). Transition to individual learning paths trajectories in the opinions of students and teachers: the case of Tyumen State University. *Sotsiologicheskii zhurnal = Sociological Journal*. No. 29(2), pp. 51-73, doi: 10.19181/socjour.2023.29.2.3 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Klimova, T.A., Kim, A.T., Ott, M.A. (2023). Individual Educational Trajectories of Students as a Condition for High-Quality University Education. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 27, no. 1, pp. 23-33, doi 10.15826/umpa.2023.01.003 (In Russ., abstract in Eng.).

3. Sazonov, B.A. (2020). Organization of the educational process: opportunities for individualization of training. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 6, pp. 35-50, doi: 10.31992/0869-3617-2019-29-6-35-50 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Carpenter, H.C. (1951). Emerson, Eliot, and the Elective System. *The New England Quarterly*. No. 24(1), pp. 13-34, doi: 10.2307/361254
5. Elliott, R.W., Paton, V.O. (2018). U.S. higher education reform: Origins and impact of student curricular choice. *International Journal of Educational Development*. No. 61, pp. 1-4, doi: 10.1016/j.ijedudev.2017.11.008
6. Eliot, C.W. (1885). How to Transform a College with One Uniform Curriculum into a University. *The Elective System*. Available at: https://higher-ed.org/resources/charles_eliot/ (accessed: 25.04.2025).
7. Druganova, E. (2021). Role of free choice disciplines in the formation of applicants of higher education "soft skills". *The Scientific Notes of the Pedagogical Department*. No. 48, doi: 10.26565/2074-8167-2021-48-03
8. Goulart, V.G., Liboni, L.B., Cezarino, L.O. (2021). Balancing skills in the digital transformation era: The future of jobs and the role of higher education. *Industry and Higher Education*. Vol. 36, no. 2, pp. 118-27, doi: 10.1177/09504222211029796
9. McGarry, B.J., Theobald, K., Lewis, P.A., Coyer, F. (2015). Flexible learning design in curriculum delivery promotes student engagement and develops metacognitive learners: An integrated review. *Nurse Education Today*. Vol. 35, no. 9, pp. 966-973, doi: 10.1016/j.nedt.2015.06.009
10. Shumylo, M. (2019). The role of elective courses in higher medical education during pre-clinical years. *Science and Education a New Dimension*. Vol. VII, no. 209, pp. 45-48, doi: 10.31174/SEND-PP2019-209VII86-10
11. Muzyka, P.A. (2024). Aspects of Individualization Implementation in Higher Education in Russia. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 28, no. 4, pp. 67-81, doi: 10.15826/umpa.2024.04.035 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Riley, S., Gibbs, T., Ferrell, W., Nelson, P., Smith, W., Murphy, M. (2009). Getting the most out of Student Selected Components: 12 tips for participating students. *Medical Teacher*. No. 31, pp. 895-902, doi: 10.3109/01421590903175361
13. Riley, S., Murphy, M. (2013). Student choice in the undergraduate curriculum: Student-selected components. In K. Walsh (ed.). *Oxford Textbook of Medical Education*. Chapter 5, pp. 50-62, doi: 10.1093/med/9780199652679.003.0005
14. Kuz'minov, Ya., Yudkevich, M. (2021). *Universitety v Rossii: kak eto rabotaet* [Universities in Russia: how it works], Moscow, HSE, 616 p., doi: 10.17323/978-5-7598-2373-5 (In Russ.).
15. Kapuza, A., Kersha, Y., Zakharov, A., Khavenson, T. (2017). Educational Attainment and Social Inequality in Russia: Dynamics and Correlations with Education Policies. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 4, pp. 10-35, doi: 10.17323/1814-9545-2017-4-10-35 (In Russ., abstract in Eng.).
16. Butler, H.A., Pentoney, C., Bong, M.P. (2017). Predicting real-world outcomes: Critical thinking ability is a better predictor of life decisions than intelligence. *Thinking Skills and Creativity*. No. 25, pp. 38-46, doi: 10.1016/j.tsc.2017.06.005
17. Deming, D.J. (2017). The Growing Importance of Social Skills in the Labor Market. *The Quarterly Journal of Economics*. Vol. 132, no. 4, pp. 1593-1640, doi: 10.1093/qje/qjx022
18. *OECD Skills Outlook 2023*. Available at: https://www.oecd.org/en/publications/oecd-skills-outlook-2023_27452f29-en.html (accessed: 25.04.2025).
19. *OECD Skills Outlook 2017*. Available at: https://www.oecd.org/en/publications/oecd-skills-outlook-2017_9789264273351-en.html (accessed: 25.04.2025).

20. *OECD Skills Strategy 2019*. Available at: https://www.oecd.org/en/publications/oecd-skills-strategy-2019_9789264313835-en.html (accessed: 25.04.2025).
21. *OECD Skills Outlook 2021*. Available at: https://www.oecd.org/en/publications/oecd-skills-outlook-2021_0ae365b4-en.html (accessed: 25.04.2025).
22. Patall, E.A., Cooper, H., Robinson, J.C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: a meta-analysis of research findings. *Psychol Bull.* Vol. 134, no. 2, pp. 270-300, doi: 10.1037/0033-2909.134.2.270
23. Lewin, K. (1947). Group decision and social change. Group decision and social change. In T.M. Newcomb, E.L. Hartley (Eds.). *Readings in Social Psychology*. New York: Holt.
24. Cordova, D.I., Lepper, M.R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 88, no. 4, pp. 715-730, doi: 10.1037/0022-0663.88.4.715
25. Iyengar, S.S., Lepper, M.R. (1999). Rethinking the value of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 76, no. 3, pp. 349-366, doi: 10.1037/0022-3514.76.3.349
26. Williams, S. (1998). An organizational model of choice: a theoretical analysis differentiating choice, personal control, and self-determination. *Genet Soc Gen Psychol Monogr.* Vol. 124, no. 4, pp. 465-491, PMID: 9848266
27. Labzina, P., Dobrova, V., Menshenina, S., Ageenko, N. (2019). Soft Skills Enhancement through Interdisciplinary Students Engagement. *Proc. of the International Conference Communicative Strategies of Information Society (CSIS 2018)*. Pp. 340-344, doi: 10.2991/csis-18.2019.6928
28. Bradshaw, D. (1989). Higher Education, Personal Qualities and Employment: Teamwork. *Oxford Review of Education*. No. 15(1), pp. 55-71, doi: 10.1080/0305498890150105
29. Denton, H.G. (1997). Multidisciplinary team-based project work: planning factors. *Design Studies*. No. 18(2), pp. 155-170, doi: 10.1016/S0142-694X(97)85458-0
30. van Woerden, R, van Goch, M.M., Schrujver, S.G.L., and van der Tuin, I. (2025). Students' teamwork behaviour in multidisciplinary student teams: an ethnographic case study. *Higher Education Research & Development*. No. 44(1), pp. 1-16, doi: 10.1080/07294360.2025.2468394
31. Figueiredo, S., Ganoo, A., Eriksson, V., Ekman, K. (2022). Future-ready skills development through experiential learning: perceptions from students working in multidisciplinary teams. *CERN IdeaSquare Journal of Experimental Innovation*. No. 6(2), pp. 12-19, doi: 10.23726/cij.2022.1397
32. *Assessing Cognitive Skills. Assessing 21st Century Skills: Summary of a Workshop*. (2011). National Research Council. Washington DC: National Academies Press (US), 154 p. ISBN-13: 978-0-309-21790-3, doi: 10.17226/13215
33. Lai, E.R., Viering, M. (2012). *Assessing 21st Century Skills: Integrating Research Findings*. Pearson. Available at: https://allchildrenlearning.org/wp-content/uploads/2019/12/Assessing_21st_Century_Skills_NCME-1.pdf (accessed: 14.04.2025).
34. Baumann, N.A. (2017). The Importance of Effective Communication: Some Food for Thought. *The Journal of Applied Laboratory Medicine*. No. 1(4), pp. 460-461, doi: 10.1373/jalm.2016.021865
35. Gimbert, B.G., Miller, D., Herman, E., Breedlove, M., Molina, C.E. (2021). Social Emotional Learning in Schools: The Importance of Educator Competence. *Journal of Research on Leadership Education*. No. 18(7), doi: 10.1177/194277512111014920
36. Xu, Z., Zhao, Y., Liew, J., Zhou, X., Kogut, A. (2023). Synthesizing research evidence on self-regulated learning and academic achievement in online and blended learning environments: A scoping review. *Educational Research Review*. No. 39: 100510, doi: 10.1016/j.edurev.2023.100510

37. Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Front Psychol.* No. 8, doi: 10.3389/fpsyg.2017.00422
38. Borgonovi, F., Han, S.W., Greiff, S. (2023). Gender differences in collaborative problem-solving skills in a cross-country perspective. *Journal of Educational Psychology.* Vol. 115, no. 5, pp. 747-766, doi: 10.1037/edu0000788
39. Bowman, N.A. (2010). Can 1st-year college students accurately report their learning and development? *American Educational Research Journal.* Vol. 47, no. 2, pp. 466-496, doi: 10.3102/0002831209353595
40. Conway, J.M., Lance, C.E. (2010). What reviewers should expect from authors regarding common method bias in organizational research. *Journal of Business and Psychology.* Vol. 25, no. 3, pp. 325-334, doi: 10.1007/s10869-010-9181-6
41. Zilvinskis, J., Masseria, A.A., Pike, G.R. (2017). Student engagement and student learning: Examining the convergent and discriminant validity of the revised National Survey of Student Engagement. *Research in Higher Education.* Vol. 58, no. 8, pp. 880-903, doi: 10.1007/s11162-017-9450-6
42. Thomson, G., Douglass, J. (2009). Decoding Learning Gains: Measuring Outcomes and the Pivotal Role of the Major and Student Backgrounds. *SERU Project and Consortium Research Paper. Research & Occasional Paper Series: CSHE.5.09.* Center for Studies in Higher Education. Available at: <https://cshe.berkeley.edu/publications/decoding-learning-gains-measuring-outcomes-and-pivotal-role-major-and-student> (accessed: 14.04.2025).
43. Thomson, G. (2017). Self-Reported Learning Outcomes and Assessment: Making the Case. *43rd Annual Meeting of the California Association for Institutional Research.* Concord, CA.
44. Cullen, S., Oppenheimer, D. (2024). Choosing to learn: The importance of student autonomy in higher education. *Science Advances.* No. 10(29): eado6759, doi: 10.1126/sciadv.ado6759
45. Chirkov, V.I. (1996). *Samodeterminatsiya i vnutrennyaya motivatsiya povedeniya cheloveka* [Self-determination and intrinsic motivation of human behaviour]. *Voprosy psikhologii = Voprosy Psychologii.* No. 3, pp. 116-130. Available at: <http://www.voppsy.ru/issues/1996/963/963116.htm> (accessed: 14.04.2025).
46. Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist.* Vol. 55, no. 1, pp. 68-78, doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
47. Conti, R. (2000). College goals: Do self-determined and carefully considered goals predict intrinsic motivation, academic performance, and adjustment during the first semester? *Social Psychology of Education: An International Journal.* No. 4(2), pp. 189-211, doi: 10.1023/A:1009607907509
48. Ackerman, P.L., Bowen, K.R., Beier, M.E., Kanfer, R. (2001). Determinants of individual differences and gender differences in knowledge. *Journal of Educational Psychology.* Vol. 93, no. 4, pp. 797-825, doi: 10.1037/0022-0663.93.4.797
49. Gorges, J., Maehler, D.B., Koch, T., Offerhaus, J. (2016). Who likes to learn new things: measuring adult motivation to learn with PIAAC data from 21 countries. *Large-scale Assessments in Education.* No. 4(1): 9, doi: 10.1186/s40536-016-0024-4
50. Maehler, D.B., Martin, S., Gorges, J., Scherer, R. (2025). Determinants of cognitive skills in adulthood: Age cohort patterns. *International Journal of Lifelong Education.* Vol. 44, no. 2, pp. 131-152, doi: 10.1080/02601370.2024.2390070
51. Adrian, J.A.L., Zeszotarski, P., Ma, C. (2015). Developing Pharmacy Student Communication Skills through Role-Playing and Active Learning. *American Journal of Pharmaceutical Education.* Vol. 79, no. 3: 44, doi: 10.5688/ajpe79344
52. Stephenson, T., Mayes, L., Combs, E.M., Webber, K. (2015). Developing Communication Skills of Undergraduate Students through Innovative Teaching Approaches. *NACTA Journal.*

- Vol. 59, no. 4, pp. 313-318. Available at: <https://www.jstor.org/stable/nactajournal.59.4.313> (accessed: 14.04.2025).
53. Spataro, S.E., Bloch, J. (2018). "Can you repeat that?" teaching active listening in management education. *Journal of Management Education*. Vol. 42, no. 2, pp. 168-198, doi: 10.1177/1052562917748696
54. Iyengar, S.S., Lepper, M.R. (2000). When choice is demotivating: can one desire too much of a good thing? *J Pers Soc Psychol*. Vol. 79, no. 6, pp. 995-1006, doi: 10.1037//0022-3514.79.6.995
55. Stevens, M., Harrison, M., Thompson, M., Lifschitz, A., Chaturapruek, S. (2018). Choices, Identities, Paths: Understanding College Students Academic Decisions. *SSRN Electronic Journal*. April 10, doi: 10.2139/ssrn.3162429
56. Hartikainen, S., Rintala, H., Pyläds, L., Nokelainen, P. (2019). The Concept of Active Learning and the Measurement of Learning Outcomes: A Review of Research in Engineering Higher Education. *Education Sciences*. No. 9(4): 276, doi: 10.3390/educsci9040276
57. Børte, K., Nesje, K., Lillejord, S. (2023). Barriers to student active learning in higher education. *Teaching in Higher Education*. Vol. 28, no. 3, pp. 597-615, doi: 10.1080/13562517.2020.1839746

Acknowledgements. Support from the Basic Research Program of the National Research University Higher School of Economics (HSE University) is gratefully acknowledged.

*The paper was submitted 19.04.2025
Accepted for publication 15.05.2025*



Журнал издается с 1992 года.
Периодичность – 11 номеров в год.
Распространяется в регионах России,
в СНГ и за рубежом.

Главный редактор:
Никольский Владимир Святославович

Редакция:
E-mail: vovrus@inbox.ru, vovr@bk.ru
<http://vovr.elpub.ru>
127550, г. Москва,
ул. Прянишникова, д. 2а

Подписные индексы:
«Пресса России» – 83142

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

научно-педагогический журнал

«Высшее образование в России» – ежемесячный межрегиональный научно-педагогический журнал, публикующий результаты фундаментальных, поисковых и прикладных трансдисциплинарных исследований наличного состояния высшей школы и тенденций её развития с позиций педагогики, социологии и философии образования.

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий (2018), в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук по следующим научным специальностям:

- 5.4.4 – Социальная структура, социальные институты и процессы (Социологические науки)
- 5.4.6 – Социология культуры (Социологические науки)
- 5.7.6 – Философия науки и техники (Философские науки)
- 5.7.7 – Социальная и политическая философия (Философские науки)
- 5.8.1 – Общая педагогика, история педагогики и образования (Педагогические науки)
- 5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (Педагогические науки)
- 5.8.7 – Методология и технология профессионального образования (Педагогические науки)

Пятилетний импакт-фактор журнала (без самоцитирования)
в РИНЦ составляет 2,825; показатель Science Index-2022 – 9,149

**Дорогие читатели и авторы! Призываем оформить подписку
на журнал «Высшее образование в России».
Светлое будущее нашего издания зависит от вас!**

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

Патриотическое воспитание в эпоху перемен: восприятие и отношение студентов московских вузов

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-49-66

Каргаполова Екатерина Владимировна – д-р социол. наук, доцент, профессор кафедры политического анализа и социально-психологических процессов, SPIN-код: 3776-0757, ORCID: 0000-0002-2892-3953, Scopus ID: 57210744250, k474671@list.ru

Кошкин Андрей Петрович – д-р полит. наук, профессор, заведующий кафедрой политического анализа и социально-психологических процессов, SPIN-код: 6111-0412, ORCID: 0000-0003-2331-5497, ResearcherID: T-1005-2018, koshkin.ap@rea.ru

Константинова Лариса Владимировна – д-р социол. наук, профессор, директор Научно-исследовательского института развития образования, SPIN-код: 2139-4852, ORCID: 0000-0002-7969-5356, Scopus ID: 57207940572, Researcher ID: M-7126-2018, kostkas@yandex.ru
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Москва, Российская Федерация
Адрес: 109992, Москва, Стремянный пер., д. 36

Аннотация. Одной из важнейших задач государственной молодежной политики современной России является формирование гармоничной, социально ответственной и патриотичной личности. Особое место в этом процессе отводится организации воспитательной работы в вузах в целом и патриотического воспитания в частности. В статье на основе результатов конкретного социологического исследования среди студентов более пятидесяти вузов Москвы определяются векторы совершенствования молодежной политики в области организации патриотического воспитания в вузах. Зафиксировано, что среди источников информирования о мероприятиях патриотической направленности в вузах для респондентов в равной степени важны как агенты непосредственной межличностной коммуникации (преподаватели, одногруппники), так и опосредованной (дистантной) виртуальной коммуникации (социальные сети, сайт вуза). Подтверждена значительная роль гуманитарных дисциплин в формировании патриотического сознания студенчества. Определено, что подавляющая часть опрошенных проявляет интерес к мероприятиям патриотической направленности. Но также у более чем половины респондентов зафиксирован запрос на изменение комплекса данных мероприятий. И больше всего проявляется потребность в контактах с носителями достоверного, эмоционального опыта героизма, становления Духа, в работе с документами в архивах и в участии в исторических реконструкциях. Причём данный запрос превышает запрос на участие в массовых мероприятиях и перенос их проведения в виртуальное пространство.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, организация патриотического воспитания, вуз, студенчество

Для цитирования: Каргаполова Е.В., Кошкин А.П., Константинова Л.В. Патриотическое воспитание в эпоху перемен: восприятие и отношение студентов московских вузов // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 5. С. 49–66. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-49-66

Patriotic Education in the Era of Change: Perception and Attitude of Students of Moscow Universities

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-49-66

Ekaterina V. Kargapolova – Dr. Sci. (Sociology), Associate Professor, Professor of the Department of Political Analysis and Socio-Psychological Processes, SPIN-code: 3776-0757, ORCID: 0000-0002-2892-3953, Scopus ID: 57210744250, k474671@list.ru

Andrey P. Koshkin – Dr. Sci. (Politicalology), Professor, Head of the Department of Political Analysis and Socio-Psychological Processes, SPIN-code: 6111-0412, ORCID: 0000-0003-2331-5497, Researcher ID: T-1005-2018, koshkin.ap@rea.ru

Larisa V. Konstantinova – Dr. Sci. (Sociology), Professor, Director of the Scientific Research Institute “Education Development”, SPIN-code: 2139-4852, ORCID: 0000-0002-7969-5356, Scopus ID: 57207940572, Researcher ID: M-7126-2018, kostkas@yandex.ru
Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russian Federation
Address: 36, Stremyanny lane, Moscow, 109992, Russian Federation

Abstract. One of the most important tasks of the state youth policy in modern Russia is the formation of a harmonious, socially responsible and patriotic personality. A special place in this process is given to the organization of educational work in universities in general, and patriotic education in particular. Based on the results of a specific sociological study among students of more than fifty universities in Moscow, the article identifies vectors for improving youth policy in the field of organizing patriotic education in universities. It was found that among the sources of information about patriotic events at universities, both agents of direct, interpersonal communication (teachers, classmates) and indirect (distant) virtual communication (social networks, university website) are equally important for respondents. The significant role of humanities disciplines in the formation of the patriotic consciousness of students has been confirmed. It was determined that the overwhelming majority of respondents are interested in patriotic events. However, more than half of the respondents also have a request to change the package of these measures. And most of all, there is a need for contacts with bearers of authentic, emotional experience of heroism, the formation of the Spirit, working with documents in archives and participating in historical reconstructions. Moreover, this request exceeds the request to participate in mass events and transfer them to the virtual space.

Keywords: patriotism, patriotic education, organization of patriotic education, university, students

Cite as: Kargapolova, E.V., Koshkin, A.P., Konstantinova, L.V. (2025). Patriotic Education in the Era of Change: Perception and Attitude of Students of Moscow Universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 5, pp. 49-66, DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-49-66 (in Russ., abstract in Eng.).

Введение

Патриотическое воспитание является одним из приоритетов национально-государственной политики современной России. «Реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности» является одной из целей национального развития¹. Определение перспектив и проблемных зон патриотического воспитания необходимо также в целях исполнения Указа Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», согласно пункту 1.5 которого патриотизм относится к перечню традиционных ценностей². Согласно пункту 40.13 Указа Президента Российской Федерации от 02.07.2021 № 400 «О стратегии национальной безопасности», достижение целей обороны страны достигается в том числе решением задач военно-патриотического воспитания. А в пунктах 93.6, 93.9 этого же Указа говорится о том, что защита традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти обеспечивается в том числе поддержкой «общественных проектов, направленных на патриотическое воспитание граждан», духовно-нравственным и патриотическим воспитанием «граждан на исторических и современных примерах»³.

Трансформация приоритетов государственной политики в области патриотического воспитания обусловлена тенденциями социокультурной унификации процесса глобализации, который может усиливать воздействие дестабилизирующих факторов в отношении к формированию ценностей и патриотических убеждений [1], агрессивной риторикой западных политиков, отстаивающих идеологию гегемонии одной нации над другой [2; 3]. Современное российское общество находится в ситуации переосмысления патриотизма как одной из основополагающих частей национального социокультурного кода и идентичности, традиционного нравственного приоритета [4–6].

Система образования является одним из социальных институтов общества, реализующих гражданско-патриотическое воспитание [7–9]. В связи с трансформацией целей национально-государственной политики России претерпевает изменения и содержание молодёжной политики, воспитательной деятельности в образовательных организациях, реализующих программы подготовки специалистов с высшим образованием, «как с точки зрения управления, так и с точки зрения содержания и увеличения направлений деятельности» [10, с. 104]. Как отмечают исследователи, «проблема патриотического воспитания в сегодняшних условиях стоит в ряду приоритетных направлений государственной политики в области образования... Эффективность воспитательной работы

¹ Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года», пункт 16. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/73986> (дата обращения: 30.03.2025).

² Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 30.03.2025).

³ Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 № 400 «О стратегии национальной безопасности». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (дата обращения: 30.03.2025).

в организациях высшего образования во многом определяет целостность российского общества и перспективы развития данного общества. Сформированные в молодом возрасте мировоззренческие концепции помогут сформировать личность-созидателя, что будет способствовать развитию общества. Это представляется особо актуальным, ведь всё большую ценность обретают ценности созидания, а не потребления» [11, с. 28].

Рядом авторов гражданско-патриотическое воспитание позиционируется как системообразующий элемент воспитательной работы в вузе [12–14], основа нравственного воспитания [15; 16], обеспечивающая устойчивое политическое, социально-экономическое развитие, консолидацию общества и национальную безопасность современной России [17–19]. Разрабатываются педагогические модели формирования гражданско-патриотических ценностей обучающихся, включающие такие компоненты как цель, задачи, методы воспитательного воздействия на студентов [1; 17; 20]. Патриотическое воспитание определяется также как «мощный инструмент реализации образовательного процесса, который, воздействуя на обучающихся, способствует формированию универсальных компетенций, личностных свойств и качеств, которые важны как в повседневной социальной, так и в профессиональной деятельности. В системе высшей школы патриотическое воспитание является способом развития личностного самосознания студентов, становления системы ценностей, которые получают выражение в социально полезной деятельности» [1, с. 41].

Вместе с тем результаты исследований показывают, что патриотическое воспитание остаётся одной из не только наиболее важных, но и очень сложных по организации сфер воспитания [17], что обусловлено многовариантностью трактовок патриотизма в массовом сознании современных россиян [21; 22]. Для некоторых представителей студенческой молодёжи патриотизм может не являться значимой ценностью и не рассма-

триваться «как способ консолидации российского общества»: «... Молодые люди не могут однозначно определиться, что для них патриотизм... Студенты проникаются духом патриотизма только в определённых ситуациях» [15, с. 47]. Это происходит по причинам рассогласованности как в деятельности субъектов патриотического воспитания, так и между потребностями, ценностями и мотивами студенческой молодёжи и предлагаемыми им формами, методами и средствами воспитания патриотизма; «многообразия и зачастую дублирующих друг друга мероприятий, что ведёт к последующей потере интереса формирования соответствующей ценности и смысла у студентов вузов, ... размывает идею сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [23, с. 137]. Всё это повышает значимость учёта в работе по патриотическому воспитанию студенческой молодёжи мнений самих студентов о данных процессах, то есть получения так называемой обратной связи. Поэтому актуальность приобретают исследования, направленные на выявление мнений и оценок студентов относительно организации патриотического воспитания в вузах и направлений его совершенствования. Опыт такого исследования на основе авторского инструментария представляется в данной статье.

Методы исследования

В ноябре 2024 г. исследовательской группой кафедры политического анализа и социально-психологических процессов Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова под руководством д.пол.н., профессора, заведующего кафедрой А.П. Кошкина и д.с.н., профессора Е.В. Каргаполовой при участии студентов 2-го и 4-го курсов направления подготовки «Социология», а также 2-го курса направления подготовки «Медиакоммуникации» было проведено социологическое исследование «Патриотическое воспитание студентов России (на примере вузов Москвы)». Исследование проводи-

лось методом онлайн-анкетирования. В нём приняли участие 940 человек (46,6% юношей и 53,4% девушек), представляющих различные курсы и профили подготовки более 50 вузов Москвы⁴. Среди опрошенных 78,2% составили обучающиеся по программам бакалавриата, 17,4% – по программам специалитета, 3,7% – по программам магистратуры, 0,6% – по программам аспирантуры.

Целью исследования явилось выявление мнений студентов г. Москвы об организации патриотического воспитания в вузах. В задачи исследования входило: определение мнений студентов об основных источниках получения информации о мероприятиях патриотической направленности в вузах; оценка студентами организации патриотического воспитания в рамках вузовского учебного процесса, а также эффективности внеучебных мероприятий патриотической направленности в вузе по критериям частоты и интересности форм проведения; аккумуляция предложений студентов о предпочтительных методах работы по гражданско-патриотическому воспитанию. Результаты проведённого исследования позволили представить возможные векторы совершенствования организации патриотического воспитания в вузах.

В рамках исследования в качестве рабочего использовался подход к определению патриотического воспитания в высших учебных заведениях как «системной работы, направленной на формирование патриотического сознания, активной гражданской позиции, раскрытие нравственных качеств» [11, с. 28]. Организация патриотического воспитания рассматривалась как целевой процесс обеспечения функционирования си-

стемы патриотического воспитания студенчества, совершенствования и развития этой системы в высших учебных заведениях⁵.

Результаты

Основные источники получения студентами информации о мероприятиях патриотической направленности в вузах

Результаты исследования показали, что каждый третий опрошенный узнаёт о мероприятиях патриотической направленности в равной степени от преподавателей и из социальных сетей вуза, 17,2% – с сайта вуза, 12,8% – от одногруппников и 4,9% указали собственные варианты ответа (Табл. 1). Среди собственных ответов следующие: «В моём вузе подобных мероприятий я не видел», «друзья, родственники», «интернет-ресурсы», «кураторы», «листовки на информационных стендах», «не узнаю в источниках вуза, в этом нет необходимости, есть свои источники», «нигде», «никаких», «патриотических мероприятий не помню», «профком», «семья», «студенческие организации», «я вообще туда не хожу и не буду; я – заочник».

Таким образом, среди источников получения информации о мероприятиях патриотической направленности в вузах у «цифровой» молодёжи практически в равной степени присутствуют как каналы межличностной (преподаватели и одногруппники), так и виртуальной коммуникации (социальные сети и сайт вуза). Обращает на себя внимание наличие хотя и единичных, но отрицательных ответов об информированности о подобных мероприятиях. Отрицательный ответ студента, обучающегося на очно-заочной форме обучения, свидетельствует том, что ра-

⁴ Тип выборки – целевая, для чего уже несколько лет исследовательской группой разрабатывается алгоритм реализации онлайн-анкетирования с выходом на целевую аудиторию по заданным котируемым признакам. Так, при рассылке ссылок на онлайн-анкету анкетёрам даётся задание опросить респондентов из целевой группы (в данном случае студентов вузов Москвы), устанавливается квота (в данном случае по полу). В гугл-форме респондент указывает фамилию анкетёра и свою контактную информацию, что даёт возможность провести контроль работы анкетёра.

⁵ Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации». URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/> (дата обращения: 20.03.2025).

ботающая молодёжь может быть в меньшей степени включена в систему воспитательной работы в вузе и для этой целевой аудитории требуется разработка специальных форматов патриотических мероприятий.

Оценка студентами организации патриотического воспитания в рамках вузовского учебного процесса

Для выявления мнений об организации патриотического воспитания в рамках учебного процесса студентам задавалось несколько открытых вопросов. На вопрос «Во время изучения каких учебных дисциплин в вузе Вы чаще всего обсуждаете вопросы, связанные с историей страны, патриотизмом?» было дано 1058 ответов и указано около 80 учебных дисциплин, причём как вузовских, так и школьных. Среди ответов только 2,7% составили негуманитарные дисциплины, все остальные (подавляющее большинство) – гуманитарные. Это проявляет роль гуманитарных дисциплин в реализации целей государственной политики по воспитанию патриотичной и социально ответственной личности, что является одной из национальных целей развития.

Блок исторических дисциплин выделили 67%: 35,8% ответили, что это история, 27,2% – история России, 1,9% – история государства и права России. Таким образом, дисциплины данного блока упоминались чаще всего. И это ожидаемо, так как сама формулировка вопроса нацелила респондента на понимание неразрывной связи знаний по истории страны и патриотизма. Среди учебных дисциплин, которые указали более 1% опрошенных, – основы российской государственности (9,8%), основы военной подготовки (3,8%), политология (1,9%), социология (1,6%), отечественная литература (1,4%), философия (1,3%), БЖД (1,1%), правоведение (1,1%). 3,5% ответили, что таких учебных дисциплин вообще нет, по 0,2% – «на всех предметах», «были в школе» и «затрудняюсь ответить».

На открытый вопрос «Опишите кратко, что (факты, темы, подача материала или

Таблица 1

Ответы респондентов на вопрос
«Из каких информационных источников
Вы узнаете о мероприятиях патриотической
направленности?»

Table 1

Respondents' answers to the question
“From what information sources do you learn
about patriotic events?”

Варианты ответов	Количество ответов, %
Преподаватели	32,7
Социальные сети вуза	32,4
Сайт вуза	17,2
Одногруппники	12,8
Другое	4,9

что-то ещё) Вас больше всего заинтересовало на таких обсуждениях?» было дано 872 ответа, из которых 70,4% указали конкретные факты, события, а 29,6% – способы их подачи (Табл. 2). Причём в большей степени респондентов интересуют конкретные люди, их подвиги и эмоции, в меньшей степени – история сражений, техника, вооружение (26,4% против 17,4%).

Представленное распределение ответов показывает, что военная тематика в большей степени вызывает интерес у студентов в контексте патриотического воспитания, а также подтверждает результаты ранее проведённых исследований о том, что в том числе массовый героизм людей является основой патриотического воспитания [24].

Мнения студентов об эффективности внеучебных мероприятий патриотической направленности в вузах

В ходе исследования респонденты оценивали эффективность мероприятий патриотической направленности в вузе по таким критериям как частота проведения и интересный формат (Табл. 3).

По оценкам половины опрошенных проводятся часто и наиболее интересны празднования памятных дат. В группе наиболее эффективных также были отмечены мероприятия патриотических клубов, центров, выставки об истории страны, патриотиче-

Таблица 2

Результаты обработки ответов респондентов на открытый вопрос «Опишите кратко, что (какие факты, темы, подача материала или что-то ещё) Вас больше всего заинтересовало на таких обсуждениях?»

Table 2

Results of processing respondents' responses to the open-ended question "Briefly describe what (facts, topics, presentation of the material, or something else) interested you most in such discussions?"

Группы ответов	Количество ответов, %
Темы, факты, в том числе:	70,6
Истории из повседневной жизни конкретных людей, ветеранов	13,5
Войны, сражения и битвы	11,1
Подвиги на поле боя	4,2
Качества людей	3,7
Причины, предпосылки, последствия	3,7
Патриотизм	2,3
Истории родственников	2,1
Техника и вооружение	1,7
Дети на войне	0,9
Памятные даты	0,9
Женщины на войне	0,7
Эмоции людей	0,6
Самопожертвование	0,6
Подача материала, в том числе:	29,4
Просмотр художественных кинофильмов и документальных программ	7,0
Дискуссии и обсуждения	2,7
Изучение писем, дневников/документов	2,6
Презентации, доклады, эссе	2,3
Фото и видео	2,3
Игры/квесты/интерактивы и др.	1,9
Чтение книг	1,3
Посещение музеев	0,5
Изучение артефактов	0,3
Разучивание песен	0,2
Интервью	0,2

ской направленности, мероприятия по изучению национальных традиций (на это указали 41–46% опрошенных).

Несколько менее эффективны в оценке студентов (положительную оценку дали 31–40% респондентов) научные мероприятия (конференции), посвящённые изучению исторического прошлого страны, памятных дат, фестивали, конкурсы патриотической направленности, массовые акции, флешмобы, обсуждение вопросов патриотической тематики в социальных сетях, обсуждение кино-

фильмов об истории страны, патриотической направленности, спортивно-патриотические мероприятия, обсуждение литературы патриотической направленности, сбор информации об историческом прошлом (работа в архивах, интервью с участниками военных действий и т. п.), встречи с известными людьми с активной гражданско-патриотической позицией, исторические реконструкции. Редко и менее интересно, по мнению опрошенных, проводятся встречи с ветеранами Великой Отечественной войны, локальных войн.

В среднем 38% опрошенных оценивают мероприятия патриотической направленности в категориях «часто» и «интересно». Велика дифференциация в оценке различных мероприятий – от 29,1 до 51,1%. Всё это проявляет векторы совершенствования гражданско-патриотического воспитания в вузе.

Оценивают патриотические мероприятия как «часто, но не интересно» в среднем 7,9% опрошенных. Диапазон оценки отдельных мероприятий составляет от 5,1 до 10,5%. Наиболее часто, но не интересно по мнению каждого десятого проводятся мероприятия патриотических клубов, центров и научные мероприятия (конференции), посвящённые изучению исторического прошлого страны, памятных дат. И только каждый двадцатый оценил «как часто, но не интересно» встречи с ветеранами Великой Отечественной войны, локальных войн и исторические реконструкции.

Наиболее велик запрос на проведение встреч с ветеранами Великой Отечественной войны, локальных войн. На то, что такие мероприятия необходимо проводить чаще, указывает каждый четвёртый опрошенный. В тройку мероприятий, частоту которых по мнению студентов необходимо увеличивать больше всего, входят также мероприятия по изучению национальных традиций и исторические реконструкции.

Примерно каждый пятый опрошенный демонстрирует запрос на увеличение обсуждений кинофильмов и литературы об истории страны, патриотической направленности, сбора информации об историческом прошлом (работа в архивах, интервью с участниками военных действий и т. п.), научных мероприятий, посвящённых изучению исторического прошлого страны, памятных дат.

Меньше всего запрос на увеличение частоты таких мероприятий как обсуждение вопросов патриотической тематики в социальных сетях, массовые акции, флешмобы, мероприятия патриотических клубов, центров.

В среднем запрос на увеличение частоты проведения гражданско-патриотических

мероприятий есть у 18,7% опрошенных, диапазон запросов на проведение конкретных мероприятий – от 13,9 до 26,5%. Также в среднем у 22,4% нет информации о таких мероприятиях, но если бы они знали о них, то приняли бы в них участие. Диапазон запросов на информацию о конкретных мероприятиях составил от 13,5 до 31%. Наиболее интересна информация об исторических реконструкциях, о встречах с ветеранами Великой Отечественной войны, локальных войн, известными людьми с активной гражданско-патриотической позицией, о работе в архивах, интервью с участниками военных действий.

В среднем по массиву опрошенных только 13% ответили, что им вообще не интересны подобные мероприятия (диапазон – от 9,1 до 18,3%). Наименее интересны опрошенным обсуждение вопросов патриотической тематики в социальных сетях, массовые акции, флешмобы, встречи с известными людьми с активной гражданско-патриотической позицией. Меньше всего опрошенных указали на то, что им не интересны встречи с ветеранами Великой Отечественной войны, локальных войн и празднование памятных дат.

Предложения студентов о совершенствовании методов работы по гражданско-патриотическому воспитанию в вузах

Респондентам также был задан открытый вопрос «Какие бы Вы предложили новые методы работы по гражданско-патриотическому воспитанию?», на который было получено 488 ответов, то есть ответ дали от около половины опрошенных. Все ответы были распределены на две группы в зависимости от предпочитаемого формата (очно или виртуально) проведения мероприятий (Табл. 4).

Так, большинство (51% опрошенных) предпочитают *очные* форматы работ по гражданско-патриотическому воспитанию, из которых по 13% набрали:

- *игровые форматы* («Воспроизводить события в игровой форме, где бы могли поучаствовать все»; «Игровой формат, чтобы молодёжи в форме игры, например,

Таблица 3
Результаты ответов респондентов на вопрос «Оцените эффективность патриотических мероприятий в Вашем вузе?» (% от опрошенных / ранги)
Table 3
Results of respondents' responses to the question "Evaluate the effectiveness of patriotic events at your university?" (% of respondents / ranks)

Варианты ответов	Проводятся достаточно часто, интересно	Проводятся достаточно часто, но не интересно	Необходимо проводить чаще	Не знаю о том, что такие мероприятия проводятся. Если бы знал, принял бы участие	Мне не интересны подобные мероприятия
Празднование памятных дат	51,1/1	8,6/5-6	17,7/9-10	13,5/15	9,1/15
Мероприятия патриотических клубов, центров	45,6/2	10,5/1-2	13,9/15	17,3/14	12,7/7-8
Выставки об истории страны, патриотической направленности	43,5/3	9,1/3-4	17,7/9-10	19,5/11	10,2/13
Мероприятия по изучению национальных традиций	41,4/4	8,0/7-8	20,7/2	18,6/13	11,3/12
Научные мероприятия (конференции), посвящённые изучению исторического прошлого страны, памятных дат	39,7/5	10,5/1-2	19,1/7	18,8/12	11,9/10
Фестивали, конкурсы патриотической направленности	38,7/6	8,6/5-6	17,3/12	21,6/8	13,8/6
Массовые акции, флешмобы	38,1/7	8,0/7-8	16,7/14	20,1/9	17,1/2
Обсуждение вопросов патриотической тематики в социальных сетях	37,7/8	7,0/11	17,1/13	19,9/10	18,3/1
Обсуждение кинофильмов об истории страны, патриотической направленности	36,4/9	6,6/12	19,6/4	25,4/5	12,0/9
Спортивно-патриотические мероприятия	35,7/10	9,1/3-4	18,2/8	22,4/7	14,6/5
Обсуждение литературы патриотической направленности	35,1/11	7,9/9	19,5/5	22,7/6	14,8/4
Сбор информации об историческом прошлом (работа в архивах, интервью с участниками военных действий и т. п.)	34,1/12	6,2/13	19,3/6	28,6/3	11,8/11
Встречи с известными людьми с активной гражданско-патриотической позицией	32,9/13	7,8/10	17,4/11	26,1/4	15,8/3
Исторические реконструкции	31,4/14	5,1/15	19,8/3	31,0/1	12,7/7-8
Встречи с ветеранами Великой Отечественной войны, локальных войн	29,1/15	5,9/14	сот/1	28,9/2	9,6/14
Среднее арифметическое (по столбцу)	38,0	7,9	18,7	22,4	13,0

угадайки, рассказывали об интересных фактах»; «Организация квестов, связанных с историческими событиями и местами, которые позволяют молодёжи активно участвовать и узнавать о важных моментах истории»; «Командные игры на знание Великой Отечественной войны»);

- мероприятия на «погружение» в историю и культуру («Вечера памяти», «Мероприятия, которые будут мотивировать молодёжь с помощью материальных вещей (какая-то военная атрибутика)»; «Мероприятия, направленные на рассказы о разнообразии русской культуры. Мне кажется, мы проводим достаточное количество мероприятий, прямо посвящённых войне/патриотизму, и стоит уделить больше внимания изучению других культур и народов, проживающих на территории России. В моём понимании, более близкое знакомство с культурой других людей, с которыми ты живёшь в одной стране, больше способствует гражданско-патриотическому воспитанию, чем проведение очередного «спортивно-патриотического мероприятия», которое будет каплей в море»; «Показывать материалы/плёнки и рассекречивать архивные записи о военных временах»; «Нужно больше уделять времени истории»; «Не забывать подвиг предков, не навязывать, рассказывать реальные истории о войне, не только те, что вызывают гордость, а те, что показывают, что война – это не то, чем надо гордиться, а то, что надо всеми силами не допустить. Ведь наши дедушки и бабушки не зря умерли, отстаивая мирное небо над головой каждого ныне живущего»; «Круглые столы и дискуссии, на которых будут обсуждаться темы гражданского долга, патриотизма и активной гражданской позиции», «Круглые столы с обсуждением биографии родственников, которые там были»; «Инсценировка военных действий»; «Поездки на места военных действий»; «Разучивание песен военных лет»; «Рассказывать истории с фронта», «Рассказывать историю через аналогии с другими странами»; «Рассказы-

вать историю (причём любую) интересно»; «Реконструкция боёв с участием молодёжи»; «Создать патриотические объединения для изучения истории нашей страны»; «Стимулирующая созданий различных студенческих организаций (клубов по интересам, союзов и т. д.) самими студентами, чтобы существующие организации объективно отражали запросы учеников, удовлетворяли их потребности в поиске единомышленников, а также укрепляли гражданскую инициативу»; «Уроки Минаева ставить на парах»; «Участие в работе поисковых отрядов», «Читательский клуб», «Чтение патриотических стихотворений»).

Некоторые участники опроса особенно акцентировали внимание на необходимости изменения формата лекций («Иммерсивная лекция с полным погружением в тему»; «Проводить лекции, погружая молодёжь в судьбу определённого человека, прошедшего войну. А не нагружать их сухими фактами о количестве погибших»; «Различные уроки путём активного диалога со слушающим»). Особое внимание студентов к формату лекций подтверждается и результатами других исследований, так как именно эта форма обучения «вызывает интерес у студентов, но требует постоянного обновления» [25, с. 69].

Предложения, связанные с проведением массовых мероприятий – фестивалей, всероссийских конкурсов, военно-патриотических слётов, ток-шоу, высказали 8% опрошенных («Мне кажется, что нужно устраивать мероприятия такие как «зафница»; «Посещение концертов SHAMANA»; «Горжественные патриотические воспитательные мероприятия, линейки и концертные программы»).

6% опрошенных предпочли бы посещение выставок, музеев и экскурсий по исторически важным, памятным местам («Патриотические выставки со свободным входом», «Выставка-экспозиция семейных историй на территории вуза, чтобы каждый мог участвовать», «Выставочные мероприятия в парках», «Интерактивные выставки»).

Таблица 4

Результаты ответов респондентов на открытый вопрос «Какие бы Вы предложили новые методы работы по гражданско-патриотическому воспитанию, интересные для молодежи?»

Table 4

The results of respondents' responses to the open question "What new methods of work on civic and patriotic education would you suggest that are interesting for young people?"

Группы ответов	Количество ответов, %
Очно	51
Игровые форматы (интерактив, квизы, квесты, мастер-классы)	13
«Погружение в историю, культуру»	13
Массовые мероприятия (спортивные мероприятия, акции и флэшмобы)	8
Посещение выставок, музеев, экскурсии	6
Воспитание	6
Встречи с ветеранами/известными людьми	4
Волонтерство	1
Виртуально	19
Просмотр кинофильмов	8
Контент в социальных сетях	6
Видеоролики	2
Виртуальная реальность	2
Цифровое волонтерство	1
Не знаю/не могу ответить	15
Всё устраивает	11
Другое	4

Ещё 6% считают важной всю *систему воспитания патриота*, включая семейное воспитание родителями. Некоторые опрошенные особенно подчёркивали то, что воспитание патриота необходимо начинать как можно раньше («Необходимо воспитывать патриотизм с юных лет, объяснять и рассказывать о военных временах и подвигах людей») и дифференцировать мероприятия патриотической повестки в зависимости от возраста целевой аудитории («Для детей в игровой форме показывать, рассказывать что было такое время, для подростков больше углублять знания об этом времени фактами, интересными фактами, которые мало известны большинству»).

4% респондентов предлагают форматы *встреч с ветеранами, детьми войны* («Встречи с ветеранами ВОВ, возможность задать им интересные вопросы лично»; «Издание сборника реальных рассказов от

ветеранов»; «Общение с ветеранами, но не в формате конференций, а в формате какой-либо совместной деятельности»; «Чтобы к участникам приходили ветераны и рассказывали о подвигах, которые они совершали, или же активно поощрять деятельность, направленную на информирование других по этой теме»). По мнению некоторых, необходима волонтерская деятельность с выездами к ветеранам, финансовая помощь им.

Однако, как отмечает Г.А. Ляукина, «интернет-среда является информационно-коммуникативным пространством, включающим педагогов, студентов и администрацию вуза, в котором именно педагогическое управление, построенное с учётом личностного субъект-субъектного взаимодействия всех участников, способно дать интеграционный эффект в плане патриотического воспитания личности» [26, с. 117]. А использование

социосетевого инструментария, таким образом, является актуальным средством работы по патриотическому воспитанию студентов [27]. Это подтвердили и результаты проведенного исследования, в ходе которого 19% студентов высказали предпочтения виртуальным форматам патриотических мероприятий в виде подкастов с участниками войны, медиаресурсов для студентов, телеграм-каналов, посвящённых этой теме, компьютерных игр («Возможно создавать игры с этой тематикой и больше разборов от любимых блогеров»; «Игру для компьютера нормальную сделали бы!»; «Создайте качественную, глубоко проработанную компьютерную игру о Великой Отечественной войне»; «Видеоролики о самоотверженных подвигах советских военнослужащих во времена Великой Отечественной войны, подвигах партизан и о том как благодаря этому менялся ход войны, с проведением тестов по просмотренному материалу в игровой форме»; «Виртуальная экскурсия»; «Заочное путешествие патриотической направленности, проводимое в формате цифровой (мультимедийной) презентации»; «Киберспортивные турниры»; «Онлайн-мероприятия по изучению истории»; «Просмотр видео с Мизулиной», «Развивать существующие – в первую очередь связь через соцсети и площадки по типу YouTube. Примеры (каналы/личности из тех, которые смотрю сам): Алексей Антонов, Дмитрий Пучков, Артемий Лебедев, Туземный совет трудящихся. Необходима популярная и удобная трибуна для мнений, альтернативных западным, имеющим существенное влияние на данный момент»; «Флешмобы в соцсетях»).

6% считает важным кино для воспитания патриотизма («Показ советских документальных фильмов, от которых молодёжь не будет скучать»; «Просмотр военно-патриотических фильмов и последующее их обсуждение», «Смотреть фильмы про войну и писать по ним эссе-рефлексию»; «Снимать классные фильмы»; «Снимать

нормальные фильмы без глупой героизации. Советую нынешним режиссёрам брать пример с фильмов советских времён, героизирующих сильные личности, а не просто красавчиков»; «Собираться и устраивать вечер кино – смотреть старые фильмы того времени»; «Съёмки документальных фильмов с минимумом «чтения по бумажке диктором» и с интересными съёмками-реконструкциями тех событий»; «Художественные исторические фильмы на разные темы»; «Фильмы про развитие России и её достижения»).

В то же время 11% респондентов ответили, что их устраивает формат уже проводимых мероприятий («Возможно, необходимо повысить интерес к этим мероприятиям, необязательно добавлять что-то новое, можно улучшить само качество мероприятий»; «Всё и так интересно, зачем менять?», «Новых форм не знаю, но стоит развивать те, которые уже есть»; «Существует достаточно таких форм работ, главное, их проводить, и чтобы молодёжь знала о них»; «Я думаю, что наша страна уже взялась за этот вопрос»; «Я ничего не могу предложить, так как лично меня всё устраивает»; «Сейчас молодёжь достаточно развита, и почти каждый знает о том, что патриотизм – неотъемлемая часть нашей жизни в России»; «Россия – это наша Родина. Я очень сильно горжусь своей страной! Я считаю, что наша страна достаточно патриотичная и мероприятия проводятся в полной мере»; «Считаю, что новых форм не нужно. Каждый выбирает для себя сам, как он хочет узнавать историю. Человека нельзя заставить делать то, что ему неинтересно»).

4% предложили варианты ответов, отражающие зачастую полюса мнений относительно новых форматов мероприятий патриотической направленности и сущности патриотизма. И размышления о сущности патриотизма и методах его формирования просматриваются в этих ответах тоже разные – от утилитарных до очень глубоких,

философских («Вечерняя поверка»; «Всех в армию!»); «Изучение стратегии»; «Краудфандинговые кампании, по разработке новых форм мероприятий с молодёжью»; «Не очень люблю форму «навязывания» патриотизма в данный момент, потому что такие значимые события в нашей истории как Великая Отечественная война становятся инструментом давления на чувствительные точки российского общества, что позволяет власти манипулировать общественным сознанием»; «Объяснять, что война – это зло, а не звать на службу по контракту»; «Пусть молодые сами воспитывают себя в этом направлении при желании»; «Раздавать баллы за участие в конкурсах о Великой Отечественной войне»; «Рассказы о войне и её значимости для всего мира»; «Рассматривать человека, смотреть в его сущность глубже»; «Создание государства, которое любят просто так, а не воспитание это в людях»; «Убрать любые формы, любовь к Родине воспитывают другими методами»; «Учить детей улучшать качество жизни и отменить срочную армию»; «Устраивать день открытых дверей в армии»; «У нас в институте довольно большая учебная нагрузка. На посещение каких-либо мероприятий у большинства студентов просто не времени. После первого курса, для понимания ситуации, отчислено/ушло в академический отпуск десять человек, причём откровенных ленивцев и раздолбаев из них было человека три максимум. Остальные учились вполне добросовестно. Так что не уверен, что в рамках нашего вуза проведение мероприятий патриотической направленности и поиск каких-то новых форм их проведения имеет смысл»; «Специальная подготовка, основанная на современном ведении боя»; «Формирование активной гражданской позиции, осознание своего места в обществе»; «Широкий обзор достижений современной России, без «угнетения» стран Запада на подобных мероприятиях; нужно показывать исключительно касаясь России материалы, не связанные

с пропагандой осуждения Запада. Умные люди и без этого понимают, что в России лучше»).

Выводы

Результаты проведённого исследования проявили возможные векторы совершенствования организации патриотического воспитания в вузах.

Для современного поколения студенческой молодёжи в качестве информационных источников о мероприятиях патриотической направленности в равной степени важны как агенты непосредственной, межличностной коммуникации (преподаватели, одноклассники), так и опосредованной (дистантной) виртуальной коммуникации (социальные сети, сайт вуза). Это необходимо учитывать при формировании, например, лидеров общественного мнения, референтных групп и развития каналов информирования по вопросам патриотического воспитания в вузах.

Подтверждается зафиксированная другими исследователями [28; 29] значительная роль гуманитарных дисциплин в формировании патриотического сознания студенчества. В этом плане особо следует отметить потенциал таких дисциплин как основы военной подготовки и основы российской государственности.

Только около 40% опрошенных высоко оценивают эффективность организации патриотического воспитания в вузах. По мнению этой группы респондентов, различные виды мероприятий проводятся достаточно часто и интересно. У большей же части респондентов зафиксирован запрос на некоторые трансформации комплекса мероприятий патриотической направленности. Больше всего по результатам исследования проявляется потребность в контактах с носителями достоверного, эмоционального опыта героизма, становления Духа – личной Правды. Студенты также нуждаются в собственном опыте нахождения такой Правды через работу с документами в архивах и участие в исторических реконструкциях.

Причём данный запрос превышает запрос на участие в массовых мероприятиях и перенос их проведения в виртуальное пространство, которое девальвировано многочисленными ежедневными фактами дипфейков и мошенничества.

В целом следует отметить высокую степень грамотности и глубины ответов студентов вузов Москвы на поставленные вопросы. При этом в некоторой степени проявлялась тенденция многообразного, иногда противоречивого понимания сущности патриотизма и форм патриотического воспитания.

В практическом плане результаты данного исследования могут быть использованы при формировании и реализации программ патриотического воспитания в вузах и способствовать более системной и соответствующей запросам молодёжи его организации.

Литература

1. Головань С.А. Особенности патриотического воспитания в современной высшей школе // Проектирование. Опыт. Результат. 2024. № 2. С. 41–45. EDN: EHCECL.
2. Балацкий Е.В. Эволюция колониальных и неоколониальных моделей геополитического доминирования // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2025. Т. 18. № 1. С. 46–65. DOI: 10.15838/esc.2025.1.97.2
3. Пономарев В.Г., Карамышев Н.О., Моисеева О.А. Патриотическое воспитание студентов вузов и обучающихся школ с помощью виртуальных музейных экспозиций (на примере проекта «Наследие земли Тамбовской») // Научный вестник Гуманитарно-социального института. 2022. № 15. С. 19. EDN: SMIQIO.
4. Осколова Т.А. Глобализация и высшее образование: путь к мировому гражданству или утрата национальной идентичности? // Образование и наука. 2014. № 1 (110). С. 28–43. EDN: RWFSWF.
5. Воронова О.Е., Дворяшина Г.В., Героева Л.М., Милешина Н.А., Стехина Н.В. и др. Патриотическое воспитание в современной России. Новосибирск. 2015. Т. 2. 160 с. EDN: VDXAVL.
6. Степанова Д.В. Патриотическое воспитание молодёжи средствами театрального творчества в рамках постановки театрализованного концерта студентами направления подготовки 51.03.05 «Режиссура театрализованных представлений и праздников» // Вестник Чувашского государственного института культуры и искусств. 2022. № 17. С. 67–71. EDN: SHKYSM.
7. Андриянина А.С. Образ малой родины глазами студента педвуза // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Т. 2. № 3. С. 6–10. EDN: YNMFJF.
8. 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
9. Соколов М.В., Кучеревская М.О., Шалятин О.В., Кобачевская С.М. Патриотическое воспитание и художественное образование студентов педагогических вузов в условиях международного пленэра в Белоруссии и России // Вестник Оренбургского государственного университета. 2024. № 3 (243). С. 77–86. DOI: 10.25198/1814-6457-243-77
10. Дмитриев А.Г., Султанов Р.С. Классификация направлений деятельности и функций образовательных организаций высшего образования при реализации молодёжной политики и воспитательной деятельности // Вестник Академии. 2023. № 3. С. 104–115. DOI: 10.51409/v.a.2023.10.03.012
11. Насонова Е.Е., Богомолова А.В., Кутузова О.А. Особенности проектного менеджмента в сфере патриотического воспитания студентов вузов г. Липецка // Перспективы науки. 2021. № 3 (138). С. 28–30. EDN: GNACSO.
12. Леонова Е.А. Гражданско-патриотическая деятельность бойцов студенческих строительных отрядов высших учебных заведений Курска (60–80-е годы XX столетия) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: История и право. 2016. № 3 (20). С. 150–159. EDN: WRPJVF.
13. Мищенко И.Н., Котляр Н.П. Гражданско-патриотическое воспитание как системообразующий элемент воспитательной работы в вузе // Инновации в образовании. 2024. № 1. С. 111–122. EDN: RHBUOM.
14. Пузанова Ж.В., Ларина Т.И. Влияние обучения в вузе на изменение ценностных ориентаций обучающихся // Высшее образование

- в России. 2021. Т. 30. № 4. С. 99–111. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-99-111
15. Корж Н.В., Тугускина Г.Н., Сутиков В.Н. Патриотические ценности как основа нравственного воспитания студенческой молодежи // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2021. № 4 (60). С. 47–57. DOI: 10.21685/2072-3016-2021-4-5
 16. Огрызкова М.А., Трусова М.А. Профессионально-патриотическое воспитание студентов медицинского вуза (из опыта работы) // Философия. История. Образование. 2024. № 1 (11). EDN: UKFFYG.
 17. Харитонов Г.О. Модель патриотического воспитания студентов // Дайджест социальных исследований. 2023. № 2 (10). С. 39–45. EDN: UUDXKM.
 18. Маленков В.В. Патриотизм, гражданственность в политике и идентичности молодежи // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2022. № 67. С. 120–131. DOI: 10.17223/1998863X/67/11
 19. Касамафа В.А. Многогранный патриотизм: от концепции к исследованию молодежных представлений // Журнал социологии и социальной антропологии. 2023. № 26 (3). С. 201–233. DOI: 10.31119/jssa.2023.26.3.8
 20. Боровцов В.А. Воспитательная работа по формированию гражданско-патриотических ценностей обучающихся // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2024. № 1 (53). С. 62–67. DOI: 10.54509/22203036_2024_1_62
 21. Ивченкова М.С., Буханский И.И. Теоретические конструкты и опыт эмпирического анализа патриотизма в современной российской социологии // Вестник Института социологии. 2024. Т. 15. № 2. С. 81–97. DOI: 10.19181/vis.2024.15.2.6
 22. Трощук И.В. Повседневный народный российский патриотизм: возможности и ограничения социологического исследования и типологизации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2021. Т. 21. № 4. С. 891–902. DOI: 10.22363/2313-2272-2021-21-4-891-902
 23. Шулаков А.В., Скворцова С.О., Нежелской А.Н. Патриотическое воспитание студентов вузов через военно-прикладные виды спорта (на примере Новосибирского государственного университета экономики и управления) // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. 2024. № 3 (21). С. 137–146. EDN: GZMKVW
 24. Мифонцев Е.В., Яковлева И.П. Массовый героизм в период Великой Отечественной войны как духовно-нравственная основа патриотического воспитания молодежи // Электронный сетевой политематический журнал «Научные труды КубГТУ». 2015. № 7. С. 228–236. EDN: SLFJWP.
 25. Власова З.Н., Ковшура Е.О., Ковшура Т.Е., Плотникова С.С. Патриотическое воспитание студентов вузов в рамках дисциплины «Физическая культура и спорт» // Культура физическая и здоровье. 2024. № 1 (89). С. 69–73. DOI: 10.47438/1999-3455_2024_1_69
 26. Ляукина Г.А. Социосетевые технологии в патриотическом воспитании студентов вуза // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2019. № 2 (102). С. 116–124. DOI: 10.26293/chgru.2019.102.2.016
 27. Ляукина Г.А. Проекты патриотического воспитания в интернет-среде как актуальная форма работы со студенческой молодежью // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 3. С. 81. EDN: AOHXZF.
 28. Бадаева Н.Н., Осотова Н.В. Историко-антропологический подход формирования гражданской позиции выпускника вуза // Казанский социально-гуманитарный вестник. 2019. № 2 (37). С. 18–23. DOI: 10.24153/2079-5912-2019-10-2-18-23
 29. Дорофеева Е.В. Предварительные замечания о состоянии патриотизма в студенческо-курсантахской молодежной среде // Проблемы межрегиональных связей. 2021. № 15. С. 81–84. EDN: VUYEMP.
- Благодарности.** Авторы статьи выражают благодарность студентам Высшей школы социально-гуманитарных наук Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова Дробиной Анне Максимовне и Андрушевскому Алексею Тарасовичу за активное участие в проведении опроса и обработке результатов исследования.

Статья поступила в редакцию 27.03.2025

Принята к публикации 30.04.2025

References

1. Golovan, S.A. (2024). Features of Patriotic Education in Modern Higher Education. *Proektirovanie. Opyt. Rezultat* [Design. Experience. Result]. No. 2, pp. 41-45. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_65312476_95761697.pdf (accessed 00.00.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
2. Balatsky, E.V. (2025). Evolution of Colonial and Neocolonial Models in Geopolitical Dominance. *Ekonomicheskie i social'nye peremeny: fakty, tendencii, prognoz = Economic and Social Changes: Facts, Trends, Forecast*. No. 18 (1), pp. 46-65, doi: 10.15838/esc.2025.1.97.2 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Ponomarev, V.G., Karamyshev, N.O., Moiseeva, O.A. (2022). Patrioticheskoe vospitanie studentov vuzov i obuchayushchikhsya shkol s pomoshchyu virtualnykh muzeynykh ekspozitsiy (na primere proekta "Nasledie zemli Tambovskoy") [Patriotic Education of University and School Students Through Virtual Museum Exhibitions (On the Example of the Project "Heritage of the Tambov Land")]. *Nauchnyy vestnik Gumanitarno-sotsialnogo instituta* [Scientific Bulletin of the Humanitarian and Social Institute]. No. 15, p. 19. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_49099076_27746713.pdf (accessed 20.03.2025). (In Russ.).
4. Oskolova, T.L. (2014). Globalization and Higher Education: The Path to World Citizenship or the Loss of National Identity? *Obrazovanie i nauka = Education and Science Journal*. No. 1 (110), pp. 28-43. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21213749> (accessed 20.03.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
5. Voronova, O.E., Dvoryashina, G.V., Geroeva L.M., Milesheva N.A., Stekhina N.V. et al. (2015). *Patrioticheskoe vospitanie v sovremennoy Rossii* [Patriotic Education in Modern Russia], Novosibirsk, Vol. 2. 160 p. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_49099076_27746713.pdf (accessed 20.03.2025). (In Russ.).
6. Stepanova, D.V. (2022). Patrioticheskoe vospitanie molodezhi sredstvami teatralnogo tvorchestva v ramkakh postanovki teatralizovannogo kontserta studentami napravleniya podgotovki 51.03.05 "Rezhissura teatralizovannykh predstavleniy i prazdnikov" [Patriotic Education of Youth Through Theatrical Creativity in the Context of Staging a Theatrical Concert by Students of the Direction 51.03.05 "Direction of Theatrical Performances and Celebrations"]. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo instituta kultury i iskusstv* [Bulletin of the Chuvash State Institute of Culture and Arts]. No. 17, pp. 67-71. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_50281090_50346963.pdf (accessed 20.03.2025). (In Russ.).
7. Andryunina, A.S. (2018). The Image of the Small Homeland Through the Eyes of a Pedagogical University Student. *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya = Humanitarian and Pedagogical Research*. Vol. 2, no. 3, pp. 6-10. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_36413687_33044869.pdf (accessed 20.03.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
8. 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.).
9. Sokolov, M.V., Kucherevskaya, M.O., Shalyapin, O.V., Kobachevskaya, S.M. (2024). Patriotic Education and Artistic Education of Pedagogical University Students in the Context of an International Plein Air in Belarus and Russia. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta = Vestnik Orenburg State University*. No. 3 (243), pp. 77-86, doi: 10.25198/1814-6457-243-77 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Dmitriev, A.G., Sultanov, R.S. (2023). Classification of Activities and Functions of Educational Institutions of Higher Education in the Implementation of Youth Policy and Educational Activities. *Vestnik Akademii* [Bulletin of the Academy]. No. 3, pp. 104-115, doi: 10.51409/v.a.2023.10.03.012 (In Russ., abstract in Eng.).

11. Nasonova, E.E., Bogomolova, A.V., Kutuzova, O.A. (2021). Features of Project Management in the Field of Patriotic Education of University Students in Lipetsk. *Perspektivy nauki = Science Prospects*. No. 3 (138), pp. 28-30. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_46233800_64548165.pdf (accessed 20.03.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
12. Leonova, E.L. (2016). Civil-Patriotic Activities of Members of Student Construction Teams of Higher Educational Institutions in Kursk (60s-80s of the 20th Century). *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya i pravo = Proceedings of the Southwest State University. Series: History and Law*. No. 3 (20), pp. 150-159. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_26942914_65990121.pdf (accessed 20.03.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
13. Mishchenko, I.N., Kotlyar, N.P. (2024). Civic and Patriotic Education as a System-Forming Element of Educational Work in Higher Education Institutions. *Innovacii v obrazovanii = Innovations in Education*. No. 1, pp. 111-122. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=59692293> (accessed 00.00.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
14. Puzanova, Zh.V., Larina, T.I. (2021). Influence of University Education on Changes in Students' Value Orientations. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 4, pp. 99-111, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-99-111 (In Russ., abstract in Eng.).
15. Korzh, N.V., Tuguskina, G.N., Supikov, V.N. (2021). Patriotic Values as the Basis of Moral Education of Student Youth. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Povolzhskiy region. Obshchestvennye nauki = University Proceedings. Volga Region. Social Sciences*. No. 4 (60), pp. 47-57, doi: 10.21685/2072-3016-2021-4-5 (In Russ., abstract in Eng.).
16. Ogryzkova, M.A., Trusova, M.A. (2024). Professional-Patriotic Education of Medical University Students (From Work Experience). *Filosofiya. Istoriya. Obrazovanie = Philosophy. History. Education*. No. 1 (11). Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_67852571_57291695.pdf (accessed 20.03.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
17. Kharitonov, G.O. (2023). Model of Patriotic Education of Students. *Daydzhest sotsialnykh issledovaniy [Digest of Social Research]*. No. 2 (10), pp. 39-45. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_54350182_44216592.pdf (accessed 20.03.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
18. Malenkov, V.V. (2022). Patriotism, Citizenship in Politics and Youth Identity. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya = Bulletin of Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political Science*. No. 67, pp. 120-131, doi: 10.17223/1998863X/67/11 (In Russ., abstract in Eng.).
19. Kasamara, V.A. (2023). Multifaceted Patriotism: From the Concept to the Study of Youth Ideas. *Zhurnal sociologii i social'noj antropologii = Journal of Sociology and Social Anthropology*. No. 26 (3), pp. 201-233, doi: 10.31119/jssa.2023.26.3.8 (In Russ., abstract in Eng.).
20. Borovcov, V.A. (2024). Educational Work on the Formation of Civic and Patriotic Values of Students. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom = Professional Education in Russia and Abroad*. No. 1 (53), pp. 62-67, doi: 10.54509/22203036_2024_1_62 (In Russ., abstract in Eng.).
21. Ivchenkova, M.S., Bukhansky, I.I. (2024). Theoretical Constructs and the Experience of Empirical Analysis of Patriotism in Modern Russian Sociology. *Vestnik Instituta sociologii = Bulletin of the Institute of Sociology*. Vol. 15, no. 2, pp. 81-97, doi: 10.19181/vis.2024.15.2.6 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Trotsuk, I.V. (2021). Everyday Russian National Patriotism: Possibilities and Limitations of Sociological Research and Typologization. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Sociologiya = Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Sociology*. Vol. 21, no. 4, pp. 891-902, doi: 10.22363/2313-2272-2021-21-4-891-902 (In Russ., abstract in Eng.).

23. Shulakov, A.V., Skvortsova, S.O., Nezhelskoy, A.N. (2024). Patriotic Education of University Students Through Military-Applied Sports (On the Example of the Novosibirsk State University of Economics and Management). *Voенно-правовые и гуманитарные науки Sibiri = Military-Legal and Humanitarian Sciences of Siberia*. No. 3 (21), pp. 137-146. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_71146871_69307992.pdf (accessed 20.03.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
24. Mironets, E.V., Yakovleva, I.P. (2015). Mass Heroism During the Great Patriotic War as a Spiritual and Moral Basis for Patriotic Education of Youth. *Elektronnyy setevoy politematicheskiy zhurnal "Nauchnye trudy KubGTU" = Electronic Network Multidisciplinary Journal "Scientific Works of KubSTU"*. No. 7, pp. 228-236. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_24331784_22528207.pdf (accessed 00.00.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
25. Vlasova, Z.N., Kovshura, E.O., Kovshura, T.E., Plotnikova, S.S. (2024). Patriotic Education of University Students Within the Discipline "Physical Culture and Sport". *Kultura fizicheskaya i zdorove = Physical Culture and Health*. No. 1 (89), pp. 69-73, doi: 10.47438/1999-3455_2024_1_69 (In Russ., abstract in Eng.).
26. Lyaukina, G.A. (2019). Social Network Technologies in Patriotic Education of University Students. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva = I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*. No. 2 (102), pp. 116-124, doi: 10.26293/chgpu.2019.102.2.016 (In Russ., abstract in Eng.).
27. Lyaukina, G.A. (2019). Projects of Patriotic Education in the Internet Environment as an Actual Form of Work with Student Youth. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*. No. 3, p. 81. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_38732437_21224954.pdf (accessed 20.03.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
28. Badaeva, N.N., Osipova, N.V. (2019). Historical and Anthropological Approach to the Formation of a University Graduate's Civic Position. *Kazanskiy social'no-gumanitarnyy vestnik = The Kazan Social and Humanitarian Bulletin*. No. 2 (37), pp. 18-23, doi: 10.24153/2079-5912-2019-10-2-18-23 (In Russ., abstract in Eng.).
29. Dorofeeva, E.V. (2021). Preliminary Remarks on the State of Patriotism in the Student-Cadet Youth Environment. *Problemy mezhbregional'nykh svyazey [Problems of Interregional Relations]*. No. 15, pp. 81-84. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_46130612_48659188.pdf (accessed 20.03.2025). (In Russ., abstract in Eng.).

Acknowledgement. The authors of the article express their gratitude to the students of the Higher School of Social Sciences and Humanities of the Plekhanov Russian University of Economics Anna Maksimovna Drobina and Aleksey Tarasovich Andrushevsky for their active participation in conducting the survey and processing the research results.

*The paper was submitted 27.03.2025
Accepted for publication 30.04.2025*

Подготовка по иностранному языку в процессе реформирования инженерного образования: перспективы и риски

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-67-86

Полякова Татьяна Юрьевна – д-р пед. наук, доцент, зав. кафедрой «Иностранные языки», SPIN-код: 8993-4283, ORCID: 0000-0002-7888-1157, kafedra101@mail.ru
Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), Москва, Россия
Адрес: 125319, г. Москва, Ленинградский пр-т, 64

Аннотация. В настоящее время одной из стратегических целей развития нашей страны является достижение ею технологического лидерства и суверенитета. Для решения этой задачи необходима подготовка соответствующих инженерных кадров, для обеспечения которой проводится реформа системы инженерного образования. Однако на данный момент не вполне ясны роль и место в ней подготовки по иностранному языку.

Исторически подготовка по иностранному языку в технических вузах России всегда имела большое значение, поскольку готовила студентов к его реальному использованию в профессиональной деятельности инженеров. В статье приводится обоснование повышения в современных условиях роли подготовки по иностранному языку, прежде всего глобальному английскому языку, для достижения технологического суверенитета страны, которое предполагает международное сотрудничество, а также для осуществления более значимой информационной деятельности инженера на иностранном языке вследствие глобального характера фундаментальных и прикладных знаний, беспрецедентной доступности иноязычной информации благодаря Интернету и необходимости оперативного принятия решений.

В условиях более широкого применения иностранного языка в инженерной деятельности реализуемая сейчас непрерывная профессиональная диверсифицированная система подготовки по иностранному языку должна обеспечить формирование более высокого уровня профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции инженера, которая является неотъемлемым компонентом его профессиональной компетентности. Однако существуют определённые риски снижения результатов обучения, которые связаны с обозначившимися противоречиями.

Выявлено противоречие между реальной востребованностью применения иностранного языка в профессиональной деятельности инженера и недостаточным её отражением в профессиональных стандартах и Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, что может привести в процессе реформы к некорректному определению целей и содержания образовательных программ по иностранному языку и недооценке их важности.

Наметившаяся тенденция снижения количества часов, отводимых на изучение базового обязательного курса иностранного языка в соответствии с формирующейся концепцией единого ядра инженерного образования, противоречит необходимости сохранения фундаментальности обучения как одного из основных преимуществ отечественной высшей школы и ставит под сомнение возможность обеспечения непрерывности, профессиональности и диверсификации современной подготовки по иностранному языку в инженерном образовании.

Ключевые слова: технологический суверенитет, реформа инженерного образования, подготовка по иностранному языку, перспективы и риски

Для цитирования: Полякова Т.Ю. Подготовка по иностранному языку в процессе реформирования инженерного образования: перспективы и риски // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 5. С. 67–86. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-67-86

Foreign Language Training in the Process of Engineering Education Reform: Prospects and Risks

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-67-86

Tatiana Yu. Polyakova – Dr. Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, SPIN-code: 8993-4283, ORCID: 0000-0002-7888-1157, kafedra101@mail.ru
Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI), Moscow, Russian Federation

Address: 64, Leningradskiy ave., Moscow, 125319, Russian Federation

Abstract. At present, one of the strategic goals of our country's development is to achieve technological leadership and sovereignty. To solve this problem, it is necessary to train appropriate engineering personnel, for which the reform of the engineering education system is being carried out. However, at the moment, the role and place of foreign language training in it are not entirely clear.

Historically, foreign language training in Russian technical universities has always been of great importance, as it prepared students for its real use in the professional activities of engineers. The article provides a justification for increasing the role of foreign language training in modern conditions, primarily global English, in order to achieve the technological sovereignty of the country, which involves international cooperation, as well as to carry out more significant information activities of an engineer in a foreign language due to the global nature of fundamental and applied knowledge, the unprecedented availability of foreign language information through the Internet and the need for rapid decision-making.

There has been revealed a contradiction has been between the real demand for the use of a foreign language in the professional activity of an engineer and its insufficient reflection in professional standards and Federal State Educational Standards of Higher Education, which may lead in the process of the reform to an incorrect definition of the goals and content of foreign language educational programs and underestimation of their importance.

The emerging trend of reducing the number of contact hours devoted to studying the basic compulsory foreign language course in accordance with the developing concept of a single core of engineering education contradicts the need to preserve the fundamental nature of education as one of the main advantages of domestic higher education and calls into question the possibility of ensuring continuity, professionalism and diversification of modern foreign language training in engineering education.

Keywords: technological sovereignty, engineering education reform, foreign language training, prospects and risks

Cite as: Polyakova, T.Yu. (2025). Foreign Language Training in the Process of Engineering Education Reform: Prospects and Risks. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 5, pp. 67-86, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-67-86 (in Russ., abstract in Eng.).

Введение

В настоящее время мы являемся свидетелями стремительного развития техники и технологий, искусственного интеллекта, а также резких изменений в геополитической обстановке. Эти серьёзные изменения ставят важнейшие задачи перед нашей страной, прежде всего в области научно-технологического развития. Конкретные задачи и пути их последовательного решения сформулированы во многих национальных программных документах, в частности в Указах Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года»¹, «О стратегии научно-технологического развития Российской Федерации»², в «Концепции технологического развития России на период до 2030 года»³.

В этих документах определяется, что одной из стратегических целей развития Российской Федерации является достижение технологического лидерства, обеспечивающего технологическую независимость страны и её вхождение в число десяти ведущих стран мира по объёму научных исследований и разработок. Приоритетом технологической политики становится достижение технологического суверенитета, который предусматривает создание инновационной и высокотехнологичной продукции, в т. ч. с

опорой на устойчивое международное научно-техническое сотрудничество с дружественными странами.

Решение столь масштабных задач, безусловно, повышает значение инженерного труда. В процессе эволюции человеческая цивилизация получила современные блага, которыми мы пользуемся каждый день, благодаря деятельности инженеров, преобразующим наш мир на основе результатов фундаментальной и прикладной науки. На протяжении веков именно инженеры разрабатывали уникальные решения от пирамид до мобильных телефонов. Достижение технологического лидерства и в настоящее время в процессе трансформации отечественной экономики в значительной степени зависит от компетентности современного инженера, именно российский инженер становится ключевой фигурой намеченных преобразований.

Необходимость подготовки инженерных кадров, призванных ответить на современные вызовы в условиях четвёртой промышленной революции и формируемого шестого технологического уклада, потребовала реформы инженерного образования. Проводимая реформа направлена на преодоление многих негативных явлений в сфере технического образования. Одним из основных среди них является сокращение сроков под-

¹ Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» // Президент России. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542> (дата обращения: 12.03.2025).

² Указ Президента Российской Федерации от 28.02.2024 № 145 «О стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» // Президент России. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50358> (дата обращения: 12.03.2025).

³ Распоряжение Правительства Российской Федерации от 20.05.2023 № 1315-р «Концепция технологического развития России на период до 2030 года». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202305250050?ysclid=m85oj9yqws134860558&index=3> (дата обращения: 12.03.2025).

готовки инженеров в связи с введением бакалавриата в 2000-х годах в соответствии с Болонским процессом. При этом следует подчеркнуть, что реформа инженерного образования затронет очень большое количество обучающихся в высшей технической школе, т. к. студенты технических вузов составляют около одной трети всех студентов.

Основным направлением реформы высшего технического образования справедливо должен стать «синтез всего лучшего, что было в системе советского образования, и опыта последних десятилетий»⁴. В настоящее время реализуется пилотный проект, в котором принимают участие шесть вузов страны, и 1 сентября 2026 г. российские инженерные университеты начнут обучение с новой структурой, новыми Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (ФГОС ВО) и образовательными программами.

Реформа высшего технического образования неминуемо затронет и подготовку по иностранному языку (ИЯ), являющуюся неотъемлемым компонентом системы профессиональной подготовки инженеров. В настоящее время в технических вузах страны реализуется подготовка по ИЯ, которая в значительной степени зависит от результатов на предыдущих этапах обучения. Её целью является подготовка обучающихся к использованию ИЯ в профессиональной деятельности инженера. В то же время она обеспечивает условия для дальнейшего совершенствования обучающимися уровня владения ИЯ, необходимость которого определяется постоянно изменяющимся характером инженерной деятельности [1].

Однако анализ научных статей, прессы, массмедиа последних лет показывает, что не прослеживается единого подхода и понимания будущего преподавания ИЯ в разных

типах учебных заведений, а высказывания и принимаемые решения по этим вопросам отличаются достаточно большой противоречивостью. Так, с одной стороны, на определённом этапе была высказана идея о введении с 2022 г. обязательной сдачи ЕГЭ по ИЯ. Около десяти лет назад перед средними школами была также поставлена задача внедрения обязательного курса изучения второго ИЯ. В технических вузах начала обозначаться тенденция увеличения времени изучения и практики применения ИЯ в обучении на основе предметно-языкового, или интегрированного, обучения, предполагающего преподавание ряда технических дисциплин на английском языке [2; 3].

С другой стороны, через какое-то время произошёл отказ от идеи обязательного ЕГЭ по ИЯ, с 1 сентября 2022 г. было отменено обязательное изучение второго ИЯ в 5–9-х классах средней школы. В последнее время высказывались также предложения о сокращении в общеобразовательной школе количества часов, отводимого на изучение ИЯ, о переводе предмета «Иностранный язык» из статуса обязательного в факультативный, об изучении в качестве обязательного предмета китайского языка вместо английского. В технических вузах началось сокращение курсов ИЯ.

Относительно изучения ИЯ в средней школе особую важность приобретает высказывание Президента России В.В. Путина на уроке «Разговоры о важном» в одной из школ г. Кызыл 02.09.2024⁵. В процессе непосредственного общения со школьниками глава государства призвал их изучать английский язык и обосновал это тем, что при любых политических условиях знание английского языка остаётся востребованным, т. к. контакты между странами сохраняются и при этом важно знакомиться с зарубеж-

⁴ Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию 21.02.2023 // Президент России. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/49010> (дата обращения: 12.03.2025).

⁵ Путин посоветовал школьникам не бросать изучение английского языка // RGRU URL: <https://rg.ru/2024/09/02/putin-posovetoval-shkolnikam-ne-brosat-izuchenie-anglijskogo-iazuka.html?ysclid=m89w3h2e3l516075308> (дата обращения 15.03.2025).

ным опытом и уметь выражать традиционные ценности России.

Что касается высшей школы, то на одном из последних мероприятий, связанных с реформированием инженерного образования, на заседании совета при Президенте по науке и образованию 06.02.2025⁶ Министром науки и высшего образования РФ В.Н. Фальковым и председателем совета федеральной территории «Сириус» Е.В. Шмелёвой была подчеркнута важность гуманитарных знаний, искусства и спорта в инженерном образовании. Однако среди дисциплин этих циклов наряду с историей и философией дисциплина «Иностранный язык» не была упомянута.

Вышеуказанные противоречивые точки зрения создают некоторую неопределённость в будущем существующей системы подготовки по ИЯ в технических вузах. В связи с этим целью данной статьи является определение значения подготовки по ИЯ в выполнении стратегических задач страны, её роли в становлении личности современного инженера и места в системе инженерного образования на основе анализа национальных программных документов, результатов научных исследований, учебных планов, практики преподавания, наблюдений за учебным процессом. При этом предпринимается также попытка выявить возможные риски и перспективы развития подготовки по ИЯ.

Значение подготовки по ИЯ в достижении стратегических целей научно-технологического развития страны

В соответствии с Концепцией технологического развития страны «достижение технологического суверенитета не отрицает, а *предполагает* формирование взаимовыгодного партнёрства с развитыми дружествен-

ными странами в научной и технологической сферах»⁷. В первую очередь имеются в виду страны Евразийского экономического союза, Шанхайской организации сотрудничества, БРИКС, Регионального содружества в области связи и другие дружественные государства.

В документе приводятся разнообразные формы Международного сотрудничества. Это совместное производство высокотехнологичной продукции и её продвижение на новых рынках; локализация производства, направленная на создание в Российской Федерации производств на основе зарубежных технологий; участие в международных организациях, программах и проектах по разработке технологических инноваций; совместное развитие инженерно-технического кадрового потенциала, привлечение к работе зарубежных специалистов и т. д.

Вышеуказанные формы международного сотрудничества определяют наличие постоянных и временных международных коллективов с участием инженеров. Общение в данных коллективах осуществляется, как правило, на английском языке как языке международного общения или на родном языке большинства участников, что обычно требует привлечения переводчиков. Последнее не всегда является достаточно эффективным, т. к. увеличивает время общения, а в некоторых случаях при использовании переводчиков, не знакомых в должной степени с конкретной областью инженерных знаний, может затруднять понимание.

Как показывают результаты исследования [1], общение на ИЯ в международном коллективе при выполнении какого-либо проекта требует устного изложения сложных технических проблем, выражения собственной позиции в диалоге или дискуссии, понимания устных выступлений, докладов

⁶ Заседание совета по науке и образованию 06.02.2025 // Президент России. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/page/5> (Дата обращения 15.03.2025).

⁷ Распоряжение Правительства Российской Федерации от 20.05.2023 № 1315-р «Концепция технологического развития России на период до 2030 года». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202305250050?ysclid=m85oj9yqws134860558&index=3> (дата обращения: 12.03.2025).

партнёров на совещаниях технического характера, дискуссий и лекций, чтения и понимания сложных письменных технических текстов, а также написания технической документации, например, пояснительной записки [1].

Владение иностранным языком, прежде всего английским, становится важным условием эффективного функционирования международных коллективов, а система подготовки по ИЯ в техническом вузе должна обеспечивать овладение будущим инженером всеми видами речевой деятельности: говорением, слушанием, чтением и письмом, а в некоторых случаях и переводом в сфере делового и профессионального общения. Как показывают исследования [1], выполнение трудовых функций в условиях межкультурного взаимодействия требует достижения достаточно высокого уровня владения профессиональным ИЯ не ниже общеизвестного уровня В2 в соответствии с Общеввропейской системой уровней [4].

Таким образом, необходимость международного сотрудничества для обеспечения научно-технического лидерства нашей страны *повышает значение подготовки по ИЯ в инженерном образовании в достижении стратегических целей её развития* и требует от инженеров владения как устным, так и письменным профессиональным и деловым общением на ИЯ на достаточно высоком уровне.

Значение подготовки по ИЯ в профессиональной деятельности инженера

В то же время ИЯ, прежде всего английский, требуется не только при работе в международных коллективах, он необходим и в профессиональной деятельности инженера, выполняемой им на родном языке. Создание любого инженерного продукта предполагает разработку новых технических решений, проектирование, конструирование, производство и эксплуатацию техники. Именно на основе данного подхода в конце XX сто-

летия квалификационные характеристики инженеров предусматривали их подготовку к научно-исследовательской, проектно-конструкторской, производственно-технологической и организационно-управленческой деятельности. При этом следует уточнить, что организационно-управленческая деятельность пронизывает все этапы создания инженерного продукта. Вышеуказанные этапы можно выявить и в столь популярной в настоящее время международной инициативе изменений в инженерном образовании на основе проектного метода обучения, которая известна как *CDIO (Conceive – Design – Implement – Operate)* («Спланируй – Спроектируй – Внедри – Эксплуатируй») [5]. Например, АЭС «Аккую», строящаяся в Турции, спроектировала, построила, оснастила оборудованием и будет эксплуатировать госкорпорация «Росатом».

Во всех видах инженерной деятельности инженер взаимодействует с информацией. Информационная деятельность выступает в качестве структурного компонента его профессиональной деятельности. Ещё в конце XX столетия была высказана мысль, что инженер в своей профессиональной деятельности выступает в роли потребителя научно-технической информации, и обосновано, что в тех случаях, когда источники информации на родном языке не содержат сведений, необходимых для принятия решения, информационная деятельность осуществляется на ИЯ [6].

В настоящее время информационная деятельность инженера всё чаще происходит на иностранном, прежде всего английском, языке вследствие глобального характера фундаментальных и прикладных знаний, беспрецедентной доступности иноязычной информации благодаря Интернету, необходимости сокращения времени на обнаружение информации для решения поставленной задачи.

Действия инженера как потребителя информации на родном или ИЯ характеризуются определённой последовательностью



Рис. 1. Этапы удовлетворения информационной потребности инженера

Fig. 1. The stages of satisfying the information need of an engineer

и могут быть соотнесены с определёнными этапами удовлетворения профессиональной информационной потребности (Рис.1) [6]. В результате противоречия между условиями профессиональной задачи и имеющимися в распоряжении специалиста средствами для её решения у него возникает профессиональная информационная потребность и на основе всестороннего анализа ситуации, требующей принятия решения, в зависимости от характера задачи и уровня компетенции специалиста им формулируется информационный запрос. На его основании происходит поиск информации, результатом чего является её обнаружение. Затем осуществляется этап селекции информации, завершающийся отбором релевантной. Следующий этап носит условное название осознания, в процессе которого происходит переработка информации и часто создание новой информации на основе обнаруженной, а также определяются варианты решения проблемы. Во многих случаях на всех этапах релевантную информацию необходимо фиксировать. Завершается этот процесс принятием решения в профессиональной ситуации [6].

Традиционно в качестве одного из основных средств удовлетворения информационной потребности выступало чтение научно-технической литературы на бумажном носителе как на родном, так и ИЯ. При этом в зависимости от этапа удовлетворения информационной потребности от инженера требуется применение различных видов чтения: поискового, просмотрового, ознакомительного и изучающего. В условиях гигантского объёма иноязычной информации в электронном виде для успешной ориентации в ней повышается значение умений выбора

необходимого вида чтения, а также эффективность каждого из них.

При этом, как было выявлено в результате исследований [1], в зависимости от вида профессиональной деятельности инженера ему необходимо работать с различным набором письменных текстов на ИЯ. Так, например, в научно-исследовательской работе требуется чтение и понимание научных текстов, включая научно-технические статьи, отчёты НИР, доклады, рефераты, рецензии и патенты, а также нормативных документов, технической документации и инструкций. В производственно-технологической деятельности используются проектно-конструкторская документация, патенты, нормативные акты, приказы, инструкции, справочники, акты приёма работ, технические статьи, производственная переписка, документация по новой операции, правила, инструкции, акты приёма-передачи работ и товаров.

В настоящее время практически все этапы удовлетворения профессиональной информационной потребности инженера осуществляются с помощью цифровых технологий, поскольку они позволяют анализировать большие объёмы данных и значительно ускоряют процесс поиска и переработки информации. Исключение составляет первый этап, на котором инженеру необходимо корректно сформулировать информационный запрос, от которого зависит успешность результата информационной деятельности. При поиске зарубежных источников он вынужден делать это на английском языке, и это требует от него умений письма. На этапе поиска широко применяются цифровые технологии и искусственный интеллект, например, *ChatGPT*, *DeepSeek*. Однако перечень

обнаруженных источников должен критически оцениваться самим субъектом деятельности. Критическая оценка важна и при привлечении цифровых технологий на этапе селекции информации. Этап осознания информации требует чтения, глубокого понимания и осмысления извлекаемой информации. На этом этапе при работе с зарубежной литературой широкое распространение получили качественные программы машинного перевода. Однако несмотря на достаточно высокий уровень подобных программ от инженера требуется редактирование переведённого текста, в первую очередь с точки зрения корректного использования технической терминологии. И, наверное, впервые возникает потребность в сопоставлении содержания двух научно-технических текстов, написанных на иностранном и родном языках, и в последующем постпереводческом редактировании одного из них. На этапе фиксации информации широко используются фотографии на смартфон или эффективная, но известная своей потенциальной опасностью для авторов функция «*copy and paste*» («копируй и вставляй»).

Следует отметить, что в процессе информационной деятельности проявляются такие основные «гибкие навыки», как креативность, критическое мышление, гибкость, логическое мышление. При этом, как отмечалось выше, возрастает роль критической оценки получаемых результатов. Однако не всегда специалисты успешно справляются именно с этой задачей, и вследствие этого мы иногда становимся свидетелями грубейших ошибок.

Достаточно упомянуть ряд резонансных случаев, получивших освещение в прессе. В тульском пансионате «Шахтёр» на памятной доске, посвящённой Герою России, академику В.А. Легасову, руководившему ликвидацией аварии на Чернобыльской АЭС, было размещено изображение актёра Д. Харриса, сыгравшего роль учёного в сериале «Чернобыль». Все помнят ошибку, допущенную на памятнике императору Александру III в

Гатчине, на котором вместо восьмиконечной звезды ордена Апостола Андрея Первозванного на открытии была шестиконечная звезда.

Подобные казусы происходят и на международном уровне. В 2009 г. госсекретарь США Х. Клинтон преподнесла в знак успешности переговоров между странами главе МИД РФ С.В. Лаврову символическую кнопку, на которой вместо русского аналога английского слова *reset*, означающего «перезагрузка», было написано слово «перегрузка». Совсем недавно в телевизионном выступлении президент Французской Республики Э. Макрон комментировал карту Украины, которую ему подготовили в перевёрнутом виде, а во время визита премьера Великобритании К.Р. Стармера в Вашингтон британский флаг в гостевом доме был размещён вверх ногами.

Отрадно, что подобные ошибки замечаются некоторыми людьми и исправляются. Причинами появления таких грубых ошибок являются невнимательность при работе с огромным объёмом информации, воздействию которого мы подвергаемся каждый день в профессиональной и повседневной жизни, клиповое мышление, детренированность памяти за счёт её вынесения на внешние носители, недостаточная сформированность логического мышления, трудности в выявлении причинно-следственных связей и т. д. Однако тревогу вызывает то, что упомянутые выше случаи ошибочных решений могут являться лишь вершиной айсберга, о которой мы узнаём в силу их резонансности. Трудно себе представить, какие неточности допускаются при выполнении профессиональных задач меньшего масштаба. Например, известен случай неправильного перевода с английского языка ряда терминов в нормативном акте (машинный перевод, затем «копируй и вставляй»), что ставило под сомнение применение и достоверность столь важного документа.

Важность обмена информацией в процессе профессиональной коммуникации

инженера находит своё подтверждение и в современной трактовке понятия инженерной деятельности [7]. Она определяется как система деятельности, направленная на решение проблем человека и общества, и в ней выделяются три компонента. Первый компонент – это традиционная деятельность по созданию нового технологического продукта. В качестве второго компонента выделяется подсистема управления. А третьим неотъемлемым компонентом является «коммуникативная подсистема, которая обеспечивает взаимодействие между участниками инженерной деятельности, а также ответственностью, передачу информации, координацию действий и решение возникающих проблем» [7, с. 21].

Таким образом, решение профессиональных задач в контексте инженерной деятельности, осуществляемой на родном языке в российском коллективе, вызывает всё большую потребность инженера в использовании ИЯ для оперативного извлечения и переработки технической информации. Более того, массовое незнание языка международного общения означает самоизоляцию страны от всемирных достижений науки и техники, что обрекает страну на тотальное отставание, а не на достижение технологического суверенитета. На этом основании можно сделать вывод, что в современных условиях *повышается значение подготовки по ИЯ, которая должна обеспечить формирование у всех обучающихся умений различных видов чтения* для осуществления информационной деятельности инженера при использовании цифровых технологий.

Роль различных языков в системе подготовки по ИЯ в инженерном образовании

Исторически в технических вузах страны изучались английский, немецкий и французский языки. В первой половине XX столетия доминировал немецкий язык, а с 1947 г.

было определено соотношение между языками, изучаемыми в школе: английский язык (45%), немецкий язык (25%), французский язык (20%), испанский язык (10%)⁸. В целом это соотношение может быть экстраполировано и на студентов инженерных учебных заведений, в которых студенты традиционно продолжают изучение ИЯ. Исключение, наверное, представляет испанский язык, который изучался в вузе крайне редко.

В настоящее время подавляющее большинство студентов продолжают изучение английского языка [8]. По результатам проведённого нами опроса их количество составляет около 96%. Доля студентов, продолжающих изучение немецкого и французского языков, значительно сократилась и колеблется от 3 до 1%.

В некоторых университетах принимается решение об изучении исключительно английского языка, что вряд ли можно считать оправданным по двум причинам. Во-первых, геополитическая обстановка стремительно меняется, и весьма вероятно, что в ближайшем будущем понадобятся инженеры, владеющие немецким или французским языком. Во-вторых, это создаёт угрозу потери в технических вузах научных школ и специалистов, занимающихся преподаванием этих языков.

Китайский язык преподаётся как обязательная дисциплина в ряде университетов, имеющих тесные связи с Китаем, например на Дальнем Востоке. При этом количество сдающих ЕГЭ по китайскому языку чрезвычайно мало, так, например, в 2023 г. его сдали 152 человека, что составило 0,02% от всех выпускников [9].

Китайский и другие ИЯ, как правило, преподаются как второй ИЯ в рамках обязательных курсов по отдельным направлениям подготовки, а также в рамках дополнительных образовательных программ. Как показывает проведённое нами исследование, по популярности ИЯ в качестве второго среди студентов

⁸ Российская педагогическая энциклопедия. М.: Большая Рос. Энцикл., 1999. 669 с. ISBN: 5-85270-286-2.

лидирует китайский язык (37,2%), затем следуют немецкий (14,1%), французский (8,4%), испанский (8,2%) и итальянский (3,9%)⁹.

Ввиду частого упоминания в прессе, научных исследованиях и данной статье понятий «иностранный язык» и «английский язык», которые часто используются как взаимозаменяемые, необходимо дать ряд пояснений. Взаимозаменяемость этих понятий объясняется, на наш взгляд, двумя факторами.

Первый из них связан с тем, что, как упоминалось выше, в настоящее время в технических вузах страны его изучает подавляющее большинство студентов.

Второй фактор определяется тем, что английский язык является языком международного общения с самыми разными странами всех континентов. При этом в образовании очень важным является вопрос, какой вариант английского языка используется в профессиональной деятельности и, как следствие, предлагается для изучения. Совершенно очевидно, что для специалистов, у которых будут контакты с представителями США, целью изучения должен быть американский вариант английского языка, а для контактов, например, с австралийцами – австралийский вариант.

Однако для системы подготовки по ИЯ в инженерных вузах не менее важным является рассмотрение английского языка с точки зрения трёх групп его пользователей [10]. Первая группа объединяет страны, в которых английский язык является родным для большинства граждан, например, Великобритания, Ирландия, США, а также бывшие колонии, например, Австралия, Канада, Новая Зеландия. Вторая группа включает бывшие колонии, например, Индию, Нигерию и т. д., в которых английский язык часто в статусе второго государственного используется в области юриспруденции, образования и способствует пониманию между людьми, живущими в одной стране, но говорящими на

разных языках. В зависимости от традиций их население может придерживаться либо британского, либо американского варианта английского языка. Особый интерес для нас представляет третья группа, которая охватывает очень большое количество стран, в которых английский язык не является государственным, но используется в международной сфере. Английский при этом изучается не как второй иностранный язык, а как иностранный.

Английский язык третьей группы стран известен под названием глобального английского языка [10]. Этот вариант английского языка обладает целым рядом особенностей, которые ещё требуют изучения. Прежде всего следует отметить достаточно упрощённую грамматику, отсутствие идиоматических выражений, аппроксимацию фонетики, более медленный темп речи, что позволяет носителям самых разных культур достигать понимания в общении.

В настоящее время коммуникация инженера в процессе профессиональной деятельности и в составе международных коллективов осуществляется в большинстве случаев именно на глобальном английском языке. Это подтверждается данными опроса, проведённого нами ещё много лет назад. Даже тогда при тесном сотрудничестве России с США и Великобританией опрос показал, что подавляющее большинство зарубежных партнёров-инженеров (86%) – это люди, для которых английский язык является иностранным [11]. Можно прогнозировать, что при увеличении интенсивности международных связей с дружественными странами, например в Азии и Африке, эта тенденция будет усиливаться. Показательно также, что в научно-исследовательской деятельности аспирантами при подборе актуальных для их исследований технических статей на ИЯ в основном обнаруживаются статьи, написанные не носителями языка.

⁹ Остальные 28,2% опрошенных студентов придерживаются мнения о полном отсутствии необходимости изучения второго ИЯ.

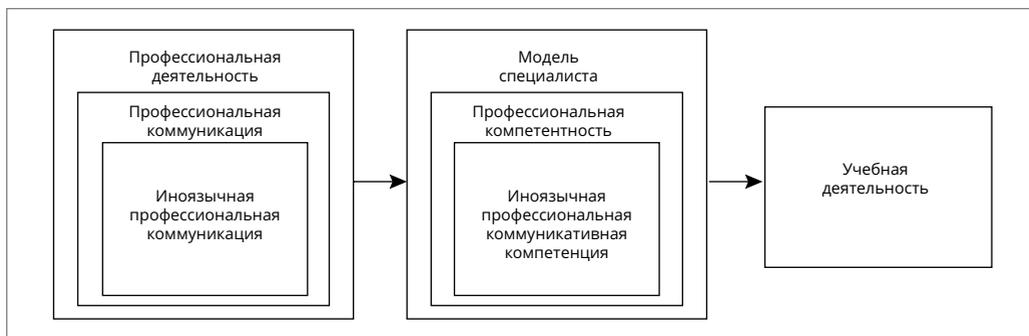


Рис.2. Взаимосвязь профессиональной компетентности и иноязычной коммуникативной компетенции в модели специалиста

Fig.2. The relationship between professional competency and foreign language communicative competence in the specialist model

Таким образом, можно прийти к выводу, что при росте значения ИЯ в достижении стратегических целей научно-технологического развития страны, предполагающего международное сотрудничество, повышении роли ИЯ в инженерной деятельности, как *устная, так и письменная профессиональная коммуникация инженеров осуществляется главным образом на глобальном английском языке.*

Роль подготовки по ИЯ

в формировании личности инженера

При наличии разных научных подходов к анализу инженерного образования на основе компетентностного подхода наиболее убедительной представляется дифференциация понятий «компетентность» и «компетенция» при определении результатов обучения. В общем виде под компетентностью, как правило, понимается внутренняя характеристика личности, а под компетенцией – действия, в которых личность компетентна [12].

Исходя из данных положений в качестве главного результата инженерного образования можно рассматривать формирование профессиональной компетентности инженера. Профессиональная компетентность инженера понимается как совокупность интегральных качеств личностного характера, необходимых для успешной реализации профессиональной деятельности. Она опирается на различные группы профессиональных

компетенций инженера, которые определяются на основе анализа его будущей деятельности и являются её отражением. Среди них может быть выделена профессиональная коммуникативная компетенция, необходимая для реализации коммуникационного компонента инженерной деятельности. Ввиду того, что, как было показано выше, определённая часть профессионального общения инженера осуществляется на ИЯ, традиционно выделяется и профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция, под которой понимается способность осуществлять общение посредством ИЯ в процессе профессионального взаимодействия с другими участниками коммуникации.

Взаимосвязь профессиональной компетентности инженера и профессиональной иноязычной компетенции проиллюстрирована на *рисунке 2* [1].

Однако, к сожалению, подобный подход не находит полного отражения в действующих профессиональных стандартах инженеров, которые называются в них специалистами в различных отраслях инженерной деятельности. Их выборочный анализ [13; 14] позволил определить, как в них отражены требования к иноязычной коммуникативной компетенции инженеров.

Практически все рассмотренные авторами [13; 14] профессиональные стандарты не содержат эксплицитно выраженных требова-

ний к владению ИЯ для осуществления профессиональной коммуникации. В большинстве из них эти требования выражены имплицитно в разделе умений, т. к. упоминаемые в различной форме требования (проводить анализ технической литературы на русском и английском языках; составлять на этих языках обзоры, осуществлять сбор и анализ научно-технической информации; обобщать отечественный и зарубежный опыт; проводить анализ патентной литературы и т. д.), подразумевают, что выполнение этих действий предполагает владение ИЯ. В связи с этим в некоторых профессиональных стандартах в разделе знаний указывается знание технического ИЯ, в качестве которого в большинстве из них однозначно указывается английский язык. Владение устной речью, которая необходима при работе в международных коллективах, не упоминается вовсе.

Подобная ситуация с профессиональными стандартами, не отражающими в полной мере необходимости владения инженерами ИЯ, может иметь пагубные последствия, т. к. профессиональные стандарты должны использоваться в качестве основы для разработки ФГОС ВО и общих профессиональных образовательных программ, реализуемых в инженерных вузах.

В свою очередь, в ФГОС ВО присутствует требование к владению ИЯ в форме известной универсальной компетенции 4, которая для представителей самых разных профессий от библиотекаря, учителя средней школы до инженера формулируется как способность «осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)».

В связи с этим мы подходим к вопросу дифференциации деловой и профессиональной коммуникации инженера. Оба вида коммуникации как деловая, так и профессиональная коммуникации осуществляются в рамках профессиональной деятельности. Однако между ними есть существенное отличие, связанное с предметом общения [15;

16]. Деловое общение связано в первую очередь с продвижением продукта на рынке товаров и услуг, а профессиональное направлено на создание продукта. В связи с этим деловое общение носит универсальный характер, а профессиональное отражает отраслевую специфику профессиональной деятельности. В деятельности инженера деловая коммуникация связана прежде всего с организационно-управленческой деятельностью и протекает в таких традиционных формах, как совещание, переговоры, деловая беседа и переписка. В свою очередь профессиональное общение связано со всеми другими видами инженерной деятельности: научно-исследовательской, проектно-конструкторской, производственно-технологической. Принимая во внимание указанную выше важнейшую роль в них информационной деятельности для создания инновационных технологических продуктов, по-видимому, требования к осуществлению профессиональной коммуникации инженера на ИЯ должны занять своё место в новых редакциях ФГОС высшего инженерного образования, т. к. они лежат в основе организации обучения ИЯ в технических вузах.

Таким образом, можно отметить очевидное противоречие между важностью иноязычной коммуникативной компетенции для формирования профессиональной компетентности инженера, активно участвующего в научно-технологическом развитии страны для достижения ею обозначенных стратегических целей, и *отсутствием требований к владению ИЯ в основополагающих нормативных документах, лежащих в основе организации инженерного образования*. Это создаёт серьёзные риски в определении целей, содержания, структуры и места подготовки по ИЯ в процессе реформирования инженерного образования.

История подготовки по ИЯ в инженерном образовании

Обязательное изучение ИЯ в технических вузах имеет давнюю историю. Создание тех-

нических школ в начале XVIII в. было неразрывно связано с применением ИЯ, т. к. преподавание нередко вели приглашённые зарубежные лекторы, не знавшие русского языка. Необходим был ИЯ и при работе с зарубежной учебной и научной литературой [1]. Большое количество книг переводилось на русский язык. Именно поэтому в Императорском указе Петра I от 23 января 1724 г. было особо отмечено, что при обучении «делать надобно таким образом: которые умеют языки, а художеств не умеют, тех отдать учиться художествам, а которые умеют художества, а языку не умеют, тех послать учиться языкам. Художества же следующие: математическое хотя до сферических триангулов, механическое, хирургическое, архитектур, цивилис, анатомическое, ботаническое, милитарис, гидроика и прочия тому подобныя»¹⁰.

В технических учебных заведениях наряду с классическими языками преподавались немецкий, французский и английский языки ещё до того, как они стали обязательными предметами в гимназиях и реальных училищах.

Инженерная деятельность и впоследствии сопровождалась использованием зарубежных источников информации. Об этом свидетельствует хотя бы тот факт, что в 1909–1912 гг. в Императорском московском училище инженеров путей сообщения 50% средств, выделявшихся на литературу, использовалось на приобретение преимущественно иностранных журналов. В 1909 г. библиотека вуза получала 73 иностранных и 11 отечественных журналов [17]. Это является подтверждением того, что уровень владения ИЯ инженерами давал им возможность широко использовать зарубежную техническую литературу в профессиональной деятельности.

Сразу после революции, даже в период, когда в школах ИЯ был исключён из обя-

зательных дисциплин [18], он сохранял свой статус в технических вузах. Однако общий кризис высшей школы, выразившейся, в частности, в распространении лабораторно-бригадного метода, отразился и на преподавании ИЯ. Поэтому, когда в конце 1920-х гг. в связи с курсом на индустриализацию страны в СССР прибыли инженеры из США и стран Европы и потребовались отечественные специалисты, владеющие ИЯ, в 1927 г. был распространён призыв «Иностранные языки в массы!», а в 1929 г. принято постановление «Об организации изучения иностранных языков партактивом» [1]. В них обосновывалась необходимость изучения иностранного языка, впервые включая английский, для знакомства с зарубежным научно-техническим опытом и устного общения в сфере производства. Движение по изучению ИЯ в кружках, на курсах способствовало решению грандиозных задач по индустриализации страны [18].

При создании отраслевых технических вузов в 1930-е гг., в них сразу же создавались кафедры ИЯ. До Великой Отечественной войны ИЯ изучался в течение восьми семестров, сдавался в качестве вступительного экзамена и преподавался на достаточно высоком уровне [1].

В технических вузах начала складываться единая система обучения ИЯ. Важным достижением явилось выделение трёх этапов обучения: вводный, основной (базовый) и специальный, готовящий к профессиональному общению и уделявший большое внимание овладению терминологией и работе с текстами по специальности. В том или ином виде можно проследить реализацию этой идеи в практике преподавания ИЯ в технических вузах до настоящего времени.

В послевоенный период в конце 1940-х и начале 1950-х гг. получает развитие как на-

¹⁰ Именной указ от 28 января 1724 г. «Об учреждении Академии и о назначении для содержания оной доходов таможенных и лицензных, собираемых с городов Нарвы, Дерпта, Пернова и Аренсбуга». URL: <https://base.garant.ru/57566528/?ysclid=m8l9guex1367816130> (дата обращения: 15.03.2025).

ука методика преподавания ИЯ в средней школе, а затем, благодаря выявлению общих закономерностей, и методика преподавания ИЯ в так называемых неязыковых вузах, существенную долю которых всегда составляли технические вузы, обладающие в то же время ярко выраженной спецификой.

Следующей важнейшей вехой в развитии изучения ИЯ стало постановление Совета Министров СССР «Об улучшении изучения иностранных языков», принятое в 1961 г. [1]. Оно определило ориентацию на подготовку к практическому применению ИЯ и действия по созданию единой системы обучения ИЯ в стране. В тот период не был использован термин «непрерывное образование», но именно этой цели соответствовала предлагаемая система, включавшая учебные заведения от детских садов до различных курсов после обучения в вузе, и даже трансляцию телевизионных и радиопередач по обучению английскому, немецкому, французскому и испанскому языкам.

Предлагаемые меры усовершенствования преподавания ИЯ касались непосредственно и технических вузов. Постановление предусматривало деление студенческих групп на подгруппы, уменьшение учебной нагрузки преподавателей, публикацию новых учебных материалов и финансирование приобретения технических средств обучения [1].

К этому времени целостная система подготовки по ИЯ в технических вузах с точки зрения организации обучения включала в качестве элементов рабфак, обязательный вузовский курс, факультативные курсы, а также курс, предназначенный для аспирантов.

В то же время количество аудиторных часов, отводимых на изучение ИЯ в технических вузах страны неуклонно снижалось, начиная с послевоенного периода до 2010-х годов. Если в начале этого периода их количество было равно приблизительно 300 аудиторным часам, то к концу оно стало составлять всего лишь около 200 часов. При этом следует подчеркнуть, что при сетке часов

менее 200 сокращению подвергся завершающий специальный курс, ориентированный на подготовку к профессиональному общению на ИЯ. Аспирантский курс ИЯ сократился с 240 аудиторных часов с дополнительными к ним индивидуальными консультациями до 52 аудиторных часов. Следует подчеркнуть, что до XXI в. возможность обращения к иноязычной технической литературе была сравнительно ограниченной, но в этом веке благодаря Интернету появился оперативный способ доступа к глобальным источникам, а объём подготовки по ИЯ парадоксально сокращался.

Таким образом, краткий исторический обзор показывает, что в XX столетии потребность в специалистах, владеющих ИЯ, привела к государственному признанию необходимости их изучения. В отдельные периоды развития отечественного инженерного образования происходила недооценка важности подготовки инженеров по ИЯ, но необходимость индустриализации страны и решения других стратегических задач приводила к принятию мер для преодоления недостатков в преподавании.

Место подготовки по ИЯ в условиях реформирования инженерного образования

В настоящее время в технических вузах страны реализуется непрерывная профессиональная диверсифицированная система подготовки по ИЯ. Система подготовки по ИЯ является профессиональной, т. к. она направлена в первую очередь на формирование разных уровней иноязычной коммуникативной компетенции, которые необходимы для выполнения профессиональной деятельности инженеров.

Необходимость непрерывности подготовки определяется наличием разнообразных потребностей в использовании ИЯ в профессиональной деятельности инженеров и, как следствие, их стремлением к повышению уровня профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. В 2010 г. о необходимости и желательности её повы-

шения высказывалось более 50% профессионалов [1].

Диверсификация подготовки по ИЯ, которая предусматривает наличие диверсифицированных образовательных программ, определяется, с одной стороны, также наличием разнообразных потребностей в его использовании, а с другой стороны, необходимостью обеспечения обучающимся возможности выбора индивидуальных образовательных траекторий.

Непрерывная профессиональная диверсифицированная система подготовки включает как обязательные, так и дополнительные образовательные программы по ИЯ. Обязательные курсы являются стержнем, фундаментом дальнейшего изучения ИЯ. В условиях реформирования высшего технического образования, которое должно базироваться на основе всего лучшего, что было в советской системе, обязательные курсы ИЯ должны обеспечивать *фундаментальность* подготовки, являющуюся одним из главных преимуществ отечественной системы высшего образования.

В современных условиях в рамках реформы при достаточно высокой степени неопределённости уже разработана концепция единого ядра высшего образования, под которым понимается обязательный минимум содержания и результатов подготовки, который должен обеспечить равное качество подготовки выпускников [19]. Концепция единого ядра предполагает, с одной стороны, высокую степень унификации подготовки, с другой стороны, некоторую её дифференциацию. Опасность заключается в том, что, помимо унификации структуры программ, содержания учебных планов, единого распределения компетенций по дисциплинам,

единых требований к результатам обучения, единых методических рекомендаций, примерных программ, унифицируется и минимальная трудоёмкость дисциплин.

Дифференциация ядра на данном этапе выражается в выделении ядра высшего педагогического образования и ядра высшего инженерного образования. Если ядро инженерного образования ещё не сформировано, то ядро высшего педагогического образования уже известно и опубликовано в соответствующих методических рекомендациях. Дисциплина «Иностранный язык» входит в коммуникативно-цифровой блок. И если в Методических рекомендациях от 25 ноября 2021 г.¹¹ на её изучение для формирования уже упоминавшейся универсальной компетенции 4 отводилось 6 зачётных единиц, и обучение должно было продолжаться в течение трёх семестров на 1-м и 2-м курсах с промежуточной аттестацией «зачёт, зачёт, экзамен», то в соответствии с более поздними методическими рекомендациями от 29 сентября 2023 г.¹² на изучение ИЯ отводится только 3 зачётные единицы, и его изучение предусмотрено только на 1-м курсе в течение 1-го семестра, завершающегося экзаменом.

Это вызывает большие опасения по поводу будущего подготовки по ИЯ в технических вузах, т. к. на основе концепции единого ядра в некоторых из них обязательный курс ИЯ уже сокращён до 2 или 3 зачётных единиц с 72 аудиторными часами и изучается только на 1-м курсе в течение 2 семестров.

В результате этого обозначаются серьёзные риски, связанные с сокращением прежде всего базового курса. Недостаток аудиторных часов базового курса делает реализацию его специальной, максимально профессионально ориентированной части,

¹¹ Письмо Минпросвещения России от 14.12.2021 № АЗ-1100/08 «О направлении информации». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_409505/96c6011ee5b73882df84a7de3c4fb181a01961/ (дата обращения: 15.03.2025).

¹² Письмо Минобрнауки России от 15.11.2023 № МН-5/203212 «О направлении методических рекомендаций по подготовке педагогических кадров». URL: https://ficuuh.ru/wp-content/uploads/2024/05/Письмо-Минобрнауки-России-от-15.11.2023-№-МН-5203212_О-направлении-метод.-рек.-по-подготовке-педагогических-кадров.pdf (дата обращения: 15.03.2025).

предусматривающей работу со специальной литературой и терминологией, невозможной. Следовательно, он не в состоянии обеспечить массовую подготовку будущих инженеров к осуществлению информационной деятельности на ИЯ, т. е. к профессиональному общению. Базовый курс также должен создавать и основу для продолжения обязательного изучения ИЯ на следующих этапах инженерного образования на уровне магистратуры и аспирантуры. Кроме того, базовый курс создаёт базу для углублённого изучения ИЯ в рамках дополнительных образовательных программ, которые, благодаря своей гибкости, могут обеспечить достижение различных уровней владения иноязычной коммуникативной компетенцией, требуемых в различных условиях инженерной деятельности, включая работу в международных коллективах.

Таким образом, сокращение базового курса ИЯ ставит под сомнение возможность реализации существующей непрерывной профессиональной диверсифицированной системы подготовки по ИЯ в инженерном образовании. Она не может быть профессиональной при условии уничтожения последней специальной части базового курса. При столь кардинальном сокращении базового курса система не может обеспечивать непрерывность подготовки, т. к. вся система лишается своего фундамента. Система не будет в полной мере диверсифицированной, т. к. сокращение базового курса лишает возможности достижения требуемых результатов обучения на уровне магистратуры и аспирантуры, а также в процессе дополнительного обучения ИЯ, которое будет вынужденно пролонгироваться. Есть также риск уменьшения разнообразия дополнительных профессиональных программ.

На основании вышеизложенного мы приходим к выводу, что наблюдается серьёзное противоречие между повышением значения ИЯ в профессиональной деятельности инженеров для достижения стратегических целей научно-технологического

развития страны, с одной стороны, и, с другой стороны, *значительным сокращением продолжительности базового курса как фундамента непрерывной профессиональной диверсифицированной системы подготовки.*

Формат научной статьи не позволяет подробно остановиться на целесообразности использования в инженерном образовании большого потенциала дисциплины «Иностранный язык» для формирования сквозных «гибких навыков», необходимых инженеру для создания инновационных продуктов, а также для преодоления некоторых недостатков, связанных с особенностями современного поколения студентов. Это и клиповое мышление, и недостаточное развитие креативности, памяти, логики, критического мышления [20; 21]. Эти недостатки могут быть преодолены в частности в процессе обучения чтению, а формирование умения работы в команде, преодоление свойственных молодым людям трудностей непосредственного общения, воспитание лидерских качеств может осуществляться при организации групповых форм работы при обучении устной речи. Правильная организация обучения переводу может препятствовать проникновению в русский язык неоправданных англицизмов и т. д.

Выводы

Рассмотрение вопросов подготовки по ИЯ в инженерном образовании даёт возможность сделать ряд выводов, которые необходимо учесть в процессе его реформирования.

1. Исторически развитие технического образования в нашей стране неразрывно связано с подготовкой будущих специалистов по ИЯ. Роль и место подготовки по ИЯ всегда определялись реальной потребностью инженеров в применении ИЯ в их профессиональной деятельности.

2. В современных условиях роль непрерывной профессиональной подготовки по ИЯ в инженерном образовании возрастает, т. к. достижение поставленных стратегиче-

ских целей научно-технологического развития страны предполагает развитие международного сотрудничества, а его осуществление требует от инженеров владения ИЯ, прежде всего глобальным английским языком в процессе профессионального общения во всех формах речевой деятельности – говорении, слушании, чтении и письме на достаточно высоком уровне.

3. Глобальный характер фундаментальных и прикладных знаний, развитие электронных носителей научно-технической информации, возможность использования широкого спектра цифровых технологий обработки информации как никогда ранее повышают роль массовой подготовки будущих инженеров к использованию ИЯ в письменной профессиональной коммуникации, в частности к владению различными видами чтения как средству оперативного осуществления информационной деятельности, которая является структурным компонентом профессиональной деятельности. Недостаточная сформированность умений разных видов чтения и критической оценки содержания источников информации на ИЯ может привести к изоляции отечественных инженеров от всемирных достижений науки и техники и, как следствие, к отставанию в этой области.

4. Для успешного реформирования инженерного образования необходимо внести в такие основополагающие документы как профессиональные стандарты и ФГОС высшего инженерного образования требования к владению не только деловым, но и профессиональным иностранным языком, отражающие реальную актуальную потребность инженеров в применении ИЯ в профессиональной деятельности.

5. При формировании единого ядра инженерного образования необходимо ориентироваться на одно из важнейших преимуществ отечественного технического образования, которое заключается в его фундаментальности. Для обеспечения фундаментальности в системе подготов-

ки по ИЯ необходимо сохранить то количество аудиторных часов базового курса, которое достаточно для реализации специальной, наиболее профессиональной ориентированной его части для массовой подготовки инженеров. Сохранить в непрерывной профессиональной диверсифицированной подготовке по ИЯ достаточное количество часов в магистратуре и аспирантуре для обеспечения условий применения ИЯ в научно-исследовательской деятельности инженеров.

6. При организации учебного процесса в системе подготовки по ИЯ стоит максимально использовать её потенциал для развития сквозных гибких навыков инженеров.

Литература

1. Полякова Т.Ю. Диверсификация непрерывной профессиональной подготовки по иностранному языку в инженерном образовании. М.: МАДИ, 2010. 375 с. ISBN: 978-5-7962-0118.
2. Преснухина И.А. О необходимости реформирования иноязычной подготовки в технических вузах России: проблемы и специфика // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 12. № 3. С. 65–74. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/13PDMN324.pdf> (дата обращения: 15.03.2025).
3. Мифонова И.Н. Определение содержания понятия «предметно-языковое интегрированное обучение» // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2020. № 3. С. 13–18. DOI: 10.17805/trudy.2020.3.3
4. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка.* Cambridge University Press; М.: МГЛУ, 2001. 256 с.
5. Кроули Э.Ф., Малковист Й., Остлунд С., Бродер Д.Р., Эдстрём К. Переосмысление инженерного образования. Подход СДИО. Пер. с англ. С. Рябушкиной; под науч. ред. А. Чучалина. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. 504 с. ISBN: 978-5-7598-1218-0.
6. Полякова Т.Ю. Методика обучения чтению на старшем этапе неязыкового вуза с учётом профессиональной ориентации студентов (английский язык). Автореф. дисс. ...к. пед. н. М., Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. Мориса Тореза, 1986, 24 с. URL: <https://rusneb.ru/>

- catalog/000201_000010_BJVVV1035400/ (дата обращения: 15.03.2025).
7. Шейнбаум В.С., Никольский В.С. Инженерная деятельность и инженерное мышление в контексте экспансии искусственного интеллекта Исследование образа современного преподавателя среди студентов вуза // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 6 (215). С. 9–27. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-6-9-27
 8. Коган Е.А. Оценка владения английским языком у студентов технических вузов // Перспективы науки и образования. 2020. № 1 (43). С. 207–217. DOI: 10.32744/pse.2020.1.15
 9. Гурулева Т.А., Ло Ваньци. Российско-китайское образовательное сотрудничество в пандемийный и постпандемийный периоды // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 1. С. 128–150. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-128-150
 10. Crystal D. English as a Global Language. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 212 p. ISBN-13: 978-0-521-53032-0.
 11. Полякова Т.Ю. К проблеме целей и содержания обучения по дополнительной образовательной программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», реализуемой в инженерных вузах // Иностранные языки в системе послевузовского и дополнительного образования. Материалы 1-й Всероссийской научно-методической конференции. 1–2 декабря 2005 г. М.: РГСУ, 2006. С. 45–53.
 12. Спенсер С.М. Компетенции на работе; пер. с англ. А. Яковенко. М.: Гиппо, 2010. 384 с. ISBN: 5-98293-066-0.
 13. Полякова А.О. Зачем инженеру иностранный язык? (Анализ профессиональных стандартов) // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6–0. С. 371. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=23067> (дата обращения: 15.03.2025).
 14. Иноземцева К.М. Анализ современных требований к владению иностранным языком специалистами инженерно-технических профилей // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 6. С. 71–90. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-6-71-90
 15. Монжиевская В.В. Общение в профессиональной деятельности: сущность, функции, критерии функционирования // Известия Иркутского государственного университета. 2015. Т. 11. С. 37–45. EDN: TTZOMP.
 16. Ефзинкина М.В. Межкультурная коммуникация в международном бизнесе: особенности использования делового английского языка // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. Т. 5-1 (44). С. 139–145. DOI: 10/24411/2500-1000-2020-10467
 17. Фундаментальное образование в транспортном вузе: от Императорского Московского инженерного училища (ИМИУ) до Московского государственного университета путей сообщения (МИИТ). М.: МИИТ, 2002. 130 с.
 18. Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М.: Ступени; ИНФРА-М, 2002. 447 с. ISBN: 5-94713-005-X.
 19. Сиренко Ю.С. Внедрение «ядра высшего педагогического образования» в перспективах управления, преподавания и методической работы / Наука и школа. 2022. № 4. С. 45–50. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-4-45-50
 20. Комарова Л.В., Балашова И.В. О некоторых особенностях клипового мышления и проблемах усвоения изучаемого материала в процессе обучения иностранного языка // Автомобиль. Дорога. Инфраструктура. № 2 (8). М.: МАДИ, 2016. URL: elibrary.ru/item.asp?id=26203557 (дата обращения: 15.03.2025).
 21. Полякова Т.Ю. Учёт особенностей современного поколения студентов в процессе совершенствования системы подготовки по иностранному языку в вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета «Образование и педагогические науки». Выпуск 2 (796). М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2017. С. 43–54. EDN: ХТАЗVJ.

Благодарности. Исследование выполнено в МАДИ как одно из мероприятий проекта «Эффективная модель подготовки преподавателей технических дисциплин с целью получения сертификата «Международный преподаватель инженерного вуза» – INGRAED IGIP». МАДИ получен статус Федеральной инновационной площадки в соответствии с приказом № 1580 от 25.12.2020 (зарегистрирован 03.02.2021).

Статья поступила в редакцию 23.03.2025

Принята к публикации 21.05.2025

References

1. Polyakova, T.Yu. (2010). *Diversifikaciya neprepiynoy professionalnoy podgotovki po inostrannomu yaziku v ingenernom obrazovanii* [Diversification of Long-life Professional Foreign Language Training in Engineering Education]. Moscow: MADI. 375 p. ISBN: 978-5-7962-0118. (In Russ.).
2. Presnukhina, I.A. (2020). Upon the Necessity to Reform English Teaching at Russian Technical Universities: Problems and Specificity. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya = World of Science. Pedagogy and Psychology*. Vol. 12, no. 3, pp. 65-74. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/13PDMN324.pdf>. (accessed 15.03.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
3. Mironova, I.N. (2020). The Definition of the Concept “Content and Language Integrated Learning”. *Nauchniye Trudi Moskovskogo gumanitnogo universiteta = Scientific Works of Moscow Humanitarian University*. No. 3, pp. 13-18, doi: 10.17805/trudy.2020.3.3 (In Russ.).
4. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press; Moscow: MGLU, 2001. 256 p.
5. Crawley, E., Malmqvist, J., Ostund, S., Brodeur, D., Edstrum, K. (2014). *Retbinkig Engineering Education, the CDIO Approach*: 2nd ed. Springer, 286 p. ISBN: 978-3-319-05560-2. (Russian translation: Moscow: HIS Publ., 2014, 504 p. ISBN: 978-5-759-81466-5).
6. Polyakova, T.Yu. (1986). *Metodika obucheniya chteniyu na starsbem etape neyazikovogo vuza s uchetom professionalnoy orientacii studentov (angliiskiy yazik)* [The Methods of Teaching Reading at the Advanced Level of Non-Linguistic Universities with Professional Orientation of Students]. Ref. kand. Dis. Moscow, Moscow State Linguistic University, 24 p. Available at: https://rusneb.ru/catalog/000201_000010_BJVVV1035400/ (accessed 15.03.2025). (In Russ.).
7. Sheinbaum, V.S., Nikolskiy, V.S. (2024). Engineering Activity and Engineering Thinking in the Context of Artificial Intelligence Expansion. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 6, pp. 9-27, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-6-27 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Kogan, E.A. (2020). The Assessment of English Proficiency among Technical Universities’ Students. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*. No. 43 (1), pp. 207-217, doi: 10.32744/pse.2020.1.15 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Guruleva, T. L., Wanqi, Lo. (2025). Russian Chinese Educational Cooperation in the Pandemic and Post-Pandemic Periods. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 1, pp. 128-150, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-128-150 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Cristal, D. (2003). *English as a Global Language*. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press. 212 p. ISBN-13: 978-0-521-53032-0.
11. Polyakova, T.Yu. (2005). K probleme tseley I soderganiya obucheniya po dopolnitelnoy obrazovatelnoy programme “Perevodchik v sfere professionalnoy rommunikatsii” v ingenernih vuzah [Upon the Problem of Aims and Content of Teaching on the Additional Educational Program “Translator in the Sphere Of Professional Communication” in Engineering Universities]. *Foreign Languages in the System of Post University and Additional Education. 1st Russian Scientific and Methodological Conference*. 1-2 December, 2005. Moscow: RGSU, Pp. 45-53. (In Russ.).
12. Spencer, L.M. Jr., Spencer, S.M. (2003). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. New York: John Wiley&Sons. 253 p. (Russian translation: Moscow: Hippo, 2010, 384 p. ISBN: 978-5-759-81466-5).
13. Poliakova, L.O. (2015). Zachem ingeneru inostranniy yazik? (Analiz professionalnih standartov) [Why Does an Engineer Need a Foreign Language? (The Analysis of professional Standards)].

- Sovremennye problemi nauki i obrazovaniya*=*Modern Problems of Science and Education*. No. 6–0. P. 371. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=23067> (accessed 15.03.2025). (In Russ.).
14. Inozemtseva, K.M. (2017). Analysis of Modern Requirements for the Level of Foreign Language Proficiency of Engineering Specialists. *Obrazovanie i nauka = Education and Science*. Vol. 19, no. 6, pp. 71-90, doi: 10.17853/1994-5639-2017-6-71-90 (In Russ., abstract in Eng.).
 15. Monzhiyevskaya, V.V. (2015). Communication in Professional Activity: Essence, Functions, Criteria of Functioning. *Izvestiya Irkutsk State University*. Irkutsk. Vol. 11, pp. 37-45. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23487788_98615395.pdf (accessed 15.03.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
 16. Erzinkina, M.V. (2020). Cross-Cultural Communication in International Business: Peculiarities of Business English. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*. Vol. 5-1(44), pp. 139-145, doi: 10/24411/2500-1000-2020-10467 (In Russ., abstract in Eng.).
 17. *Fundamentalnoe obrazovanie v transportnom vuze: ot Imperatorskogo Moskovskogo ingenernogo uchilishcha do Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta putey soobscheniya* [Fundamental Education in transport University: from Imperial Moscow Engineering High School to Moscow State University of transport]. (2002). Moscow: MIIT, 130 p. (In Russ.).
 18. Mirolubov, A.A. (2002). *Istoria Otechestvennoy Metodiki Obucheniya Inostrannim Yazikam* [The History of Russian Methods of Teaching Foreign Languages]. Moscow: Stupeni, INFRA-M. 447 p. ISBN: 5-94713-005-X. (In Russ.).
 19. Sirenko, Yu.S. (2022). Implementing the “Core of Higher Pedagogical Education” in the Perspectives of Management, Teaching and Methodological Work. *Nauka I shkola=Science and School*. No. 4, pp. 45-50, doi: 10.31862/1819-463X-2022-4-45-50 (In Russ., abstract in Eng.).
 20. Komarova, L.V., Balashova, I.V. (2016). Some Particular Features of Clip Mentality and Problems of Developing Language Skills in The Process of Teaching. *Avtomobil'. Doroga. Infrastruktura. = Car. Road. Infrastructure*. No. 2 (8). Moscow: MADI. Available at: elibrary.ru/item.asp?id=26203557. (accessed 15.03.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
 21. Polyakova, T.Yu. (2017). Peculiarities of the Modern Generation of Students and their Influence on the University Foreign Language Training Development. *Vestnik MGLU “Obrazovaniye i pedagogicheskie nauki” = MGLU Bulletin “Education and Pedagogical Sciences”*. No. 2 (796). Moscow: MGLU. Pp. 43-54. (In Russ., abstract in Eng.).

Acknowledgement. The study has been conducted in MADI as an activity under the project “Effective training model of technical discipline lecturers for the purpose of obtaining “International Educator of Engineering University” certificate – ING-PAED IGIP”. MADI is recognized as a Federal Innovative Platform according to Order No. 1580 from 25.12.2020 (registered on 03.02.2021).

*The paper was submitted 23.03.2025
Accepted for publication 21.05.2025*

Модели ресоциализации студенческой молодёжи новых российских регионов

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-87-102

Смирнов Владимир Алексеевич – д-р социол. наук, доцент, доцент кафедры современной социологии социологического факультета, ORCID: 0000-0003-1228-9318, SPIN-код: 9464-8949, kano_igt@mail.ru

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

Адрес: 119991, Москва, ГСП-1, Ленинские горы, МГУ, д. 1, стр. 33

***Аннотация.** В статье на основе авторского эмпирического исследования разработана типология моделей ресоциализации студентов университетов, расположенных в новых российских регионах. Автором обозначены ключевые параметры, позволяющие дифференцировать студенческую молодёжь и на основании этого выделить возможные траектории её реинтеграции в российское общество.*

Опираясь на результаты исследования и кластерного анализа, автор обосновывает существование трёх групп студентов, различающихся с точки зрения ценностных ориентаций, жизненных планов, гражданской идентичности. Результатом анализа стало выявление и верификация трёх типов моделей ресоциализации студенческой молодёжи новых российских регионов («спонтанная модель», «протестная модель» и «конфруэнтная модель»). В статье дано описание кластеров и моделей ресоциализации, сформулированы отдельные рекомендации, направленные на дифференциацию молодёжной и образовательной политики в зависимости от той или иной группы учащейся молодёжи.

***Ключевые слова:** студенческая молодёжь, ресоциализация, кластерный анализ, модели ресоциализации*

***Для цитирования:** Смирнов В.А. Модели ресоциализации студенческой молодёжи новых российских регионов // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 5. С. 87–102.*

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-87-102

Models of Student Re-Socialization in New Russian Regions

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-87-102

Vladimir A. Smirnov – Dr. Sci. (Sociology), Associate Professor, Associate Professor of Modern Sociology Department of the Faculty of Sociology, ORCID: 0000-0003-1228-9318, SPIN-code: 9464-8949, kano_igt@mail.ru

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Address: 1, Leninskie gory, bld. 33, GSP-1, Moscow, 119991, Russian Federation

Abstract. Based on the author's empirical research, in the article a typology of models has been developed for the re-socialization of university students located in new Russian regions. The author identifies key parameters that make it possible to differentiate student youth and, based on this, identify possible trajectories for their reintegration into Russian society.

Based on the results of the research and cluster analysis, the author substantiates the existence of three groups of students who differ in terms of value orientations, life plans, and civic identity. The analysis resulted in the identification and verification of three types of models of student re-socialization in new Russian regions ("spontaneous model", "protest model" and "congruent model"). The article describes clusters and models of resocialization, and makes separate recommendations aimed at differentiating youth and educational policies depending on a particular group of students.

Keywords: student youth, resocialization, cluster analysis, models of resocialization

Cite as: Smirnov, V.A. (2025). Models of Student Re-Socialization in New Russian Regions. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 5, pp. 87-102, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-87-102 (in Russ., abstract in Eng.).

Введение

Важной задачей государственной молодёжной и образовательной политики является социальная интеграция молодёжи новых российских территорий в социокультурное пространство страны, формирование у неё национально-ориентированной гражданской идентичности. Социализация молодых людей новых российских регионов протекала, с одной стороны, в ситуации эскалации военной угрозы, с другой – под серьёзным информационным воздействием недружественных России государств. Это не могло не повлиять на их ценностные ориентации, жизненные планы, гражданскую идентичность. Сегодня необходимо говорить не просто о точечных мероприятиях образовательной и молодёжной политики, а о системной ресоциализации молодёжи новых регионов, результатом которой станет её адаптация и полноценная интеграция в социально-экономическое, социокультурное и политическое пространство Российской Федерации.

Наиболее эффективным и результативным направлением такой работы может стать системная деятельность по ресоци-

ализации, ориентированная на учащуюся молодёжь (школьники, учащиеся, студенты). Это обусловливается тем фактом, что именно эти группы молодых людей представляют собой достаточно структурированные сообщества, объединённые общими локальностями, различными видами совместной деятельности. Используя социальные технологии, такие как социокультурное проектирование [1], обучение служением [2], добровольчество [3] и др., становится возможным в достаточно короткие сроки вовлечь значительную часть учащейся молодёжи в процессы конструктивного развития своих учебных заведений, территории проживания, страны. Это, в свою очередь, позволит молодым людям в режиме реальной деятельности и в процессе коммуникации со сверстниками из «традиционных» регионов интериоризировать российские национально-ориентированные ценности, модели поведения, тем самым осуществляется эффективная ресоциализация в новых жизненных обстоятельствах.

Процесс ресоциализации учащейся молодёжи новых российских регионов не носит линейного характера и во многом

определяется теми установками и ценностными моделями, которые сформировались в молодёжной популяции под воздействием предыдущих десятилетий. В этой связи возникает исследовательская задача выделения различных группы молодых людей, близких по своим доминирующим диспозициям, жизненным устремлениями и стратегиям. Такая дифференциация позволит более точно осуществлять управление процессом ресоциализации, создавая для разных групп молодых людей наиболее адекватные условия и используя социальные технологии эффективные для конкретной группы.

В рамках настоящей статьи на основе кластерного анализа предложена апостериорная типология моделей ресоциализации студенческой молодёжи новых российских регионов, основанная на результатах проведённого автором социологического исследования. Она может быть использована при реализации образовательной и молодёжной политики в новых регионах, чтобы управлять процессом социальной интеграции молодого поколения более эффективно и целенаправленно.

Феномен ресоциализации: направления исследований

Ресоциализация – это «процесс освоения индивидом социальных норм и культурных ценностей, не освоенных или недостаточно освоенных ранее, или обновлённых на новом этапе общественного развития» [4, с. 297].

В социологии феномен ресоциализации рассматривается в двух контекстах. С одной стороны, он обусловлен изменениями, происходящими в обществе, и представляет собой «переключение человека с одного мира на другой» [5] в ситуации резких социальных трансформаций, с другой, ресоциализация может быть связана с особенностями жизненного пути самого человека, изменением его ценностных ориентаций, установок и т. д. Это определённый тип личностного изменения, ведущий к перестройке поведенче-

ских моделей человека [6]. Представляется, что исследуемый в данной статье феномен ресоциализации студенческой молодёжи новых российских регионов обладает обеими характеристиками, поскольку связан как с резкими изменениями в жизни самого общества, так и с абсолютно новым этапом в жизни конкретного индивида.

Особенностью процесса ресоциализации и отличием её от вторичной социализации является то, что в случае последней человек осваивает новые модели поведения, опираясь на предыдущий опыт, полученный в процессе первичной социализации. Ресоциализация не ассоциирована с прошлым опытом человека, её основа – не «подгонка» имеющихся ценностных установок и поведения под новые обстоятельства, а полная перестройка жизненного мира, в котором прежние модели перестают соответствовать социокультурной среде [5].

Традиционно феномен ресоциализации рассматривается в контексте второй модели, характеризующей ситуацию изменения жизненной траектории самого человека. Значительное число работ посвящено осмыслению процесса реинтеграции молодого человека, оказавшегося в сложной жизненной ситуации, связанной с нарушением закона, и отбывающего наказание. Часть подобных работ посвящена моделям ресоциализации молодёжи, попавшей в криминальные группировки [7], другие акцентируют внимание на методологии [8] и конкретных социальных технологиях [9], а также причинах вовлечения молодёжи в противоправную и экстремистскую деятельность [10]. Отдельные работы связаны с осмыслением процесса посткриминальной ресоциализации отдельных групп молодёжи [11].

События последних лет актуализировали тематику ресоциализации молодёжи, переместив её фокус с дисфункций личной жизненной траектории на осмысление влияния геополитических процессов. Наиболее значимым элементом ресоциализации молодёжи новых территорий являются

политическое сознание и установки [12], отдельные авторы концентрируются на особенностях гражданской идентичности и её формировании в университетах [13], делают попытки изучать ценностные ориентации молодых людей, позволяющие прогнозировать особенности процесса ресоциализации [14].

Несмотря на появление работ, исследующих особенности ресоциализации молодёжи новых российских регионов, сегодня практически отсутствуют публикации, предметом которых является студенческая молодёжь. Кроме того, отсутствуют публикации, направленные на разработку типологий молодого поколения новых территорий, выделение в общей когорте отдельных сообществ, различающихся с точки зрения ценностных ориентаций, гражданских установок, отношения к происходящим событиям. Разработка на основании этих критериев моделей ресоциализации студенческой молодёжи позволяет не только снизить дефицит исследований в этой области, но и предложить действенный инструмент дифференциации молодёжной политики в зависимости от разных молодёжных групп и сообществ. Решению данных задач посвящена настоящая статья.

Методология и методы исследования

Статья основана на результатах авторского эмпирического исследования, проведённого осенью 2024 года на территории Донецкой и Луганской народных республик, Запорожской и Херсонской областей методом онлайн-анкетирования. Выборка составила 1100 человек в возрасте от 18 до 22 лет. Выборка исследования квотная, стратифицированная по полу (мужчины – 43%, девушки – 57%). Другие критерии стратификации (по возрасту, направлениям подготовки и т. д.) не использовались ввиду недостаточного для этого объёма выборки, а также отсутствия надёжных данных, характеризующих генеральную совокупность (студенчество новых территорий).

Участие в исследовании приняли студенты Донецкого государственного университета, Мариупольского государственного университета им. А.И. Куинджи, Херсонского государственного педагогического университета, Луганского государственного педагогического университета, Донбасского государственного университета юстиции, Азовского государственного педагогического университета.

Для типологии студенческой молодёжи новых российских регионов с точки зрения моделей ресоциализации был использован кластерный анализ методом k -средних (число кластеров определялось с использованием метода локтя) [15].

Для его проведения был отобран ряд переменных, характеризующих разные сферы жизненного мира студентов новых российских регионов:

- 1) жизненные ценности;
- 2) ближайшие жизненные планы;
- 3) тип миграционных стратегий;
- 4) тип гражданской самоидентификации;
- 5) оценка факта присоединения территории проживания к РФ;
- 6) уровень доверия отдельным общественным и политическим институтам и акторам (Президент РФ, губернатор региона, соседи и знакомые, церковь).

Выбор указанных признаков для оценки типа ресоциализации студенческой молодёжи обусловлен рядом обстоятельств.

Во-первых, ценностные ориентиры являются важным элементом структуры личности и способствуют выбору той или иной жизненной стратегии и, значит, напрямую влияют на социальную интеграцию молодого человека. В зависимости от доминирующих ценностных установок модель ресоциализации будет базироваться на адаптивных стратегиях и поиске ресурсов развития в сложившейся ситуации или же, наоборот, ориентировать молодого человека на поиск иных условий, в которых его ценностные структуры могут быть проявлены более выражено.

В-вторых, ценностные установки тесным образом связаны с жизненными планами, которые являются неотъемлемой частью успешной ресоциализации и интеграции в новый социокультурный контекст. Поскольку речь идёт о студенчестве, то основной вектор жизненных планов – это продолжение или прерывание обучения, завершение его в рамках территории проживания или в других регионах, представления о профессиональной самореализации после завершения обучения.

В-третьих, поскольку внимание сосредоточено на особой группе студенческой молодёжи, социальное развитие которой происходило в условиях эскалации военного конфликта начиная с 2014 года, важным структурным элементом жизненного пространства молодого человека является его отношение к происходящим геополитическим событиям последнего десятилетия. Это отношение проявляется в наборе гражданских диспозиций, содержанием которых являются: *гражданская самоидентификация* (соотнесение себя с одной из групп: «гражданин мира», «гражданин своей страны», «житель своего населённого пункта»); *оценка факта присоединения территории проживания к РФ* (как знакового события нескольких последних лет), *выраженность миграционных стратегий*, как деятельностное проявление гражданских диспозиций разных групп студентов. Не менее важным элементом системы гражданских диспозиций молодых людей является уровень доверия к основным общественно-политическим институтам РФ. Институциональное и межличностное доверие являются важными факторами солидарности внутри любого общества, что также становится важным фактором успешной ресоциализации студенческой молодёжи.

Все выделенные признаки носят субъективный характер и позволяют оценить

внутреннюю предрасположенность разных групп студенческой молодёжи к тому или иному вектору своего развития в новых социально-экономических и социокультурных условиях и, значит, разным моделям ресоциализации. Такой подход представляется обоснованным, поскольку динамичные изменения внешней среды (восстановление университетов, строительство новых университетских кампусов, молодёжных пространств и т. д.)¹ сами по себе не решают задачу социальной интеграции молодого поколения, а лишь создают для этого необходимые условия. Ключевым фактором интеграции остаётся внутренняя готовность молодого человека принять новый социокультурный контекст, найти в нём отражение своих ценностей, жизненных устремлений, возможностей для личностной, профессиональной и гражданской самореализации. В этой ситуации построение апостериорной типологии студенческой молодёжи новых российских регионов с точки зрения их жизненных ценностей и установок может стать важным инструментом для разработчиков образовательной и молодёжной политики в новых российских регионах.

Результаты исследования

На основе кластерного анализа были выделены три группы студентов, обучающихся в вузах новых российских регионов, чьи жизненные ориентации, а значит, и потенциальные стратегии поведения значительно отличаются друг от друга. В первый кластер вошли 34,6% респондентов, во второй и третий 24,8 и 40,6%, соответственно. Полученные кластеры оказались несбалансированными, что позволяет сделать вывод о том, что студенческая молодёжь новых российских регионов в значительной степени дифференцирована с точки зрения своих установок.

¹ Вузы новых регионов активно интегрируются в научно-образовательное пространство России. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/75527/> (дата обращения: 12.01.2025).

Таблица 1
Ценностные ориентации студенческой молодёжи в разрезе разных кластеров, %

Table 1

Students' value orientations in the context of different clusters, %

Что является ценным в жизни	Кластер		
	Первый	Второй	Третий
Карьерный рост	34,3	28	37,8
Материальное благополучие	38,3	26,1	35,6
Образование	24,5	25,2	50,3
Психологическое благополучие	39,5	26,5	33,9
Работа	30,7	20,7	48,6
Расширение круга знакомых и друзей	34,9	26,5	38,6
Саморазвитие и самосовершенствование	35	23,8	41,2
Семья	32,5	25,1	42,4

Таблица 2

Жизненные планы студентов в разрезе разных кластеров, %

Table 2

Students' life plans broken down by different clusters, %

Жизненные планы	Кластер		
	Первый	Второй	Третий
Завершить обучение и искать работу в другом регионе России	29,1	17,4	26,2
Завершить обучение и работать в регионе, в котором живу сейчас	37,1	22,3	50,7
Завершить обучение и уехать в другую страну	5,2	20,7	3,6
Затрудняюсь ответить	11,9	26,7	10,1
Переехать в другую страну, не завершая обучения	1,2	3,1	0,2
Продолжить обучение в другом регионе России	2,4	2	2,3
Продолжить обучение в регионе, в котором живу сейчас	12,8	7,8	7

Начнём анализ с распределения ценностных ориентаций студентов (Табл. 1).

В таблице представлен перечень переменных, характеризующих те или иные жизненные ценности, и их распределение по трём кластерам. Для первого кластера доминирующими являются материальное и психологическое благополучие, а такие ценности как карьерный рост, расширение круга знакомых и друзей встречаются примерно с такой же частотой, как и в третьем кластере. Для последнего же наиболее значимы образование, работа, саморазвитие и семья, расширение круга знакомых. Второй кластер репрезентирует достаточно амбивалентную группу студентов, ценностные ориентации

которых слабо дифференцированы и скорее демонстрируют отсутствие выраженной позиции.

Учитывая особенности респондентов в качестве ключевого индикатора ближайших жизненных планов, нами оценивалась их позиция в отношении продолжения обучения и территории возможного трудоустройства (Табл. 2). С одной стороны, респондентам предлагалось оценить: готовы ли они продолжать обучение (магистратура) или же планируют трудоустройство после окончания бакалавриата, с другой, – ответить на вопрос, где бы они хотели реализовать свои планы (регион проживания, другой российский регион, другая страна).

Таблица 3

Миграционные стратегии студенческой молодёжи в разрезе разных кластеров, %

Table 3

Migration strategies of students within different clusters, %

Если бы у Вас была возможность сменить место жительства, какой бы вариант Вы выбрали?	Кластер		
	Первый	Второй	Третий
Не стал бы никуда переезжать	29,5	25,6	33,4
Переезд в другую страну	10,7	40,5	3,8
Переезд в крупный мегаполис России	25,5	17,2	31,9
Переезд в любой другой регион России	27,3	10	25,1
Переезд в регионы России, расположенные дальше от границы	7,1	6,7	5,9

Полученные результаты также демонстрируют различия между кластерами. Наиболее выраженную позицию демонстрируют респонденты второго и третьего кластеров. В последнем более 50% студентов ориентируются на реализацию себя в рамках территории проживания, порядка 26% после завершения обучения будут искать работу в другом регионе России. Второй кластер – это респонденты, чьи жизненные интересы во многом связаны с переездом за границу после завершения обучения. Такой вариант выбирает почти 21% опрошенных (при этом в первом и третьем кластерах этот процент составляет 5,2 и 3,6%, соответственно). Кроме того, можно предположить, что и 26,7% респондентов из второго кластера, затруднившихся дать ответ на данный вопрос, также размышляют о возможности трудоустройства за границей. В целом, более 50% респондентов второго кластера были не готовы на момент исследования продемонстрировать желание продолжить трудовую деятельность в Российской Федерации.

Что касается студентов первого кластера, то большая часть из них выбирает вариант «остаться на территории своего проживания» (37,1%) или же «переехать в другой регион России». При этом позиции респондентов здесь менее сфокусированы, чем в других группах. Представляется, что молодые люди, попавшие в первый кластер, с учё-

том их ценностных доминант главным образом ориентированы на достижение личного успеха (материального и психологического благополучия) и проектируют свою жизнь, используя именно эту мотивацию. Среди них нет выраженного единства, как в двух других кластерах, поскольку выбор той или иной жизненной стратегии определяется исходя из принципа «там, где лучше для меня».

Ближайшие жизненные планы студентов тесным образом связаны с оценкой возможности миграции (Табл. 3).

Если говорить о выборе той или иной миграционной стратегии, независимо от кластера, то 29,7% опрошенных выбирают вариант «не стал бы никуда переезжать», 18,2% – переезд в другую страну, более 51% хотели переехать в другой регион России, оставшиеся затруднились ответить.

Более 40% студентов, попавших во второй кластер, заявляют о своём желании покинуть территорию России и переехать в другую страну. Среди других групп студентов этот процент значительно ниже, в третьем кластере он не превышает 4%. Респонденты первого и третьего кластеров примерно с одинаковой частотой выбирают вариант «остаться на территории своего проживания» или же «переехать в другой регион России». В то же время стоит подчеркнуть тот факт, что респонденты третьей группы значимо чаще выбирают «не стал бы никуда переезжать», чем представители двух других

Таблица 4

Гражданская самоидентификация студентов, %

Table 4

Students' civic self-identification, %

Тип гражданской самоидентификации	Кластер		
	Первый	Второй	Третий
Гражданин мира	15,0	27,2	7,9
Житель своего населённого пункта	29,1	29,2	12,5
Гражданин своей страны	44,8	9,6	75,9
Затрудняюсь ответить	11,0	34,1	3,6

Таблица 5

Оценка факта присоединения территории проживания к РФ, %

Table 5

Assessment of the fact of the residence territory incorporation to the Russian Federation, %

Оценка факта присоединения	Кластер		
	Первый	Второй	Третий
Однозначно отрицательно	0,0	5,8	0
Однозначно положительно	42	4	94,3
Скорее отрицательно	0,6	5,1	0
Скорее положительно	43,3	34,1	4,9
Затрудняюсь ответить	14,1	51	0,8

групп. Почти треть студентов, независимо от кластера выбирают именно этот вариант.

Успешность ресоциализации молодёжи новых российских регионов во многом зависит от оценки происходящих геополитических событий. Она, в свою очередь, определяется политическими и гражданскими диспозициями, которые сформировались в студенческой среде в предшествующий период социализации. Для понимания этого аспекта жизненного мира студенческой молодёжи автором использовались два эмпирических индикатора:

1) определение типа гражданской самоидентификации (Табл. 4);

2) оценка факта присоединения территории проживания студента к Российской Федерации (Табл. 5).

И в первом, и во втором случае наблюдаем значимую дифференциацию респондентов в

зависимости от того кластера, к которому они были отнесены. Студенты из третьего кластера почти в 76% случаев демонстрируют национально-ориентированную гражданскую идентичность («гражданин своей страны»). При этом более 94% респондентов этой группы дают однозначно положительную оценку факту присоединения территории своего проживания к РФ.

Для первого кластера характерна чуть более сдержанная, но в целом также положительная оценка факта присоединения (42% – «однозначно положительно», 43,3% – «скорее положительно»), сочетающаяся с национально-ориентированной и локальной («житель своего населённого пункта») гражданской идентичностью.

Отличную от других групп позицию в контексте обоих исследуемых индикаторов демонстрируют респонденты второго кла-

Таблица 6

Уровень доверия общественно-политическим институтам/акторам, %

Table 6

Level of trust in socio-political institutions/actors, %

Институт/ актор	Уровень доверия	Кластер		
		Первый	Второй	Третий
Президент РФ	Доверяю	34,8	9,3	55,9
	Не доверяю	4,9	85,3	9,8
Губернатор вашего региона	Доверяю	28	11,3	60,7
	Не доверяю	26,8	47,2	26
Соседи, знакомые	Доверяю	27,5	27,6	44,9
	Не доверяю	23,1	33,7	43,1
Русская православная церковь	Доверяю	28,6	14,4	57
	Не доверяю	19,4	61,7	18,9

стера. Среди них наиболее высок процент тех, кто выбирает глобалистский тип гражданской самоидентификации («гражданин мира»), при этом, по мнению автора, он может быть ещё более выраженным, поскольку чуть более 34% студентов затруднились дать однозначный ответ. Можно констатировать, что молодых людей с национально-ориентированной гражданской идентичностью во втором кластере менее 10%.

В то же время нельзя не отметить, что для данной группы характерен такой же уровень локальной самоидентификации, как и для первого кластера. Но, если в первой группе он коррелирует с высокой положительной оценкой факта присоединения к России, студенты второго кластера демонстрируют сдержанную позицию. Более 10% опрошенных дают этому факту отрицательную оценку (5,8% – «однозначно отрицательно», 5,1% – «скорее отрицательно»), и 51% респондентов затрудняются с ответом, не желая проявлять свою позицию в явном виде. При этом чуть более 34% студентов выбирают вариант «скорее положительно» при ответе на данный вопрос.

В целом можно констатировать, что студенты, отнесённые ко второму кластеру, представляют собой группу молодых людей, чей процесс ресоциализации может быть

существенным образом затруднён ввиду неприятия геополитических преобразований.

Тип гражданской самоидентификации и связанная с ним оценка факта присоединения находятся в тесной взаимосвязи с уровнем межличностного и институционального доверия. Процесс социальной интеграции в новую социально-экономическую среду, а значит, и успешная ресоциализация невозможна без доверия ключевым политическим и общественным институтам России. Поскольку за прошедшее после присоединения время молодой человек вряд ли смог сформировать чёткую позицию в отношении институциональных структур, для выявления кластерных различий автор предлагал оценить уровень доверия конкретным акторам. Именно они, по мнению автора, репрезентируют для студента политическую власть в стране в целом (Президент РФ), а также её наиболее близкий уровень в лице губернатора. Кроме этого, автор оценивал уровень доверия Русской православной церкви (РПЦ) как институту, транслирующему определённые ценностные национально-ориентированные модели, и, наконец, ближайшему окружению для оценки уровня межличностного доверия [16] (Табл. 6).

Распределение ответов, как и в предыдущих случаях, обусловлено кластером. Респонденты из третьего кластера демон-

стрируют высокий уровень доверия политическим акторам и РПЦ, несмотря на достаточно высокий уровень межличностного доверия (соседи и знакомые), примерно такой же процент респондентов не доверяет людям, проживающим с ними рядом. По всей видимости, это можно объяснить ценностной поляризацией общества, в том числе и молодёжи, в ситуации геополитической напряжённости, о чём писали ранее [17].

Респонденты первого кластера демонстрируют выраженный уровень доверия Президенту РФ (при этом высказанный уровень недоверия в этой группе самый низкий), а также Русской православной церкви, в то время как в отношении остальных субъектов их позиция в большей степени амбивалентна, так как примерно одинаковое количество опрошенных выбирают позиции «доверяю» и «не доверяю».

Второй кластер – это респонденты, которые демонстрируют высокий уровень как институционального, так и межличностного недоверия. Наиболее выражено это проявляется в отношении Президента РФ и Русской православной церкви, при этом уровень недоверия губернаторам также высок. Лишь в случае соседей и знакомых разрыв между доверием и недоверием становится не таким значимым, как в остальных случаях.

Отметим, что оценка институционального и межличностного доверия коррелируют как с оценкой факта присоединения территории к РФ, так и с типом гражданской самоидентификации респондентов, что позволяет говорить не только о различных типах гражданской и политической культуры в молодёжной среде, но и о разных жизненных траекториях выделенных групп студентов в ближайшие годы.

Обсуждение результатов

Проведённый кластерный анализ позволяет говорить о существовании в новых российских регионах трёх достаточно различных с точки зрения ценностных ориентаций, жизненных стратегий, гражданских уста-

новок групп студенческой молодёжи. Различия между этими группами статистически значимы, значит, можно предполагать, что процесс их социальной интеграции будет различным как с точки зрения временной перспективы, так и с позиции усилий, прилагаемых государственными и общественными институтами Российской Федерации для формирования единой национально-ориентированной идентичности среди молодёжи.

Охарактеризуем полученные кластеры и предложим типологию моделей их ресоциализации в контексте российского общества.

Первый кластер – это достаточно амбивалентная группа студентов, чьи жизненные ориентиры, гражданские установки не имеют чётко выраженных доминант. Молодые люди ориентированы главным образом на собственное материальное и психологическое благополучие, что и определяет их жизненные стратегии. Представляется, что они не имеют чётко сформулированных жизненных целей, а их поведение определяется ситуаций, в которой они оказались. Их позиция в отношении ближайшего будущего, а также возможной миграции достаточно поляризована. Треть студентов планирует переезд в другой регион России, треть планируется остаться в регионе проживания. Субъективная оценка эмоционального самочувствия оказывает значимое влияние на выбор будущего. В случае доминирования положительных эмоций почти 50% молодых людей первого кластера указывают на желание остаться на территории проживания, в то время как в случае эмоционального упадка более 71% готовы уехать (51% в другой регион России, 20% в другую страну).

В данном кластере доминирует национально-ориентированная гражданская идентичность, которая проявляется в позиционировании себя как гражданина своей страны или своего населённого пункта, в положительной оценке факта присоединения к России и достаточно высоком уровне институционального доверия. В то же время и по данным критериям молодые люди, входящие в первый кластер, демонстрируют высокую

поляризацию внутри группы. Так, например, уровень доверия региональной власти (губернатор) составляет здесь более 28%, а уровень недоверия 26,8%.

Модель ресоциализации, характерная для данной группы студентов, может быть названа *спонтанной*. Если жизненная ситуация молодого человека, его окружение, социальные процессы, в которые он вовлекается, будут носить конструктивный, функциональный и адаптивный характер, его интеграция в новую социокультурную реальность будет протекать достаточно быстро и эффективно. В противном случае она может быть затруднена, поскольку ориентация на индивидуальное благополучие в совокупности с невыраженными гражданскими и политическими установками будут подталкивать молодого человека к поиску конкретных локальностей и поведенческих моделей, способствующих удовлетворению в первую очередь личных потребностей. Отметим и ещё один немаловажный момент, связанный с возможным деструктивным проявлением данной модели ресоциализации. Национально-ориентированная гражданская самоидентификация – это несомненно важный конструктивный элемент общей системы диспозиций студентов первого кластера. В то же время нельзя не учитывать тот факт, что склонность к миграции внутри страны в поисках лучшей жизни может способствовать маргинализации молодых людей, их дезинтеграции, учитывая размытость жизненных планов, амбивалентность гражданской идентичности, поляризацию институционального и межличностного доверия.

Если говорить о социальных механизмах и технологиях работы с данной группой молодёжи, то на первое место в данном случае должны выходить формы, ориентированные на широкое вовлечение студентов в различного рода позитивные и конструктивные формы социальной, гражданской, творческой активности. Поскольку для данного кластера характерна ориентация на окружающую социальную среду, авторитетных ли-

деров, то задачей институтов социализации становится создание и активизация такой среды, выступающей мотиватором для социальной интеграции студентов в социокультурное пространство России.

Второй кластер включает в себя молодых людей, ориентированных главным образом на западную модель жизнедеятельности, которая сформировалась, по всей видимости, под влиянием информационно-цифровых агентов социализации (блоггеры, СМИ, социальные сети и т. д.). Длительное информационное воздействие на молодое поколение со стороны недружественных России государств не могло пройти бесследно и привело к формированию студенческой когорты, ориентированной на неприятие российских ценностей и российского государства в целом.

Если с точки зрения доминирующих ценностей (см. Табл. 1) данная группа молодёжи не имеет выраженной групповой позиции, по остальным критериям можно наблюдать антироссийскую позицию. В некоторых случаях она проявлена явным образом, в других – респонденты не высказываются напрямую, выбирая вариант «затрудняюсь ответить», частота которого значительно выше, чем в двух других группах.

Ближайшие жизненные планы студентов тесным образом связаны с возможностью после обучения переехать в другую страну, что коррелирует с самоидентификацией себя в качестве «гражданина мира». Наиболее выражено гражданские и политические установки студентов второго кластера проявляются в ответах на вопрос о присоединении территории их проживания к РФ (см. Табл. 5). Как уже отмечалось выше, более 60% респондентов не готовы положительно оценить данный факт. Не менее показательной характеристикой данной группы является очень высокий уровень институционального недоверия. И если в отношении ближайшего окружения (соседи, знакомые) респонденты демонстрируют типичную для всей выборки амбивалентность, то в случае российских общественно-политических ин-

ституты и акторы их позиция носит определённый и однозначный характер недоверия. Студенты второго кластера не доверяют ни Президенту РФ (85,3%), ни губернатору региона (47,2%), ни Русской православной церкви (61,7%).

Модель ресоциализации студентов второго кластера, которые останутся на территории Российской Федерации, можно назвать *протестной*. Её характеризует явное или латентное сопротивление социализирующим воздействиям российских институтов, низкая скорость социальной интеграции, неготовность молодых людей к интериоризации ценностных установок российского общества.

Материальные возможности данной группы студентов, по всей видимости, не позволяют всем желающим покинуть территорию страны. Это, в свою очередь, приведёт к тому, что молодые люди будут оставаться на территории своего проживания либо мигрировать в центральные регионы России. При этом высокий уровень недоверия политической системе России, ориентация на глобальные гражданские ценности в противовес российской национально-ориентированной идентичности будут способствовать социальной дезинтеграции данной группы молодых людей и низкому уровню их адаптации к новым социокультурным условиям. Это может способствовать развитию протестных настроений, высокому уровню абсентеизма, различного рода девиациям.

Ключевыми формами работы по ресоциализации студентов данной группы, по всей видимости, должны стать групповые и индивидуальные психологические занятия, направленные на переосмысление жизненных ценностей и установок, работа с молодёжными лидерами, способными вовлечь студентов в социально-одобряемые и конструктивные виды активности.

Третий кластер – это студенты, чьи ценностные ориентации и жизненные планы коррелируют с особенностями российской национальной идентичности. Высокая значимость качественного образования, стрем-

ление к полноценной и продуктивной работе, готовность к самосовершенствованию и высокая ценность семьи – всё это позволяет констатировать, что данная группа молодых людей сможет успешно адаптироваться к новым социокультурным условиям и в короткий срок стать полноценными членами российского общества. Этим студентам можно рассматривать как стратегический ресурс новых российских регионов, поскольку доминирующая часть (более 50%) планирует после завершения обучения остаться на территории своего проживания.

Респонденты, отнесённые к третьему кластеру, демонстрируют высокий уровень национально-ориентированной гражданской идентичности («гражданин своей страны») и более чем в 99% случаев одобряют факт присоединения территории своего проживания к РФ. Данную группу также характеризует высокий уровень институционального доверия российской политической системе, при этом уровень межличностного доверия (соседи, знакомые) носит в большей степени поляризованный характер, как и в других кластерах. По всей видимости, данную ситуацию можно объяснить тем, что специальная военная операция и факт присоединения ведут к поляризации ближайшего окружения молодых людей, разделению его на одобряющих и не одобряющих происходящие геополитические изменения. Именно поэтому студенты всех кластеров демонстрируют амбивалентность межличностного уровня доверия. Это обстоятельство также подтверждает результаты проведённого анализа и существование различных групп молодёжи, по-разному интерпретирующих происходящие события и выстраивающих свою жизненную траекторию.

Модель ресоциализации студентов, попавших в третий кластер, можно назвать *конгруэнтной*. Это понятие тесным образом связано с термином «культурная конгруэнтность», характеризующим степень адекватности социализационного уровня молодого человека доминирующим культурным мо-

делям в обществе [18]. Как показало проведённое исследование, процесс социализации данной группы студентов протекал в зоне социокультурного влияния российских традиционных ценностей, что позволяет прогнозировать минимальный срок их ресоциализации. Очевидно, что процесс социальной интеграции студентов будет идти ускоренными темпами, чему активно способствует процесс внедрения на новых территориях эффективных технологий социального воспитания молодёжи².

Если говорить о технологиях работы с данной группой студенчества, то наиболее значимым фактором социального включения, по мнению автора, является расширение пространства социального творчества и проектирования молодых людей. Ранее, при исследовании особенностей университетской молодёжной политики [19], отмечалось существование в вузовской среде определённых дисфункций, связанных с чрезмерной социальной опекой студенчества. В ситуации с молодыми людьми, чей процесс социализации протекал в условиях вооружённого конфликта и чей жизненный опыт значительно разнообразнее опыта сверстников из традиционных российских регионов, требуется расширение автономности при вовлечении их в различного рода проектные университетские и молодёжные активности.

Проведённый кластерный анализ позволил выявить три группы студентов, значимо отличающихся друг от друга. Нельзя говорить, что полученные кластеры имеют чёткие границы и позволяют легко идентифицировать конкретного молодого человека. В то же время выявление трёх групп и моделей ресоциализации студенческой молодёжи новых российских регионов позволяет более эффективно выстраивать молодёжную и образовательную политику, учитывая существование различных, зачастую латентных сообществ в студенческой среде.

Заключение

Проведённый анализ позволил разработать и верифицировать типологию моделей ресоциализации студенческой молодёжи новых российских регионов. Сегодня на присоединённых территориях можно выделить три группы учащейся молодёжи, значимо различающиеся по своим ценностным ориентациям, жизненным планам, отношению к происходящим геополитическим событиям и демонстрирующие различный уровень институционального доверия российским общественно-политическим институтам и акторам.

Полученные результаты представляют не только теоретический интерес, но и позволяют дифференцировать механизмы социального воспитания студенчества в исследованных регионах, в зависимости от той группы, на которую они ориентированы. Это, в свою очередь, позволит повысить эффективность управления процессом ресоциализации и социальной интеграции студенческой молодёжи новых российских регионов, что является важным фактором развития солидарности внутри российского общества в контексте эскалации геополитической напряжённости.

Литература

1. Певная М.В., Шуклина Е.А., Черникова-Бука М. Участие студенчества в социокультурном развитии города: проблемы социокультурной субъектности (на материалах международного исследования) // Социологические исследования. 2022. № 5. С. 101–113. DOI: 10.31857/S013216250018512-6
2. 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
3. Певная М.В., Тарасова А.Н. Предрасположенность молодёжи к волонтерству: опыт построения типологии (на материалах регионального исследования) // Социологи-

² Росмолодёжь будет активнее вовлекать студентов из новых регионов в свои программы. URL: <https://tass.ru/obschestvo/17143197> (дата обращения: 15.01.2025).

- ческие исследования. 2024. № 10. С. 55–68. DOI: 10.31857/S0132162524100057
4. Ковалева А.И., Перинская Н.А. Ресоциализация // Знание. Понимание. Умение. 2016. № 1. С. 297–300. DOI: 10.17805/zpu.2016.1.26
 5. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания: пер. с англ. М.: Моск. филос. фонд, 1995. 322 с. ISBN 5-85691-036-2.
 6. Гидденс Э. Социология: пер. с англ. М.: Эдиториал УРСС, 1999. 703 с. ISBN: 5-901006-82-8. URL: https://royallib.com/book/giddens_antonio/sotsiologiya.html?ysclid=mbuutv5nau226402251 (дата обращения: 10.01.2025).
 7. Бастрыкин А.И., Сальников В.П., Романовская В.Б., Воронков К.И. Антикриминальная ресоциализация: зарубежный опыт // Всероссийский криминологический журнал. 2020. Т. 14. № 3. С. 371–378. DOI: 10.17150/2500-4255.2020
 8. Лисовская И.В. Перевоспитать нельзя наказывать? Как конструируются сценарии реинтеграции и ресоциализации «трудных» подростков // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2021. № 2. С. 383–402. DOI: 10.14515/monitoring.2021.2.599
 9. Гуреева Я.С. Потенциал социального театрального искусства в ресоциализации молодежи // Мировая и российская наука: области развития и инноваций. 2020. С. 191–195. EDN: KDWAUC.
 10. Щелина Т.Т. Опыт и проблемы социального партнерства в обеспечении ресоциализации воспитанников закрытых учреждений // Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии. 2020. С. 188–193. EDN: GFPPKB.
 11. Ростовская Т.К., Галич В.М. Государственно-правовое регулирование процесса ресоциализации молодых женщин, вышедших из мест лишения свободы // Экономика. Право. Общество. 2020. № 1. С. 90–96. URL: <https://ero.rea.ru/jour/article/view/291/283> (дата обращения: 10.01.2025).
 12. Гогшвили Т.Т. Политическая ресоциализация: теоретический концепт и его возможности в контексте современных геополитических трансформаций // Общество: политика, экономика, право. 2024. № 11. С. 81–87. DOI: 10.24158/rep.2024.11.10
 13. Самаркина И.В., Башмаков И.С., Кузьменко Н.П. Формирование гражданской идентичности в системе образовательной политики в условиях трансформации политического пространства // Евразийская интеграция: экономика, право, политика. 2024. Т. 18. № 3 (49). С. 133–143. DOI: 10.22394/2073-2929-2024-03-133-143
 14. Бродовская Е.В., Домбровская А.Ю. Ценностные ориентации и политические установки жителей ЛНР и ДНР: результаты социологического исследования в 2023 году // Среднерусский вестник общественных наук. 2023. Т. 18. № 6. С. 88–102. DOI: 10.22394/2071-2367-2023-18-6-88-102
 15. Syakur M.A., Khotimab V.K., Rochman E.M.S., Satoto B.D. Integration K-means clustering method and elbow method for identification of the best customer profile cluster // IOP Conf. Ser. Mater. Sci. Eng. 335, 012017, 2018. DOI: 10.1088/1757-899X/336/1/012017
 16. Цзинь Ц., Веселов Ю.В., Скворцов Н.Г. Методология сравнительного социологического исследования доверия (на примере России и Китая) // Социологические исследования. 2024. № 4. С. 3–13. DOI: 10.31857/S0132162524040013
 17. Смирнов В.А. Об эмоциональном состоянии молодежи новых российских регионов // Социологические исследования. 2024. № 11. С. 154–160. DOI: 10.31857/S0132162524110134
 18. Баянова Л.Ф., Миняев О.Г. Влияние культурной конгруэнтности на личностные свойства подростков // Казанский педагогический журнал. 2018. Т. 131. № 6. С. 192–195. EDN: YRNAUH.
 19. Смирнов В.А. Молодёжная политика и воспитательная деятельность в российских университетах: этапы развития и ключевые противоречия // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 5. С. 9–20. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-5-9-20
- Благодарности.** Исследование выполнено в рамках Государственного задания Министерства науки и высшего образования РФ «Социализация, идентичность и жизненные стратегии молодежи в условиях “новых войн”» (№ FZEW-2023-0003).

Статья поступила в редакцию 18.02.2025

Принята к публикации 02.04.2025

References

1. Pevnaya, M.V., Shuklina, E. A., Chernikova-Buka, M. (2022). Student participation in the socio-cultural development of the city: problems of socio-cultural subjectivity. *Sociologicheskie issledovaniya = Sociological Research*. No. 5, pp. 101-113, doi: 10.31857/S013216250018512-6 (In Russ., abstract in Eng.).
2. 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.).
3. Pevnaya, M.V., Tarasova, A.N. (2024). Predisposition of youth to volunteerism: the experience of building a typology (based on the materials of a regional study). *Sociologicheskie issledovaniya = Sociological Research*. No. 10. pp. 55-68, doi: 10.31857/S0132162524100057 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Kovaleva, A.I., Perinskaya, N.A. (2016). Resocialization. *Znanie. Understanding. Ability*. No. 1, pp. 297-300, doi: 10.17805/zpu.2016.1.26
5. Berger, P., Lukman, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City, NY: Anchor Books. ISBN: 0-385-05898-5 (Russian translation: Moscow: Moscow. Philos. Foundation, 1995, 322 p. ISBN: 5-85691-036-2).
6. Giddens, A. (1989). *Sociology*. UK: Polity Press, 704 p. ISBN: 0-7456-0546-X (Russian translation: Moscow: Editorial URSS, 1999, 703 p. ISBN: 5-901006-82-8. Available at: https://royallib.com/book/giddens_entoni/sotsiologiya.html?ysclid=mbuutv5nay226402251 (accessed: 10.01.2025).
7. Bastyrykin, A.I., Salnikov, V.P., Romanovskaya, V.B., Voronkov, K.I. (2020). Anti-criminal re-socialization: foreign experience. *All-Russian Journal of Criminology*. Vol. 14, no. 3, pp. 371-378, doi: 10.17150/2500-4255 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Lisovskaya, I.V. (2021). Re-Educate, Not Punish? How Scenarios for the Reintegration and Resocialization of “Troubled” Adolescents Are Constructed. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 2, pp. 383-402, doi: 10.14515/monitoring.2021.2.599 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Gureeva, Ya.S. (2020). Potensial sotsialnogo teatralnogo iskusstva v resotsializatsii molodezhi. In: *Mirovaia i rossiiskaiia nauka: oblasti razvitiia i innovatsii* [The potential of social theatrical art in the resocialization of youth. In: World and Russian Science: Areas of Development and Innovation]. Pp. 191-195. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_43795890_76527383.pdf (accessed: 10.01.2025). (In Russ.).
10. Shchelina, T.T. (2020). Opyt i problemy sotsialnogo partnerstva v obespechenii resotsializatsii vospitannikov zakrytykh uchrezhdenii. In: *Profilaktika deviantnogo povedeniia detei i molodezhi: regionalnye modeli i tekhnologii* [Experience and problems of social partnership in ensuring the re-socialization of pupils of closed institutions. In: Proc. of Conference “Prevention of deviant behavior of children and youth: regional models and technologies”]. Pp. 188-193. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_44091120_98907906.pdf (In Russ., abstract in Eng.).
11. Rostovskaya, T.K., Galich, V.M. (2020). State-legal regulation of the process of re-socialization of young women released from prison. *Economics. Right. Society*. No. 1. pp. 90-96. Available at: <https://epo.rea.ru/jour/article/view/291/283> (accessed: 10.01.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
12. Gogishvili, T.T. (2024). Political re-socialization: theoretical concept and its possibilities in the context of modern geopolitical transformations. *Society: Politics, Economics, Law*. No. 11, pp. 81-87, doi: 10.24158/pep.2024.11.10 (In Russ., abstract in Eng.).

13. Samarkina, I.V., Bashmakov, I.S., Kuzmenko, N.P. (2024). The formation of civic identity in the educational policy system in the context of the transformation of the political space. *Eurasian Integration: Economics, Law, Politics*. Vol. 18. No. 3 (49). pp. 133-143. (In Russ., abstract in Eng.).
14. Brodovskaya, E.V., Dombrovskaya, A.Yu. (2023). Value orientations and political attitudes of residents of the LPR and DPR: the results of a sociological study in 2023. *Srednerusskiy vestnik sotsialnykh nauk = Central Russian Journal of Social Sciences*. Vol. 18, no. 6, pp. 88-102, doi: 10.22394/2071-2367-2023-18-6-88-102 (In Russ., abstract in Eng.).
15. Syakur, M.A., Khotimah, B.K., Rochman, E.M.S., Satoto, B.D. (2018). Integration K-means clustering method and elbow method for identification of the best customer profile cluster. *IOP Conf. Ser. Mater. Sci. Eng.* 335, 012017, doi: 10.1088/1757-899X/336/1/012017
16. Jin, Ts., Veselov, Yu.V., Skvortsov, N.G. (2024). Methodology of comparative sociological research of trust (on the example of Russia and China). *Sociologicheskie issledovaniya = Sociological Research*. No. 4, pp. 3-13, doi: 10.31857/S0132162524040013 (In Russ., abstract in Eng.).
17. Smirnov, V.A. (2024). On the emotional state of the youth of new Russian regions. *Sociologicheskie issledovaniya = Sociological Research*. No. 11. pp. 154-160, doi: 10.31857/S0132162524110134 (In Russ., abstract in Eng.).
18. Bayanova, L.F., Minyaev, O.G. (2018). Cultural congruence influence on the personal properties of adolescents. *Kazan Pedagogical Journal*. Vol. 131, no. 6, pp. 192-195. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_36643829_31079690.pdf (accessed: 10.01.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
19. Smirnov, V.A. (2023). Youth Policy and Educational Activities in Russian Universities: Stages of Development and Key Contradictions. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 5, pp. 9-20, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-5-9-20 (In Russ., abstract in Eng.).

Acknowledgement. The study was carried out within the framework of the State Task of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation “Socialization, identity and life strategies of youth in the conditions of “new wars”” (No. FZEW-2023-0003).

The paper was submitted 18.02.2025

Accepted for publication 02.04.2025

Реверсивность в образовательных траекториях студентов российских вузов: к постановке вопроса

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-103-118

Пугач Виктория Федоровна – д-р социол. наук, проф., кафедра ЮНЕСКО по сравнительным исследованиям качества высшего образования, Researcher ID: JCO-82840-2023, ORCID: 0000-0001-5583-0229, vfugach@mail.ru

Петров Вадим Леонидович – д-р техн. наук, проф., проректор по учебной работе, Researcher ID: P-9984-2015, ORCID: 0000-0002-6474-5349, petrovv@misis.ru

Национальный исследовательский технологический университет «МИСИС», Москва, Россия

Адрес: 119049, Москва, Ленинский пр-т, 4

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, посвящённого статистико-социологическому анализу структуры приёма в вузы по уровню образования. Эмпирической базой исследования являются данные образовательной статистики Минобрнауки России. Цель статьи заключается в получении современной картины формирования студенческих континентов вузов с учётом особенностей образовательных траекторий, по которым студенты приходят в вуз, в том числе и уже имеющие высшее образование. Показано многообразие образовательных траекторий, появившихся после перехода России к многоуровневому высшему образованию. Приведены результаты сравнительного анализа формирования студенческих континентов разных уровней высшего образования (бакалавриата, специалитета, магистратуры), государственных и частных вузов. Особое внимание уделено лицам, поступающим на второе или последующее высшее образование: т. е. таким вариантам образовательных траекторий, для которых авторы ввели новое понятие «реверсивные траектории», когда люди с высшим образованием поступают не только повторно на тот же уровень высшего образования, который получили ранее, но и другие уровни, более низкие по сравнению с уже имеющимися. Реверсивным потокам даны количественные оценки, описаны их масштабы и векторы динамики. Новизна работы заключается в том, что здесь впервые поставлен вопрос о реверсивности, предложен сам термин «реверсивность» применительно к образовательным траекториям, а также, на основе статистических данных, рассмотрены направления и масштабы реверсивных потоков.

Делается вывод о появлении в России нового достаточно стабильного канала формирования студенческих континентов, так называемых «реверсивных» студентов, а также о существенных различиях между государственными и частными вузами по привлекательности для реверсивных студентов.

Ключевые слова: приём в вузы, лица с общим средним образованием, лица со средним профессиональным образованием, получение второго или последующего высшего образования, бакалавр, специалист, магистр, реверсивность в образовательных траекториях, многоуровневое высшее образование

Для цитирования: Пугач В.Ф., Петров В.А. Реверсивность в образовательных траекториях студентов российских вузов: к постановке вопроса // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 5. С. 103–118. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-103-118

Reversibility in the Educational Trajectories of Russian University Students: A Questioning Approach

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-103-118

Victoria F. Pugach – Dr. Si. (Sociology), Professor, UNESCO Chair in Comparative Studies of the Quality of Higher Education, Researcher ID: JCO-82840-2023, ORCID: 0000-0001-5583-0229, vfpugach@mail.ru,

Vadim L. Petrov – Dr. Si. (Technical Sciences), Professor, Vice-Rector for Academic Affairs. Researcher ID: P-9984-2015, ORCID: 0000-0002-6474-5349, petrovv@misis.ru
National University of Science and Technology MISIS, Moscow, Russian Federation
Address: 4, Leninsky ave., Moscow, 119049, Russian Federation

Abstract. The article presents the results of a sociological study devoted to the analysis of the structure of admission to universities by level of education. The empirical basis of the study is the data of educational statistics of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation. The purpose of the article is to analyze the formation of student contingents of universities, taking into account the features of educational trajectories along which students come to the university, including those who already have higher education. The diversity of educational trajectories that appeared after Russia's transition to multi-level higher education is shown. The results of a comparative analysis of the formation of student contingents of different levels of higher education (bachelor's degree, specialist's degree, master's degree), public and private universities are shown. Particular attention is paid to individuals entering a second or subsequent higher education. That is, such options for educational trajectories when people with higher education re-enter not only the same level of higher education that they received earlier, but also other levels that are lower than the ones they already have. These flows, called reversible, are given quantitative assessments, their scales and vectors of dynamics are described. This is the novelty of the work.

A conclusion is made about the emergence in post-Soviet Russia of a new, fairly stable channel for the formation of student contingents due to the so-called reversible students, a comparative analysis of state and private universities is given by the scale of reversible flows, their changes in dynamics.

Keywords: admission to universities, persons with general secondary education, persons with secondary vocational education, obtaining a second or subsequent higher education, bachelor, specialist, master, reversibility in educational trajectories, multi-level higher education

Cite as: Pugach, V.F., Petrov, V.L. (2025). Reversibility in the Educational Trajectories of Russian University Students: A Questioning Approach. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 5, pp. 103-118, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-103-118 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Цель высшего образования сформулирована на уровне федерального законодательства и заключается в подготовке «высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворении потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации»¹. Очевидно, что в современных условиях развития академических свобод, многообразия образовательных программ и технологий их реализации перед конкретной личностью возникает значительное число вариантов достижения уже индивидуальных целей каждого человека, которые он преследует, обращаясь к образовательной системе. Объективно системный анализ таких индивидуальных целей и их сопоставление с возможностью образовательной системы позволят определить уровень гармонизации образовательной системы с потребностями общества в целом. Реализация такого анализа требует масштабных исследований, в том числе социологических, проведение которых является весьма затратной процедурой, а результаты могут иметь неустойчивую интерпретацию, так как индивидуальные цели человека склонны к изменению под воздействием разных вполне объективных факторов (экономических, социальных, политических, религиозных и т. д.). В этом плане реализация аналитических процедур на основе открытых статистических данных, позволяющих вскрыть новые явления или мас-

штаб этих явлений в системе образования, а также дать возможные интерпретации этих явлений представляется весьма актуальной задачей.

Аналізу образовательных траекторий молодёжи, доступности образования посвящены многие работы. Рассматриваются типы образовательных траекторий, включающих все уровни системы образования, в т. ч. получение второго высшего образования [1]. Вопросы связи занятости молодёжи с её охватом отдельными уровнями образования рассматриваются в работе [2]. Анализ приёма в вузы по уровню довузовского образования дается в [3]. Образовательные траектории выпускников разных средних учебных заведений, в т. ч. на этапе перехода от общего среднего образования к высшему, исследуются в работах [4; 5]. Связь образовательных траекторий с миграционными процессами рассматривается в [6].

В последние годы особое внимание уделяется лицам со средним профессиональным образованием, обсуждается вопрос – является ли поступление выпускников 9-х классов в средние профессиональные учебные заведения «обходным путём» в вуз [7; 8]. Образовательные переходы, связь показателей успеваемости и выбора дальнейшей образовательной траектории анализируются в [9].

В проанализированных работах обсуждаются вопросы образовательных траекторий исключительно на довузовском уровне, относительно выпускников 9-х и 11-х классов, лиц со средним профессиональным образованием. В то же время тема траекторий внутри системы высшего образования, с учётом его многоуровневости, пока не раскрыта в

¹ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (в ред. от 28.02.2025) «Об образовании в Российской Федерации», ст. 69. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 25.02.2025).

научной литературе. Именно этот пробел авторы постарались частично восполнить.

Методология исследования

Для достижения цели – получения современной картины формирования студенческих контингентов вузов с учётом особенностей образовательных траекторий, по которым студенты приходят в вуз, в том числе и уже имеющие высшее образование, – выполнен анализ статистических данных о приёме в российские вузы. Для исследования применялся статистико-социологический подход. В качестве информационной базы использовались статистические данные по приёму в вузы Российской Федерации, представленные на сайте Минобрнауки России².

Рассматривается десятилетний период – с 2014 по 2023 годы. Из статистической базы использовались показатели приёма во все вузы, отдельно в государственные и частные, в т.ч. лица, имеющие определённый уровень образования. Для обработки данных и интерпретации использовались такие методы как анализ и синтез, сравнение, обобщение, обработка и представление информации в виде таблиц, расчёта относительных показателей, построения рядов динамики.

В России на федеральном уровне есть ограничения в части возможной последовательности освоения образовательных программ высшего образования. Например, программы бакалавриата и специалитета доступны после общего среднего образования или среднего профессионального, магистратуры после любого уровня высшего образования и т.д., но статистика показывает наличие более высокого уровня вариативности образовательных траекторий в профессиональном образовании при выборе индивидуальных траекторий.

Под явлением реверсивности образовательных траекторий авторы статьи понима-

ют факт обращения личности к образовательным программам профессионального образования более низкого или такого же уровня относительно ранее полученного профессионального образования.

Анализ статистических данных по приёму в вузы на предмет идентификации явления реверсивности образовательных траекторий

Рассмотрим динамику и структуру приёма в вузы России по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры за период с 2014 по 2023 гг. Общий приём (в бакалавриат, специалитет и магистратуру) составлял около 1,2 млн, из которых около двух третей – это приём в бакалавриат, около 15% – в специалитет и пятая часть – в магистратуру. В 2023 г. приём в бакалавриат составил 64%, в специалитет – 16% и магистратуру – 20%. Динамика приёма по трём уровням показана на *рисунке 1*.

Как видно, динамика приёма в бакалавриат государственных вузов была следующей: произошло сокращение с 773,7 тыс. в 2014 г. до 617,3 тыс. в 2020 г., после чего приём вырос до 651 тыс., что в итоге привело к сокращению численности приема на 12,7%.

Аналогичный характер динамики наблюдался и в частных вузах, где приём сократился с 157 до 83,8 тыс., или почти вдвое к 2019 г. После этого произошёл рост до 143,9 тыс.

Динамика приёма на программы специалитета оказалась иной: в государственных вузах приём вырос со 134,2 тыс. до 190,6 тыс., или в 1,4 раза. В частных вузах численность приёма также выросла – с 7,7 до 11,7 тыс., или в полтора раза.

Наиболее выраженной оказалась динамика приёма в магистратуру. В государственных вузах с 2014 по 2023 гг. приём на программы магистратуры монотонно и достаточно быстро рос, с 112,9 до 241,6 тыс., т.е. более чем вдвое. Примерно такой же

² Статистическая информация. Высшее образование. Форма № ВПО-1. «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». Сведения за 2014–2023 гг. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (дата обращения: 25.02.2025).

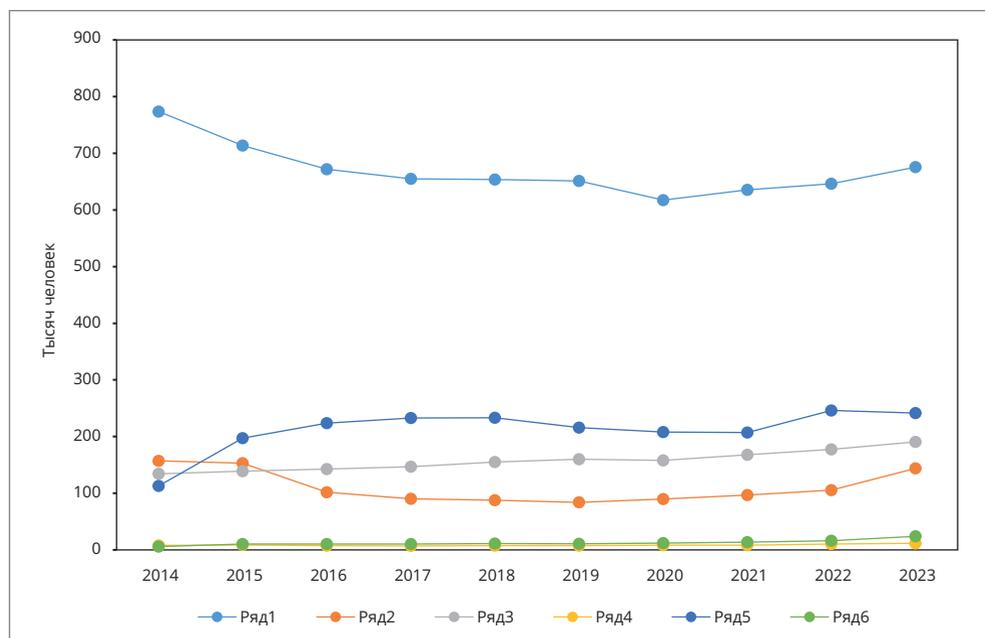


Рис. 1. Приём в вузы в 2014–2023 гг., чел.³

Fig. 1. Admission to universities in 2014–2023, people.³

Примечания: Ряд 1 – бакалавры (государственные вузы); Ряд 2 – бакалавры (частные вузы); Ряд 3 – специалисты (государственные вузы); Ряд 4 – специалисты (частные вузы); Ряд 5 – магистры (государственные вузы); Ряд 6 – магистры (частные вузы)

Note: Row 1 – Bachelors (state universities); Row 2 – Bachelors (private universities); Row 3 – specialists (public universities); Row 4 – specialists (private universities); Row 5 – masters (public universities); Row 6 – masters (private universities)

характер динамики наблюдался и в частных вузах: за период с 2014 по 2023 г. он вырос с 5,9 до 24,0 тыс., или в 4,1 раза. Следовательно, максимальный рост наблюдался среди приёма в магистратуру частных вузов.

Проведем анализ приёма на программы высшего образования в зависимости от вида и уровня предыдущего образования. Рассмотрим три уровня высшего образования с делением на государственные и частные вузы. Отдельно выделим лиц, получающих второе

или последующее высшее образование. Получение второго или последующего высшего образования, поступление на программы бакалавриата, специалитета и магистратуры регулируется на законодательном уровне⁴.

Данные о численности и структуре приёма в бакалавриат государственных вузов приведены в *таблице 1*.

В слагаемых и сумме не учтены лица с неполным высшим образованием – 229 чел., составивших 0,03%.

³ Статистическая информация. Высшее образование. Форма № ВПО-1. «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». Сведения за 2014–2023 гг. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (дата обращения: 25.02.2025).

⁴ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (в ред. от 28.02.2025) «Об образовании в Российской Федерации», ст. 69, 108. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 25.02.2025).

Таблица 1

Приём в бакалавриат по уровню образования (государственные вузы)⁵

Table 1

Admission to undergraduate programs by level of education (state universities)⁵

Абитуриенты	2014		2016		2018		2020		2022		2023	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Всего, в т. ч. имеющие образование:	773 681	100	653 459	100	653 459	100	617341	100	646 203	100	675 701	100
среднее общее	506 526	65,47	415 234	62,24	415 234	63,54	395006	76,18	406 731	72,78	398 092	69,23
НПО	43 506	5,62	37 626	5,54	37 626	5,76	28749	2,46	29 309	3,20	27691	2,86
СПО	188 128	24,32	184 742	28,49	184 742	28,27	182374	19,97	200 540	23,0	240 498	26,85
бакалавриат	5642	0,73	5603	1,11	5603	0,86	4271	0,58	4617	0,47	4492	0,49
специалитет	29 437	3,80	10 055	2,54	10 055	1,54	6628	0,77	4685	0,51	4646	0,52
магистратура	442	0,06	199	0,04	199	0,03	313	0,04	321	0,04	282	0,04
Лица, получающие второе высшее образование	35 521	4,59	15 857	3,70	15 857	2,43	11 212	1,82	9623	1,49	9420	1,39

Здесь и далее применяются сокращения:

НПО – среднее профессиональное образование по программам подготовки квалифицированных рабочих, служащих;

СПО – среднее профессиональное образование по программам подготовки специалистов среднего звена.

Как видно из данных таблицы 1, подавляющее большинство традиционно представляют лица с общим средним образованием, которые в данном случае составляют около двух третей. Следующими, составляющими около четверти, являются лица с СПО. Исследователи неоднократно отмечали популярность среди молодёжи такого пути поступления в вузы. Его привлекательность особенно выросла после введения ЕГЭ, поскольку поступление в организации СПО рассматривается как «обходной путь» к высшему образованию, но без сдачи ЕГЭ.

Следует отметить, что второе высшее образование в России является платным, что

подчёркивает значительную мотивацию молодёжи к поступлению.

Для получения второго или последующего высшего образования по программам бакалавриата, как видно из таблицы 1, поступает многочисленная группа молодёжи. В относительных показателях она измеряется несколькими процентами, за которыми стоят десятки тысяч человек. Хотя численность этой группы лиц сокращается, с 35,5 до 9,4 тыс., или с 4,6 до 1,4% за период 2014–2023 гг., тем не менее это явление, требующее своего исследования.

Возникает вопрос: в каких масштабах и почему люди повторно получают высшее образование, причём уже имея образование не только того же, но иногда и более высокого уровня? Причём принимают это решение в условиях платного обучения.

Обратимся к данным о приёме в бакалавриат частных вузов (Табл. 2).

Вопреки традиционному преобладанию среди приёма в вузы лиц с общим средним образованием, здесь наблюдается не только

⁵ Статистическая информация. Высшее образование. Форма № ВПО-1. «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». Сведения за 2014–2023 гг. Табл. 2.6. Результаты приёма по уровню образования абитуриентов URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (дата обращения: 25.02.2025).

Таблица 2

Приём в бакалавриат по уровню образования (частные вузы)⁶

Table 2

Admission to undergraduate programs based on level of education (private universities)⁶

Абитуриенты	2014		2016		2018		2020		2022		2023	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Всего, в т. ч. имеющие образование:	157 254	100	10 1939	100	87 600	100	89 909	100	105 629	100	143 925	100
среднее общее	63 379	40,30	27 155	26,64	24 218	27,65	28 959	32,21	32 909	31,16	36 895	25,64
НПО	15 301	9,73	13 912	13,65	7575	8,65	9023	10,04	4894	4,63	7320	5,09
СПО	59 570	37,88	48 677	47,75	47 939	54,72	45 309	50,39	61 161	57,90	91 688	63,71
бакалавриат	2300	1,46	3288	3,23	3573	4,08	3397	3,78	3460	3,28	4297	2,99
специалитет	16 585	10,55	8820	8,65	4242	4,84	3159	3,51	3047	2,88	3564	2,48
магистратура	119	0,08	53	0,05	53	0,06	62	0,07	158	0,15	161	0,11
Лица, получающие второе высшее образование	19 004	12,08	12 161	11,93	7868	8,98	6618	7,34	6665	6,31	8022	5,57

их относительно низкий уровень, но и тенденция к сокращению: за рассматриваемый период доля имеющих общее среднее образование уменьшилась с 40 до 26%.

Очень представительной группой среди приёма являются лица со средним профессиональным образованием. Доля этих лиц, будучи и так относительно высокой, растёт: с 38% в 2014 г. она выросла до 64% в 2023 г., в 2,5 раза превышая долю лиц с общим средним образованием.

Доля в приёме лиц с НПО невысокая и в то же время подвержена значительным колебаниям: если в 2014 г. она составляла 9,7%, то в 2014 г. – уже 13,6, т. е. в 1,4 раза больше. В период с 2016 по 2023 гг. она сократилась в 2,7 раза, до 5,1%.

Относительные показатели этих групп молодёжи, как видно, измеряются несколькими процентами и даже их долями. В то же время абсолютные показатели свидетельствуют о том, что за ними стоят тысячи человек. Несмотря на то, что оба показателя

(абсолютные и относительные) демонстрируют тенденцию к снижению, масштабы получения второго высшего образования значительные.

Из анализа приёма в бакалавриат частных вузов следует, что около 70% имеют какое-либо профессиональное образование, причём самой массовой группой являются лица с СПО. Лица с НПО и высшим образованием представлены примерно в равной степени – около 10%.

Из лиц с высшим образованием в наибольшей степени представлены выпускники специалитета, причём их лидерство по сравнению с бакалаврами со временем становится менее выраженным.

Сравнение приёма в бакалавриат государственных и частных вузов показывает, что первокурсники бакалавриата в государственных и частных вузах – это очень разные группы молодёжи, пришедшие в вуз по разным образовательным траекториям. В государственных вузах – это в основном,

⁶ Статистическая информация. Высшее образование. Форма № ВПО-1. «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». Сведения за 2014–2023 гг. Табл. 2.6. Результаты приёма по уровню образования абитуриентов. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (дата обращения: 25.02.2025).

Таблица 3

Приём в специалитет по уровню образования (государственные вузы)⁷

Table 3

Admission to a specialist program based on level of education (state universities)⁷

Абитуриенты	2014		2016		2018		2020		2022		2023	
	Чел.	%										
Всего, в т. ч. имеющие образование:	134 249	100	142 792	100	154 976	100	157 827	100	177 322	100	190 648	100
среднее общее	106 764	79,53	112 460	78,76	119 803	77,30	120 234	63,99	129 060	62,94	131 995	58,92
НПО	3871	2,88	3846	2,69	3431	2,21	3877	4,66	5674	4,54	5446	4,10
СПО	21 009	15,65	23 551	16,49	29 550	19,07	31 518	29,54	40 787	31,03	51 195	35,59
бакалавриат	552	0,41	690	0,48	831	0,54	911	0,69	833	0,71	942	0,66
специалитет	2043	1,52	2213	1,55	1334	0,86	1219	1,07	901	0,73	999	0,69
магистратура	10	0,01	21	0,01	27	0,02	68	0,05	67	0,05	71	0,04
Лица, получающие второе высшее образование	2605	1,94	2924	2,05	2192	1,41	2198	1,82	1801	1,49	2012	1,39

около двух третей, лица со средним общим образованием, в частных – лица с каким-либо профессиональным образованием.

Обратимся к приёму в специалитет. Данные о приёме в государственные вузы приведены в *таблице 3*.

В структуре приёма в специалитет государственных вузов по уровню предыдущего образования максимальную долю составляют лица с общим средним образованием, несмотря на её значительное снижение: с 80% в 2014 г. до 59% в 2023 г. Лица с начальным профессиональным образованием составляют 3-4%, наблюдается некоторая тенденция к росту. Наиболее динамичная ситуация наблюдается с представительством выпускников образовательных организаций СПО, их доля увеличилась с 15,6 до 35,6%, т. е. в 2,3 раза.

Численность всех получающих второе высшее образование, т. е. лиц, уже имеющих образование на уровне бакалавриата, специалитета и магистратуры, исчисляется 2-3 тыс. человек, которые составляют 1-2% от

общего приёма. Из них наибольшую долю представляют выпускники специалитета, минимальную – магистранты.

Обратимся к данным о приёме в специалитет частных вузов (*Табл. 4*).

Как видно из *таблицы 4*, доля лиц, имеющих общее среднее образование, колеблется от чуть больше чем половины до 67,5% с тенденцией к снижению. Лица с НПО представлены очень неравномерно, их часть составляет несколько процентов, только один раз, в 2018 г., она превысила 11%. Тенденция к снижению их доли явно видна. Лица со средним профессиональным образованием составляют вторую, после имеющих общее среднее образование, группу. Их доля изменяется от четверти до более чем 43% в 2023 г.

Лица, уже имеющие высшее образование, представлены среди приёма в масштабах, на порядок меньше, чем перечисленные выше, но здесь принципиально важно наличие таких групп среди приёма. Доля лиц, окончив-

⁷ Статистическая информация. Высшее образование. Форма № ВПО-1. «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». Сведения за 2014–2023 гг. Табл. 2.6. Результаты приёма по уровню образования абитуриентов URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (дата обращения: 25.02.2025).

Таблица 4

Приём в специалитет по уровню образования (частные вузы)⁸

Table 4

Admission to a specialist program based on level of education (private universities)⁸

Абитуриенты	2014		2016		2018		2020		2022		2023	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Всего, в т. ч. имеющие образование:	7737	100	7336	100	7380	100	8208	100	10191	100	11718	100
среднее общее	4259	55,05	4955	67,54	3967	53,75	4863	59,25	5865	57,55	6027	51,43
НПО	387	5,00	322	4,39	839	11,37	291	3,55	159	1,56	156	1,33
СПО	2595	33,54	1722	23,47	2264	30,68	2749	33,49	3693	36,24	5071	43,28
бакалавриат	101	1,31	95	1,29	104	1,41	81	0,99	214	2,10	219	1,87
специалитет	383	4,95	235	3,20	201	2,72	222	2,70	241	2,36	227	1,94
магистратура	12	0,16	7	0,10	5	0,07	2	0,02	19	0,19	18	0,15
Лица, получающие второе высшее образование	496	6,41	337	4,59	310	4,20	305	3,71	474	4,65	464	3,96

ших ранее бакалавриат, специалитет и магистратуру, и, согласно закону, относящихся к получающим второе и последующее высшее образование вместе, составляет 3–6%. Среди них в наибольшей степени представлены выпускники специалитета, доля которых изменяется от 2 до 5%. Видна явная тенденция к снижению.

Сравнение приёма в специалитет государственных и частных вузов показывает следующие различия:

- В государственных вузах существенно выше доля выпускников средних школ: если в государственных вузах выпускники общеобразовательных школ составляют почти 80%, то в частных – не более двух третей.

- Доля лиц с НПО и СПО в частных вузах больше в 1,5–2 раза. В государственных выпускники образовательных организаций НПО представлены не более чем 3,5%, в частных верхний предел – 11,4%. Примерно такая же кратность между долями лиц

с СПО в частных и государственных вузах. В государственных эта группа студентов составляет менее пятой части, в частных – до трети.

- Значительные различия наблюдаются и в представленности лиц, получающих второе и последующее высшее образование. По всем трём показателям – удельному весу бакалавров, специалистов и магистров – частные вузы превосходят государственные.

Теперь обратимся к приёму в магистратуру. В последние годы в статистике приёма в магистратуру среди градаций уровней образования появился «дипломированный специалист». Данные о приёме в государственные вузы приведены в *таблице 5*.

Как видно из *таблицы 5*, доля бакалавров стабильно держится на уровне 85–86%, выпускников специалитета – около 3%, магистратуры – на уровне 0,7–0,8%. Нельзя не отметить рост численности магистров, поступающих опять в магистратуру – если

⁸ Статистическая информация. Высшее образование. Форма № ВПО-1. «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». Сведения за 2014–2023 гг. Табл. 2.6. Результаты приёма по уровню образования абитуриентов URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (дата обращения: 25.02.2025).

Таблица 5

Приём в магистратуру по уровню образования (государственные вузы)⁹

Table 5

Admission to Master's degree programs by level of education (state universities)⁹

Абитуриенты	2020		2021		2022		2023	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Всего, в т. ч. имеющие образование:	207 917	100	206 984	100	246 119	100	241 647	100
бакалавриат	179 213	86,20	175 303	84,69	209 165	84,99	206 589	85,49
специалитет	6510	3,13	6099	2,95	6259	2,54	8295	3,43
магистратура	1442	0,69	1787	0,86	1969	0,80	2057	0,85
дипломированный специалист	20 752	9,98	23 791	11,50	28 726	11,67	24706	10,25
Лица, получающие второе высшее образование	7952	3,82	7886	3,81	8228	3,34	10 352	4,28

в 2014 г. их было 767 человек, то в 2023 г. – 2057, или в 2,7 раза больше. Особого внимания требует подход к дипломированным специалистам, т. е. получившим дипломы при одноуровневом высшем образовании. Не совсем понятна причина, почему эти лица не относятся к получающим второе высшее образование. Кроме того, удивляют относительно большие значения как их численности, так и доли в общем приёме, причём численность растёт. В 2023 г. в магистратуру государственных вузов поступили более 10 тыс. человек, уже имеющих дипломы специалиста и магистра, и 24,7 тыс. лиц дипломированных специалистов.

Данные о приёме в магистратуру частных вузов приведены в *таблице 6*.

В слагаемых приёма по виду образования не учтены лица, то ли не указавшие уровень образования, то ли имеющие какое-то другое. Их доля не превысила 1,5%.

Как видно из *таблицы 6*, в 2023 г. произошёл резкий скачок роста приёма лиц, получающих второе высшее образование, более чем двукратный. Предположительно, это можно объяснить началом СВО.

В приёме в магистратуру частных вузов доля бакалавров, которые, естественно, составляют подавляющее большинство, – 68–76%. Значительно присутствие выпускников специалитета, их доля составляет от 11 до 21%. Магистрантов в приёме в магистратуру не более 4%. Доля дипломированных специалистов – около 10%.

Лица, получающие второе или последующее высшее образование, как видно в *таблице 6*, – это примерно пятая часть всего приёма, кроме 2022 г. В абсолютном выражении это тысячи студентов. В 2023 г. в магистратуру частных вузов поступили 4933 студента. Сравнение государственных и частных вузов по структуре приёма в магистратуру по видам образования показывает, что в государственных вузах выше только доля бакалавров. Представленность дипломированных специалистов и в государственных, и в частных вузах составляет около 10%.

Доля специалистов, магистров и получающих второе высшее образование больше в частных вузах, особенно чётко это проявляется относительно доли специалистов и лиц, получающих второе высшее образование.

⁹ Статистическая информация. Высшее образование. Форма № ВПО-1. «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». Сведения за 2014–2023 гг. Табл. 2.6. Результаты приёма по уровню образования абитуриентов. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (дата обращения: 25.02.2025).

Таблица 6

Приём в магистратуру по уровню образования (частные вузы)¹⁰

Table 6

Admission to Master's degree programs by level of education (private universities)¹⁰

Абитуриенты	2020		2021		2022		2023	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Всего, в т. ч. имеющие образование:	12 092	100	13 508	100	15 825	100	23 904	100
бакалавриат	8270	68,39	9340	69,14	12113	76,54	16229	67,89
специалитет	2597	21,48	2280	16,88	1781	11,25	4472	18,71
магистратура	177	1,46	548	4,06	259	1,64	461	1,93
дипломированный специалист	1048	8,67	1340	9,92	1672	10,57	2742	11,47
Лица, получающие второе высшее образование	2774	22,94	2828	20,94	2040	12,89	4933	20,64

Таблица 7

Поступление в вузы лиц с высшим образованием в 2023 г., чел.¹¹

Table 7

Admission to universities of persons with higher education in 2023, people.¹¹

Уровень образования лиц, поступивших в вузы	Уровень образования, на который поступили		
	бакалавриат	специалитет	магистратура
Бакалавриат	8789	1161	222818
Специалитет	8210	1226	12767
Магистратура	443	89	2518
Дипломированный специалист	–	–	27506
Всего	17442	2476	265609
Лица, получающие, согласно закону, второе высшее образование	17442	2476	15285

В частных вузах процентные доли специалистов и лиц, получающих второе высшее образование, кратно больше.

Представим данные о поступлении в бакалавриат, специалитет и магистратуру лиц, уже имеющих какое-то высшее образование,

в табличной форме (Табл. 7). Выделим варианты, относящиеся к получению второго (или последующего) высшего образования.

Кроме бакалавров и дипломированных специалистов, остальные поступающие в магистратуру двигаются по реверсивным

¹⁰ Статистическая информация. Высшее образование. Форма № ВПО-1. «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». Сведения за 2014–2023 гг. Табл. 2.6. Результаты приёма по уровню образования абитуриентов. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (дата обращения: 25.02.2025).

¹¹ Статистическая информация. Высшее образование. Форма № ВПО-1. «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». Сведения за 2014–2023 гг. Табл. 2.8. Результаты приёма на обучение по программам бакалавриата и программам специалитета по уровню образования, чел.; Табл. 10. Результаты приёма на обучение по программам магистратуры, чел. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (дата обращения: 25.02.2025).

Таблица 8

Лица, поступившие в вузы в год окончания бакалавриата¹²

Table 8

Persons admitted to universities in the year of completing their Bachelor's degree¹²

Год	Выпуск из бакалавриата, чел.	Поступили в вузы, чел., в том числе в			Бакалавриат + специалитет	% от выпуска	Всего, чел.	% от вып.
		бакалавриат	специалитет	магистратура				
2014	214 497	2386	162	52 173	2548	1,19	54 721	25,51
2015	589 754	3853	311	132 091	4164	0,71	136 255	23,10
2016	762 577	3064	233	161 492	3297	0,43	164 789	21,61
2017	732 625	2321	276	159 047	2597	0,35	161 644	22,06
2018	660 950	1914	249	157 378	2163	0,33	159 541	24,14
2019	621 896	1421	224	145 396	1645	0,26	147 041	23,64
2020	558 823	1207	175	137 242	1382	0,25	138 624	24,81
2021	528 920	1204	228	127 913	1432	0,27	129 345	24,45
2022	540 681	1379	177	156 642	1556	0,29	158 198	29,26
2023	532 670	1151	109	156 009	1260	0,24	157 269	29,52

траекториям. Как видно, в рамках системы высшего образования происходят многотысячные реверсивные переходы.

Надо отметить, что в ситуации с реверсивными траекториями не совсем логично: если бакалавриат – это высшее образование, то обучение после него могло бы рассматриваться вторым высшим образованием. Ещё более спорным является следующее условие: поступление в магистратуру дипломированных специалистов, т.е. получивших дипломы при одноуровневом высшем образовании, не является вторым высшим образованием, хотя специалистов, обучавшихся в условиях многоуровневого высшего образования, – является.

Рассмотрим ситуацию с непрерывными образовательными траекториями, когда поступление на другой уровень высшего образования происходит в год окончания предыдущего. Выпуски из бакалавриата, специалитета и магистратуры сопоставим с поступающими на отдельные уровни высшего образования в год выпуска (Табл. 8).

Как видно из данных таблицы 8, выпускники бакалавриата сразу же, в год получения дипломов бакалавра, достаточно активно продолжают обучение в рамках системы высшего образования. Таких всего около четверти выпускников, причём в течение рассматриваемого десятилетнего периода наблюдается некоторая тенденция к росту. Из выпускников-бакалавров, непрерывно продолжающих учёбу, подавляющее большинство поступают в магистратуру. На тех, кто повторно поступает в бакалавриат или идёт в специалитет, т.е. тех, кто, согласно закону, получает второе (или последующее) высшее образование, приходится менее 1%. Как численность получающих второе высшее образование, т.е. реверсивных студентов, так и их доля сокращается. В то же время численность поступающих в бакалавриат и специалитет остаётся значительной.

Обратимся к данным о непрерывном продолжении образования выпускниками специалитета (Табл. 9).

¹² Статистическая информация. Высшее образование. Форма № ВПО-1. «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». Сведения за 2014–2023 гг. Табл. 2.6. Результаты приёма по уровню образования абитуриентов. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (дата обращения: 25.02.2025).

Таблица 9

Выпускники магистратуры, поступившие на программы второго/третьего образования в год окончания¹³

Table 9

Master's graduates enrolled in second/third degree programmes in the year of graduation¹³

Год	Выпуск из специалитета, чел.	Поступившие в вузы на программы обучения, чел.			Всего продолжившие образование	
		бакалавриат	специалитет	магистратура	чел.	%
2016	316032	1180	511	1235	2926	0,93
2017	99051	929	153	817	1899	1,92
2018	101766	613	95	1069	1777	1,75
2019	104641	434	74	1085	1593	1,52
2020	105409	322	184	1128	1634	1,55
2021	107964	657	97	1057	1811	1,68
2022	110480	335	113	1011	1459	1,32

Выпускники специалитета активно продолжают учёбу без перерыва по всем уровням высшего образования, но наиболее привлекательно для них поступление в магистратуру. Численность выбирающих бакалавриат для продолжения образования, как видно из таблицы 9, снижается. В то же время численность выбирающих специалитет и магистратуру, а также общее число продолжающих учёбу относительно стабильно.

Ситуацию с непрерывным продолжением образования выпускниками магистратуры характеризуют данные *таблицы 10*.

Как видно из данных таблицы 10, несмотря на относительно небольшие масштабы продолжения образования выпускниками магистратуры, нет ни одного нулевого показателя, нет тенденции и к их сокращению. Это можно рассматривать как устойчивость реверсивных траекторий. Самый привлекательный путь продолжения образования у выпускников магистратуры – поступление опять в магистратуру, наименее привлекательный – поступление в специалитет. Как и следовало ожидать, численность непрерывно продолжающих образование у выпускни-

ков магистратуры меньше, чем у бакалавров и специалистов. Но предпочтение магистратуры сохраняется.

Как видно, спрос на второе высшее образование существенно больше проявляется у выпускников специалитета по сравнению с магистрантами. Если рассматривать альтернативные варианты продолжения образования, то как среди специалистов, так и среди магистрантов наибольшее предпочтение отдаётся магистратуре, причём как в государственных, так и частных вузах.

Численность реверсивных студентов, как видно, сокращается, особенно чётко это проявляется среди оканчивающих специалитет, в то же время почти не наблюдается среди магистров.

Реверсивные потоки студентов в относительных показателях измеряются несколькими процентами или их долями, но в абсолютных показателях свидетельствуют о значительных масштабах явления. Особенно если учесть, что какая-то часть выпускников поступает на второе высшее образование спустя несколько лет. Предположительно причин здесь может быть много, в т. ч. проблемы с трудоустройством.

¹³ Статистическая информация. Высшее образование. Форма № ВПО-1. «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». Сведения за 2014–2023 гг. Табл. 2.6. Результаты приёма по уровню образования абитуриентов. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (дата обращения: 25.02.2025).

Таблица 10

Поступление в вузы выпускников магистратуры в год окончания¹⁴

Table 10

Admission to universities of graduates of the Master's degree program in the year of graduation¹⁴

Год	Выпуск из магистратуры, чел.	Поступили в вузы, чел., в том числе в			Всего	% от выпуска
		бакалавриат	специалитет	магистратура		
2016	82 470	84	2	136	222	0,27
2017	137 813	43	8	167	218	0,16
2018	170 437	43	5	254	302	0,18
2019	182 108	54	7	267	328	0,18
2020	185 178	50	12	282	344	0,19
2021	176 437	161	10	363	534	0,30
2022	165 154	52	11	334	397	0,24
2023	158 271	44	21	279	344	0,28

Выводы

В постсоветское время в России изменился процесс формирования студенческих контингентов, появились новые образовательные пути поступления в вузы. Раньше образовательные траектории молодёжи строились исключительно по восходящей, были направлены только с более низкого уровня на более высокий. В постсоветское время всё более частыми стали реверсивные траектории. Можно сказать, что утвердилась новая форма продолжения образования выпускниками вузов.

Структура приёма по видам предыдущего образования студентов свидетельствует о том, что реальная доступность высшего образования есть у лиц не только с любым средним, но и любым высшим образованием.

Существуют в относительно больших масштабах потоки студентов, названные реверсивными, когда люди поступают повторно не только на тот же уровень образования, но и на другие уровни, более низкие по сравнению с уже имеющимися.

Следует отметить, что реверсивность характерна не только в целом для лиц с опре-

делённым уровнем высшего образования, но и для выпускников текущего года: люди, только получив диплом, сразу же поступают на тот же уровень высшего образования и даже ниже, несмотря на то что второе и последующее высшее образование в России всегда платное.

Масштабы реверсивных потоков в относительных показателях небольшие – несколько процентов или даже доли процентов. Но за ними стоят значительные абсолютные показатели – десятки, сотни, тысячи студентов. Ситуацию в целом не меняет то обстоятельство, что наблюдается тенденция к снижению потоков реверсивных студентов.

Выявленные реверсивные потоки студентов можно отнести к непредвиденным результатам перехода к многоуровневому высшему образованию. Поэтому целесообразным представляется поиск и альтернативных вариантов продолжения образования, с меньшими потерями времени, финансовых средств.

Есть основания предполагать, что возможных причин, стимулов выбора ревер-

¹⁴ Статистическая информация. Высшее образование. Форма № ВПО-1. «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». Сведения за 2014–2023 гг. Табл. 2.6. Результаты приёма по уровню образования абитуриентов. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (дата обращения: 25.02.2025).

сивных траекторий может быть много, в том числе требования работодателя, желание расширить профессиональные компетенции, сменить область профессиональной деятельности. Для их выявления нужны дополнительные исследования с использованием данных образовательной статистики (первоначально полученные специальности и направления, векторы перехода ко второму или последующему высшему образованию), проведение опросов, интервью.

Данные, представленные в исследовании, обращают внимание на особую роль дополнительного профессионального образования, которое в некоторых случаях не полностью выполняет свои функции. Человек предпочитает использовать более сложные уровневые модели высшего образования для получения новых компетенций. Но и это явление должно стать предметом отдельных исследований.

Литература

1. Константиновский Д.А., Вознесенская Е.Д., Чередниченко Г.А. Молодёжь России на рубеже XX–XXI веков: образование, труд, социальное самочувствие. М.: 2014. 548 с. ISBN: 978-5-90600-10-8.
2. Чередниченко Г.А. Перемены в структуре занятости и образовательные стратегии молодёжи / Грани российского образования. М.: Центр социологических исследований, 2015. С. 278–305. EDN: VCLSCZ.
3. Пугач В.Ф. Образовательные траектории и охват высшим образованием молодёжи // Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. № 7. С. 9–16. EDN: SHKRWP.
4. Чередниченко Г.А. Образовательные траектории и профессиональные карьеры (на материалах социологических исследований). М.: ИС РАН, 2012. 332 с. ISBN: 978-5-89697-217-4.
5. Кфухмалева О.В. Современные образовательные и профессиональные траектории российской молодёжи / Динамика социальной среды как фактор развития потребности в новых профессионалах в сфере социальной работы с молодёжью. Материалы конференции. Под ред. З.Х. Саралиевой, Нижний Новгород, 2019. С. 627–631. EDN: ZSMEST.
6. Кремь Ф.М., Кремь С.А. Образовательные траектории студентов педагогических специальностей регионального университета в контексте миграционных процессов // III-й международный демографический форум «Демография и глобальные вызовы»: Материалы форума, Воронеж, 23–25 мая 2024 года. Воронеж: Цифровая полиграфия, 2024. С. 860–867. EDN: FNZGCL.
7. Мальцева В.А., Шабалин А.И. Не-обходной маневр, или Бум спроса на среднее профессиональное образование в России // Вопросы образования. 2021. № 2. С. 10–42. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-2-10-42
8. Чередниченко Г.А. Траектории заочников высшей школы в сфере образования и труда // Вопросы образования. 2020. № 3. С. 165–187. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-3-165-187
9. Lucas S.R. Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects // American Journal of Sociology. 2001. Vol. 106. No. 6. P. 1642–1690. DOI: 10.1086/321300

Статья поступила в редакцию 01.03.2025

Принята к публикации 22.05.2025

References

1. Konstantinovsky, D.L., Voznesenskaya, E.D., Cherednichenko, G.A. (2014). *Molodezh' Rossii na rubezhe KhKh–KhKhI vekov: obrazovanie, trud, sotsial'noe samochuvstvie* [Young People of Russia at the Turn of the Twentieth and Twenty-first Centuries: Education, Labor, and Social Well-Being]. Moscow. 548 p. Available at: <https://www.isras.ru/publ.html?id=3132> (accessed 25.02.2025). (In Russ.).
2. Cherednichenko, G.A. (2015). Changes in the Employment Structure and Educational Strategies of Young People. In: *Grani rossiiskogo obrazovaniya* [Facets of Russian Education]. Moscow: Center for Sociological Research. Pp. 278-305. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25062843_85132424.pdf (accessed 25.02.2025). (In Russ.).

3. Pugach, V.F. (2014). *Obrazovatel'nye traektorii i okhvat vysshim obrazovaniem molodezhi* [Educational Trajectories and Higher Education Coverage of Young People]. *Alma mater (Vestnik vysshei sbkoly) = Alma Mater (Herald of the Higher School)*. No. 7, pp. 9-16. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21725144> (accessed 25.02.2025). (In Russ.).
4. Cherednichenko, G.A. (2012). *Obrazovatel'nye traektorii i professional'nye kar'ery (na materialakh sotsiologicheskikh issledovaniy)* [Educational Trajectories and Professional Careers (Based on Sociological Research)]. Moscow: Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences, 2012. 332 p. ISBN: 978-5-89697-217-4. Available at: <https://www.isras.ru/publ.html?id=2464> (accessed 25.02.2025). (In Russ.).
5. Krukhmaleva, O.V. (2019). Modern Educational and Professional Trajectories of Russian Youth. In: *Dynamics of the Social Environment as a Factor in the Development of the Need for New Professionals in the Field of Social Work with Youth. Conference Materials*. Ed. by Z.Kh. Saralieva, Nizhny Novgorod. Pp. 627-631. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_38184054_62517068.pdf (accessed 25.02.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
6. Kremneva, F.M. (2024). Educational Trajectories of Students of Pedagogical Specialties of a Regional University in the Context of Migration Processes. In: *Collection of the III International Demographic Forum "Demography and Global Challenges"*. Pp. 860-867. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_69213272_36081216.pdf (accessed 25.02.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
7. Maltseva, V.A., Shabalin, A.I. (2021). A Non-Bypass Maneuver, or a Boom in Demand for Secondary Vocational Education in Russia. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 2, pp. 10-42, doi: 10.17323/1814-9545-2021-2-10-42 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Cherednichenko, G.A. (2020). Trajectories of Part-Time Students of Higher Education in the Field of Education and Labor. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 165-187, doi: 10.17323/1814-9545-2020-3-165-187
9. Lucas, S.R. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*. Vol. 106, no. 6, pp. 1642-1690, doi: 10.1086/321300

*The paper was submitted 01.03.2025
Accepted for publication 22.05.2025*

Предпринимательские намерения студентов: модерирующий эффект личностных характеристик

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-119-140

Мирзоян Ашот Гамлетович – старший преподаватель, кафедра экономики инноваций Экономического факультета, ORCID: 0009-0005-9275-0099, kell56@yandex.ru

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

Адрес: Российская Федерация, 119991 г. Москва, Ленинские горы, д. 1, стр. 46

Синякова Екатерина Алексеевна – магистрант Школы экономики Эразма, ORCID: 0009-0007-1603-7165, katya.sinyakova.02@gmail.com

Университет Эразма Роттердамского, Роттердам, Королевство Нидерланды

Адрес: 3062, Королевство Нидерланды, Южная Голландия, г. Роттердам, ул. Бургомистра Оудлаана, д. 50

Михайлова Людмила Александровна – канд. экон. наук, доцент, кафедра экономики инноваций Экономического факультета, ORCID: 0000-0002-9154-8244, write333@yandex.ru

Суслова Ирина Павловна – преподаватель, кафедра экономики инноваций Экономического факультета, ORCID: 0000-0002-7483-1910, suslovairena@gmail.com

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

Адрес: Российская Федерация, 119991 г. Москва, Ленинские горы, д. 1, стр. 46

***Аннотация.** На основе опроса 391 респондента из двух московских университетов проведён анализ предпринимательских намерений студентов. Цель работы: оценить модерирующий эффект личностных характеристик (склонности к риску и инновационности) на связь между предпринимательскими намерениями и их факторами. В качестве метода исследования используется регрессионный анализ с добавлением произведений переменных, отвечающих за личностные характеристики индивида, с переменными воспринимаемого контроля и страхов, связанных с открытием бизнеса (interaction effects). Выявлено, что воспринимаемый контроль, личностные установки и семейное окружение положительно связаны с предпринимательскими намерениями студентов, а страхи – отрицательно. Субъективные нормы не связаны с предпринимательскими намерениями студентов. «Предпринимательские» характеристики студентов, а именно склонность к риску и инновационность, ослабляют как негативную связь страхов, связанных с открытием бизнеса, с предпринимательскими намерениями, так и положительную связь между воспринимаемым контролем и предпринимательскими намерениями. Полученные результаты могут быть использованы при формировании государственной политики в области предприниматель-*

ского образования, а также непосредственно при разработке образовательных программ для студентов, обучающихся по направлениям, где уделяется внимание развитию предпринимательских навыков.

Ключевые слова: предпринимательские намерения, инновационность, склонность к риску, модерифирующий эффект, теория запланированного поведения

Для цитирования: Мирзоян А.Г., Сinyaкова Е.А., Михайлова Л.А., Суслова И.П. Предпринимательские намерения студентов: модерифирующий эффект личностных характеристик // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 5. С. 119–140. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-119-140

Entrepreneurial Intentions of Students: Moderating Effect of Personal Characteristics

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-119-140

Ashot G. Mirzoyan – Senior Lecturer of the Department of Innovation Economics, Faculty of Economics, ORCID: 0009-0005-9275-0099, kell56@yandex.ru
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
Address: 1 Leninskie Gory, bld. 46, 119991 Moscow, Russian Federation

Ekaterina A. Siniakova – Master’s Student at Erasmus School of Economics, ORCID: 0009-0007-1603-7165, katya.sinyakova.02@gmail.com
Erasmus University Rotterdam, Rotterdam, Netherlands
Address: 50 Burgemeester Oudlaan, 3062 PA Rotterdam, Kingdom of the Netherlands

Ljudmila A. Mikhailova – Cand. Sci. (Economics), Associate Professor of the Department of Innovation Economics, Faculty of Economics, ORCID: 0000-0002-9154-8244, write333@yandex.ru

Irina P. Suslova – Lecturer of the Department of Innovation Economics, Faculty of Economics, ORCID: 0000-0002-7483-1910, suslovairena@gmail.com
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
Address: 1 Leninskie Gory, bld. 46, 119991 Moscow, Russian Federation

Abstract. Based on a survey of 391 respondents from two universities in Moscow, the entrepreneurial intentions of students were analyzed. The aim of the work: to assess the moderating effect of personality characteristics (risk aversion and innovativeness) on the relationship between entrepreneurial intentions and their factors. The research method used is regression analysis with the interaction effects of the personality characteristics of the individual and the variables of perceived control and fears related to starting a business. It is shown that perceived control, personal attitudes and family environment are positively related to entrepreneurial intentions of students, while fears are negatively related. Subjective norms are not related to entrepreneurial intentions of students. ‘Entrepreneurial’ characteristics of students, namely risk aversion and innovativeness, weaken both the negative relationship between fears related to starting a business and entrepreneurial intentions and the positive relationship between perceived control and entrepreneurial intentions. The findings can be used in the formation of state policy in the field of entrepreneurial education, as well as directly

in the creation of educational programs for students studying in areas where attention is paid to the development of entrepreneurial skills.

Keywords: entrepreneurial intentions, innovativeness, risk appetite, moderating effect, theory of planned behavior

Cite as: Mirzoyan, A.G., Siniakova, E.A., Mikhailova, L.A., Suslova, I.P. (2025). Entrepreneurial Intentions of Students: Moderating Effect of Personal Characteristics. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 5, pp. 119-140, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-119-140 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Предпринимательство является одним из важных факторов экономического развития страны за счёт усиления конкуренции, внедрения инноваций, а также создания рабочих мест. Сильным предиктором предпринимательского поведения являются предпринимательские намерения [1].

Под намерениями понимается совокупность факторов, отражающих количество усилий, которое готов приложить индивид для реализации поведения [2], в данном случае – предпринимательской деятельности. В своей работе авторы настоящей статьи обращаются к предпринимательским намерениям студентов. Важность их исследования обусловлена несколькими причинами. Во-первых, при наличии стремления со стороны государства стимулировать переход к предпринимательству и инвестиций в предпринимательское образование, важно понимать механизмы, при помощи которых можно оказывать воздействие на предпринимательские намерения студентов. Во-вторых, предпринимательская деятельность требует наличия у индивида определённых навыков и характеристик – если к предпринимательству будут переходить студенты, ими не обладающие, это существенно снизит шансы на успех создаваемых ими предприятий. Информация о наличии или отсутствии связи между личностными характеристиками студента и его предпринимательскими намерениями может быть использована как при формировании государственной политики в области предпринимательского образования, так и непосредственно при разработке

образовательных программ с целью стимулирования возникновения новых фирм и увеличения вероятности их выживания.

Множество исследований посвящено выявлению прямых связей между различными характеристиками индивида и его предпринимательскими намерениями. В основе большого количества работ лежит теория запланированного поведения [3], предполагающая наличие трёх факторов предпринимательских намерений (воспринимаемый контроль, установки по отношению к предпринимательской деятельности и социальные нормы). Вместо воспринимаемого контроля авторы могут рассматривать самооффективность или веру индивида в собственные способности (*capabilities*) в ситуациях, требующих мобилизации, мотивации и познания [4]. Исследователи также учитывают влияние среды (поддержка родителей, предпринимательская среда в школе или университете) [5–7] и особые личностные характеристики студентов [8].

Однако связь между предпринимательскими намерениями и их факторами может быть устроена более сложным образом. Например, самооффективность может выступать как в качестве медиатора (*mediator*), отражая влияние предпринимательского образования на предпринимательские намерения студента [9], так и в качестве модератора (*moderator*), увеличивая положительную связь между проактивностью и предпринимательскими намерениями студента [10]. «Предпринимательские» личностные характеристики индивида (обладание которыми увеличивает вероятность того, что

индивид станет предпринимателем) могут модерировать связь между предпринимательскими намерениями и другими характеристиками индивида. Так, креативность усиливает связь между установками по отношению к предпринимательству и предпринимательскими намерениями студентов [11]. В своём исследовании авторы настоящей статьи обращаются к российским данным и оценивают модулирующий эффект двух «предпринимательских» качеств индивида. Авторы ставят перед собой следующий вопрос: как личностные характеристики российских студентов, а именно склонность к риску и инновационность, влияют на связь воспринимаемого контроля и страхов по отношению к открытию бизнеса с предпринимательскими намерениями?

Обзор литературы: факторы, связанные с предпринимательскими намерениями индивидов

Начало предпринимательской деятельности редко является спонтанным решением: зачастую решение стать предпринимателем связано с продолжительными рассуждениями о привлекательности подобной карьерной траектории и формированием готовности прилагать усилия, способствующие созданию своего проекта – предпринимательских намерений. Чаще всего в литературе предпринимательские намерения связывают с созданием новых предприятий, значительно реже – с деятельностью по развитию новой фирмы [12]. В некоторых исследованиях показана связь между предпринимательскими намерениями и обнаружением новых возможностей [13], инноваций [14], формированием предпринимательских сетей (знакомств и деловых отношений с другими предпринимателями) [15]. Это соответствует принятому в литературе определению предпринимательства как деятельности по обнаружению, оцениванию и воплощению возможностей [16]. Исходя из данного определения, предпринимательская деятельность может осуществляться в раз-

личных областях экономической жизни. Далее будут рассмотрены факторы, влияющие на формирование предпринимательских намерений.

Теория запланированного поведения: воспринимаемый контроль, социальные нормы и личностные установки

Под воспринимаемым контролем понимается представление индивида о том, что он контролирует ресурсы и возможности, необходимые для осуществления поведения [2]. Это понятие близко к определению самоэффективности (суждение индивида о том, насколько он способен выполнить действия, необходимые для разрешения возникающих ситуаций) [12], а потому его можно в широком смысле определить как убеждённость в том, что индивид способен справиться с поставленной задачей (воспринимаемая лёгкость или сложность выполнения). Предприниматели демонстрируют большую уверенность в своих навыках по сравнению с другими [17]. Чем меньше ожидается препятствий на пути, тем больше будет воспринимаемый контроль. В исследованиях обнаруживается положительная связь между воспринимаемым контролем и предпринимательскими намерениями студентов [18]. Субъективные нормы подразумевают реакцию на поведение индивида важных для него акторов или социальных групп – одобрение или порицание. Некоторые исследователи указывают на наличие связи между субъективными нормами и предпринимательскими намерениями студентов [19], однако многие авторы не находят подтверждения наличия этой связи [20]. Под личностными установками понимается отношение к выгодам и издержкам, связанным с рассматриваемым поведением [21–23]. Обнаруживается положительная связь между личностными установками и предпринимательскими намерениями студентов [24]. Одного только обнаружения рыночной возможности или новой идеи зачастую оказывается недостаточным для перехода к её воплощению: человек должен понимать собственные выгоды от реализа-

ции проекта, связывать его с одобрением со стороны окружающих и понимать, что обладает достаточными знаниями и навыками для реализации идеи.

Влияние семьи

Большое влияние на студентов оказывают их родители. Ценности автономии и независимости, транслируемые со стороны родителей, способствуют формированию личности предпринимателя [25]. При этом прямая поддержка предпринимательства со стороны семьи – предоставление ресурсов или знакомство с практикующими специалистами – не связана с предпринимательскими намерениями индивида [25]. Таким образом, предпринимательская деятельность требует особых ценностей и установок, которые формируются в юности.

Индивидуальные характеристики: склонность к риску и инновационность

Предпринимательская деятельность сопряжена с неопределённостью и риском [26]. На ранних этапах построения организации зачастую не существует методов их радикального снижения, и при принятии решений человек вынужден полагаться на свои представления о сложившемся на рынке балансе сил, мнения о желаниях потребителей или приемлемых поставщиках – интуицию [27]. Вероятность принятия неудачного решения крайне высока, и люди, не адаптированные к постоянному существованию в подобных условиях, не смогут на протяжении длительного времени заниматься предпринимательской деятельностью. Эмпирические исследования показывают, что предприниматели демонстрируют более высокую склонность к риску, чем наёмные работники [28]. Между предпринимательскими намерениями студентов и их склонностью к риску также обнаружена положительная связь [29; 30]. При оценивании перспективности рыночной возможности человек сталкивается с высокой степе-

ню неопределённости и риска, связанных с отношением потенциальных потребителей к продукту, поиском необходимых ресурсов и источников финансирования. Готовность принимать на себя риск оказывается принципиально важной для того, чтобы индивид перешёл от оценивания к реализации идеи.

Предпринимательство связано с творческой деятельностью: предпринимателю приходится реализовывать инновации для победы в конкурентной борьбе. По существу, чистая имитация встречается редко, и копирование чужих процессов требует их творческого переосмысления. Инновационность важна для систематического поиска новых возможностей [31]. К тому же предпринимательская деятельность будет казаться более привлекательной для тех, кто стремится к творчеству и инновациям [32] – там они получают больше свободы и возможностей, чтобы проявить свои устремления. Согласно эмпирическим исследованиям, инновационность может служить предиктором предпринимательских намерений студентов [33].

Страхи

Индивиды, имеющие позитивные установки по отношению к предпринимательству, могут не иметь намерений по созданию предприятий из-за восприятия условий среды как неблагоприятных [34]. В работе С. Тесты и С. Фрасчеры утверждается, что страх неудачи и вера в «фатальность» предпринимательской карьеры являются основными препятствиями для предпринимательского образования и увеличения предпринимательских намерений школьников [35]. Согласно исследованию, проведённому при поддержке Европейской комиссии, 34% молодых людей в возрасте от 15 до 30 лет, проживающих в странах Европейского союза, определяют предпринимателя как смелого человека¹. Заметим, что страх неудачи может быть не связан напрямую с предприни-

¹ European Commission: Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion. Employment and social developments in Europe 2022 // Publications Office of the European Union. 2022. URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2767/229768> (дата обращения: 20.02.2025).

матерльской идеей, а только отражает общие установки в отношении предпринимательства и представления о благоприятности экономической среды.

Таким образом, можно выдвинуть гипотезу о наличии прямых связей между характеристиками российских студентов и их предпринимательскими намерениями (*Гипотеза 1*): (а) воспринимаемый контроль; (б) личностные установки; (в) субъективные нормы; (г) семейное окружение, располагающее к предпринимательству; (д) инновационность и (е) склонность к риску положительно связаны с предпринимательскими намерениями обучающихся российских вузов, а (ж) наличие страхов, связанных с открытием бизнеса, – отрицательно.

Модерирующий эффект личностных характеристик

Авторы оценивают, как склонность к риску и инновационность студентов влияют на связь воспринимаемого контроля и наличия страхов с его предпринимательскими намерениями. Исследования показывают, что страхи, связанные с предпринимательством, модерируют связь предпринимательского образования с предпринимательскими намерениями студентов, ослабляя роль предпринимательского образования [36]. Однако лишь небольшое количество исследований посвящено изучению факторов, усиливающих или ослабляющих страхи индивидов, связанные с предпринимательством и вероятностью провала. В работе, основанной на данных Глобального мониторинга предпринимательства (*Global Entrepreneurship Monitor – GEM*), авторы утверждают, что эти факторы индивидуальны и отвечают скорее внутренним установкам, а не внешним факторам – так была обнаружена связь между страхом провала и уверенностью индивидов в своих способностях, а также их убеждениями насчёт сложности открытия бизнеса [37]. Исходя из этого, авторы настоящей статьи предполагают, что личностные характеристики, увеличивающие вероятность начала предпринимательской деятельности студента, могут ослабить связь между их предпринимательскими намерениями и страхами относительно создания бизнеса. Наличие страхов, связанных с открытием бизнеса, нередко указывается в качестве одного из основных препятствий, не позволяющих государству стимулировать предпринимательскую активность. В то же время, наличие страхов можно рассматривать как естественный барьер: люди, не готовые к деятельности в неблагоприятной среде, приобретению новых знаний и знакомств, отказываются от перехода к предпринимательству, что предотвращает появление фирм, имеющих низкие шансы на выживание.

Гипотеза 2: инновационность и склонность к риску ослабляют негативное влияние страха на предпринимательские намерения обучающихся российских вузов.

Влияние личностных характеристик, свойственных предпринимателю, на связь воспринимаемого контроля индивида с его предпринимательскими намерениями неоднозначна. С одной стороны, индивиды с предпринимательскими качествами с большей вероятностью откроют бизнес при наличии достаточных навыков. Так, креативность усиливает влияние воспринимаемого контроля на предпринимательские намерения студентов: подразумевается, что индивиды имеют больше путей для мобилизации ресурсов и воплощения намерений [11]. С другой стороны, наличие предпринимательских характеристик может означать, что индивид захочет стать предпринимателем вне зависимости от уровня навыков или воспринимаемого контроля. Так, предпринимательская ориентация (*entrepreneurial orientation*) индивида, а именно: склонность к риску, инновационность и способность к активным действиям, снижает положительное влияние воспринимаемого контроля на предпринимательские намерения студентов из Нигерии [38].

Гипотеза 3(а): инновационность и склонность к риску усиливают положительную связь воспринимаемого контроля с предпринимательскими намерениями обучающихся российских вузов.

Гипотеза 3(а): инновационность и склонность к риску усиливают положительную связь воспринимаемого контроля с предпринимательскими намерениями обучающихся российских вузов.

нимательскими намерениями обучающихся российских вузов.

Гипотеза 3(б): инновационность и склонность к риску ослабляют положительную связь воспринимаемого контроля с предпринимательскими намерениями обучающихся российских вузов.

Методология исследования

При построении эмпирических моделей авторы используют как три измерения теории запланированного поведения, так и индивидуальные характеристики индивидов. Можно предположить, что индивидуальные характеристики непосредственно оказывают влияние на предпринимательские намерения:

$$Intentions_i = \alpha + \sum_{j=1}^J \beta_j \cdot x_{ij} + \sum_{s=1}^S \beta_s \cdot \theta_{is} + \varepsilon_i,$$

где $Intentions_i$ – предпринимательские намерения индивида i ; α – константа; β_j – коэффициент при переменной, отвечающей за j -ю характеристику запланированного поведения; x_{ij} – характеристики теории запланированного поведения; θ_{is} – индивидуальная характеристика s индивида i ; β_s – коэффициент при переменной, отвечающей за индивидуальную характеристику s ; ε_i – случайная величина.

С другой стороны, связь между намерениями и характеристиками индивида может определяться (модерироваться) индивидуальными характеристиками:

$$Intentions_i = \alpha + \sum_{j=1}^J \beta_j(\theta_i) \cdot x_{ij} + \sum_{s=1}^S \beta_s \cdot \theta_{is} + \varepsilon_i,$$

$$\beta_j(\theta_i) = \sum_{s=q}^S \gamma_{qs} \cdot \theta_{iq},$$

где θ_i – вектор индивидуальных характеристик индивида i ; $\beta_j(\theta_i)$ – коэффициент при переменной, отвечающей за характеристи-

ку теории запланированного поведения x_{ij} ; γ_{qs} – коэффициент при переменной, отвечающей за индивидуальную характеристику q ; θ_{iq} – индивидуальная характеристика q индивида i .

В таком случае, для получения оценок строится модель, включающая в себя произведение характеристик индивидуального уровня и факторов из теории запланированного поведения. Для того, чтобы избежать возникновения мультиколлинеарности, авторы оценивают несколько моделей, каждая из которых включает одно произведение характеристик:

$$Intentions_i = \alpha + \gamma_k \cdot \theta_{ik} \cdot x_{ik} + \sum_{j=1}^{J-1} \beta_j(\theta_i) \cdot x_{ij} + \sum_{s=1}^S \beta_s \cdot \theta_{is} + \varepsilon_i,$$

где γ_k – коэффициент при переменной, отвечающей за индивидуальную характеристику k ; θ_{ik} – индивидуальная характеристика k индивида i ; x_{ik} – характеристики теории запланированного поведения.

Для построения зависимой переменной и переменных теории запланированного поведения исследователи используют факторный анализ. Также авторы исследуют эффект модерации при разных значениях склонности к риску и инновационности (среднее по выборке, среднее плюс стандартное отклонение, среднее минус стандартное отклонение). Построение регрессионных моделей позволяет эмпирически проверить наличие связи между выделенными факторами и предпринимательскими намерениями студентов.

Данные для исследования

Авторы провели опрос 391 студента Финансового университета при Правительстве РФ и МГУ им. М.В. Ломоносова, обучающихся по направлению «Менеджмент». После удаления из выборки респондентов, не справившихся с контрольным вопросом, осталось 340 наблюдений, которые авторы рассматривают в своей работе.

Таблица 1

Значения коэффициента α Кронбаха для факторных переменных

Table 1

Cronbach's alpha values for factor variables

Факторы	α
Предпринимательские намерения	0,85
Воспринимаемый контроль	0,86
Субъективные нормы	0,69
Семейное окружение	0,73
Страхи, связанные с предпринимательством	0,67

Авторы используют три измерения теории запланированного поведения [3], а также создают переменные, характеризующие семейное окружение индивида, его страхи, связанные с предпринимательской деятельностью, а также индивидуальные характеристики. Анкета для опроса содержит 21 утверждение, согласие респондента с каждым из которых измеряется по пятибалльной шкале Лайкерта. При составлении утверждений для измерений теории запланированного поведения авторы опирались на статью Айзена, в которой описываются основные принципы составления соответствующего опросника [39].

В *таблице 1* представлен список переменных, объединённых в факторы, с указанием коэффициента α Кронбаха, а в *таблице в Приложении* представлены вопросы, ответы на которые были объединены в факторные переменные. Высокие значения коэффициента α Кронбаха указывают на согласованность введённых факторов. В качестве контрольных переменных авторы используют пол респондента и переменную, отвечающую за наличие предпринимателей в семье респондента.

Переменная, отражающая личные установки, представлена степенью согласия респондента со следующим утверждением: «Я считаю, что предприниматели получают больше денег, чем люди, работающие на других». В качестве личностных характеристик авторы рассматривают инновационность и склонность к риску. Склонность к риску измеряется как степень согласия с утвержде-

нием «Я предпочту рискнуть ради большой награды, чем гарантированно получить что-то меньшее». Инновационность респондента отражается средним значением из степени согласия с тремя утверждениями (вторая и третья шкала являются обратными):

- 1) Я предпочитаю нестандартные задания рутинным [40; 41];
- 2) Я никогда не пробую то, что не было проверено никем до меня [42];
- 3) Для меня важно поступать в соответствии с общественным мнением и/или мнением моей семьи [40].

Описательные статистики приведены в *таблице в Приложении*. При этом 54,7% выборки представлено респондентами женского пола, и у 73,8% респондентов хотя бы один из родственников является предпринимателем.

Результаты построения моделей

В *таблице 2* представлены результаты оценивания моделей линейной регрессии. Согласно результатам построения модели 1, воспринимаемый контроль, личностные установки, семейное окружение, а также личностные характеристики – склонность к риску и инновационность – положительно связаны с предпринимательскими намерениями студентов, а наличие страхов – отрицательно. Субъективные нормы не связаны с предпринимательскими намерениями. Таким образом, Гипотеза 1 подтверждается частично.

Для оценивания модулирующего эффекта личностных характеристик авторы строят

Модерирующий эффект переменной «Склонность к риску»

Таблица 2

Table 2

Moderating effect of the variable 'Risk aversion'

Переменные	Модель		
	1	2	3
Субъективные нормы	0,072 (0,049)	0,058 (0,049)	0,088* (0,049)
Воспринимаемый контроль	0,359*** (0,048)	0,697*** (0,131)	0,354*** (0,047)
Личностные установки	0,218*** (0,037)	0,223*** (0,037)	0,213*** (0,037)
Страхи	-0,083* (0,045)	-0,069 (0,044)	-0,406*** (0,133)
Семейное окружение	0,120*** (0,046)	0,123*** (0,045)	0,105** (0,046)
Склонность к риску	0,112*** (0,038)	0,095** (0,038)	0,104*** (0,038)
Инновационность	0,089* (0,052)	0,098* (0,051)	0,097* (0,052)
Пол [Ж]	0,017 (0,081)	0,021 (0,080)	0,010 (0,080)
Наличие предпринимателей в семье	0,216** (0,092)	0,205** (0,091)	0,213** (0,091)
Воспринимаемый контроль * Склонность к риску		-0,094*** (0,034)	
Страхи * Склонность к риску			0,089** (0,035)
Константа	-1,265*** (0,202)	-1,168*** (0,203)	-1,204*** (0,202)
Количество наблюдений	340	340	340
R ²	0,471	0,483	0,480
Скорректированный R ²	0,456	0,467	0,465
F-статистика	32,593***	30,733***	30,414***

Примечание: в скобках указаны стандартные ошибки. Уровень значимости: * p<0,1; ** p<0,05; *** p<0,01.

Note: standard errors are shown in parentheses. Significance level: * p<0,1; ** p<0,05; *** p<0,01.

Таблица 3

Оценка связи между воспринимаемым контролем и предпринимательскими намерениями в зависимости от значения переменной «Склонность к риску»

Table 3

Assessment of the relationship between perceived control and entrepreneurial intentions depending on the value of the variable 'Risk aversion'

Отклонение	Оценка	Ст. ошибка	t-статистика	p-value
+1 станд. отклонение	0,252	0,061	4,110	<0,01
Среднее	0,356	0,047	7,548	<0,01
-1 станд. отклонение	0,461	0,060	7,695	<0,01

Таблица 4

Оценка связи между страхами, связанными с открытием бизнеса, и предпринимательскими намерениями в зависимости от значения переменной «Склонность к риску»

Table 4

Assessment of the relationship between fears related to starting a business and entrepreneurial intentions depending on the value of the variable 'Risk aversion'

Отклонение	Оценка	Ст. ошибка	t-статистика	p-value
+1 станд. отклонение	0,019	0,060	0,323	0,747
Среднее	-0,081	0,044	-1,819	0,070
-1 станд. отклонение	-0,180	0,058	-3,091	<0,01

модели с добавлением произведений переменных, отвечающих за инновационность и склонность к риску индивида, с переменными воспринимаемого контроля и страхов по отношению к открытию бизнеса. Во избежание проблемы мультиколлинеарности каждая модель включает в себя только одно произведение интересующих исследователей переменных. Согласно результатам оценивания моделей 2 и 3, представленным в таблице 2, склонность к риску ослабляет положительную связь между воспринимаемым контролем и предпринимательскими намерениями студентов (коэффициент перед произведением отрицательный и значимый) и сокращает негативное влияние страхов (коэффициент перед произведением положительный и значимый).

Авторы также оценивают коэффициенты перед переменными, отвечающими за характеристики индивида, при разных значениях склонности к риску. Коэффициент перед переменной «Воспринимаемый контроль» остаётся положительным и значимым для низких, средних и высоких значений переменной «Склонность к риску» (Табл. 3). Коэффициент перед переменной «Страхи» оказывается не значим при высоких значениях переменной «Склонность к риску» и значим только на 10%-м уровне при средних значениях этой переменной (Табл. 4).

В таблице 5 приведены результаты оценивания модулирующего эффекта инновационности на связь между воспринимаемым контролем и предпринимательскими

намерениями студентов (модель 2), а также между страхами и предпринимательскими намерениями студентов (модель 3). Инновационность ослабляет положительную связь между воспринимаемым контролем и предпринимательскими намерениями студентов (коэффициент перед произведением в модели 2 отрицательный и значимый) и снижает негативное влияние страхов (коэффициент перед произведением в модели 3 положительный и значимый).

Коэффициент при переменной «Воспринимаемый контроль» остаётся положительным и значимым для высоких, средних и низких значений переменной «Инновационность» (Табл. 6). Коэффициент перед переменной «Страхи» оказывается не значим при высоких значениях переменной «Инновационность» (Табл. 7).

Таким образом, предпринимательские характеристики индивида ослабляют как отрицательную связь между наличием страхов и предпринимательскими намерениями, так и положительную связь между воспринимаемым контролем и предпринимательскими намерениями – Гипотезы 2 и 3(б) принимаются, а Гипотеза 3(а) не принимается. Это означает, что при наличии высокого уровня инновационности и склонности к риску страхи слабее снижают предпринимательские намерения. В то же время требуется меньше уверенности в своих навыках и способностях для формирования предпринимательских намерений. При этом коэффициент перед переменной, отвечающей за страхи по отношению к предприниматель-

Модерирующий эффект переменной «Инновационность»

Таблица 5

Table 5

Moderating effect of the variable 'Innovativeness'

Переменные	Модель		
	1	2	3
Субъективные нормы	0,072 (0,049)	0,073 (0,049)	0,079 (0,049)
Воспринимаемый контроль	0,359*** (0,048)	0,253*** (0,062)	0,364*** (0,047)
Личностные установки	0,218*** (0,037)	0,223*** (0,037)	0,217*** (0,037)
Страхи	-0,083* (0,045)	-0,093** (0,044)	-0,017 (0,053)
Семейное окружение	0,120*** (0,046)	0,129*** (0,046)	0,123*** (0,046)
Склонность к риску	0,112*** (0,038)	0,115*** (0,038)	0,113*** (0,038)
Инновационность	0,089* (0,052)	0,094* (0,051)	0,068 (0,052)
Пол [Ж]	0,017 (0,081)	0,009 (0,080)	0,019 (0,080)
Наличие предпринимателей в семье	0,216** (0,092)	0,209** (0,091)	0,225** (0,091)
Воспринимаемый контроль * Инновационность		-0,126*** (0,048)	
Страхи * Инновационность			0,115** (0,052)
Константа	-1,265*** (0,202)	-1,274*** (0,200)	-1,271*** (0,201)
Количество наблюдений	340	340	340
R ²	0,471	0,481	0,478
Скорректированный R ²	0,456	0,465	0,462
F-статистика	32,593***	30,470***	30,162***

Примечание: в скобках указаны стандартные ошибки. Уровень значимости: * p<0,1; ** p<0,05; *** p<0,01.

Note: standard errors are shown in parentheses. Significance level: * p<0,1; ** p<0,05; *** p<0,01.

Таблица 6

Оценка связи между воспринимаемым контролем и предпринимательскими намерениями в зависимости от значения переменной «Инновационность»

Table 6

Assessment of the relationship between perceived control and entrepreneurial intentions depending on the value of the variable 'Innovativeness'

Отклонение	Оценка	Ст. ошибка	t-статистика	p-value
+1 станд. отклонение	0,242	0,065	3,730	<0,01
Среднее	0,338	0,048	7,072	<0,01
-1 станд. отклонение	0,435	0,055	7,859	<0,01

Таблица 7

Оценка связи между страхами, связанными с открытием бизнеса, и предпринимательскими намерениями в зависимости от значения переменной «Инновационность»

Table 7

Estimation of the relationship between fears related to starting a business and entrepreneurial intentions depending on the value of the variable 'Innovativeness'

Отклонение	Оценка	Ст. ошибка	t-статистика	p-value
+1 станд. отклонение	-0,007	0,056	-0,129	0,897
Среднее	-0,095	0,045	-2,125	0,034
-1 станд. отклонение	-0,183	0,063	-2,890	0,004

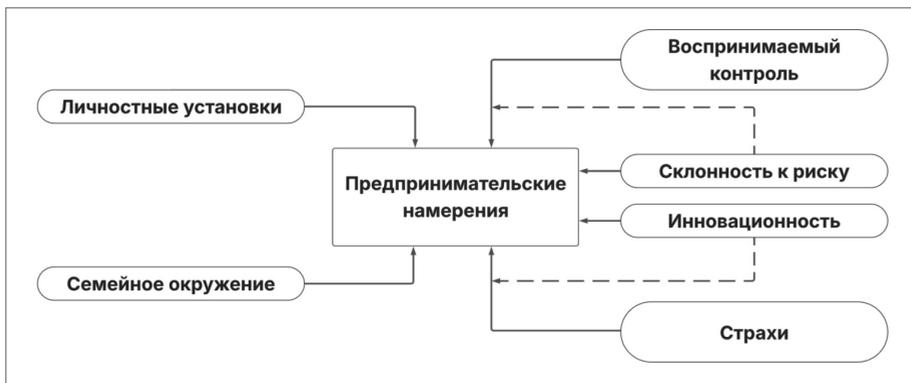
ской деятельности, становится не значим при высоких значениях инновационности и склонности к риску, а коэффициент перед переменной воспринимаемого контроля значим даже при высоких значениях индивидуальных характеристик.

Обсуждение

На *рисунке* представлена схема, иллюстрирующая связи между характеристиками индивида и его предпринимательскими намерениями, установленными в ходе исследования. Семейное окружение, личные установки и воспринимаемый контроль положительно связаны с предпринимательскими намерениями, а наличие страхов – отрицательно, что согласуется с результатами предыдущих исследований [25; 43].

Представления о том, что предпринимательская деятельность связана с получением значительных денежных выгод (личные

установки), положительно связаны с предпринимательскими намерениями. При этом некоторые эмпирические исследования показывают, что доход предпринимателей в среднем оказывается ниже, чем при работе по найму (при сопоставимом уровне человеческого капитала) [44]. Несмотря на то, что часть предпринимателей получает доход существенно выше среднего, многие предпринимательские проекты терпят неудачу в первые годы своего существования. Образовательный процесс должен включать в себя обсуждение высокой дисперсии доходов предпринимателей и рассмотрение методов, позволяющих снизить возможные потери. Так, в рамках подхода, связанного с эффектуацией, предлагается не анализировать идеи с точки зрения их потенциальной прибыльности (которую сложно оценить на ранних этапах существования проекта), а оценивать максимальные потери, которые



Связь между характеристиками индивида и его предпринимательскими намерениями
Relationship between individual characteristics and entrepreneurial intentions

готов позволить себе индивид при переходе к реализации проекта [45].

Воспринимаемый контроль положительно связан с предпринимательскими намерениями. Данный результат указывает на центральную роль образования в увеличении предпринимательской активности в стране: именно знакомство с основными концепциями предпринимательской деятельности, наличие навыков планирования, построение финансовой модели и проведение исследования рынка формируют уверенность студентов в своих способностях, что подталкивает их к переходу к предпринимательству.

Авторы не нашли статистически значимой связи между субъективными нормами и предпринимательскими намерениями, что согласуется с результатами других исследований [20]. Исходя из этого можно сделать вывод, что студентов в первую очередь интересуют собственные выгоды и возможности реализации предпринимательского проекта (среди характеристик теории запланированного поведения), что в целом согласуется с общими предпринимательскими установками.

Поощрение самостоятельности и независимости, формирования собственного взгляда на общественные процессы со стороны семьи (семейное окружение) повышает предпринимательские намерения. В процессе предпринимательства человеку приходится полагаться на собственные оценочные суждения и проявлять инициативу – подобные установки должны формироваться и в рамках обучения предпринимательству. Преподаватель должен поощрять новые идеи и стимулировать их обсуждение среди студентов, а не единолично выносить вердикт о перспективности идеи, апеллируя к собственному авторитету.

Убежденность студентов в необходимости обладания связями среди предпринимателей и чиновников, а также наличия большого опыта работы в соответствующей сфере (страхи) отрицательно связана с предпринимательскими намерениями. В процес-

се обучения студенты должны понять, что предпринимательский процесс включает формирование социальных связей в качестве одного из ключевых видов активности. Аналогичным образом первые этапы создания организации включают в себя сбор информации о рынке, продукте, проблемах потенциальных клиентов – на усвоение методик и подходов, связанных с этим, и направлен образовательный процесс. Таким образом, акцент должен смещаться с наличия знаний и навыков до начала предпринимательской деятельности на обучение подходам, способствующим их приобретению в рамках самого предпринимательства. В то же время стоит избегать крайностей: полное отсутствие экспертизы, связанной с соответствующей областью, приводит к высоким рискам провала и сложностям в преодолении барьеров входа на рынок.

Склонность к риску и инновационность положительно связаны с предпринимательскими намерениями. Это обусловлено в том числе сложившейся в российской экономике ситуацией. С одной стороны, в связи с уходом с рынка иностранных компаний освободилось много ниш, которые могут быть заняты российскими компаниями. С другой стороны, геополитическая неопределенность увеличивает вероятность провала новых предприятий. Значимая связь этих факторов с предпринимательскими намерениями означает, что к предпринимательству будут переходить студенты, готовые к неопределенности внешней среды и способные к творческому переосмыслению своих первоначальных идей. В рамках образовательного процесса важно показать, что принятие на себя риска и управление им является одной из центральных задач предпринимателя. Развитие навыков, связанных с формированием инновационного продукта и бизнес-модели, может позволить найти новые способы воплощения идеи, что позволит снизить риски, связанные с прямой конкуренцией с существующими компаниями.

Склонность к риску и инновационность модулируют связь предпринимательских намерений со страхами и воспринимаемым контролем. Чем большие значения они принимают, тем слабее негативное влияние страхов и меньше влияние уверенности в собственных силах на предпринимательские намерения. С одной стороны, это позволяет преодолеть барьеры перехода к предпринимательству. С другой стороны, в рамках обучения у студентов должно сформироваться понимание того, что предпринимательство не является азартной игрой, и только использование собственных навыков, знаний и ресурсов позволит им создать жизнеспособную организацию.

Полученные результаты позволяют сделать несколько выводов для предпринимательского образования. Так, воспринимаемый контроль связан с предпринимательскими намерениями, в то время как социальные установки не связаны. Это свидетельствует о том, что студенты меньше ориентируются на престиж и привлекательность профессии и основывают свой выбор на оценке имеющихся навыков. Это может способствовать увеличению на предпринимательских курсах доли студентов, выбирающих предпринимательскую карьеру, без риска повышения вероятности провала создаваемых предприятий за счёт появления предпринимателей, не обладающих необходимыми характеристиками, но подверженных влиянию трендов. Развитие у студентов предпринимательских характеристик (склонности к риску и инновационности) повышает их предпринимательские намерения и снижает негативное влияние страхов, но в то же время ослабляет положительную связь между предпринимательскими намерениями и воспринимаемым контролем. Для индивидов, обладающих предпринимательскими характеристиками, становится не так важно осознавать свою способность вести бизнес, что может увеличить вероятность провала создаваемых предприятий.

Процесс формирования предпринимательских намерений опосредованно связан

с самим процессом предпринимательства. Информация о выгодах занятия предпринимательством, сопряжённых с ним рисках и требуемых навыках попадает в публичное поле и становится основанием для формирования предпринимательских намерений. Понимание механизма формирования предпринимательских намерений оказывается важным по нескольким причинам. Во-первых, если существуют значительные выгоды от предпринимательской деятельности, но личностные установки или субъективные нормы не оказывают влияния на предпринимательские намерения, то число предпринимателей может оказаться ниже оптимального. Во-вторых, отсутствие связи между намерениями и необходимыми для предпринимательства навыками и личностными характеристиками приводит к тому, что к предпринимательству переходят не подготовленные к предпринимательской деятельности индивиды, что может сократить вероятность выживания предприятия.

Исходя из этого, авторам представляется важным создавать информационное поле, которое позволит студентам обоснованно формировать свои предпринимательские намерения. Для этого требуются регулярные эмпирические исследования необходимых навыков, ресурсов и получаемых выгод, публикация статистики о выживаемости организаций на разных этапах жизненного цикла. Это позволит не только обоснованно формировать намерения, но и выстраивать образовательную траекторию, на протяжении которой будут приобретаться необходимые знания и опыт.

На курсах, посвящённых предпринимательству, стоит особое внимание уделять подходам, в рамках которых склонные к риску и ориентированные на инновации студенты получают возможность для развития своих навыков. Это можно реализовать в рамках сформированных методологий, таких как *Lean Startup*. Эта методология создания бизнеса позволяет снизить риск провала путём перехода от бизнес-идеи к

предположениям, которые могут быть проверены в короткие сроки с помощью тестов и экспериментов [46]. Идея этих подходов состоит в том, что инновационная идея должна быть представлена в виде ценностного предложения и включена в бизнес-модель компании. Основной акцент делается на быстром сборе обратной связи от потенциальных клиентов и проверке гипотез: выдвигаются гипотезы о потребностях или основных проблемах клиентов, предлагаются процедуры проверки гипотез, собираются данные, а затем делается вывод на основе полученных результатов, и первоначальная идея корректируется. В литературе этот подход носит название HADI-цикла (*Hypothesis, Action, Data, Insights*) [47]. К образовательным результатам данного подхода можно отнести следующее: студенты учатся переходить от творческой идеи к структурированному представлению в виде количественно измеримых гипотез. Студенты должны овладеть подходами к проверке гипотез: проведением глубинных интервью, проведением тестов на основе создания контекстной рекламы и посадочных страниц сайтов, разработкой минимально жизнеспособного продукта (*Minimal Viable Product, MVP*). Полученные данные должны быть оценены на предмет достоверности, а затем проводится рефлексия, в процессе которой в исходную идею вносятся коррективы и выдвигаются новые предположения, которые должны пройти цикл проверки [48].

Подобные подходы представляют собой смесь творческой деятельности и структурированного анализа и используются в рамках курсов, посвящённых предпринимательству в европейских университетах [49]. С одной стороны, студенты понимают, каким именно способом они могут превратить пока ещё абстрактную идею в конкретный бизнес-процесс. С другой стороны, они получают в своё распоряжение инструментарий, способный сократить риски при разработке бизнес-модели и предвидеть реакцию потенциальных потребителей на предлагаемое им иннова-

ционное решение. Таким образом, в рамках учебного курса устанавливается чёткая связь между инновационной деятельностью и управлением рисками и предпринимательской деятельностью.

Ограничением нашего исследования является использование данных только по двум российским высшим учебным заведениям. Тем не менее авторы предполагают, что результаты могут быть распространены на российские университеты, занимающие высокие позиции в национальных рейтингах.

Заключение

В ходе исследования выявлено, что воспринимаемый контроль, личностные установки, семейное окружение, а также инновационность индивида и его склонность к риску положительно связаны с предпринимательскими намерениями студентов, а страхи – отрицательно. Субъективные нормы не связаны с предпринимательскими намерениями студентов. Личностные характеристики студентов, свойственные предпринимателям, а именно склонность к риску и инновационность, снижают негативное влияние страха на предпринимательские намерения и ослабляют положительную связь между воспринимаемым контролем и предпринимательскими намерениями. При этом связь между страхами и предпринимательскими намерениями студентов перестаёт быть значимой при высоких значениях инновационности и склонности к риску, что свидетельствует в пользу формирования личностных качеств с целью увеличения предпринимательских намерений индивида. Связь между воспринимаемым контролем и предпринимательскими намерениями остаётся значимой даже при высоких значениях предпринимательских характеристик.

Полученные результаты могут быть использованы при формировании государственной политики в области предпринимательского образования, а также непосредственно при планировании образовательных программ для студентов, обучающихся

по направлениям, в которых предъясняется высокий спрос на предпринимательскую активность.

Литература

1. *Conner M., Armitage C.J.* Extending the theory of planned behavior: A review and avenues for further research // *Journal of Applied Social Psychology*. 1998. Vol. 28. No. 15. DOI: 10.1111/j.1559-1816.1998.tb01685.x
2. *Ajzen I.* The theory of planned behavior // *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 1991. Vol. 50. No. 2. P. 179–211. DOI: 10.1016/0749-5978(91)90020-T
3. *Ajzen I.* The theory of planned behavior: Frequently asked questions // *Human Behavior and Emerging Technologies*. 2020. Vol. 2. No. 4. DOI: 10.1002/hbe2.195
4. *Arafat M.Y., Saleem I., Dwivedi A.K., Khan A.* Determinants of agricultural entrepreneurship: a GEM data based study // *International Entrepreneurship and Management Journal*. 2020. Vol. 16. No. 1. P. 345–370. DOI: 10.1007/s11365-018-0536-1
5. *Falck O., Heblich S., Luedemann E.* Identity and entrepreneurship: Do school peers shape entrepreneurial intentions? // *Small Business Economics*. 2012. Vol. 39. No. 1. P. 39–59. DOI: 10.1007/S11187-010-9292-5/TABLES/9
6. *Iizuka E.S., de Moraes G.H.S.M., de Souza M.G.* College environment and entrepreneurial intention in high school // *Revista de Gestao*. 2024. Vol. 31. No. 1. P. 101–114. DOI: 10.1108/REGE-10-2021-0189/FULL/PDF
7. *Georgescu M.A., Herman E.* The Impact of the Family Background on Students' Entrepreneurial Intentions: An Empirical Analysis // *Sustainability*. 2020. Vol. 12. No. 11. P. 47–75. DOI: 10.3390/SU12114775
8. *Reissová A., Šimsová J., Sonntag R., Kučerová K.* The influence of personal characteristics on entrepreneurial intentions: International comparison // *Entrepreneurial Business and Economics Review*. 2020. Vol. 8. No. 4. P. 29–46. DOI: 10.15678/EBER.2020.080402
9. *Wu L., Jiang S., Wang X., Yu L., Wang Y., Pan H.* Entrepreneurship Education and Entrepreneurial Intentions of College Students: The Mediating Role of Entrepreneurial Self-Efficacy and the Moderating Role of Entrepreneurial Competition Experience // *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 12. P. 727–826. DOI: 10.3389/FP-SYG.2021.727826/BIBTEX
10. *Prabhu V.P., McGuire S.J., Drost E.A., Kwong K.K.* Proactive personality and entrepreneurial intent: Is entrepreneurial self-efficacy a mediator or moderator? // *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*. 2012. Vol. 18. No. 5. P. 559–586. DOI: 10.1108/13552551211253937/FULL/PDF
11. *Entrialgo M., Iglesias V.* Entrepreneurial Intentions among University Students: The Moderating Role of Creativity // *European Management Review*. 2020. Vol. 17. No. 2. P. 529–542. DOI: 10.1111/emre.12386
12. *Lortie J., Castogiovanni G.* The theory of planned behavior in entrepreneurship research: what we know and future directions // *International Entrepreneurship and Management Journal*. 2015. Vol. 11. No. 4. DOI: 10.1007/s11365-015-0358-3
13. *Ramos-Rodríguez A.R., Medina-Garrido J.A., Lorenzo-Gómez J.D., Ruiz-Navarro J.* What you know or who you know? The role of intellectual and social capital in opportunity recognition // *International Small Business Journal*. 2010. Vol. 28. No. 6. P. 566–582. DOI: 10.1177/0266242610369753
14. *Montalvo C.* What triggers change and innovation? // *Technovation*. 2006. Vol. 26. No. 3. P. 312–323. DOI: 10.1016/j.technovation.2004.09.003
15. *Vissa B.* A matching theory of entrepreneurs' tie formation intentions and initiation of economic exchange // *Academy of Management Journal*. 2011. Vol. 54. No. 1. P. 137–158. DOI: 10.5465/amj.2011.59215084
16. *Shane S., Venkataraman S.* The promise of entrepreneurship as a field of research // *Academy of Management Review*. 2000. Vol. 25. No. 1. P. 217–226. DOI: 10.5465/AMR.2000.2791611.
17. *Chye Kob H.* Testing hypotheses of entrepreneurial characteristics: A study of Hong Kong MBA students // *Journal of Managerial Psychology*. 1996. Vol. 11. No. 3. DOI: 10.1108/02683949610113566
18. *Zhang P., Wang D.D., Owen C.L.* A study of entrepreneurial intention of university students // *Entrepreneurship Research Journal*. 2015. Vol. 5. P. 61–82. DOI: 10.1515/ERJ-2014-0004
19. *Karimi S., Biemans H.J.A., Lans T., Chizari M., Mulder M., Mabdei K.N.* Understanding role Models and Gender Influences on Entrepreneurial Intentions Among College Students // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013. Vol. 93. P. 204–214. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.09.179

20. *Tsordia C., Papadimitriou D.* The Role of Theory of Planned Behavior on Entrepreneurial Intention of Greek Business Students // *International Journal of Synergy and Research*. 2015. Vol. 4. P. 23. DOI: 10.17951/IJSR.2015.4.1.23
21. *Ajzen I.* Nature and operation of attitudes // *Annual Review of Psychology*. 2001. Vol. 52. P. 27–58. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.27
22. *Liñán F., Chen Y.W.* Development and cross-cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions // *Entrepreneurship: Theory and Practice*. 2009. Vol. 33. No. 3. DOI: 10.1111/j.1540-6520.2009.00318.x
23. *Dinc M.S., Budic S.* The Impact of Personal Attitude, Subjective Norm, and Perceived Behavioural Control on Entrepreneurial Intentions of Women // *Eurasian Journal of Business and Economics*. 2016. Vol. 9. No. 17. P. 23–35. DOI: 10.17015/ejbe.2016.017.02
24. *Iglesias-Sánchez P.P., Jambrino-Maldonado C., Velasco A.P., Kokash H.* Impact of entrepreneurship programmes on university students // *Education and Training*. 2016. Vol. 58. P. 209–228. DOI: 10.1108/ET-01-2015-0004
25. *Moussa N. Ben, Kerkeni S.* The role of family environment in developing the entrepreneurial intention of young Tunisian students // *Entrepreneurial Business and Economics Review*. 2021. Vol. 9. No. 1. P. 31–45. DOI: 10.15678/EBER.2021.090102
26. *Busenitz L.W., Barney J.B.* Differences between entrepreneurs and managers in large organizations: Biases and heuristics in strategic decision-making // *Journal of Business Venturing*. 1997. Vol. 12. No. 1. DOI: 10.1016/S0883-9026(96)00003-1
27. *Baron R.A., Ensley M.D.* Opportunity recognition as the detection of meaningful patterns: Evidence from comparisons of novice and experienced entrepreneurs // *Management Science*. 2006. Vol. 52. No. 9. DOI: 10.1287/mnsc.1060.0538
28. *Cho Y.H., Lee J.-H.* Entrepreneurial orientation, entrepreneurial education and performance // *Asia Pacific Journal of Innovation and Entrepreneurship*. 2018. Vol. 12. No. 2. DOI: 10.1108/apjie-05-2018-0028
29. *Ibidunmi A.S., Mozie D., Ayeni W.A.A.A.* Entrepreneurial characteristics amongst university students: insights for understanding entrepreneurial intentions amongst youths in a developing economy // *Education and Training*. 2020. Vol. 1. P. 71–84. DOI: 10.1108/et-09-2019-0204
30. *Arijanto R.* The Role of Self Efficacy, Risk Tolerance and Entrepreneurial Education on Entrepreneurial Intention of University Students During Digital Transformation Era // *International Journal of Social and Management Studies*. 2023. Vol. 4. P. 8–14. DOI: 10.5555/IJOSMAS.V4I3.308
31. *Cromie S.* Assessing entrepreneurial inclinations: Some approaches and empirical evidence // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2000. Vol. 9. No. 1. DOI: 10.1080/135943200398030
32. *Shabzad M.F., Khan K.I., Saleem S., Rashid T.* What factors affect the entrepreneurial intention to start-ups? The role of entrepreneurial skills, propensity to take risks, and innovativeness in open business models // *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*. 2021. Vol. 7. No. 3. DOI: 10.3390/JOITMC7030173
33. *Watbanakom N., Kblaisang J., Songkram N.* The study of the causal relationship between innovativeness and entrepreneurial intention among undergraduate students // *Journal of Innovation and Entrepreneurship*. 2020. Vol. 9. No. 15. DOI: 10.1186/s13731-020-00125-5
34. *Townsend D.M., Busenitz L.W., Arthurs J.D.* To start or not to start: Outcome and ability expectations in the decision to start a new venture // *Journal of Business Venturing*. 2010. Vol. 25. No. 2. P. 192–202. DOI: 10.1016/J.JBUSVENT.2008.05.003
35. *Testa S., Frasccheri S.* Learning by failing: What we can learn from un-successful entrepreneurship education // *The International Journal of Management Education*. 2015. Vol. 13. No. 1. P. 11–22. DOI: 10.1016/J.IJME.2014.11.001
36. *Duong C.D., Vu N.X.* Entrepreneurial education and intention: fear of failure, self-efficacy and gender // *Journal of Small Business and Enterprise Development*. 2024. Vol. 31. P. 629–54. DOI: 10.1108/JSBED-02-2023-0057/FULL/PDF
37. *Holienka M., Suchankova D., Psenak P.* Who feels no fear? Exploring the drivers of entrepreneurial fear of failure among non-entrepreneurs in Slovakia // *Central European Business Review*. 2022. Vol. 11. P. 41–60. DOI: 10.18267/J.CEBR.287
38. *Ibrahim N.A., Mas'ud A.* Moderating role of entrepreneurial orientation on the relationship between entrepreneurial skills, environmental factors and entrepreneurial intention: A PLS approach // *Management Science Letters*. 2016. P. 225–236. DOI: 10.5267/J.MSL.2016.1.005

39. Ajzen I. Constructing a TPB Questionnaire: Conceptual and Methodological Considerations. 2006. URL: <https://www.researchgate.net/publication/235913732> (дата обращения: 19.01.2025).
40. Anwar I., Saleem I. Exploring entrepreneurial characteristics among university students: an evidence from India // *Asia Pacific Journal of Innovation and Entrepreneurship*. 2019. Vol. 13. No. 3. P. 282–295. DOI: 10.1108/APJIE-07-2018-0044
41. Koe W.-L. The relationship between Individual Entrepreneurial Orientation (IEO) and entrepreneurial intention // *Journal of Global Entrepreneurship Research*. 2016. Vol. 6. No. 1. P. 1–11. DOI: 10.1186/S40497-016-0057-8
42. Bell R. Predicting entrepreneurial intention across the university // *Education and Training*. 2019. Vol. 61. No. 7–8. P. 815–831. DOI: 10.1108/ET-05-2018-0117
43. Ng L., Jenkins A.S. Motivated but not starting: how fear of failure impacts entrepreneurial intentions // *Small Enterprise Research*. 2018. Vol. 25. No. 2. P. 152–167. DOI: 10.1080/13215906.2018.1480412
44. Hyytinen A., Ilmakunnas P., Toivanen O. The return-to-entrepreneurship puzzle // *Labour Economics*. 2013. Vol. 20. P. 57–67. DOI: 10.1016/j.labeco.2012.11.002
45. Sarasvaty S.D. Causation and effectuation: Toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency // *Academy of Management Review*. 2001. Vol. 26. No. 2. P. 243–263. DOI: 10.5465/AMR.2001.4378020
46. Nientied P. Polis University as Lean Startup Innovation // *International Business Research*. 2015. Vol. 8. No. 5. Article no. 19. DOI: 10.5539/ibr.v8n5p19
47. Mingaleva Z., Deputatova L., Akatov N., Starkov Y., Mitrofanova E. Application of HADI-cycle for providing sustainability of processes of knowledge and innovation // *Entrepreneurship and Sustainability Issues*. 2019. Vol. 7. No. 2. P. 1628–1640. DOI: 10.9770/jesi.2019.7.2(58)
48. Reis E. *The Lean Startup*. New York: Crown Business, 2011. eISBN: 978-0-307-88791-7. URL: https://www.academia.edu/31776910/The_Lean_Startup#loswp-work-container (accessed: 19.01.2025).
49. Finisterra do Paço A., Ferreira J., Raposo M. Development of entrepreneurship education programmes for HEI students: The lean start-up approach // *Journal of Entrepreneurship Education*. 2016. Vol. 19. No. 2. P. 39–52. URL: https://www.researchgate.net/publication/311259799_Development_of_entrepreneurship_education_programmes_for_HEI_students_The_lean_start-up_approach (accessed 19.01.2025).

Статья поступила в редакцию 23.01.2025

Принята к публикации 07.04.2025

References

1. Conner, M., Armitage, C.J. (1998). Extending the Theory of Planned Behavior: A Review and Avenues for Further Research. *Journal of Applied Social Psychology*. Vol. 28, no. 15, doi: 10.1111/j.1559-1816.1998.tb01685.x
2. Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. Vol. 50, no. 2, pp. 179-211, doi: 10.1016/0749-5978(91)90020-T
3. Ajzen, I. (2020). The Theory of Planned Behavior: Frequently Asked Questions. *Human Behavior and Emerging Technologies*. Vol. 2, no. 4, doi: 10.1002/hbe2.195
4. Arafat, M.Y., Saleem, I., Dwivedi, A.K., Khan, A. (2020). Determinants of Agricultural Entrepreneurship: A GEM Data Based Study. *International Entrepreneurship and Management Journal*. Vol. 16, no. 1, pp. 345-370, doi: 10.1007/s11365-018-0536-1
5. Falck, O., Heblich, S., Luedemann, E. (2012). Identity and Entrepreneurship: Do School Peers Shape Entrepreneurial Intentions? *Small Business Economics*. Vol. 39, no. 1, pp. 39-59, doi: 10.1007/S11187-010-9292-5/TABLES/9
6. Iizuka, E.S., de Moraes, G.H.S.M., de Souza, M.G. (2024). College Environment and Entrepreneurial Intention in High School. *Revista de Gestao*. Vol. 31, no. 1, pp. 101-114, doi: 10.1108/REGE-10-2021-0189/FULL/PDF
7. Georgescu, M.A., Herman, E. (2020). The Impact of the Family Background on Students' Entrepreneurial Intentions: An Empirical Analysis. *Sustainability*. Vol. 12, no. 11, pp. 47-75, doi: 10.3390/SU12114775

8. Reissova, A., Šimsova, J., Sonntag, R., Kučerova, K. (2020). The Influence of Personal Characteristics on Entrepreneurial Intentions: International Comparison. *Entrepreneurial Business and Economics Review*. Vol. 8, no. 4, pp. 29-46, doi: 10.15678/EBER.2020.080402
9. Wu, L., Jiang, S., Wang, X., Yu, L., Wang, Y., Pan, H. (2022). Entrepreneurship Education and Entrepreneurial Intentions of College Students: The Mediating Role of Entrepreneurial Self-Efficacy and the Moderating Role of Entrepreneurial Competition Experience. *Frontiers in Psychology*. Vol. 12, pp. 727-826, doi: 10.3389/FPSYG.2021.727826/BIBTEX
10. Prabhu, V.P., McGuire, S.J., Drost, E.A., Kwong, K.K. (2012). Proactive Personality and Entrepreneurial Intent: Is Entrepreneurial Self-Efficacy a Mediator or Moderator? *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*. Vol. 18, no. 5, pp. 559-586, doi: 10.1108/13552551211253937/FULL/PDF
11. Entrialgo, M., Iglesias, V. (2020). Entrepreneurial Intentions among University Students: The Moderating Role of Creativity. *European Management Review*. Vol. 17, no. 2, pp. 529-542, doi: 10.1111/emre.12386
12. Lortie, J., Castogiovanni, G. (2015). The Theory of Planned Behavior In Entrepreneurship Research: What We Know and Future Directions. *International Entrepreneurship and Management Journal*. Vol. 11, no. 4, doi: 10.1007/s11365-015-0358-3
13. Ramos-Rodríguez, A.R., Medina-Garrido, J.A., Lorenzo-Gómez, J.D., Ruiz-Navarro, J. (2010). What You Know or Who You Know? The Role of Intellectual and Social Capital in Opportunity Recognition. *International Small Business Journal*. Vol. 28, no. 6, pp. 566-582, doi: 10.1177/0266242610369753
14. Montalvo, C. (2006). What Triggers Change and Innovation? *Technovation*. Vol. 26, no. 3, pp. 312-323, doi: 10.1016/j.technovation.2004.09.003
15. Vissa, B. (2011). A Matching Theory of Entrepreneurs' Tie Formation Intentions and Initiation of Economic Exchange. *Academy of Management Journal*. Vol. 54, no. 1, pp. 137-158, doi: 10.5465/amj.2011.59215084
16. Shane, S., Venkataraman, S. (2000). The Promise of Entrepreneurship as a Field of Research. *Academy of Management Review*. Vol. 25, no. 1, pp. 217-226, doi: 10.5465/AMR.2000.2791611
17. Chye Koh, H. (1996). Testing Hypotheses of Entrepreneurial Characteristics: A Study of Hong Kong MBA Students. *Journal of Managerial Psychology*. Vol. 11, no. 3, doi: 10.1108/02683949610113566
18. Zhang, P., Wang, D.D., Owen, C.L. (2015). A Study of Entrepreneurial Intention of University Students. *Entrepreneurship Research Journal*. Vol. 5, pp. 61-82, doi: 10.1515/ERJ-2014-0004
19. Karimi, S., Biemans, H.J.A., Lans, T., Chizari, M., Mulder, M., Mahdei, K.N. (2013). Understanding Role Models and Gender Influences on Entrepreneurial Intentions Among College Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Vol. 93, pp. 204-214, doi: 10.1016/j.sbspro.2013.09.179
20. Tsordia, C., Papadimitriou, D. (2015). The Role of Theory of Planned Behavior on Entrepreneurial Intention of Greek Business Students. *International Journal of Synergy and Research*. Vol. 4, no. 1, article no. 23, doi: 10.17951/IJSR.2015.4.1.23
21. Ajzen, I. (2001). Nature and Operation of Attitudes. *Annual Review of Psychology*. Vol. 52, pp. 27-58, doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.27
22. Liñán, F., Chen, Y.W. (2009). Development and Cross-Cultural Application of a Specific Instrument to Measure Entrepreneurial Intentions. *Entrepreneurship: Theory and Practice*. Vol. 33, no. 3, doi: 10.1111/j.1540-6520.2009.00318.x
23. Dinc, M.S., Budic, S. (2016). The Impact of Personal Attitude, Subjective Norm, and Perceived Behavioural Control on Entrepreneurial Intentions of Women. *Eurasian Journal of Business and Economics*. Vol. 9, no. 17, pp. 23-35, doi: 10.17015/ejbe.2016.017.02

24. Iglesias-Sanchez, P.P., Jambrino-Maldonado, C., Velasco, A.P., Kokash, H. (2016). Impact of Entrepreneurship Programmes on University Students. *Education and Training*. Vol. 58, pp. 209-28, doi: 10.1108/ET-01-2015-0004
25. Moussa, N. Ben, Kerkeni, S. (2021). The Role of Family Environment in Developing the Entrepreneurial Intention of Young Tunisian Students. *Entrepreneurial Business and Economics Review*. Vol. 9, no. 1, pp. 31-45, doi: 10.15678/EBER.2021.090102
26. Busenitz, L.W., Barney, J.B. (1997). Differences Between Entrepreneurs and Managers in Large Organizations: Biases and Heuristics in Strategic Decision-Making. *Journal of Business Venturing*. Vol. 12, no. 1, pp. 9-30, doi: 10.1016/S0883-9026(96)00003-1
27. Baron, R.A., Ensley, M.D. (2006). Opportunity Recognition as the Detection of Meaningful Patterns: Evidence from Comparisons of Novice and Experienced Entrepreneurs. *Management Science*. Vol. 52, no. 9, doi: 10.1287/mnsc.1060.0538
28. Cho, Y.H., Lee, J.-H. (2018). Entrepreneurial Orientation, Entrepreneurial Education and Performance. *Asia Pacific Journal of Innovation and Entrepreneurship*. Vol. 12, no. 2, doi: 10.1108/apjie-05-2018-0028
29. Ibidunni, A.S., Mozie, D., Ayeni, W.A.A.A. (2020). Entrepreneurial Characteristics Amongst University Students: Insights for Understanding Entrepreneurial Intentions Amongst Youths in a Developing Economy. *Education and Training*. Vol. 1, pp. 71-84, doi: 10.1108/et-09-2019-0204
30. Arijanto, R. (2023). The Role of Self Efficacy, Risk Tolerance and Entrepreneurial Education on Entrepreneurial Intention of University Students During Digital Transformation Era. *International Journal of Social and Management Studies*. Vol. 4, pp. 8-14, doi: 10.5555/IJOSMAS.V4I3.308
31. Cromie, S. (2000). Assessing Entrepreneurial Inclinations: Some Approaches and Empirical Evidence. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. Vol. 9, no. 1, pp. 7-30, doi: 10.1080/135943200398030
32. Shahzad, M.F., Khan, K.I., Saleem, S., Rashid, T. (2021). What Factors Affect the Entrepreneurial Intention to Start-Ups? The Role of Entrepreneurial Skills, Propensity to Take Risks, and Innovativeness in Open Business Models. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*. Vol. 7, no. 3, article no. 173, doi: 10.3390/JOITMC7030173
33. Wathanakom, N., Khlaisang, J., Songkram, N. (2020). The Study of the Causal Relationship Between Innovativeness and Entrepreneurial Intention among Undergraduate Students. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*. Vol. 9, no. 1, article no. 15, doi: 10.1186/s13731-020-00125-5
34. Townsend, D.M., Busenitz, L.W., Arthurs, J.D. (2010). To Start or Not to Start: Outcome and Ability Expectations in the Decision to Start a New Venture. *Journal of Business Venturing*. Vol. 25, no. 2, pp. 192-202, doi: 10.1016/J.JBUSVENT.2008.05.003
35. Testa, S., Frascheri, S. (2015). Learning by Failing: What We Can Learn from Un-Successful Entrepreneurship Education. *The International Journal of Management Education*. Vol. 13, no. 1, pp. 11-22, doi: 10.1016/J.IJME.2014.11.001
36. Duong, C.D., Vu, N.X. (2024). Entrepreneurial Education and Intention: Fear of Failure, Self-Efficacy and Gender. *Journal of Small Business and Enterprise Development*. Vol. 31, pp. 629-654, doi: 10.1108/JSBED-02-2023-0057/FULL/PDF
37. Holienka, M., Suchankova, D., Psenak, P. (2022). Who Feels No Fear? Exploring the Drivers of Entrepreneurial Fear of Failure among Non-Entrepreneurs in Slovakia. *Central European Business Review*. Vol. 11, pp. 41-60, doi: 10.18267/J.CEBR.287
38. Ibrahim, N.A., Mas'ud, A. (2016). Moderating Role of Entrepreneurial Orientation on the Relationship Between Entrepreneurial Skills, Environmental Factors and Entrepreneurial Intention: A PLS Approach. *Management Science Letters*. Pp. 225-236, doi: 10.5267/J.MSL.2016.1.005

39. Ajzen, I. (2006). *Constructing a TPB Questionnaire: Conceptual and Methodological Considerations*. URL: <https://www.researchgate.net/publication/235913732> (accessed: 19.01.2025).
40. Anwar, I., Saleem, I. (2019). Exploring Entrepreneurial Characteristics among University Students: An Evidence from India. *Asia Pacific Journal of Innovation and Entrepreneurship*. Vol. 13, no. 3, pp. 282-295, doi: 10.1108/APJIE-07-2018-0044
41. Koe, W.-L. (2016). The Relationship between Individual Entrepreneurial Orientation (IEO) and Entrepreneurial Intention. *Journal of Global Entrepreneurship Research*. Vol. 6, no. 1, pp. 1-11, doi: 10.1186/S40497-016-0057-8
42. Bell, R. (2019). Predicting Entrepreneurial Intention Across the University. *Education and Training*. Vol. 61, no. 7-8, pp. 815-831, doi: 10.1108/ET-05-2018-0117/FULL/PDF
43. Ng, L., Jenkins, A.S. (2018). Motivated but Not Starting: How Fear of Failure Impacts Entrepreneurial Intentions. *Small Enterprise Research*. Vol. 25, no. 2, pp. 152-167, doi: 10.1080/13215906.2018.1480412
44. Hyttinen, A., Ilmakunnas, P., Toivanen, O. (2013). The Return-To-Entrepreneurship Puzzle. *Labour Economics*. Vol. 20, pp. 57-67, doi: 10.1016/j.labeco.2012.11.002
45. Sarasvathy, S.D. (2001). Causation and Effectuation: Toward a Theoretical Shift from Economic Inevitability to Entrepreneurial Contingency. *Academy of Management Review*. Vol. 26, no. 2, pp. 243-263, doi: 10.5465/AMR.2001.4378020
46. Nientied, P. (2015). Polis University as Lean Startup Innovation. *International Business Research*. Vol. 8, no. 5, article no. 15, doi: 10.5539/ibr.v8n5p19
47. Mingaleva, Z., Deputatova, L., Akatov, N., Starkov, Y., Mitrofanova, E. (2019). Application of HADI-Cycle for Providing Sustainability of Processes of Knowledge and Innovation. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*. Vol. 7, no. 2, pp. 1628-1640, doi: 10.9770/jesi.2019.7.2(58)
48. Reis, E. (2011). *The Lean Startup*. New York: Crown Business. eISBN: 978-0-307-88791-7. Available at: https://www.academia.edu/31776910/The_Lean_Startup#loswp-work-container (accessed: 20.02.2025).
49. Finisterra do Paço, A., Ferreira, J., Raposo, M. (2016). Development of Entrepreneurship Education Programmes for HEI Students: The Lean Start-Up Approach. *Journal of Entrepreneurship Education*. Vol. 19, no. 2. Available at: https://www.researchgate.net/publication/311259799_Development_of_entrepreneurship_education_programmes_for_HEI_students_The_lean_start-up_approach (accessed 20.02.2025).

*The paper was submitted 23.01.2025
Accepted for publication 07.04.2025*

Описательные статистики используемых переменных
Descriptive statistics

Переменная	Среднее значение	Стандартное отклонение
<i>Предпринимательские намерения</i>		
Моя профессиональная цель – стать предпринимателем	3,568	1,245
Я готов(-а) делать всё, что в мои силах, чтобы в будущем иметь возможность стать предпринимателем	3,738	1,248
Я нередко обдумываю идеи собственного проекта и план его реализации	3,897	1,226
<i>Личностные установки</i>		
Я считаю, что предприниматели получают больше денег, чем люди, работающие на других	3,718	1,153
<i>Субъективные нормы</i>		
В России многие люди считают профессию предпринимателя привлекательной	3,997	0,982
В России успешные предприниматели обладают высоким социальным статусом и уважением	4,050	0,960
Предпринимательство – это лучший способ добиться успеха в России	3,412	1,079
<i>Воспринимаемый контроль</i>		
Я считаю, что мне будет не сложно начать и вести свой бизнес	3,088	1,164
Я знаю, как развивать предпринимательский проект	3,179	1,121
Я обладаю необходимыми навыками, чтобы открыть свой бизнес	3,232	1,117
Если бы я попробовал(-а) открыть свой бизнес, у него была бы высокая вероятность успеха	3,418	1,076
<i>Страхи, связанные с предпринимательством</i>		
Необходимость обладания большим опытом работы в выбранной сфере	3,382	1,034
Необходимость иметь много знакомств среди предпринимателей и чиновников	3,244	1,151
Высокий уровень коррупции и невозможность получать большую прибыль честным путём	2,850	1,266
<i>Склонность к риску</i>		
Я предпочту рискнуть ради большой награды, чем гарантированно получить что-то меньшее	3,632	1,114
<i>Инновационность</i>		
Я предпочитаю нестандартные задания рутинным	3,621	1,142
Я никогда не пробую то, что не было проверено никем до меня	2,618	1,183
Для меня важно поступать в соответствии с общественным мнением и/или мнением моей семьи	3,029	1,131
<i>Семейное окружение</i>		
Мои родители часто рассказывают о преимуществах предпринимательской деятельности	2,921	1,413
Мои родители мотивируют меня придумывать свои идеи и иметь свой взгляд на мир	3,618	1,331
В моей семье высоко ценится самостоятельность и независимость	4,032	1,140

Примечание: все переменные принимают значения от 1 до 5.

Note: all variables take values from 1 to 5.

Специфика и этапы реформирования российской аспирантуры

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-141-162

Пилюгина Елена Владимировна – д-р филос. наук, доцент, ведущий специалист научно-инновационного отдела дирекции инженерной академии РУДН, доцент кафедры инновационного менеджмента в отраслях промышленности инженерной академии РУДН, SPIN-код: 7997-2565, ORCID: 0000-0001-7464-0308, elenavpilugina@yandex.ru
Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы (РУДН), Москва, Россия
Адрес: 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 9

***Аннотация.** В статье поэтапно анализируются ключевые нормативные документы отечественной аспирантуры со времени её создания в 1925 г., характеризуются особенности организации российской аспирантуры в советский и постсоветский периоды, выявляются исторические параллели и закономерности, причины и предпосылки периодических реформ. Цель работы – определить специфику организации отечественной аспирантуры, стратегию и тактику подготовки научно-педагогических кадров в России, выделить и охарактеризовать основные этапы реформирования аспирантуры. В статье при работе с нормативными документами и научной литературой использовались системный подход и сравнительно-исторический метод, а также общетеоретические методы: анализ, обобщение, сравнение, аналогия. Были выделены основные этапы развития и реформирования отечественной аспирантуры в советский и постсоветский периоды, выявлены нормативно установленные особенности этих этапов как результат реализации государственной политики в текущем периоде – ориентации на научный или образовательный компонент в подготовке научно-педагогических кадров в рамках общего, исторически заданного позиционирования аспирантуры как одновременно научной и образовательной организации. Научная новизна настоящей статьи заключается в том, что на основе анализа нормативных документов в ней представлена сравнительная характеристика основных этапов развития и реформирования отечественной аспирантуры в советский и постсоветский периоды. Выявлена корреляция нормативов на отдельных этапах и определена предпосылка перманентного реформирования организации и программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в СССР/России. В качестве таковой выдвинута сложившаяся изначально модель отечественной аспирантуры, которую автор определяет как «двухконтурную», включающую вузовскую аспирантуру, ориентированную преимущественно на широкий образовательный (компетентностный) подход, и отраслевую высокоспециализированную аспирантуру в научно-исследовательских организациях. Выявлены положительные и проблемные черты двухконтурной модели отечественной аспирантуры, обоснована неизбежность периодического реформирования в случае её сохранения. Результаты исследования могут*

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 License.

© Пилюгина Е.В., 2025.



быть использованы при разработке стратегии подготовки высококвалифицированных кадров как в России, так и за рубежом.

Ключевые слова: двухконтурная аспирантура, научные и научно-педагогические кадры, вузовская аспирантура, академическая аспирантура, отраслевая аспирантура

Для цитирования: Пилюгина Е.В. Специфика и этапы реформирования российской аспирантуры // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 5. С. 141–162. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-141-162

Specifics and Stages of Reforms of the Russian Postgraduate School

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-141-162

Elena V. Pilyugina – Dr. Sci. (Philosophy), leading specialist of the Scientific and Innovation Department of the Directorate of the RUDN Engineering Academy, Associate Professor of the Department of Innovation Management in Industries of the RUDN Engineering Academy, SPIN-code: 7997-2565, ORCID: 0000-0001-7464-0308, elenavpilugina@yandex.ru
Peoples' Friendship University of Russia (RUDN), Moscow, Russian Federation
Address: 9, Miklouho-Maclay str., Moscow, 117198, Russian Federation

Abstract. The article analyzes the key regulatory documents of the Russian postgraduate school since its creation in 1925, characterizes the features of the organization of Russian and Soviet postgraduate studies, identifies historical parallels and patterns, causes and prerequisites for periodic reforms. Attention is drawn to the conditionality of postgraduate reforms by foreign policy and internal socio-economic factors. The present research aims to determine the specifics of the organization of the Russian postgraduate school, the strategy and tactics of training scientific and pedagogical personnel in Russia, to identify and characterize the main stages of postgraduate school reform. The main stages of the development and reform of Russian postgraduate studies in the Soviet and post-Soviet periods are highlighted. The normative features of these stages are identified as a result of the implementation of state policy in the current period – focusing on a scientific or educational component in the training of scientific-pedagogical staff within the framework of the general, historically defined, positioning of postgraduate studies as both a scientific and educational organization. The normative correlation of individual stages was revealed and the prerequisite for permanent reform of the training programs for scientific and scientific-pedagogical personnel was determined in the USSR / Russia. The author substantiates as such a prerequisite the initially established model of Russian postgraduate studies. The author defines it as a “two-circuit” one, which includes university postgraduate studies, focused mainly on a broad educational (competence-based) approach, and highly specialized postgraduate studies in scientific research organizations. The reasons for the implementation of the two-circuit model, which were set in the early Soviet period, are established. The two-circuit model’s positive and problematic features in the Russian postgraduate school are revealed. The results of the study can be used to develop a strategy for training highly qualified personnel both in Russia and abroad.

Keywords: two-circuit postgraduate studies, scientific and scientific-pedagogical staff, university postgraduate studies, academic postgraduate studies, branch postgraduate studies

Cite as: Pilyugina, E.V. (2025). Specifics and Stages of Reforms of the Russian Postgraduate School. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 5, pp. 141-162, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-141-162 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Эффективно функционирующая система подготовки научных кадров является залогом развития науки в её академическом и прикладном аспектах. Это принципиально важно для современного мира в условиях высокоинтенсивной конкуренции между государствами и иными акторами геополитики за лидерство в процессе внедрения технических достижений и технологических инноваций в производство, а также за качественный персонал, способный такое внедрение осуществлять. Причём сегодня всё более значимой становится роль в перспективных научных исследованиях развивающихся стран не-Запада (особенно находящейся на подъёме Азии), постепенно не только составляющих серьёзную альтернативу европоцентричной прикладной науке, определявшей развитие мира последние триста лет, но заявляющей свои права на лидерство в фундаментальной науке, и, как следствие, вытесняющих «развитые страны» Запада из отдельных сегментов наукоёмких отраслей мировой экономики. В этих условиях, а также исходя из ключевой тенденции современности – быстро формирующихся экономико-технологических кластеров (своего рода «социально-интеллектуальных автаркий»), которые и будут, вероятно, определять геополитику наступающего многополярного миропорядка, России и всей российской науке также необходимо, говоря словами кэралловской Алисы, «бежать изо всех сил, чтобы только оставаться на месте». Тем более это важно в связи с обострившейся необходимостью развития собственных наукоёмких отраслей и производств в ходе текущего противостояния (в том числе, технологического) нашей страны с Западом, санкционной войной и объявленной политикой импортозамещения, действенность которой определяется наличием и качеством собственных трудо-

вых ресурсов, в том числе, интеллектуальных – учёных и исследователей.

Осознавая актуальные и перспективные вызовы, российское руководство в последнее десятилетие в числе приоритетных задач ставило сохранение и развитие кадрового потенциала страны, делая акцент на подготовке «кадров высшей квалификации», в том числе в рамках аспирантуры. А учитывая ускоряющуюся деградацию западной науки и образования (в том числе в области подготовки будущих обладателей статуса Ph.D. и D.Sc. [1]), традиционно выступавших флагманом для российских интеллектуалов и в досоветское, и в советское, и в постсоветское время, в российском научном и образовательном сообществе начался поиск новых ориентиров. Ряд аналитиков в сфере образования считает, что в качестве таковых может выступать показавшая свою эффективность китайская научная школа [2; 3]; некоторые российские эксперты предлагают совместить западный, восточный и собственный опыт подготовки научных кадров, спроектировав на основе такой интеграции нечто принципиально новое [4; 5]. Но чаще всего «новое» выглядит как «хорошо забытое старое», в частности, как обращение (иногда довольно завуалированное) к опыту не менее (а по некоторым параметрам и более) эффективной, чем китайская и любая иностранная, советской научной школы – к практике аспирантской подготовки советского периода. Тем более что, как справедливо отмечает Н.П. Цеховой, «проведение реформ с ориентацией на глобальные стандарты без учёта собственного исторического опыта чревато опасностью многократного усложнения существующих в этой сфере проблем» [6, с. 111].

Важно отметить, что в связи с двумя радикальными реформированиями российской аспирантуры подряд в течение короткого пе-

риода в неполные десять лет (2012–2014 гг. и 2021–2022 гг.), вопросы создания эффективной системы подготовки научных и научно-педагогических кадров в нашей стране вызывают особенно пристальное внимание со стороны учёных, экспертов в области образования. Появился ряд любопытных исследований по разным аспектам деятельности аспирантуры [7–9], созданы научные группы и проекты, чьей задачей является систематический мониторинг ситуации в высшем образовании, в том числе в рамках аспирантской подготовки¹. Среди тех авторов, кто давно и плодотворно занимается исследованием проблем аспирантуры и чьи работы вызвали наибольший интерес в рамках освещения заявленной в настоящей статье темы, необходимо выделить следующих: Бедный Б.И., Грибовод Е.Г., Караваева В.В., Ковба Д.М., Маландин В.В., Мартынова С.В., Ростовцева М.В., Сероштан М.В., Цеховой Н.П. [6; 7; 9; 11–14].

Тем не менее обратим внимание на то, что в современной российской научной среде, как и в организационном устройстве науки и системы высшей школы, готовящей кадры для науки, присутствует определённая инерция, ограничивающая возможность быстро перестроиться, отказавшись от научного евроцентризма. В том числе «перепрофилироваться» на модель интегративной науки, использующую опыт различных научных школ, руководствуясь лишь критериями их эффективности и своевременности. Поэтому, если и наблюдается сегодня реабилитация советской школы подготовки научных кадров, всё же пока это делается с некоторыми оговорками и довольно противоречиво. Например, когда зарубежную «профессиональную» («индустриальную») аспирантуру ставят в

пример современной российской аспирантской подготовке [14], но при этом предлагается обратиться за решением назревших проблем к советскому опыту, не указывая прямо на то, что западная (европейская в частности) практика подготовки будущих учёных и исследователей в «индустриальной аспирантуре» во многом идентична советской аспирантуре как «кузнице научных кадров», прежде всего для высокотехнологичного промышленного производства [4]. Тем не менее такой разворот в российской интеллектуальной среде к советской практике можно считать показательным и значимым.

На возвращение советских принципов в аспирантской подготовке указывает и очередная трансформация аспирантуры в России после принятых в 2021–2022 гг. законодательных актов и положений о переходе при подготовке научных и научно-педагогических кадров с федеральных государственных стандартов (ФГОС) на более гибкие и предоставлявшие большую самостоятельность образовательным и научным организациям федеральные государственные требования (ФГТ). Переход от ФГОС к ФГТ стал своего рода признанием со стороны российского государства, что состоявшийся десятилетие назад (начиная с 2012–2014 гг.), в ходе предыдущего реформирования аспирантуры, перевод её из системы науки в систему образования, жёсткая регламентация и стандартизация подготовки будущих кандидатов наук по аналогии с другими образовательными программами (ВПО, СПО), оказался стратегически неверным. Последовавший после 2014 г. рост числа аспирантов вовсе не означал реальный рост числа научных и исследовательских кадров, значимых научных работ; успешное завершение аспирантуры

¹ Так, с 2007 г. реализуется совместный проект Института статистических исследований и экономики знаний (ИСИЭЗЗ) НИУ ВШЭ, Минобрнауки и Росстата, готовящий ежегодно статистические и аналитические сборники «Индикаторы образования», «Индикаторы науки» и т. д. См. Индикаторы науки: 2024: статистический сборник. М.: ИСИЭЗ ВШЭ, 2024. 412 с. URL: <https://issek.hse.ru/news/906819199.html> (дата обращения: 07.02.2025); Индикаторы образования: 2024: статистический сборник. М.: ИСИЭЗ ВШЭ, 2024. 416 с. URL: <https://issek.hse.ru/news/896969169.html> (дата обращения: 07.02.2025).

во многих случаях не приводило к защите диссертации, а выступало лишь одним из факторов решения утилитарных и карьерных вопросов аспирантов и выпускников аспирантуры. Вследствие этого эксперимент с аспирантурой как «третьим уровнем образования» (довольно кратковременный – менее десяти лет, в 2014–2021 гг.) и государственными структурами, и российским обществом в целом, был признан скорее неудачным. Но и полного разворота к аспирантуре как ступени послевузовской научной подготовки (позиционировавшейся таковой до реформ 2012–2014 гг.) тоже пока не произошло. В результате на данный момент российская аспирантура оказалась в подвешенном состоянии: оставаясь по форме образовательной структурой, по содержанию (во многом определяемому приоритетностью научной или образовательной составляющей) она имеет выраженную тенденцию к дрейфу в сторону научной компоненты (собственно подготовке и защиты кандидатских диссертаций). Например, ориентация на научную работу при аспирантской подготовке прямо оговорена в ключевых нормативных документах 2021–2022² гг. в виде целевой установки на защиту диссертации аспирантами, а также рекомендуемой формы индивидуального плана аспиранта с выделенными научным и образовательным компонентами, подчинёнными

этой цели. Тактически этой же цели более активного и раннего вовлечения обучающихся высших учебных заведений (как аспирантов, так и будущих аспирантов – студентов) в научно-исследовательскую деятельность служат разнообразные и расширяющиеся государственные программы (проекты «5-100»³, «Приоритет-2030»⁴; всевозможные конкурсы и гранты для студентов, аспирантов и молодых учёных). Косвенным признаком того, что дрейф в науку аспирантуры продолжится, стала также анонсированная в мае 2024 г. президентом России В.В. Путиным установка на переподчинение главного экспертного органа по присуждению учёных степеней и званий – Высшей аттестационной комиссии (ВАК), перевод её из системы управления образованием (Министерства высшего образования и науки, частью которого она являлась с 2011 г.) в систему Российской академии наук (РАН)⁵.

Но, несмотря на акцентирование научной компоненты, определённая двойственность современной российской аспирантуры как одновременно научной и образовательной системы подготовки кадров высшей квалификации сохраняется. Такая организационная двунаправленность аспирантуры связана с особенностями её позиционирования и функционирования, заложенными ещё в советский период.

² См. п. 5. «Положения о подготовке научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)», принятое Постановлением Правительства Российской Федерации от 30.11.2021 № 1222 // *КонтурНорматив*. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=413801&ysclid=m2qhilcl3x71355298> (дата обращения: 07.02.2025).

³ РСМД: итоги Проекта «5-100»: электронная интернационализация университетов // Сайт Российского совета по международным делам. URL: <https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/columns/openeducation/itogi-proekta-5-100-elektronnaya-internatsionalizatsiya-universitetov/> (дата обращения: 07.02.2025).

⁴ «Приоритет-2030» – стратегическая государственная программа поддержки и продвижения в международных образовательных рейтингах российских вузов (рассчитана до 2030 г.), реализуемая через качественную трансформацию и модернизацию образовательной и научной инфраструктуры вузов. На 2024 г. в программе участвует 142 вуза из 56 субъектов РФ // Сайт Министрства науки и высшего образования Российской Федерации. URL: <https://priority2030.ru> (дата обращения: 07.02.2025).

⁵ Так, в июне 2024 г. были внесены изменения в руководство ВАК (Распоряжение Правительства РФ от 13.06.2024 1486-п). Дорожная карта перехода ВАК под эгиду РАН предполагает завершение этого процесса в 2024 г. // *КонтурНорматив*. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1100&documentId=50556> (дата обращения: 07.02.2025).

В этой связи представляется важным и актуальным рассмотреть исторический (советский и постсоветский) опыт подготовки научных кадров высшей квалификации, проанализировав, как прошлое российской аспирантуры преломляется в современности, определив истоки сегодняшних проблем в аспирантской подготовке и возможных перспектив их разрешения, а также причины радикальных поворотов в реформировании аспирантуры в последние десятилетия.

Методология, материалы и методы. Информационную базу данного исследования составили ключевые документы (нормативы, распоряжения государственных органов) по вопросам организации работы аспирантуры в СССР и Российской Федерации.

Основным методологическим принципом исследования стал системный подход, позволивший проанализировать подготовку научно-педагогических кадров в рамках аспирантуры в развитии, системно, выделив важные компоненты, аспекты и контуры подготовки, этапы развития аспирантуры, принципиальные позиции государства, оформляющиеся в процессе её перманентного реформирования (в среднем каждые 15–20 лет).

Применяемый в исследовании сравнительно-исторический метод помог обнаружить исторические параллели в реформах аспирантуры советского и постсоветского периодов, что позволило, в свою очередь, сформулировать концепцию двухконтурной модели аспирантуры, обозначить её проблемы и перспективы. Также в работе использовались общетеоретические методы анализа, синтеза, сравнения, обобщения, аналогии.

Этапы реформирования российской аспирантуры: сравнительная характеристика нормативной базы по подготовке научно-педагогических кадров советского и постсоветского периодов

Оценивая прошлое современной российской аспирантуры, – опыт аспирантуры со-

ветского периода, – следует отметить два аспекта:

- аспирантура, созданная на заре СССР в 1925 г., развивалась в организационном плане (структура и формы аспирантской деятельности, статус аспирантуры и аспирантов в обществе) и содержательном (цели, задачи и методология подготовки аспирантов, включая защиту кандидатских диссертаций, получение определённых компетенций и квалификации);

- развитие аспирантуры советского, как затем и постсоветского, периода задавалось периодическими нормативными «колебаниями» со стороны государства, с акцентированием то образовательной компоненты в аспирантской подготовке, то научной, и определялось во многом изменениями внутригосударственной политики и международных отношений, трансформацией внешней среды.

Организационно аспирантура в СССР изначально имела два «контура» (которые не были идентичны по поставленным задачам и формам их решения): аспирантская подготовка в вузах и аспирантская подготовка в научных организациях – научно-исследовательских институтах (советских НИИ). И если вузы неизбежно позиционировали аспирантуру как структуру образовательно-научную (или научно-образовательную в лучшем случае), видя в аспирантах, прежде всего, будущих учёных-преподавателей вузовских кафедр, то есть своего рода популяризаторов и распространителей науки, а также, научных руководителей молодых перспективных кадров, то НИИ, являясь по сути своей инновационными научно-производственными (а нередко ещё и инженерно-конструкторскими) комплексами, в аспирантах видели преимущественно лаборантов-исследователей, высококвалифицированных инженеров-конструкторов и, наконец, научных сотрудников, непосредственно участвующих в создании интеллектуального и технологического продукта, то есть на-

ходящихся в самой «сердце» экспериментальной науки. Собственно, аспирантура в советских НИИ, связанных напрямую с определёнными секторами экономики, с промышленностью, – это и была та самая «производственная», или «индустриальная», аспирантура, которую вдруг открыли для себя в системе западного образования некоторые наши специалисты, приводя её в качестве образца для подготовки сегодняшних российских аспирантов.

Итак, приоритетные задачи между этим двумя контурами, или своеобразными «кластерами», внутри единой системы организации аспирантуры в целях подготовки молодых научных кадров различались: вузам нужны были преимущественно преподаватели, а в НИИ в качестве сотрудников приоритет отдавался учёным (с некоторыми функциями научных руководителей). При этом НИИ, как правило, имели более компактную структуру (меньшее количество сотрудников, а значит, и меньший потенциал научных руководителей молодых кадров) и были ориентированы на решение непосредственных и актуальных научно-исследовательских и научно-производственных задач в основном прикладного характера (в отличие от академической науки, акцентируемо развивавшейся в вузах).

Такая двухконтурная аспирантура в советское время позволяла решать вопросы подготовки высококвалифицированных кадров на разных уровнях: академическом (фундаментальном) и прикладном, теоретическом и экспериментальном, в формах очного и заочного обучения, последовательно формируя специалистов (в вузах) или, наоборот, ускоренно переводя уже готовых, сформировавшихся специалистов – инженеров высокого уровня в разряд научных сотрудников, способных проанализировать и обобщить накопленный экспериментально-исследовательский опыт целых подразделений, секторов, иных организационных структур. Конечно, «контуры» вузовской аспирантуры и отраслевой аспирантуры

в НИИ не были вполне замкнуты, скорее, «перекрещивались»: ведущие научные сотрудники преподавали в вузах (особенно в позднесоветский и постсоветский периоды), а вузовский профессор вполне мог быть приглашён в научно-исследовательский институт для организации и развития определённого научного направления. Но это всё же не становилось широкой практикой: и НИИ, и вузы в плане подготовки научных кадров продолжали сохранять свою специфику и автономность.

Достаточная эффективность советской системы подготовки научных кадров определялась тем, что, с одной стороны, внутриструктурная дифференциация советской аспирантуры являлась логичным отражением самого «тела» науки (её функционального разделения на фундаментальную и прикладную). С другой стороны, таким способом решалась приоритетная задача ускоренной подготовки кадров высшей квалификации в раннем СССР в непростое для государства время в целях развития и быстрого внедрения в производство новых технологий и техники в режиме довольно плотной социально-культурной и политико-экономической автаркии.

В то же время двухконтурная система аспирантуры советского периода создавала некоторые тактические организационные и кадровые сложности, а стратегически, в перспективе – проблемы, связанные с нерешаемым вопросом достижения принципиального равновесия между образовательной и научной составляющими в подготовке аспирантов. Как представляется нам, такое равновесие не достижимо, хотя бы потому, что образовательная компонента способствует расширению кругозора обучающегося, его компетенций не только в избранной профессиональной области, но и в смежных областях (на долю которых, кстати, и приходится сегодня наибольшее количество научных новаций и технологических достижений). А собственно научная компонента в подготовке аспиранта подчинена строго

основной задаче – углублённому исследованию конкретной темы через подготовку и защиту диссертации по достаточно узкой тематике в избранной области, и чаще всего результаты проведения такого научного исследования подлежат обязательной верификации через эксперимент. Таким образом, достижение равновесия (и равнозначности) между образовательным и научным компонентами аспирантских программ подготовки соответствовало бы одновременно «образованию вширь» – «компетентностному» и «образованию вглубь» – научно-специализированному, ориентируя равно на фундаментальные исследования и на прикладные, что едва ли возможно. На практике неизбежно выстраивается иерархия (задач, подходов, ориентиров), определяющаяся во многом внешней средой: аспектами развития государства и общества, человечества в целом, мировой науки, техники и технологий, экономики и политики – всем тем, что и задаёт векторы актуальных и перспективных научных исследований в конкретный исторический период, в том числе в рамках аспирантской подготовки. Полагаем, в дальнейшем интересно было бы отследить когерентность реформ советской/российской аспирантуры с изменениями в экономико-социально-политической обстановке в стране и мире. В рамках же данной статьи можно с уверенностью констатировать, что структурно ключевые компоненты аспирантской подготовки *оставались неизменными* и в советский, и в постсоветский периоды, а перманентные реформирования, представляемые как ноу-хау, на самом деле напоминали своеобразный «бег по кругу», акцентируя то образовательную, то научную составляющую в деятельности аспирантов.

Проиллюстрируем это в двух таблицах ниже, представив ключевые этапы и параметры деятельности аспирантуры в советский и постсоветский периоды, основные нормативные документы, регламентирующие эту деятельность, акценты в подготовке научных кадров (Табл. 1 и 2).

Двухконтурная модель российской аспирантуры как предпосылка перманентных реформирований

Представленная в таблицах ниже информация по нормативному регулированию аспирантуры за столетний период позволяет увидеть параллели в советский и в постсоветский периоды, выделить отдельные этапы реформирования организации подготовки научно-педагогических кадров в нашей стране. Полагаем, что, с точки зрения содержания, выделенные этапы, как и периодические реформы аспирантуры, иллюстрируют принципиальную (стратегическую) неразрешимость вопроса о её приоритетном статусе (в качестве образовательной или научной организации). Статус российской (советской) аспирантуры определялся тактически, в конкретный исторический период и в условиях определённой социокультурной и экономико-политической ситуации, государственных приоритетов в научной и социальной политике, для решения важных на данном этапе задач. В таком подходе есть как свои плюсы, так и минусы. Из очевидных «плюсов» – оперативное реагирование на изменение государственных и социальных ориентиров, гибкое «подстраивание» системы подготовки научных кадров под ситуацию в стране и мире. Но обратной стороной этого является невозможность долгосрочного планирования в достаточно сложном и совсем не быстром процессе «выращивания» и «огранки» будущего учёного, а также перманентное состояние трансформации всей системы аспирантской подготовки, сопровождающееся массивным документооборотом и организационными издержками. Важные реформы аспирантуры происходят в среднем каждые 15 лет – явно недостаточный период, чтобы получить значимый статистический результат для адекватной оценки эффективности результатов очередного реформирования, учитывая, что на подготовку аспиранта официально затрачивается

Таблица 1

Этапы развития аспирантуры в советский период (1925–1991 гг.)

Table 1

Stages of postgraduate studies development in the Soviet period (1925–1991)

Период	Основные документы, нормативы и распоряжения	Содержание периода: краткая характеристика и акценты в подготовке научных кадров
1920–30-е гг.	Инструкция Наркомпроса от 08.07.1925 «О порядке подготовки научных работников при научно-исследовательских институтах и вузах по прикладным, точным и естественным наукам» ⁶ . Постановление Государственного учёного совета (ГУС) от 24.06.1925 г. и 03.07.1925 г.	<i>Создание аспирантуры в РСФСР.</i> Утверждён перечень вузов и НИИ, имеющих право готовить аспирантов
	Постановление ЦИК СССР от 19.09.1932 г. «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах»	<i>Вводятся учёные степени кандидата наук и доктора наук.</i> В образовательную подготовку аспирантов вводятся иностранные языки и <i>педфактика</i> ; для научных руководителей – оплата за руководство аспирантами. Устанавливается форма <i>индивидуальных планов аспирантов</i>
	Постановление СНК «О подготовке научных и научно-педагогических работников» от 13.01.1934 г. № 78; от 25.04.1935 № 763 «Об учёных степенях и званиях; от 20.03.1937 № 464	<i>Вводится кандидатский минимум</i> (3 экзамена – по специальности (общей и узкой специализации), иностранному языку, марксизму-ленинизму (соответствовал общетеоретической – философской – компоненте); <i>закреплена обязательная образовательная составляющая аспирантуры</i> ⁷ , практика аттестации аспирантов, представления и защиты диссертации перед диссертационным советом.. <i>Введён перечень вузов, имеющих право присуждать собственные учёные степени.</i> Установлен регламент получения учёных степеней кандидата и доктора наук, учёных званий ассистента, доцента и профессора. Учёная степень и учёное звание присваиваются Учёным советом вуза, а с 1938 г. – <i>Высшей аттестационной комиссией (ВАК) Всесоюзного комитета по делам высшей школы.</i> Научные руководители аспирантов – доктора наук и/или профессора. Обязательный стаж работы по специальности до поступления в аспирантуру для 23 специальностей физико-математического и естественно-научного профиля, желательный для остальных.
	Положение об аспирантуре от 31.03.1939 ⁸	Закреплена <i>трёхлетняя очная аспирантура.</i> Установлены вступительный комплексный экзамен в аспирантуру (марксизм-ленинизм, иностранный язык и специальность), поступление граждан до 40 лет.

⁶ Инструкция НКП от 8/VII 1925 г. // Электронная библиотека исторических документов. URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/136674-o-poryadke-podgotovki-nauchnyh-rabotnikov-pri-nauchno-issledovatel'skikh-institutah-i-vuzah-po-prikladnym-tochnym-i-estestvennym-naukam-instruktsiya-nkp-ot-8-vii-1925-g> (дата обращения: 07.02.2025).

⁷ Постановление СНК СССР от 13.01.1934 № 78 «О подготовке научных и научно-педагогических работников» // Электронная библиотека исторических документов. URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/353024-postanovlenie-soveta-narodnyh-komissarov-o-podgotovke-nauchnyh-i-nauchno-pedagogicheskikh-rabotnikov-13-yanvarya-1934-g> (дата обращения: 07.02.2025).

⁸ Положение об аспирантуре от 31.03.1939 // Электронная библиотека исторических документов. URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/402466> (дата обращения: 07.02.2025). Всего в послевоенный период было принято пять Положений (1950, 1957, 1962, 1980, 1987 гг.), регулирующих подготовку научно-педагогических кадров через аспирантуру.

Продолжение таблицы 1

Период	Основные документы, нормативы и распоряжения	Содержание периода: краткая характеристика и акценты в подготовке научных кадров
	Положение о <i>заочной</i> аспирантуре от 16.09.1939 ⁹	Вводится <i>заочная аспирантура</i> (три, затем четыре года, стаж не менее трёх лет, оплачиваемый ученический (аспирантский) отпуск 30 дней)
	<i>Основной акцент в данном периоде – на создание аспирантур в отраслевых вузах и НИИ в интересах индустрии. С 1925 по 1939 гг. вся аспирантура в стране очная; 40% аспирантов – по техническим специальностям. Стаж работы до поступления в аспирантуру желателен. Аспиранты приравнены к научным сотрудникам с государственной стипендией, равной средней зарплате по отрасли</i>	
1940–60-е гг.	Приказ Министерства высшего образования (МВО) СССР 17.02.1948 «О мерах по улучшению подготовки научно-педагогических кадров через аспирантуру»	Сокращение многопредметности в индивидуальных планах работы аспирантов; проведение в конце учебного года аттестации аспирантов, утверждение формы аттестационного листа аспиранта (<i>с небольшими изменениями используется по настоящее время</i>)
	Постановление ВАК при МВО СССР от 11.10.1948 «Об итогах работы по аттестации научных кадров за 1947/1948 учебный год»	Вводится <i>автореферат</i> диссертации
	Постановление СМ СССР от 23.05.1948 «О подготовке научно-педагогических и научных кадров через аспирантуру». « <i>Положение об аспирантуре</i> » от 17.11.1950 (единое для очной и заочной аспирантуры). Постановление Совета Министров СССР «О мерах по улучшению подготовки профессорско-преподавательских кадров для высших учебных заведений СССР» от 19.03.1953	Возвращение трёх отдельных вступительных и кандидатских экзаменов (специальность, иностранный язык, марксизм-ленинизм)
	Совместное Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 20.08.1956 № 1174 «О мерах по улучшению подготовки и аттестации научных и педагогических кадров»: утверждение « <i>Положения об аспирантуре</i> » от 17.11.1957 ¹⁰	<i>Окончание аспирантуры как выполнение аспирантами утверждённого индивидуального плана и выступление с научным докладом о проведённом научном исследовании</i> (на учёном совете вуза или НИИ); удостоверение об окончании аспирантуры установленного образца (<i>защита диссертации не обязательна</i>); изменения в кандидатский минимум: два экзамена по специальности (широкая и узкая программа)

⁹ Постановление Совета народных комиссаров. О заочной аспирантуре. 16 сентября 1939 г. № 1469 // Электронная библиотека исторических документов. URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/403025-postanovlenie-soveta-narodnyh-komissarov-o-zaochnoy-aspiranture-16-sentyabrya-1939-g-locale-nil-1469> (дата обращения: 07.02.2025).

¹⁰ Положение об аспирантуре при высших учебных заведениях и научно-исследовательских учреждениях [Текст] / М-во Высш. образования СССР. М., 1957. 11 с.

Продолжение таблицы 1

Период	Основные документы, нормативы и распоряжения	Содержание периода: краткая характеристика и акценты в подготовке научных кадров
		заменены одним, два иностранных языка заменены одним; включение в учебный план основ психологии и педагогики, педагогической практики (для всех). Для защиты диссертации – обязательная публикация научной монографии или научных статей не менее чем за три месяца до защиты
	Приказ Министерства высшего и среднего образования СССР от 31.07.1962 № 284 – утверждение «Положения об аспирантуре» 1962 г. ¹¹	<i>Возвращение (с 1963 г.) к обязательной защите диссертации или представлению её к защите. Первый массовый опыт научных докладов вместо диссертаций в качестве результатов освоения программы аспирантуры (1957–1962) был признан неудачным</i>
1970–80-е гг.	Постановление Совета Министров СССР от 29.12.1975 № 1067 «О Положении о порядке присуждения учёных степеней и присвоения учёных званий»	Подтверждены три экзамена кандидатского минимума – исторический и диалектический материализм, иностранный язык, специальность
	Приказ Министерства высшего и среднего образования СССР от 19.06.1980 № 700 «Об утверждении Положения об аспирантуре при высших учебных заведениях и научно-исследовательских учреждениях» ¹² Приказом 637/63 МВ и ССО СССР и ВАК при СМ СССР от 15.09.1987 утверждено «Положение о подготовке научно-педагогических и научных кадров в системе непрерывного образования» ¹³	<i>Расширение образовательной программы аспирантской подготовки (основы экономики, психологии и педагогики, вычислительной техники, математического моделирования и др.); изменение возрастных категорий аспирантов (очная до 35 лет, заочная до 45 лет), кандидатского минимума – введены кандидатские экзамены по марксистско-ленинской философии, одному из иностранных языков и специальной дисциплине. Вводится целевая аспирантура. В результате успешного освоения индивидуального плана аспирант получает квалификационное звание «исследователь» соответствующего профиля (инженер-исследователь, экономист-исследователь и др.) с вручением диплома государственного образца (защита диссертации оставалась обязательной)</i>
	«Положение о порядке присуждения учёных степеней» от 30.12.1989 № 1186	Учёные звания кандидата и доктора наук могут быть присуждены ВАК СССР без защиты диссертации на основании совместного представления ГК СССР по науке и технике и Академии наук авторам открытий или крупных изобретений (порядок определяется ГК по науке и технике); кандидатский минимум по марксистско-ленинской философии, иностранному языку и специальной дисциплине подтверждён

¹¹ Приказ Министерства высшего и среднего образования СССР от 31.07.1962 № 284 «Об утверждении положения об аспирантуре» // КонсультантПлюс. URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=9145&ysclid=m5gm1u7n7o981877818#pгаNoYUeILZSS576> (дата обращения: 07.02.2025).

¹² Приказ Министерства высшего и среднего образования СССР от 19.06.1980 // КонсультантПлюс. URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=19199&ysclid=m5gm7qjae090282775#AFjOoYUqBvmgnjjq> (дата обращения: 07.02.2025).

¹³ Всего в послевоенный период было принято пять «Положений о подготовке в аспирантуре» (1950, 1957, 1962, 1980, 1987).

Таблица 2

Этапы развития аспирантуры в постсоветский период (1992–1924 гг.)

Table 2

Stages of postgraduate studies development in the post-Soviet period (1992-1924)

Период	Основные документы, нормативы и распоряжения	Содержание периода: краткая характеристика, ключевые принципы и акценты в подготовке научных кадров
1990-е– 2000-е гг. (ФГТ-1)	«Положение о порядке присуждения научным и научно-педагогическим работникам учёных степеней и присвоения научным работникам учёных званий» (№ 1185 от 24.10.1994 ¹⁴)	Кандидатский экзамен по марксистско-ленинской философии заменён на кандидатский экзамен по философии (<i>фактически в отдельных образовательных и научных организациях это произошло ранее</i>)
	Постановление Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию от 31.05.1995 № 3 и Федеральный закон № 125-ФЗ от 22.08.1996 «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» ¹⁵ ; утверждение « <i>Положения о подготовке научно-педагогических и научных кадров в Российской Федерации</i> »	Подтверждён статус аспирантуры как <i>послевузовской системы подготовки</i> и все положения позднесоветского периода
	Приказ Министерства общего и профессионального образования от 27.03.1998 № 814: утверждение « <i>Положения о подготовке научно – педагогических и научных кадров в системе послевузовского профессионального образования в Российской Федерации</i> » ¹⁶ . Постановление Правительства РФ от 30 января 2002 г. № 74 «Об утверждении единого реестра учёных степеней и учёных званий и Положения о порядке присуждения учёных степеней»	Подтверждение дифференциации аспирантуры на очную (3-4 года) и заочную (4-5 лет); нормативный срок аспирантуры по техническим и физико-математическим специальностям на год больше. Обязательный документ об окончании аспирантуры не выдаётся ; выпуск из аспирантуры оформляется приказом руководителя организации. Аспирантура считается формой послевузовской научной подготовки. <i>В 2003 г. Россия присоединяется к Болонскому процессу, начинается десятилетний период (до 01.09.2013) подготовки к переходу на трёх-уровневую систему образования (бакалавриат–магистратура–аспирантура) и к очередной реформе аспирантуры</i>
	Приказ Минобразования России от 17.02.2004 № 696 «Об утверждении перечня кандидатских экзаменов»	Замена кандидатского экзамена по философии на кандидатский экзамен по <i>истории и философии науки</i> (с 1 января 2005 г.)

¹⁴ Документы – Правительство России // Сайт Правительства России. URL: <http://government.ru/docs/all/12721/> (дата обращения: 07.02.2025).

¹⁵ Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22.08.1996 № 125-ФЗ. России // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11446/?ysclid=m5gmqubsdo577699763 (дата обращения: 07.02.2025).

¹⁶ Приказ Министерства общего и профессионального образования от 27.03.1998 № 814: утверждение «Положения о подготовке научно – педагогических и научных кадров в системе послевузовского профессионального образования в Российской Федерации» // КонтурНорматив. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=237353&ysclid=m5gmn4v8bu907465573> (дата обращения: 07.02.2025).

Продолжение таблицы 2

Период	Основные документы, нормативы и распоряжения	Содержание периода: краткая характеристика, ключевые принципы и акценты в подготовке научных кадров
	Приказ Минобразования РФ от 17.02.2004 № 697 «Об утверждении программ кандидатских экзаменов» ¹⁷	Утверждены <i>программы кандидатских экзаменов</i> в качестве федерального стандарта для программ кандидатского минимума в вузах и НИИ (отменены Приказом Минобрнауки от 21.03.2018 № 203).
	Приказ Минобрнауки от 16.03.2011 № 1365 ¹⁸	Утверждены « <i>Федеральные государственные требования к структуре основной профессиональной образовательной программы послевузовского профессионального образования для обучающихся в аспирантуре (адъюнктуре)</i> » (ФГТ), устанавливавшие общие контуры освоения программ аспирантуры
2013–2020 гг. (ФГОС)	Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» , принятый 29.12.2012 ¹⁹ (начало действия с 01.09.2013)	<i>Подготовка «кадров высшей квалификации» в аспирантуре определяется как третья ступень высшего образования</i>
	Приказ Минобрнауки РФ от 19.11.2013 № 1259 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)» ²⁰	Устанавливается регламент и содержание аспирантской подготовки. Акцент на подготовку научно-педагогических кадров. Подготовка аспирантов осуществляется в этот период по <i>направлениям подготовки</i> – по аналогии с другими уровнями высшего образования. (<i>При этом защита диссертации регламентируется Постановлением Правительства РФ от 24.09.2013 № 842 «О порядке присуждения учёных степеней» и осуществляется по научным специальностям</i>)
	Приказ Минобрнауки РФ от 2 сентября 2014 г. № 1192 («переходник специальностей»)» ²¹ .	Устанавливается соответствие между <i>направлениями подготовки в аспирантуре и научными специальностями</i> , предусмотренными номенклатурой научных специальностей, по которым осуществляется защита диссертации

¹⁷ Приказ Минобразования РФ от 17.02.2004 № 697 «Об утверждении программ кандидатских экзаменов» // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901890880?ysclid=m4fvrfzld592185942> (дата обращения: 07.02.2025).

¹⁸ Приказ Минобрнауки от 16.03.2011 № 1365 // Гарант.ру. Информационно-правовой портал. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55071305/?ysclid=m4fvufgdn6624383040> (дата обращения: 07.02.2025).

¹⁹ Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», принятый 29.12.2012 // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745&ysclid=m5gmz88ia6584331536> (дата обращения: 07.02.2025).

²⁰ Приказ Минобрнауки РФ от 19.11.2013 № 1259 // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_158466/?ysclid=m5gn3ksitn243393032 (дата обращения: 07.02.2025).

²¹ Приказ Минобрнауки РФ от 2 сентября 2014 г. № 1192 // Сайт Министерства юстиции Российской Федерации. URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/11665?ysclid=m5gn4fw9mw759557713> (дата обращения: 07.02.2025).

Продолжение таблицы 2

Период	Основные документы, нормативы и распоряжения	Содержание периода: краткая характеристика, ключевые принципы и акценты в подготовке научных кадров
	Приказом Минобрнауки от 26.03.2014 г. № 233 утверждён новый «Порядок приёма на обучение по образовательным программам высшего образования – программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)» ²²	По образцу организации подготовки по магистерским программам и специалитету для программ аспирантской подготовки Минобрнауки вводит <i>федеральные государственные стандарты – ФГОС</i> (в основном летом 2014 г.) и иные регламенты (порядки и положения)
	Приказом Минобрнауки № 227 от 18.03.2016 утверждён «Порядок проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования – программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), программам ординатуры, программам ассистентуры-стажировки» ²³	Устанавливался регламент ГИА (включая ежегодное утверждение председателя государственных экзаменационных комиссий (ГЭК) вузов и НИИ Минобрнауки) и выдача диплома государственного образца об окончании аспирантуры с <i>присуждением квалификации «Исследователь. Преподаватель-исследователь»</i> . По аналогии с первыми двумя уровнями высшего образования ГИА включает комплексный государственный экзамен по специальности и защиту выпускной научно-квалификационной работы – НКР (диссертации) и (или) <i>научный доклад о выполненной научно-квалификационной работе</i> (проведённом научном исследовании)
<i>Через десятилетие эксперимента повторный опыт замены диссертаций научными докладами и акцентирования широкой образовательной компоненты в подготовке аспиранта также был признан неудачным, что отразилось в новой серии реформ</i>		
2021–по н.в. (ФГТ-2)	<i>Изменения в Федеральном законе «Об образовании в РФ»</i> от 29.12.2012 № 273-ФЗ, введённые отдельным ФЗ № 517 от 30.12.2020 ²⁴ , вывели аспирантуру из действия федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), заменив их снова <i>федеральными государственными требованиями (ФГТ-2)</i> , отменили государственную аккредитацию аспирантуры и регламентированную государственную итоговую аттестацию по итогам освоения программы аспирантуры	
	Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 20.10.2021 № 951 «Об утверждении федеральных государственных требований к структуре программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), условиям их реализации, срокам освоения этих программ с учётом различных форм обучения, образовательных технологий и	Начало очередного перехода от стандартизации (по ФГОС) к индивидуализации и специализации (по ФГТ), от акцентирования образовательной компоненты к научной, от компетентностного подхода к специализации. Основной целью работы аспирантов определена подготовка диссертации к защите. Происходит возвращение к <i>подготовке по научным специ-</i>

²² Приказ Минобрнауки от 26.03.2014 г. № 233 // КонтурНормаив. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=254063&ysclid=m5gn7u0olf273099372> (дата обращения: 07.02.2025).

²³ Изменения в Федеральном законе «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Официальное опубликование правовых актов. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001201604130032?ysclid=m5gngtsz9z744174268> (дата обращения: 07.02.2025).

²⁴ ФЗ № 517 от 30.12.2020 «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и отдельные законодательные акты Российской Федерации // Официальное опубликование правовых актов. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202012300052?ysclid=m5qxhaxdwa168500722> (дата обращения: 07.02.2025).

Продолжение таблицы 2

Период	Основные документы, нормативы и распоряжения	Содержание периода: краткая характеристика, ключевые принципы и акценты в подготовке научных кадров
	особенностей отдельных категорий аспирантов (адъюнктов)» ²⁵ . Постановление Правительства РФ от 30.11.2021 № 2122 «Об утверждении Положения о подготовке научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)»	<i>альностям</i> , предусмотренным номенклатурой научных специальностей, по которым присуждаются учёные степени. Почти вся <i>аспирантура снова становится очной</i> (кроме ряда специальностей, обеспечивающих подготовку аспирантов в интересах министерства обороны и правоохранительных органов). По окончании программы подготовки в аспирантуре <i>выдается свидетельство установленного организацией образца</i> об окончании аспирантуры
	«Порядок приёма на обучение по образовательным программам высшего образования – программам подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)» (утверждённый приказом Министерства науки и высшего образования РФ № 721 от 06.08.2021) ²⁶ , «Порядок и срок прикрепления к образовательным организациям высшего образования, образовательным организациям дополнительного профессионального образования и научным организациям для подготовки диссертации на соискание учёной степени кандидата наук без освоения программы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)» (утверждённый приказом № 942 от 13.10.2021) ²⁷	Нормативное завершение очередного этапа реформирования российской аспирантуры (переход от ФГОС к ФГТ-2). Вузы и НИИ получают большую самостоятельность в формировании регламентов деятельности аспирантуры (приём на обучение, вступительные испытания, учебные дисциплины образовательного компонента программы аспирантуры, промежуточная и итоговая аттестация). Единственное условие и показатель эффективности – защита диссертации как итог освоения программы аспирантуры
	«Положение о присуждении учёных степеней», утверждённое Постановлениями Правительства № 842 от 24.09.2013 (в ред. от 16.10.2024) ²⁸ и 26.10.2023 № 1786 (ред. от 07.02.2023) ²⁹	Корректировка паспортов научных специальностей

²⁵ Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 20.10.2021 № 951 // // Официальное опубликование правовых актов. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202111230037?ysclid=m5gx0sl345413562106> (дата обращения: 07.02.2025).

²⁶ Приказ Министерства науки и высшего образования РФ № 721 от 06.08.2021 // Официальное опубликование правовых актов. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202109030039?ysclid=m5gx2tmgi6432329434> (дата обращения: 07.02.2025).

²⁷ Приказ Приказ Министерства науки и высшего образования РФ № 942 от 13.10.2021 // Официальное опубликование правовых актов. URL: [http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/000120211160027#:~:text=Приказ%20Министерства%20науки%20и%20высшего,\(адъюнктуре\)%22%20\(Зарегистрирован%2015.11.2021%20№%2065831\)](http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/000120211160027#:~:text=Приказ%20Министерства%20науки%20и%20высшего,(адъюнктуре)%22%20(Зарегистрирован%2015.11.2021%20№%2065831)) (дата обращения: 07.02.2025).

²⁸ Постановление Правительства № 842 от 24.09.2013 // Официальное опубликование правовых актов. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102167993&rdk=&backlink=1&ysclid=m5gxae52ed50336692> (дата обращения: 07.02.2025).

²⁹ Постановлениями Правительства № 1786 от 26.10.2023 // Официальное опубликование правовых актов. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202310280005?ysclid=m5gxd2rbam80748265> (дата обращения: 07.02.2025).

3–5 лет (установленный срок подготовки), а фактически защита диссертации затягивается ещё на 2–3 года в среднем [7].

Особенно сложно радикальные государственные повороты в организации работы аспирантуры воспринимаются в научно-исследовательских организациях прикладного характера (бывших советских отраслевых НИИ, созданных в целях обеспечения технологического развития ключевых отраслей народного хозяйства), организационно довольно инертных и не обладающих той свободой кадровых манёвров, которая возможна в вузах. В НИИ возраст научных сотрудников, как правило, выше, чем в вузах, а углублённость их в тематику конкретных достаточно узких научно-исследовательских задач, которым они посвящают всё своё рабочее время, усложняет их адаптацию к изменяющимся условиям как научных руководителей аспирантов.

Разрешить сложившуюся за столетие дилемму в подготовке научных и научно-педагогических кадров в нашей стране, как нам представляется, можно не через нивелирование, а через усиление дифференцированности и спецификации аспирантуры, в том числе путём нормативного разделения аспирантуры в вузах и аспирантуры в отраслевых НИИ, имеющих различные задачи, функционал и возможности кадровой адаптации к происходящим изменениям.

В постсоветский период подготовки научных кадров, а особенно в связи с переходом к Болонской системе (2005 г.) и однозначным определением в 2013 г. статуса аспирантуры как «высшего образования третьего уровня» согласно ФГОС, конкретные аспирантуры

в «прикладных» (отраслевых) НИИ «выпали» из внимания и организационной работы государственных структур. Очередная (с 2021 г.) реформа аспирантуры была призвана обеспечить своего рода компромисс между задачами образовательных (вузовских) аспирантур и аспирантур в научных учреждениях (научно-исследовательских и научно-производственных), но с сохранением приоритета (акцента) на «образовательные аспирантуры». Это объяснимо, так как в вузах значительно больше аспирантов, чем в НИИ³⁰. Но не вполне оправдано с точки зрения необходимости быстрого получения интеллектуального продукта, обеспечивающего развитие важных отраслей экономики: патента, технологии, модели. Аспирантура в отраслевых НИИ как раз и создавалась с целью ускоренной и направленной подготовки научных кадров, способных выдавать интеллектуальный продукт определённой спецификации. И, как правило, в этом случае подготовка аспирантов, ориентированная на конкретную отрасль и научно-исследовательскую деятельность, с трудом поддаётся унификации, либо излишняя унификация и стандартизация могут свести к минимуму эффективность процесса «выращивания» таких узкоспециализированных под конкретную организацию и её задачи научных кадров. При этом обратим внимание на то, что введённые в 2005 г. в европейских странах в рамках Болонской системы «Зальцбургские рекомендации и принципы»³¹ не только не предполагали унификацию послевузовской подготовки (в более распространённой в мире системе докторантуры), но,

³⁰ Так, согласно данным ИСИЭЗ НИУ ВШЭ, на начало 2024 г. в России было 121,6 тысячи аспирантов; из них в вузах обучается около 105,8 тыс. аспирантов (87%), в НИИ – 14,8 тыс. аспирантов (12,1%), в иных организациях (дополнительного профессионального образования) – менее 1 тыс. (1%) / Растёт спрос на обучение в аспирантуре. ИСИЭЗ. 19.09.2024 // Институт статистических исследований и экономики знаний. НИУ ВШЭ. URL: <https://issek.hse.ru/news/963963519.html?ysclid=m45vyje25704988287> (дата обращения: 07.02.2025).

³¹ Содействие интернационализации научных исследований путём создания и введения в действие системы обеспечения качества 3-го цикла в соответствии с европейской интеграцией // Сайт Независимого агентства по обеспечению качества в образовании. URL: <https://c3qa.iqaa.kz/en/project-documents/salzburg-principles> (дата обращения: 07.02.2025).

напротив, в их основу был положен принцип оригинальности научных исследований, а также принцип «разнообразия докторантских программ» и систем подготовки. Это позволяет сделать вывод о том, что дело не столько в самой Болонской системе, программах обучения или даже в нормативном определении статуса аспирантуры/докторантуры, а в практике приложения введённых нормативов и рекомендаций, в принципиальной государственной установке на стандартизацию или специализацию в образовании, между которыми, как представляется, важно поддерживать баланс [15].

Отметим, что количественно аспирантур в научных учреждениях всегда было чуть больше, чем в вузах (хотя количество самих аспирантов в них, разумеется, значительно меньше: аспирантуры в НИИ, как правило, небольшие). Они создавались как своеобразные «инкубаторы» для подготовки кадров исследователей и учёных внутри специализированных министерств (тяжёлой, лёгкой, пищевой промышленности, здравоохранения и т. д.). Передача же отраслевых аспирантур (наряду со всей остальной вузовской аспирантурой) под нормативный контроль Министерства образования и науки, для которого подобные подразделения оказались, можно сказать, «не

профильными активами», а также выраженное стремление к унификации аспирантской подготовки по ФГОС низводило уникальность и специализацию таких аспирантур. Это отразилось на качестве подготовки в них научных кадров: процент защищающих диссертации выпускников таких аспирантур упал в последнее десятилетие ниже, чем процент в вузовских аспирантурах³². Об этом же свидетельствуют и результаты различных научных конкурсов и грантов с государственной поддержкой, в которых очень слабо представлены аспиранты из НИИ, хотя именно они непосредственно погружены в научно-исследовательскую жизнь своих предприятий, активно участвуют как сотрудники в создании технических и технологических новиц³³.

Подчеркнём, что в последнее десятилетие российские вузы, в рейтинговые показатели деятельности которых было введено наличие обязательных мест практик по специальности, в том числе базовых кафедр на предприятиях, целевое обучение для отраслей экономики, трудоустройство выпускников по полученной профессии, участие и доходы в НИОКР (в рамках программы «Приоритет-2030» и других)³⁴, существенно нарастили свой научный потенциал. Конкурируя за получение соответствующего бюджетного фи-

³² В 2023 г. 10% выпускников аспирантуры научных организаций (но из них львиная доля – аспиранты НИИ РАН), защитивших диссертацию против 11% выпускников аспирантуры вузов, защитивших диссертацию: см. данные Росстат за 2023 г. URL: <https://rosstat.gov.ru/statistics/education> (дата обращения: 07.02.2025).. Отметим в то же время, что в ряде исследований эффективности российской аспирантуры [14] указывается на то, что перед введением и в период действия ФГОС (конкретно с 2010 по 2021 гг.) ситуация была обратная: выпуск из аспирантуры с защитой диссертации в научных организациях сократился меньше (в 4,7 раза), чем в образовательных (в 6,7 раз). Полагаем, что различные результаты таких исследований и выводы определяются, в том числе, инерцией, характерной для (особенно) аспирантур научных учреждений, оценивать результаты которых следует с 5-7-летним лагом. Таким образом, первые результаты предыдущей реформы аспирантуры (2012–2014 гг.) стали доступны только к 2020 г., они были оценены государственными и общественными структурами как негативные, что и определило новый (актуальный) период реформирования.

³³ Так, из лауреатов Премии Правительства Москвы молодым учёным по 22 направлениям только 3 у отраслевых НИИ (из них 2 – в области медицины и одна в области новых материалов и нанотехнологий): см. URL: <https://nauka.mos.ru/?ysclid=m1xosnkqn691914066> (дата обращения: 07.02.2025).

³⁴ См. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 22.01.2024 № 33 «Об утверждении перечней целевых показателей эффективности реализации программ развития российских образовательных организаций высшего образования, которым предоставляются гранты в форме субсидий из федерального бюджета в соответствии с постановлением Правительства Россий-

нансирования, российские вузы сегодня стремятся расширить свои возможности в сфере научной детальности, обновляя и создавая современные технологичные лаборатории и технопарки, активно вовлекаясь в решение серьёзных научных и исследовательских задач в интересах государства и бизнеса, в том числе через создание базовых кафедр, напрямую контактирующих с высокотехнологичными производственными предприятиями и теми же отраслевыми НИИ.

С другой стороны, научные организации, входящие в систему Российской академии наук (РАН), занимаются как прикладными, так и фундаментальными (академическими) научными исследованиями, активно вовлекаясь в работу ведущих вузов страны (в рамках деятельности диссертационных советов, привлечения к научному руководству аспирантами и докторантами и т. д.).

Выпали из этой системы, в общем, довольно сбалансированной и нацеленной на обеспечение связки «вуз–НИИ» («высшее образование–наука») через аспирантуру, только те узкоспециализированные (отраслевые) научно-исследовательские организации, которые не входят в структуру РАН и традиционно связаны более плотно не с высшей школой или академической наукой, а с различными наукоёмкими отраслями промышленности и сферы услуг (медицина, образование), иными областями экономики страны, производственными предприятиями и (или) даже сами являются научно-производственными предприятиями (например, в рамках госкорпораций «Роскосмоса», «Росатома», «Ростеха» и т. д.). Специфика подготовки научных кадров в них игнорируется как Министерством высшего образования и науки (ориентированном на вузы, прежде всего), так и Российской академией наук (ведущей научной организацией страны, имеющей в своей структуре собственные НИИ). Например, это отражается в

установленных критериях «публикационной активности» для оценки соискателя учёной степени кандидата наук, доктора наук, в рамках которой количество публикаций в ведущих журналах, входящих в международные базы цитирования уровня *Scopus* и *WoS* (вне зависимости от их содержательной полезности) важнее, чем наличие патентов, полезных моделей, конкретных технологий. Да и руководство научно-производственных комплексов, в которые входят отраслевые НИИ и их аспирантуры, к сожалению, не всегда понимает их значимость, часто не нацелена на их сохранение как собственной «кузницы кадров», предпочитая сегодня активнее работать с вузами в рамках целевой подготовки и базовых кафедр.

Как представляется, несмотря на все сегодняшние впечатляющие успехи российской вузовской науки, тем не менее закрытие или даже просто дальнейшее игнорирование специализированных отраслевых аспирантур было бы крайне нежелательным, так как именно они ориентированы на подготовку исследователей и учёных-практиков, обеспечивающих связку «наука–производство» и «наука–экономика» в целом. При этом основная цель отраслевых НИИ – производство конкретных технологий и технических новаций. Именно это, по нашему мнению, и следует считать основным критерием эффективности научных кадров страны, а вовсе не количественный фактор публикационной активности в научных журналах из международных баз цитирования.

Вузовская наука (была и есть) в той или иной степени отвлечённая (от непосредственных и меняющихся нужд экономики), так как сама по себе играет прикладную роль, подчинена главной задаче – подготовке «кадров высшей квалификации», специалистов и профессионалов высокого уровня. И только во вторую очередь – производству

ской Федерации от 13.05.2021 № 729 “О мерах по реализации программы стратегического академического лидерства “Приоритет-2030”, и методик расчёта указанных показателей” // Гарант.ру. Информационно-правовое обеспечение. URL: <https://base.garant.ru/408737795/> (дата обращения: 07.02.2025).

собственно «интеллектуального продукта» этими профессионалами (в основном в форме диссертаций, научных публикаций, лишь отчасти – технических и технологических новаций). Кроме того, вузовская система в силу специфики её организации довольно инертная и «имиджевая» (ориентирована на образовательный маркетинг, включая разнообразные рейтинги в образовательной среде и обществе); имеет выраженную нормативную «вертикаль»: подчинена низовым «сверху» через множество ступеней распоряжениям и указаниям, что не позволяет гибко и точно реагировать на изменившиеся условия. Отсюда, например, сегодняшние проблемы, связанные с соблюдением критериев повышения публикационной активности в условиях, когда международные базы цитирования и популярные научные журналы находятся под прямым контролем «недружественных стран». Все эти формальные моменты не значимы или мало значимы для отраслевых НИИ и их аспирантур, но при этом их исследователи-аспиранты и соискатели учёной степени вынуждены «играть по правилам» той же высокоформализованной системы критериальности учёного, которая сложилась в вузах и для вузов.

Заключение

Тактическим выходом из сложившейся ситуации с периодической корректировкой системы подготовки научных и научно-педагогических кадров при игнорировании специфики отраслевых аспирантур может стать возвращение к опыту позднесоветского периода – 70-80-х гг. XX в., когда итогом подготовки аспирантов и соискателей учёной степени в отраслевых НИИ могла быть признана не только диссертация кандидата (доктора) наук, но и конкретная технология, техническая новация, полезная модель в виде патента или серии патентов, а

также учёная степень могла быть присуждена по совокупности экспериментальных научных исследований или организации таких исследований. В этом случае обосновано было бы (прежде всего, для отраслевых НИИ) возвращение и к практике выдаче диплома или свидетельства об окончании аспирантуры с квалификацией «исследователь» соответствующего профиля (инженер-исследователь, экономист-исследователь и др.). То, что в новую редакцию «Положения о присуждении учёных степеней»³⁵ добавлена возможность получения учёной степени по «совокупным результатам научных исследований» (ставшая ещё одним шагом к акцентированию научной составляющей в подготовке аспиранта), можно считать свидетельством «запуска» очередной итерации именно такого, дифференцированного, подхода к подготовке научных кадров. Согласимся здесь с мнением ряда экспертов [10; 11; 14], что создание (или скорее реанимация, если ориентироваться на уже существующие отраслевые аспирантуры) специализированных программ профессиональной аспирантуры, нацеленных на подготовку исследователей-специалистов для наукоёмких отраслей экономики, является вызовом, но вызовом не только для системы российского образования. Эта задача комплексная, и в её решении должны проявить свою заинтересованность, найдя «точки соприкосновения», как Министерство высшего образования и науки, структуры РАН (ВАК), так и конкретные отраслевые министерства, госкорпорации, заинтересованные в притоке высококвалифицированных кадров, входящие в их состав отраслевые НИИ.

Стратегическим же выходом из сложившейся практики перманентного реформирования аспирантуры, хаотизирующей российскую науку, может стать окончательное (оформленное нормативно) разделение

³⁵ Постановление Правительства РФ от 24 сентября 2013 г. № 842 «О порядке присуждения учёных степеней» (с изменениями и дополнениями) // Гарант.ру. Информационно-правовое обеспечение. URL: <https://base.garant.ru/70461216/?ysclid=m2rz3uhllhp797125316> (дата обращения: 07.02.2025).

аспирантуры на «вузовскую» (в целях подготовки «преподавателя-исследователя») и «отраслевую» аспирантуру (в целях подготовки исследователя с квалификацией соответствующего профиля в отраслях экономики), с установлением в каждом случае чётких критериев подготовки аспирантов и итогов такой подготовки (в виде оснований для приращения учёной степени).

Литература

1. *Balaban C.* Diversifying the Missions and Expectations of Doctoral Education: Are We Losing the Distinctive 'Added Value' of the PhD? // *Structural and Institutional Transformations in Doctoral Education*. 2020. P. 325–345. DOI: 10.1007/978-3-030-38046-5_11
2. *Ашеулова Н.А., Душина С.А.* Китайская аспирантура: особенности национальной системы подготовки интеллектуальной элиты // *Вестник МГИМО-Университета*. 2012. Т. 23. № 2. С. 245–250. DOI: 10.24833/2071-8160-2012-2-23-245-250
3. *Донецкая С.С., Ван Бин.* Система послевузовского профессионального образования в КНР: состояние и тенденции развития // *Высшее образование в России*. 2021. Т. 30 № 11. С. 147–166. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-11-147-166
4. *Тесленко В.А., Мельников Р.М.* Перспективы развития индустриальной аспирантуры в России // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29 № 5. С. 157–167. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-5-157-167
5. *Ходеева Н.А., Рыбаков Н.В., Бедный Б.И.* Подготовка кадров высшей квалификации для индустрии // *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. Серия: Социальные науки. 2023. № 4 (72). С. 226–235. DOI: 10.52452/18115942_2023_4_226
6. *Цеховой Н.П.* Организационно-правовое оформление системы советской аспирантуры: основные этапы и особенности // *Вестник Томского государственного университета*. 2012. № 362. С. 111–115. EDN: PDCLWL.
7. *Бедный Б.И., Воронин Г.А., Мирнон А.А., Рыбаков Н.В.* Барьеры на пути к учёной степени: проблемы постаспирантского периода // *Университетское управление: практика и анализ*. 2021. № 25 (1) С. 35–48. DOI:10.15826/упра.2021.01.003
8. *Слетьх В.И., Рудаков В.Н.* Опыт совмещения учёбы и работы аспирантами и его роль в карьерных траекториях выпускников аспирантуры: информационный бюллетень. М.: НИУ ВШЭ, 2023. 36 с. ISBN: 978-5-7598-2748-1.
9. *Мартынова С.В., А.И. Нефедова, Тарасенко И.И.* Подготовка научных кадров высшей квалификации: показатели деятельности аспирантуры. Наука. Технологии. Инновации. Вып. 15.05.202. М.: ИСИЭЗ ВШЭ. 2024. URL: https://issek.hse.ru/data/2019/05/15/1507176995/NTI_N_128_15052019.pdf (дата обращения: 07.02.2025).
10. *Бедный Б.И., Бекова С.К., Рыбаков Н.В., Терентьев Е.А., Ходеева Н.А.* Профессиональная аспирантура: мировой опыт и российский контекст // *Высшее образование в России*. 2021. № 30 (10). С. 9–21. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-9-21
11. *Грибовод Е.Г., Ковба Д.М.* Изменение траектории развития российской аспирантуры // *Вестник Российской академии наук*. 2023. № 93 (2) С. 131–140. DOI: 10.31857/S0869587323020056
12. *Карабаева В.В., Маландин В.В., Костенко О.А., Мосичева И.А.* Программы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре как базовый инструмент укрепления кадрового потенциала российской науки // *Высшее образование сегодня*. 2022. № 31 (1). С. 10–23. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-9-23
13. *Ростовцева М.В., Волкова О.В.* Современная российская аспирантура: проблемы и ключевые факторы развития // *Образование и саморазвитие*. 2024. № 19 (3). С. 149–164. DOI: 10.26907/esd.19.3.11
14. *Сероштан М.В., Артамонова К.А., Акимова Г.Х., Бережная Е.В., Сероштан Е.В.* Российская аспирантура: проблемы и ключевые факторы развития в контексте глобальных трендов // *Высшее образование в России*. 2022. Т. 31. № 5. С. 46–66. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-46-66
15. *Hasgall A., Saenen B., Borell-Damian L., Deynze Van F.* Doctoral education in Europe today: approaches and institutional structures. 2019. European University Association. URL: <https://www.eua-cde.org/downloads/publications/online%20eua%20cde%20survey.pdf> (дата обращения: 07.02.2025).

Статья поступила в редакцию 22.02.2025

Принята к публикации 31.05.2025

References

1. Balaban, C. (2020). Diversifying the Missions and Expectations of Doctoral Education: Are We Losing the Distinctive 'Added Value' of the PhD? *Structural and Institutional Transformations in Doctoral Education*. Pp. 325-345, doi: 10.1007/978-3-030-38046-5_11
2. Asheulova, N.A., Dushina, S.A. (2012). Chinese Postgraduate Studies: Features of the National Training System for the Intellectual Elite. *Vestnik MGIMO-Universiteta = MGIMO Review of International Relations*. Vol. 23, no. 23, pp. 245-250, doi: 10.24833/2071-8160-2012-2-23-245-250 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Doneckaja, S.S., Van Bin. (2021). The System of Postgraduate Professional Education in China: State and Development Trends. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 11, pp. 147-166, doi:10.31992/0869-3617-2021-30-11-147-166. (In Russ., abstract in Eng.).
4. Teslenko, V.A., Mel'nikov, R.M. (2020). Prospects for the Development of Industrial Postgraduate Studies in Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 5, pp. 157-167, doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-5-157-167 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Khodeeva, N.A., Rybakov, N.V., Bednyj, B.I. (2023). Training of Highly Qualified Personnel for the Industry. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki = Bulletin of the Nizhny Novgorod Lobachevsky University. Series: Social Sciences*. No. 4 (72), pp. 226-235, doi: 10.52452/18115942_2023_4_226 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Tsehovoj, N.P. (2012). Organizational and Legal Design of the Soviet Postgraduate School System: Main Stages and Features. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Journal*. No. 362, pp. 111-115. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_17963474_32192056.pdf (accessed 07.02.2025). (In Russ.).
7. Bednyj, B.I., Voronin, G.L., Mironos, A.A., Rybakov, N.V. (2021). Barriers to a Degree: Problems of the Post-Graduate Period. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. 2021. Vol. 25, no. 1, pp. 35-48, doi: 10.15826/umpa.2021.01.003 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Slep'yh, V.I., Rudakov, V.N. (2023). *The Experience of Combining Study and Work as Graduate Students and Its Role in the Career Trajectories of Graduate Students: Newsletter*. Moscow: HSE University; 2023. 36 p. ISBN: 978-5-7598-2748-1. (In Russ.).
9. Martynova, S.V., Nefedova, A.I., Tarasenko, I.I. (2024). Training of Highly Qualified Scientific Personnel: Indicators of Postgraduate Studies *Nauka. Tekhnologii. Innovatsii* [Science. Technologies. Innovation]. Issue. 05/15/2024. Moscow: ISSEK at HSE. 2024. Available at: https://issek.hse.ru/data/2019/05/15/1507176995/NTI_N_128_15052019.pdf (accessed 07.02.2025). (In Russ.).
10. Bednyj, B.I., Bekova, S.K., Rybakov, N.V., Terent'ev, E.A., Hodeeva, N.A. (2021). Professional Postgraduate Studies: World Experience and Russian Context. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 10, pp. 9-21, doi:10.31992/0869-3617-2021-30-10-9-21. 30 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Gribovod, E.G., Kovba, D.M. (2023). Changing the Trajectory of Russian Postgraduate Studies. *Vestnik Rossiiskoi akademii nauk = Herald of the Russian Academy of Sciences*. No. 93 (2), pp. 131-140, doi: 10.31857/S0869587323020056 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Karavaeva, V.V., Malandin, V.V., Kostenko, O.A., Mosicheva, I.A. (2022). Postgraduate Research and Teaching Staff Training Programs as a Basic Tool for Strengthening the Human Resources Potential of Russian Science. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 1, pp. 10-23, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-9-23 (In Russ., abstract in Eng.).

13. Rostovceva, M.V., Volkova, O.V. (2024). Modern Russian Postgraduate Studies: Problems and Key Development Factors. *Obrazovanie i samorazvitie = Education and Self-Development*. No. 19 (3), pp. 149-164, doi: 10.26907/esd.19.3.11 (In Russ., abstract in Eng.).
14. Seroshtan, M.V., Artamonova, K.A., Akimova, G.H., Berezhnaya, E.V., Seroshtan, E.V. (2022). Russian Postgraduate Studies: Problems and Key Development Factors in the Context of Global Trends *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 5, pp. 46-66, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-46-66 (In Russ., abstract in Eng.).
15. Hasgall, A., Saenen, B., Borell-Damian, L., Deynze Van, F. (2019). *Doctoral Education in Europe Today: Approaches and Institutional Structures*. European University Association. Available at: <https://www.eua-cde.org/downloads/publications/online%20eua%20cde%20survey.pdf> (accessed 07.02.2025).

*The paper was submitted 22.02.2025
Accepted for publication 31.05.2025*



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

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 вёрстки.

Порядок приёма рукописей

К публикации принимаются статьи, как правило, не превышающие 40 000 знаков.

Направляемые в редакцию рукописи должны отвечать *требованиям к оформлению статей*.

Оригинал статьи должен быть представлен в формате Document Word 97-2003 (*.doc), шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 11, интервал – 1,5). Наименование файла начинается с фамилии и инициалов автора. Таблицы, схемы и графики должны быть представлены в формате MS Word и вставлены в текст статьи. Сложные рисунки и графики должны быть сделаны с учётом формата журнала и представлены дополнительно в формате jpg или tif. В присланном файле, помимо текста статьи, должна содержаться следующая информация на *русском и английском языках*:

- сведения об авторах (ФИО полностью, учёное звание, учёная степень, должность, название организации с указанием полного адреса и индекса, адрес электронной почты);
- название статьи (не более шести-семи слов);
- аннотация и ключевые слова (отразить цель работы, методы, основные результаты и выводы, объём – не менее 250–300 слов, или 20–25 строк);
- библиографический список (20–25). Пристатейный список литературы на латинице (References) должен быть оформлен согласно принятым международным библиографическим стандартам. В целях расширения читательской аудитории рекомендуется включать в список литературы зарубежные источники. *Важно*: при оформлении References имена авторов должны быть в оригинальной транскрипции (не транслитом!), а название источника – в том виде, в каком он был опубликован.



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

www.vovr.ru; www.vovr.elpub.ru
научно-педагогический журнал

«Высшее образование в России» – ежемесячный общероссийский научно-педагогический журнал, публикующий результаты фундаментальных, поисковых и прикладных проблемно-ориентированных исследований наличного состояния высшей школы и тенденций ее развития, выполненных на стыке наук с позиций педагогики, социологии, истории, экономики и менеджмента. В журнале обсуждаются актуальные вопросы теории и практики модернизации отечественного и зарубежного высшего образования. Особое внимание уделяется проблемам подготовки и повышения квалификации научных и научно-педагогических работников высшей школы.

Целевая аудитория издания – сообщество исследователей и практиков высшего и дополнительного профессионального образования (вузовские и академические ученые, профессорско-преподавательский состав высшей школы, администрация вузов, работники органов управления системой высшего образования, соискатели ученой степени, студенчество). Авторы и читатели журнала – специалисты в области философии образования, педагогики высшей школы, социологии образования.

Миссия журнала – поддержание и развитие единого исследовательского пространства в области наук об образовании в географическом (межрегиональность) и эпистемологическом (междисциплинарность) смысле, а также укрепление межвузовского сотрудничества научно-педагогических работников. Задача – выработка общезначимого языка описания и объяснения современной образовательной реальности, который не только позволяет понимать происходящее, но и сплачивает, объединяет научно-педагогическое сообщество на основе ценностей солидарности, сотрудничества, кооперации и сотворчества.

Журнал входит в Перечень научных изданий, рекомендованных ВАК для публикации результатов исследований по следующим научным специальностям:

- 09.00.08 – Философия науки и техники (философские науки),
- 09.00.11 – Социальная философия (философские науки),
- 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки),
- 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки),
- 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки),
- 22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки),
- 22.00.06 – Социология культуры (социологические науки)

«Высшее образование в России» публикует теоретические (аналитические, полемические, проблемные) статьи, а также результаты эмпирических и практико-ориентированных исследований, материалы конференций и круглых столов, научные рецензии. В своей деятельности журнал опирается на профессиональные объединения в сфере высшего образования (Российский союз ректоров, Ассоциация технических университетов, Ассоциация инженерного образования России, Ассоциация классических университетов России, Международное общество по инженерной педагогике).

