

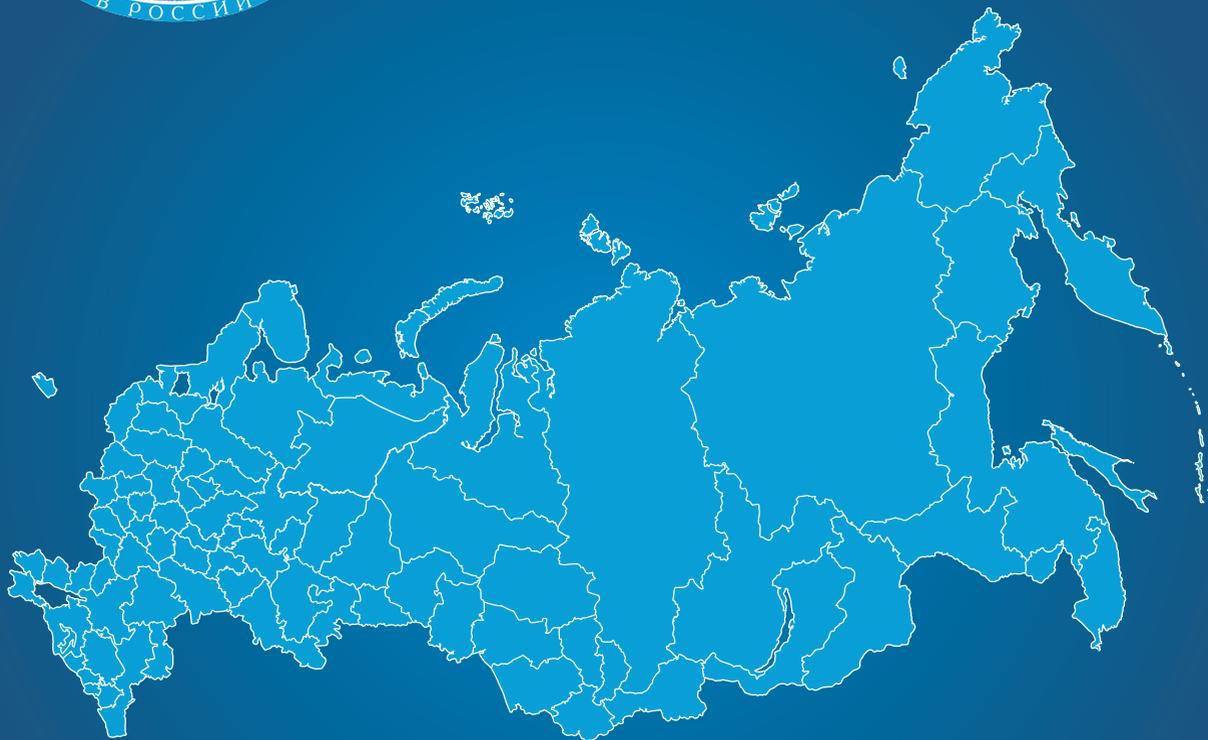
ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

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

7
/2025

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia



«Пресса России» индекс: 83142

Журнал издается с 1992 года

30 ЛЕТ

1995

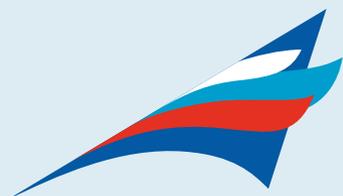


Национальный центр
профессионально-
общественной
аккредитации

СИСТЕМЕ АККРЕДИТАЦИИ В РОССИИ!



РЕКЛАМА



Национальный центр
профессионально-
общественной
аккредитации

89278886000
accred@ncpa.ru

ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

7 / 2025

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

Содержание

Contents 3

ЗБОРОВСКИЙ Г.Е., АМБАРОВА П.А. Функции поколений
образовательных общностей в вузе 9–26

**МАЛОШОНОК Н.Г., ТАРАСОВА К.В., ВИЛКОВА К.А.,
ТАЛОВ Д.П.** Роль образовательного поведения в развитии
критического мышления в университете 27–51

ТАРАСОВ С.В., СПАССКАЯ Е.Б., ПРОЕКТ Ю.А.
Образ преподавателя как фактор оценки образовательной
среды вуза и учебной мотивации студентов 52–73

ДЕЖИНА И.Г. Наука глазами преподавателей российских
классических университетов 74–92

ПЕВНАЯ М.В., МИНЧЕНКО Д.В., ГАВРИЛИК О.Н.
Перспективы расширения гуманитарного сотрудничества
студенчества в российских и белорусских университетах 93–108



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 05.07.2025
Выход в свет 25.08.2025.
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

АПЕНЬКО С.Н., ЛУКАШ А.В., ДАВЫДОВ А.И.

Сущность и характеристика компетенций

в оценках ключевых участников

образовательного процесса 109–132

СОРОКИН П.С., АФАНАСЬЕВА И.А.,

ВЯТСКАЯ Ю.А., КОВАЛЁВА А.

Агентность студентов и выпускников

вузов в сфере труда и занятости:

связь с образовательным опытом

и благополучием 133–152

КОСТЕРЕВ А.Г., КИМ М.Ю.

Современная российская высшая

школа накануне преобразований 153–166



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

- ZBOROVSKY, G.E., AMBAROVA, P.A.
The Functions of Generations of Educational
Communities at the University. Pp. 9-26
- MALOSHONOK, N.G., TARASOVA, K.V.,
VILKOVA, K.A., TALOV, D.P. The Role
of Student Behavior in the Development
of Critical Thinking at the University. Pp. 27-51
- TARASOV, S.V., SPASSKAYA, E.B.,
PROEKT, Yu.L. The Image of the University
Instructor as a Factor in Students' Assessment
of the Educational Environment and Academic
Motivation. Pp. 52-73
- DEZHINA, I.G. Science as Perceived by Russian
Classical University Faculty. Pp. 74-92
- PEVNAYA, M.V., MINCHENKO, D.V.,
GAVRILIK, O.N. Prospects for Expanding
Humanitarian Cooperation between Students
in Russian and Belarusian Universities. Pp. 93-108
- APENKO, S.N., LUKASH, A.V., DAVYDOV, A.I.
Essence and Characteristics of Competences in the
Assessments of Key Participants of the Educational
Process. Pp. 109-132
- SOROKIN, P.S., AFANASEVA, I.A.,
VYATSKAYA, Yu.A., KOVALYOVA, A.
Agency of Students and Graduates of Russian
Universities in the Sphere of Labor and Employment:
Educational Experience and Well-Being. Pp. 133-152
- KOSTEREV, A.G., KIM, M.Yu. Modern Russian
Higher Education on the Eve of Transformations.
Pp. 153-166



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

Editor-in-Chief:
V.S. Nikolsky

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

Executive secretary:
D.V. Davydova

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

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

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

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

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

The Certificate of Mass Media
registration: No. FC 7754511

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

11 issues per year

Languages: Russian, English

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

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

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

Copies printed – 500

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



VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSII

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

(Higher Education in Russia)

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

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

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

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

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

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



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

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

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

Редакционная коллегия

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

Международный редакционный совет

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



VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSII

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

EDITORIAL BOARD

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

INTERNATIONAL COUNCIL MEMBERS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

AUTHOR'S GUIDE

Publishing Ethics

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

Peer-review procedure

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

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

Manuscript Submission

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

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

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

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

Функции поколений образовательных общностей в вузе

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-7-9-26

Зборовский Гарольд Ефимович – д-р философ. наук, проф., SPIN-код: 9068-9732, ORCID: 0000-0001-8153-0561, garoldzborovsky@gmail.com

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

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

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

***Аннотация.** Актуальность исследования функций поколений научно-педагогических и административно-управленческих работников, студентов обусловлена необходимостью изучения потенциала поколенческих общностей и его использования в развитии современных вузов. Понимание проблем межпоколенческих отношений в университетах тесно связано с выявлением и раскрытием содержания функций поколений образовательных общностей. Цель статьи состоит в рассмотрении функций поколений вузовских образовательных общностей и значения этих функций для университетов. Обосновываются возможности применения методологии поколенческо-функционального подхода, предполагающего выделение доминантной функции поколения. Предложена теоретическая трактовка понятий поколения образовательной общности, его социальной субъектности и функций. Представлены особенности поколенческой структуры научно-педагогических и административно-управленческих работников, студентов. Дана авторская интерпретация набора функций поколений этих образовательных общностей и обоснованы доминантные функции поколенческих общностей. Показано практическое значение поколенческо-функционального анализа образовательных общностей для разработки вузовской «политики возраста и поколений», направленной на раскрытие потенциала поколений и гармонизацию межпоколенческих отношений.*

***Ключевые слова:** высшее образование, образовательные общности, поколения образовательных общностей, функции поколений образовательных общностей, субъектность поколений образовательных общностей, научно-педагогические работники, административно-управленческие работники, студенты*

***Для цитирования:** Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Функции поколений образовательных общностей в вузе // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 7. С. 9–26. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-7-9-26*

The Functions of Generations of Educational Communities at the University

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-7-9-26

Garold E. Zborovsky – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., SPIN-code: 9068-9732, ORCID: 0000-0001-8153-0561, garoldzborovsky@gmail.com

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

Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russian Federation

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

Abstract. The relevance of studying the generational functions of academic and administrative staff and students is due to the need to study the potential of generational communities and its use in the development of modern universities. Understanding the problems of intergenerational relations in universities is closely related to the identification and disclosure of the content of the functions of generations of educational communities. The purpose of the article is to examine the generational functions of university educational communities and the importance of these functions for universities. The possibilities of applying the methodology of the generational-functional approach, which involves the allocation of the dominant function of the generation, are substantiated. A theoretical interpretation of the concepts of the generation of the educational community, its social subjectivity and functions is proposed. The features of the generational structure of academic and administrative staff and students are presented. The author's interpretation of the set of functions of the generations of these educational communities is given and the dominant functions of generational communities are substantiated. The practical significance of generational and functional analysis of educational communities for the development of the university's "age and generation policy" aimed at unlocking the potential of generations and harmonizing intergenerational relations is shown.

Keywords: higher education, educational communities, generations of educational communities, functions of generations of educational communities, subjectivity of generations of educational communities, research and pedagogical staff, administrative staff, students

Cite as: Zborovsky, G.E., Ambarova, P.A. (2025). The Functions of Generations of Educational Communities at the University. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 7, pp. 9-26, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-7-9-26 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Поколенческая проблематика мало представлена в современных исследованиях высшего образования. Единственным активно разрабатываемым аспектом являются особенности студенчества поколения Z, проявляющиеся в их отношении к образованию, образовательным технологиям, препода-

вателям, в способах потребления и анализа информации, и тому подобные вопросы, изучение которых было простимулировано невероятной популярностью концепции поколений У. Штрауса и Н. Хоу [1]. В то же время развитие поколенческой теории применительно к сфере высшего образования обеспечивается обращением не только к

типологии поколений студентов и её эмпирической верификации, но и к таким вопросам, как поколенческая структура основных образовательных общностей (студентов, научно-педагогических и управленческих работников – НПП и АУР) и её динамика, сохранение и прерывание преемственности в процессе межпоколенческого трансфера, межпоколенческие различия, конфликты и межпоколенческий консенсус, поколенческая политика в вузе. К этому же ряду вопросов относится и проблема функций поколений образовательных общностей, рассмотрению которой посвящена статья. По сути, можно и необходимо экстраполировать предметное поле поколенческих исследований на сферу высшего образования и вузы, чтобы, с одной стороны, получить особую оптику их актуального состояния и развития, а с другой – найти новые источники обогащения поколенческого подхода как одного из ключевых для современных социальных наук. Всё вышеизложенное, на наш взгляд, свидетельствует об актуальности настоящего исследования.

Поколенческо-функциональный анализ служит ключом к пониманию противоречий и последствий, которые сопровождают трансформацию возрастной и поколенческой структуры научно-педагогического сообщества, университетского менеджмента и студенчества. Такой взгляд позволяет сформировать представление об университетском сообществе как о сложной, интегрированной темпоральной структуре, каждый элемент которой проявляет своё (пред)назначение во взаимодействии с другими. Это означает, что функциональность каждого поколения каждой вузовской общности есть производное от межпоколенческого взаимодействия, разворачивающегося как в рамках одной образовательной общности, так и во всей сложной общностной структуре вуза.

Именно такое понимание функций поколенческих общностей придаёт специфику и

новизну авторскому исследованию функций поколений образовательных общностей в вузе. Мы будем стремиться определить набор таких функций и раскрыть их содержание, исходя из понимания связанности и одновременно различий ключевых вузовских общностей и их поколений.

Цель статьи заключается в выявлении функций поколений вузовских образовательных общностей и определении значения исследования этих функций для университетов. Цель раскрывается в следующих задачах: 1) трактовке понятий поколений образовательной общности в вузе, их социальной субъектности и функций; 2) определении специфики поколенческой структуры современного вуза в разрезе трёх ключевых образовательных общностей; 3) рассмотрении содержания функций поколений научно-педагогических и административно-управленческих работников, студентов. В заключении будет обозначено значение результатов поколенческо-функционального анализа образовательных общностей для выработки управленческих решений в рамках вузовской «политики возраста и поколений».

Теоретико-методологические основания изучения функций поколений образовательных общностей заложены в методологии поколенческо-функционального анализа, предложенного Б.З. Докторовым [2] и реализованного в исследованиях поколений российских социологов в целом и в регионах в частности [3]. В своё время Б.З. Докторов писал о том, что у него «возникла идея поиска доминантной функции поколения, т. е. *главной роли, выполняемой конкретным поколением социологов; функция поколения – это одновременно поиск ответов всего социологического сообщества на новые социальные вызовы, запросы и решение новых проблем*¹ методологического и инструментального характера, возникших внутри науки» [2].

Конечно, методологические поиски Б.З. Докторова развивались внутри социо-

¹ Курсив, здесь и далее в цитатах, – авторов статьи.

логического сообщества и на основе трактовки поколения как социокультурного объединения его представителей, рождённых в определённые годы и в определённом историческом и научном контексте. Тем не менее, учитывая специфику нашей трактовки поколений образовательных общностей в вузе, которая будет представлена ниже, и иной контекст анализа поколенческой проблематики, мы принимаем главные методологические принципы обозначенного выше подхода. Они отражены в положении о двухтемпоральности анализа функций поколений: «Для раскрытия сути поколенческо-функционального анализа принципиально отметить, что два наших ключевых феномена – поколение и функция поколения – это субстанции, развивающиеся в разных *временных пространствах*. Поколение – это профессионально-возрастной срез населения. Оно несёт в себе следы времени его рождения, социализации, существует во *внешнем*, общем для всех, *социальном* времени. Функция поколения – это производная от состояния науки, которая, естественно, не свободна от внешнего времени, но в известном плане независима от него, имеет свои собственные, внутренние законы развития. Функция поколения развивается во *внутреннем*, внутринаучном времени» [3, с. 84]. Учитывая сказанное, мы видим необходимость выявления тесной связи между поколением образовательной общности как темпоральным феноменом и социальным временем высшего образования.

Трактовка понятий поколений образовательных общностей в вузе и их функций

В жизни современного вуза ведущую роль играют три образовательные общности – НПП, АУР, студенты. Изучение поколенческой структуры этих общностей представляет особый аналитический инструмент, позволяющий выявить дифференцирующие и интегрирующие основания их жизнедеятельности, а также характер

взаимодействия внутри университетского сообщества. Поколения вузовских образовательных общностей можно рассматривать не только как возрастные когорты, но и как поколенческие общности. Одним из первых идею возможного рассмотрения поколений как общностей выразил К. Мангейм в работе «Проблема поколений» [4]. Его подход получил подкрепление в теории социальной общности, предложившей универсальные общностнообразующие признаки, которые можно наблюдать и у представителей поколений [5]. Таким образом, методологические принципы поколенческого и общностного подхода оказались тесно переплётёнными в исследовании поколений ключевых образовательных общностей в системе высшего образования.

Поколение образовательной общности в вузе можно определить как относительно единое и самостоятельное объединение близких по возрасту представителей образовательной общности, обладающих схожими социокультурными характеристиками (ценностями, интересами, потребностями) и общими функциями в системе поколенческих отношений высшего учебного заведения. Схожие условия формирования такого объединения людей и понимание ими общей «миссии» в системе межпоколенческих взаимодействий в вузе задают основания их идентификации с определённым поколением (поколенческой общностью). Основываясь на принципах общностного подхода, мы можем говорить о том, что каждое поколение образовательной общности характеризуется специфическим образом жизни, устойчивостью и способностью к воспроизводству, моделями поведения и взаимодействия с другими поколениями как внутри собственной образовательной общности, так и за её границами. Одним из важных свойств поколения вузовских общностей выступает совокупность социальных функций, которые они выполняют или которые им предписываются в университетском сообществе.

Функциональность поколения неотделима от его способности выступать самостоятельным субъектом социального действия и от степени сформированности субъектности поколения. Концепция субъектности больших социальных групп, разработка которой носила междисциплинарный характер, определяет данное свойство коллективного субъекта как отражение его способности к самодетерминации жизнедеятельности, целостности и осмысленности существования [6; 7]. В.А. Луков, выступая с позиций социологии, понимал под социальной субъектностью «способность общества, социальных групп, человека выступать в качестве активного начала (деятели, творца) социальной реальности» [8, с. 320]. Это означает, что активная позиция и деятельность, их творческое начало выступают сущностной характеристикой социальной субъектности. В социологии высшего образования такая трактовка социальной субъектности пересекается с понятием агентности, отражающим сходные проблемы проактивного действия социальных субъектов в сфере образования [9].

Между тем в исследовании поколений НПП, АУР и студентов актуализируется внимание к социальной субъектности не общества в целом, а конкретных социальных общностей. Наличие социальной субъектности неоднократно рассматривалось как неотъемлемый атрибут вузовских образовательных общностей [10–15], имеющий динамичный характер. В качестве проявлений социальной субъектности вузовских общностей, помимо активности, отмечались способность к целостности, самоидентификации, автономности, самоорганизации, самоконтролю и самовоспроизводству. К названным характеристикам можно добавить стремление и готовность к конструированию вузовской социальной реальности в ходе различных видов академической деятельности.

Основываясь на идее субъектности различных вузовских общностей и принимая во внимание влияние на неё возрастного фактора, отмеченного в работе В.А. и С.В. Лу-

ковых [16], можно говорить о наличии у разных поколений НПП, АУР и студенчества социальной субъектности. *Социальную субъектность поколений вузовских образовательных общностей* мы трактуем как их значимый атрибут, объективирующийся в их активности, способности к самоидентификации, целостности и относительной автономности, самоорганизации, самоконтролю и самовоспроизводству. Такой подход усложняет наши представления о данном феномене за счёт дифференциации проявлений субъектности у молодого, среднего и старшего поколений вузовских общностей. Но он вполне обоснован, поскольку делает возможным выявление и анализ функций поколений.

Функции поколения образовательной общности в вузе мы предлагаем рассматривать как набор позитивных задач, которые выполняет та или иная поколенческая общность НПП, АУР или студентов в системе внутр поколенческих и межпоколенческих отношений, складывающихся в пространстве вуза и высшего образования. Функции поколенческой образовательной общности можно трактовать как содержание её общественной «миссии» («роли») в вузе, которое формируется как результирующая процессов самосознания и самоидентификации представителей определённого поколения образовательной общности и ожиданий от этого поколения со стороны других субъектов университетского сообщества, в том числе иных поколений других образовательных общностей. При этом мы исходим из общего социологического понимания функции как корреляционной связи между социальными объектами (институтами, процессами, субъектами), благодаря которой изменения в одном из объектов вызывают изменения в другом (других) [17]. Соответственно, мы полагаем, что функции поколений вузовских общностей формируются и проявляют себя в системе межпоколенческих взаимодействий, возникающих между этими общностями.

Методология поколенческо-функционального анализа, предложенная Б.З. Докторовым, предполагает выделение из набора функций поколения доминантной. Значение этой функции заключается в качестве её реализации. От него зависит судьба самого поколения образовательной общности, статус поколенческой общности, характер поколенческих отношений, динамика и сбалансированность поколенческой структуры в вузе.

Исходя из предложенной теоретической рамки, рассмотрим функции (в том числе доминантные) разных поколений трёх образовательных общностей в вузе – НПР, АУР и студентов.

Поколенческая структура современного вуза

Прежде чем обратиться к выделению и анализу функций поколенческих общностей в вузе, обозначим в общих чертах своё представление о поколенческой структуре современного российского вуза. Соединяя принципы когортного и социокультурного подходов к выделению поколений, мы будем рассматривать эту структуру как взаимосвязь молодого, среднего и старшего поколений, количественное соотношение которых обусловлено спецификой статуса и ведущих видов академической деятельности образовательной общности, а также особенностями вуза. Так, в структуре НПР и АУР можно выделить все три поколения, в то время как современное российское студенчество образовано в основном двумя поколениями – молодым и средним. Конечно, в российском и зарубежном высшем образовании проявляется тенденция формирования третьего, старшего поколения студентов. «Взросление» студенчества прослеживается, о чём свидетельствуют исследования «серебряно-

го» высшего образования [18; 19]. Однако группа «серебряных» студентов весьма немногочисленна, и её появление пока нельзя считать определяющим фактором развития студенчества и изменений его поколенческой структуры.

Обращает на себя внимание то обстоятельство, что возрастные границы поколений разных образовательных общностей имеют отличия. Обобщая нормативные требования Министерства науки и высшего образования РФ, а также методические принципы статистических исследований высшей школы, для НПР и АУР границы молодого поколения сегодня установлены до 35 лет, среднего поколения – от 35 до 55 лет, старшего поколения – от 55 лет и выше. Что касается студентов, то в отношении трактовки их поколений не существует никаких требований, в связи с чем мы можем предложить определить эти границы следующим образом: молодое поколение студентов – до 25 лет², среднее поколение – от 25 до 45 лет³, старшее поколение – от 45 лет и выше.

Соотношение численности поколений НПР и АУР во многом обусловлено статусом и возможностями вуза привлекать и удерживать представителей того или иного поколения приоритетами вузовской кадровой политики, юридическими ограничениями (для должностей АУР), встроенностью вуза в систему конкурентной борьбы за государственное финансирование, в которой качество поколенческой структуры (прежде всего, доля молодых сотрудников) является одним из ключевых критериев эффективности образовательной организации. Комплексный анализ поколенческих характеристик образовательных общностей в разрезе различных типов вузов в России не проводился, поэтому трудно сказать, сколько сейчас в стране «молодых» вузов, «стареющих»

² В большинстве своём это студенты, получающие первое высшее образование по дневной форме обучения в бакалавриате и магистратуре.

³ В основном это студенты, получающие первое или второе высшее образование в бакалавриате и магистратуре преимущественно по заочной или дистанционной форме обучения. То же самое можно сказать о представителях немногочисленного старшего поколения.

Таблица

Функции трёх поколений НПП, АУР и студентов

Table

The functions of three generations of research and pedagogical staff, management staff, and students

Образовательные общности Поколения	Студенты	НПП	АУР
Молодое поколение	<i>Профессиональное, социальное, гражданское взросление;</i> Носители и источники вызовов университету; Источник воспроизводства социальной и поколенческой структуры университета	<i>Кадровый резерв;</i> «Создатели» и «проводники» инноваций; Адаптирующая функция	<i>«Рабочие лошадки» административного труда;</i> Кадровый резерв; Инструментальная функция
Среднее поколение	<i>Связь между вузом и рынком труда;</i> Партнёрская функция; Расширение социально-профессиональной базы высшего образования	<i>«Рабочие лошадки» академического труда;</i> Воспроизводство академического сообщества; Селекция инноваций	<i>«Образовательные менеджеры» (агенты госполитики);</i> «Стратеги»; Воспроизводство системы университетского управления
Старшее поколение	<i>Содействие реализации «третьей» миссии университета</i>	<i>«Хранители» академических традиций, опыта, морали;</i> Носители символического капитала; Наставническая функция	<i>Носители управленческого интеллектуального капитала;</i> Коммуникаторы (внутри вуза и в госструктурах); Наставники

или вузов со сбалансированной поколенческой структурой.

Функции поколений образовательных общностей в вузе

Перейдём далее к рассмотрению функций поколений трёх вузовских образовательных общностей, учитывая ведущий вид академической деятельности каждой из них и сложную структуру профессиональной деятельности современных НПП и АУР. Если у студентов основным видом деятельности выступает образовательная, а у АУР – управленческая, то у разных групп НПП (профессорско-преподавательского состава и научных работников), помимо ведущих видов деятельности (педагогической и научной, соответственно), значимое место занимает воспитательная, общественная, инновационная деятельность. Полагаем, что включённость разных поколений образова-

тельных общностей в те или иные виды академической деятельности служит фактором, определённым образом влияющим на формирование социальной субъектности и содержание функций поколений. Возможно, у разных поколений одной образовательной общности на передний план могут выходить различные функции, как бы сменяя друг друга.

Наборы функций поколенческих общностей НПП, АУР и студентов представлены в *таблице*, курсивом в ней обозначены доминантные функции.

Функции поколений вузовского студенчества

Молодое поколение студентов постоянно несёт в себе *новые вызовы научно-педагогическому и управленческому сообществу вузов*. Во взаимодействии с этим поколением наиболее ярко проявляются межгенера-

ционные различия и конфликты, которые всегда вызывали и вызывают необходимость трансформации образовательного и административного процессов. Так, в 1960-е гг. вузовские преподаватели, партийные и комсомольские структуры должны были адаптироваться к активности и амбициозности советского студенчества, к росту их самосознания и критического настроения [20]. Сегодня речь может идти о таких вызовах, как запрос студентов на новые формы академической деятельности (интерактивные, альтернативные, игровые, предельно функционально-практичные) [21] и академического взаимодействия (менее иерархичные, сервисные, онлайн-овые, обеспечивающие студенту автономию и свободу) [22; 23].

Благодаря доминантной функции *профессионального, социального, гражданского взросления* молодое поколение студентов участвует в ключевом для вузов процессе производства человеческого капитала общества. При этом субъектность студенческой молодёжи меняет её статус пассивного человеческого ресурса, который вуз преобразует в «ядро» интеллектуального класса [24], на статус активного участника этого процесса, партнёра вуза. Реализация названной функции в полной мере обеспечивает формирование агентности – важнейшего качества человеческого капитала профессионала и гражданина, понимаемого как инициативность, проактивность, предприимчивость, активная самостоятельность [25].

Тесно связана с обозначенной функцией роль молодого поколения студентов в *воспроизводстве социальной и поколенческой структуры университета*. Часть студентов бакалавриата, специалитета и магистратуры и на этапе обучения, и после выпуска, с учётом квалификационных требований и ограничений, рекрутируется вузом на

должности ППС, научных сотрудников, учебно-вспомогательного и младшего административного персонала. Этому активно способствуют институциональные и организационные меры по привлечению и закреплению молодёжи в академической среде. Среди таких мер – требование выполнения вузами показателя национального проекта «Наука и университеты», предписывающего увеличение процента молодёжи в возрасте до 39 лет: среди исследователей – до 50%, среди ППС – до 35%. Вузы предлагают студенческой молодёжи различные варианты ранней академической карьеры в формате должности научного и учебного ассистентов (НИУ ВШЭ), инженеров-исследователей и лаборантов-исследователей (УрФУ) и т. п. В 2023 г. Министерство науки и высшего образования РФ расширило возможности трудоустройства в вузы студентов⁴, предложив для них такие должности, как диспетчер факультета, техник, лаборант, техник-проектировщик, чертёжник-конструктор, выпускающий и младший редактор, корректор. Эти должности не относятся напрямую к академической профессии, однако, делая студентов частью университетского сообщества, они открывают им возможности взглянуть на академический мир изнутри и создать «трамплин» для перехода в НПП и АУР.

Специфические функции выполняет среднее поколение вузовского студенчества. В отличие от предыдущего поколения, представители среднего в своём большинстве – это состоявшиеся профессионалы, которые мотивированно и осознанно пришли в вузы (иногда повторно). И в таком качестве они осуществляют доминантную функцию *установления связи между вузом и рынком труда*, то есть транслируют НПП и АУР требования рынка труда в целом и конкретных работодателей, собственные профессиональные

⁴ Приказ Минобрнауки РФ от 04.10.2023 № 947 «Об утверждении перечня должностей учебно-вспомогательных работников и работников сферы научного обслуживания в образовательных организациях высшего образования и научных организациях, которые имеют право занимать обучающиеся по образовательным программам высшего образования» // Министерство юстиции Российской Федерации. URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/50105> (дата обращения: 02.04.2025).

и личные запросы. Именно это поколение студентов способно чётко артикулировать и предъявить внешний запрос вузам.

Будучи в статусе обучающихся, а также после окончания вуза, студенты среднего поколения становятся *равноправными партнёрами вузов* либо выполняют роль медиаторов между вузом и организациями-стейкхолдерами. Взаимодействие с выпускниками стало стратегией вузов по расширению социального капитала и эндаумент-фондов, а для преподавателей – источником практических знаний. Однако кажется, что среднее поколение студенчества играет в этой стратегии особую роль благодаря своей ресурсности и состоятельности в качестве профес-сионалов.

Принимая во внимание, что подавляющее большинство студентов среднего поколения обучаются по заочной, вечерней или дистанционной форме, а значит, работают в различных секторах экономики, мы можем утверждать, что это обстоятельство *расширяет социально-профессиональную базу высшего образования*. Ориентируясь на многообразные запросы данного поколения студентов и стоящих за ними работодателей, вузы расширяют линейку не только компетенций, но и образовательных программ, технологий обучения, методической базы. Вслед за диверсификацией образования и деятельности НПР происходят изменения в системе управления университетом и в деятельности административных работников.

Поскольку старшее поколение студентов в системе российского высшего образования критически малочисленно, мы можем обозначить пока только одну его функцию, выражающуюся в *способствовании реализации «третьей миссии» университета*. Принимая в свои стены студентов и слушателей «серебряного возраста», вузы участвуют в развитии модели активного долголетия, поддерживают и транслируют другим поколениям (в том числе и в академической среде) ценности межпоколенческой толерантности, солидарности, поддержки.

Функции поколений

научно-педагогического сообщества

Если говорить о функциях различных поколений НПР, то некоторые из них стали предметом исследований, хотя и не в контексте строгого поколенческо-функционального анализа. Речь идёт, прежде всего, о рассмотрении молодого поколения НПР как *кадрового резерва и носителя/транслятора инноваций*. Огромное количество публикаций по проблемам кадрового воспроизводства научно-педагогического сообщества, эффективности аспирантуры, удержания талантливой молодёжи в академической среде [26] позволяет говорить о том, что первая из названных функций является доминантной для молодого поколения НПР, поскольку она определяет судьбу и качество «жизни» всех трёх поколений НПР.

Что же касается инновационной функции молодого поколения НПР, то представления о ней складываются на основании исследований инновационного потенциала и поведения различных групп академического персонала. В частности, исследование А.А. Литвинюка показало, что возраст выступает одним из факторов, определяющих степень инновационной активности ППС. Инновационная активность, по его мнению, приходится на возраст 25–35 лет и затем постепенно снижается [27]. При этом в исследовании подчёркивается важность «симбиоза» разных поколений НПР – старшего (опытного, но экономящего силы) и молодого (инновационно активного, но нередко совершающего «ошибки новичка»).

В то же время, говоря об инновационной функции молодого поколения, мы интерпретируем её в самом широком смысле – не только как «производство» изобретений, патентов или инициацию стартапов, но и как готовность создавать, принимать и внедрять в свою профессиональную деятельность любые новые подходы, методы, разработки, технологии, программы. В таком понимании инновационная функция молодого поколения НПР является производной от иннова-

ционной функции молодёжи в целом как части поколенческой структуры общества [28]. Если условно соотнести возрастную структуру НПР и креативного класса (в терминологии Р. Флориды), то можно принять во внимание результаты исследования состояния креативного класса в России. Исследование НИУ ВШЭ показало, что типичным представителем российского креативного класса является молодой человек 25–34 лет с высшим образованием⁵.

На наш взгляд, важной задачей молодого поколения НПР, тесно связанной с предыдущей, является выполнение *адаптирующей функции*. Она означает апробацию в молодёжной среде НПР всех инноваций, которые проникают в академическую среду. Яркое тому доказательство – процесс диссеминации технологических инноваций в образовании. Не требует особых доказательств то обстоятельство, что благодаря вузовской молодёжи цифровые инструменты, платформы, сервисы постепенно вошли в повседневную академическую практику. И молодые НПР рассматриваются не только в качестве провайдеров цифровой трансформации высшего образования, но и в качестве наставников, помогающих представителям старших поколений НПР привыкнуть к этим нововведениям, обучиться им. В качестве дополнительного аргумента сошлёмся на данные исследования И.Г. Дежиной и Г.З. Ефимовой, отражающие лучшую адаптированность к институциональным инновациям (в формате Проекта «5-100») молодого поколения НПР. Так, академическая молодёжь показала более высокую приспособляемость к новой системе формального оценивания академической эффективности и результативности, нежели среднее и старшее поколение НПР [29].

Функции среднего поколения НПР вузов мы бы обозначили как «белое пятно» в ис-

следованиях академического сообщества. Если проблемам молодого и «серебряного» поколений НПР посвящено немало публикаций, то среднему поколению уделено мало внимания несмотря на то, что оно выполняет самый широкий спектр профессиональных задач и при том в самом большом объёме и на самых сложных и ответственных «участках». В связи с этим метафорически можно назвать представителей этого поколения *«рабочими лошадками» академического труда*. Не случайно некоторые исследования [30–32] показывают, что в условиях интенсификации академического труда и усложнения стратегий российских университетов именно в рассматриваемом поколении стали проявляться признаки «кризиса среднего возраста» – противоречие между вузовской бюрократией и стремлением к творческой автономии и самореализации, высокий уровень неудовлетворённости условиями академической профессии, эмоционального и профессионального выгорания, формирование намерений ухода из академического сектора и др.

Если рассматривать функции среднего поколения НПР во взаимосвязи с другими поколениями, то важно отметить его активную включённость в *воспроизводство академического сообщества и селекцию инноваций*. Реализация этих двух функций происходит благодаря выполнению доминантной функции среднего поколения, а именно – масштабной и многовекторной деятельности во всех сферах академической жизни. При этом представители среднего поколения выполняют роли медиаторов и стабилизаторов в сложной системе академических коммуникаций (в том числе и межпоколенческих) и внутривузовского трансфера человеческого капитала. Иначе говоря, все интеллектуальные, культурные и человеческие ресурсы, привлечённые в университет, пропускаются,

⁵ Креативный класс России: портрет в цифрах: Научный дайджест, 2023. URL: https://www.hse.ru/data/2023/01/09/2039229413/Human_Capital_NCMU_Digest_Special_Issue%202_Russia_Creative_Class_01-2023.pdf?ysclid=m8ss7ep737308666881 (дата обращения: 02.04.2025).

отбираются, инкорпорируются через опыт, оценки, практики представителей среднего поколения НПП.

В контексте традиционной академической культуры довольно отчётливо прорисовываются функции старшего поколения НПП. В системе межпоколенческих отношений они выступают «*хранителями*» *академических ценностей и этических норм*. Не случайно в условиях академического капитализма, уверенно вытесняющего академическую культуру «гумбольдтовского университета», доля представителей старшего поколения целенаправленно снижается инструментами государственной и университетской образовательной политики. Старшее поколение «академиков», хотя и лишённое своего прежнего доминирующего статуса в системе вузовской иерархии, тем не менее выступает «живым носителем» академической культуры. Кроме того, оно реализует эти ценностные установки и поведенческие паттерны в своих стратегиях «служения академии», хорошо описанных в работе [33], и транслирует их в наставнических практиках.

Наставническая функция реализуется старшим поколением НПП как в научной, так и педагогической сферах [34]. Она способна максимально практическим способом обеспечить социокультурную преемственность в университетской среде, темпоральную интегрированность различных поколений НПП, мобилизацию интеллектуальных и социальных ресурсов старшего поколения, необходимых для органичной адаптации академической молодёжи.

Особый разговор – о старшем поколении НПП как *носителе символического и социального капитала*. Очевидно, что характеристикой поколенческой структуры НПП, устойчиво воспроизводимой независимо от исторической эпохи и условий кадровой политики, выступает сохранение представителей старшего поколения, обладающих названными видами капитала. Для вуза такой капитал – нематериальный фактор поддержания его конкурентоспособности во

внешней среде, а для «серебряных» НПП – условие их сохранения в самом вузе. Между тем символический и социальный капитал старшего поколения выступает также ресурсом межпоколенческого взаимодействия и сотрудничества внутри общности НПП.

Функции поколений административно-управленческой общности вуза

Переходя к рассмотрению функций поколенческих общностей АУР, отметим, что на их содержание и специфику серьёзное влияние оказывает более тесная, чем в общности НПП, сопряжённость поколенческой и должностной структур.

По аналогии со средним поколением НПП молодое поколение АУР можно назвать «*рабочими лошадками*» *административного труда*. Только специфика и значение этого труда в системе университетского управления принципиально иные по сравнению с академическим трудом. Молодое поколение АУР, согласно «воротничковой» классификации видов труда, занимает «сероворотничковые» должности и выполняет в университетской бюрократии основную массу рутинных операций.

Часть представителей молодого поколения АУР, перспективных с точки зрения управленческих компетенций и ориентации на академический сектор, выполняет *функции кадрового резерва* для университетского менеджмента. Однако речь идёт о весьма небольшой части данной поколенческой общности. Во-первых, высокая текучесть кадров, обусловленная востребованностью всех групп вузовской молодёжи во внеакадемическом секторе и их неконкурентной заработной платой в вузе, приводит к тому, что часть молодёжи из общности АУР довольно быстро отказывается от вузовской карьеры, не дожидаясь даже 30 лет. Во-вторых, как правило, в АУР рекрутируется молодёжь, отличающаяся инструментальной мотивацией и, соответственно, не ориентированная на «длинную» карьеру в вузовской среде. В-третьих, в отличие от научно-педагогиче-

ского сообщества, средние карьерные позиции в вузовской бюрократии не требуют массового рекрутирования и в современных условиях активно заполняются либо представителями НПР, достигшими «потолка» академической карьеры, либо представителями госслужбы или коммерческого сектора. Таким образом, обозначенная специфика воспроизводства современного университетского менеджмента не способствует интегрированности молодёжи в поколенческую структуру АУР и определяет незначительность её функций.

Молодёжи, составляющей кадровый резерв АУР, вуз предписывает *инструментальную роль администраторов* подразделений или проектов, не обладающих стратегическим значением или по нормативным требованиям имеющих возрастную ценз (молодёжные советы и т. п.). В большинстве своём такие структуры и проекты курируются «сверху» представителями среднего поколения АУР, занимающими более значимые посты в вузовской бюрократии. Соответственно, представители молодого поколения АУР, формально занимающие руководящие должности, реально выполняют функцию административного инструмента.

Самым сильным, ресурсным является среднее поколение АУР. Его представители, занимая ключевые посты в вузовской бюрократии, аккумулируют, перераспределяют, трансформируют и контролируют в контуре университета ресурс власти и тем самым обеспечивают *воспроизводство системы университетского управления*. Именно поэтому такую роль данной поколенческой общности АУР можно обозначить *функцией «стратегов»*. Между тем доминирующая функция среднего поколения АУР предписана ему извне макрорегулятором (министерством) и заключается в исполнении роли «государева ока» в локальном пространстве вуза. По сути, ключевые управленческие позиции в университетах, которые занимают представители среднего поколения, замыка-

ют на себе *агентские задачи образовательного менеджмента*.

Старшее поколение АУР выступает прежде всего *носителем управленческого интеллектуального капитала*. В этом смысле его функциональность (в данном случае это доминантная функция) – производное от традиционных представлений о роли «старейшин» в поколенческой структуре традиционного общества. Профессиональный и жизненный опыт, прекрасное знание законов функционирования вузовской бюрократии, владение спецификой вуза как организации и сообщества обеспечивают выполнение ими на всех уровнях управления ролей советников, консультантов, авторов грамотно составленных документов. Благодаря наличию управленческого интеллектуального капитала представители старшего поколения АУР выполняют так же, как и «серебряные» НПР, *наставническую функцию*, только в своей профессиональной сфере и в более узком горизонте – передавая управленческое знание о собственном вузе (в организационном масштабе), тогда как НПР в процессе наставничества через личный опыт транслируют опыт всей своей социально-профессиональной общности.

Особо выделим *коммуникативную функцию* старшего поколения АУР. Она заслуживает особого внимания, несмотря на то, что определена как второстепенная. Занимая различные управленческие позиции в системе университетского управления (в большей степени административные, чем руководящие), представители «серебряного» поколения чаще вступают в специфические внутренние и внешние коммуникации. Обладая ресурсом времени и социальными связями (благодаря своей укоренённости в вузе), они направляют их на внутриуниверситетское взаимодействие с представителями НПР. Тем самым они аккумулируют явное и неявное знание об академической среде, её ресурсах, настроениях в ней, тестируют возможные реакции на те или иные управленческие решения и пр.

Немногочисленная, но очень статусная группа «серебряных» АУРов способна осуществлять внешние коммуникации и выполнять посредническую и представительскую роли прежде всего в органах власти (местных, региональных, федеральных). Капитал их социальных связей, репутации и авторитета активно используется вузами в обмен на возможности сохранения социального и профессионального статуса, востребованности и самореализации. Отметим, что коммуникативная функция старшего поколения АУР универсальна, то есть реализуется во всех вузах, но в разных масштабах и форматах в зависимости от коммуникативных целей университета.

Заключение

Логическим завершением поколенческо-функционального анализа образовательных общностей вуза, мы полагаем, должно стать рассмотрение значения его результатов для выработки политики поколений и возраста в вузе. До определённого времени ни проблема возраста, ни проблема поколений в высшем образовании не входили в повестку государственной и университетской политики. Причины их обсуждения стали складываться в 1990-е – 2000-е гг., а к концу второго десятилетия XXI в. они дали импульс управленческим решениям, которые мы называем *политикой поколений и возраста в высшем образовании*. Она представляет собой комплекс управленческих решений в отношении качественных и количественных параметров возрастной и поколенческой структуры вузовских образовательных общностей, обеспечивающих достижение целей развития высшего образования.

По своей сути, эта политика становится одним из проявлений социальной ответственности государственного и университетского менеджмента. Её целью выступает гармонизация межпоколенческих отношений в вузе, темпоральная консолидация университетского сообщества. Эффективность политики поколений и возраста базируется

на понимании функций каждого поколения трёх образовательных общностей, то есть той ключевой роли, которую они играют в поколенческой структуре вуза. Важным является также понимание условий, в которых раскрывается и реализуется предназначение разных поколений НПР, АУР и студентов.

Предложенный поколенческо-функциональный анализ позволяет осуществить в перспективе эмпирические исследования происходящих или планируемых изменений поколенческой структуры вуза и функций поколений образовательных общностей с точки зрения рисков и возможностей, которые они несут за собой для российских вузов и высшего образования в целом. Кроме того, с функциональным анализом тесно сопряжено изучение ресурсности разных поколений образовательных общностей, что важно для её сохранения, развития и использования в интересах как самих образовательных сообществ, так и вузов.

Рассматривая университетское сообщество как главный стратегический ресурс современного высшего образования, мы должны учитывать сильное влияние на него поколенческого фактора, особенно влияние межпоколенческих и внутривоколенческих отношений и взаимодействий. В условиях социальной неопределённости, когда социальные институты и структуры в высшем образовании не обладают достаточной регулирующей силой для достижения целей национального развития, понимание и разрешение проблем межпоколенческого взаимодействия внутри вуза позволит использовать потенциал поколенческого фактора. Не случайно его влияние признаётся столь же существенным, как и сила экономических, политических, социальных обстоятельств.

Литература

1. Strauss W., Howe N. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. New York: William Morrow & Co, 1991. 538 p. ISBN-10: 0688081339. ISBN-13: 978-0688081331.

2. *Докторов Б.З.* Биографические интервью с коллегами-социологами. 4-е дополненное издание [электронный ресурс] / Ред.-конс. А.Н. Алексеев. Ред. электр. издания Е.И. Григорьева. М.: ЦСПиМ, 2014. URL: http://www.socioprognoz.ru/index.php?page_id=74&id=183 (дата обращения: 02.04.2025).
3. *Докторов Б.З., Зборовский Г.Е.* Поколенческий подход к современной отечественной социологии: общероссийские и региональные аспекты // Социологические исследования. 2021. № 11. С. 79–90. DOI: 10.31857/S013216250015742-9
4. *Мангейм К.* Очерки социологии знания. Проблема поколений – состязательность – экономические амбиции. М.: ИНИОН РАН, 2000. 164 с. EDN: LAFQOX.
5. *Зборовский Г.Е.* Теория социальной общности. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2009. 304 с. EDN: QOKBWW.
6. *Ковалева Ю.В.* Субъектность больших социальных групп на примере анализа психологии рабочего класса // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2024. Т. 9. № 2. С. 87–127. DOI: 10.38098/ipran.sep_2024_34_2_04
7. *Журавлев А.А., Емельянова Т.П.* Психология больших социальных групп как коллективных субъектов // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 3. С. 5–15. EDN: KAVPUX.
8. *Луков В.А.* Теории молодёжи: Междисциплинарный анализ: научная монография. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2012. 528 с. EDN: PIMKGD.
9. *Сорокин П.С., Редько Т.Д.* Современные исследования агентности в сфере образования: систематизация ключевых понятий и разработок // Вопросы образования. 2024. № 1. С. 236–264. DOI: 10.17323/vo-2024-18131
10. *Ковалев В.В., Дятлов А.В.* Субъектность академического сообщества в условиях менеджериального управления // Наука. Культура. Общество. 2024. Т. 30. № 2. С. 37–51. DOI: 10.19181/nko.2024.30.2.3
11. *Медведева Е.В.* Становление субъектности студента в образовательном процессе вуза // Высшее образование в России. 2013. № 1. С. 82–88. EDN: POOEUR.
12. *Гейхман А.К., Кабанов В.С.* Становление субъектности магистранта технического университета: новый вызов для инженерного образования // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 12. С. 143–156. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-12-143-156
13. *Klemenčič M.* From student engagement to student agency: Conceptual considerations of European policies on student-centered learning in higher education // Higher education policy. 2017. Vol. 30. No. 1. P. 69–85. DOI: 10.1057/s41307-016-0034-4
14. Роль агентов и лидеров изменений в трансформации университетов // Университетское управление: практика и анализ. 2019. Т. 23. № 1-2. С. 6–10. URL: <https://www.umj.ru/jour/article/viewFile/990/981> (дата обращения: 02.04.2025).
15. *Томилини О.Б.* Тупики университетского менеджериализма: концептуальный анализ // Университетское управление: практика и анализ. 2024. Т. 28. № 1. С. 125–143. DOI: 10.15826/umpra.2024.01.009
16. *Луков В.А., Луков С.В.* Субъектность молодёжи в процессах социализации и инкультурации // Горизонты гуманитарного знания. 2020. № 1. С. 3–20. DOI: 10.17805/ggz.2020.1.1
17. *Здравомыслов А.Г.* Функция в социологии // Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1989. 815 с.
18. *Зборовский Г.Е., Амбарова П.А.* «Взросление» студенчества как феномен меняющегося высшего образования // Высшее образование в России. 2017. № 4. С. 38–49. EDN: YKOSXF.
19. *Barclay J.* The lived experience of older university students with longevity in life and work experience // Journal of Applied Psychology and Social Science. 2018. Vol. 4. No. 1. P. 39–63. URL: <https://ojs.cumbria.ac.uk/index.php/apass/article/view/481> (дата обращения: 02.04.2025).
20. *Герасимова О.М.* Общественно-политическая жизнь студенчества МГУ в 1950-е – середине 1960-х гг.: автореф. дисс. ... канд. ист. наук. М., 2008. 29 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/obshchestvenno-politicheskaya-zhizn-studenchestva-mgu-v-1950-e-seredine-1960-kh-gg> (дата обращения: 02.04.2025).
21. *Радаев В.В.* Миллениалы. Как меняется российское общество. М.: ВШЭ, 2019. 224 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-1985-1
22. *Гужва И.В.* Партнёрские отношения «преподаватель–студент» в условиях образовательного пространства современного вуза // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 6. С. 178–185. DOI: 10.20323/1813-145X-2021-6-123-178-185

23. Лукашенко М.А., Ожгихина А.А. Имидж преподавателя вуза: мнения и приоритеты студентов // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 1. С. 46–56. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-1-46-56
24. Горшков М.К., Шереги Ф.Э., Тюрпина И.О. Воспроизводство специалистов интеллектуального труда: социологический анализ. М.: ФНИСЦ РАН, 2023. 383 с. DOI: 10.19181/monogr.978-5-89697-413-0.2023
25. Кузьминов Я.И., Сорокин П.А., Фрумин И. Общие и специальные навыки как компоненты человеческого капитала: новые вызовы для теории и практики образования // Форсайт. 2019. Т. 3. № 2. С. 19–41. DOI: 10.17323/2500-2597.2019.2.19.41
26. Леднева С.А., Иванова-Швец А.Н. Привлечение и удержание молодых специалистов в составе научно-педагогических работников вуза // Вестник Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова. 2018. № 3. С. 114–122. DOI: 10.21686/2413-2829-2018-3-114-122
27. Литвинюк А.А. Совершенствование кадрового потенциала в науке и высшем образовании путём привлечения молодых талантливых специалистов: проблемы и решения // Лидерство и менеджмент. 2020. Т. 7. № 4. С. 629–642. DOI: 10.18334/lim.7.4.111263
28. Милочихина О.А. Анализ мотивации российской молодёжи к участию в инновационной деятельности // Российский экономический вестник. 2020. Т. 3. № 2. С. 288–291. EDN: TPRRDV.
29. Дежина И.Г., Ефимова Г.З. Риски Проекта 5-100: оценки научно-педагогических работников различных поколений // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 3. С. 28–39. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-28-39
30. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Практики управленческой оценки ресурсности научно-педагогических работников вузов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2024. Т. 24. № 3. С. 715–733. DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-3-715-733
31. Грибовский М.В., Сорокин А.Н., Ефимова Г.З. Pro et contra. Преподаватели Томского и Тюменского университетов – о достоинствах и недостатках своей профессии // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24. № 3. С. 77–89. DOI: 10.15826/упра.2020.03.027
32. Каяшева О.И. Социально-психологическая среда вуза как фактор развития эмоционального выгорания преподавателей // Человеческий капитал. 2024. № 1. С. 136–147. DOI: 10.25629/НС.2024.01.14
33. Гегер А.Э., Аляшко С.В., Клюев А.В., Саганенко Г.И. Стратегии протеста в условиях развивающегося академического капитализма // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 8-9. С. 27–40. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-8-9-27-40
34. Амбарова П.А. Научное наставничество в высшем образовании: коммуникативный подход к интерпретации // Социологические исследования. 2025. № 2. С. 41–52. DOI: 10.31857/S0132162525020044

Благодарности. Исследование выполнено за счёт гранта Российского научного фонда № 25-18-00206⁶. Авторы также благодарят коллег, участвовавших в обсуждении идей этой статьи.

Статья поступила в редакцию 30.05.2025

Принята к публикации 26.06.2025

References

1. Strauss, W., Howe, N. (1991). *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. New York: William Morrow & Co. 538 p. ISBN-10: 0688081339. ISBN-13: 978-0688081331.
2. Doktorov, B.Z. (2014). *Biographical Interviews with Fellow Sociologists. 4th edition* [electronic resource] / Ed.-cons. A.N. Alekseev. Ed. electrical edition by E.I. Grigoriev. Moscow: TSSPIM. Available at: http://www.socioprognoz.ru/index.php?page_id=74&id=183 (accessed 02.04.2025). (In Russ.).

⁶ Сайт Российского научного фонда. URL: <https://rscf.ru/project/25-18-00206/> (дата обращения: 02.04.2025).

3. Doktorov, B.Z., Zborovsky, G.E. (2021). Generational Approach to Modern Russian Sociology: All-Russian and Regional Aspects. *Sociologicheskie issledovaniya = Sociological Research*. No. 11, pp. 79-90, doi: 10.31857/S013216250015742-9 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Mannheim, K. (2000). *Essays on the Sociology of Knowledge. The Problem of Generations – Competitiveness – Economic Ambitions*. Moscow: INION RAN. 164 p. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_13079422_53799416.pdf (accessed 02.04.2025). (In Russ.).
5. Zborovsky, G.E. (2009). *Theory of Social Community*. Ekaterinburg: Gumanitarnyj universitet. 304 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19667671> (accessed 02.04.2025). (In Russ.).
6. Kovaleva, Yu.V. (2024). Subjectivity of Large Social Groups on the Example of Analysis of Working-Class Psychology. *Institut psichologii Rossijskoj akademii nauk. Social'naya i ekonomicheskaya psichologiya = Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and economic psychology*. Vol. 9, no. 2, pp. 87-127, doi: 10.38098/ipran.sep_2024_34_2_04 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Zhuravlev, A.L., Yemelyanova, T.P. (2009). Psychology of Large Social Groups as Collective Subjects. *Psichologicheskij zhurnal = Psychological Journal*. Vol. 30, no. 3, pp. 5-15. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_11919354_51622750.pdf (accessed 02.04.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
8. Lukov, V.A. (2012). Theories of Youth: Interdisciplinary Analysis: A Scientific Monograph. Moscow: "Canon+" ROOI "Rehabilitation". 528 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18209428> (accessed 02.04.2025). (In Russ.).
9. Sorokin, P.S., Redko, T.D. (2024). Contemporary Research on Agency in Education: A Systematization of Key Concepts and Developments. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 236-264, doi: 10.17323/vo-2024-18131 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Kovalev, V.V., Diatlov, A.V. (2024). Subjectivity of the Academic Community in the Conditions of Managerialist Management. *Nauka. Kul'tura. Obshchestvo = Science. Culture. Society*. Vol. 30, no. 2, pp. 37-51, doi: 10.19181/nko.2024.30.2.3 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Medvedeva, E.V. (2013). Formation of Students' Subjectivity in the Educational Process of Higher School. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 1, pp. 82-88. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_18486761_84077737.pdf (accessed 02.04.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
12. Geykhman, L.K., Kabanov, V.S. (2021). Subjectivity Formation of a Technical University Master's Student: A New Challenge for Engineering Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 12, pp. 143-156, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-12-143-156 (In Russ., abstract in Eng.).
13. Klemenčič, M. (2017). From Student Engagement to Student Agency: Conceptual Considerations of European Policies on Student-Centered Learning in Higher Education. *Higher Education Policy*. Vol. 30, no. 1 pp. 69-85, doi: 10.1057/s41307-016-0034-4
14. The Role of Agents and Leaders of Change in the Transformation of Universities (2019). *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 23, no. 1-2, pp. 6-10. Available at: <https://www.umj.ru/jour/article/viewFile/990/981> (accessed 02.04.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
15. Tomilin, O.B. (2024). Stalemates of University Managerialism: Conceptual Analysis. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 28, no. 1, pp. 125-143, doi: 10.15826/umpa.2024.01.009 (In Russ., abstract in Eng.).

16. Lukov, V.A., Lukov, S.V. (2020). Subjectivity of Youth in the Processes of Socialization and Inculturation. *Gorizonty gumanitarnogo znaniya = Horizons of Humanitarian Knowledge*. No. 1, pp. 3-20, doi: 10.17805/gz.20.1 (In Russ., abstract in Eng.).
17. Zdravomyslov, A. G. (1989). Function in Sociology. *Philosophical encyclopedia*. Moscow: Soviet Encyclopedia. 815 p. (In Russ.).
18. Zborovskiy, G.E., Ambarova, P.A. (2017). "Growing Up" of Students as a Phenomenon of Changing Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 4, pp. 38-49. Available at: <https://www.umj.ru/jour/article/viewFile/990/981> (accessed 02.04.2025). (In Russ., abstract in Eng.)
19. Barclay, J. (2018). The Lived Experience of Older University Students with Longevity in Life and Work Experience. *Journal of Applied Psychology and Social Science*. Vol. 4, no. 1, pp. 39-63. Available at: <https://ojs.cumbria.ac.uk/index.php/apass/article/view/481> (accessed 02.04.2025).
20. Gerasimova, O.M. (2008) *The Socio-Political Life of MSU Students in the 1950s – mid.1960s*: abstract diss. ... PhD of History. Moscow. 29 p. Available at: <https://www.dissercat.com/content/obshchestvenno-politicheskaya-zhiznstudentchestva-mgu-v-1950-e-seredine-1960-khgg> (accessed 02.04.2025). (In Russ.).
21. Radaev, V.V. (2019). *Millennials. How Russian Society is Changing*. Moscow: VSE. 224 p., doi: 10.17323/978-5-7598-1985-1 (In Russ.).
22. Guzhva, I.V. (2021). The Teacher – Student Partnership in the Educational Environment of a Modern University. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. No. 6, pp. 178-185, doi: 10.20323/1813-145X-2021-6-123-178-185 (In Russ., abstract in Eng.).
23. Lukashenko, M.A., Ozhgikhina, A.A. (2019). Image of a University Professor: Students' Views and Priorities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 1, pp. 46-56, doi: 10.31992/0869-3617-2018-27-12-46-56 (In Russ., abstract in Eng.).
24. Gorshkov, M.K., Sheregi, F.E., Tyurina, I.O. (2023). *Reproduction of Intellectual Labor Specialists: A Sociological Analysis*. Moscow: SNITS RAS. 383 p., doi: 10.19181/monogr.978-5-89697-413-0.2023 (In Russ.).
25. Kuzminov, Ya.I., Sorokin, P.A., Frumin, I. (2019). General and Special Skills as Components of Human Capital: New Challenges for the Theory and Practice of Education. *Forsajt = Foresight*. Vol. 3, no. 2, pp. 19-41, doi: 10.17323/2500-2597.2019.2.19.41 (In Russ., abstract in Eng.).
26. Ledneva, S.A., Ivanova-Shvets, L.N. (2018). Attracting and Retaining Young Specialists as Part of the University's Research and Teaching Staff. *Vestnik Rossijskogo ekonomicheskogo universiteta im. G.V. Plekhanova = Bulletin of Plekhanov Russian University of Economics*. No. 3, pp. 114-122, doi: 10.21686/2413-2829-2018-3-114-122 (In Russ., abstract in Eng.).
27. Litvinyuk, A.A. (2020). Improving Human Resources in Science and Higher Education by Attracting Young Talented Specialists: Problems and Solutions. *Liderstvo i menedzment = Leadership and Management*. Vol. 7, no. 4, pp. 629-642, doi: 10.18334/lim.7.4.111263 (In Russ., abstract in Eng.).
28. Miliuchikhina, O.A. (2020). Analysis of Motivation of Russian Youth to Participate in Innovative Activities. *Rossijskij ekonomicheskij vestnik = Russian Economic Bulletin*. Vol. 3, no. 2, pp. 288-291. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42724620_56377084.pdf (accessed 02.04.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
29. Dezhina, I.G., Efimova, G.Z. (2022). Risks of 5-100 Project: Perceptions of Academic Staff of Different Ages. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 3, pp. 28-39, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-28-39 (In Russ., abstract in Eng.).
30. Zborovskiy, G.E., Ambarova, P.A. (2024). Practices of Managerial Assessment of the Resource Capacity of Scientific and Pedagogical Staff of Universities. *Vestnik Rossijskogo universi-*

- teta družby narodov. Seriya: Sociologiya = RUDN Journal of Sociology. Vol. 24, no. 3, pp. 715-733, doi: 10.22363/2313-2272-2024-24-3-715-733 (In Russ., abstract in Eng.).*
31. Gribovsky, M.V., Sorokin, A.N., Efimova, G.Z. (2020). Pro et Contra. Teachers of Tomsk and Tyumen Universities – about the Advantages and Disadvantages of Their Profession. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis. Vol. 24, no. 3, pp. 77-89, doi: 10.15826/umpa.2020.03.027 (In Russ., abstract in Eng.).*
 32. Kayasheva, O.I. (2024). Socio-Psychological Environment of the University as a Factor in the Development of Emotional Burnout of Teachers. *Chelovecheskij kapital = Human Capital. No. 1, pp. 136-147, doi: 10.25629/HC.2024.01.14 (In Russ., abstract in Eng.).*
 33. Geger, A.E., Lyashko, S.V., Klyuev, A.V., Saganenko, G.I. (2022). Practices of Protest in the Conditions of the Developing Academic Capitalism. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia. Vol. 31, no. 8-9, pp. 27-40, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-8-9-27-40 (In Russ., abstract in Eng.).*
 34. Ambarova, P.A. (2025). Scientific Mentoring in Higher Education: A Communicative Approach to Interpretation. *Sociologicheskie issledovaniya = Sociological Research. No. 2, pp. 41-52, doi: 10.31857/S0132162525020044 (In Russ., abstract in Eng.).*

Acknowledgement. The research was carried out at the expense of the grant of the Russian Science Foundation No. 25-18-00206⁷. The authors also thank their colleagues who participated in the discussion of the ideas of this article.

*The paper was submitted 30.05.2025
Accepted for publication 26.06.2025*



**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

⁷ Сайт Российского научного фонда. URL: <https://rscf.ru/project/25-18-00206/> (дата обращения: 12.06.2025).

Роль образовательного поведения в развитии критического мышления в университете

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-7-27-51

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

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

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

Талов Даниил Павлович – аспирант, стажёр-исследователь Центра психометрики и измерений в образовании Института образования, ORCID: 0000-0002-1682-0578, Researcher ID: MDS-9225-2025, dtalov@hse.ru

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

***Аннотация.** Критическое мышление рассматривается как один из ключевых образовательных результатов в университете, а его развитие – как важная цель высшего образования во всём мире. Однако вопрос о том, вносит ли университет вклад в развитие критического мышления студентов и насколько этот вклад существенен, остаётся открытым. Целью данной работы является изучение вклада образовательного поведения студентов в развитие критического мышления во время обучения в университете. Для этого используются данные двух волн лонгитюдного исследования, собранные в восьми селективных российских университетах (N = 888). Результаты исследования демонстрируют, что уровень критического мышления студентов вырос за год обучения, однако размер эффекта сравнительно небольшой. При этом ни один из аспектов образовательного поведения не приводит к увеличению уровня критического мышления, а такие аспекты как создание позитивного образа себя и участие во внеучебной активности, напротив, негативно связаны с развитием данного навыка. Наблюдаемые выводы могут быть объяснены спецификой организации учебного процесса в российских университетах, где по-прежнему преобладают пассивные педагогические практики. С опорой на полученные результаты в статье даётся ряд рекомендаций по развитию критического мышления у студентов.*

Ключевые слова: образовательное поведение, критическое мышление, развитие критического мышления, педагогические практики

Для цитирования: Малошонов Н.Г., Тарасова К.В., Вилкова К.А., Талов Д.П. Роль образовательного поведения в развитии критического мышления в университете // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 7. С. 27–51. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-7-27-51

The Role of Student Behavior in the Development of Critical Thinking at the University

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-7-27-51

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

Ksenia V. Tarasova – Cand. Sci. (Pedagogy), Director, Center for Psychometrics and Measurement in Education, Institute of Education, ORCID: 0000-0002-3915-3165, Researcher ID: ABD-3327-2020, ktarasova@hse.ru

Ksenia A. Vilkova – Cand. Sci. (Education Sciences), Senior Research Fellow of the Centre for Sociology of Higher Education, Institute of Education, ORCID: 0000-0003-2161-0409, Researcher ID: Y-5455-2018, kvilkova@hse.ru

Daniil P. Talov – Intern-Researcher, Center for Psychometrics and Measurements in Education, Institute of Education, ORCID: 0000-0002-1682-0578, dtalov@hse.ru
National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation
Address: 16, bld. 10, Potapovsky lane, 101100, Moscow, Russian Federation

Abstract. Critical thinking is considered to be one of the key educational outcomes, and its development is an important goal of higher education worldwide. However, the question of whether universities contribute to the development of students' critical thinking and the extent of this contribution remains open. The aim of this study is to examine the role of students' behavior in the development of critical thinking during their university studies. The study utilizes data from two waves of a longitudinal study conducted in eight selective Russian universities (N = 888). The results indicate that students' critical thinking levels increased over one year of study, although the effect size is relatively small. Moreover, none of the aspects of educational behavior contribute to an increase in critical thinking levels. On the contrary, aspects such as creating a positive self-image and extracurricular involvement are negatively associated with the development of this skill. These findings may be explained by the characteristics of the educational process in Russian universities, where passive teaching practices still dominate. Based on the obtained results, the article provides several recommendations for fostering students' critical thinking.

Keywords: student behavior, critical thinking, critical thinking development, teaching practices

Cite as: Maloshonok, N.G., Tarasova, K.V., Vilkova, K.A., Talov, D.P. (2025). The Role of Student Behavior in the Development of Critical Thinking at the University. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 7, pp. 27-51, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-7-27-51 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Начиная с конца XX в., критическое мышление (КМ) рассматривается как один из ключевых образовательных результатов в университете, а его развитие – как важная цель высшего образования во всём мире [1–5]. В условиях ускоряющейся динамики социальных и экономических процессов, а также усложнения профессиональной деятельности способность к критическому анализу приобретает для студентов особую актуальность [6; 7].

Под критическим понимается мышление, обладающее такими признаками как целенаправленность и аргументированность и позволяющее индивиду формулировать выводы на основании анализа, синтеза и оценки информации, а также в результате применения знаний на практике [5; 8]. Такое мышление является необходимым для решения задач, принятия решений, формулирования выводов и расчёта вероятностей определённых событий [9; 10]. Также часто данное понятие определяется через перечисление определённых действий и способностей человека, позволяющих выполнять эти действия. Например, в работе [11] приводится следующий список: определять центральные вопросы и положения в аргументе; распознавать важные взаимосвязи; корректно интерпретировать данные; делать выводы из предоставленной информации или данных; оценивать, насколько корректны выводы на основе предоставленных данных; изучать доказательства или авторитетность источника. На основе частоты выполнения и успешности этих действий можно судить об уровне сформированности критического мышления у человека.

Исследователи критического мышления отмечают, что люди, у которых оно развито, стремятся к сбору и анализу информации для принятия обоснованных решений [12], обладают открытостью мышления, эффективно взаимодействуют с другими людьми, формулируют чёткие вопросы и проявляют настойчивость в сложных ситуациях [13]. Такие качества способствуют не только академической успешности, но и принятию взвешенных решений, оценке последствий своих поступков и критическому анализу окружающей действительности [14–16]. Это ведёт к тому, что люди с высоким уровнем КМ более успешны не только в обучении и профессии, но и в личной жизни в целом [9; 14; 17–19]. Они сталкиваются с меньшим количеством негативных событий на своём жизненном пути, лучше справляются с повседневными делами и принимают более успешные решения в своей жизни [14; 17]¹. При этом существуют довольно разрозненные эмпирические данные о том, способствует ли обучение в университете развитию критического мышления и в какой степени [5; 20]. Хотя в серии работ был показан значительный эффект университета на развитие критического мышления студентов [5; 21–24], существуют свидетельства о том, что обучение в университете само по себе не приводит к развитию критического мышления студентов или что эффект очень мал [3; 20; 25–27]. Например, в работе [27] на основе масштабных международных лонгитюдных данных было продемонстрировано, что прирост в уровне критического мышления за первые два года обучения в университетах США, Китая, Индии и России минимальный или же совсем статистически незначимый, а

¹ OECD. OECD Skills Outlook 2017. Paris: OECD Publishing, 2017. URL: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/> (дата обращения: 25.03.2025).

к четвёртому году наблюдается даже снижение в уровне владения этим навыком. В более раннем систематическом обзоре [3] также указывается, что университетские курсы сами по себе не способствуют развитию критического мышления, а в исследовании [28] делается вывод, что образовательный и социальный опыт в университете по отдельности не имеют значимого эффекта на развитие критического мышления, в то время как возможен кумулятивный эффект этих двух составляющих.

Наблюдаемые разногласия в результатах исследований во многом объясняются различиями в методологии измерения критического мышления и факторов, влияющих на него. Так, например, в большинстве исследований используются не оценки критического мышления студентов с помощью валидных тестов, а самооценки учащихся того, как, на их взгляд, изменилось их критическое мышление за время обучения в университете и насколько университет способствовал этому (см., например: [5; 29]). Такие оценки студентов считают менее валидным способом измерения изменений в уровне критического мышления, чем результаты стандартизированных тестов, их результаты могут иметь значительные смещения [30]. Также чаще всего исследователи полагаются на срезовые данные, а не на изменение КМ в ходе обучения студентов, измеренное с помощью лонгитюдного дизайна.

Кроме того, сопоставление результатов разных исследований, проведённых в разных странах, затруднено существенными различиями в системах высшего образования и спецификой организации учебного процесса. Так, например, в российских университетах по-прежнему преобладают пассивные практики организации учебного процесса, такие как конспектирование лекций или переписывание материала с доски [31]. Такая организация учебного процесса, скорее всего, не способствует развитию критического мышления у студентов, несмотря на то, что необходимость формирования

КМ закреплено действующей версией Федеральных государственных образовательных стандартов для высшего образования Российской Федерации в разделе «Требования к образовательным результатам» [32].

Таким образом, вопрос о том, вносит ли университет вклад в развитие критического мышления студентов и насколько этот вклад существенен, остаётся открытым. Кроме того, всё ещё не понятно, по каким причинам вклад в развитие критического мышления университета может отсутствовать: потому что многие студенты не выполняют требования и задания, которые предлагает ему университет, и игнорирует предоставляемые ему университетские активности? Или потому что те учебные и внеучебные активности, которые представляет университет, и образовательная среда в целом не способствуют развитию именно критического мышления? В рамках данной статьи, мы попробуем частично ответить на эти вопросы, изучив то, насколько образовательное поведение студента в университете (его академическое усердие, активность, социальный опыт и внеучебная активность) способствуют развитию критического мышления за первый год обучения в университете. Для этого мы используем данные лонгитюдного исследования, проведённого в восьми российских вузах, а также результаты тестирования этих студентов на уровень критического мышления, выполненного ими в начале обучения в университете и в начале 2-го курса.

Образовательное поведение

Под образовательным поведением (ОП) мы понимаем устойчивые поведенческие акты, которые возникают в ответ на стимулы образовательной среды и имеют отличительные особенности, обусловленные личностными характеристиками учащегося [33; 34]. Данный концепт был предложен в качестве альтернативы популярному, но довольно разрозненному и недостаточно теоретически фундированному концепту «студенче-

ского опыта» [35; 36]. Основные преимущества концепта образовательного поведения заключаются в том, что он позволяет описать многообразие поведенческих паттернов в университете, не сводя их только к нескольким типам, и объяснить механизмы того, как индивидуальные различия и особенности образовательной среды приводят к различиям в образовательных результатах учащихся [33; 34]. В самом определении концепта заложено то, что мы изучаем не единичные поведенческие акты, а повторяющееся поведение, поскольку предполагаем, что только оно может иметь значимый эффект на развитие студента и его образовательные результаты [34].

В качестве аспектов образовательного поведения выделяются следующие: 1) *академическое усердие*; 2) *учебная активность*; 3) *социальная интеграция*; 4) *конформность*; 5) *внеучебная активность*. Под *академическим усердием* понимаются учебные действия, предполагающие самостоятельное взаимодействие студентов с учебным материалом для достижения образовательных целей. В рамках данного аспекта делается акцент на действиях учащегося для организации своего обучения, его усилиях и времени, затраченном на образовательную деятельность. *Учебная активность* предполагает социальные взаимодействия студента в университете, нацеленные на достижение образовательных целей, включая проявление активности на занятиях, участие в групповой работе, дискуссиях и диалоге с преподавателями. Данный аспект образовательного поведения пересекается с понятиями студенческой вовлечённости и активного обучения (*active learning*), которые являются центральными в рамках других подходов по изучению студенческого опыта [37; 38]. *Социальная интеграция* подразумевает выстраивание студентом социальных связей в университете и использование их для совместного обучения вне учебной аудитории и достижения личных целей. В рамках нашего исследования мы рассматриваем только

аспект, связанный с взаимодействием студента с другими учащимися во внеаудиторное время по учебным вопросам, и оставляем без внимания дружеские и досуговые аспекты, имеющие место в студенческой среде. Данный аспект образовательного поведения близок понятию социальной интеграции В. Тинто [39].

Конформность – это аспект, связанный с изменением поведения студента в университете под давлением преподавателей или одноклассников, а также стремление демонстрировать определённый образ себя через соответствующее поведение. Хотя данный аспект ранее практически не рассматривался в рамках работ, посвящённых студенческому опыту, есть основания предполагать, что он препятствует эффективному обучению и развитию студента [34; 40; 41]. Определение *внеучебной активности* в рамках данного теоретико-методологического подхода согласуется с общепринятыми определениями внеучебной деятельности и внеучебной вовлечённости. Как и в предыдущих работах, под этим аспектом понимается участие студента в разнообразных активностях, реализуемых на базе вуза, но не являющихся частью учебного плана и не учитывающихся при начислении зачётных единиц или при выдаче диплома о высшем образовании [42; 43].

Стоит подчеркнуть, что представленный теоретико-методологический подход является новым, его основные положения, инструмент для измерения в количественных исследованиях и его валидизация представлены в работах [33; 34]. Однако на данный момент отсутствуют эмпирические исследования, демонстрирующие взаимосвязь разных аспектов образовательного поведения с образовательными результатами в целом и развитием критического мышления в частности. Поэтому, обсуждая результаты нашего исследования, мы будем опираться на результаты исследований в области взаимосвязи разных аспектов студенческого опыта и критического мышления.

Факторы, влияющие на развитие критического мышления

Влияние университетской среды на развитие КМ не является однородным и зависит от множества факторов, включая педагогические подходы, особенности учебных программ и дисциплин. Исследования подчёркивают, что активные методы обучения [4; 5; 44], такие как проблемно-ориентированное обучение, сократический диалог и кейс-стади, способствуют развитию КМ эффективнее, чем традиционные лекционные форматы [45; 46]. Естественно-научные направления, ориентированные на эмпирическую проверку гипотез, способствуют формированию логического анализа и аргументации [47], гуманитарные науки, в свою очередь, развивают КМ через анализ альтернативных точек зрения и обсуждение сложных социальных вопросов [48]. Совместное обучение оказывает значительное влияние на развитие критического мышления учащихся – интеграция совместного обучения существенно повышает не только критическое, но и творческое мышление, а также развивает метакогнитивные навыки, что особенно актуально в условиях биологического обучения [49]. При этом пассивные методы, до сих пор широко распространённые в университетах [31], оказывают ограниченное влияние на развитие навыков КМ [50]. Даже в *STEM*-образовании традиционные лекционные методы могут препятствовать когнитивному росту студентов [51].

Кроме педагогических подходов, с формированием КМ тесно связано образовательное поведение студентов, с академической успеваемостью, как отражение в том числе учебной активности, и успешностью в принятии жизненных решений [14; 15]. Успешность в принятии решений студентами определяется их способностью к критическому анализу информации и формированию обоснованной позиции, что является антиподом конформного поведения, и позволяет студентам учитывать личные цели, анализировать альтернативы и адапти-

роваться к изменяющимся условиям современного общества.

Студенты, обладающие академическим усердием, чаще проявляют автономность в принятии решений, что положительно коррелирует с КМ [52]. Кроме того, активное участие в образовательном процессе и учебных дискуссиях способствует развитию навыков аргументации и анализа [12; 13]. Вовлечённость студентов в междисциплинарные проекты, обмен различными точками зрения [53], готовность к аргументированным дискуссиям и самостоятельному поиску информации играют ключевую роль в формировании КМ [54]. Высокий уровень КМ также ассоциируется с настойчивостью в преодолении трудностей, что является важным аспектом академического усердия. Способность объективно оценивать собственные возможности и выстраивать эффективные стратегии обучения ведёт к формированию высокой уверенности в себе. Этот фактор играет решающую роль в том числе в успешном окончании вуза и дальнейшем трудоустройстве [55].

Одним из значимых факторов, способствующих развитию КМ, является самоэффективность студентов как компонент академического усердия. Это уверенность в собственной способности успешно справляться с учебными задачами и достигать поставленных целей. Самоэффективность как мотивационный компонент способствует формированию навыков анализа, оценки и рефлексии и играет решающую роль в организации учебной деятельности, адаптации к сложным задачам [56; 57], ведёт к более активному применению сложных когнитивных стратегий, что способствует углублённому освоению знаний [52; 58; 59]. Данные исследования свидетельствуют о том, что студенты с высокой самоэффективностью чаще демонстрируют способность к рефлексии, анализу и критическому осмыслению информации [52; 60].

Различные виды внеучебных активностей способствуют развитию самоэффективно-

сти [61]. Вовлечённость в исследовательскую деятельность способствует развитию независимого мышления и стимулирует процессы синтеза и оценки идей [62; 63], а участие во внеучебных мероприятиях, таких как студенческие клубы и интеллектуальные соревнования, обогащает аналитические способности и способствует формированию социального капитала [64; 65]. В итоге интегрированное участие студентов – включая активное вовлечение в учебный процесс, научно-исследовательскую деятельность и внеучебные мероприятия – становится значимым фактором в формировании навыков критического мышления [5].

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод, что, помимо педагогических подходов, зависящих преимущественно от преподавателя, существенное влияние на развитие критического мышления оказывает образовательное поведение студентов, которое находится полностью в их руках и может быть самостоятельно скорректировано. Это, в свою очередь, может благоприятно повлиять как на академическую успешность, так и на будущую профессиональную карьеру.

Методология

В качестве эмпирической базы мы используем данные лонгитюдного исследования «Модели образовательного поведения студентов в их связи с показателями успешности», которое проводится с 2022 г. в девяти селективных российских университетах. В нашей работе мы опираемся на данные, собранные в восьми вузах, студенты которых приняли участие в двух волнах исследования – при поступлении в университет и на втором году обучения. Все университеты являются участниками программы «Приоритет-2030». Четыре из них имеют статус федеральных университетов, один – национального исследовательского, один университет можно отнести к классическим вузам, два – к вузам с технической направленностью. В 2022 г. средний балл приёма на бюджетные места в данных университетах со-

ставил 75 баллов, на платные места – 66 баллов. Два университета расположены в Северо-Западном федеральном округе, два – в Сибирском, два – в Дальневосточном, по одному – в Уральском и Поволжском федеральных округах.

Выборка университетов была невероятной – университеты самостоятельно принимали решение об участии в исследовании. Затем внутри каждого укрупнённого направления подготовки (инженерное дело, технологии и технические науки; математические и естественные науки; гуманитарные науки; науки об обществе) случайным образом были отобраны учебные группы, студенты которых были приглашены в компьютерные классы к участию в исследовании. Для каждой учебной группы процедура исследования была единой. В течение 1,5 часов студенты сначала выполняли стандартизированный тест для измерения уровня критического мышления (*CT Test*), а затем отвечали на вопросы анкеты, которая была сфокусирована на темах, прежде всего характеризующих опыт студентов до поступления в вуз, их установки в отношении обучения, а также ожидания и планы от учёбы. Первая волна исследования прошла с октября по декабрь 2022 г., в ней приняли участие 4197 первокурсников, отклик (*response rate*) в университетах варьировался от 55% до 91% со средним значением 71%. К участию во второй волне исследования были приглашены те же самые студенты (за исключением отчисленных), процедура сбора данных была аналогичной. Сначала студенты выполняли *CT Test*, а затем заполняли анкету. Анкета второй волны была сосредоточена на измерении опыта, который был получен студентами в течение первого года обучения. Вторая волна исследования прошла с октября по декабрь 2023 г., в ней приняли участие 3694 студента 2-го курса, отклик варьировался от 34 до 90% со средним значением 64%.

Для данного исследования были отобраны только те студенты, которые приняли участие в двух волнах, ответили на вопро-

сы, используемые в анализе, и потратили на выполнение *CT Test* не менее 20 минут ($N = 888$). Среди них 52% юношей. Большинство (68%) студентов учатся на бюджетных местах, 28% – на платной основе, 4% поступили в вуз по целевой квоте. Подавляющее большинство студентов обучаются на направлениях подготовки, связанных с инженерным делом, технологиями и техническими науками (57%) или же математическими и естественными науками (16%), ещё 15% студентов обучаются гуманитарным наукам, 12% – наукам об обществе.

Измерение критического мышления

Для измерения уровня КМ был использован стандартизированный инструмент – *CT Test*, выполненный в компьютерной форме, который был специально разработан и апробирован в российских условиях, с учётом культурного и образовательного контекста. Операционализация конструкта КМ базировалась на синтезе международных теоретических подходов и эмпирических исследований [2; 66–69], адаптированных к отечественной практике [70]. В результате была разработана рамка, включающая следующие составляющие: проверка исходной информации, аргументация и выдвижение гипотез, анализ с привлечением знаний из предметной области, рефлексия [71; 72].

Конструирование инструмента сопровождалось многоэтапной процедурой валидации включающей экспертную оценку содержания, качественное исследование методом «мысли вслух» с целевой группой для выявления потенциальных когнитивных и языковых барьеров, а также пилотное тестирование на выборке российских студентов с последующим анализом данных. Подробное описание процедур разработки и апробации представлено в работах [71; 72]. Используемые в инструменте задания, с фокусом на результат деятельности студента в ситуации

тестирования (*performance-based*), погружают в контекст реалистичной проблемы и создают среду, которая позволяет зафиксировать поведение, соответствующее измеряемому конструкту [70; 73–75]. В сочетании с используемым дизайном разработки – методом доказательной аргументации – это даёт возможность не только провести диагностику текущего состояния, но и отследить изменения в развитии КМ [76].

Уровень критического мышления студентов был измерен дважды – в начале обучения в университете и в начале второго года обучения. При этом для проведения оценки прогресса в развитии КМ на основе первого тестового варианта был разработан второй с применением метода клонирования [77], что обеспечило сопоставимость результатов в рамках данного исследования.

Измерение образовательного поведения

Для измерения образовательного поведения использовался инструмент, разработанный и валидизированный в работе [34]. Для измерения пяти аспектов образовательного поведения было предложено десять шкал, каждая из которых состоит из показателей – утверждений. Частоту поведения во время обучения в университете студенты оценивали по шкале от 1 до 5, где 1 означает «никогда», а 5 – «очень часто». Соотношение аспектов, шкал и показателей было следующим:

1) академическое усердие измерено с помощью четырёх шкал: взаимодействие с учебным материалом в аудиторное время (4 показателя²); упорство (6 показателей); самообучение (4 показателя); нарушение учебной дисциплины (6 показателей);

2) активное обучение измерено одной шкалой (11 показателей);

3) социальная интеграция измерена двумя шкалами: студенческая дружба (6 показателей) и совместное обучение (5 показателей);

² Перечень показателей на русском и английском языках представлен в файле с дополнительными материалами к статье [34]. Его можно скачать по ссылке: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0313357.s002>

4) конформность измерена двумя шкалами: послушание (3 показателя) и создание позитивного образа себя (4 показателя);

5) внеучебная активность измерена одной шкалой (6 показателей).

В силу того, что четыре фактора, измеряющие академическое усердие, имеют высокую мультиколлинеарность, было принято решение использовать для анализа академическое усердие как фактор более высокого порядка, образуемый четырьмя факторами, представленными выше, а не четыре фактора по отдельности. Кроме того, шкалы «дружба» и «совместное обучение» демонстрировали высокое значение мультиколлинеарности. В силу того, что по результатам предыдущих исследований «совместное обучение» является более важным фактором для критического мышления [78], было решено для измерения аспекта социальной интеграции в модели оставить только этот фактор и не включать в неё фактор «дружба».

Таким образом, для измерения образовательного поведения использовались следующие шкалы: 1) академическое усердие; 2) активное обучение; 3) совместное обучение; 4) послушание; 5) создание позитивного образа себя; 6) внеучебная активность. Образовательное поведение студентов было измерено в начале обучения на 2-м курсе.

Контекстные переменные

Также в исследовании используется ряд контрольных переменных, отражающих характеристики студентов и их семей: 1) пол студента; 2) финансирование обучения; 3) университет, в котором учится студент; 4) социально-экономический статус семьи; 5) уровень образования родителей. Все контрольные переменные были измерены в начале обучения в университете.

Для измерения социально-экономического статуса семьи был использован вопрос, в котором мы попросили студентов оценить материальное положение семьи

их родителей (или других родственников, с которыми они жили, когда учились в школе), выбрав один из следующих вариантов ответа:

1) Иногда не хватало денег на необходимые продукты питания

2) На еду денег хватало, но в других ежедневных расходах приходилось себя ограничивать

3) На ежедневные расходы хватало, но покупка одежды уже представляла трудности

4) На еду и одежду хватало, но покупка телевизора, холодильника и т. п. представляла трудности

5) Были достаточно обеспечены материально, но для покупки автомобиля и дорогостоящего отпуска пришлось бы залезть в долги

6) Были материально обеспечены, могли позволить себе дорогостоящий отпуск и покупку автомобиля

7) Не было родителей и других родственников, жил(а) в интернате и т. п.

8) Хочу пропустить этот вопрос³.

Для измерения уровня образования родителей студентам было необходимо отметить один из вариантов для каждого из родителей – матери (мачехи) или отца (отчима):

1) Среднее общее или ниже

2) Среднее профессиональное или начальное профессиональное (техникум, училище)

3) Неоконченное высшее

4) Высшее без учёной степени

5) Высшее и учёная степень

6) Нет этого родителя

7) Затрудняюсь ответить⁴.

Для каждого из родителей была создана дихотомическая переменная, в которой 0 означает отсутствие высшего образования (выбраны варианты 1–3), а 1 – наличие высшего образования (выбраны варианты 4–5). Далее была вычислена единая переменная, которая представляет собой сумму двух описанных

³ При анализе данных варианты 7 и 8 были переведены в пропуски и исключены.

⁴ При анализе данных варианты 6 и 7 были переведены в пропуски и исключены.

Таблица 1

Показатели соответствия моделей

Table 1

Model fit indices

Шкала	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	Надёжность
CT Test, вариант 1-го года	–	–	–	0,015	0,69
CT Test, вариант 2-го года	–	–	–	0,020	0,82
Академическое усердие	0,947	0,938	0,063 (0,059–0,068)	0,053	0,89
Активное обучение	0,955	0,941	0,095 (0,089–0,101)	0,049	0,87
Социальная интеграция	0,957	0,940	0,097 (0,091–0,103)	0,051	0,7
Создание позитивного образа себя	0,994	0,990	0,087 (0,075–0,10)	0,024	0,73
Внеучебная деятельность	0,994	0,990	0,087 (0,075–0,100)	0,024	0,9

выше переменных, затем её значения были перекодированы таким образом, чтобы 0 был равен отсутствию высшего образования хотя бы у одного из родителей, 1 – наличию высшего образования хотя бы у одного из родителей.

Анализ данных

Оценки по тесту *CT Test* рассчитывались на основе обобщённой модели частичного оценивания (*GPCM*). Для обеспечения сопоставимости результатов тестирования на первом и втором году обучения применялось единое шкалирование двух вариантов теста с использованием пяти общих якорных заданий. Надёжность оценивалась с помощью коэффициента *Expected A Posteriori (EAP)* [79].

Шкалы образовательного поведения анализировались с использованием конфирматорного факторного анализа (КФА), применялся робастный взвешенный метод наименьших квадратов (*WLSMV*), который учитывает категориальный характер ответных шкал. Оценка качества моделей проводилась по следующим критериям: сравнительный индекс соответствия ($CFI \geq 0,9$), индекс Такера – Льюиса ($TLI \geq 0,9$), среднеквадратическая ошибка аппроксимации ($RMSEA \leq 0,08$)

и стандартизованный среднеквадратичный остаток ($SRMR < 0,1$) [80]. Надёжность шкал оценивалась через коэффициент Омега [81].

Качество моделей

Большинство индексов согласованности находились в допустимых пределах (Табл. 1), что свидетельствует о приемлемом качестве моделей. Все факторные нагрузки были на приемлемом уровне ($M = 0,68$, $SD = 0,12$, $min = 0,31$, $max = 0,91$) и статистически значимы. Надёжность используемых шкал находилась на удовлетворительном уровне, не ниже 0,69 (Табл. 1).

Прогресс критического мышления оценивался с помощью парного *t*-теста Стьюдента, а для анализа связи прогресса с образовательным поведением применялась линейная регрессия. Для оценки связи образовательного поведения с прогрессом КМ были построены три линейные регрессионные модели, в которых зависимой переменной выступал уровень критического мышления на втором году обучения. В первой модели предиктором являлся только исходный уровень критического мышления, во второй модели были добавлены факторы образовательного поведения, в третьей – контрольные переменные. Оценки критического мышления и образовательного поведения были стандар-

тизированы (Z -шкала) для упрощения интерпретации коэффициентов. Анализ данных проводился в среде R с использованием пакетов TAM [82] и $lavaan$ [83].

Результаты

Измерение прогресса

Средний уровень критического мышления во второй год обучения ($M = 0,52$, $SD = 1,04$) оказался статистически значимо выше, чем в первый год ($(M = 0,32, SD = 0,93)$, $t(887) = 6,81, p < 0,001$). Это свидетельствует об улучшении критического мышления в течение первого года обучения. Однако наблюдаемый размер эффекта (d Коэна) равен 0,2, что, согласно принятой классификации, относится к малым эффектам [84].

Связь прогресса с образовательным поведением

Первая модель регрессионного анализа показала, что уровень критического мышления на первом году обучения объясняет 36% дисперсии результатов второго года ($F(885) = 474, p < 0,001, R^2 = 0,36$) (Табл. 2). Включение во вторую модель факторов образовательного поведения привело к незначительному увеличению объяснённой дисперсии на 1% ($F(880) = 85,96, p < 0,001, R^2 = 0,37$). При этом выявлено, что прогресс критического мышления за год имеет отрицательную связь с факторами создания позитивного образа себя и внеучебной активности, а также положительную связь с фактором «совместное обучение». Контрольные переменные, добавленные в третью модель, объяснили дополнительные 3% дисперсии ($F(861) = 23,18, p < 0,001, R^2 = 0,40$). В итоговой модели значимыми предикторами остались два фактора: создание позитивного образа себя ($\beta = -0,07, p = 0,011$) и внеучебная активность ($\beta = -0,09, p = 0,004$). Таким образом, хотя отдельные факторы образовательного поведения показали статистически значимые связи с изменением критического мышления, общий вклад этих переменных остаётся ограниченным, а значительная часть вариативности всё же остаётся необъяснённой.

Дискуссия

Критическое мышление является ключевым навыком в современном мире, необходимым для успеха человека в различных сферах жизни [3; 9; 14; 17–19]. Однако, несмотря на то, что данный навык позиционируется как один из главных образовательных результатов обучения в вузе, что отражено в многочисленных нормативных документах разных стран, в том числе в российских ФГОС [32], эмпирические исследования свидетельствуют о том, что обучение в университете не всегда способствует развитию КМ [3; 26–28]. Поэтому в рамках данного исследования мы попытались оценить, есть ли прогресс в развитии критического мышления у студентов российских вузов за первый год их обучения в университете, а также может ли поведение студента в университете оказать влияние на формирование данного навыка. Для этого мы использовали лонгитюдные данные, собранные в восьми российских селективных университетах: тестирование уровня критического мышления в начале обучения в университете и в начале 2-го курса, а также опросные данные по валидизированному опроснику, измеряющему пять аспектов образовательного поведения студентов в университете (академическое усердие, активное обучение, совместное обучение, создание позитивного образа себя, внеучебная деятельность).

Результаты нашего исследования показывают, что уровень критического мышления в начале 2-го курса стал статистически значимо выше, чем в начале первого года обучения. Однако размер эффекта сравнительно небольшой, что свидетельствует о том, что за первый год обучения уровень критического мышления студентов вырос лишь немного. Данный результат согласуется с предыдущими исследованиями, показывающими, что увеличение критического мышления за время обучения в университете либо является небольшим, либо практически отсутствует [3; 26–28].

Поскольку в рамках нашего исследования не использовался экспериментальный ди-

Таблица 2

Результаты регрессионного анализа

Table 2

Regression results

Предиктор	Модель 1: КМ	Модель 2: КМ + ОП	Модель 3: КМ + ОП + контрольные переменные
	β (SE)	β (SE)	β (SE)
Константа	0,27*** (0,02)	0,03 (0,03)	0,04 (0,41)
Критическое мышление, 1-й курс	0,59*** (0,03)	0,56*** (0,03)	0,53*** (0,03)
Академическое усердие		-0,02 (0,03)	-0,03 (0,03)
Активное обучение		0,01 (0,03)	0,02 (0,04)
Совместное обучение		0,06* (0,03)	0,05 (0,03)
Создание позитивного образа себя		-0,08** (0,03)	-0,07** (0,03)
Внеучебная деятельность		-0,12*** (0,03)	-0,09** (0,03)
Пол (Женский)			-0,07 (0,06)
Финансирование (Целевая квота)			0,16 (0,14)
Образование родителей (Есть высшее образование хотя бы у одного из родителей)			0,10 (0,07)
Университет (ref. Университет 1)			
Университет 2			-0,03 (0,11)
Университет 3			0,14 (0,11)
Университет 4			-0,73*** (0,19)
Университет 5			0,00 (0,16)
Университет 6			0,03 (0,12)
Университет 7			0,10 (0,13)
Университет 8			-0,37 (0,21)
Направление подготовки (ref. Математические и естественные науки)			
Инженерное дело, технологии и технические науки			0,04 (0,09)
Науки об обществе			0,07 (0,12)
Гуманитарные науки			-0,09 (0,11)
Социально-экономический статус (ref. Иногда не хватало денег на необходимые продукты питания)			
На еду денег хватало, но в других ежедневных расходах приходилось себя ограничивать			-0,12 (0,42)
На ежедневные расходы хватало, но покупка одежды уже представляла трудности			0,05 (0,40)
На еду и одежду хватало, но покупка телевизора, холодильника и т. п. представляла трудности			0,08 (0,40)
Были достаточно обеспечены материально, но для покупки автомобиля и дорогостоящего отпуска пришлось бы залезть в долги			0,00 (0,39)
Статистика моделей			
R^2	0,350	0,371	0,403

Примечание: уровни значимости: *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$.

Note: significance levels: *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$.

зайн и контрольная группа, рост уровня критического мышления может происходить за счёт того, что студенты стали старше на год, а также за счёт внешних факторов и обстоятельств. Поэтому на следующем этапе мы изучили вопрос о том, насколько в наблюда-

емое увеличение уровня критического мышления вносит вклад именно университет. Результаты нашего анализа показывают, что ни один из аспектов образовательного поведения в университете не приводит к увеличению уровня критического мышления. Так,

формирование критического мышления не зависит от того, насколько усердно студент подходит к обучению в университете, насколько он проявляет активность на занятиях или включён в совместное обучение с другими студентами в университете. Данные результаты противоречат предыдущим исследованиям, демонстрирующим положительный эффект данных видов активностей студентов в университете на их уровень критического мышления [12–15; 56; 57; 78]. Полученные результаты требуют дальнейшего более глубокого изучения. С одной стороны, они позволяют предположить, что отсутствие связи между академическим усердием, активностью и формированием критического мышления может быть вызвано тем, что используемый в российских вузах педагогический подход не предполагает развитие рассматриваемого навыка, а фокусируется в большей степени на запоминании информации и её последующем воспроизведении, конспектировании, выступлениях в аудитории с заранее подготовленным докладом или ответом на вопрос, не требующем аналитических действий или генерирования собственных идей [31]. С другой стороны, стоит отметить, что в предыдущих исследованиях тестировалась взаимосвязь конструкторов, релевантных образовательному поведению в вузе, с актуальным уровнем критического мышления, а не с его прогрессом за время обучения в университете. Возможно, именно высокий уровень критического мышления приводит к более высокому желанию студентов проявлять образовательную активность, самоэффективность, включаться в разнообразные активности в университете, а не наоборот, такие активности способствуют более стремительному формированию КМ. Направление и особенности этих причинно-следственных связей требуют дальнейшего изучения.

Ожидаемым оказался результат о негативной взаимосвязи стремления студента создать позитивный образ себя и развития критического мышления. Студенты, уделя-

ющие много внимания тому, как они выглядят в глазах своих одноклассников, в меньшей степени развивают данный навык. Данный результат согласуется с результатами предыдущих исследований о негативном влиянии конформизма в университетской среде [40; 85] и показывает важное значение коллектива и учебной группы, в которых оказался студент, для его развития в университете.

Также мы обнаружили статистически значимую негативную связь между внеучебной активностью и развитием критического мышления, что противоречит результатам предыдущих исследований, устанавливающих положительную взаимосвязь между этими конструкторами [5; 64; 86]. Противоречивость результатов может объясняться как различиями в методологии исследований (для оценки улучшений навыков критического мышления в данных исследованиях использовались самооценки студентов, а не результаты тестирования), так и характером внеучебной деятельности в изучаемых вузах и мотивами участия студентов в ней, и также требует дальнейшего более глубокого изучения.

Стоит отдельно отметить, что, несмотря на то, что регрессионная модель включала как переменную, отражающую уровень критического мышления студента на момент начала обучения в университете, так и широкий спектр контрольных переменных, значительная часть дисперсии зависимой переменной (уровня критического мышления на момент начала второго года обучения в вузе) осталась необъяснённой. Это может свидетельствовать о том, что в развитии критического мышления могут играть важную роль другие факторы, оставшиеся неохваченными в рамках нашей работы, такие как черты личности студента, его мотивация к поступлению и обучению в вузе, сформированность других навыков, таких как навыки саморегулируемого обучения или умение проявлять гибкость и адаптивность в новых ситуациях, а также события, не относящиеся к университетской

жизни, и опыт, который студент приобретает безотносительно неё (например, при определённом способе проведения времени в летние каникулы). Так, например, знакомство с новыми традициями и культурами может дать значительный толчок в развитии критического мышления студента, прошедшего летние каникулы в путешествии в другие регионы и страны, по сравнению со студентом, проводившим время в привычной среде. Кроме того, в работе не учитываются возможные различия в качестве преподавания учебных дисциплин и используемых преподавателями педагогических методик и подходов, что также могло приводить к возникновению различий в развитии навыка критического мышления за первый год обучения в университете. Чтобы лучше понимать особенности формирования критического мышления у студентов и возможности управления этим процессом в университете, в будущих исследованиях стоит обратить внимание на внешние факторы и характеристики преподавания в университете, которые могут вносить вклад в объяснение дисперсии изменений в уровне критического мышления.

На основании полученных результатов исследования предлагаются следующие рекомендации для вузов и преподавателей. Во-первых, важно пересмотреть используемые педагогические подходы в рамках общеобразовательных дисциплин и курсов по специальности, а именно обратить внимание на педагогические приёмы, способствующие активному обучению студентов. В учебный процесс следует интегрировать методики, продемонстрировавшие свою эффективность, такие как проблемно-ориентированное обучение, сократический диалог и кейс-стади [46]. Во-вторых, следует разработать и внедрить в образовательные программы специальные учебные курсы, включающие разнообразные методики и стратегии, направленные на системное формирование, что позволяет добиться устойчивых положительных результатов в развитии критического мышления [87; 88].

В-третьих, стоит обратить внимание на характер внеучебной деятельности студентов в университете и то, насколько она предполагает развитие критического мышления; вовлекать учащихся больше во внеучебные активности исследовательского характера, которые позитивно взаимосвязаны с развитием данного навыка [89]. Наконец, судя по результатам нашего исследования, необходимо разработать меры, позволяющие снизить социальное давление одногруппников на образовательное поведение студентов. В этой связи, возможно, будет полезным предоставить студентам больше возможностей для индивидуализации образовательной траектории. Помимо выгод, получаемых от возможности выбора учебных курсов, более соответствующих их интересам и потребностям в знаниях и навыках [90], в рамках таких курсов учащиеся посещают занятия не со своей постоянной учебной группой, а с другими студентами, с которыми у него нет устойчивых взаимоотношений. В этом случае социальное давление группы на поведение студента, скорее всего, будет значительно меньше.

В целом, представленные рекомендации подчёркивают необходимость комплексного подхода к развитию критического мышления студентов. Реализация этих мер позволит не только повысить уровень критического мышления, но и сформировать у студентов более автономную и аналитическую позицию в образовательном процессе, что, в свою очередь, может способствовать их успешной академической и профессиональной деятельности.

Литература

1. *Dunne G.* Beyond critical thinking to critical being: Criticality in higher education and life // *International Journal of Educational Research*. 2015. Vol. 71. P. 86–99. DOI: 10.1016/j.ijer.2015.03.003
2. *Facione P.A.* Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report). 1990. 19 p. URL: <https://scispace.com/pdf/>

- critical-thinking-a-statement-of-expert-consensus-for-zqkwsdIswr.pdf (дата обращения: 25.03.2025).
3. *Terenzini P.T., Springer L., Pascarella E.T., Nora A.* Influences affecting the development of students' critical thinking skills // *Research in Higher Education*. 1995. Vol. 36. No. 1. P. 23–39. DOI: 10.1007/BF02207765
 4. *Rivas S.F., Saiz C., Ossa C.* Metacognitive strategies and development of critical thinking in higher education // *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Article no. 913219. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.913219
 5. *Щеглова И.А., Корешникова Ю.Н., Паршина О.А.* Роль студенческой вовлечённости в развитии критического мышления // *Вопросы образования*. 2019. № 1. С. 264–289. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-264-289
 6. *Bakshi H., Downing J., Osborne M.A., Schneider P.* The future of skills: Employment in 2030. Pearson, 2017. 173 p. URL: <https://futureskills.pearson.com/research/assets/pdfs/technical-report.pdf> (дата обращения: 25.03.2025).
 7. *Zucker L.* The role of critical thinking in modern education // *Educational Review*. 2019. Vol. 71. No. 5. P. 543–560. DOI: 10.1080/00131911.2017.1410103
 8. *Halpern D.F.* Assessing the Effectiveness of Critical-Thinking Instruction // *The Journal of General Education*. 1993. Vol. 42. No. 4. P. 238–254. URL: <https://www.jstor.org/stable/27797341> (дата обращения: 25.03.2025).
 9. *Halpern D.F.* Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring // *American Psychologist*. 1998. Vol. 53. No. 4. P. 449–455. DOI: 10.1037/0003-066X.53.4.449
 10. *Halpern D.F.* Teaching for critical thinking: Helping students develop the skills and dispositions of a critical thinker // *New Directions for Teaching and Learning*. 1999. No. 80. P. 69–74. DOI: 10.1002/tl.8005
 11. *Pascarella E.T., Terenzini P.T.* How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
 12. *Ennis R.H.* Critical thinking: A streamlined conception // *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. 2015. P. 31–47. DOI: 10.1057/9781137378057_2
 13. *Facione P.A.* Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Insight Assessment, 2013. 28 p. URL: <https://www.law.uh.edu/blkely/advocacy-survey/Critical%20Thinking%20Skills.pdf> (дата обращения: 25.03.2025).
 14. *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. Vol. 25. P. 38–46. DOI: 10.1016/j.tsc.2017.06.005
 15. *Ren J., Tong L., Peng X., Wang T.* Critical thinking predicts academic performance beyond general cognitive ability // *Thinking Skills and Creativity*. 2020. Vol. 37. Article no. 100695. DOI: 10.1016/j.tsc.2020.100695
 16. *Youens B., Smettem L., Sullivan S.* Promoting critical thinking through assessment: Developing student engagement and motivation in teacher education // *Education in the North*. 2014. Vol. 21. URL: <https://education-in-the-north.org/2014> (дата обращения: 25.03.2025).
 17. *Butler H.A.* Halpern Critical Thinking Assessment predicts real-world outcomes of critical thinking // *Applied Cognitive Psychology*. 2012. Vol. 26. No. 5. P. 721–729. DOI: 10.1002/acp.2851
 18. *Fong C.J., Kim Y., Davis C.W., Hoang T., Kim Y.W.* A meta-analysis on critical thinking and community college student achievement // *Thinking Skills and Creativity*. 2017. Vol. 26. P. 71–83. DOI: 10.1016/j.tsc.2017.06.002
 19. *Tsui L.* Fostering CT through effective pedagogy: Evidence from four institutional case studies // *The Journal of Higher Education*. 2002. Vol. 73. No. 6. P. 740–763. DOI: 10.1353/jhe.2002.0056
 20. *Arum R., Roksa J.* Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses. University of Chicago Press, 2010. 272 p. URL: <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/A/bo10327226.html> (дата обращения: 25.03.2025).
 21. *Astin A.W.* What Matters in College? Four Critical Years Revisited. San Francisco: Jossey-Bass, 1997. 512 p. ISBN-10: 078790838X. ISBN-13: 978-0787908386.
 22. *Giancarlo C.A., Facione P.A.* A look across four years at the disposition toward critical thinking among undergraduate students // *The Journal of General Education*. 2001. Vol. 50. No. 1. P. 29–55. DOI: 10.1353/jge.2001.0004
 23. *Hagedorn L.S., Pascarella E.T., Edison M., Braxton J., Nora A., Terenzini P.T.* Institutional context and the development of critical thinking: A research note // *The Review of Higher Education*. 1999. Vol. 22. No. 3. P. 265–285. DOI: 10.1353/rhe.1999.0010

24. *McMillan J.H.* Enhancing college students' critical thinking: A review of studies // *Research in Higher Education*. 1987. Vol. 26. No. 1. P. 3–29. DOI: 10.1007/BF00991931
25. *Abrami P.C., Bernard R.M., Borokhovski E., Wade A., Surkes M.A., Tamim R., Zhang D.* Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis // *Review of Educational Research*. 2008. Vol. 78. No. 4. P. 1102–1134. DOI: 10.3102/00346543083260
26. *Evens M., Verburgh A., Elen J.* Critical Thinking in College Freshmen: The Impact of Secondary and Higher Education // *International Journal of Higher Education*. 2013. Vol. 2. No. 3. P. 139–151. DOI: 10.5430/ijhe.v2n3p139
27. *Loyalka P., Lu O.L., Li G., Kardanova E., Chirikov I. et al.* Skill levels and gains in university STEM education in China, India, Russia and the United States // *Nature Human Behaviour*. 2021. Vol. 5. No. 7. P. 892–904. DOI: 10.1038/s41562-021-01062-3
28. *Pascarella E.* The development of critical thinking: Does college make a difference? // *Journal of College Student Development*. 1989. Vol. 30. P. 19–26. URL: <https://www.jstor.org/stable/40196177> (дата обращения: 25.03.2025).
29. *Корешникова Ю.Н., Авдеева Е.А.* Заинтересовать нельзя заставить. Роль академической мотивации и стилей преподавания в развитии критического мышления студентов // *Вопросы образования*. 2022. № 3. С. 36–66. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-3-36-66
30. *Bowman N.A.* Validity of college self-reported gains at diverse institutions // *Educational Researcher*. 2011. Vol. 40. No. 1. P. 22–24. DOI: 10.3102/0013189X10390700
31. *Абрамова М.О., Баранников К.А., Груздев И.А., Жихарев Д.А., Лешуков О.В. и др.* Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию: аналитический доклад / науч. ред. Е.А. Суханова, И.Д. Фруммин. Томск: Изд-во Томского гос. ун-та, 2021. URL: https://docs.io.tsu.ru/wordpress/wp-content/uploads/КО_doklad.pdf (дата обращения: 25.03.2025).
32. *Корешникова Ю.Н., Фруммин И.Д., Пащенко Т.В.* Организационные и педагогические условия формирования навыка критического мышления у студентов российских вузов // *Университетское управление: практика и анализ*. 2021. Т. 25. № 1. С. 5–17. DOI: 10.15826/упра.2021.01.001
33. *Малошонок Н.Г., Вилкова К.А., Дремлова О.В.* Изучая многообразие образовательного поведения в университете: возможности для концептуализации // *Вопросы образования*. 2024. № 2. С. 111–138. DOI: 10.17323/vo-2024-17707
34. *Malosbonok N., Vilкова K.* Student behavior at university: The development and validation of a 10-dimensional scale // *PLoS ONE*. 2024. Vol. 19. No. 11. Article e0313357. DOI: 10.1371/journal.pone.0313357
35. *Jones R.* The student experience of undergraduate students: towards a conceptual framework // *Journal of Further and Higher Education*. 2018. Vol. 42. No. 8. P. 1040–1054. DOI: 10.1080/0309877X.2017.1349881
36. *Sabri D.* What's wrong with 'the student experience'? // *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 2011. Vol. 32. No. 5. P. 657–667. DOI: 10.1080/01596306.2011.620752
37. *Kub G.D.* What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices // *Change: The Magazine of Higher Learning*. 2003. Vol. 35. No. 2. P. 24–32. DOI: 10.1080/00091380309604090
38. *Borte K., Nesje K., Lillejord S.* Barriers to student active learning in higher education // *Teaching in Higher Education*. 2023. Vol. 28. No. 3. P. 597–615. DOI: 10.1080/13562517.2021.2021393
39. *Tinto V.* *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. 2nd ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1994. 312 p. URL: <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/L/bo3630345.html> (дата обращения: 25.03.2025).
40. *Marrs H.* Conformity to masculine norms and academic engagement in college men // *Psychology of Men & Masculinity*. 2016. Vol. 17. No. 2. P. 197–205. DOI: 10.1037/a0039454
41. *Macfarlane B.* Student performativity in higher education: Converting learning as a private space into a public performance // *Higher Education Research & Development*. 2015. Vol. 34. No. 2. P. 338–350. DOI: 10.1080/07294360.2014.956697
42. *Munir S., Zabeer M.* The role of extra-curricular activities in increasing student engagement // *Asian Association of Open Universities Journal*. 2021. Vol. 16. No. 3. DOI: 10.1108/AAOUJ-08-2021-0080
43. *Щеглова И.А., Дремлова О.В.* Внеучебная деятельность как фактор академической успешности студентов 2022. // *Мониторинг эконо-*

- мики образования / под ред. Я.И. Кузьминова, Л.М. Гохберга, Н.Б. Шугаль. Т. 10. № 27. DOI: 10.17323/978-5-7598-2671-2
44. *Batdi V., Elaldi Ş., Özçelik C., Semerci N., Öz kaya Ö.M.* Evaluation of the effectiveness of critical thinking training on critical thinking skills and academic achievement by using mixed-meta method // *Review of Education*. 2024. Vol. 12. No. 3. Article e70001. DOI: 10.1002/rev3.70001
 45. *Xu E., Wang W., Wang Q.* The effectiveness of collaborative problem solving in promoting students' critical thinking: A meta-analysis based on empirical literature // *Humanities and Social Sciences Communications*. 2023. Vol. 10. Article no. 16. DOI: 10.1057/s41599-023-01508-1
 46. *Bond M., Zawacki-Richter O., Nichols M.* Revisiting five decades of educational technology research: A content and authorship analysis of the British Journal of Educational Technology // *British Journal of Educational Technology*. 2023. Vol. 54. No. 1. P. 5–26. DOI: 10.1111/bjet.13258
 47. *Niu L., Bebar-Horenstein L.S., Garvan C.W.* Do instructional interventions influence college students' critical thinking skills? A meta-analysis // *Educational Research Review*. 2013. Vol. 9. P. 114–128. DOI: 10.1016/j.edurev.2012.12.002
 48. *Василина Д.С., Мусифуллин С.П.* Применение интегрированного метода формирования критического мышления на занятиях гуманитарного блока у студентов педагогического вуза // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2024. № 2 (февраль). С. 144–161. DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11022
 49. *Ramdani D., Susilo H., Subadi, Sueb.* The effectiveness of collaborative learning on critical thinking, creative thinking, and metacognitive skill ability: Meta-analysis on biological learning // *European Journal of Educational Research*. 2022. Vol. 11. No. 3. P. 1607–1628. DOI: 10.12973/eu-jer.11.3.1607.
 50. *Halpern D.F.* Thought and knowledge: An introduction to critical thinking. New York: Psychology Press, 2013. 654 p. DOI: 10.4324/9781315885278
 51. *Freeman S., Eddy S.L., McDonough M., Smith M.K., Okoroafor N. et al.* Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2014. Vol. 111. No. 23. P. 8410–8415. DOI: 10.1073/pnas.1319030111
 52. *Bandura A.* Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman, 1997. 610 p. URL: https://www.academia.edu/28274869/Albert_Bandura_Self_Efficacy_The_Exercise_of_Control_W_H_Freeman_and_Co_1997_pdf (дата обращения: 25.03.2025).
 53. *Brookfield S.D.* Becoming a critically reflective teacher. San Francisco: Jossey-Bass, 2017. 286 p. URL: <https://digitallibrary.mes.ac.in/server/api/core/bitstreams/d8484c7c-915d-43c2-b8af-5bf-49c9ee032/content> (дата обращения: 25.03.2025).
 54. *Kubn D.* Education for thinking. Harvard University Press, 2008. 218 p. ISBN: 9780674027459.
 55. *Beaumont E., Gedye S., Richardson M.* 'Am I employable?': Understanding students' employability confidence and their perceived barriers to gaining employment // *Journal of Further and Higher Education*. 2016. Vol. 40. No. 5. P. 629–648. DOI: 10.1080/0309877X.2014.895305
 56. *Pintrich P.R.* A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students // *Educational Psychology Review*. 2004. Vol. 16. No. 4. P. 385–407. DOI: 10.1007/s10648-004-0006-x
 57. *Artino A.R., Stephens J.M.* Academic motivation and self-regulation: A comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online // *Internet and Higher Education*. 2009. Vol. 12. No. 3–4. P. 146–151. DOI: 10.1016/j.iheeduc.2009.02.001
 58. *Dehghani M., Sani H.J., Pakmebr H., Malekzadeh A.* Relationship between students' critical thinking and self-efficacy beliefs in Ferdowsi University of Mashhad, Iran // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011. Vol. 15. P. 2952–2955. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.04.226
 59. *Benight C.C., Bandura A.* Social cognitive theory of posttraumatic recovery: The role of perceived self-efficacy // *Behaviour Research and Therapy*. 2004. Vol. 42. No. 10. P. 1129–1148. DOI: 10.1016/j.brat.2003.08.008
 60. *Wang S.L., Wu P.Y.* The role of feedback and self-efficacy on web-based learning: The social cognitive perspective // *Computers & Education*. 2008. Vol. 51. No. 4. P. 1589–1598. DOI: 10.1016/j.compedu.2008.03.004
 61. *Griffiths T.L., Dickinson J., Day C.J.* Exploring the relationship between extracurricular activities and student self-efficacy within university // *Journal of Further and Higher Education*. 2021. Vol. 45. No. 9. P. 1294–1309. DOI: 10.1080/0309877X.2021.1951687

62. *Kim Y.K., Sax L.J.* Student–Faculty Interaction in Research Universities: Differences by Student Gender, Race, Social Class, and First-Generation Status // *Research in Higher Education*. 2009. Vol. 50. No. 5. P. 437–459. DOI: 10.1007/s11162-009-9127-x
63. *Hand J., Betters C., McKenzie M., Gopalan H.* Increasing Academic Engagement at HBCU’s Through the Implementation of an Undergraduate Research Showcase // *Mountain Rise*. 2011. Vol. 6. No. 3. P. 1–13. DOI: 10.1234/mr.v6i3.147
64. *Strauss L.C., Terenzini P.T.* The Effects of Students’ In- and Out-of-Class Experiences on Their Analytical and Group Skills: A Study of Engineering Education // *Research in Higher Education*. 2007. Vol. 48. No. 8. P. 967–992. DOI: 10.1007/s11162-007-9057-4
65. *Савельева С.С., Воскресенский В.М., Александров Д.А.* Роль внеклассной активности в формировании социального неравенства: случай малого города // *Образование и социальная дифференциация* / под ред. М. Карного, И.Д. Фрумина, Н.Н. Кармаевой. М.: Изд. дом ВШЭ, 2017. EDN: XMQIIP.
66. *Kennedy M., Fisher M.B., Emis R.H.* Critical thinking: Literature review and needed research // *Educational Values and Cognitive Instruction*. 1991. P. 11–40.
67. *Lai E.R.* Critical Thinking: A Literature Review // *Pearson’s Research Reports*. 2011. No. 6. P. 40–41. URL: http://paluchja-zajecia.home.amu.edu.pl/seminarium_fakult/sem_f_krytyczne/Critical%20Thinkng%20A%20Literature%20Review.pdf (дата обращения: 20.03.2025).
68. *Liu O.L., Frankel L., Roobr K.C.* Assessing Critical Thinking in Higher Education: Current State and Directions for Next-Generation Assessment // *ETS Research Report Series*. 2014. No. 1. P. 1–23. DOI: 10.1002/ets2.12009
69. *Sternberg R.J.* Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement. 1986. 37 p. URL: <https://scispace.com/pdf/critical-thinking-its-nature-measurement-and-improvement-1rzqgw8wfk.pdf> (дата обращения: 20.03.2025).
70. *Тарасова К.В., Орел Е.А.* Измерение критического мышления студентов в открытой онлайн-среде: методология, концептуальная рамка и типология заданий // *Вопросы образования*. 2022. № 3. С. 187–212. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-3-187-212
71. *Тарасова К.В., Талов Д.П., Щеглова И.А., Пащенко Т.В., Беляева А.Ю.* Формируя критическое мышление: роль эпистемических убеждений и стилей обучения студентов российских вузов // *Вопросы образования*. 2024. № 4. С. 240–262. DOI: 10.17323/vo-2024-18286
72. *Авдеева С.М., Тарасова К.В.* Доказательный дизайн для оценки универсальных компетенций в высшем образовании: преимущества и особенности // *Высшее образование в России*. 2025. Т. 34. № 1. С. 82–105. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-82-105
73. *Andrews-Todd J., Forsyth C.M.* Exploring social and cognitive dimensions of collaborative problem solving in an open online simulation-based task // *Computers in Human Behavior*. 2020. Vol. 104. Article no. 105759. DOI: 10.1016/j.chb.2018.10.025
74. *Braun H., Kirsch I., Yamamoto K.* An experimental study of the effects of monetary incentives on performance on the 12th-grade NAEP reading assessment // *Teachers College Record*. 2011. Vol. 113. No. 11. P. 2309–2344. DOI: 10.1177/016146811111301101
75. *Messick S.* The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments // *Educational Researcher*. 1994. Vol. 23. No. 2. P. 13–23. DOI: 10.3102/0013189X023002013
76. *Mislevy R.J., Almond R.G., Lukas J.F.* A brief introduction to evidence-centered design // *ETS Research Report Series*. 2003. No. 1. P. i–29. DOI: 10.1002/j.2333-8504.2003.tb01908.x
77. *Грачева Д.А., Тарасова К.В.* Подходы к разработке вариантов заданий сценарного типа в рамках метода доказательной аргументации // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2022. Т. 1. № 3. С. 83–97. DOI: 10.24412/2224-0772-2022-84-83-97
78. *Tenenbaum H.R., Winstone N.E., Leman P.J., Avery R.E.* How effective is peer interaction in facilitating learning? A meta-analysis // *Journal of Educational Psychology*. 2020. Vol. 112. No. 7. P. 1303–1319. DOI: 10.1037/edu0000436
79. *Adams R.J.* Reliability as a measurement design effect // *Studies in Educational Evaluation*. 2005. Vol. 31. No. 2. P. 162–172. DOI: 10.1016/j.steduc.2005.05.008
80. *Hu L.T., Bentler P.M.* Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives // *Structural Equation Modeling*. 1999. Vol. 6. No. 1. P. 1–55. DOI: 10.1080/10705519909540118
81. *McDonald R.P.* Test theory: A unified treatment. New York: Psychology Press, 1999. 498 p. DOI: 10.4324/9781410601087

82. *Robitzsch A., Kiefer T., Wu M.* Package 'TAM'. Test Analysis Modules – Version 3.26. 2020. URL: <https://cran.r-project.org/web/packages/TAM/TAM.pdf> (дата обращения: 07.04.2025).
83. *Rosseel Y.* lavaan: An R package for structural equation modeling // *Journal of Statistical Software*. 2012. Vol. 48. P. 1–36. DOI: 10.18637/jss.v048.i02
84. *Cohen J.* Statistical power analysis for the behavioral sciences. 2nd ed. New York: Routledge, 1988. DOI: 10.4324/9780203771587
85. *Pascarella E.T., Terenzini P.T.* Interaction effects in Spady and Tinto's conceptual models of college attrition // *Sociology of Education*. 1979. Vol. 52. No. 4. P. 197–210. DOI: 10.2307/2112401
86. *Pascarella E.T., Terenzini P.T.* How College Affects Students: A Third Decade of Research. San Francisco: Jossey-Bass, 2005. 848 p.
87. *Солодихина М.В., Солодихина А.А.* Развитие критического мышления: сравнение трёх дисциплинарных подходов // *Вопросы образования*. 2023. № 4. С. 207–240. DOI: 10.17323/vo-2023-16706
88. *Цзясинь Л.* Развитие навыков критического мышления у студентов в процессе получения высшего образования: методики и стратегии // *Управление образованием: теория и практика*. 2024. Т. 14. № 1-1. С. 238–246. DOI: 10.25726/h7641-9039-5425-f
89. *Yuan R., Yang M., Stapleton P.* Enhancing undergraduates' critical thinking through research engagement: A practitioner research approach // *Thinking Skills and Creativity*. 2020. Vol. 38. Article no. 100737. DOI: 10.1016/j.tsc.2020.100737
90. *Музыка П.А.* Особенности внедрения индивидуализации в высшем образовании в России // *Университетское управление: практика и анализ*. 2024. Т. 28. № 4. С. 67–81. DOI: 10.15826/umpra.2024.04.035

Благодарности. Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Статья поступила в редакцию 11.04.2025

Принята к публикации 09.06.2025

References

- Dunne, G. (2015). Beyond Critical Thinking to Critical Being: Criticality in Higher Education and Life. *International Journal of Educational Research*. Vol. 71, pp. 86-99, doi: 10.1016/j.ijer.2015.03.003.
- Facione, P.A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (The Delphi Report)*. 19 p. Available at: <https://scispace.com/pdf/critical-thinking-a-statement-of-expert-consensus-for-zqkwsd1swr.pdf> (accessed 25.03.2025).
- Terenzini, P.T., Springer, L., Pascarella, E.T., Nora, A. (1995). Influences Affecting the Development of Students' Critical Thinking Skills. *Research in Higher Education*. Vol. 36, no. 1, pp. 23-39, doi: 10.1007/BF02207765
- Rivas, S.F., Saiz, C., Ossa, C. (2022). Metacognitive Strategies and Development of Critical Thinking in Higher Education. *Frontiers in Psychology*. Vol. 13, article no. 913219, doi: 10.3389/fpsyg.2022.913219
- Shcheglova, I.A., Koreshnikova, Yu.N., Parshina, O.A. (2019). The Role of Engagement in the Development of Critical Thinking in Undergraduates. *Voprosy obrazovaniia = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 264-289, doi: 10.17323/1814-9545-2019-1-264-289 (In Russ., abstract in Eng.).
- Bakhshi, H., Downing, J., Osborne, M.A., Schneider, P. (2017). *The Future of Skills: Employment in 2030*. Pearson. 173 p. Available at: <https://futureskills.pearson.com/research/assets/pdfs/technical-report.pdf> (accessed 25.03.2025).
- Zucker, L. (2019). The Role of Critical Thinking in Modern Education. *Educational Review*. Vol. 71, no. 5, pp. 543-560, doi: 10.1080/00131911.2017.1410103
- Halpern, D.F. (1993). Assessing the Effectiveness of Critical-Thinking Instruction. *The Journal of General Education*. Vol. 42, no. 4, pp. 238-254. Available at: <https://www.jstor.org/stable/27797341> (accessed 25.03.2025).

9. Halpern, D.F. (1998). Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains: Dispositions, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring. *American Psychologist*. Vol. 53, no. 4, pp. 449-455, doi: 10.1037/0003-066X.53.4.449
10. Halpern, D.F. (1999). Teaching for Critical Thinking: Helping Students Develop the Skills and Dispositions of a Critical Thinker. *New Directions for Teaching and Learning*. No. 80, pp. 69-74, doi: 10.1002/tl.8005
11. Pascarella, E.T., Terenzini, P.T. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
12. Ennis, R.H. (2015). Critical Thinking: A Streamlined Conception. In: M. Davies, R. Barnett (Eds.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. Pp. 31-47, doi: 10.1057/9781137378057_2
13. Facione, P.A. (2013). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Insight Assessment. Available at: <https://www.law.uh.edu/blakely/advocacy-survey/Critical%20Thinking%20Skills.pdf> (accessed 25.03.2025).
14. 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*. Vol. 25, pp. 38-46, doi: 10.1016/j.tsc.2017.06.005
15. Ren, J., Tong, L., Peng, X., Wang, T. (2020). Critical Thinking Predicts Academic Performance Beyond General Cognitive Ability. *Thinking Skills and Creativity*. Vol. 37, article no. 100695, doi: 10.1016/j.tsc.2020.100695
16. Youens, B., Smethem, L., Sullivan, S. (2014). Promoting Critical Thinking Through Assessment: Developing Student Engagement and Motivation in Teacher Education. *Education in the North*. Vol. 21. Available at: <https://education-in-the-north.org/2014> (accessed 25.03.2025).
17. Butler, H.A. (2012). Halpern Critical Thinking Assessment Predicts Real World Outcomes of Critical Thinking. *Applied Cognitive Psychology*. Vol. 26, no. 5, pp. 721-729, doi: 10.1002/acp.2851
18. Fong, C.J., Kim, Y., Davis, C.W., Hoang, T., Kim, Y.W. (2017). A Meta-Analysis on Critical Thinking and Community College Student Achievement. *Thinking Skills and Creativity*. Vol. 26, pp. 71-83, doi: 10.1016/j.tsc.2017.06.002
19. Tsui, L. (2002). Fostering CT Through Effective Pedagogy: Evidence from Four Institutional Case Studies. *The Journal of Higher Education*. Vol. 73, no. 6, pp. 740-763, doi: 10.1353/jhe.2002.0056
20. Arum, R., Roksa, J. (2010). *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*. Chicago: University of Chicago Press. 272 p. Available at: <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/A/bo10327226.html> (accessed 25.03.2025).
21. Astin, A.W. (1997). *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*. San Francisco: Jossey-Bass. 512 p. ISBN-10: 078790838X. ISBN-13: 978-0787908386.
22. Giancarlo, C.A., Facione, P.A. (2001). A Look Across Four Years at the Disposition Toward Critical Thinking Among Undergraduate Students. *The Journal of General Education*. Vol. 50, no. 1, pp. 29-55, doi: 10.1353/jge.2001.0004
23. Hagedorn, L.S., Pascarella, E.T., Edison, M., Braxton, J., Nora, A., Terenzini, P.T. (1999). Institutional Context and The Development of Critical Thinking: A Research Note. *The Review of Higher Education*. Vol. 22, no. 3, pp. 265-285, doi: 10.1353/rhe.1999.0010
24. McMillan, J.H. (1987). Enhancing College Students' Critical Thinking: A Review of Studies. *Research in Higher Education*. Vol. 26, no. 1, pp. 3-29, doi: 10.1007/BF00991931
25. Abrami, P.C., Bernard, R.M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M.A., Tamim, R., Zhang, D. (2008). Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Meta-Analysis. *Review of Educational Research*. Vol. 78, no. 4, pp. 1102-1134, doi: 10.3102/00346543083260

26. Evens, M., Verburgh, A., Elen, J. (2013). Critical Thinking in College Freshmen: The Impact of Secondary and Higher Education. *International Journal of Higher Education*. Vol. 2, no. 3, pp. 139-151, doi: 10.5430/ijhe.v2n3p139
27. Loyalka, P., Lu, O.L., Li, G., Kardanova, E., Chirikov, I. et al. (2021). Skill Levels and Gains in University STEM Education in China, India, Russia and the United States. *Nature Human Behaviour*. Vol. 5, no. 7, pp. 892-904, doi: 10.1038/s41562-021-01062-3
28. Pascarella, E. (1989). The Development of Critical Thinking: Does College Make a Difference? *Journal of College Student Development*. Vol. 30, pp. 19-26. Available at: <https://www.jstor.org/stable/40196177> (accessed 25.03.2025).
29. Koreshnikova, Yu.N., Avdeeva, E.A. (2022). Interest Cannot Be Forced. The Role of Academic Motivation and Teaching Styles in the Development of Students' Critical Thinking. *Voprosy obrazovaniia = Educational Studies Moscow*. Vol. 3, pp. 36-66, doi: 10.17323/1814-9545-2022-3-36-66 (In Russ., abstract in Eng.).
30. Bowman, N.A. (2011). Validity of College Self-Reported Gains at Diverse Institutions. *Educational Researcher*. Vol. 40, no. 1, pp. 22-24, doi: 10.3102/0013189X10390700
31. Abramova, M., Barannikov, K.A., Gruzdev, I.A., Zhikharev, D.A., Leshchukov, O.V. et al. (2021). *Kachestvo obrazovaniya v rossiiskikh universitetakh: chto my ponyali v pandemiyu: analiticheskii doklad* [Quality of education in Russian universities: What we learned in the pandemic]. Tomsk: Tomsk State University Publ., 76 p. Available at: https://docs.io.tsu.ru/wordpress/wp-content/uploads/KO_doklad.pdf (accessed 25.03.2025). (In Russ.).
32. Koreshnikova, Yu.N., Frumin, I.D., Pashchenko, T.V. (2021). Organizational and Pedagogical Conditions for the Formation of Critical Thinking Skills among Russian University Students. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 25, no. 1, pp. 5-17, doi: 10.15826/umpa.2021.01.001 (In Russ., abstract in Eng.).
33. Maloshonok, N.G., Vilkova, K.A., Dremova, O.V. (2024). Exploring Diversity in Learning Behavior at University: Opportunities for Conceptualization. *Voprosy obrazovaniia = Educational Studies Moscow*. Vol. 2, pp. 111-138, doi: 10.17323/vo-2024-17707 (In Russ., abstract in Eng.).
34. Maloshonok, N., Vilkova, K. (2024). Student Behavior at University: The Development and Validation of a 10-dimensional Scale. *PLoS ONE*. Vol. 19, no. 11, article e0313357, doi: 10.1371/journal.pone.0313357
35. Jones, R. (2018). The Student Experience of Undergraduate Students: Towards a Conceptual Framework. *Journal of Further and Higher Education*. Vol. 42, no. 8, pp. 1040-1054, doi: 10.1080/0309877X.2017.1349881
36. Sabri, D. (2011). What's Wrong with 'the Student Experience'? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. Vol. 32, no. 5, pp. 657-667, doi: 10.1080/01596306.2011.620752
37. Kuh, G.D. (2003). What We're Learning about Student Engagement from NSSE: Benchmarks for Effective Educational Practices. *Change: The Magazine of Higher Learning*. Vol. 35, no. 2, pp. 24-32, doi: 10.1080/00091380309604090
38. 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: 10.1080/13562517.2021.2021393
39. Tinto, V. (1994). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. 2nd ed. Chicago: The University of Chicago Press. 312 p. Available at: <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/L/bo3630345.html> (accessed 25.03.2025).
40. Marrs, H. (2016). Conformity to Masculine Norms and Academic Engagement in College Men. *Psychology of Men & Masculinity*. Vol. 17, no. 2, pp. 197-205, doi: 10.1037/a0039454

41. Macfarlane, B. (2015). Student Performativity in Higher Education: Converting Learning as a Private Space into a Public Performance. *Higher Education Research & Development*. Vol. 34, no. 2, pp. 338-350, doi: 10.1080/07294360.2014.956697
42. Munir, S., Zaheer, M. (2021). The role of Extra-Curricular Activities in Increasing Student Engagement. *Asian Association of Open Universities Journal*. Vol. 16, no. 3, doi: 10.1108/AAOUJ-08-2021-0080
43. Shcheglova, I.A., Dremova, O.V. (2022). Vneuchebnaya deyatelnost' kak faktor akademicheskoi uspešnosti studentov [Extracurricular Activities as a Factor of Academic Success among Students]. *Monitoring ekonomiki obrazovaniia* [Monitoring of Education Markets and Organizations]. Eds.: Kuzminov, Ya.I., Gokhberg, L.M., Shugalei, N.B. Moscow: NIU HSE Publ. Vol. 10, no. 27, doi: 10.17323/978-5-7598-2671-2 (In Russ.).
44. Batdı, V., Elaldi, Ş., Özçelik, C., Semerci, N., Özkaya, Ö.M. (2024). Evaluation of the Effectiveness of Critical Thinking Training on Critical Thinking Skills and Academic Achievement by Using Mixed-Meta Method. *Review of Education*. Vol. 12, no. 3, article e70001, doi: 10.1002/rev3.70001
45. Xu, E., Wang, W., Wang, Q. (2023). The Effectiveness of Collaborative Problem Solving in Promoting Students' Critical Thinking: A Meta-Analysis Based on Empirical Literature. *Humanities and Social Sciences Communications*. Vol. 10, article no. 16, doi: 10.1057/s41599-023-01508-1
46. Bond, M., Zawacki-Richter, O., Nichols, M. (2023). Revisiting Five Decades of Educational Technology Research: A Content and Authorship Analysis of the British Journal of Educational Technology. *British Journal of Educational Technology*. Vol. 54, no. 1, pp. 5-26, doi: 10.1111/bjet.13258
47. Niu, L., Behar-Horenstein, L.S., Garvan, C.W. (2013). Do Instructional Interventions Influence College Students' Critical Thinking Skills? A Meta-Analysis. *Educational Research Review*. Vol. 9, pp. 114-128, doi: 10.1016/j.edurev.2012.12.002
48. Vasilina, D.S., Musifullin, S.R. (2024). About the Peculiarities of Critical Thinking Formation in the Classes of the Humanities Block for Students of a Pedagogical University. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyi zhurnal "Kontsept"* [Scientific-Methodological Electronic Journal "Concept"]. No. 2, pp. 144-161, doi: 10.24412/2304-120X-2024-11022 (In Russ., abstract in Eng.).
49. Ramdani, D., Susilo, H., Suhadi, Sueb. (2022). The Effectiveness of Collaborative Learning on Critical Thinking, Creative Thinking, and Metacognitive Skill Ability: Meta-Analysis on Biological Learning. *European Journal of Educational Research*. Vol. 11, no. 3, pp. 1607-1628, doi: 10.12973/eu-jer.11.3.1607
50. Halpern, D.F. (2013). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. New York: Psychology Press. 654 p., doi: 10.4324/9781315885278
51. Freeman, S., Eddy, S.L., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., et al. (2014). Active Learning Increases Student Performance in Science, Engineering, and Mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. Vol. 111, no. 23, pp. 8410-8415, doi: 10.1073/pnas.1319030111
52. Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman. 610 p. Available at: https://www.academia.edu/28274869/Albert_Bandura_Self_Efficacy_The_Exercise_of_Control_W_H_Freeman_and_Co_1997_pdf (accessed 25.03.2025).
53. Brookfield, S.D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass. Available at: <https://digitallibrary.mes.ac.in/server/api/core/bitstreams/d8484c7c-915d-43c2-b8af-5bf49c9ee032/content> (accessed 25.03.2025).
54. Kuhn, D. (2008). *Education for Thinking*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 218 p. ISBN: 9780674027459.

55. Beaumont, E., Gedye, S., Richardson, M. (2016). 'Am I Employable?': Understanding Students' Employability Confidence and Their Perceived Barriers to Gaining Employment. *Journal of Further and Higher Education*. Vol. 40, no. 5, pp. 629-648, doi: 10.1080/0309877X.2014.895305
56. Pintrich, P.R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*. Vol. 16, no. 4, pp. 385-407, doi: 10.1007/s10648-004-0006-x
57. Artino, A.R., Stephens, J.M. (2009). Academic Motivation and Self-Regulation: A Comparative Analysis of Undergraduate and Graduate Students Learning Online. *Internet and Higher Education*. Vol. 12, no. 3-4, pp. 146-151, doi: 10.1016/j.iheduc.2009.02.001
58. Dehghani, M., Sani, H.J., Pakmehr, H., Malekzadeh, A. (2011). Relationship Between Students' Critical Thinking and Self-Efficacy Beliefs in Ferdowsi University of Mashhad, Iran. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 15, pp. 2952-2955, doi: 10.1016/j.sbspro.2011.04.226
59. Benight, C.C., Bandura, A. (2004). Social Cognitive Theory of Posttraumatic Recovery: The Role of Perceived Self-Efficacy. *Behaviour Research and Therapy*. Vol. 42, no. 10, pp. 1129-1148, doi: 10.1016/j.brat.2003.08.008
60. Wang, S.L., Wu, P.Y. (2008). The Role of Feedback and Self-Efficacy on Web-Based Learning: The Social Cognitive Perspective. *Computers & Education*. Vol. 51, no. 4, pp. 1589-1598, doi: 10.1016/j.compedu.2008.03.004
61. Griffiths, T.L., Dickinson, J., Day, C.J. (2021). Exploring the Relationship Between Extracurricular Activities and Student Self-Efficacy within University. *Journal of Further and Higher Education*. Vol. 45, no. 9, pp. 1294-1309, doi: 10.1080/0309877X.2021.1951687
62. Kim, Y.K., Sax, L.J. (2009). Student-Faculty Interaction in Research Universities: Differences by Student Gender, Race, Social Class, and First-Generation Status. *Research in Higher Education*. Vol. 50, no. 5, pp. 437-459, doi: 10.1007/s11162-009-9127-x
63. Hand, J., Betters, C., McKenzie, M., Gopalan, H. (2011). Increasing Academic Engagement at HBCU's Through the Implementation of an Undergraduate Research Showcase. *Mountain Rise*. Vol. 6, no. 3, pp. 1-13, doi: 10.1234/mr.v6i3.147
64. Strauss, L.C., Terenzini, P.T. (2007). The Effects of Students' In- and Out-Of-Class Experiences on Their Analytical and Group Skills: A Study of Engineering Education. *Research in Higher Education*. Vol. 48, no. 8, pp. 967-992, doi: 10.1007/s11162-007-9057-4
65. Savel'eva, S.S., Voskresenski, V.M., Aleksandrov, D.A. (2017). Rol' vneklassnoi aktivnosti v formirovanii sotsial'nogo neravenstva: sluchai malogo goroda [The Role of Extracurricular Activity in the Formation of Social Inequality: A Case of a Small Town]. In: Karnoy, M., Frumin, I.D., Karmaeva, N.N. (Eds.), *Obrazovanie i sotsial'naia differentsiatsiia* [Education and Social Differentiation]. Moscow: Vysshaia shkola ekonomiki Publ. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34880276> (accessed 25.03.2025). (In Russ.).
66. Kennedy, M., Fisher, M.B., Ennis, R.H. (1991). Critical Thinking: Literature Review and Needed Research. In: *Educational Values and Cognitive Instruction*, pp. 11-40.
67. Lai, E.R. (2011). Critical Thinking: A Literature Review. *Pearson's Research Reports*. No. 6, pp. 40-41. Available at: http://paluchja-zajecia.home.amu.edu.pl/seminarium_fakult/sem_f_krytyczne/Critical%20Thinkng%20A%20Literature%20Review.pdf (accessed 20.03.2025).
68. Liu, O.L., Frankel, L., Roohr, K.C. (2014). Assessing Critical Thinking in Higher Education: Current State and Directions for Next-Generation Assessment. *ETS Research Report Series*. Vol. 2014, no. 1, pp. 1-23, doi: 10.1002/ets2.12009
69. Sternberg, R.J. (1986). *Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement*. 37 p. Available at: <https://scispace.com/pdf/critical-thinking-its-nature-measurement-and-improvement-1rzqgw8wfk.pdf> (accessed 20.03.2025).

70. Tarasova, K.V., Orel, E.A. (2022). Measuring Students' Critical Thinking in Online Environment: Methodology, Conceptual Framework and Tasks Typology. *Voprosy obrazovaniia = Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 187-212, doi: 10.17323/1814-9545-2022-3-187-212 (In Russ., abstract in Eng.).
71. Tarasova, K.V., Talov, D.P., Shcheglova, I.A., Pashchenko, T.V., Belyaeva, A.Yu. (2024). Forming Critical Thinking: The Role of Students' Epistemic Beliefs and Styles of Learning in Russian Universities. *Voprosy obrazovaniia = Educational Studies Moscow*. No. 4, pp. 240-262, doi: 10.17323/vo-2024-18286 (In Russ., abstract in Eng.).
72. Avdeeva, S.M., Tarasova, K.V. (2025). Evidence-Based Design Approach for Assessing Universal Competencies in Higher Education: Advantages and Features. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 1, pp. 82-105, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-82-105 (In Russ., abstract in Eng.).
73. Andrews-Todd, J., Forsyth, C.M. (2020). Exploring Social and Cognitive Dimensions of Collaborative Problem Solving in an Open Online Simulation-Based Task. *Computers in Human Behavior*. Vol. 104, article no. 105759, doi: 10.1016/j.chb.2018.10.025
74. Braun, H., Kirsch, I., Yamamoto, K. (2011). An Experimental Study of the Effects of Monetary Incentives on Performance on the 12th-grade NAEP Reading Assessment. *Teachers College Record*. Vol. 113, no. 11, pp. 2309-2344, doi: 10.1177/016146811111301101
75. Messick, S. (1994). The Interplay of Evidence and Consequences in the Validation of Performance Assessments. *Educational Researcher*. Vol. 23, no. 2, pp. 13-23, doi: 10.3102/0013189X023002013
76. Mislevy, R.J., Almond, R.G., Lukas, J.F. (2003). A Brief Introduction to Evidence-Centered Design. *ETS Research Report Series*. No. 1, pp. i-29, doi: 10.1002/j.2333-8504.2003.tb01908.x
77. Gracheva, D.A., Tarasova, K.V. (2022). Approaches to the Development of Scenario-Based Task Forms within the Framework of Evidence-Centered Design. *Otechestvennaia i zarubezhnaia pedagogika = Domestic and Foreign Pedagogy*. Vol. 1, no. 3, pp. 83-97, doi: 10.24412/2224-0772-2022-84-83-97 (In Russ., abstract in Eng.).
78. Tenenbaum, H.R., Winstone, N.E., Leman, P.J., Avery, R.E. (2020). How Effective Is Peer Interaction in Facilitating Learning? A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 112, no. 7, pp. 1303-1319, doi: 10.1037/edu0000436
79. Adams, R.J. (2005). Reliability as a Measurement Design Effect. *Studies in Educational Evaluation*. Vol. 31, no. 2, pp. 162-172, doi: 10.1016/j.stueduc.2005.05.008
80. Hu, L.T., Bentler, P.M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*. Vol. 6, no. 1, pp. 1-55, doi: 10.1080/10705519909540118
81. McDonald, R.P. (1999). *Test Theory: A Unified Treatment*. New York: Psychology Press. 498 p., doi: 10.4324/9781410601087
82. Robitzsch, A., Kiefer, T., Wu, M. (2020). *Package 'TAM'. Test Analysis Modules – Version 3.26*. Available at: <https://cran.r-project.org/web/packages/TAM/TAM.pdf> (accessed 07.04.2025).
83. Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*. Vol. 48, pp. 1-36, doi: 10.18637/jss.v048.i02
84. Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2nd ed. New York: Routledge. Doi: 10.4324/9780203771587
85. Pascarella, E.T., Terenzini, P.T. (1979). Interaction Effects in Spady and Tinto's Conceptual Models of College Attrition. *Sociology of Education*. Vol. 52, no. 4, pp. 197-210, doi: 10.2307/2112401
86. Pascarella, E.T., Terenzini, P.T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade Of Research*. San Francisco: Jossey-Bass. 848 p.

87. Solodikhina, M.V., Solodikhina, A.A. (2023). Developing Critical Thinking: A Comparison of Three Disciplinary Approaches. *Voprosy obrazovaniia = Educational Studies Moscow*. No. 4, pp. 207-240, doi: 10.17323/vo-2023-16706 (In Russ., abstract in Eng.).
88. Tsziasin', L. (2024). Developing Students' Critical Thinking Skills in Higher Education: Methods And Strategies. *Upravlenie obrazovaniem: teoriia i praktika = Education Management Review*. Vol. 14, no. 1-1, pp. 238-246, doi: 10.25726/h7641-9039-5425-f (In Russ., abstract in Eng.).
89. Yuan, R., Yang, M., Stapleton, P. (2020). Enhancing Undergraduates' Critical Thinking Through Research Engagement: A Practitioner Research Approach. *Thinking Skills and Creativity*. Vol. 38, article no. 100737, doi: 10.1016/j.tsc.2020.100737
90. 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.).

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

The paper was submitted 11.04.2025

Accepted for publication 09.06.2025

Сведения для авторов

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

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

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

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

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

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

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

Образ преподавателя как фактор оценки образовательной среды вуза и учебной мотивации студентов

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-7-52-73

Тарасов Сергей Валентинович – д-р пед. наук, профессор, академик РАО, главный научный сотрудник научно-исследовательского института педагогических проблем образования; SPIN-код: 2529-3475, ORCID: 0000-0001-8595-8039, rector@herzen.spb.ru

Спаская Елена Борисовна – канд. пед. наук, доцент, ведущий научный сотрудник научно-исследовательского института педагогических проблем образования; SPIN-код: 9394-9346, ORCID: 0009-0005-7425-8236, ebspasskaja@herzen.spb.ru

Проект Юлия Львовна – канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности и информационных технологий в образовании, SPIN-код: 5532-5143, ORCID: 0000-0002-1914-9118, proektjl@herzen.spb.ru

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Адрес: 191186, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48

Аннотация. В условиях трансформации высшего образования и смещения акцента с трансляции знаний на создание развивающей образовательной среды возрастает значение вузовского преподавателя как её ключевого агента, формирующего учебную мотивацию и субъективное восприятие качества образования. Несмотря на возрастающий интерес к трансформации педагогических ролей, конструирования образовательной среды и управления учебной мотивацией обучающихся, эти феномены рассматриваются скорее изолированно. Это создаёт методологический разрыв между структурными характеристиками образовательной среды и динамикой учебной мотивации студентов. Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью комплексного подхода к изучению воспринимаемого образа преподавателя, образовательной среды и мотивационных профилей студентов.

Целью статьи стало выявление связей между воспринимаемым образом преподавателя, оценкой образовательной среды и учебной мотивацией студентов. Мы предположили, что студенты, позитивно воспринимающие преподавателей, склонны выше оценивать образовательную среду вуза и обладают более выраженной учебной мотивацией. Также было сделано предположение, что характер этих отношений зависит от социально-профессиональных характеристик самих студентов. В исследовании участвовали 348 студентов российских вузов. Для моделирования оценок студентов в пространстве исследуемых феноменов привлекались методы эксплораторного и конфирматорного факторного анализа, анализа латентных профилей, сравнительного и корреляционного анализа.

Научная новизна исследования заключается в концептуальной, методологической и эмпирической актуализации образа преподавателя как ключевого компонента образовательной среды вуза и определения его связи с учебной мотивацией студентов. Выявлены ключевые параметры образа преподавателя, включающие харизматично-вдохновляющий стиль, академическую добросовестность и личностную зрелость. Впервые выявлены латентные профили восприятия студентами преподавателя, различающиеся по уровню учебной мотивации и удовлетворённости образовательной средой.

Полученные результаты дополняют существующие модели взаимодействия субъектов образовательных отношений и имеют прикладное значение для проектирования вузовской среды, где преподаватель рассматривается как фасилитатор, наставник и модератор социокультурной образовательной среды вуза, её репрезентант в целом.

Ключевые слова: образ преподавателя, профессиональные достоинства преподавателя, личные достоинства преподавателя, социокультурная образовательная среда вуза, учебная мотивация студентов, латентные профили студентов

Для цитирования: Тарасов С.В., Спасская Е.Б., Проект Ю.А. Образ преподавателя как фактор оценки образовательной среды вуза и учебной мотивации студентов // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 7. С. 52–73. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-7-52-73

The Image of the University Instructor as a Factor in Students' Assessment of the Educational Environment and Academic Motivation

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-7-52-73

Sergey V. Tarasov – Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Chief researcher at the research institute of pedagogical problems of education, SPIN-code: 2529-3475, ORCID: 0000-0001-8595-8039, rector@herzen.spb.ru

Elena B. Spasskaya – Cand. Sci. (Pedagogy), Leading researcher at the research institute of pedagogical problems of education, SPIN-code: 9394-9346, ORCID: 0009-0005-7425-8236, ebspasskaja@herzen.spb.ru

Yuliya L. Proekt – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Department of psychology of professional activity and IT in education, SPIN-code: 5532-5143, ORCID: 0000-0002-1914-9118, proektjl@herzen.spb.ru

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russian Federation

Address: 48 Moika emb., Saint-Petersburg, 191186, Russian Federation

Abstract. In the context of the transformation of higher education and the shift from knowledge transmission toward the creation of a developmental educational environment, the role of the university instructor as a key agent becomes increasingly significant. The instructor shapes students' academic motivation and their subjective perception of educational quality. Despite growing interest in the transformation of pedagogical roles, the design of educational environments, and the management of student motivation, these phenomena are often studied in isolation. This creates a

methodological gap between the structural characteristics of the educational environment and the dynamics of students' academic motivation. The relevance of this study lies in the need for a comprehensive approach to analyzing the perceived image of the instructor, the educational environment, and students' motivational profiles.

The aim of the article is to examine the relationships between the perceived image of the instructor, students' assessments of the educational environment, and their academic motivation. We hypothesized that students who perceive their instructors positively tend to evaluate the university environment more favorably and demonstrate higher academic motivation. We also assumed that these relationships may vary depending on students' socio-professional characteristics. The study involved 348 university students from various Russian regions. Data were collected via questionnaire surveys using psychometric tools. The analysis employed exploratory and confirmatory factor analysis, latent profile analysis, as well as comparative and correlational methods.

The novelty of the study lies in the conceptual, methodological, and empirical actualization of the instructor's image as a key component of the university educational environment and its connection to student academic motivation. Three key dimensions were identified: inspirational-charismatic style, academic integrity, and personal maturity. For the first time, latent profiles of instructor perception were revealed, differing in levels of motivation and satisfaction with the educational environment. The findings extend existing models of educational interaction and have practical implications for designing university environments in which the instructor acts as a facilitator, mentor, and cultural mediator.

Keywords: university teacher's image, professional qualities of the university teacher, personal virtues of the university teacher, university social-cultural educational environment, students' academic motivation, students' latent profiles

Cite as: Tarasov, S.V., Spasskaya, E.B., Proekt, Yu.L. (2025). The Image of the University Instructor as a Factor in Students' Assessment of the Educational Environment and Academic Motivation. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 7, pp. 52-73, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-7-52-73 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Современная высшая школа переживает стремительные технологические и социальные изменения, ведущие к ускоряющейся череде смен образовательных парадигм: от репродуктивного обучения к конструктивистским подходам, от традиционных форм образовательных маршрутов обучающихся к цифровым и персонализированным. Эти процессы сопровождаются переосмыслением роли преподавателя и требуют нового подхода к проектированию социокультурной среды вуза [1; 2]. Новые модели обучения акцентируют внимание на вовлечённости студентов, развитии навыков саморегуляции, метапознания и социального взаимодействия. Это повышает значимость исследований социально-перцептивных про-

цессов во взаимодействии студентов и преподавателей как основы формирования профессионально важных качеств личности и нового профессионального мышления в условиях трансформации вузовской образовательной среды.

Актуальность изучения социальной перцепции в высшем образовании определяет и тот факт, что в условиях цифровизации образования и расширения спектра дистанционных взаимодействий «преподаватель–студент», отношения между ними подвергаются существенным изменениям [3], что, в свою очередь, требует переосмысления традиционных моделей сборки профессиональных компетенций вузовского педагога. В целом ряде исследований показано, что преподаватель как медиатор образовательного процес-

са влияет не только на формирование академического климата, но и на мотивацию студентов, их чувство принадлежности и удовлетворённость образовательной средой вуза [4; 5]. И, хотя учебная мотивация студентов как динамический конструкт, зависящий от различных личностных и ситуационных факторов, неизменно становится предметом психологических исследований, вклад в мотивацию обучающихся восприятия ими преподавателей остаётся недостаточно изученным [6; 7]. Малоизученным остаётся и вопрос о роли воспринимаемого образа преподавателя в формировании студентами оценки качества обучения. Во многих исследованиях образовательной среды роль преподавателя редуцируется до его дидактических компетенций и стиля преподавания [8–10], тогда как эмоциональный и коммуникативный потенциал преподавателя играет значительную роль в формировании студенческой лояльности и вовлечённости [4; 11–13]. Ряд исследований показал, что восприятие преподавателя оказывает влияние на образовательную вовлечённость студентов – как напрямую (через эмоционально-коммуникативное взаимодействие), так и опосредованно (через оценку образовательной среды и чувство принадлежности) [4; 5; 14; 15]. В этом контексте образ преподавателя – важный элемент образовательной среды, способствующий её принятию или, напротив, отчуждению [3; 6; 16]. Выявлено значение поддерживающего педагогического пространства и роли преподавателя как значимой взрослой фигуры в развитии учебной мотивации студента [17–19]. Преподаватель оказывает влияние на когнитивные и эмоциональные параметры взаимодействия и формирует субъективное восприятие среды студентом [20; 21].

Вместе с тем, несмотря на возрастающее внимание исследователей к проблеме влияния социокультурной образовательной среды университета на образовательный опыт и профессиональное развитие обучающихся, сохраняется противоречие между признанием значимости преподавателя как ключевого

медиатора в отношениях между институциональными требованиями вуза, условиями обучения, реализуемыми образовательными программами и образовательными потребностями обучающегося и недостаточной актуализацией его образа как самостоятельного конструкта, влияющего на учебную мотивацию и восприятие вузовской образовательной среды студентами. Данная работа направлена на восполнение существующего теоретического и эмпирического пробела в изучении взаимосвязи между воспринимаемым образом преподавателя, оценкой образовательной среды и учебной мотивацией студентов – факторов, критически значимых для устойчивости образовательных практик в условиях стремительной трансформации высшего образования.

Целью исследования стало выявление связей между воспринимаемым образом преподавателя, оценкой образовательной среды и учебной мотивацией студентов. В исследовании выдвинута гипотеза о том, что студенты, позитивно воспринимающие преподавателей, склонны выше оценивать образовательную среду вуза и обладают более выраженной учебной мотивацией. Также ожидается, что характер этих отношений зависит от социально-профессиональных характеристик самих студентов.

Мы ставили перед собой следующие исследовательские вопросы:

- Какие компоненты образа преподавателя (профессиональные, личностные, коммуникативные) определяются студентами как наиболее выраженные среди вузовских преподавателей?
- Как обобщённый образ преподавателя связан с оценкой образовательной среды вуза и учебной мотивацией студентов?
- Опосредуют ли социально-профессиональные характеристики студентов возможные связи между образом преподавателя, оценкой образовательной среды вуза и учебной мотивацией обучающихся?

Результаты исследования могут быть использованы как для совершенствования

программ профессионального роста профессорско-преподавательского состава, так и для разработки стратегий повышения учебной мотивации студентов через значимые преобразования социокультурной среды университета.

Обзор литературы

Современные исследователи сходятся во мнении, что социокультурная образовательная среда университета оказывает комплексное влияние на профессиональное и личностное развитие студентов. С.В. Тарасов рассматривает её как особое социокультурное пространство, где взаимодействие с различными уровнями среды (глобальным, региональным, локальным) становится ключевым процессом формирования личности будущего специалиста. Структура образовательной среды включает пространственно-семантические, содержательно-методические и коммуникационно-организационные компоненты, каждый из которых выступает активным фактором личностных изменений, при условии, что среда воспринимается как значимая и поддерживающая для субъектов образовательных отношений [22; 23].

Социокультурная образовательная среда определяется как совокупность условий, продиктованных рядом ситуативных, культурно-специфичных и экономических факторов, но, с другой стороны, формируемых посредством целенаправленных и организованных действий по приближению среды к целевым установкам формирования профессионала [24]. Именно целенаправленное конструирование вузовской среды определяет её развивающий потенциал в личностном, профессиональном, общественном становлении личности обучающихся [21; 25]. В.И. Слободчиков подчёркивает роль образовательной среды в трансформации опыта и идентичностей участников образовательного процесса [26]. Её развивающий потенциал заключается не столько в адаптации студентов к среде, сколько в активном конструировании ими своих

образовательных траекторий. Согласно В.И. Панову, образовательная среда не является тождественной образовательному пространству, поскольку она включает субъектов образовательных отношений и их избирательное поведение. В этом плане студент, ориентируясь в образовательном пространстве вуза, фокусируется на тех его аспектах, которые соответствуют его личным целям и представлениям, систематизируя информацию, ресурсы и возможности в виде своего рода «карты» этого пространства [21]. Т.А. Ольховая и Т.С. Хабарова отмечают различия между образовательной средой вуза и образовательной средой студента, подчёркивая, что вузовская среда выступает в качестве потенциала образовательной среды студента, становясь предметом и ресурсом совместной деятельности обучающего и обучающегося [20]. И та часть вузовской среды, где происходит это взаимодействие, становится образовательной средой студента, являющейся основой для формирования у него смыслов будущей профессиональной деятельности, целей и профессиональных намерений, паттернов будущего профессионального поведения. Е.Н. Кролевецкая и И.Ф. Исаев рассматривают социокультурную среду как совокупность микросред, отражающих её духовные и материальные подсистемы [10].

Преподаватель выступает одним из ключевых субъектов формирования образовательной среды вуза. Исследования показывают, что отношения преподавателей и студентов, используемые педагогические стили, эмоциональный фон общения и профессиональная компетентность вузовских педагогов рассматриваются как важные составляющие социокультурной образовательной среды вуза [10; 11; 27]. Коммуникативная открытость, академическая справедливость и готовность преподавателя к поддержке способствуют формированию у студентов доверия и чувства принадлежности [28–30]. В исследовании [14] показано, что активное взаимодействие преподавателей и студентов

способствуют повышению качества учебной и внеучебной жизни обучающихся. Это, в свою очередь, влияет на мотивационные установки и переживаемое качество образовательного опыта студентов [15].

Учебная мотивация является одним из ключевых показателей эффективности образовательных процессов и определяется как совокупность внешних и внутренних побуждений к достижению академических целей [31]. Среди факторов, её поддерживающих, выделяют удовлетворённость образовательной средой, восприятие преподавателя как значимого взрослого, а также чувство автономии и поддержки [17; 18]. В [19] подчёркивается, что мотивация усиливается в «поддерживающем пространстве», где преподаватель выступает как фасилитатор академического и личностного роста обучающегося.

Исследователи неоднократно поднимали вопрос влияния преподавателя на мотивацию студентов и восприятие образовательной среды вуза (см., напр.: [6; 13; 15; 18; 32; 33]). Вместе с тем современные работы всё чаще фокусируются на компетентностном профиле преподавателя [33; 34], однако комплексные исследования, учитывающие взаимосвязь между образом преподавателя, качеством образовательной среды и учебной мотивацией студентов, встречаются редко. Обычно изучаются либо структурные характеристики среды, либо востребованные качества преподавателя, тогда как их связь с учебной мотивацией студентов рассматривается фрагментарно. Тем не менее проведённый анализ позволяет предположить, что позитивный образ преподавателя, воспринимаемый студентами как сочетание профессиональной компетентности, коммуникативной открытости и личностной зрелости, может быть связан с более высокой оценкой вузовской среды и более высоким уровнем учебной мотивации студентов.

Методы

В исследовании приняли участие 348 студентов российских вузов в возрасте от 17 до 33 лет (средний возраст – 21,7 года, 70% – девушки). Среди участников исследования 83,8% обучались в столичных вузах (Москва, Санкт-Петербург), 16,2% – в региональных вузах. Наибольшая часть респондентов обучалась по гуманитарным специальностям (43,3%), остальные участники получали образование по техническому (18,3%), социально-экономическому (17,6%), творческому (8,0%), естественно-научному (7,0%), медицинскому (4,7%), спортивному (1,2%) профилям подготовки. Все участники были ознакомлены с целями исследования и дали информированное согласие на участие в нём.

В качестве методов исследования были использованы методика диагностики мотивов учебной деятельности А.А. Реана, В.А. Якунина [35]; опросник «Профиль личных достоинств» [36], модифицированный в соответствии с целями исследования; авторская методика оценки профиля достоинств вузовского преподавателя; анкета удовлетворённости образовательной средой вуза. Методика диагностики мотивов учебной деятельности А.А. Реана и В.А. Якунина включает 16 мотивов, значимость которых респонденты оценивали по 7-балльной шкале Лайкерта (от 1 – «совершенно не важно» до 7 – «чрезвычайно важно»). Вычислялись показатели внутренней и внешней учебной мотивации (α Кронбаха: 0,882 и 0,867 соответственно).

Выбор методик, направленных на выявление характеристик образа преподавателя, строился на результатах систематического обзора источников, опубликованных в период с 2009 по 2024 г.¹ По итогам контент-анализа качеств преподавателя, указанных в 138 отобранных публикациях, были определены 15 категорий описания его личности, включая просоциальную ориентацию, педагогическое мастерство, профессиональный эталон,

¹ Первичные данные размещены по адресу: <https://osf.io/7tc3h/> (дата обращения 17.04.2025).

нравственно-этическую позицию, коммуникативные способности, вовлечённость, силу личности, когнитивный, саморегуляторный, культурный, инновационный, рефлексивный и адаптационный потенциалы, внешнюю привлекательность (категории указаны в порядке убывания частоты встречаемости). Многогранность описания качеств преподавателя отражает требования к зрелости его личности и уровню профессиональной культуры. В этом контексте и была осуществлена операционализация системы качеств преподавателя. Для оценки зрелости личности преподавателя использована модификация опросника «Профиль личных достоинств». Респондентам предлагалось оценить обладание преподавателями вуза качествами, соответствующими краткому описанию каждой из 24 шкал (напр.: «умение воодушевить людей на достижение высоких результатов, повести за собой; успешность в организации групповой работы людей») в соответствии с 5-балльной шкалой Лайкерта, где 1 – «не обладают вовсе», 2 – «редко кто обладает», 3 – «некоторые преподаватели обладают»; 4 – «большинство преподавателей обладают»; 5 – «практически все преподаватели обладают». В составе методики шесть вторичных шкал: мудрость и познание, смелость, гуманность, социальность, умеренность, духовность. Качества, не нашедшие отражение в данной методике, вошли в разработанный профиль профессиональных достоинств преподавателя. Оценка этих качеств осуществлялась по той же шкале Лайкерта. Перечень качеств приведён в *таблице 1*.

Оценка восприятия студентами образовательной среды вуза осуществлялась на основе переживаемой удовлетворённости её компонентами (пространственно-семантические, содержательно-методические и коммуникационно-организационные). Оценка осуществлялась на основе 5-балльной шкалы Лайкерта, где 1 – «совершенно не удовлетворён», 5 – «полностью удовлетворён». Перечень оцениваемых компонентов образовательной среды приведён в *таблице 2*,

представленной далее в разделе «Результаты» (см. с. 62).

Анализ данных строился на применении методов описательной статистики, сравнительного анализа с использованием U -критерия Манна – Уитни, H -критерия Краскела – Уоллиса и критерия Двасса – Стила – Кричлоу – Флигнера, эксплораторного и конфирматорного факторного анализа, анализа латентных профилей, корреляционного анализа с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена и применения z -преобразования Фишера для выявления статистически значимых различий между коэффициентами корреляции в выявленных латентных группах студентов. Для обработки полученных данных применялись программы *Statistica ver. 10 (StatSoft)* и *Jamovi ver. 2.3.18*.

Результаты

На первом этапе исследования был проведён анализ выраженности характеристик профиля профессионального достоинства преподавателя в оценках студентов и выявлена его факторная структура (Табл. 1). По мнению студентов, наиболее выражены такие качества преподавателей, как знание предмета, пунктуальность, эмоциональная стабильность и требовательность. Наименее выраженными оказались качества аттрактивности – умение увлечь, эмпатия, внешний вид и управление настроением аудитории.

Анализ показал достоверные различия в оценках преподавателя в зависимости от социально-профессиональных характеристик студентов. Так, девушки выше оценивают требовательность преподавателей ($U=10515$; $p<0,001$), а старшекурсники – доступность в преподнесении сложного материала ($U=12618$; $p<0,05$), использование технологий ($U=12350$; $p<0,05$), умение управлять настроением аудитории ($U=12446$; $p<0,05$), пунктуальность ($U=11307$; $p<0,001$) и гибкость в общении ($U=12232$; $p<0,05$). Студенты, обучающиеся на бюджетной основе, выше оценивают квалификацию ($U=13003$;

Таблица 1

Оценка студентами профиля профессиональных достоинств преподавателя и его факторная структура

Table 1

Students' Assessment of University Teachers' Professional Strengths and Factor Structure

Характеристики профиля профессиональных достоинств преподавателя	Описательные статистики		Факторы		
	М	S	1	2	3
Умение увлечь, заинтересовать обучающихся своим предметом	2,91	0,99	0,75	0,18	0,22
Ораторское искусство, речевая культура	3,16	1,03	0,73	0,21	0,24
Доступность в преподнесении сложного материала	3,07	1,03	0,67	0,27	0,35
Умение использовать примеры из жизни для иллюстрации учебного материала	3,18	1,04	0,61	0,16	0,31
Умение корректировать настроение и состояние аудитории	2,86	1,02	0,58	0,18	0,51
Применение новых технологий, инноваций в обучении	3,03	1,07	0,56	0,22	0,36
Общие, глубокие знания в науке, широкий кругозор	3,33	1,03	0,49	0,56	0,22
Требовательность по отношению к усвоению знаний обучающимися	3,51	1,01	0,46	0,49	0,06
Диалогическое взаимодействие с обучающимися на занятиях	3,28	1,01	0,43	0,38	0,38
Высокая профессиональная квалификация (учёная степень, звания, членство в ассоциациях и т. п.)	3,42	1,09	0,14	0,77	0,11
Отличное знание предмета	3,58	1,00	0,32	0,73	0,07
Соблюдение этических норм во взаимодействии с обучающимися	3,45	1,09	0,22	0,67	0,27
Пунктуальность	3,54	1,01	-0,04	0,64	0,32
Тщательная подготовка к каждому занятию	3,43	0,93	0,37	0,60	0,22
Эмоциональная стабильность	3,52	1,01	0,11	0,45	0,58
Умение использовать различные стили общения во взаимоотношениях с обучающимися	3,02	0,95	0,27	0,11	0,78
Толерантность, терпимость и уважение к другим мнениям, взглядам и убеждениям	3,13	1,03	0,25	0,30	0,70
Выраженная способность сопереживать и сочувствовать (эмпатия)	2,87	1,00	0,28	0,14	0,67
Внешняя привлекательность, чувство вкуса и стиля в одежде	2,88	0,99	0,35	0,06	0,63
Чёткие и справедливые требования к обучающимся	3,20	0,95	0,37	0,39	0,42

Примечание: М – среднее значение; S – стандартное отклонение

Note: M – mean value; S – standard deviation

$p < 0,05$) и толерантность ($U=12821$; $p < 0,05$) преподавателей, а студенты региональных вузов – тщательность подготовки ($U=12821$; $p < 0,05$), требовательность ($U=12821$; $p < 0,05$) и гибкость в общении ($U=12821$; $p < 0,05$). По направленности обучения выявлены различия в оценках научной эрудиции ($H=12,85$; $p < 0,05$), диалогичности ($H=13,19$; $p < 0,05$) и эмпатии ($H=16,11$; $p < 0,05$). Дополнительные попарные сравнения с использованием критерия Двасса – Стила – Кричлоу – Флигнера показали, что студенты естественно-научного профиля высоко оценивают знание-

вую, диалогичную и эмпатийную составляющие качеств преподавателя ($W=4,03-5,21$; $0,001 < p < 0,05$), в отличие от студентов технического и гуманитарного профиля, демонстрирующих наименьшие оценки по этим показателям среди сопоставляемых групп.

Факторный анализ выявил трёхкомпонентную структуру профиля профессиональных достоинств преподавателя, объясняющую 56,79% общей дисперсии. Первый фактор (19,83%) отражает способность преподавателя воздействовать на аудиторию и управлять мотивацией студентов, сочетая

эмоциональное воздействие, коммуникативную компетентность и современный подход к преподаванию. Его можно обозначить как *«харизматично-вдохновляющий стиль преподавания»*. Второй фактор (18,98%) объединил ключевые характеристики академической компетентности вузовского педагога: профессиональную квалификацию, знание предмета, подготовленность к занятиям, этичность и пунктуальность. Предположительно, студенты ассоциируют эти качества с надёжностью, экспертностью и серьёзным отношением к преподаванию, что позволяет обозначить фактор как *«академическая добросовестность»*. Третий фактор (17,98%) включил характеристики, отражающие личностную и этическую зрелость преподавателя: коммуникативную гибкость, психологическую устойчивость и последовательность в этике. Этот фактор обозначен как *«личностная зрелость»*, поскольку отражает значимость комфортного взаимодействия со студентами.

Ряд характеристик преподавателя имеют сопоставимые нагрузки на несколько факторов. Так, «умение корректировать настроение аудитории» связано с харизматично-вдохновляющим стилем и с личностной зрелостью, обеспечивая одновременно эмоциональный комфорт и познавательную мотивацию студентов. Аналогично, глубокие знания и кругозор отражают как академическую эрудицию, так и способность вдохновлять студентов, что может быть в восприятии студентов признаком и профессионализма, и личностного притяжения преподавателя. Характеристика «требовательность» демонстрирует двойственную природу: она связана с дисциплиной и контролем качества обучения, наряду с вовлечением студентов через чёткую систему ожиданий, выступая регулятивным элементом педагогического взаимодействия. Диалогичность преподавателя имеет умеренные нагрузки на все три фактора, отражая тем самым базовую установку студентов в оценке эффективного преподавания.

Полученная трёхфакторная структура отражает целостный образ преподавателя как вдохновляющей личности, эксперта и зрелого профессионала. Конфирматорный факторный анализ подтвердил её статистическую состоятельность ($SRMR=0,039$; $CFI=0,94$; $AGFI=0,93$; $RMSEA=0,059$), а коэффициенты α Кронбаха показали высокую внутреннюю согласованность (0,887; 0,860; 0,817 соответственно), что позволяет использовать данные факторы как шкалы профиля профессиональных достоинств преподавателя.

Анализ латентных профилей показал две группы студентов с различными оценками преподавателей (Рис. 1). Приемлемость решения обеспечивалась наиболее низкими оценками Байесовского информационного критерия ($BIC=1722,11$) при информационном критерии Акаике ($AIC=1672,02$), достоверности модели ($p=0,019$) и достаточным уровнем энтропии (0,799) по отношению к решениям с тремя ($BIC=1736,03$; $AIC=1673$; $p=0,119$; энтропия=0,713) и четырьмя ($BIC=1731,13$; $AIC=1650,23$; $p=0,0099$; энтропия=0,721) классами. Первый класс (76,1% выборки студентов) акцентирует академическую добросовестность как наиболее выраженное достоинство преподавателей, тогда как личностная зрелость и харизматичность проявлены скорее слабо. Второй класс (23,9% общей выборки) оценивает все три компонента существенно выше и как равнозначно представленные.

По данным методики «Профиль личных достоинств» студенты наиболее высоко оценили умеренность и смелость, а наименее выраженными оказались качества гуманности и социальности (Рис. 2). Значимые сдвиги в оценках обнаружены по большинству показателей ($8608,5 \leq T \leq 19076,5$; $0,000 \leq p \leq 0,04$), кроме пар «мудрость и познание – духовность» ($T=25068$; $p=0,17$), «гуманность – социальность» ($T=22328$; $p=0,14$). Социально-профессиональные характеристики студентов не влияли на выявленные оценки, за исключением фактора региональности. Студенты региональных вузов выше оцени-

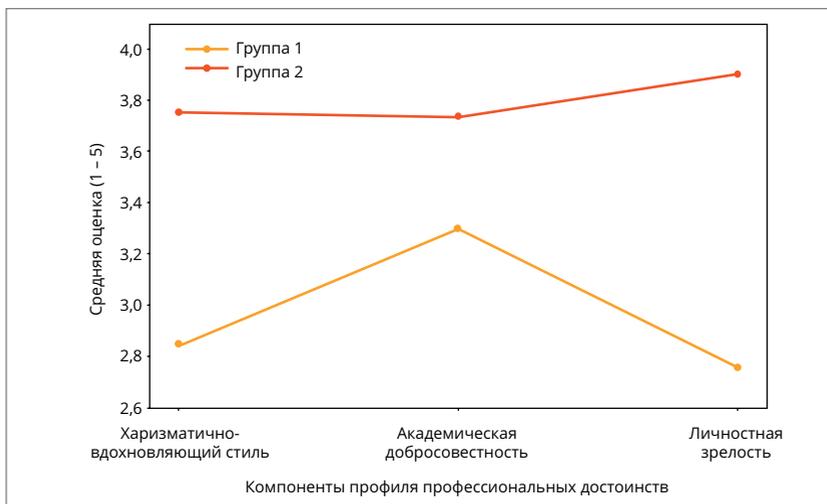


Рис. 1. Латентные профили студентов по компонентам профиля профессиональных достоинств преподавателя

Fig. 1. Latent profiles of students based on components of the university teacher's professional strengths profile

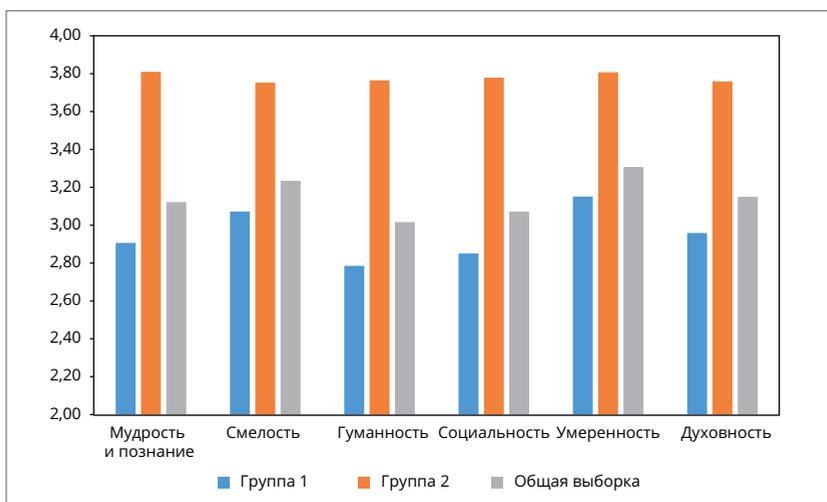


Рис. 2. Оценка студентами личных достоинств преподавателя

Fig. 2. Students' Perceptions of University Teachers' Personal Strengths

вали духовность преподавателей ($U=7866$; $p<0,001$).

Между двумя латентными классами студентов, напротив, выявлены достоверные различия по всем показателям профиля личных достоинств ($3473 \leq U \leq 5264$; $p<0,001$). Студенты, составившие 2-й класс (группа 2), в целом приписывают преподавателям более

выраженные позитивные качества личности, тогда как студенты группы 1 приписывают такие черты лишь немногим преподавателям.

Студенты группы 2 в целом достоверно выше оценивают образовательную среду вуза. В обеих группах наивысшие оценки получили отношения с преподавателями, однако у группы 1 на высоких ранговых по-

Таблица 2

Удовлетворённость параметрами социокультурной образовательной среды вуза
в исследуемых группах

Table 2

Satisfaction with Sociocultural Educational Environment: Comparison of Student Groups

Показатель	Общая выборка		Группа 1		Группа 2		U
	M (S)	R	M (S)	R	M (S)	R	
Отношения с преподавателями	3,71 (1,01)	1	3,57 (0,98)	2,5	4,13 (0,98)	1,5	8045,5***
Выбор будущей профессии	3,69 (1,11)	2	3,61 (1,13)	1	3,93 (1,01)	9	9266*
Отношения в студенческой группе	3,64 (1,17)	3	3,57 (1,18)	2,5	3,86 (1,13)	10	7374***
Условия для подготовки к занятиям	3,61 (1,12)	4	3,45 (1,1)	4	4,13 (1,02)	1,5	7954,5***
Студенческая жизнь в целом	3,55 (1,1)	5,5	3,43 (1,11)	5	3,95 (0,95)	7	6967,5***
Условия для проведения занятий	3,55 (1,16)	5,5	3,41 (1,17)	6	3,99 (0,98)	3	7291***
Условия для занятий наукой	3,43 (1,17)	7	3,27 (1,13)	7	3,95 (1,11)	7	6293***
Работа деканата и других административных служб вуза	3,36 (1,2)	8	3,25 (1,19)	8	3,73 (1,16)	14,5	7503,5***
Условия для занятий спортом и активными видами деятельности	3,34 (1,21)	9	3,2 (1,18)	9	3,8 (1,22)	12	7792***
Условия для занятий творчеством	3,33 (1,15)	10,5	3,13 (1,1)	12,5	3,98 (1,08)	4	7218***
Работа куратора группы	3,33 (1,27)	10,5	3,13 (1,27)	12,5	3,96 (1,05)	5	8519**
Организация питания в вузе	3,3 (1,26)	12	3,17 (1,26)	10	3,69 (1,16)	17	8410***
Возможности трудоустройства по специальности после завершения обучения	3,29 (1,22)	13	3,09 (1,2)	15	3,95 (1,06)	7	7525***
Организация учебного процесса в вузе	3,28 (1,15)	14	3,12 (1,14)	14	3,81 (1,03)	11	7302***
Работа профсоюзной организации, студенческих советов и т. п.	3,27 (1,09)	15	3,14 (1,04)	11	3,71 (1,15)	16	6827,5***
Условия для проведения досуга	3,24 (1,2)	16	3,08 (1,16)	16	3,76 (1,17)	13	7551,5***
Возможности участвовать в принятии управленческих решений в вузе	3,23 (1,14)	17	3,07 (1,11)	17	3,73 (1,11)	14,5	9394***
Возможности получить психологическую помощь в вузе	3,05 (1,21)	18,5	2,88 (1,13)	18,5	3,59 (1,3)	18	7243***
Возможности получить медицинскую помощь в вузе	3,05 (1,22)	18,5	2,88 (1,15)	18,5	3,57 (1,28)	19	6426***

зияциях также находятся отношения в студенческой группе и выбор профессии, тогда как в группе 2 приоритет отдан условиям для подготовки, проведения занятий и творческой деятельности (Табл. 2). Другими словами, студенты, позитивно воспринимающие своих преподавателей, более удовлетворены учебными и развивающими возможностями образовательной вузовской среды, нежели отношениями в студенческой группе, в то время как у студентов группы 1 социальный аспект образовательной среды проявлен в большей степени.

В группе 2 зафиксированы более высокие уровни внутренней и внешней учебной мотивации ($U=9337$; $p<0,05$ и $U=6808$; $p<0,001$, соответственно). В обеих группах преобладает внутренняя мотивация ($T=1489,5$; $p<0,001$ – группа 1; $T=310$; $p<0,001$ – группа 2), но для студентов группы 1 внешняя мотивация выражена существенно слабее внутренней.

Корреляционный анализ показателей по общей выборке показал, что компоненты образа преподавателя тесно связаны между собой ($0,49 \leq r \leq 0,81$; $p<0,001$), а также с удовлетворённостью образовательной средой

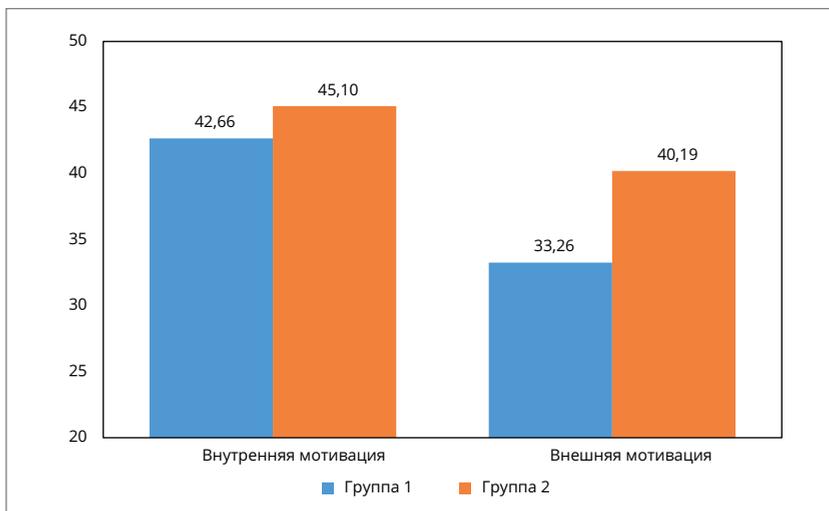


Рис. 3. Выраженность внутренней и внешней учебной мотивации в исследуемых группах
 Fig. 3. Expression of intrinsic and extrinsic academic motivation in the studied groups

вуза, внешней и внутренней мотивацией ($0,12 \leq r \leq 0,38$; $0,001 < p < 0,05$). Эти связи прослеживаются в обеих группах студентов (Табл. 3).

Между группами выявлены различия в структуре связей. У студентов группы 2 академическая добросовестность преподавателя сильнее связана с внешней мотивацией ($r=0,363$; $p=0,01$ против $r=0,101$; $p=0,11$), что подтверждается сравнением коэффициентов корреляций с использованием z -преобразования ($z=2,18$; $p=0,0292$). В группе 1 образ преподавателя коррелирует с оценками условий для внеучебной активности студентов (занятия творчеством, наукой, досугом), а в группе 2 с условиями подготовки к занятиям. При этом в группе 1 низкая удовлетворённость различными параметрами вузовской образовательной среды проявляется вкуче с низкой оценкой профессиональных достоинств преподавателей, тогда как в группе 2 эти связи выражены слабее. В целом в группе 1 образ преподавателя теснее связан с оценками образовательной среды вуза.

Обсуждение результатов

Настоящее исследование было направлено на изучение образа преподавателя как

ключевой фигуры образовательной среды вуза. Его результатом стало выявление трёхфакторной структуры профиля профессиональных достоинств преподавателя, целостная оценка его связи с личными достоинствами преподавателя, воспринимаемым качеством образовательной среды вуза и учебной мотивацией студентов. Были определены и различия в этих компонентах в зависимости от социально-профессиональных характеристик студентов. В целом, полученные результаты убедительно подтвердили выдвинутую гипотезу.

Восприятие преподавателя студентами определяется, прежде всего, сквозь призму его профессионализма, личностной зрелости и коммуникативной компетентности. Наиболее выраженными качествами преподавателя стали знание предмета, пунктуальность, эмоциональная устойчивость и требовательность, менее выраженными – привлекательные качества (умение увлечь, внешность, управление аудиторией). Отмечены также сдержанность, настойчивость и самоограничение, тогда как гуманность и способность к сотрудничеству видятся студентами в преподавателях гораздо реже. Всё это свидетельствует о доминировании академико-норма-

Таблица 3

Взаимосвязи показателей учебной мотивации, удовлетворённости образовательной среды и параметров профиля профессиональных достоинств вузовского преподавателя

Table 3

Correlations between university teacher profile components, academic motivation, and educational environment satisfaction

Учебная мотивация и удовлетворённость образовательной средой вуза	Параметры профиля профессиональных достоинств преподавателя		
	ХВС	АД	ЛЗ
<i>Группа 1 (менее позитивный образ преподавателя)</i>			
Внутренняя мотивация	0,25***	0,33***	0,28***
Внешняя мотивация	0,23***	0,10	0,23***
Общая удовлетворённость вузовской образовательной средой	0,27***	0,22***	0,28***
Студенческая жизнь в целом	0,19**	0,25***	0,26***
Выбор будущей профессии	0,19**	0,16**	0,15*
Организация учебного процесса	0,21***	0,09	0,19**
Условия для проведения занятий	0,25***	0,21***	0,24***
Условия для занятий наукой	0,16**	0,15*	0,17**
Условия для занятий творчеством	0,22***	0,17**	0,15*
Условия для проведения досуга	0,19**	0,11	0,17**
Работа деканата и других административных служб вуза	0,27***	0,28***	0,23***
Работа куратора группы	0,19**	0,30***	0,28***
Работа профсоюзной организации, студенческих советов и т. п.	0,17**	0,20**	0,19**
Отношения в студенческой группе	0,13*	0,22***	0,13*
Отношения с преподавателями	0,22***	0,26***	0,26***
<i>Группа 2 (позитивный образ преподавателя)</i>			
Внутренняя мотивация	0,39***	0,43***	0,35***
Внешняя мотивация	0,39***	0,36***	0,25*
Общая удовлетворённость вузовской образовательной средой	0,32**	0,33**	0,27*
Студенческая жизнь в целом	0,37***	0,40***	0,33**
Выбор будущей профессии	0,36***	0,38***	0,18
Организация учебного процесса	0,31**	0,31**	0,20
Условия для проведения занятий	0,30**	0,27*	0,20
Условия для подготовки к занятиям	0,25*	0,23*	0,14
Условия для занятий спортом и активными видами деятельности	0,22*	0,23*	0,16
Работа куратора группы	0,29**	0,33**	0,27*
Отношения в студенческой группе	0,17	0,26*	0,20

Примечания: ХВС – харизматично-вдохновляющий стиль; АД – академическая добросовестность; ЛЗ – личностная зрелость; * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$, *** – $p < 0,001$

Note: ХВС – charismatic-inspirational style; АД – academic integrity; ЛЗ – personal maturity; * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$, *** – $p < 0,001$

тивной модели восприятия преподавателя, в которой акцент смещён на его дисциплинарные и профессиональные функции. Низкие оценки личностно-эмоциональных качеств могут отражать их недостаточную представленность в образовательной практике, что может снизить воспитательный потенциал преподавателя. Об этом, в частности, говорят О.А. Донских и коллеги, когда касаются рисков для профессионального достоинства преподавателей вследствие перехода к рыночным моделям высшего образования [37].

Факторный анализ позволил выделить три устойчивых компонента восприятия преподавателя: харизматично-вдохновляющий стиль, академическая добросовестность и личностная зрелость. Значимость указанных компонентов как смысловых ориентиров оценки вузовских преподавателей находят подтверждение в международных исследованиях. Так, в исследовании [16] обозначается ценность вдохновляющего и поддерживающего поведения преподавателя, а в [4] описывается «вовлечённая забота» как сочетание личной вовлечённости и ответственности. В [38] акцентируется внимание на роли саморегуляции и устойчивости преподавателя. Отечественная психолого-педагогическая традиция подчёркивает значимость не только академической компетентности, но и личностной зрелости, эмпатийности, коммуникативной гибкости и этической ответственности преподавателя как условий продуктивного педагогического взаимодействия (см., напр.: [3; 39; 40]). Настоящее исследование конкретизирует эти подходы, выделяя структуру образа преподавателя и устанавливая её связь с учебной мотивацией и восприятием образовательной среды вуза.

Все три компонента образа преподавателя – харизматично-вдохновляющий стиль, академическая добросовестность и личностная зрелость – демонстрируют положительные корреляции с учебной мотивацией студентов и общей удовлетворённостью образовательной средой вуза. Особенно

тесные связи выявлены между академической добросовестностью преподавателя и мотивацией к обучению, что подчёркивает значимость восприятия преподавателя как компетентного и ответственного профессионала, влияющего на когнитивные и эмоциональные компоненты учебной активности студентов. Эти данные согласуются с результатами других исследований, подчёркивающих влияние профессионального имиджа и личностной надёжности преподавателя на академическую вовлечённость студентов (см., напр.: [41; 42]).

Восприятие преподавателя варьируется в зависимости от социально-профессиональных характеристик студентов – пола, курса, финансовой основы и профиля обучения, регионального контекста. Общая тенденция указывает на то, что эти различия обуславливают акцентуацию определённых аспектов образа преподавателя: в частности, студентки более чувствительны к требованиям преподавателя, студенты старших курсов – к его инновационной и коммуникативной активности, а обучающиеся на бюджетной основе и в региональных вузах – к признакам академической ответственности и добросовестности. Различия по профилю обучения касаются оценок знаний, диалогичности и эмпатии: студенты естественнонаучного профиля стабильно оценивали эти качества выше, чем студенты технических и гуманитарных направлений. Эти данные показывают, что образ преподавателя формируется на пересечении индивидуального и контекстуального опыта студентов, отражая их образовательные ориентиры, институциональные условия и специфические когнитивно-ценностные установки.

Анализ латентных профилей выявил две группы студентов, различающиеся по степени позитивности восприятия преподавателя. У студентов с благоприятным восприятием преподавателя наблюдаются более выраженные связи между всеми компонентами образа преподавателя и показателями учебной мотивации, в частности внешней моти-

вазии, что может быть связано с доверием к преподавателям как авторитетным и поддерживающим фигурам.

В группе студентов с менее позитивным образом преподавателя расширяется спектр связей между его характеристиками и различными аспектами образовательной среды, включая те, что формально не входят в сферу его влияния (досуг, инфраструктура, административные службы). Это может свидетельствовать о тенденции к обобщению неудовлетворённости: негативное восприятие преподавателя распространяется на всю образовательную среду вуза. Такой эффект ранее отмечался в исследованиях В. Тинто [43], а также в более поздних работах, указывающих на важность социального контекста академического опыта (см. напр.: [4; 44]). Полученные данные расширяют понимание психологических механизмов формирования академической вовлечённости, подчёркивая значение образа преподавателя как перцептивного маркера качества образовательной среды в глазах студентов.

По нашему мнению, обобщённый образ преподавателя отражает не только личный опыт образовательных взаимодействий, но и становится репрезентативным показателем общего отношения студента к вузовской образовательной среде. Такой вывод подтверждается нашими данными и результатами современных исследований, рассматривающих преподавателя как медиатора образовательной среды и источника значимых академических, эмоциональных и мотивационных эффектов [45–48]. Настоящее исследование конкретизирует эти подходы, предлагая структурную модель образа преподавателя и демонстрируя её предсказательную силу. В отличие от исследований, где образ преподавателя рассматривался как обобщённое целое, в данной работе предлагается дифференцированное рассмотрение его составляющих, включая эмоционально-коммуникативные, когнитивные и личностные параметры. Тем самым восполняется теоретический пробел, связанный с недостаточной операционализа-

цией конструкта и его эмпирической проверкой в связи с образовательным опытом студентов. Полученные результаты указывают на значимость формирования позитивного образа преподавателя для повышения мотивации и удовлетворённости студентов, что имеет значение для всех уровней образовательного планирования – от проектирования программ развития преподавательских компетенций до стратегии формирования образовательной среды вуза.

Заключение

Проведённое исследование позволило сформулировать целостное представление о многомерной структуре образа преподавателя в студенческом восприятии, а также выявить его значимые взаимосвязи с учебной мотивацией и оценкой образовательной среды вуза. Установлено, что студенты воспринимают преподавателя через призму таких интегративных характеристик, как харизматичность, академическая добросовестность и личностная зрелость. Эти компоненты не только структурно дифференцируются в эмпирической модели, но и оказываются значимо связанными с формированием учебной мотивации и отношения к вузовской образовательной среде.

Важно подчеркнуть, что восприятие преподавателя варьируется в зависимости от социально-профессиональных характеристик самих студентов. Пол, курс, финансовая основа обучения, региональный контекст и направленность обучения обуславливают приоритетность тех или иных компонентов образа преподавателя. Это указывает на необходимость гибкой и контекстно ориентированной стратегии формирования педагогических взаимодействий в вузе.

На основании полученных результатов можно сделать вывод, что преподаватель в восприятии студентов выступает не только как транслятор знаний, но как фасилитатор, наставник и модератор образовательной среды, её репрезентант в целом. Его образ выполняет опосредующее действие по отно-

шению к эмоциональному восприятию университета и учебной мотивации студентов.

В целом, результаты исследования вносят вклад в развитие теории социокультурной образовательной среды и педагогической психологии, восполняя недостаточно разработанные аспекты эмпирической актуализации образа преподавателя и его связи с образовательным опытом студентов. Они могут быть использованы как в прикладных целях – при разработке программ повышения квалификации преподавателей, так и в стратегическом планировании образовательной политики в вузах.

Несмотря на ценность полученных результатов, исследование имеет ряд ограничений, которые следует учитывать при интерпретации данных. Во-первых, исследование имело кросс-секционный дизайн, что ограничивает возможность установления причинно-следственных связей между переменными. Во-вторых, данные были собраны с использованием опросных методов, что может быть сопряжено с эффектами социальной желательности и субъективных искажений. В-третьих, характер выборки студентов российских вузов не отражает состояние отношений между изучаемыми феноменами во всей системе российского высшего образования, что не позволяет напрямую экстраполировать её результаты на региональные контексты без расширения включаемых в исследование регионов. В дальнейшем целесообразно проведение лонгитюдных и сравнительных исследований, направленных на уточнение выявленных взаимосвязей, а также расширение выборки за счёт полного охвата российских регионов.

Литература

1. *Ефимов В.С., Лаптева А.В.* Университет 4.0: философско-методологический анализ // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 1. С. 16–29. DOI: 10.15826/utpra.2017.01.002
2. *Tari Kasnakoglu B., Mercan H.* Co-creating positive outcomes in higher education: are students ready for co-creation? // Journal of Marketing

- for Higher Education. 2020. Vol. 32. No. 1. P. 73–88. DOI: 10.1080/08841241.2020.1825031
3. *Минина В.Н.* Цифровизация высшего образования и её социальные результаты // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2020. Т. 13. Вып. 1. С. 84–101. DOI: 10.21638/spbu12.2020.106
4. *Dingel M., Puntig G.* Building faculty-student relationships in higher education // Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. 2023. Vol. 31. No. 1. P. 61–82. DOI: 10.1080/13611267.2023.2164976
5. *Hagenauer G., Volet S.E.* Teacher-student relationship at university: an important yet under-researched field // Oxford Review of Education. 2014. Vol. 40. No. 3. P. 370–388. DOI: 10.1080/03054985.2014.921613
6. *Корешникова Ю.Н., Авдеева Е.А.* Заинтересовать нельзя заставить. Роль академической мотивации и стилей преподавания в развитии критического мышления студентов // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2022. № 3. С. 36–66. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-3-36-66
7. *Kabu E.R., Nelson K.* Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success // Higher Education Research & Development. 2017. Vol. 37. No. 1. P. 58–71. DOI: 10.1080/07294360.2017.1344197
8. *Ирхина И.В., Никулин И.Н., Исаев И.Ф., Крелевецкая Е.Н.* Образовательная среда вуза как фактор стимулирования направленности студентов на занятия физической культурой // Теория и практика физической культуры. 2021. № 3. С. 31–32. EDN: IGKJVP.
9. *Корешникова Ю.Н., Фрумкин И.Д.* Профессиональные компетенции педагога как фактор сформированности критического мышления студентов // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 6. С. 88–103. DOI: 10.17759/pse.2020250608
10. *Крелевецкая Е.Н., Исаев И.Ф.* Социокультурная образовательная среда вуза как фактор развития полисубъектности будущего педагога // Высшее образование в России. 2022. № 6. С. 114–135. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-6-114-135
11. *Полякова Т.Ю.* Преподаватель технического вуза: что ценят студенты? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 11. С. 60–76. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-11-60-76
12. *Espinoza Ó., Miranda C., Sandoval L., Corradi B., González L., McGinn N.* Determinants of student engagement in higher education: a cross-cultural study // Journal of Management Education. 2020. Vol. 54. No. 1. P. 10–30. DOI: 10.1177/1053426919884124

- nants of study motivation of undergraduate university students in Chile // *Studies in Higher Education*. 2024. P. 1–15. DOI: 10.1080/03075079.2024.2363512
13. *Mattanab J., Holt L., Feinn R., Bowley O., Marszalek K. et al.* Faculty-student rapport, student engagement, and approaches to collegiate learning: exploring a mediational model // *Current Psychology*. 2024. Vol. 43. P. 23505–23516. DOI: 10.1007/s12144-024-06096-0
 14. *Bao D.Q., Phong N.D., Tho N.D.* Co-creation in higher education and quality of college life: the roles of students' co-creation effort, interactions, and mindfulness // *The International Journal of Management Education*. 2023. Vol. 21. No. 3. Article no. 100862. DOI: 10.1016/j.ijme.2023.100862
 15. *Kbojanashvili L., Tsereteli M., Labadze L.* Understanding the impact of social and academic factors on sense of belonging in higher education: a study from the Georgian educational landscape // *Journal of Eurasian Studies*. 2024. Vol. 16. No. 1. P. 139–154. DOI: 10.1177/18793665241261728
 16. *Komarraju M., Musulkin S., Bhattacharya G.* Role of student-faculty interactions in developing college students' academic self-concept, motivation, and achievement // *Journal of College Student Development*. 2010. Vol. 51. No. 3. P. 332–342. DOI: 10.1353/csd.0.0137
 17. *Bureau J.S., Howard J.L., Chong J.X.Y., Guay F.* Pathways to student motivation: a meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations // *Review of Educational Research*. 2021. Vol. 92. No. 1. P. 46–72. DOI: 10.3102/003465432111042426
 18. *Raboca H.M., Carburnarean F.* Faculty support and students' academic motivation // *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. Article no. 1406611. DOI: 10.3389/educ.2024.1406611
 19. *Zepke N.* Student engagement research: thinking beyond the mainstream // *Higher Education Research and Development*. 2015. Vol. 34. No. 6. P. 1311–1323. DOI: 10.1080/07294360.2015.1024635
 20. *Ольховая Т.А., Хабарова Т.С.* Модель становления субъектности студента медицинского вуза // *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2-22. С. 5003–5007. EDN: TWTAIV.
 21. *Панов В.И.* Психодиагностика образовательных систем: теория и практика. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 352 с. EDN: QVMKLJ.
 22. *Тарасов С.В.* Образовательная среда и развитие школьника. СПб.: ЛОИРО, 2003. 139 с. EDN: QTESKH.
 23. *Тарасов С.В., Спаская Е.Б., Проект Ю.А.* Взаимодействие педагогических вузов и региональных образовательных систем: подходы, практики, решения: монография. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2024. 247 с. EDN: MOJQJY.
 24. *Митнищкая Е.В.* Образовательная среда как социокультурный феномен // *Современное социально-гуманитарное образование: векторы развития в год науки и технологий: материалы VI международной конференции*. Москва: Московский педагогический государственный университет, Институт социально-гуманитарного образования, 2021. С. 535–542. DOI: 10.37492/ETNO.2021.12.45.071
 25. *Ясвин В.А.* Формирование теории среды развития личности в отечественной педагогической психологии // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2020. Т. 17. № 2. С. 295–314. DOI: 10.17323/1813-8918-2020-2-295-314
 26. *Слободчиков В.И.* Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // *Новые ценности образования*. 2010. Т. 43. № 1. С. 4–13. EDN: MBDBYX.
 27. *Азранат Ю.В., Иванова А.В.* Оценка преподавателей студентами в контексте повышения качества образования // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2019. Т. 4. № 3. С. 68–72. DOI: 10.30853/pedagogy.2019.3.13
 28. *Ислакаева Г.Р.* Образовательная среда университета как фактор повышения качества высшего образования // *Экономика и управление: научно-практический журнал*. 2023. № 6. С. 89–96. DOI: 10.34773/EU.2023.6.16
 29. *Козилова А.В., Чвякин В.А.* Влияние образовательной среды педагогического университета на профессиогенез педагога // *Перспективы науки и образования*. 2022. № 4 (58). С. 96–114. DOI: 10.32744/pse.2022.4.6
 30. *Курьян М.А., Воронина Е.А.* Общение студентов и преподавателей вне аудитории: теоретический обзор зарубежных исследований // *Педагогика и психология образования*. 2020. № 1. С. 219–237. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-219-237
 31. *Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н.* Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // *Вопросы психологии*. 2013. № 1. С. 35–45. EDN: RVVJID.

32. *Tawfeek E.E., Gouda E., Elaraby S., Talaat W.* Relationship between the role of the clinical instructor, students' self-efficacy, and academic achievement // *Suez Canal University Medical Journal*. 2021. Vol. 24. No. 2. P. 164–177. DOI: 10.21608/scumj.2021.197634
33. *Панферов В.Н., Никифоров О.В., Шингаев С.М.* Когнитивные эталоны восприятия «эффективного» и «неэффективного» преподавателя высшей школы студентами с разной мотивацией обучения // *Психология человека в образовании*. 2023. Т. 5. № 3. С. 435–451. DOI: 10.33910/2686-9527-2023-5-3-435-451
34. *Кольцова А.А., Яковлева Т.В.* Компетентностный профиль преподавателя экономических дисциплин в вузе: мнения студентов // *Бизнес. Образование. Право*. 2023. № 4 (65). С. 250–255. DOI: 10.25683/VOLBI.2023.65.777
35. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 512 с. ISBN: 5-272-00028-5. EDN: RXZGQH.
36. *Буровихина И.А., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н.* Силы характера как ресурсы личности подростка: опыт применения опросника «Профиль личных достоинств» // *Психологическая диагностика*. 2007. № 1. С. 107–127. URL: [https://www.academia.edu/3145454/Силы_характера_как_ресурсы_личности_подростка_опыт_применения_опросника_Профиль_личных_достоинств_\(дата_обращения:_17.04.2025\)](https://www.academia.edu/3145454/Силы_характера_как_ресурсы_личности_подростка_опыт_применения_опросника_Профиль_личных_достоинств_(дата_обращения:_17.04.2025)).
37. *Донских О.А., Логунова Л.Ю., Уткина А.Н.* Профессиональное достоинство профессора // *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*. 2023. № 71. С. 192–203. DOI: 10.17223/1998863
38. *Mabasneh A.M., Al-Zoubi Z.H., Alkbawaldeh A.M.* The impact of teacher's emotional intelligence on students' academic engagement // *International Journal of Educational Psychology*. 2023. Vol. 12. No. 1. P. 49–67. DOI: 10.17583/ijep.10444
39. *Галлямова А.Р., Карачева Е.А.* Профессиональные и личностные качества современного преподавателя иностранного языка как ключевой фактор гуманистического образования // *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2024. Т. 13. № 1. С. 117–129. DOI: 10.57769/2227-8591.12.1.08
40. *Газиева И.А., Бурашников А.А.* Компетентностный функциональный профиль преподавателя вуза: ценностный подход // *Высшее образование в России*. 2023. Т. 32. № 3. С. 26–47. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-26-47
41. *Dervenis C., Fitsilis P., Iatrellis O.* A review of research on teacher competencies in higher education // *Quality Assurance in Education*. 2022. Vol. 30. No. 2. P. 199–220. DOI: 10.1108/QAE-08-2021-0126
42. *Dewaele J.-M., Li C.* Teacher enthusiasm and students' social-behavioral learning engagement: the mediating role of student enjoyment and boredom in Chinese EFL classes // *Language Teaching Research*. 2021. Vol. 25. No. 6. P. 922–945. DOI: 10.1177/13621688211014538
43. *Tinto V.* Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence // *Journal of Higher Education*. 1997. Vol. 68. No. 6. P. 599–623. DOI: 10.2307/2959965
44. *Agrawal P., Singh P., Mishra L., Bhatt T., Panda A.K., Singh O.P.* Unpacking the intricacies of techno-pedagogical competency, social competency and interpersonal relationships in HEI's professors: a qualitative meta-synthesis // *2024 3rd Edition of IEEE Delhi Section Flagship Conference (DELCON), New Delhi, India*. 2024. P. 1–4. DOI: 10.1109/DELCON64804.2024.10867042
45. *Хлыбова М.А.* Роль преподавателя в условиях цифровой образовательной среды // *Педагогический вестник*. 2023. № 26. С. 94–97. EDN: TRHFHR.
46. *Черницына М.М., Колмыкова В.А.* Коммуникативный стиль преподавателя в контексте интегративных технологий обучения и его влияние на смыслообразование у обучающихся // *Modern Humanities Success*. 2024. № 5. С. 227–233. DOI: 10.58224/2618-7175-2024-5-227-233
47. *Burke-Smalley L., Neely A.R., Bryant E.* Building professor-student rapport: A model, survey findings, and implications for practicing professors // *Business Horizons*. 2024. Vol. 67. No. 2. P. 137–145. DOI: 10.1016/j.bushor.2023.11.003
48. *Saidi L.G., Vu P.* Students' perspective on higher educators: interpersonal relationship matters // *SN Social Sciences*. 2021. Vol. 1. Article no. 175. DOI: 10.1007/s43545-021-00176-9

Благодарности. Исследование выполнено за счёт внутреннего гранта РГПУ им. А.И. Герцена (проект № 62-ВГ).

Статья поступила в редакцию 25.04.2025

Принята к публикации 07.06.2025

References

1. Efimov, V.S., Lapteva, A.V. (2017). University 4.0: Philosophical and Methodological Analysis. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 21, no. 1, pp. 16-29, doi: 10.15826/umpa.2017.01.002 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Tarə Kasnakoplu, B., Mercan, H. (2020). Co-Creating Positive Outcomes in Higher Education: Are Students Ready for Co-Creation? *Journal of Marketing for Higher Education*. Vol. 32, no. 1, pp. 73-88, doi: 10.1080/08841241.2020.1825031
3. Minina, V.N. (2020). Digitalization of Higher Education and Its Social Outcomes. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sotsiologiya = Vestnik of Saint Petersburg University. Sociology*. Vol. 13, issue 1, pp. 84-101, doi: 10.21638/spbu12.2020.106 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Dingel, M., Puntì, G. (2023). Building Faculty-Student Relationships in Higher Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. Vol. 31, no. 1, pp. 61-82, doi: 10.1080/13611267.2023.2164976
5. Hagenauer, G., Volet, S.E. (2014). Teacher–Student Relationship at University: An Important Yet Under-Researched Field. *Oxford Review of Education*. Vol. 40, no. 3, pp. 370-388, doi: 10.1080/03054985.2014.921613
6. Koreshnikova, Yu.N., Avdeeva, E.A. (2022). To Interest or to Force? The Role of Academic Motivation and Teaching Styles in Developing Students' Critical Thinking. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 36-66, doi: 10.17323/1814-9545-2022-3-36-66 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Kahu, E.R., Nelson, K. (2017). Student Engagement in the Educational Interface: Understanding the Mechanisms of Student Success. *Higher Education Research & Development*. Vol. 37, no. 1, pp. 58-71, doi: 10.1080/07294360.2017.1344197
8. Irkhina, I.V., Nikulin, I.N., Isaev, I.F., Kroleveckaya, E.N. (2021). The Educational Environment of a University as a Factor Stimulating Students' Engagement in Physical Culture. *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury = Theory and Practice of Physical Education*. No. 3, pp. 31-32. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44908664> (accessed 17.04.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
9. Koreshnikova, Yu.N., Frumin, I.D. (2020). Teachers' Professional Competencies as a Factor of Students' Critical Thinking Development. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. Vol. 25, no. 6, pp. 88-103, doi: 10.17759/pse.2020250608 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Kroleveckaya, E.N., Isaev, I.F. (2022). The Sociocultural Educational Environment of a University as a Factor in the Development of Future Teachers' Multi-subjectivity. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 114-135, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-6-114-135 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Polyakova, T.Yu. (2023). A University Teacher of Engineering: What Do Students Value? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 11, pp. 60-76, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-11-60-76 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Espinoza, Ó., Miranda, C., Sandoval, L., Corradi, B., González, L., McGinn, N. (2024). Determinants of Study Motivation of Undergraduate University Students in Chile. *Studies in Higher Education*. Pp. 1-15, doi: 10.1080/03075079.2024.2363512
13. Mattanah, J., Holt, L., Feinn, R., Bowley, O., Marszalek, K. et al. (2024). Faculty-Student Report, Student Engagement, and Approaches to Collegiate Learning: Exploring a Mediational Model. *Current Psychology*. Vol. 43, pp. 23505-23516, doi: 10.1007/s12144-024-06096-0
14. Bao, D.Q., Phong, N.D., Tho, N.D. (2023). Co-Creation in Higher Education and Quality of College Life: The Roles of Students' Co-Creation Effort, Interactions, and Mindfulness. *The Inter-*

- national Journal of Management Education*. Vol. 21, no. 3, article no. 100862, doi: 10.1016/j.ijme.2023.100862
15. Khojanashvili, L., Tsereteli, M., Labadze, L. (2024). Understanding the Impact of Social and Academic Factors on Sense of Belonging in Higher Education: A Study from the Georgian Educational Landscape. *Journal of Eurasian Studies*. Vol. 16, no. 1, pp. 139-154, doi: 10.1177/18793665241261728
 16. Komaraju, M., Musulkin, S., Bhattacharya, G. (2010). Role of Student-Faculty Interactions in Developing College Students' Academic Self-Concept, Motivation, and Achievement. *Journal of College Student Development*. Vol. 51, no. 3, pp. 332-342, doi: 10.1353/csd.0.0137
 17. Bureau, J.S., Howard, J.L., Chong, J.X.Y., Guay, F. (2021). Pathways to Student Motivation: A Meta-Analysis of Antecedents of Autonomous and Controlled Motivations. *Review of Educational Research*. Vol. 92, no. 1, pp. 46-72, doi: 10.3102/003465432111042426
 18. Raboca, H.M., Carbuanean, F. (2024). Faculty Support and Students' Academic Motivation. *Frontiers in Education*. Vol. 9, article no. 1406611, doi: 10.3389/educ.2024.1406611
 19. Zepke, N. (2015). Student Engagement Research: Thinking Beyond the Mainstream. *Higher Education Research and Development*. Vol. 34, no. 6, pp. 1311-1323, doi: 10.1080/07294360.2015.1024635
 20. Olkhovaya, T.A., Khabarova, T.S. (2015). Model of the Formation of Medical Students' Subjectivity. *Fundamental'nye issledovaniya = Fundamental Research*. No. 2-22, pp. 5003-5007. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23613379_60902078.pdf (accessed 17.04.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
 21. Panov, V.I. (2007). *Psikhodidaktika obrazovatel'nykh sistem: teoriya i praktika* [Psychodidactics of Educational Systems: Theory and Practice]. St. Petersburg: Piter, 352 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19991648> (accessed 17.04.2025). (In Russ.).
 22. Tarasov, S.V. (2003). *Obrazovatel'naya sreda i razvitie shkol'nika* [Educational Environment and Development of Student]. St. Petersburg: LOIRO Press, 139 p. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_22736608_31061837.pdf (accessed 17.04.2025). (In Russ.).
 23. Tarasov, S.V., Spasskaya, E.B., Proekt, Yu.L. (2024). *Vzaimodeystvie pedagogicheskikh vuzov i regional'nykh obrazovatel'nykh sistem: podkbody, praktiki, resheniya* [Interaction Between Pedagogical Universities and Regional Educational Systems: Approaches, Practices, Solutions]. St. Petersburg: Herzen University Press, 247 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67906036> (accessed 17.04.2025). (In Russ.).
 24. Mitnitskaya, E.V. (2021). Obrazovatel'naya sreda kak sotsiokul'turnyy fenomen [The Educational Environment as a Sociocultural Phenomenon]. In: *Sovremennoe sotsial'no-gumanitarnoe obrazovanie: vektory razvitiya v god nauki i tekhnologii = Contemporary Social and Humanitarian Education: Vectors of Development in the Year of Science and Technology*. Proceedings of the 6th International Conference. Moscow: Moscow State Pedagogical University, pp. 535-542, doi: 10.37492/ETNO.2021.12.45.071 (In Russ.).
 25. Yasvin, V.A. (2020). Development of the Theory of the Personality-Development Environment in Russian Educational Psychology. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. Vol. 17, no. 2, pp. 295-314, doi: 10.17323/1813-8918-2020-2-295-314 (In Russ., abstract in Eng.).
 26. Slobodchikov, V.I. (2010). Event-Based Educational Community as a Source of Development and Subject of Education. *Novye tsennosti obrazovaniya = New Values of Education*. Vol. 43, no. 1, pp. 4-13. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=14308754> (accessed 17.04.2025). (In Russ., abstract in Eng.).

27. Agranat, Yu.V., Ivanova, L.V. (2019). Evaluation of Teachers by Students in the Context of Improving the Quality of Education. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki = Pedagogy. Questions of Theory and Practice*. Vol. 4, no. 3, pp. 68-72, doi: 10.30853/pedagogy.2019.3.13 (In Russ., abstract in Eng.)
28. Islakaeva, G.R. (2023). The Educational Environment of the University as a Factor of Improving the Quality of Higher Education. *Ekonomika i upravlenie: nauchno-prakticheskiy zhurnal = Economics and Management: Scientific and Practical Journal*. No. 6, pp. 89-96, doi: 10.34773/EU.2023.6.16 (In Russ., abstract in Eng.)
29. Kozilova, L.V., Chvyakin, V.A. (2022). Influence of the Educational Environment of a Pedagogical University on the Professional Development of a Teacher. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*. No. 4 (58), pp. 96-114, doi: 10.32744/pse.2022.4.6 (In Russ., abstract in Eng.)
30. Kuryan, M.L., Voronina, E.A. (2020). Communication Between Students and Teachers Outside the Classroom: A Theoretical Review of Foreign Research. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya = Pedagogy and Psychology of Education*. No. 1, pp. 219-237, doi: 10.31862/2500-297X-2020-1-219-237 (In Russ., abstract in Eng.)
31. Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Osin, E.N. (2013). Intrinsic and Extrinsic Academic Motivation of Students: Their Sources and Impact on Psychological Well-Being. *Voprosy psikhologii = Issues in Psychology*. No. 1, pp. 35-45. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21195528> (accessed 17.04.2025). (In Russ., abstract in Eng.)
32. Tawfeek, E.E., Gouda, E., Elaraby, S., Talaat, W. (2021). Relationship Between the Role of the Clinical Instructor, Students' Self-Efficacy, and Academic Achievement. *Suez Canal University Medical Journal*. Vol. 24, no. 2, pp. 164-177, doi: 10.21608/scumj.2021.197634
33. Panferov, V.N., Nikiforov, O.V., Shingayev, S.M. (2023). Cognitive Patterns of Perception of "Effective" and "Ineffective" University Teachers by Students with Different Learning Motivation. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii = Human Psychology in Education*. Vol. 5, no. 3, pp. 435-451, doi: 10.33910/2686-9527-2023-5-3-435-451 (In Russ., abstract in Eng.)
34. Koltsova, A.A., Yakovleva, T.V. (2023). Competency Profile of University Teachers of Economics: Students' Opinions. *Biznes. Obrazovanie. Pravo = Business. Education. Law*. No. 4 (65), pp. 250-255, doi: 10.25683/VOLBI.2023.65.777 (In Russ., abstract in Eng.)
35. Ilyin, E.P. (2002). *Motivatsiya i motivy [Motivation and Motives]*. St. Petersburg: Piter, 512 p. ISBN: 5-272-00028-5. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21293772> (accessed 17.04.2025). (In Russ.)
36. Burovikhina, I.A., Leontiev, D.A., Osin, E.N. (2007). Character Strengths as Adolescent Personality Resources: Application of the "Personal Strengths Profile" Questionnaire. *Psikhologicheskaya diagnostika = Psychological Diagnostics*. No. 1, pp. 107-127. Available at: <https://www.academia.edu/3145454> (accessed: 17.04.2025). (In Russ., abstract in Eng.)
37. Donskikh, O.A., Logunova, L.Yu., Utkina, A.N. (2023). The Professional Dignity of a University Professor. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya = Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. No. 71, pp. 192-203, doi: 10.17223/1998863 (In Russ., abstract in Eng.)
38. Mahasneh, A.M., Al-Zoubi, Z.H., Alkhalwaldeh, A.M. (2023). The Impact of Teacher's Emotional Intelligence on Students' Academic Engagement. *International Journal of Educational Psychology*. Vol. 12, no. 1, pp. 49-67, doi: 10.17583/ijep.10444
39. Gallyamova, A.R., Karacheva, E.A. (2024). Professional and Personal Qualities of a Modern Foreign Language Teacher as a Key Factor in Humanistic Education. *Voprosy metodiki*

- prepodavaniya v vuze = Problems of Teaching Methods in Higher Education*. Vol. 13, no. 1, pp. 117-129, doi: 10.57769/2227-8591.12.1.08 (In Russ., abstract in Eng.).
40. Gaziyeva, I.A., Burashnikova, A.A. (2023). Competence-Based Functional Profile of a University Teacher: A Value-Oriented Approach. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 3, pp. 26-47, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-26-47 (In Russ., abstract in Eng.).
 41. Dervenis, C., Fitsilis, P., Iatrellis, O. (2022). A Review of Research on Teacher Competencies in Higher Education. *Quality Assurance in Education*. Vol. 30, no. 2, pp. 199-220, doi: 10.1108/QAE-08-2021-0126
 42. Dewaele, J.-M., Li, C. (2021). Teacher Enthusiasm and Students' Social-Behavioral Learning Engagement: The Mediating Role of Student Enjoyment and Boredom in Chinese EFL Classes. *Language Teaching Research*. Vol. 25, no. 6, pp. 922-945, doi: 10.1177/13621688211014538
 43. Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *Journal of Higher Education*. Vol. 68, no. 6, pp. 599-623, doi: 10.2307/2959965
 44. Agrawal, P., Singh, P., Mishra, L., Bhatt, T., Panda, A.K., Singh, O.P. (2024). Unpacking the Intricacies of Techno-Pedagogical Competency, Social Competency and Interpersonal Relationships in HEI's Professors: A Qualitative Meta-Synthesis. In: *2024 3rd Edition of IEEE Delhi Section Flagship Conference (DELCON)*, New Delhi, India, pp. 1-4, doi: 10.1109/DELCON64804.2024.10867042
 45. Khlybova, M.A. (2023). The Role of the Teacher in the Digital Educational Environment. *Pedagogicheskiy vestnik = Pedagogical Bulletin*. No. 26, pp. 94-97. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_53116104_88807351.pdf (accessed 17.04.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
 46. Chernitsyna, M.M., Kolmykova, V.A. (2024). Teacher's Communicative Style in the Context of Integrative Teaching Technologies and Its Impact on Students' Meaning-Making. *Modern Humanities Success*. No. 5, pp. 227-233, doi: 10.58224/2618-7175-2024-5-227-233 (In Russ., abstract in Eng.).
 47. Burke-Smalley, L., Neely, A.R., Bryant, E. (2024). Building Professor-Student Rapport: A Model, Survey Findings, and Implications for Practicing Professors. *Business Horizons*. Vol. 67, no. 2, pp. 137-145, doi: 10.1016/j.bushor.2023.11.003
 48. Saidi, L.G., Vu, P. (2021). Students' Perspective on Higher Educators: Interpersonal Relationship Matters. *SN Social Sciences*. Vol. 1, article no. 175, doi: 10.1007/s43545-021-00176-9

Acknowledgment. The research was supported by an internal grant of the Herzen State Pedagogical University of Russia (project No. 62-VG).

The paper was submitted 25.04.2025

Accepted for publication 07.06.2025

Наука глазами преподавателей российских классических университетов

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-7-74-92

Дежина Ирина Геннадиевна – д-р экон. наук, руководитель Аналитического департамента научно-технологического развития¹, ведущий научный сотрудник², ORCID: 0000-0002-3402-3433, Research ID: F-7485-2014, i.dezhina@skoltech.ru

¹ Сколковский институт науки и технологий, Москва, Россия

Адрес: 121205, г. Москва, Большой б-р, 30, стр. 1

² Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия
Адрес: 634050, г. Томск, пр-кт Ленина, 36

***Аннотация.** В статье исследуется саморефлексия научно-педагогических работников российских классических университетов по поводу состояния и тенденций развития науки в вузах. Целью было определить основные характеристики научной деятельности, какими их видят преподаватели университетов, в которых проведение научных исследований – давняя традиция. Это позволяет выделить «болевы́е точки науки» в представлении научного сообщества. Исследование проводилось методом глубинных интервью, в которых все вопросы были открытыми. Сами информанты выделяли темы, которые, по их мнению, характеризуют состояние вузовской науки. При таком подходе важным результатом стало определение не только круга наиболее актуальных тем, но и того, что существенно для информантов. Было проинтервьюировано 60 человек из четырёх университетов. Результаты обрабатывались методом тематического кодирования.*

Исследование позволило выделить три темы, которые обсуждались в подавляющем большинстве интервью: бюрократизация отчётности в области научных исследований, проблемы финансирования, включая гранты и государственное задание, а также трудности привлечения новых кадров в науку. Было выявлено, что бюрократическая нагрузка, касающаяся отчётности по научным исследованиям, не снижается и усложняет выполнение обязанностей, связанных с образовательной деятельностью. Финансирование исследований с учётом инфляции несколько снижается, а обеспечение притока молодёжи в науку представляет собой серьёзную проблему. Препятствия связаны не только с финансовыми аспектами, но и с престижем профессии. По итогам исследования сформулировано несколько предложений, направленных на смягчение выявленных проблем вузовской науки.

***Ключевые слова:** наука в вузах, ведущие университеты, саморефлексия, финансирование, привлечение молодёжи в науку, бюрократизация, отчётность, эффективный контракт*

Для цитирования: Дежина И.Г. Наука глазами преподавателей российских классических университетов // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 7. С. 74–92. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-7-74-92

Science as Perceived by Russian Classical University Faculty

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-7-74-92

Irina G. Dezhina – Dr.Sci. (Economics), Head of the Analytical Department for Scientific-Technological Development¹, Leading Researcher², ORCID: 0000–0002–3402–3433, Researcher ID: F-7485-2014, i.dezhina@skoltech.ru

¹ Skolkovo Institute of Science and Technology, Moscow, Russian Federation

Address: 30, Bol'shoy blvd., bldg. 1, Moscow, 121205, Russian Federation

² National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation

Address: 36, Lenina ave., Tomsk, 634050, Russian Federation

Abstract. The article explores the self-reflection of faculty employed at leading Russian universities about the state and trends in the development of scientific research. The objective of this study was to identify the characteristics of scientific work as perceived by faculty members at universities. This approach facilitates the identification of “pressing points” within the scientific community. The research was conducted via in-depth interviews, in which all questions were open-ended. The informants themselves identified the subjects that, in their opinion, best characterize the state of university science. A total of 60 individuals from four universities participated in the interviews. The subsequent analysis of the results employed the thematic coding method.

The study identified three themes that emerged in the majority of the interviews: the bureaucratization of reporting, funding issues (including grants and government assignments), and difficulties in attracting new researchers to science. A review of interviews suggests a correlation between the increasing administrative burden associated with research reporting and the potential for it to impede the fulfillment of teaching obligations. A decline in research funding has been observed due to the impact of inflation. Ensuring the continued influx of young individuals into science has been identified as a pressing concern. The problems of attracting young people to science are related both to financial aspects and to the prestige of the profession. The study yielded several proposals aimed at mitigating the identified problems of research in universities.

Keywords: science in universities, leading universities, self-reflection, funding, attracting youth to science, bureaucratization, accountability, effective contracting

Cite as: Dezhina, I.G. (2025). Science as Perceived by Russian Classical University Faculty. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 7, pp. 74-92, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-7-74-92 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Исследованиям состояния российской науки посвящено немало работ. Что происходит с наукой, в каком направлении она движется, как меняются параметры её фи-

нансового и материального обеспечения, какие меры принимаются для укрепления кадрового потенциала и привлечения молодежи в науку, насколько эффективны государственные программы поддержки науки

и т. п. – все эти вопросы привлекают постоянное внимание специалистов по экономике, социологии, истории науки и науковедению.

Сейчас в связи с необходимостью формирования технологического суверенитета ракурс анализа начинает смещаться. Возникают вопросы, касающиеся достаточности ресурсов, финансовых и кадровых, для переориентации на решение новых научных задач, необходимых изменений в системе управления наукой на разных уровнях, в университетах и научных институтах, а также факторов, способствующих и препятствующих полноценному участию науки в новой технологической повестке. Ответы можно искать на макроуровне, через анализ формальных показателей и оценку государственных инициатив. Альтернативный подход состоит в изучении состояния сферы науки через саморефлексию преподавателей и исследователей, не обязательно хорошо знакомых с правительственными инициативами и нововведениями. Это один из информативных индикаторов её фактического состояния.

Аналізу именно такого взгляда на науку посвящена данная статья. Она основана на результатах интервью с преподавателями в нескольких ведущих классических университетах, где занятие научными исследованиями – дело не только обязательное, но и естественное. Какой видят науку преподаватели ведущих вузов? На что обращают внимание? Что их тревожит? Эти вопросы находятся в центре исследования. В интервью намеренно не задавались параметры оценки. Учёные могли говорить о том, что они сами полагают важным. Поэтому итогом можно считать не только то, о чём и как рассказывали информанты, но и то, о чём они не вспоминали.

При анализе интервью определилось три ключевых направления, связанных с состоянием и изменениями науки в вузах: отчётность и бюрократия в связи с эффективным контрактом, финансирование исследований, а также вопросы притока молодёжи в вузовскую науку, включая роль аспирантуры.

Обзор литературы

Обзор литературы мы проводим по трём направлениям, на которых сосредоточено внимание в данной статье. Мы рассматриваем освещение проблем (1) эффективного контракта в части учёта научной работы российских преподавателей, (2) финансирования вузовской науки, включая плюсы и минусы грантовой системы, и (3) привлечения молодёжи в вузовскую науку.

В исследованиях показано, что усиление отчётности по научным исследованиям и рост бюрократизации произошли после введения в 2012 г. эффективного контракта [1]. Такой феномен был отмечен в целом ряде работ [2–6]. Он связывается с переходом к новому менеджериализму в управлении наукой в университетах. В эффективном контракте заданы параметры результативности научных исследований, и прописаны два компонента оплаты труда – оклад и стимулирующие выплаты. Обязательство вести научную работу сопровождается количественными критериями оценки её результатов. Оплата становится выше у тех, кто улучшает показатели своей научной работы [4], за счёт дополнительной (стимулирующей) поддержки [7]. Даже когда контракты продляют практически автоматически, важно продемонстрировать определённую публикационную активность [8]. При этом размер стимулирующих выплат за публикации может варьироваться в диапазоне от 20% до 200% от основной части оклада [9]. Такой подход удобен в первую очередь управленческому персоналу, для принятия решений о перераспределении ресурсов между исследовательскими группами [10].

В литературе можно найти оценки, показывающие, что эффективный контракт и система выплат способствовали росту результативности научных исследований [5; 11]. В то же время есть и опровергающие такую связь исследования [12]. Вероятно, на результаты влияют разные параметры, включая размер стимулирующих выплат. Если надбавки к зарплате незначительные,

то материальный стимул не играет большой роли. Если наоборот, слишком большие, то это искажает мотивацию и начинается погоня за тем, чтобы опубликовать статью в журнале нужного квартала. По оценке, приведённой в [13], около 60% преподавателей вузов считают себя именно преподавателями, а не исследователями, и потому прессинг отчётности по научной работе становится для них очень тяжёлым. Отмечались случаи трансформации научной этики, связанные с публикационной активностью, например, воспроизведение частей собственной работы автором в новых статьях или повторная её публикация в качестве нового издания, формирование сетей взаимного цитирования, когда группа авторов постоянно ссылается друг на друга, чтобы повысить индекс Хирша [14]. Распространившиеся практики наращивания числа статей продемонстрировали отрицательную модель поведения, которую могут воспринять молодые исследователи, не имеющие опыта научной работы в других условиях.

При этом отчётность усиливалась на фоне не снижающейся, а даже растущей преподавательской нагрузки [15], что могло негативно влиять на качество преподавания из-за сокращения времени на подготовку к занятиям со студентами.

Второй фактор влияния на формальную отчётность и рост бюрократизации – это так называемые программы превосходства, где также стимулировалась публикационная активность путём привязки к дополнительным выплатам. Среди программ российского правительства наиболее детально изучен Проект «5-100» [16; 17]. По некоторым оценкам, он способствовал росту бюрократизации и проявлению растущей иерархии [14; 18; 19], которая выразилась в появлении дополнительных звеньев при принятии решений¹, а также выстраивании более жёсткой вертикали власти внутри университе-

тов. На уровне вузов стали практиковаться не вполне этичные подходы к наращиванию числа публикаций. Они подробно описаны в работе [19]. В качестве примеров можно привести «покупки аффилиаций», когда на удалённую работу принимаются специалисты, без требований посещать организацию, для наращивания числа публикаций и цитирований. При найме зарубежных учёных это позволяет также продемонстрировать расширение международной кооперации.

Эффективный контракт учитывает и финансовые показатели работы преподавателей, включая наличие заявок на гранты и полученное по ним финансирование. Таким образом, гранты стали не только источником средств, но и отчётным показателем.

Грантовое финансирование продолжает оставаться остро дебатруемым инструментом поддержки научных исследований. Его преимущества связывают с решением вопросов конкурентоспособности, узнаваемости учёного, возможностями тратить средства по своему усмотрению, в том числе на научные командировки и приобретение оборудования [20]. Помимо этого, во многом благодаря грантам стало развиваться международное научное сотрудничество [21]. А оно, как известно, способствует росту результативности исследований [22–24]. К недостаткам относят то, что финансирование по грантам в России относительно небольшое, а также есть неравенство при распределении средств по областям исследований, и даже коррупционные проявления [20]. Согласно опросу исследователей, имеющих опыт выполнения грантов российских научных фондов, из более 60 субъектов Российской Федерации каждый пятый отмечал неравенство при распределении средств грантов среди разных областей науки, каждый десятый столкнулся с коррупционными проявлениями. По мнению респондентов, получение грантовой поддержки не всегда сопряжено с

¹ По образному выражению одного из информантов, «то, для чего раньше нам надо было получить 5 подписей, сейчас стоит 15» [14, с. 81].

прозрачными правилами отбора, при равных шансах нескольких заявок могут иметь место факторы влияния личных предпочтений и научных связей, существующих в научной среде [20].

Финансирование на основе грантов в России практически исключительно государственное. В целом в российской науке основным источником финансирования остаётся государственный бюджет, и вузовская наука не является исключением. В последние 15 лет доля бюджетных источников в поддержке вузовской науки колебалась на уровне 60–70%², а финансирование со стороны предпринимательского сектора не превышало 30%. Более того, за 2022–2023 гг. оно снизилось почти на 5 п.п., что делает государственную поддержку ещё более значимой.

Бюджетное финансирование исследований распределяется и на основе государственного задания. Госзадание может быть небольшим в расчёте на одного исследователя, но оно достаточно стабильное и позволяет отчасти поддерживать инфраструктуру [25]. К сожалению, система распределения госзадания недостаточно прозрачная и поэтому сложно проанализировать критерии выделения средств.

Наконец, неизменно актуальной темой применительно к сфере науки остаётся привлечение в неё молодёжи. Российское правительство на протяжении десятилетий реализует разнообразные меры по стимулированию притока молодёжи в науку, как в форме прямой поддержки [26], так и в составе инициатив и проектов, направленных на повышение конкурентоспособности отечественных научных институтов и вузов. Но, видимо, этого недостаточно: как показывает статистика, доля исследователей в возрасте до 29 лет в вузовской науке растёт не-

значительно, и ненамного превышает долю молодёжи в науке страны в целом. По последним имеющимся данным (за 2023 г.), их доля в вузовском секторе науки составляла 17,5%, а суммарно по всем секторам науки – 16,1%³. Хотя, казалось бы, вузам намного проще привлечь новые кадры, поскольку там проходит подготовку абсолютное большинство аспирантов. По данным на 2023 г., в вузах обучалось 87% всех аспирантов⁴. При этом за последние два года произошёл существенный скачок в их численности: если в 2021 г. прирост числа аспирантов в вузах составил 4% к предыдущему году, то в 2022 г. – 22,3%, а в 2023 г. – ещё 10,7%. С точки зрения успешности функционирования сферы науки важен и баланс разных возрастов. Здесь положение в вузовской науке также мало отличается от наблюдаемого в стране в целом: доля тех, кому 30–39 лет, практически не меняется, а в 2023 г. слегка сократилась. Не происходит восполнения прежних возрастных «провалов». Поколение 50–59-летних незначительное, и его удельный вес даже несколько снижается. Это тревожный знак, показывающий, что молодёжь «протекает» через сферу науки, надолго в ней не задерживаясь.

Опросы среди молодёжи свидетельствуют о том, что работа в науке для них непривлекательна из-за неконкурентоспособной зарплаты [27; 28]. Более того, по оценкам ВШЭ, 53% молодёжи считают научную работу ещё и скучной [28].

Исследователи отмечают такие мотивы оттока молодёжи из науки, как нестабильность грантового финансирования при низкой базовой зарплате и отсутствии других форм поддержки, недостаточная материальная база исследований, снижающая конкурентоспособность [29]. Низкий уровень

² Индикаторы науки: 2025. Статистический сборник. М.: НИУ ВШЭ, 2025. С. 248. URL: <https://issek.hse.ru/news/1013096647.html> (дата обращения: 10.04.2025).

³ Индикаторы науки: 2025. Статистический сборник. М.: НИУ ВШЭ, 2025. С. 49, 237. URL: <https://issek.hse.ru/news/1013096647.html> (дата обращения: 10.04.2025).

⁴ Индикаторы науки: 2025. Статистический сборник. М.: НИУ ВШЭ, 2025. С. 60. URL: <https://issek.hse.ru/news/1013096647.html> (дата обращения: 10.04.2025).

Таблица 1

Изменение численности выпускаемых вузами аспирантов и доли защит диссертаций по окончании аспирантуры

Table 1

Change in the Number of Graduate Students Graduating from Higher Education institutions and the Share of Defenses of Thesis upon Completion of Graduate Studies

Год	Выпуск аспирантов, чел	В том числе с защитой дисс., чел	% защитившихся
2010	29 268	8854	30,3
2015	22 971	4318	18,8
2020	11 763	1052	8,9
2023	11 703	1334	11,4

Источник: Индикаторы науки: 2025. Статистический сборник. М.: НИУ ВШЭ, 2025. С. 60.

Source: Science indicators: 2025. Statistical collection. Moscow: National Research University Higher School of Economics, 2025. P. 60.

базовой зарплаты отмечается и в других исследованиях [30], наряду с такими факторами, как неэффективность аспирантуры и отсутствие у преподавателей возможности заниматься серьёзными научными исследованиями из-за перегруженности учебной работой. Ещё один фактор – это падение престижа профессии преподавателя и учёного, в том числе как следствие бюрократизации высшей школы [31].

Недостаточная эффективность аспирантуры в вузах ясно просматривается и по данным официальной статистики (Табл. 1). Доля выпускников аспирантуры, защищающих диссертацию в срок, упала за период 2010–2023 гг. в 3 раза. Стал существенно меньше и общий выпуск аспирантов в абсолютном выражении: в 2023 г. по сравнению с 2010 г. он сократился на 60%.

Из общего числа выпускников аспирантуры планируют заниматься научными исследованиями и преподаванием чуть более половины [32], что коррелирует с другими оценками [33], показывающими, что только около половины выпускников аспирантуры остаются работать в сфере образования и науки. Согласно данным опроса, 152 аспирантов различных направлений подготовки Южного федерального университета, Кабардино-Балкарского государственного университета и Донского государственного технического университета, по значимости

жизненных сфер аспирантов первые два места занимают увлечения и семейная жизнь, а обучение и образование – последнее [33].

В этой связи любопытны оценки мотивов поступления в аспирантуру. Здесь результаты разнятся в зависимости от структур выборок. Опросы показывают, что около трети аспирантов хотят получить учёную степень безотносительно дальнейших занятий, и только 20% – чтобы заниматься научной работой [34]. Чуть меньше 20% хотели за счёт аспирантуры получить отсрочку от армии. При этом лишь 17,5% посчитали научную деятельность своим призванием [34]. В целом «неакадемическая» мотивация имеет важное значение для значительной части аспирантов [35].

Неэффективность аспирантуры может быть связана и с тем, что аспиранты вынуждены работать, и далеко не всегда в научно-образовательной сфере. На это обращается внимание в целом ряде эмпирических работ [27; 34; 36]. Вместе с тем доля тех, кто упоминает необходимость работать в качестве барьера для обучения в аспирантуре, сильно различается от исследования к исследованию.

Таким образом, из обзора литературы следует, что уровень бюрократической нагрузки на преподавателей в связи с научной работой не снижается, есть непрозрачность финансирования исследований, хотя грантовая система скорее имеет больше поло-

Таблица 2

Основные характеристики информантов

Table 2

Main Characteristics of Informants

Показатель	Численное значение	Доля от совокупности опрошенных
<i>Области наук</i>		
Естественные и технические	33	55%
Общественные и гуманитарные	27	45%
<i>Учёные степени</i>		
Кандидаты наук	23	38%
Доктора наук	37	62%
Возраст		
Есть опыт работы в советское время	41	68%
Нет	19	32%
Всего	60	100%

Источник: составлено автором.

Source: compiled by the author.

жительных сторон, чем недостатков. Также фиксируется низкий интерес не только молодёжи, но даже и аспирантов к карьере в научно-образовательной сфере.

Методика исследования

Исследование проводилось в 2023–2024 гг. методом глубинных интервью продолжительностью от 45 минут до 3 часов в четырёх классических университетах: Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова (МГУ), Санкт-Петербургском государственном университете (СПбГУ), Национальном исследовательском Томском государственном университете (ТГУ) и Казанском (Приволжском) федеральном университете (КФУ). Всего в качестве экспертов выступило 60 человек, по 15 из каждого вуза.

Выбор университетов обусловлен тематикой проекта РНФ, в рамках которого проводились интервью. В проекте рассматриваются разрывы и преемственность в работе университетов на протяжении трёх временных периодов (имперский, советский и постсоветский), и в центре внимания находятся университеты, чью историю можно проследить на таком длительном интервале.

Выборка формировалась следующим образом: сначала направлялось письмо руко-

водству университета с просьбой помочь с выбором информантов, так, чтобы они представляли разные возрастные группы и дисциплины, а затем этот список, как правило, пополнялся информантами, найденными путём рассылки писем или на основе личных контактов.

Основные характеристики информантов представлены в *таблице 2*. Итоговая выборка не отражает сложившихся в стране пропорций между дисциплинами, полом или возрастом. Среди информантов чуть преобладают представители естественных и технических наук, большинство имеет учёную степень доктора наук, лиц без степени в выборке не было. С точки зрения возрастной структуры две трети информантов имели опыт работы в университете в советское время.

Анкета включала только открытые вопросы. Состояние вузовской науки и произошедших в ней изменений было одной из обсуждавшихся тем. Релевантными для её раскрытия оказались мнения информантов о престиже профессии преподавателя и о работе аспирантуры. Анализ интервью был проведён методом тематического кодирования.

Преподавателям была предоставлена свобода в выборе того, что они готовы рас-

сказать о состоянии науки в своём университете, поэтому обсуждавшиеся темы сами по себе являются индикативными. Они показывают, что тревожит преподавателей и/или через какую призму они смотрят на свою научную работу. Основных тем оказалось три:

- рост формализации при учёте научных результатов и в целом бюрократических процедур, связанных с эффективным контрактом;
- особенности финансирования научных исследований, позитивные и негативные аспекты грантового финансирования;
- сложности привлечения в науку молодёжи, включая проблемы подготовки кадров в аспирантуре.

Основные результаты

Эффективный контракт и отчётность

Если выстраивать обсуждавшиеся темы по частоте их упоминания, то на первый план выходят вопросы отчётности, касающейся выполнения научных исследований. Информанты говорили о давлении формальных показателей, о том, что отчётность построена таким образом, что из зоны внимания уходит собственно суть проводимой работы и то, чего удалось достичь в ходе исследования. Получается, что работа ведётся не для развития науки, а для достижения показателей. Это беспокоило как опытных специалистов, так и молодых научно-педагогических работников:

«В современном университете очень стали на первый план выходить формальные показатели, когда не учитывается суть деятельности» (д-р ист. наук, СПбГУ, нет советского опыта);

«Сейчас всё сильно забюрократизовано. И всегда гонка за показателями: статьи в Web of Science и Scopus, патенты. ... ты за год можешь написать 2 хорошие статьи, но не 10, как требуется у нас. Качество и количество – это разные вещи» (д-р хим. наук, ТГУ, есть советский опыт).

Как следствие, происходит гонка за числом статей, докладов на конференциях, патентов и т. п., поскольку именно это стало главным, что требуется от результатов исследований, а не их значимость или полезность. Соответственно, появляются недобросовестные практики. Ситуация ослабления этических норм хорошо описана в литературе. По всей видимости, заметных сдвигов здесь не происходит.

«Стало больше публикаций, стало больше деятельности. Есть определённые перегибы, когда в погоне за количеством публикаций страдает их качество, делаются какие-то заказные платные журналы для того, чтобы получить просто количество публикаций» (д-р геол.-минерал. наук, КФУ, есть советский опыт).

Помимо этого, отмечалось, что формальная отчётность и публикационная гонка отвлекают от преподавательской работы:

«Сейчас гонка статей есть. Проблема в том, что учебная работа сжирает всё, а оценивают тебя по научному рейтингу. Это главное противоречие. Ты должен выдавать науку, если хочешь проходить конкурс» (канд. ист. наук, МГУ, нет советского опыта).

По всей видимости, подготавливаемые статьи тематически не встраиваются в образовательный процесс. Поэтому образовательная деятельность и научная работа сосуществуют, но не интегрируются. Из интервью складывалось впечатление, что наука нередко воспринимается как некая обуза, мешающая спокойно вести обучение студентов. Но были единичные случаи, когда информанты говорили о том, что без занятия наукой преподавательская деятельность будет ограниченной, а передаваемые студентам знания быстро устаревать.

Были и редкие позитивные отклики об эффективном контракте и требуемой по нему отчётности, преимущественно от молодых информантов:

«В целом, основным критерием стали публикации. Да, сначала эта система

встречала много препятствий, многие её не принимают. Я считаю, это прогрессивная история» (канд. экон. наук, МГУ, нет советского опыта).

Уровень финансирования и материального обеспечения науки

Финансирование науки обсуждалось в нескольких проекциях: его размеры, формы и последствия. Традиционно звучали слова о фактическом снижении объёмов финансирования исследований:

«Теперь в университете стало намного меньше денег на науку. И меньше времени на неё... Всё-таки преподавание тоже большое, меньше времени на статьи» (д-р экон. наук, МГУ, есть советский опыт);

«Начали снижать финансирование. Говорили, чтобы мы на грантах зарабатывали, как на Западе. Но на Западе это дополнительный приработок, а не основная зарплата» (д-р физ.-мат. наук, КФУ, есть советский опыт).

В том числе затрагивалась тема недостаточности материальной базы исследований, отсутствия собственного научного оборудования:

«У нас нет своей техники нужной. Мы всё покупаем у американцев, у китайцев, у немцев немножечко покупаем, мы сейчас везём всё из-за границы» (канд. физ.-мат. наук, ТГУ, есть советский опыт).

Среди форм финансирования упоминались госзадание и гранты. Грантам было уделено значительно больше внимания, поскольку там больше средств, выше требования и разнообразнее последствия, как позитивные, так и отрицательные. По контрасту госзадание рассматривается как «лёгкие» средства, по поводу которых нет больших ожиданий и ответственности:

«Госзадание у нас, ну не только у нас, наверное, везде, на год, по-моему, около 12 миллионов. На этих деньгах сидит человек, наверное, 15 примерно. Стоит отметить, что там и требования небольшие, 7–6 статей, и не больно-то какого качества они там требуются. Мы считаем это лёгкими

государственными деньгами» (канд. физ.-мат. наук, КФУ, нет советского опыта).

В контексте грантовой системы требования по числу и качеству публикаций воспринимались как более разумные и оправданные по сравнению с эффективным контрактом. Было немало положительных откликов о грантовом финансировании:

«Всё-таки величайшим достижением в науке было введение грантовой системы. Как бы мы ни относились сегодня, в целом это дало положительный эффект для развития публикационной активности» (д-р биол. наук, ТГУ, есть советский опыт).

Примечательно, что именно с грантами фондов информанты связывали развитие международных связей. Часто об этом говорилось в прошедшем времени:

«Гранты не дают. ...они помогают. ... моя первая большая поездка – в американский университет в 2002 году. Я считаю, что зарубежные поездки дали очень много» (д-р ист. наук, КФУ, есть советский опыт);

«Улучшение настало только тогда, когда у наших сотрудников появилась возможность влиться в мировую науку, когда наши сотрудники могли стажироваться по грантам где-нибудь за границей. И к нам приезжали, конечно. Международные связи – это основа любой науки. Если международных связей нет – ставьте на этом деле крест» (канд. физ.-мат. наук, ТГУ, есть советский опыт).

В ретроспективе наиболее позитивно грантовая система оценивается для периода, когда сосуществовали разные научные фонды. Об этом говорили те, кто застал диверсифицированную систему, в которой сосуществовали РФФИ (Российский фонд фундаментальных исследований), РГНФ (Российский гуманитарный научный фонд), а также частные российские фонды.

«РФФИ 2000-х годов, он гораздо либеральнее был, чем РНФ [Российский научный фонд]. Не выдвигал всё время новых требований. Типа, не пиши совместные работы, не благодари так, не покупай это, не опла-

чивай командировки туда-то...» (д-р физ.-мат. наук, СПбГУ, есть советский опыт).

По мнению информантов, раньше также грантовое финансирование было более существенным по объёму. Отмечалось, что размеры грантов со временем практически не изменились, а инфляция существенно выросла, и теперь на те же самые средства нельзя обеспечить достойную прибавку к зарплате, оплатить командировки или закупку необходимых для работы лабораторных материалов.

«Грантовая поддержка была лучше. Грант давал не ещё одну зарплату, а, может, тройную. И командировки в архивы были, и зарубежные конференции» (д-р ист. наук, МГУ, есть советский опыт).

К проблемам грантовой системы были отнесены необходимость подстройки под приоритеты фондов, тем более если фонд – единственный:

«Мы ценим очень высоко возможность получать дополнительные средства. Но, на мой взгляд, грантовая тематика, она не всегда совпадает с мейнстримом научного развития учёного» (д-р ист. наук, СПбГУ, есть советский опыт);

«Погоня за грантами связана с трендами. Это сложность, когда нужно свою работу подогнать под направление, где ты с большей вероятностью получишь грант» (д-р биол. наук, МГУ, есть советский опыт).

Нередко звучало мнение, что внутри научного сообщества грантовая система приводит к расслоению, не всегда оправданному, поскольку она в стране не диверсифицирована и все обращаются в один научный фонд:

«...мне кажется, что гораздо больше стало расслоение в доходах. Есть люди, которые выигрывают много грантов, иногда это большие гранты, и тогда это действительно очень серьёзный уровень оплаты. А люди, которые в меньшей степени этим заняты, там такого нет, конечно» (д-р геол.-минерал. наук, СПбГУ, есть советский опыт);

«В реальности получается, что фонд один, который выдаёт эти гранты, этот

самый РФФ. И все, понятно, не могут получить эти гранты. ... тот получает в разы больше, у кого гранты, а у кого нет, получает, соответственно, абсолютно другие деньги» (д-р ист. наук, СПбГУ, есть советский опыт);

«Система грантового финансирования рассчитана на конкуренцию внутри университета. Что вот эти получают грант, а другие не получают, потому что эти лучше написали заявку, эти хуже написали заявку. Неважно, что одни занимаются асинхронными двигателями, другие занимаются роботами. У этих уже был грант, значит, им дадим новый. А у этих не было, значит, им точно не дадим. Деньги к деньгам, ну и так далее. И система распределения грантов, когда идёт соревнование между отдельными учёными, между отдельными коллективами, приводит к раздробленности вместо консолидации» (д-р физ.-мат. наук, СПбГУ, есть советский опыт).

Были и резко негативные суждения о том, что грантовая система искажает систему стимулов и ценностей в науке, и для будущего науки это плохо. Аргументировалось данное утверждение тем, что у фонда (речь шла преимущественно о РФФ) нет интереса к научным результатам, и всё сведено к набору формальностей, связанных с публикациями и выступлениями на конференциях:

«Я считаю, что вот сейчас эта система грантов – это пагубная система. На грантах кадров не вырастешь, вырастешь грантохватателей» (д-р ист. наук, ТГУ, есть советский опыт);

«Грантовая система – это совершенно уродливая система, которая не интересуется конечным результатом, а интересуется количеством печатных работ, опубликованных якобы по итогам выполнения заявки» (д-р физ.-мат. наук, СПбГУ, есть советский опыт).

Проблемы привлечения молодёжи в науку и престиж профессии

Третье направление, о котором много говорили информанты, связано с проблемами

привлечения молодёжи в науку. Этот вопрос волновал абсолютное большинство участников интервью, поскольку все они занимаются подготовкой аспирантов и хорошо понимают проблемы в этой сфере. Из интервью следует, что основная причина слабого интереса молодёжи к науке – финансовая. С точки зрения размеров заработной платы у науки низкая конкурентоспособность в сравнении с другими сферами деятельности, в том числе и высокотехнологичными. Об этом говорили информанты всех возрастов.

«Хорошие студенты перестали продолжать учёбу в аспирантуре. Это обидно. Понимают, что айтишником, пиарщиком в коммерческой сфере быть выгоднее. В 90-е единицы уходили, а сейчас не идут в науку» (канд. ист. наук, МГУ, нет советского опыта);

«Когда появилась возможность заниматься бизнесом, стало сложнее оставить в аспирантуре сильного студента» (канд. юрид. наук, ТГУ, есть советский опыт).

По этой же причине снизился интерес молодёжи к обучению в аспирантуре:

«Людей, которые вообще хотят поступать в аспирантуру и защищаться, стало намного меньше. И даже если есть такие желающие, то, в общем, как-то всё это помельчало, и с ними тяжело» (д-р физ.-мат. наук, КФУ, есть советский опыт);

«Аспиранту совершенно неинтересно бесплатно терять 4 года, а преподавателю абсолютно неинтересно бесплатно работать. Никто и не идёт в аспирантуру» (д-р физ.-мат. наук, СПбГУ, есть советский опыт);

«Сейчас мы аспирантов не видим, они не могут жить на 8–9 тыс. рублей. Это смешно. Печальный вывод, что аспирантура – это не поколение людей, которые придут в науку и образование. На 90% они где-то работают» (д-р экон. наук, МГУ, есть советский опыт).

Факторами притяжения могли бы стать интересные научные задачи и престиж профессии. Но и с тем, и с другим обнаружили проблемы. Отмечалось отсутствие больших

увлекательных научных задач и снижение важности науки для карьерного роста, а также падение престижа преподавателя. В рассуждениях о научных задачах текущая ситуация часто сравнивалась с советским периодом:

«Задач нет: возьмите конец 40-х годов, делали бомбу, пускали ракеты в космос, нужны были математики для очень точных расчётов. Таких задач сейчас нет в обществе. ...Уровень вопросов, которые сейчас приходится решать, совсем иной» (д-р физ.-мат. наук, КФУ, есть советский опыт);

«Качество [науки] парадоксально упало. Если бы нам такое рассказали в 1985-м, что так будет в 2023-м, мы бы не поверили. Что при таких возможностях, такие скромнейшие научные результаты» (канд. физ.-мат. наук, ТГУ, есть советский опыт).

Падение престижа связывалось в основном с финансовыми причинами. Об этом говорили как молодые преподаватели, так и их старшие коллеги:

«Сейчас часто смотрят по тому, как оплачивается профессия. Наши выпускники после выпуска получают раза в 3 больше нас. Это видят и школьники, и абитуриенты. Отношение к преподавателям другое совершенно» (канд. геол.-минерал. наук, ТГУ, нет советского опыта);

«Резкое падение престижа профессии. Много причин. Могли зарабатывать больше гораздо, чем другие сферы. И это было престижно в обществе. Престиж связан и с тем, что в 2013 году Академия была разгромлена. В Академии много что не так было по многим линиям, но не до такой степени, чтоб прямо так её» (д-р геогр. наук, МГУ, есть советский опыт).

Помимо этого, в качестве причины падения престижа профессии называлось отсутствие реального интереса к науке у администраторов в вузах:

«Сейчас, мне кажется, наука немножко в загоне. Кому она реально нужна в системе факультета, не очень понятно. Замдекана по науке у нас нет, на многих факультетах

нет. Это, мне кажется, отражает базовые процессы» (д-р ист. наук, ТГУ, нет советского опыта).

На наш взгляд, важным было наблюдение о снижении значимости учёной степени и нарушении соответствия между должностями и требованиями к квалификации:

«У нас никогда раньше не было, например, заведующих кафедрами – не докторов наук. Сейчас это достаточно распространено. Заведующий кафедрой в большей степени стал таким вот забучем, организатором, нежели действительно научным лидером» (д-р геол.-минерал. наук, СПбГУ, есть советский опыт).

Всё это вместе повлияло на то, что владел «финансовый аспект» в принятии решений о том, заниматься ли научной работой. Причём «меркантильное» отношение информанты отмечали даже у студентов:

«Если раньше студенты могли за идею в науке работать, то теперь обязательно заплата им нужна. Сколько я там буду получать? Вот первый вопрос, который задаёт студент» (д-р геол.-минерал. наук, КФУ, есть советский опыт).

Наконец, в заключении стоит отметить, что все компоненты в науке взаимосвязаны – финансовые, кадровые и организационные. Это хорошо выразил один из информантов:

«Грантовая система хороша, но быстро канализируется. А главное, конечно, количество денег, которое выделяется. Если нет нормального финансирования, поощрения научной деятельности, то притока желающих заниматься наукой нет» (д-р биол. наук, МГУ, есть советский опыт).

Выводы и заключение

Проведённые интервью продемонстрировали, что есть ряд проблем, которые остаются актуальными на протяжении длительного времени. Подтвердились некоторые особенности проведения научных исследований в вузах, которые ранее отмечались в ряде работ:

1) сильная бюрократия как следствие формализации отчётности [2; 3; 6];

2) снижение этических норм проведения исследований в погоне за выполнением показателей публикационной активности [14; 19];

3) сложности сочетания научной и педагогической работы из-за высокой преподавательской нагрузки [15];

4) неэффективность аспирантуры, её низкая привлекательность, и в целом слабый интерес молодёжи к научной карьере, в том числе из-за относительно низкой заработной платы [27; 28].

Примечательно, что информанты не вспоминали о государственных программах и инструментах поддержки. Понятно, что Проект «5-100», завершился, и интерес к его результатам иссяк. Однако в его продолжение действует расширенная программа «Приоритет-2030», в которой участвуют два из четырёх университетов, с сотрудниками которых проводились интервью. По всей видимости, очевидного эффекта, такого, чтобы можно было отнести его к участию университета в программе, преподаватели не чувствуют.

По итогам интервью можно выделить несколько параметров, характеризующих научную работу в вузах. Есть давление бюрократических процессов, связанных с отчётностью по научной работе, сокращающееся финансирование и система грантов с неоднозначными эффектами. С одной стороны, гранты способствуют увеличению числа качественных публикаций, профессиональному росту, развитию международного сотрудничества, но с другой, они порождают неравенство и расслоение, причём не всегда справедливое. Отчасти такое положение связано с тем, что в стране есть только один большой государственный научный фонд, в который все обращаются. Молодые информанты более позитивно воспринимали грантовую систему: они не застали других форм финансирования и многообразия грантовых фондов.

Важным аспектом научной работы оказалась недостаточное число или даже отсутствие крупных объединяющих задач, по аналогии с теми, которые ставились в советское время. По всей видимости, задачи технологического суверенитета ещё не транслировались на уровень отдельных лабораторий и научно-педагогических работников, либо в их решение вовлечён ограниченный круг специалистов.

Вместе с тем выяснилось, что научная работа слабо интегрирована с образованием. Передки ситуации, когда занятия исследованиями воспринимаются как обременение, прописанное в эффективном контракте. Это усиливается общим отношением администрации к науке как к некоей функции, которую надо исполнить и выдать определённое число статей и патентов. В итоге у преподавателей снижается интерес к самому процессу исследований, поскольку он сопровождается постоянным давлением отчётных показателей. Результатом этого становятся в том числе проблемы привлечения молодёжи в науку, тем более в условиях падения престижа профессии. Характерно, что это отмечали даже молодые участники интервью.

Что можно изменить, чтобы научная работа в вузе стала привлекательнее? Оставляя за скобками общие проблемы недофинансирования – поскольку звучит достаточно призывов его увеличить – можно обратить внимание на несколько других аспектов научной работы.

Во-первых, недостаток «больших задач» и дисциплинарная неравномерность грантового финансирования могут быть частично компенсированы ростом числа междисциплинарных проектов. Это, помимо прочего,

отвечает и современным вызовам, связанным с формированием технологического суверенитета. Стимулы к междисциплинарным исследованиям могут вводиться на уровне как университетов, так и финансирующих организаций (через госзадание, конкурсы РНФ). Практика ряда ведущих университетов показывает, что поддержка междисциплинарных исследований может осуществляться из внутренних фондов вузов.

Во-вторых, должна быть лучше структурирована тематическая повестка проектов, выполняемых на основе госзадания. Процесс уже начался, и он был инициирован руководством РАН. Академия отвечает за экспертизу проектов, в том числе по госзаданиям. Было предложено часть госзаданий выполнять по тематикам в интересах производственных компаний⁵. При этом будет формироваться «банк данных востребованных научных работ»⁶, с участием ведомств, научных советов РАН и высокотехнологичных компаний. Если пилотная апробация, начатая в 2025 г., будет успешной, имеет смысл более широко использовать этот подход.

В-третьих, следовало бы провести пилотный эксперимент по ослаблению норм по формальным показателям научных результатов. Фактически гонка за публикациями началась после издания в 2012 г. Указа Президента, в котором требовалось увеличить к 2015 г. долю публикаций российских исследователей в общем количестве публикаций в мировых научных журналах, индексируемых в базе данных *Web of Science*, до 2,44 %⁷. Затем требования по публикациям появились в разных формах отчётности,

⁵ Волчкова Н. Пока за свои. Госзадание 2.0 профинансируют в рамках выделенных лимитов // Поиск, № 52, 27.12.2024. С. 4–5. URL: <https://poisknews.ru/releases/poka-za-svoi/> (дата обращения: 10.04.2025).

⁶ Химшиаивили Г., Сифоткин К. Глава РАН – РБК: «Были потеряны компетенции и технологические цепочки» // РБК, 03.06.2024. URL: <https://www.rbc.ru/interview/society/03/06/2024/6654ab5f9a7947b005c73c7b> (дата обращения: 10.04.2025).

⁷ Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки». URL: <https://rg.ru/documents/2012/05/09/nauka-dok.html> (дата обращения: 22.04.2025).

как по грантам, так и по программам развития университетов. В настоящее время *Web of Science* перестала быть ориентиром, появился отечественный «Белый список» журналов, и инерционно применяемые количественные требования можно было бы пересмотреть. Изначально библиометрические показатели устанавливались в связке с инициативами превосходства, включая Проект «5-100», что должно было способствовать улучшению позиций вузов в международных рейтингах. Когда было снято требование по публикациям в изданиях, индексируемых в международных базах, это автоматически повлекло за собой устранение исходной задачи по продвижению в международных рейтингах, где учитываются публикации в *Web of Science* и *Scopus*. Переход к «Белому списку», в котором аккумулированы качественные издания, на которые должны ориентироваться российские авторы, совсем необязательно должен сопровождаться сохранением повышенных библиометрических индикаторов. Коррекция численных ориентиров могла бы снизить давление отчётности и способствовать возрождению интереса, собственно, к проведению исследований.

В-четвёртых, важно хотя бы отчасти вернуть престиж учёных степеней и званий. Должна быть более ясной корреляция между квалификацией (степенью) и занимаемой должностью. То, как это было раньше, и о чём вспоминали информанты, представляется справедливым. Соблюдение «табеля о рангах» – не определяющее, но тем не менее важное условие уважения к профессии. Данное предложение – это посыл для дальнейших обсуждений. Оно, в том числе, связано с дискуссией о том, нужно ли сохранять двухступенчатую систему учёных степеней.

В заключение важно ещё раз отметить, что результаты показывают то, какой видят науку информанты. Это, по сути, саморефлексия участников системы науки, но не полная картина её состояния. Тем не менее полученные результаты информативны для понимания происходящих процессов. Люди

могут ошибаться, видеть отдельные фрагменты, которые важны лично для них, и не думать о широкой картине происходящего в науке. Известно выражение «красота в глазах смотрящего»: мнения – это отражение того, на что обращают внимание. В данном опросе мнения показали болевые точки для большинства участвовавших в интервью преподавателей, актуальные для разных возрастов и дисциплин.

Дальнейшее направление исследований связано с расширением экспериментального поля за счёт дополнения его ещё двумя классическими университетами, имеющими статус национальных исследовательских, но не получавших финансирования по государственным программам превосходства. Это может показать отличия в восприятии научной деятельности между преподавателями «элитных» и менее поддерживаемых государством исследовательских университетов.

Литература

1. Курбатова М.В., Донова И.В. Эффективный контракт в высшем образовании: замыслы и результаты // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 4. С. 23–41. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-23-41
2. Балацкий Е.В. Институт эффективного контракта в науке: проблемы и решения // Управление наукой и наукометрия. 2017. № 3. С. 35–60. EDN: ZHVDHB.
3. Крайнов Г.Н. Будет ли эффект от эффективного контракта в системе высшего образования? // Высшее образование в России. 2017. № 5. С. 52–58. EDN: YNZYJJ.
4. Никулина И.Е. Эффективный контракт в вузе как драйвер повышения качества труда научно-педагогических работников // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 5. С. 9–19. EDN: XNOJFJ.
5. Prakhov I., Rudakov V. The Determinants of Faculty Pay in Russian Universities: Incentive Contracts // Higher School of Economics Research Paper No. WP BRP 47/EDU/2018. 2018. 30 p. DOI: 10.2139/ssrn.3247107
6. Дежина И.Г. Научная политика в ведущих российских университетах: эффекты «нового менеджериализма» // Универси-

- тетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24. № 3. С. 13–26. DOI: 10.15826/umpra.2020.03.023
7. *Калинина И.А.* О разработке целевых программ по реализации научного потенциала научно-педагогических работников университета // Вестник РЭУ имени Г.В. Плеханова. 2016. № 3 (87). С. 37–44. DOI: 10.21686/2413-2829-2016-3-37-44
 8. *Губа К.С.* Наукометрические показатели в оценке российских университетов: обзор исследований // Мир России. Т. 31. № 1. С. 49–73. DOI: 10.17323/1811-038X-2022-31-1-49-73
 9. *Кузьминов Я., Юдкевич М.* Университеты в России: как это работает. М.: ВШЭ, 2021. 616 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-2373-5
 10. *Lind J.K.* The missing link: How university managers mediate the impact of a performance-based research funding system // Research Evaluation. 2019. Vol. 28. No. 1. P. 84–93. DOI: 10.1093/revseval/rvy038
 11. *Деркачев П.В., Варакина Ж.А., Гусева Н.С., Клишевич Н.С.* Субъективная оценка преподавателями вузов влияния эффе́ктивного контракта на повышение показателей их научно-исследовательской работы // Университетское управление: практика и анализ. 2022. Т. 26. № 1. С. 54–67. DOI: 10.15826/umpra.2022.01.004
 12. *Fursov K., Roschina Y., Balmush O.* Determinants of Research Productivity: An Individual-level Lens // Foresight and STI Governance. 2016. Vol. 10. No. 2. P. 44–56. DOI: 10.17323/1995-459X.2016.2.44.56
 13. *Виноградова Н.А., Волков С.К., Леонтьева Е.Ю.* Преподаватель или учёный: как привлечь молодёжь в науку? // Теоретическая экономика. 2021. № 3. С. 71–82. EDN: BLOHCB.
 14. *Дежина И.Г., Сорокин, А.Н.* Проект 5-100 в восприятии сотрудников университетов // Мир России. 2022. Т. 31. № 1. С. 74–90. DOI: 10.17323/1811-038X-2022-31-1-74-90
 15. *Романов Е.В.* Нормирование нагрузки преподавателей: проблемы и поиск решений // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 4. С. 64–81. DOI: 10.15826/umj.2016.104.029
 16. *Matveeva N., Sterligov I., Yudkevich M.* The Russian University Excellence Initiative: Is It Really Excellence that Is Promoted? // Higher School of Economics Research Paper No. WP BRP 49/EDU/2019. 2019. 35 p. DOI: 10.2139/ssrn.3391182
 17. *Agasisti T., Shibanova E., Platonova D., Lisyutkin M.* The Russian Excellence Initiative for higher education: a nonparametric evaluation of short-term results // International Transactions in Operational Research. 2020. Vol. 27. No. 4. P. 1911–1929. DOI: 10.1111/itor.12742
 18. *Ключаев Г.А., Невзоров А.В.* Проект «5-100»: некоторые промежуточные итоги // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2018. Т. 18. № 1. С. 100–116. DOI: 10.22363/2313-2272-2018-18-1-100-116
 19. *Грубникова Е.И.* Обмен дарами в академической среде: хищнические практики, ложные сигналы и конфликт интересов в программах превосходства // Мир России, 2022. Т. 31. № 1. С. 25–48. DOI: 10.17323/1811-038X-2022-31-1-25-48
 20. *Фадеева И.М., Алексюткина В.С.* Как российские исследователи оценивают гранты – инструмент развития науки? // Университетское управление: практика и анализ. 2022. Т. 26. № 4. С. 56–70. DOI: 10.15826/umpra.2022.04.030
 21. *Дежина И.Г., Ключаев Г.А.* Международные коллаборации вузовской науки: стимулы и препятствия // Социологические исследования. 2021. № 6. С. 34–45. DOI: 10.31857/S013216250014592-4
 22. *Abramo G., D'Angelo C.A., Solazzi M.* Are researchers that collaborate more at the international level top performers? An investigation on the Italian university system // Journal of Informetrics. 2011. No. 5 (1). P. 204–213. DOI: 10.1016/j.joi.2010.11.002
 23. *Abramo G., D'Angelo C.A., Di Costa F.* The collaboration behavior of top scientists // Scientometrics. 2019. No. 118. P. 215–232. DOI: 10.1007/s11192-018-2970-9
 24. *Sugimoto C.R., Robinson-Garcia N., Murray D.S., Yegros-Yegros A., Costas R., Larivière V.* Scientists Have the Most Impact When They're Free to Move // Nature. 2017. No. 55. P. 29–31. DOI: 10.1038/550029a
 25. *Краснова Г.А., Бурангулов Э.Р.* Анализ принципов, моделей и механизмов финансирования вузовской науки в России // Управление наукой и наукометрия. 2022. Т. 17. № 1. С. 108–135. DOI: 10.33873/2686-6706.2022.17-1.108-135

26. Жарова Е.Н., Агамирова Е.В. Мониторинг инструментов финансовой поддержки молодых исследователей в России // Управление наукой и наукометрия. 2020. Т. 15. № 3. С. 356–409. DOI: 10.33873/2686-6706.2020.15-3.356-409
27. Уражок Т.В. Отношение аспирантов к аспирантуре и научно-преподавательской деятельности // Alma mater. Вестник высшей школы. 2021. № 1. С. 57–64. DOI: 10.20339/AM.01-21.057
28. Семенова А.А. Привлекательность научной карьеры в оценках молодёжи / Ащеулова Н.А., Зенкевич С.И., Куприянов В.А. (ред.). Проблемы деятельности учёного и научных коллективов. Международный ежегодник. 2021. Т. 7 (37). Санкт-Петербург: Институт истории естествознания и техники им. С.И. Вавилова Российской академии наук. С. 143–154. DOI: 10.24412/2414-9241-2021-7-143-154
29. Душина С., Николаенко Г., Евсикова Е. Время работать в России? Молодые учёные в условиях институциональных изменений // Социология науки и технологий. 2016. Т. 7. № 3. С. 29–50. EDN: WKTRID.
30. Видревич М.Б. Университетская наука России: основные проблемы и пути их решения // Научные труды Вольного экономического общества России. 2023. Т. 239 (1). С. 144–161. DOI: 10.38197/2072-2060-2023-239-1-144-161
31. Ефимова Г.З., Грибовский М.В. Престиж университетского преподавателя в России: историческая ретроспектива и современное состояние // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27. № 2. С. 30–44. DOI: 10.15826/umpra.2023.02.011
32. Герасимова О.Я. Ценностно-мотивационные ориентации аспирантов и их карьерные траектории // Экономика труда. 2022. Т. 9. № 10. С. 1631–1644. DOI: 10.18334/et.9.10.116357
33. Лабынцева И.С. Особенности мотивации научной деятельности современных аспирантов // Вопросы педагогики. 2021. № 6–1. С. 210–216. EDN: IMYVZI.
34. Ростовцева М.В., Волкова О.В. Современная российская аспирантура: проблемы и ключевые факторы развития // Образование и саморазвитие. 2024. Т. 19. № 3. С. 149–164. DOI: 10.26907/esd.19.3.11
35. Терентьев Е., Рыбаков Н., Бедный Б. Зачем сегодня идут в аспирантуру // Вопросы образования. 2020. № 1. С. 40–69. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-1-40-69
36. Ольков А.С., Костикова Л.П., Федотова О.С. Научно-исследовательская деятельность аспирантов и адъюнктов: результаты онлайн-опроса // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2024. № 10. С. 139–155. DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11160
- Благодарности.** Исследование выполнено за счёт гранта Российского научного фонда № 23-18-00048⁸.

Статья поступила в редакцию 16.05.2025

Принята к публикации 21.06.2025

References

- Kurbatova, M.V., Donova, I.N. (2023). Effective Contract in Higher Education: Intentions and Outcomes. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 4, pp. 23-41, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-23-41 (In Russ., abstract in Eng.).
- Balatsky, E.V. (2017). The Institution of Efficient Contract in Science: Problems and Solutions. *Upravleniye naukoj i naukometriya = Science Governance and Scientometrics*. No. 3, pp. 35-60. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30060454_61866128.pdf (accessed 10.04.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
- Kraynov, G.N. (2017). [Whether There Will Be an Effect from the Effective Contract in System of Higher Education?]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5 (212), pp. 52-58. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_29154958_35167977.pdf (accessed 10.04.2025). (In Russ., abstract in Eng.).

⁸ Сайт Российского научного фонда. URL: <https://rscf.ru/project/23-18-00048/> (дата обращения: 22.04.2025).

4. Nikulina, I.E. (2018). [Effective Contract at the University as a Driver of Work Quality Improvement of Scientific and Pedagogical Workers]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 5, pp. 9-19. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_34933078_86671883.pdf (accessed 10.04.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
5. Prakhov, I., Rudakov, V. (2018). The Determinants of Faculty Pay in Russian Universities: Incentive Contracts. *Higher School of Economics Research Paper No. WP BRP 47/EDU/2018*, 30 p., doi: 10.2139/ssrn.3247107
6. Dezhina, I.G. (2020). Science Policy in Leading Russian Universities: Effects of “New Managerialism”. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 24, no. 3, pp. 13-26, doi: 10.15826/umpa.2020.03.023 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Kalinina, I.A. (2016). Designing Target Programs Aimed at Realization of Research Potential of Research and Pedagogical Staff of the University. *Vestnik REU imeni G.V. Plekhanova = Vestnik of the Plekhanov Russian University of Economics*. No. 3, pp. 37-44, doi: 10.21686/2413-2829-2016-3-37-44 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Guba, K.S. (2022). Scientometric Indicators in the Evaluation of Russian Universities: a Literature Review. *Mir Rossii = Universe of Russia*. Vol. 31, no. 1, pp. 49-73, doi: 10.17323/1811-038X-2022-31-1-49-73 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Kuzminov, Y.I., Yudkevich, M.M. (2021). *Universitety v Rossii: kak eto rabotaet* [Russian Universities: How the System Works]. Moscow: HSE, 616 p., doi: 10.17323/978-5-7598-2373-5 (In Russ.).
10. Lind, J.K. (2019). The Missing Link: How University Managers Mediate the Impact of a Performance-Based Research Funding System. *Research Evaluation*. Vol. 28, no. 1, pp. 84-93, doi: 10.1093/reseval/rvy038
11. Derkachev, P.V., Varakina, Zh.L., Guseva, N.S., Klishevich N.S. (2022). Subjective Assessment by University Teachers of the Effective Contract Impact in Universities on Improving the Indicators of Their Research Work. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 26, no. 1, pp. 54-67, doi: 10.15826/umpa.2022.01.004 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Fursov, K., Roschina, Y., Balmush, O. (2016). Determinants of Research Productivity: An Individual-level Lens. *Foresight and STI Governance*. Vol. 10, no. 2, pp. 44-56, doi: 10.17323/1995-459X.2016.2.44.56
13. Vinogradova, N.L., Volkov, S.K., Leontyeva, L.Yu. (2021). Lecturer or Scientist: How to Involve Young People in Science? *Teoreticheskaya ekonomika = Theoretical Economics*. No. 3, pp. 71-82. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46208420_22941567.pdf (accessed 10.04.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
14. Dezhina, I.G., Sorokin, A.N. (2022). The Perception of the Project 5-100 by University Employees. *Mir Rossii = Universe of Russia*. Vol. 31, no. 1, pp. 74-90, doi: 10.17323/1811-038X-2022-31-1-74-90 (In Russ., abstract in Eng.).
15. Romanov, E.V. (2016). Regulating Workload of Lecturers: Challenges and Search for Solution. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 4, pp. 64-81, doi: 10.15826/umj.2016.104.029 (In Russ., abstract in Eng.).
16. Matveeva, N., Sterligov, I., Yudkevich, M. (2019). The Russian University Excellence Initiative: Is It Really Excellence that Is Promoted? *Higher School of Economics Research Paper No. WP BRP 49/EDU/2019*, 35 p., doi: 10.2139/ssrn.3391182
17. Agasisti, T., Shibanova, E., Platonova, D., Lisyutkin, M. (2020). The Russian Excellence Initiative for Higher Education: A Nonparametric Evaluation of Short-Term Results. *International Transactions in Operational Research*. Vol. 27. no. 4, pp. 1911-1929, doi: 10.1111/itor.12742

18. Kliucharev, G.A., Neverov, A.V. (2018). Project “5-100”: Some Interim Results. *RUDN Journal of Sociology*. Vol. 18, no. 1, pp. 100-116, doi: 10.22363/2313-2272-2018-18-1-100-116 (In Russ., abstract in Eng.).
19. Trubnikova, E.I. (2022). The Exchange of Gifts in the Academic Sphere: Predatory Practices, False Signals, and Conflicts of Interest in Excellence Programs. *Mir Rossii = Universe of Russia*. Vol. 31, no. 1, pp. 25-48, doi: 10.17323/1811-038X-2022-31-1-25-48 (In Russ., abstract in Eng.).
20. Fadeeva, I.M., Alekutkina, V.S. (2022). How do Russian Researchers Evaluate Grants as a Tool for the Development of Science? *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 26, no. 4, pp. 56-70, doi: 10.15826/umpa.2022.04.030 (In Russ., abstract in Eng.).
21. Dezhina, I.G., Kliucharev, G.A. (2021). International Collaborations of the University Science: Incentives and Obstacles. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 6, pp. 34-45, doi: 10.31857/S013216250014592-4 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Abramo, G., D’Angelo, C.A., Solazzi, M. (2011). Are Researchers That Collaborate More at the International Level Top Performers? An Investigation on the Italian University System. *Journal of Informetrics*. No. 5 (1), pp. 204-213, doi: 10.1016/j.joi.2010.11.002
23. Abramo, G., D’Angelo, C.A., Di Costa, F. (2019). The Collaboration Behavior of Top Scientists. *Scientometrics*. No. 118, pp. 215-232, doi: 10.1007/s11192-018-2970-9
24. Sugimoto, C.R., Robinson-Garcia, N., Murray, D.S., Yegros-Yegros, A., Costas, R., Larivière, V. (2017). Scientists Have the Most Impact When They’re Free to Move. *Nature*. No. 55, pp. 29-31, doi: 10.1038/550029a
25. Krasnova, G.A., Burangulov, E.R. (2022). Analysis of the Principles, Models and Mechanisms of Financing of University Science in Russia. *Upravleniye naukoy i naukometriya = Science Governance and Scientometrics*. Vol. 17, no. 1, pp. 108-135, doi: 10.33873/2686-6706.2022.17-1.108-135 (In Russ., abstract in Eng.).
26. Zharova, E.N., Agamirova, E.V. (2020). Monitoring the Tools of Financial Support Available to Young Researchers in Russia. *Upravleniye naukoy i naukometriya = Science Governance and Scientometrics*. Vol. 15, no. 3, pp. 356-409, doi: 10.33873/2686-6706.2020.15-3.356-409 (In Russ., abstract in Eng.).
27. Urazhok, T.V. (2021). Postgraduates’ Attitude Towards Postgraduate Education and Scientific and Lecturing Activity. *Alma Mater*. No. 1, pp. 57-64, doi: 10.20339/AM.01-21.057 (In Russ., abstract in Eng.).
28. Semenova, A.A. (2021). [The Attractiveness of a Scientific Career in Youth Assessments]. In: Asheulova N.A., Zenkevich S.I., Kupriyanov V.A. (Eds). *Problemy deyatel’nosti uchenogo i nauchnykh kolektivov. Mezhdunarodnyi ezhegodnik* [The Problems of Scientist and Scientific Groups Activity. International Annual Papers]. Vol. 7 (37). Saint-Petersburg: S.I. Vavilov Institute for the History of Science and Technology of the Russian Academy of Sciences, pp. 143-154, doi: 10.24412/2414-9241-2021-7-143-154 (In Russ., abstract in Eng.).
29. Dushina, S.A., Nikolaenko, G.A., Evsikova, E.V. (2016). Time to Work in Russia? Young Scientists in the Context of Institutional Changes. *Sotsiologiya nauki i tekhnologii = Sociology of Science and Technology*. Vol. 7, no. 3, pp. 28-50. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26630568_27628610.pdf (accessed 10.04.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
30. Vidrevich, M.B. (2023). Russian University Science: Main Problems and Ways to Solve Them. *Nauchnye trudy Vol’nogo ekonomicheskogo obshchestva Rossii = Scientific Works of the Free Economic Society of Russia*. Vol. 239 (1), pp. 144-161, doi: 10.38197/2072-2060-2023-239-1-144-161 (In Russ., abstract in Eng.).

31. Efimova, G.Z., Gribovskiy, M.V. (2023). Prestige of a University Teacher in Russia: Historical Retrospective and Current State. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 27, no.2, pp. 30-44, doi: 10.15826/umpa.2023.02.011 (In Russ., abstract in Eng.).
32. Gerasimova, O.Ya. (2022). Motivational and Value Orientations of Graduate Students and Their Career Trajectories. *Ekonomika truda = Russian Journal of Labour Economics*. Vol. 9, no. 10, pp. 1631-1644, doi: 10.18334/et.9.10.116357 (In Russ., abstract in Eng.).
33. Labyntseva, I.S. (2021). Peculiarities of Motivation of Scientific Activity of Modern Graduate Students. *Voprosy pedagogiki [Pedagogical Issues]*. No. 6-1, pp. 210-216. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46181242_61168496.pdf (accessed 10.04.2025). (In Russ.).
34. Rostovtseva, M.V., Volkova, O.V. (2021). Modern Russian Postgraduate Studies: Problems and Key Factors of Development. *Obrazovanie i samorazvitie = Education and Self-Development*. Vol. 19, no. 3, pp. 149-164, doi: 10.26907/esd.19.3.11 (In Russ.).
35. Terentev, E., Rybakov, N., Bednyi, B. (2020). Why Embark on a PhD Today? A Typology of Motives for Doctoral Study in Russia. *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 40-69, doi: 10.17323/1814-9545-2020-1-40-69
36. Olkov, A.S., Kostikova, L.P., Fedotova, O.S. (2024). Research Activities of Postgraduate Students and Adjuncts: Results of the Online Survey. *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal "Konsept" = Periodical Methodological Electronic Magazine Koncept*. No. 10, pp. 139-155, doi: 10.24412/2304-120X-2024-11160 (In Russ., abstract in Eng.).

Acknowledgement. The research was supported by RSF grant No. 23-18-00048⁹.

The paper was submitted 16.05.2025

Accepted for publication 21.06.2025



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

⁹ Сайт Российского научного фонда. URL: <https://rscf.ru/project/23-18-00048/> (дата обращения: 22.04.2025).

Перспективы расширения гуманитарного сотрудничества студенчества в российских и белорусских университетах

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-7-93-108

Певная Мария Владимировна – д-р социол. наук, проф., зав. кафедрой социологии и технологий государственного и муниципального управления, ORCID: 0000-0003-3591-1181, m.v.pevnaya@urfu.ru

Минченко Дарья Вячеславовна – магистрант кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления, d.v.minchenko@urfu.ru

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

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

Гаврилик Оксана Николаевна – канд. социол. наук, доцент кафедры политологии и социологии, ORCID: 0000-0002-6465-5394, gavriliik_on@grsu.by

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, Гродно, Республика Беларусь

Адрес: 230023, Республика Беларусь, г. Гродно, ул. Ожешко, 22

***Аннотация.** Миссия современных университетов включает создание условий для раскрытия молодёжного потенциала, формирования лидерских начал в студенческой среде, где под влиянием интегративных молодёжных инициатив развиваются и укрепляются гуманитарные связи между странами. В российско-белорусском студенческом сотрудничестве гуманитарная дипломатия проявляется через низовые научные, образовательные, профессиональные, культурные, спортивные, социальные и иные проекты, поддерживаемые университетами. Несмотря на стремление к разноплановой повестке молодёжного взаимодействия, как определяется в стратегических документах РФ, Республики Беларусь и Союзного государства, на практике вовлечённость студентов обеих стран в международные проекты видится ограниченной. В статье анализируются данные проведённого в 2024 году опроса студентов 3-го курса, обучающихся в 12 университетах Свердловской области (Россия) и 3 высших учебных заведений Гродненской области (Республика Беларусь) (выборка квотная, квоты выдержаны по полу, профилю подготовки, вузам; $n = 3000$; дов. интервал 0,95, ошибка выборки < 3%). При большем опыте молодёжного сотрудничества белорусских студентов, более высокий уровень заинтересованности в различных практиках межгосударственного взаимодействия демонстрируют третьекурсники из России. Проявившиеся различия в уже имеющемся опыте межстранового сотрудничества молодых россиян и белорусов могут объясняться сквозь призму националь-*

ных особенностей систем высшего образования и специфики государственной поддержки молодёжной активности. Исследование доказывает, что и российские, и белорусские студенты практически в равной степени готовы к участию в международных научно-образовательных, культурных, экологических мероприятиях, проектах, посвящённых глобальной интеграции и развитию предпринимательских навыков. Однако среди опрошенных учащихся из Беларуси выше лидерский потенциал, более отчётливо проявляется организационное начало.

Ключевые слова: гуманитарная дипломатия, гуманитарное сотрудничество, молодёжное сотрудничество, российское студенчество, белорусское студенчество

Для цитирования: Певная М.В., Минченко Д.В., Гаврилик О.Н. Перспективы расширения гуманитарного сотрудничества студенчества в российских и белорусских университетах // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 7. С. 93–108. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-7-93-108

Prospects for Expanding Student Humanitarian Cooperation within Russian and Belarusian Universities

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-7-93-108

Maria V. Pevnaya – Dr. Sci. (Sociology), prof., head, Department of Sociology and Technology of Public Administration, ORCID: 0000-0003-3591-1181, m.v.pevnaya@urfu.ru

Daria V. Minchenko – student, Department of Sociology and Technology of Public Administration, d.v.minchenko@urfu.ru

Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia
Address: 19 Mira str., Ekaterinburg, 620002, Russian Federation

Oksana N. Haurylik – Cand. Sci. (Sociology), Associate Professor. Department of Political Science and Sociology, ORCID: 0000-0002-6465-5394, gavrilik_on@grsu.by

Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno, Republic of Belarus
Address: 22 Ozheshko str., Grodno, 230023, Republic of Belarus

Abstract. The mission of modern universities includes creating conditions for the development of youth potential, the formation of leadership principles among students, where humanitarian ties between countries are developing and strengthening under the influence of integrative youth initiatives. In Russian-Belarusian student cooperation, humanitarian diplomacy is manifested through grassroots scientific, educational, professional, cultural, sports, social and other projects supported by universities. Despite the desire for a diverse agenda of youth interaction, as defined in the strategic documents of the Russian Federation, the Republic of Belarus and the Union State, in practice, the involvement of students from both countries in international projects seems limited. The article analyzes data from a survey conducted in 2024 of third-year students studying at 12 universities of the Sverdlovsk region (Russia) and 3 higher educational institutions of the Grodno region (Republic of Belarus) (quota sample, quotas are based on gender, training profile, universities; n = 3000; confidence interval 0,95, sampling error < 3%). With more experience of youth cooperation among Belarusian students, third-year students from Russia demonstrate a

higher level of interest in various practices of interstate cooperation. The differences in the existing experience of cross-country cooperation between young Russians and Belarusians can be explained through the prism of national characteristics of higher education systems and the specifics of state support for youth activism. The study proves that both Russian and Belarusian students are almost equally ready to participate in international scientific, educational, cultural, environmental events, projects dedicated to global integration and the development of entrepreneurial skills. However, the leadership potential is higher among the interviewed students from Belarus, and the organizational principle is more pronounced.

Keywords: humanitarian diplomacy, humanitarian cooperation, youth cooperation, Russian students, Belarusian students

Cite as: Pevnaya, M.V., Minchenko, D.V., Gavriliuk, O.N. (2025). Prospects for Expanding Humanitarian Cooperation between Students in Russian and Belarusian Universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 7, pp. 93-108, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-7-93-108 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Сотрудничество между странами СНГ основано на многовековой исторической общности, культурном единстве и тесных социально-экономических связях. Оно служит в стратегическом плане базисом макро-региональной стабильности и безопасности. Сегодня это межгосударственное взаимодействие поддерживается по разным направлениям, включая модернизацию энергетической и транспортной инфраструктуры, согласованную миграционную политику, развитие науки и образования, туризма и спорта, расширение культурно-гуманитарных обменов¹. Такая разносторонняя совместная активность участников СНГ не просто позволяет сообща противостоять глобальным вызовам, но и укрепляет основы устойчивого и взаимовыгодного партнёрства в долгосрочной перспективе. В этом плане гуманитарная составляющая сотрудничества, которая институционализируется в дипломатических практиках, обеспечивает как постоянное воспроизводство общего социокультурного капитала, так и создание

условий для углубления социальных связей и межгосударственной кооперации.

В стратегических документах РФ подчёркивается ключевая роль человеческого потенциала в любых международных процессах, а социально-гуманитарный капитал активно формируется в различных сферах межстрановых взаимодействий. Развитие многостороннего гуманитарного сотрудничества позиционируется в качестве приоритетного направления внешней гуманитарной политики России, в том числе и в сфере высшего образования². В рамках СНГ это сотрудничество решает двойственную задачу: с одной стороны, оно направлено на формирование общего культурно-образовательного и информационного пространства, с другой – способствует поддержанию взаимопонимания, культурно-исторически обусловленных социальных связей с народами ранее входивших в состав СССР государств, поиску новых и эффективных форм их равноправного партнёрства². В этом контексте интеграции особое место занимают бело-русско-российские отношения, где истори-

¹ О развитии сотрудничества в рамках Содружества Независимых Государств // Министерство иностранных дел Российской Федерации. URL: https://www.mid.ru/ru/foreign_policy/rso/2001527/ (дата обращения: 10.05.2025).

² Концепция гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом // Министерство иностранных дел Российской Федерации. URL: https://www.mid.ru/ru/foreign_policy/official_documents/1829856/ (дата обращения: 10.05.2025).

ческая преемственность, социокультурная близость и совместимость политико-экономических моделей привели к созданию прочного альянса – Союзного государства³.

По линии гуманитарного сотрудничества Союзное государство активизирует проведение совместных мероприятий, посвящённых сохранению исторической памяти о событиях Великой Отечественной войны, развитию инновационной экономики, промышленному прогрессу, стимулированию молодёжного потенциала, культурному сближению населения двух стран. Последовательное развитие культурно-гуманитарных отношений обеспечивается использованием инструментов «мягкой силы» через поощрение прямых контактов между российскими и белорусскими учреждениями образования, науки, культуры, спорта и общественными организациями⁴. Такое партнёрство по содержанию соответствует гуманитарной дипломатии, нацеленной на достижение безопасности и благополучия человека [1; 2]. Именно гуманитарной дипломатии с её фокусом на развитии культурных и образовательных связей отводится значимая роль в поддержании доверия, определении горизонтов взаимодействия россиян и белорусов не только в настоящем, но и будущем обеих стран.

Гуманитарная дипломатия в границах Союзного государства особенно широко развивается в молодёжной среде. Российская и белорусская молодёжь, чьё сознание формировалось в условиях геополитической неопределённости и цифровой трансформации, демонстрирует парадоксальное

сочетание глобальной ориентированности поколения с сохранением приверженности традиционным ценностям [3; 4]. При этом в международной оценке качества жизни молодёжи России и Беларуси отмечается его достаточно высокий уровень (по данным *Youth Progress Index* 2022 года 74 и 72 балла соответственно из 100 возможных), где наибольшая зона развития связывается с необходимостью расширения условий для раскрытия молодёжью своего интеллектуального, социального и культурного потенциала⁵. Таким образом, улучшение положения молодёжи требует целенаправленных инвестиций и интеграции общественных усилий, особенно в сфере образования. В системе высшего образования двух стран уже заложены основания для образовательной мобильности, культурного обмена и научного взаимодействия. Для своей активности, реальных практик сотрудничества имеет благоприятную почву в российских и белорусских университетах и МСОО «Российско-Белорусский союз молодёжи», который аккумулирует передовой опыт межстранового взаимодействия молодых лидеров, популяризируя формат Союзного государства, начиная углублять и образовательные связи⁶. Однако, несмотря на оформившуюся повестку научно-технологического, социального, культурного и политического взаимодействия Российской Федерации и Республики Беларусь, вовлечение российского и белорусского студенчества в проекты международного образовательного и профессионального сотрудничества носит ограниченный характер. При этом значительная

³ Политические отношения // Посольство Российской Федерации в Республике Беларусь. URL: <https://belarus.mid.ru/ru/countries/bilateral-relations/political-relations/> (дата обращения: 10.05.2025).

⁴ Гуманитарное сотрудничество // Посольство Российской Федерации в Республике Беларусь. URL: <https://belarus.mid.ru/ru/countries/bilateral-relations/cooperation-in-the-field-of-culture-and-art/> (дата обращения: 10.05.2025).

⁵ Youth Progress Index // Social Progress Imperative. URL: <https://www.socialprogress.org/thematic-webpages/youth-progress-index> (дата обращения: 10.05.2025).

⁶ Международный союз общественных объединений «Российско-Белорусский союз молодёжи» // ММС. URL: <https://intermol.su/about/organizations/mezhdunarodnyy-soyuz-obshchestvennykh-obedineniy-rossiysko-belorusskiy-soyuz-molodyezhi/> (дата обращения: 10.05.2025).

доля студенческой молодёжи обеих стран не выходит из контуров национальных систем высшего образования, не видит личных и национальных перспектив в российско-белорусском социокультурном пространстве.

В связи с этим в научном плане важным видится системная проработка структуры социогуманитарного сотрудничества, способствующего поиску единства мнений и действий молодых профессионалов Союзного государства. В практическом смысле необходима конкретизация шагов в развитии этого сотрудничества для раскрытия потенциала гуманитарной дипломатии в работе со студенческой молодёжью.

Таким образом, цель данной статьи – оценка реальных практик сотрудничества российской и белорусской студенческой молодёжи и выявление мнений студенчества о перспективах их расширения в пространстве российских и белорусских университетов. Для достижения заявленной цели в статье даётся ответ на два исследовательских вопроса. Во-первых, какова роль гуманитарной дипломатии в расширении гуманитарного сотрудничества студенческой молодёжи и миссия в этом высшего образования? Во-вторых, какими видятся горизонты и направления гуманитарного сотрудничества в сознании российского и белорусского студенчества?

О гуманитарной дипломатии и её роли в работе со студенческой молодёжью

Появление термина «гуманитарная дипломатия» в научном дискурсе в начале XXI века связано с активизацией дипломатических практик межстранового взаимодействия по наиболее острым социальным вопросам [5]. В зарубежных источниках под гуманитарной дипломатией принято понимать «продвижение международных интересов мирными средствами» [6]. Такая интерпретация согласуется с концепцией «мягкой силы», которая предполагает формирование положительного имиджа государства через трансляцию культуры, идеологии и внешней

политики, создавая единое мировое цивилизационное пространство [7]. На практике устоялось определение гуманитарной дипломатии как международной деятельности, направленной на оказание помощи жертвам стихийных бедствий, конфликтов или других чрезвычайных ситуаций, а также ведение переговоров по обеспечению доступа к пострадавшим и нуждающимся [8]. В этом контексте гуманитарная дипломатия охватывает защиту прав и свобод человека, миротворчество с использованием инструментов публичной политики [9], поддержку уязвимых групп [6]. Такое понимание анализируемого феномена чаще всего встречается в западных странах, где гуманитарная международная деятельность государства находится на периферии его внешней политики [10].

Существует два подхода к определению акторов гуманитарной дипломатии. Согласно первому, гуманитарная составляющая свойственна исключительно общественным организациям. Второй же предполагает, что в границах гуманитарной дипломатии действуют как частные лица, так и их объединения, а также публичные институции [11]. Цель гуманитарной дипломатии как представительного инструмента ориентирована на эффективное воздействие на правительства и гражданское общество для более точной идентификации потенциальных рисков, социальных угроз и повышения эффективности мер по их устранению [12]. Вместе с тем в современной литературе всё чаще подчёркивается, что гуманитарная дипломатия выходит за рамки простого оказания гуманитарного содействия в чём-либо [1]. Её миссия может заключаться и в расширении, углублении межкультурных связей [14]. В большинстве незападных государств гуманитарную дипломатию уже рассматривают в качестве механизма развития культурных и образовательных обменов, открытого диалога между разными социальными группами граждан и укрепления дружественных отношений между странами. Следовательно-

но, гуманитарная дипломатия имеет двойственный характер. На глобальном уровне она направлена на оказание гуманитарной помощи, построение справедливого мироустройства и достижение целей устойчивого развития. На национальном уровне она проявляется в налаженном взаимодействии государств в различных областях социальной сферы.

В российском контексте под гуманитарной дипломатией понимается партнёрство с различными странами в сферах культуры и искусства, образования и науки, спорта и туризма, религии и сохранения памяти об общем историческом прошлом [8]. Концепт гуманитарной дипломатии в данном случае преимущественно направлен на реализацию перцептивного модуса через формирование положительного восприятия РФ на международном уровне⁷. В этом плане исследователями отмечается фиксация гуманитарного сотрудничества России на совместной реализации символических культурных программ, где «гуманитарное» приравнивается к «культурному» и «духовному» [1]. В такой интерпретации гуманитарной дипломатии высшему образованию отводится особая роль, где современные университеты включаются не только в формирование устойчивых социальных, культурных и экономических связей, но и в формирование общих культурно-исторических императивов. Именно в высшем образовании широко проводятся совместные исследования, реализуется академическая мобильность и партнёрство [15], организуется диалог культур, развиваются образовательные программы, создаются консорциумы [16; 17]. При ориентации студенческой молодёжи разных стран на участие в социальных, творческих проектах и акциях, направленных на улучшение качества жизни, развитие городской среды и инклюзивных пространств, именно

современные университеты выступают площадками, а чаще инициаторами или координаторами международных, национальных или локальных социокультурных мероприятий [18]. В развитии третьей миссии они не только становятся образовательными центрами, но и реализуют воспитательные функции, выступают точками притяжения социально полезных молодёжных инициатив [19]. Учреждения высшего образования постепенно трансформируются в площадки сопродуктивного взаимодействия, в том числе международного. Университетская среда становится коммуникативным пространством, благоприятствующим поддержанию и развитию конструктивных межгосударственных связей, формирующим при этом конкурентоспособный бренд самого вуза, а также территории региона, где он функционирует [20]. Университеты традиционно рассматривались в роли проводников национальной культуры и науки за рубежом. Они не только участвуют в гуманитарном сотрудничестве, но и готовят кадры для его успешного осуществления [21]. Укрепление межгосударственных партнёрских связей позволяет вузам развивать исследовательский потенциал, привлекать внебюджетные средства и вносить вклад в решение задач территориального развития [22].

В контексте высшего образования углубление интеграции в рамках Союзного государства открывает новые перспективы для рынка образовательных услуг, делая его более привлекательным для абитуриентов Российской Федерации и Республики Беларусь [23]. При этом Россотрудничество оказывает поддержку российско-белорусскому межвузовскому сетевому взаимодействию, активно развивающемуся не только между столичными, но и между опорными региональными учебными заведениями обеих стран. Совместные проекты

⁷ Итоги – рекомендации круглого стола «Гуманитарная дипломатия и права человека: теория и практика» от 15.12.2021 г. // РСМД. URL: <https://russiancouncil.ru/blogs/ksenia-tabarintseva-romanova/itogi-rekomendatsii-kruglogo-stola-gumanitarnaya-diplomatiya-i-prava-ch/> (дата обращения: 10.05.2025).

позволяют укреплять профессиональные компетенции студентов, знакомить их с традициями и культурой разных народов, проживающих на территории России, развивать лидерский потенциал юношей и девушек⁸, раскрывать творческие способности молодых россиян и белорусов, популяризировать инновационную деятельность⁹, совершенствовать навыки разработки уникальных систем для цифрового производства Союзного государства¹⁰. Тем не менее в образовательной сфере именно Сетевой университет считается одной из наиболее перспективных площадок для развития международного гуманитарного сотрудничества студентов [8]. Подобное объединение уже связывает учащуюся молодёжь стран БРИКС и формируется в пределах Союзного государства для развития высоких технологий¹¹. Сетевой университет предоставляет возможности для организации совместных учебных и научно-исследовательских программ, развития социального капитала и расширения социальных взаимодействий молодёжи [8].

По линии научно-образовательного сотрудничества инфраструктура межстранового молодёжного взаимодействия определена классической международной повесткой этого сотрудничества. В социокультурном взаимодействии молодёжи двух стран гуманитарное сотрудничество обозначено контурно. Таким образом, роль гуманитарной дипломатии может быть связана с низо-

выми студенческими инициативами в разных направлениях, а миссия университетов заключается в создании условий для реализации творческого, социального и образовательного потенциала молодёжных лидеров в совместных российско-белорусских студенческих инициативных проектах различной тематики.

О данных и методе

В статье анализируются результаты опроса студентов России (Свердловская область) и Беларуси (Гродненская область), который был проведён в 2024 году в ходе реализации международного исследовательского проекта «Молодёжь России и Беларуси о себе: экономические и социокультурные вызовы настоящего и конструирование горизонтов будущего для сотрудничества». В опросе приняли участие студенты очной формы, обучающиеся на 3-м курсе. Выбор объекта исследования обусловлен тем, что именно на этом этапе обучения молодые люди и девушки уже прошли адаптацию в вузе, но ещё не погрузились в полную меру в ситуацию своего непосредственного выхода на рынок труда. Общий размер выборки составил 3000 студентов из 15 вузов, в том числе 2000 человек из 12 вузов Свердловской области и 1000 студентов из 3 университетов Гродненской области. Ошибка выборки по одному признаку составила менее 3% при доверительной вероятности 0,95. Выборка в разрезе стран

⁸ XIV Международный молодёжный лагерь «Диалог» // ММС. URL: <https://intermol.su/events/xiv-mezhdunarodnyu-molodyezhnyu-lager-dialog> (дата обращения: 10.05.2025).

⁹ Белорусско-российская молодёжмолодёжная проектная программа «Старт в науку» // Образовательный центр «Сириус». URL: <https://sochisirius.ru/obuchenie/nauka/smena1914/8846> (дата обращения: 10.05.2025).

¹⁰ Передовая инженерная школа гибридных технологий в станкостроении Союзного государства // ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет». URL: <https://pskgu.ru/about/faculties/institute/advanced-engineering-school/> (дата обращения: 10.05.2025).

¹¹ Постановление Совета Министров Союзного государства от 5 ноября 2024 г. № 35 О ходе создания Сетевого университета высоких технологий Союзного государства // Информационно-аналитический портал Союзного государства. URL: <https://soyuz.by/projects/resheniya-zasedaniya-gruppy-vysokogo-urovnya/postanovlenie-ot-5-noyabrya-2024-g-35-o-hode-sozdaniya-setevogo-universiteta-vysokih-tehnologiy-soyuznogo-gosudarstva> (дата обращения: 10.05.2025).

Таблица 1

Опыт участия российских и белорусских студентов в международных мероприятиях разных типов, % от опрошенных с опытом участия в международных молодёжных мероприятиях

Table 1

Experience of Russian and Belarusian students in various types of international events, % of respondents with experience participating in international youth events

Типы международных студенческих мероприятий	Страна опроса		Коэффициент
	Беларусь	Россия	
Научные мероприятия (семинары, конференции, круглые столы)	88	55	0,178, $p = 0,003$
Культурные мероприятия (фестивали, форумы, творческие конкурсы)	59	53	0,260, $p = 0,000$
Спортивные мероприятия (соревнования, международные игры)	33	29	0,160 $p = 0,006$
Социальные мероприятия (волонтерские проекты, форумы, семинары, школы лидерства)	30	26	0,143 $p = 0,017$
Образовательные проекты (студенческие обмены, стажировки, научные школы)	19	25	0,197 $p = 0,001$
Мероприятия, посвящённые предпринимательству и экономическому сотрудничеству (форумы, конкурсы, стажировки)	3	12	0,173 $p = 0,004$
ВСЕГО	232	200	

квотирована по полу, профилю подготовки и вузам и соответствует структуре генеральной совокупности. Она включает 29% обучающихся по инженерно-техническому профилю, 31% тех, кто изучает науки об обществе, 22% студентов, выбравших для себя гуманитарные и педагогические науки, искусство и культуру, 18% респондентов, учащихся по направлениям, соответствующим математическим, естественным, медицинским и сельскохозяйственным наукам. В выборку вошли 45% юношей и 55% девушек. В этой статье анализируются мнения студентов, как имеющих, так и не имеющих опыт взаимодействия со студентами из других стран. В выборке студентов Свердловской области такой опыт имеет только каждый десятый студент (10%), среди опрошенных третькурсников Гродненской области 42% респондентов принимали участие в совместных мероприятиях с иностранными студентами. Анализ данных осуществлялся в программе *IBM SPSS Statistics* версии 22.0 методами дескриптивной статистики и корреляционного анализа.

Результаты исследования

Для оценки реальной практики международного сотрудничества студентам российских и белорусских вузов с опытом участия в мероприятиях с молодёжью из других стран в анкете был задан поливариантный вопрос: «В каких конкретно мероприятиях международного сотрудничества Вы участвовали?». Распределение ответов студенческой молодёжи представлено в *таблице 1*.

Данные опроса показывают, что как в российских, так и белорусских вузах по своей распространённости в студенческой среде приоритетными являют научные и культурные мероприятия, предполагающие международное взаимодействие молодёжи. Однако интенсивность этого взаимодействия в вузах Гродненской области существенно выше, чем в вузах Среднего Урала. В международных круглых столах, научных конференциях и семинарах белорусские студенты участвовали значительно чаще (88%), чем российские (55%). Несколько ниже и участие студентов третькурсников российских вузов в различных международных фестива-

Таблица 2

Готовность российских и белорусских студентов к участию в молодёжных международных мероприятиях (коэфф. Крамера – 0,120, $p = 0,000$)

Table 2

Willingness of Russian and Belarusian students to participate in international youth events, % of respondents (Cramer's $V = 0,120, p = 0,000$)

Варианты ответов	Страна опроса	
	Беларусь	Россия
Да, я готов сам что-нибудь инициировать и принять участие в организации этого мероприятия	16	5
Да, я готов помочь в организации того мероприятия, которое мне будет интересно	25	34
Да, я готов присоединиться к мероприятию, которое пройдёт в нашем университете	16	14
Нет, мне это не интересно	43	47
ВСЕГО	100	100

лях, форумах, творческих конкурсах (53% к 59% соответственно). Существенных отличий по распространённости опыта участия в спортивных и социальных мероприятиях с участием студентов из других стран среди российских и белорусских студентов не выявлено. В студенческом сообществе россиян взаимодействие с иностранными студентами в рамках студенческих обменов, стажировок и научных школ имеет практически каждый четвёртый (25%), а вот среди белорусских третьекурсников – только примерно каждый пятый (19%). Возможности участия в мероприятиях экономического сотрудничества с иностранными студентами выше у россиян: 12% опрошенных третьекурсников вузов Свердловской области имеют такой опыт благодаря форумам, конкурсам, стажировкам в программах, посвящённых предпринимательству, в белорусских вузах подобный опыт характерен только 3% студентов.

В развитии гуманитарного сотрудничества важно понимать готовность к международному взаимодействию самой молодёжи, а также те роли, которые хотели бы играть студенты двух стран в реализации молодёжных мероприятий. Для определения того, как видит себя российское и белорусское студенчество в молодёжных международных проектах, респондентам был задан вопрос: «Хотели бы Вы совместно с молодё-

жью из других стран поучаствовать в каких-либо мероприятиях?» (Табл. 2).

Не готовы к участию в таких проектах чуть менее половины всех опрошенных студентов третьекурсников, в российских вузах – 47%, в белорусских вузах – 43%. Роль лидера-организатора готовы на себя взять 16% белорусских студентов и лишь каждый двадцатый (5%) из числа всех опрошенных российских студентов. Важно внешнее организационное начало, к которому интересно было бы присоединиться, для каждого четвёртого белорусского (25%) и каждого третьего (34%) российского третьекурсника. Готовы принять пассивное участие в таких мероприятиях и проектах 16% опрошенных студентов из белорусских и 14% из российских вузов.

Студентов с лидерским потенциалом отличает предпринимательское начало. Среди тех, кто готов инициировать реализацию молодёжного международного мероприятия, каждый десятый (10%) после окончания вуза планирует открыть собственный бизнес. В подвыборке остальных опрошенных лишь 5% ориентированы на основание своего дела по завершении обучения. Лидеры-организаторы чаще имеют отдалённую профессиональную цель (54% против 38%). Они, в отличие от третьекурсников, готовых участвовать в организации мероприятия только

Таблица 3

Готовность российских и белорусских студентов к участию в молодёжных международных мероприятиях в разрезе наличия опыта взаимодействия с молодёжью из других стран (коэфф. Крамера – 0,347, $p = 0,000$)

Table 3

Willingness of Russian and Belarusian students to participate in international youth events, analyzed by prior experience interacting with youth from other countries (Cramer's $V = 0,347, p = 0,000$)

Варианты ответов	Опыт участия в мероприятиях вместе с молодёжью из других стран	
	Есть опыт	Нет опыта
Да, я готов сам что-нибудь инициировать и принять участие в организации этого мероприятия	24	4
Да, я готов помочь в организации того мероприятия, которое мне будет интересно	30	34
Да, я готов присоединиться к мероприятию, которое пройдёт в нашем университете	29	11
Нет, мне это не интересно	17	51
ВСЕГО	100	100

при условии личной заинтересованности или желающих просто присоединиться к событию, демонстрируют большую уверенность в своём будущем (72% против 50%). Склонны к планированию жизни с перспективой в 10 лет 29% лидеров-организаторов и ещё 29% – к ещё более долгосрочному планированию, в то время как среди остальных студентов долгосрочные планы имеют в среднем только 7%. Респонденты, не желающие проявлять свои организаторские способности, как правило, предпочитают строить планы на ближайшие 5 лет (79% против 46%).

Исследование позволило проанализировать, как именно опыт участия в международных молодёжных мероприятиях влияет на готовность студентов к вовлечению в новые проекты и программы, предполагающие сотрудничество с молодёжью из других стран. Результаты представлены в *таблице 3*.

Среди студентов, не имеющих опыт участия в проектах и мероприятиях вместе с молодёжью других стран, по сравнению с теми, у кого этот опыт есть, в 6 раз меньше инициаторов, готовых самостоятельно организовывать международные мероприятия (4% против 24%). Практически каждый третий

респондент вне зависимости от своего бэкграунда не против помогать в подготовке к проведению молодёжного мероприятия, соответствующего его личным интересам (30% и 34%). Третьекурсники, уже участвовавшие в международных проектах, чаще готовы присоединиться к мероприятию в своём университете (29% против 11%). Кроме того, мы выявили, что отсутствие опыта международного сотрудничества существенно снижает интерес к участию в международных практиках. Не заинтересованы в участии в международных мероприятиях 17% студентов уже с опытом такого международного взаимодействия, в то время как среди тех, кто никогда не участвовал в подобных мероприятиях, и не хочет в них участвовать практически каждый второй (51%).

Гуманитарное взаимодействие начинается в рамках гуманитарной дипломатии с публичного диалога, который выстраивает базис сотрудничества не только в поиске общих проблем стран и поколений, но и реального их решения в возможных совместных действиях. В анкете третьекурсникам был задан поливариантный вопрос: «Какие проблемы Вы считаете актуальными и интересными для обсуждения с молодёжью из дру-

Таблица 4

Мнения российских и белорусских студентов об актуальных и интересных для обсуждения с молодёжью из других стран проблемах

Table 4

Russian and Belarusian students' opinions on relevant and interesting problems for discussion by youth from other countries

Проблемы	Страна опроса			
	Беларусь		Россия	
	%	Ранг	%	Ранг
Сохранение мирового культурного наследия и исторической памяти	29	3–4	51	1
Инновации в высшем образовании для развития студенчества	20	8–9	49	2
Международное экономическое сотрудничество	20	8–9	48	3–4
Социокультурные и креативные инициативы в развитии общественных пространств	30	1–2	48	3–4
Экологическая безопасность и этичное потребление	29	3–4	19	5
Развитие семейных ценностей и поддержка молодых семей	13	10	16	6
Глобальные демографические проблемы	23	6	14	7
Мировое образовательное пространство и академическая мобильность	30	1–2	13	8
Поддержка предпринимателей и развитие предпринимательской деятельности	22	7	12	9
Социальные инициативы в благотворительности и продвижение инклюзии	28	5	7	10
ВСЕГО	244		277	

гих стран?». Респондентам был предложен список из 10 вариантов. Ответы российских и белорусских студентов представлены в *таблице 4*.

Данные опроса показывают, что интерес к такой активности и её разнообразию среди российских студентов несколько выше, чем среди белорусских. Третьекурсники Свердловской области в среднем выбрали 2,7 направлений публичной дискуссии, студенты из вузов Гродненской области – 2,4. Для практически половины опрошенных российских студентов в приоритете проблемы сохранения мирового культурного наследия и исторической памяти (51%), инновации в высшем образовании для развития молодого поколения (49%), международное экономическое сотрудничество (48%) и социокультурные и креативные проекты (48%), для каждого пятого – вопросы экологии и этичного потребления (19%). Для респондентов из Беларуси в приоритете социокультурные и креативные инициативы в развитии обще-

ственных пространств, а также возможности для образовательной мобильности, сохранение мирового культурного наследия и исторической памяти и экологическая безопасность. Эти направления выбрали 29–30% студентов вузов Гродненской области. В общей повестке международного взаимодействия студентов двух стран оказались культура и история, а также экологическая проблематика.

Заключение

В данной статье показана роль гуманитарной дипломатии, которая может рассматриваться как точка опоры в расширении гуманитарного сотрудничества студенческой молодёжи России и Беларуси. Российско-белорусское межвузовское взаимодействие может получить развитие благодаря общественным дискуссиям, которые способны порождать совместные проектные инициативы, укрепляющие профессиональные компетенции студентов, их социальные связи

через совместную активность в социокультурной сфере, развивать лидерский потенциал студенческой молодёжи по разным направлениям, которые интересны самим студентам, формировать более тесное культурно-историческое социальное пространство для учёбы, жизни и деятельности молодого поколения.

Оценка реальных практик международного сотрудничества студенческой молодёжи выявила определённый дисбаланс в участии российских и белорусских студентов-третьекурсников в международных молодёжных мероприятиях. Опыт межстранового взаимодействия, приобретаемый юношами и девушками во время учёбы в вузах Республики Беларусь, несколько шире по сравнению с теми возможностями, которые создаются в этой сфере региональными университетами России.

Мы полагаем, что высокий уровень участия белорусских студентов в научных мероприятиях (88% против 55%) может быть связан с усиленным вниманием государства к массовому вовлечению студенчества в мероприятия в сфере науки. Подобная тенденция широкого вовлечения обучающихся в международные научные конференции и семинары, характерна для стран с централизованной системой финансирования науки, к которым можно отнести и Республику Беларусь. Такая зависимость уже была выявлена исследователями ранее [17]. В то же время более активное участие белорусских студентов в фестивалях, форумах, творческих конкурсах (59% против 53%) может объясняться обязательным включением культурных обменов в образовательные программы. В этой связи справедливо утверждение, согласно которому государства с сильной национальной идентичностью (например, Беларусь) интенсивнее используют культурные меро-

приятия в качестве инструмента «мягкой силы» при международном сотрудничестве [16].

Тем не менее российские студенты чаще участвуют в образовательных проектах (25% против 19%), что согласуется с данными *ICEF Monitor* (2021), где отмечается рост программ академической мобильности в России благодаря государственным инициативам таким, как «Глобальное образование»¹². Мероприятия, посвящённые предпринимательству, также получают больший отклик от российских третьекурсников. Более высокий уровень участия студентов Свердловской области в событиях бизнес-повестки (12% против 3%) может быть связан с развитием стартап-культуры в российских региональных вузах. Известно, что российские университеты массово внедряют предпринимательские курсы и поддерживают студенческие бизнес-проекты¹³. В свою очередь, различия в участии в мероприятиях спортивной и социальной направленности могут объясняться разной инфраструктурой студенческого спорта и волонтерства. Таким образом, сравнение с реальными исследованиями подтверждает, что различия в опыте участия студентов Союзного государства в мероприятиях международного молодёжного сотрудничества на практике связываются с национальными особенностями образовательных систем, а также курсом государственной поддержки тех или иных направлений.

Перспективы расширения международного сотрудничества студентов в пространстве российских и белорусских университетов обуславливаются готовностью к такой активности самой молодёжи, её ролевым поведением в этом направлении, а также приоритетными тематиками для обсуждения и дальнейшей совместной активности

¹² Russia's Global Education Programme: Outcomes and Challenges // *ICEF Monitor*. URL: <https://monitor.icef.com/category/regions/europe/russia/> (дата обращения: 10.05.2025).

¹³ Студенческие стартапы: как в вузах помогают начать своё дело // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-podvedomstvennykh-uchrezhdeniy/51331/> (дата обращения: 10.05.2025).

со студентами из других стран. По результатам проведённого исследования, участие в международных студенческих проектах интересно 53% тръекурсников из Свердловской области и 57% обучающимся вузов Гродненской области. Практически каждый третий опрошенный студент из России (34%) и каждый четвёртый из Республики Беларусь (25%) готовы помогать в организации таких мероприятий. Среди студентов Гродненской области почти в 3 раза больше тех, кто готов самостоятельно организовывать подобные события и проекты, по сравнению с опрошенными Среднего Урала (16% против 5%). Студентов-лидеров, готовых взять на себя организационное начало в проектах международного сотрудничества студенчества России и Беларуси характеризует предпринимательская ориентация, более чёткое профессиональное целеполагание, большая уверенность в своём будущем при достаточно широком горизонте жизненного планирования.

В исследовании доказано, что предшествующий опыт участия в международных молодёжных проектах значительно повышает инициативность и готовность студентов к вовлечению в международное сотрудничество. Хотя готовность к оказанию помощи в организации мероприятий, соответствующих личным интересам, сохраняется у тръекурсников независимо от наличия или отсутствия такого опыта. Студенты-тръекурсники Союзного государства выбирают для себя чаще международные молодёжные инициативы, связанные с образованием и наукой, искусством, межкультурным диалогом. Интересным для них представляется и обсуждение вопросов сохранения исторической памяти, достижения экологической устойчивости. Перспективы продолжения заявленной в статье исследовательской тематики связаны прежде всего с конкретизацией, нормативно-правовой, организационной и ресурсной проработкой программ инициативных международных молодёжных проектов в вузовском партнёрстве.

Литература

1. Кузнецов Д.А. Практика современной гуманитарной дипломатии. Москва: Эдитус, 2022. 206 с. ISBN: 978-5-00149-806-3.
2. Громогласова Е.С. Гуманитарная дипломатия в современных международных отношениях: опыт системного исследования. Москва: ИМЭМО РАН, 2018. 124 с. ISBN: 978-5-9535-0536-9.
3. Пашина Е.И., Книжова З.З., Сулов И.В., Бабаян И.В. Предметное поле российской молодёжной политики // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. 2022. № 2. С. 74–94. DOI: 10.15593/2224-9354/2022.2.6
4. Одищова М.А., Радчикова Н.П., Козырева Н.В. Жизнестойкость и самоактивация молодёжи России и Беларуси в транзитивном обществе // Сибирский психологический журнал. 2021. № 79. С. 168–188. DOI: 10.17223/17267080/79/10
5. Ковба Д.М. Гуманитарное измерение дипломатии: проблема категоризации и анализ // Вестник Кыргызско-российского славянского университета. 2020. Т. 20. № 11. С. 169–174. ISSN: 1694-500X.
6. Minear L., Smith H. Humanitarian Diplomacy: Practitioners and Their Craft. Tokyo; New York: United Nations University Press, 2007. 39 p. ISBN: 978-92-808-1134-6.
7. Nye J.S. Soft Power // Foreign Policy. 1990. Vol. 80. P. 153–171. DOI: 10.2307/1148580
8. Ковба Д.М. Гуманитарная дипломатия: основные уровни, акторы и их мотивы // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: История и политические науки. 2023. № 1. С. 135–147. DOI: 10.18384/2310-676X-2023-1-135-147
9. Русакова О.Ф., Русаков В.М. «Мягкая сила» как инструмент политической коммуникации и гуманитарной дипломатии // Дискурс ПИ. 2017. № 1. С. 61–72. DOI: 10.17506/dipi.2017.26.1.6172
10. Gong L. Humanitarian diplomacy as an instrument for China's image-building // Asian Journal of Comparative Politics. 2021. Vol. 6. No. 3. P. 238–252. DOI: 10.1177/20578911211019257
11. Rousseau E., Pende A.S. Humanitarian diplomacy // T. Balzacq, F. Charillon, F. Ramel (eds.). Global Diplomacy: Theory and Practice. MacMillan: Palgrave MacMillan, 2020. P. 253–266. URL: https://www.iprc.com.tr/wp-content/uploads/2024/03/Humanitarian_Diplomacy.pdf (дата обращения: 10.05.2025).

12. *Régnier P.* The emerging concept of humanitarian diplomacy: identification of a community of practice and prospects for international recognition // *International Review of the Red Cross*. 2011. Vol. 93. No. 884. P. 1211–1237. DOI: 10.1017/S1816383112000574
13. *Davutoğlu A.* Turkey's humanitarian diplomacy: Objectives, challenges, and prospects // *Nationalities Papers: The Journal of Nationalism and Ethnicity*. 2013. Vol. 41. No. 6. P. 865–870. DOI: 10.1080/00905992.2013.857299
14. *Богатырева О.Н., Ковба Д.М., Табафинцева-Романова К.М.* Межцивилизационный диалог как инструмент гуманитарной дипломатии стран БРИКС // *Дискурс-Пи*. 2022. Т. 19. № 3. С. 101–121. DOI: 10.17506/18179568_2022_19_3_101
15. *Byram M.* Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2009. 320 p. ISBN: 144-38-083-69.
16. *Knight J., de Wit H.* Internationalization of Higher Education: Past and Future // *International Higher Education*. 2018. No. 95. P. 9–11. DOI: 10.6017/ihe.2018.95.10715
17. *Константинова А.В., Титова Е.С., Петров А.М., Троска З.А., Никонова О.Д.* Смена векторов международного сотрудничества российских вузов в условиях новой геополитической ситуации // *ИТС*. 2023. № 4 (113). С. 554–573. DOI: 10.15507/1991-9468.113.027.202304.554-573
18. *Никольский В.С., Албарова П.А., Шаброва Н.В.* Просоциальные установки и поведение студенческой молодёжи: эффекты обучения служением // *Высшее образование в России*. 2025. Т. 34. № 3. С. 9–30. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-3-9-30
19. *Дремова О.В., Щеглова И.А.* Третья миссия университетов в России: тренд на (не)коммерциализацию? // *Университетское управление: практика и анализ*. 2022. № 2. С. 27–37. DOI: 10.15826/umpra.2022.02.010
20. *Николаев В.К., Схворцов А.А., Николаев Р.С., Богатенков С.А.* Интернационализация российского образования: новые вызовы и новые решения // *Высшее образование в России*. 2025. Т. 34. № 1. С. 42–62. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-42-62
21. *Архитова Е.В., Парубочая Е.Ф., Колюпилов К.* Роль современного российского университета в общественной дипломатии (на примере Волгоградского государственного университета) // *Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4, История. Регионоведение. Международные отношения*. 2020. Т. 25. № 2. С. 241–252. DOI: 10.15688/jvolsu4.2020.2.18
22. *Аржанова И.В., Дызинская Д.В., Мусина Е.А., Селезнев П.С.* Обучение иностранных граждан в опорных вузах Российской Федерации в интересах использования «мягкой силы» // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28. № 8-9. С. 9–20. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-9-20
23. *Борщиполец К.П.* Ресурсы публичной дипломатии Союзного государства России и Беларуси // *Вестник МГИМО-Университета*. 2017. № 3 (54). С. 224–237. DOI: 10.24833/2071-8160-2017-3-54-224-237

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке РНФ в рамках научного проекта «Молодёжь России и Беларуси о себе: экономические и социокультурные вызовы настоящего и конструирование горизонтов будущего для сотрудничества», № 24-48-10012¹⁴.

Статья поступила в редакцию 13.05.2025

Принята к публикации 28.07.2025

References

1. Kuznetsov, D.A. (2022). *Praktika sovremennoi gumanitarnoi diplomatii* [The Practice of Contemporary Humanitarian Diplomacy]. Moscow : Editus, 206 p. ISBN: 978-5-00149-806-3. (In Russ.).
2. Gromoglasova, E.S. (2018). *Gumanitarnaya diplomatiya v sovremennykh mezhdunarodnykh odnosheniyakh: opyt sistemnogo issledovaniya* [Humanitarian Diplomacy in Contemporary

¹⁴ Сайт Российского научного фонда. URL: <https://rscf.ru/project/24-48-10012> (дата обращения: 10.05.2025).

- International Relations: A Systematic Research Experience]. Moscow : IMEMO, 124 p. ISBN: 978-5-9535-0536-9. (In Russ.).
3. Pashinina, E.I., Knyzhova, Z.Z., Suslov, I.V., Babayan, I.V. (2022). Subject Field of Youth Policy in the Russian Federation. *Vestnik PNIPU. Sotsial'no-ekonomicheskie nauki = PNRPU Sociology and Economics Bulletin*. No. 2, pp. 74-94, doi: 10.15593/2224-9354/2022.2.6 (In Russ., abstract in Eng.).
 4. Odintsova, M.A., Radchikova, N.P., Kozyreva, N.V. (2021). Hardiness and Selfactivation of Russian and Belarusian Youth in Transitive Society. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal = Siberian Journal of Psychology*. No. 79, pp. 168-188. doi: 10.17223/17267080/79/10 (In Russ., abstract in Eng.).
 5. Kovba, D.M. (2020). The Humanitarian Dimension of Diplomacy: The Problem of Categorization and Analysis. *Vestnik Kyrgyzsko-rossiiskogo slavyanskogo universiteta [Bulletin of the Kyrgyz-Russian Slavic University]*. No. 11, pp. 169-174. ISSN: 1694-500X. (In Russ., abstract in Eng.).
 6. Minea, L., Smith, H. (2007). *Humanitarian Diplomacy: Practitioners and Their Craft*. Tokyo; New York: United Nations University Press, 39 p. ISBN: 978-92-808-1134-6.
 7. Nye, J.S. (1990). Soft Power. *Foreign Policy*. Vol. 80, pp. 153-171, doi: 10.2307/1148580
 8. Kovba, D.M. (2023). Modern Humanitarian Diplomacy: Main Levels, Actors and Their Motivations. *Vestnik Gosudarstvennogo universiteta prosveshcheniya. Seriya: Istoriya i politicheskie nauki = Bulletin of Moscow Region State University. Series: History and Political Sciences*. No. 1, pp. 135-147, doi: 10.18384/2310-676X-2023-1-135-147 (In Russ., abstract in Eng.).
 9. Rusakova, O.F., Rusakov, V.M. (2017). Soft Power as the Instrument of Political Communications and Humanitarian Diplomacy. *Diskurs-Pi = Discourse-Pi*. No. 1, pp. 61-72, doi: 10.17506/dipi.2017.26.1.6172 (In Russ., abstract in Eng.).
 10. Gong, L. (2021). Humanitarian Diplomacy as an Instrument for China's Image-Building. *Asian Journal of Comparative Politics*. Vol. 6, no. 3, pp. 238-252, doi: 10.1177/20578911211019257
 11. Rousseau, E., Pende A.S. (2020). Humanitarian diplomacy. In: Balzacq, T., Charillon, F., Ramel, F. (eds.). *Global Diplomacy: Theory and Practice*. MacMillan: Palgrave MacMillan. Pp. 253-266. Available at: https://www.iprc.com.tr/wp-content/uploads/2024/03/Humanitarian_Diplomacy.pdf (accessed 10.05.2025).
 12. Régnier, P. (2011). The Emerging Concept of Humanitarian Diplomacy: Identification of a Community of Practice And Prospects for International Recognition. *International Review of the Red Cross*. Vol. 93, no. 884, pp. 1211-1237, doi: 10.1017/S1816383112000574
 13. Davutoğlu, A. (2013). Turkey's Humanitarian Diplomacy: Objectives, Challenges, and Prospects. *Nationalities Papers : The Journal of Nationalism and Ethnicity*. Vol. 41, no. 6, pp. 865-870, doi: 10.1080/00905992.2013.857299
 14. Bogatyryova, O.N., Kovba, D.M., Tabarintseva-Romanova, K.M. (2022). Intercivilizational Dialogue as an Instrument of Humanitarian Diplomacy of the BRICS Countries. *Diskurs-Pi = Discourse-Pi*. No. 3, pp. 101-121, doi: 10.17506/18179568_2022_19_3_101 (In Russ., abstract in Eng.).
 15. Byram, M. (2009). *Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 320 p. ISBN: 144-38-083-69.
 16. Knight, J., de Wit, H. (2018). Internationalization of Higher Education: Past and Future. *International Higher Education*. No. 95, pp. 9-11, doi: 10.6017/ihe.2018.95.10715
 17. Konstantinova, L.V., Titova, E.S., Petrov, A.M., Troska, Z.A., Nikonova, O.D. (2023). Changing Vectors of International Cooperation of Russian Universities in the New Geopolitical Situation. *Integration of Education*. No. 4, pp. 554-573, doi: 10.15507/1991-9468.113.027.202304.554-573

(In Russ., abstract in Eng.).

18. Nikolskiy, V.S., Ambarova, P.A., Shabrova, N.V. (2025). Prosocial Attitudes and Behavior of Students: The Effects of Service Learning. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 3, pp. 9-30, doi: 10.31992/0869-3617-2024-34-3-9-30 (In Russ., abstract in Eng.).
19. Dremova, O.V., Shcheglova, I.A. (2022). Russian Universities' Third Mission: A Trend towards (Non)commercialization? *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 2, pp. 27-37, doi: 10.15826/umpa.2022.02.010 (In Russ., abstract in Eng.).
20. Nikolaev, V.K., Skvortsov, A.A., Nikolaev, R.S., Bogatenkov, S.A. (2025). Internationalization of Russian Education: New Challenges and New Solutions. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 1, pp. 42-62, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-42-62 (In Russ., abstract in Eng.).
21. Arkhipova, E.V., Parubochaya, E.F., Koliopoulos, C. (2020). Role of the Contemporary Russian University in Public Diplomacy (The Case of Volgograd State University). *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 4. Istoriya. Regionovedenie. Mezhdunarodnye otnosheniya = Science Journal of Volgograd State University. History. Area Studies. International Relations*. Vol. 25, no. 2, pp. 241-252, doi: 10.15688/jvolsu4.2020.2.18 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Arzhanova, I.V., Dydzinskaya, D.V., Musina, E.A., Seleznev, P.S. (2019). Foreign Students' Study in the "Flagship Universities" of the Russian Federation within the Context of "Soft Power" Implementation. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 8-9, pp. 9-20, doi: 0.31992/0869-3617-2019-28-8-9-9-20 (In Russ., abstract in Eng.).
23. Borishpolets, K.P. (2017). The Public Diplomacy Resources of The Union State of Russia and Belarus. *MGIMO Review of International Relations*. No. 3 (54), pp. 224-237, doi: 10.24833/2071-8160-2017-3-54-224-237 (In Russ., abstract in Eng.).

Acknowledgments. This work was supported by the Russian Science Foundation under grant (project No. 24-48-10012 "The youth of Russia and Belarus about themselves: economic and sociocultural challenges of the present and the construction of future horizons for cooperation"¹⁵).

The paper was submitted 13.05.2025

Accepted for publication 28.07.2025

¹⁵ Сайт Российского научного фонда. URL: <https://rscf.ru/project/24-48-10012> (дата обращения: 10.05.2025).

Сущность и характеристика компетенций в оценках ключевых участников образовательного процесса

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-7-109-132

Апенько Светлана Николаевна – д-р экон. наук, профессор, заведующий кафедрой менеджмента и маркетинга, ORCID: 0000-0002-7618-3961, Researcher ID: D-1661-2015, apenkospn@yandex.ru

Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, Омск, Россия

Адрес: 644077, г. Омск, пр-кт Мира, д. 55а

Лукаш Александр Викторович – канд. филос. наук, доцент кафедры связи с общественностью, сервис и туризм, ORCID: 0000-0002-3468-141X, Researcher ID: GLU-5137-2022, Lukashs2017@bk.ru

Давыдов Алексей Игоревич – канд. тех. наук, доцент кафедры информационной безопасности, ORCID: 0000-0002-8842-2800, Researcher ID: E-1446-2019, Davydovai@bk.ru

Омский государственный университет путей сообщения (ОмГУПС), Омск, Россия

Адрес: 644046, г. Омск, пр-кт Маркса, д. 35

***Аннотация.** Вопросы интерпретации компетенций преподавательским составом, обучающимися вузов и работодателями представляют особый интерес, учитывая важность, которую занимает данное понятие при организации образовательного процесса. Целью исследования является установление близости оценок ключевых участников образовательного процесса в высшей школе относительно сущности и содержания компетенций, профессиональных и надпрофессиональных. Сбор данных осуществлялся посредством анкетного опроса и экспертного интервью, при операционализации понятий использовались теоретические разработки поведенческого и функционального методологических подходов изучения компетенций. Для сопоставления оценок использованы коэффициент Крамера (V) и корреляционный анализ Пирсона. Анкетирование и интервью проводилось в 2024 г. в г. Омске. Опрошено: (n1) 44 представителя преподавательского состава вузов; (n2) 215 обучающихся; (n3) 41 работодатель. Из проанкетированных респондентов проинтервьюировано 19 работодателей и 23 преподавателя. Результаты показали, что в ответах преподавателей в большей степени, чем у других участников образовательного процесса проявляется функциональный подход при интерпретации компетенций как понятия, в том числе профессиональных и надпрофессиональных. Работодатели в большей степени демонстрируют интегральный подход к компетенциям, объединяющий характеристики функционального и поведенческого. Анкетирование показало, что среди преподавателей значительно меньше, чем среди работодателей и обучающихся, доля респондентов, кото-*

рая интерпретирует профессиональные компетенции не только в таких характеристиках как: знания, навыки и умения, но также через производные от них модели поведения. В рамках представленной работы выявление различий в оценках проводилось на основе сравнения мнений трёх ключевых участников образовательного процесса в отношении как профессиональных, так и надпрофессиональных компетенций. Это позволило провести многосубъективный анализ понимания такой важнейшей составляющей образовательного процесса, как компетенции, со стороны профессорско-преподавательского состава, обучающихся и работодателей. Особенностью проведённого многосубъективного анализа является наличие опыта взаимодействия при реализации образовательных программ и трудоустройстве между проанкетированными и проинтервьюированными работодателями, преподавателями и обучающимися. Исследование вносит вклад в развитие компетентностного подхода при проектировании образовательных программ. Полученные результаты могут быть использованы в работе по проектированию образовательных программ и профессиональных стандартов на основе согласования и учёта понимания компетенций разными участниками образовательного процесса.

Ключевые слова: компетенции, профессиональные компетенции, надпрофессиональные компетенции, работодатели, обучающиеся, профессорско-преподавательский состав

Для цитирования: Апенько С.Н., Лукаш А.В., Давыдов А.И. Сущность и характеристика компетенций в оценках ключевых участников образовательного процесса // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 7. С. 109–132. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-7-109-132

Essence and Characteristics of Competences in the Assessments of Key Participants of the Educational Process

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-7-109-132

Svetlana N. Apenko – Dr. Sci. (Econ.), Professor, Head of the Department of Management and Marketing, ORCID: 0000-0002-7618-3961, Researcher ID: D-1661-2015, apenkosn@yandex.ru
Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russian Federation
Address: 55a Mira ave., Omsk, 644077, Russian Federation

Alexander V. Lukash – Cand. Sci. (Philosophy), Associate Professor of the Department of Public Relations, Service and Tourism, ORCID: 0000-0002-3468-141X, Researcher ID: GLU-5137-2022, Lukashs2017@bk.ru

Alexey I. Davydov – Cand. Sci. (Engineering), Associate Professor of the Department of Information Security, ORCID: 0000-0002-8842-2800, Researcher ID: E-1446-2019, Davydovai@bk.ru
Omsk State University of Railway Transport (OSTU), Omsk, Russian Federation
Address: 35 Marxa ave., Omsk, 644046, Russian Federation

Abstract. The interpretation of competences by teaching staff, university students and employers is of particular interest, given the importance of this concept in the organisation of the educational process. The aim of the study is to establish the proximity of the key participants of the educational process in higher education regarding the essence and content of competences: professional and supraprofessional. Data collection was carried out by means of questionnaire survey and expert

interview; theoretical developments of behavioural and functional methodological approaches to studying competences were used in operationalising the concepts. The Cramer's coefficient (V) and Pearson's correlation analysis were used to compare the assessments. Questionnaires and interviews were conducted in 2024 in Omsk. Interviewed: (n1) 44 representatives of university teaching staff; (n2) 215 students; (n3) 41 employers. Of the questioned respondents 19 employers and 23 teachers were interviewed. The results showed that teachers' answers more than other participants of the educational process demonstrate a functional approach in interpreting competences, including professional and supra-professional ones. Employers to a greater extent demonstrate an integral approach to competences, combining functional and behavioural characteristics. The questionnaire survey has shown that among teachers the share of respondents who interpret professional competences not only in such characteristics as: knowledge, skills and abilities, but also through the behavioural models derived from them is much lower than among employers and students. Within the framework of the presented work, the identification of differences in assessments was carried out on the basis of comparing the opinions of three key participants of the educational process with regard to both professional and supraprofessional competences. This allowed us to conduct a multi-subject analysis of the understanding of such an important component of the educational process as competences on the part of the teaching staff, students and employers. The peculiarity of the conducted multi-subject analysis is the experience of interaction in the implementation of educational programmes and employment between the surveyed and interviewed employers, teachers and students. The study contributes to the development of competency-based approach in designing educational programmes. The results obtained can be used in the design of educational programmes and professional standards on the basis of coordination and consideration of the understanding of competences by different participants of the educational process.

Keywords: competences, professional competences, supraprofessional competences, employers, students, educators

Cite as: Apenko, S.N., Lukash, A.V., Davydov, A.I. (2025). Essence and Characteristics of Competences in the Assessments of Key Participants of the Educational Process. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 7, pp. 109-132, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-7-109-132 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Актуальность исследования компетенций на современном этапе развития системы высшего образования в нашей стране обусловлена важностью, которой обладает данное понятие при организации образовательного процесса. Через содержание компетенций и индикаторы их достижений устанавливаются требования к результатам образовательной подготовки выпускника, которые являются объектом не только процедур государственной аккредитации образовательных программ, но также анализа работодателей и университетов, заинтересованных соответственно в трудоустройстве и развитии сетевого обучения; факторами

выбора вуза абитуриентами и удовлетворённости выпускников образовательной программы обучением. Вместе с тем, как показано в литературном обзоре, в настоящее время сложилось несколько подходов к пониманию сущности компетенций, включая её структуру, что непосредственно влияет на представления участников образовательных отношений о методах и технологиях их формирования, развития и оценки. Это обстоятельство актуализирует исследовательский интерес к данному вопросу.

Особое место в практике подготовки обучающихся занимают профессиональные компетенции, проектирование которых является самостоятельной задачей вузов, но

реализация данной процедуры предполагает участие работодателей и их объединений. В настоящее время действующие федеральные стандарты по программам высшего образования дают возможность вузам через анализ требований рынка труда и прямые консультации с представителями работодателей определять содержания профессиональных компетенций и индикаторов их достижения. Поэтому видится актуальным сравнить мнения работодателей и вузов о том, что представляют собой компетенции, включая их профессиональную часть.

Дополнительную актуальность изучение профессиональных компетенций приобретает в связи с предстоящим реформированием всей системы высшего образования в стране, которое предполагает усиление роли работодателей и их объединений через участие в Федеральном учебно-методическом объединении (ФУМО) в разработке образовательных стандартов.

Теоретического прояснения также требует понятие «надпрофессиональная компетенция», которое сравнительно недавно стало использоваться в работе по управлению персоналом работодателями и в системе оценивания обучающихся по программам высшего образования, например, в рамках платформы «Россия – страна возможностей». Отсутствие данного понятия в федеральных государственных образовательных стандартах и разработанных на их основе образовательных программах, с одной стороны, и распространение практики оценивания работодателями и независимыми структурами в области качества образования у выпускников вузов умений, навыков и способностей, отнесённых к данному типу компетенций, с другой стороны, актуализуют исследования содержания надпрофессиональных компетенций.

Цель представленной работы – определить, насколько близки оценки ключевых участников образовательного процесса в высшей школе относительно сущности и содержания как профессиональных, так и над-

профессиональных компетенций. В качестве ключевых участников образовательного процесса в работе рассматриваются обучающиеся, осваивающие программы высшего образования, представители профессорско-преподавательского состава, включая руководителей и разработчиков образовательных программ (бакалавриат, специалитет и магистратура) и работодатели.

Для разработки инструментов сбора эмпирических данных, применяемых в ходе достижения поставленной цели, сформулированы следующие исследовательские вопросы:

- Как разные участники образовательного процесса понимают, что такое компетенции?
- Различают ли они понятия профессиональных и надпрофессиональных компетенций, а также, какой смысл вкладывают в каждое из них?
- Что включают в структуру профессиональных и надпрофессиональных компетенций участники образовательного процесса?

Исследовательские вопросы позволили обосновать следующие гипотезы:

1) Среди преподавателей чаще, чем среди представителей работодателей, распространено мнение, что основу профессиональных компетенций составляют следующие компоненты: знания, навыки и умения. Интерпретация профессиональных компетенций, в которой наряду со специализированными знаниями в качестве обязательного атрибута рассматриваются ожидаемые модели поведения специалиста, формирование которых определяется состоянием и характером мотивации, а также качеством знаний, умений и навыков преобладает среди опрошенных работодателей.

2) Преподаватели и обучающиеся чаще, чем представители работодателей, при оценивании содержания надпрофессиональных компетенций считают, что они направлены на формирование таких умений и навыков, которые ориентированы на максимально широкий охват сферы профессиональной

деятельности, в которой может работать выпускник.

Ограничения проведённого исследования заключаются, во-первых, в маленькой выборке при проведении анкетирования; во-вторых, в том, что в ходе эмпирического этапа работы были опрошены участники образовательного процесса только одного субъекта РФ (Омская область). В-третьих, в качестве участников образовательного процесса привлечлись респонденты по ограниченному перечню образовательных программ, что необходимо учитывать при экстраполяции выводов на общероссийский уровень.

Литературный обзор

В развитии теории о компетенциях выделяют следующие ключевые подходы: поведенческий, функциональный, индивидуалистический, многомерный, конструктивистский (ситуационный). Анализ литературы показал, что в большей степени распространены, а также имеют принципиальное отличие поведенческий (характеристики сотрудника, обладая которыми он способен добиваться высоких результатов в работе) и функциональный (способности сотрудника действовать в соответствии со стандартами, принятыми в организации) подходы к сущности компетенций [1–5]. Опираясь на мировую практику, многие исследователи в области управления персоналом предприятия приходят к единству понимания компетенций, в основном оно базируется на объединении американских и западноевропейских трактовок. Данный подход представлен в работе С. Уиддета и С. Холлифорд [6].

Представленные подходы к интерпретации характеристик и структуры компетенций получают развитие в работах авторов, которые интересуются проблемами формирования и проверки профессиональных компетенций в академической среде, то есть среди студентов и аспирантов. Накопленный в отечественной литературе опыт анализа образовательных стандартов по про-

граммам высшего образования (федеральных государственных или разрабатываемых вузами самостоятельно) показывает, что логика проектирования компетенций и установления индикаторов их достижений направлена на развитие у обучающихся в первую очередь знаний, навыков и умений [7]. Формирование и характер ожидаемых моделей поведения студентов, осваивающих образовательные программы, как определяющий атрибут профессиональных компетенций является менее распространённым объектом для изучения в отечественной литературе [8]. Важный вклад в развитие понятия компетенции вносят труды А.В. Хуторского, в концепции которого последние представляют собой нормативные требования к образовательной подготовке обучаемого, необходимые для его эффективной и продуктивной деятельности в определённой сфере [9; 10].

Б.И. Бортник, Н.Ю. Стожко, Н.П. Судачкова обосновывают необходимость использования в вузах интегральных формулировок компетенций с детальной конкретизацией их структуры [11]. К.К. Лямцева, исследуя структуру компетенций, отмечает, что ключевое положение в ней занимают мотивация и ценностные ориентации личности, которые влияют на профессиональную успешность человека [12].

Современные зарубежные авторы уделяют большое внимание вопросам мотивации, ценностей и критического мышления при формировании компетенций. Исследование М. Батлер с соавторами посвящено потенциалу образования, ориентированного на практику и эксперименты при развитии компетенции критического мышления [13]. С. Деллапортас [14], а также Л. Гиттингс с соавторами [15] раскрывают на примере подготовки бухгалтеров позитивную роль в развитии профессиональных знаний и умений практикоориентированного образования и активных методов обучения. М. Тёрнер и Р. Баскервилль показывают, что такие методы в обучении способствуют раз-

витию критического и творческого мышления, готовности решать профессиональные проблемы, работать в команде, а не просто воспроизводить технические правила бухгалтерского учёта [16]. В исследовании [17] авторы привлекают внимание к проектной деятельности в обучении как основе для развития готовности работать в команде и способности генерировать инновации. В работе [18] фиксируются различия во взглядах относительно «мягких» навыков между вузовским сообществом и представителями работодателей, поэтому для эффективного их развития у студентов необходимо учитывать мнения обоих участников образовательного процесса. Об эффективном развитии личностных качеств и «мягких» навыков и умений посредством активной исследовательской деятельности в период обучения в вузе и участия в конференциях говорят авторы исследования [19].

В свою очередь в работах [20–24] акцент делается на важности квалификационных элементов (знания, навыки, умения и некоторые узкоспециальные способности) необходимых для того, чтобы специалист был востребован на рынке труда и способен обеспечить должное функционирование предприятия.

В исследованиях [25–29] показано, что для эффективного трудоустройства специалистов в структуре компетенций в большей степени важны мотивация, ценности и способности. В современных работах российских и зарубежных авторов к компетенциям, которые связаны с надпрофессиональными умениями и навыками обучающихся, авторы обращаются преимущественно: в контексте их сравнения со структурами других типов компетенций (универсальных, коммуникативных, профессиональных и др.); инструментов их формирования и развития; места в системе подготовки выпускников университетов. А.В. Пеша и Е.В. Евплова на примере педагогического вуза, показывают что нет единого профиля надпрофессиональных компетенций для всех направлений подготов-

ки в университете, то есть «каждое направление обладает специфическими требованиями к развитию компетенций и мотивации как на входе студента в учебный процесс, так и при выходе его на рынок труда в своей сфере» [30, с. 42]. А.С. Быкова и Н.С. Сахарова доказывают, что для развития надпрофессиональных компетенций, как эффективного способа организации и самоорганизации личности в профессиональную значимую деятельность, выступают универсальные умения [31]. В [32] авторы приходят к выводу, что, несмотря на рост внимания со стороны работодателей к «мягким» навыкам, реальный вклад в развитие производства и достижение экономического процветания компаний вносят сотрудники с высоким уровнем развития узкопрофессиональных компетенций.

В публикации Е.А. Гнатышиной, Е.В. Евпловой и Е.В. Малышевой на примере труда педагогов показано, что, без развитых надпрофессиональных компетенций последним будет сложно выполнять свои профессиональные обязанности на высоком уровне. Также авторами обосновывается положение, что надпрофессиональные компетенции не всегда коррелируются напрямую с трудовыми функциями и профессиональной деятельностью [33]. В современных российских публикациях надпрофессиональные компетенции рассматриваются как дополнительный ресурс профессионального развития субъекта труда [34]. С.Н. Бацунов, И.И. Дереча, И.М. Кунгурова и Е.В. Слизкова исследуют на примере студентов педагогического вуза «мягкие» навыки как составляющую личного мотива каждого человека, которая помогает ему сделать успешную профессиональную карьеру, определить его продуктивность в конкурентной среде [35]. А.Б. Кобнеева на примере студентов аграрных вузов обращает внимание на ключевую роль при формировании даже профессиональных компетенции таких навыков как самоорганизация, самоконтроль, рефлексивность, готовность к работе в команде [36]. Х.А. Шайхутдинова на примере анализа подго-

товки учителей иностранного языка в вузах приводит к выводу о том, что для развития «мягких» навыков, которые помогут в будущем состояться в профессиональной карьере, необходимо внедрение в воспитательный и учебный процесс дополнительных мероприятий и учебных программ [37]. Р.И. Платонова и Г.Б. Михина также рассматривают надпрофессиональные компетенции в качестве важного фактора успешности в профессиональной карьере, доказывая всё возрастающее внимание на эту группу компетенций со стороны российских работодателей при отборе соискателей вакансий [38].

Таким образом, множество разных позиций относительно содержания профессиональных и надпрофессиональных компетенций, актуализируют дальнейшие исследования, практическим результатом которых должно быть сближение университетской среды и представителей работодателей, для повышения эффективности и образовательного процесса, и постдипломного трудоустройства выпускников вузов.

Теория и методы

Сбор данных осуществлялся посредством анкетного опроса и интервью. При операционализации понятий профессиональных и надпрофессиональных компетенций для составления вопросов анкеты авторы опирались на теоретические разработки поведенческого и функционального методологических подходов изучения компетенций.

Анкетирование проводилось с мая по июнь 2024 года. География сбора данных – г. Омск. Респондентами опроса стали представители самых крупных вузов г. Омска: ОмГУ им Ф.М. Достоевского, Омский государственный технический университет, Омский государственный университет путей сообщения и Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет. Данные о количестве обучающихся, преподавательского состава и представителей работодателей указанных вузов формировались на основе отчётов о самообследовании

образовательных организаций за 2023 год (представлены на сайте 20 апреля 2024 года), информации о численности обучающихся и кадровом составе, публикуемой на официальных сайтах вузов. Таким образом, была определена генеральная совокупность выборок по интересующим нас группам участников образовательного процесса: 1478 обучающихся (отобрано 9 технических и информационных специальностей/направлений); 160 преподавателей (задействованных при реализации отобранных 9 технических и информационных специальностей/направлений); 197 работодателей. В генеральную выборку работодателей вошли компании и предприятия региона, с которыми у указанных вузов заключены договора о сотрудничестве и/или договора о совместной деятельности по подготовке квалифицированных специалистов. Данные договора включают несколько направлений взаимодействия, в том числе участие работодателей в реализации образовательных программ, проведение их экспертиз и оценку матриц компетенций, работу по трудоустройству.

Было опрошено три группы респондентов: (n1) 44 представителя профессорско-преподавательского состава вузов (далее ППС); (n2) 215 обучающихся технических и информационных специальностей/направлений; (n3) 41 работодатель.

Доля респондентов (n1=44) со стажем работы в вузе более 17 лет составила 45,5%, а менее 3 лет – 4,5%. Из 44 респондентов педагогическую деятельность по программам бакалавриата и специалитета осуществляет 77,3% и 79,5% соответственно. Более 59% от общего количества участников анкетирования являются доцентами, а 60% – представителями выпускающих кафедр, которые принимали участие в проектировании основных образовательных программ по программам высшего образования.

Непосредственное участие в разработке профессиональных компетенций принимали участие 27,3% ППС, а ещё у 13,6% есть опыт участия в экспертизе формулировок про-

фессиональных компетенций. В выборочную совокупность ($n_2=215$) вошли обучающиеся образовательных программ по следующим направлениям и специальностям: 09.03.01 Информатика и вычислительная техника (65 чел.), 09.03.02 Информационные системы и технологии (14 чел.), 13.03.01 Электроэнергетика и электротехника (20 чел.), 13.03.01 Теплоэнергетика и теплотехника (20 чел.), 10.05.03 Информационная безопасность автоматизированных систем (19 чел.), 15.03.05 Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств (23 чел.), 15.03.06 Мехатроника и робототехника (17 чел.), 15.04.05 Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств (4 чел.), 27.03.01 Стандартизация и метрология (33 чел.). Преподавательская деятельность респондентов (n_1) выборочной совокупности также осуществляется по одной или нескольким из представленных образовательных программ специальностей и направлений.

Группу респондентов работодателей ($n_3=41$) составили должностные лица, ответственные за подбор и развитие персонала на предприятиях – местах трудоустройства выпускников образовательных программ (бакалавриат, специалитет, магистратура) и развитие сотрудничества с университетским(и) комплексом(ами) в г. Омске, в том числе организацию стажировок, практик, экспертиз образовательных программ и др. Для 56% опрошенных работодателей должностные обязанности в рамках процедуры оценивания компетенций у соискателей и уже трудоустроенных сотрудников являются либо основными, либо реализуются наряду с другими обязанностями.

Опрошенные работодатели г. Омска являются представителями следующих сфер экономики: строительство, машиностроение, телекоммуникация и связь, производство электрооборудования, оборонно-промышленный комплекс, пищевая промышленность, ИТ индустрия. Численность

подразделений, которые представляют респонденты (n_3), составила соответственно: менее 5 чел. – 12,2%, 5–10 чел. – 14,6%, 11–15 чел. – 9,8%, 16–20 чел. – 7,3%, более 25 чел. – 56,1%. Использование количественного метода сбора данных позволило получить статистические наблюдения оценок компетенций в трёх разных группах респондентов и провести сравнение между ними. Для сопоставления оценок использованы коэффициент Крамера (V) и корреляционный анализ Пирсона. Выбор метода анализа данных обусловлен особенностью использованных при анкетировании шкал. База данных анкетирования обработана в статистическом пакете *SPSS Statistics*. Принимая во внимание малый размер выборки, что является объективным ограничением проведённого исследования, анкетирование было дополнено экспертным интервью (второй этап исследования в период с сентября по конец ноября 2024 года): 42 человека (19 работодателей и 23 представителя ППС). Информанты двух групп были кооптированы из респондентов первого этапа, что позволило благодаря качественному методу сбора данных получить ответы относительно сущности понятий профессиональных и надпрофессиональных компетенций.

Для записи интервью использовались цифровые платформы и диктофон. Аудиофайлы были транскрибированы при помощи цифровых платформ с последующей проверкой и вычиткой текста. Продолжительность интервью варьировалась от 20 до 30 минут. Для анализа ответов на вопросы интервью использовались методы открытого и аналитического кодирования.

Вопросы для анкетирования и гайд интервью составлены на основе исследовательских вопросов, представленных во введении работы, что позволило проверить сформулированные гипотезы.

Основные результаты

Проведение опроса показало, что большая часть ППС в выборке (n_1) склонна ин-

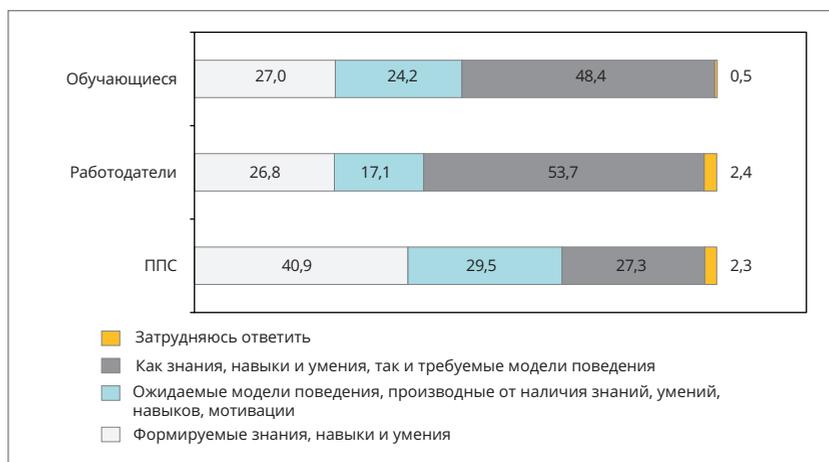


Рис. 1. Оценка респондентами определений, в которых наиболее точно раскрывается сущность понятия «компетенции» (%)

Fig. 1. Respondents' assessment of definitions that most accurately reveal the essence of the concept of "competences" (%)

Примечание: Составлено авторами по результатам исследования
 Note: Compiled by the authors based on the results of the study

терпретировать сущность понятия «компетенция» через такие компоненты как: знания, навыки и умения (Рис. 1). Данное распределение ответов подкрепляется также результатами интервью, где из 24 информантов преподавателей 17 ответили, что компетенции представляют собой совокупность знаний, умений и навыков. ППС – это единственная группа среди опрошенных участников образовательного процесса, среди которой характеристики функционального подхода к пониманию компетенций были указаны относительным большинством респондентов. Ожидаемые модели поведения как маркер поведенческого подхода к интерпретации компетенций в группах (n2) и (n3) набрал наименьшее количество ответов респондентов. Распределение ответов работодателей и обучающихся указывает на преобладание интегрированного подхода в интерпретации компетенций, где признаётся важность как знаний, умений, навыков, так и личностных качеств, поведения и установок. В интервью работодателей также наблюдается преобладание данного подхода: вместе с такими маркерами компетенции как

знания и навыки, часто указываются способности человека, его личностные характеристики и жизненные установки.

Интегрированный подход к пониманию компетенций сильнее всего проявляется при оценках респондентами понятия «профессиональные компетенции» (Рис. 2). Среди всех трёх групп респондентов абсолютное большинство отметило, что для них наиболее точно сущность профессиональных компетенций раскрывается через совокупность специализированного знания, ожидаемого поведения, моделей поведения, производных от наличия знаний, умений, навыков, мотивации. Выявлено, что среди преподавателей чаще, чем среди представителей работодателей, распространена оценка, согласно которой под профессиональными компетенциями следует понимать формируемые знания, навыки и умения. Данное наблюдение подтвердилось также в ходе интервью. Знания, умения и навыки как маркеры профессиональных компетенций были упомянуты 13 из 19 информантов работодателей и 18 из 24 – преподавателей. Представленное распределение ответов в ходе анкетирования

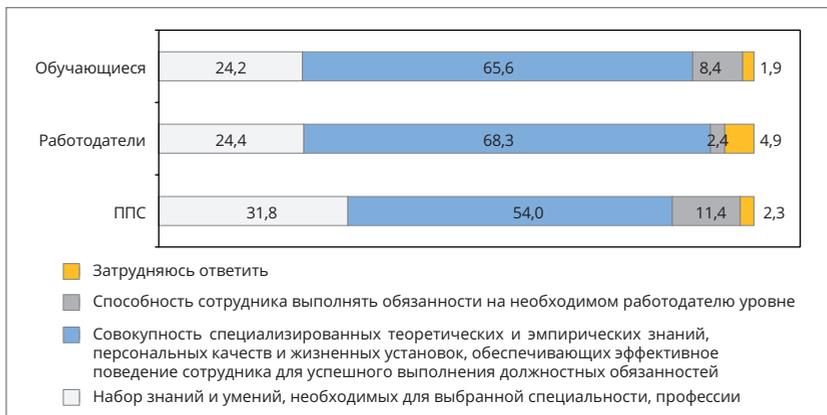


Рис. 2. Оценка респондентами определений, в которых наиболее точно раскрывается сущность понятия «профессиональные компетенции» (%)

Fig. 2. Respondents' assessment of definitions that most accurately reveal the essence of the concept of "professional competences" (%)

Примечание: Составлено авторами по результатам исследования
 Note: Compiled by the authors based on the results of the study

подтверждает первую гипотезу нашего исследования (Рис. 2). В ответах информантов работодателей в ходе интервью также часто упоминаются такие характеристики профессиональных компетенций как: «набор знаний и умений, которые позволяют успешно выполнять работу», «это то, что помогает сотруднику достигать большей эффективности на рабочем месте», «умение эффективно выполнять профессиональные задачи», «способность и готовность успешно выполнять профессиональные задачи». Среди проинтервьюированных 19 работодателей 10 информантов приводят подобные характеристики относительно профессиональных компетенций.

Распределение оценок респондентов в вопросе о сущности понятия «надпрофессиональные компетенции» (Рис. 3) подтверждает вторую гипотезу нашего исследования: ППС ($n1$) и обучающиеся ($n2$) чаще, чем представители работодателей ($n3$) при оценивании содержания надпрофессиональных компетенций считают, что они направлены на формирование не специализированных умений и навыков, но таких, которые ориентированы на максимально широкий охват

сферы профессиональной деятельности, в которой может работать выпускник. Интервью также подтверждают данную гипотезу в отношении преподавателей. В ответах в интервью преподаватели указывают на то, что надпрофессиональные компетенции это: «некоторые обобщающие профессиональные компетенции», «дополнительные профессиональные компетенции», «межпрофессиональные знания и умения», «набор профессиональных знаний и умения, который выходит за пределы решения задач какой-то конкретной отрасли».

Ответы респондентов на вопрос анкеты также указывают на то, что ключевые участники образовательного процесса скорее склонны отождествлять надпрофессиональные компетенции с «мягкими» навыками. В ходе интервью преподаватели и работодатели при ответе на вопрос об их понимании сущности надпрофессиональных компетенций не редко указывали на тождество последних с «мягкими» навыками. Среди проинтервьюированных работодателей наиболее часто надпрофессиональные компетенции раскрываются через следующие характеристики: «коммуникабельность», «стрессоустойчивость»,



Рис. 3. Оценка респондентами определений, в которых наиболее точно раскрывается сущность понятия «надпрофессиональные компетенции» (%)

Fig. 3. Respondents' assessment of definitions that most accurately reveal the essence of the concept of "supraprofessional competences" (%)

Примечание: Составлено авторами по результатам исследования

Note: Compiled by the authors based on the results of the study

«способность организовать своё время», «готовность работать в команде», «лидерство», «способность брать ответственность за принимаемые решения». Использование метода аналитических кодов при анализе ответов на вопросы интервью позволили установить следующее. Во-первых, среди работодателей преобладают следующие характеристики надпрофессиональных компетенций: 1) данные компетенции способствуют раскрытию профессиональных компетенций (оценка 7 информантов); 2) надпрофессиональные компетенции способствуют повышению эффективности работы сотрудника компании/предприятия (оценка 11 информантов); во-вторых, среди преподавателей преобладает характеристика, что надпрофессиональные компетенции способствуют самореализации личности в профессиональной деятельности (оценка 14 информантов).

Для того чтобы проверить силы связи между оценками ППС (и1), обучающихся и работодателей при интерпретации понятия «компетенция» с понятиями «профессиональная компетенция» и «надпрофессиональная ком-

петенция» был проведён расчёт коэффициента Крамера (V) (Табл. 1). Установлено, что связь между оценками трёх групп респондентов носит преимущественно умеренный характер. Сильнее всего она прослеживается в ответах опрошенных работодателей. Среди данной группы респондентов функциональный, поведенческий или комбинированный подход к интерпретации понятия «компетенция» сильнее, чем в других группах опрошенных, проявляется при характеристике содержания профессиональных и надпрофессиональных компетенций. Среди опрошенных обучающихся наименьшая связь установлена между ответами о сущности компетенций и надпрофессиональных компетенций.

В рамках опроса всем респондентам было предложено оценить степень своего согласия со следующими характеристиками профессиональных компетенций, каждой из которых был присвоен свой индекс (Табл. 2):

- непосредственно определяют успешность выполнения работником (специалистом) профессиональных функций и задач (ПК₍₁₎);

Таблица 1

Измерения силы связи (коэффициент Крамера (V)) между оценками респондентов определений «компетенция», «профессиональная компетенция», «надпрофессиональная компетенция»

Table 1

Measuring the strength of the relationship (Cramer coefficient (V)) between respondents' assessments of the definitions of "competence", "professional competence" and "supraprofessional competence"

(I) Выбор определения наиболее точно раскрывает сущность понятия «компетенции»		
(II) Выбор определения наиболее точно раскрывает сущность понятия «профессиональные компетенции»		
(III) Выбор определения наиболее точно раскрывает сущность понятия «надпрофессиональные компетенции»		
	(II)	(III)
ППС		
(I)	0,341	0,384
Обучающиеся		
(I)	0,311	0,159
Работодатели		
(I)	0,448	0,409

Примечание: Составлено авторами по результатам исследования

Note: Compiled by the authors based on the results of the study

Таблица 2

Степень согласия с характеристиками профессиональных компетенций

Table 2

Degree of agreement with the characteristics of professional competences (%)

Индекс характеристики профессиональных компетенций	Выборка	1 Полностью согласен	2 Скорее согласен	3 Скорее не согласен	4 Не согласен	5 Затрудняюсь ответить
ПК ₍₁₎	ППС	36,4	63,6	0	0	0
	Обучающиеся	31,2	58,1	4,2	1,4	5,1
	Работодатели	36,6	58,5	2,4	0	2,4
ПК ₍₂₎	ППС	27,3	70,5	2,3	0	0
	Обучающиеся	31,2	46	12,6	1,4	8,8
	Работодатели	31,7	61	2,4	2,4	2,4
ПК ₍₃₎	ППС	27,3	68,2	4,5	0	0
	Обучающиеся	38,6	50,2	2,8	1,9	6,5
	Работодатели	51,2	43,9	0	2,4	2,4
ПК ₍₄₎	ППС	25	70,5	4,5	0	0
	Обучающиеся	40,5	42,8	7,9	2,8	6
	Работодатели	31,7	65,9	0	0	2,4

Примечание: Составлено авторами по результатам исследования

Note: Compiled by the authors based on the results of the study

- имеют прямую связь с характером и содержанием профессионального труда работника (специалиста) (ПК₍₂₎);

- обеспечивают выполнение трудовых действий на уровне, соответствующем необходимым показателям трудовой профессиональной деятельности (ПК₍₃₎);

- зависят не только от знаний, навыков и умений выполнять конкретные профессиональные функции, но также от опыта и стажа работника (специалиста) (ПК₍₄₎).

В целом все группы респондентов полностью или частично соглашались с каждой из четырёх характеристик профессиональных

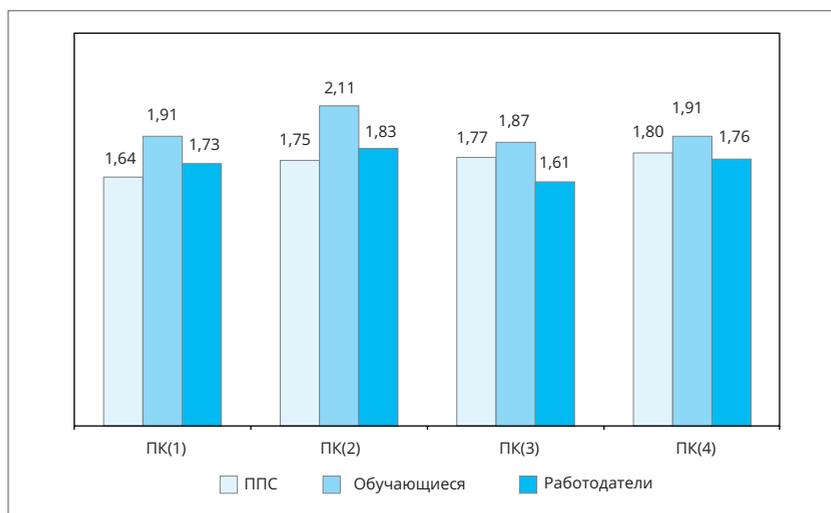


Рис. 4. Среднее значение оценок респондентами характеристик профессиональных компетенций

Fig. 4. Average value of respondents' assessments of the characteristics of professional competences

Примечание: Составлено авторами по результатам исследования

Note: Compiled by the authors based on the results of the study

компетенций (Рис. 4). Вместе с тем установлены следующие отличия для каждой группы участников образовательных отношений, принявших участие в опросе. Представители ППС ($n1$) наиболее высокую степень согласия демонстрируют с тем, что профессиональные компетенции – это такие компетенции, которые непосредственно определяют успешность выполнения работником (специалистом) профессиональных функций и задач (ПК₍₁₎). Среди опрошенных обучающихся ($n2$) и работодателей ($n3$) наиболее высокая степень согласия выражена в отношении того, что наличие профессиональных компетенций позволяет обеспечить выполнение трудовых действий на уровне, соответствующем необходимым показателям трудовой профессиональной деятельности (ПК₍₃₎).

Использование при оценивании характеристик профессиональных компетенций шкалы Лайкерта, позволило нам провести корреляционный анализ между ответами респондентов (Табл. 3). Наиболее сильная корреляция для ППС ($n1$) и обучающихся ($n2$), которая имеет умеренный положительный характер, проявляется между

оценками: профессиональные компетенции имеют прямую связь с характером и содержанием профессионального труда работника (специалиста) (ПК₍₂₎) и обеспечивают выполнение трудовых действий на уровне, соответствующем необходимым показателям трудовой профессиональной деятельности (ПК₍₃₎). Сильная положительная корреляция по ответам работодателей ($n3$) установлена между оценками: профессиональные компетенции определяют успешность выполнения работником (специалистом) профессиональных функций и задач (ПК₍₁₎) и зависят не только от знаний, навыков и умений выполнять конкретные профессиональные функции, но также от опыта и стажа работника (специалиста) (ПК₍₄₎). Выявленный характер связей дополняет результаты по распределению ответов респондентов в вопросе о сущности профессиональных компетенций (Рис. 2). Среди опрошенных ППС ($n1$) и обучающихся ($n2$), больше, чем среди работодателей, ($n3$) тех, кто связывает профессиональные компетенции с выполнением обязанностей на необходимом работодателю уровне.

Таблица 3

Корреляция Пирсона (характеристики профессиональных компетенций)

Table 3

Pearson correlation (characteristics of professional competences)

Индекс характеристики надпрофессиональных компетенций	ПК ₍₁₎	ПК ₍₂₎	ПК ₍₃₎	ПК ₍₄₎
ППС				
ПК ₍₁₎		0,489	0,399	0,350
ПК ₍₂₎	0,489		0,593	0,070
ПК ₍₃₎	0,399	0,593		0,346
ПК ₍₄₎	0,350	0,070	0,346	
Обучающиеся				
ПК ₍₁₎		0,452	0,427	0,487
ПК ₍₂₎	0,452		0,532	0,298
ПК ₍₃₎	0,428	0,532		0,470
ПК ₍₄₎	0,487	0,487	0,487	
Работодатели				
ПК ₍₁₎		0,676	0,635	0,689
ПК ₍₂₎	0,676		0,533	0,458
ПК ₍₃₎	0,635	0,533		0,648
ПК ₍₄₎	0,689	0,689	0,689	

Примечание: Составлено авторами по результатам исследования

Note: Compiled by the authors based on the results of the study

Абсолютное большинство опрошенных работодателей связывает профессиональные компетенции с успешным выполнением должностных обязанностей. Как показывают данные таблицы 3, для опрошенных работодателей успешное выполнение профессиональных функций и задач связано не только со сформированными специализированными теоретическими и профессиональными знаниями, но также с приобретаемым опытом работы и стажем.

По аналогии с профессиональными компетенциями, в рамках опроса всем респондентам было предложено оценить степень своего согласия со следующими характеристиками надпрофессиональных компетенций, каждой из которых был присвоен свой индекс (Табл. 4):

- надпрофессиональные компетенции непосредственно помогают работнику (сотруднику) добиться требуемых результатов трудовой деятельности наиболее оптимальным образом (НПК₍₁₎);

- независимо от характера и содержания профессионального труда, надпрофессиональные компетенции помогают работнику (сотруднику) быть успешным (НПК₍₂₎);

- ценностные установки личности, её мотивации и способности являются определяющими в надпрофессиональных компетенциях (НПК₍₃₎);

- надпрофессиональные компетенции не определены напрямую содержанием профессиональных функций работника (сотрудника), но являются ресурсом эффективности труда ((НПК₍₄₎).

Степень согласия респондентов с предложенными характеристиками надпрофессиональных компетенций меньше, чем с профессиональными (Рис. 5). Наиболее высокую степень согласия, то есть максимальный процент ответов «полностью согласен» и «скорее согласен» все три группы респондентов демонстрируют в отношении характеристики НПК₍₁₎: данный тип компетенций непосредственно помогают работнику (сотруднику)

Таблица 4

Степень согласия с характеристиками надпрофессиональных компетенций (%)

Table 4

Degree of agreement with the characteristics of supraprofessional competences (%)

Индекс характеристики надпрофессиональных компетенций	Выборка	1 Полностью согласен	2 Скорее согласен	3 Скорее не согласен	4 Не согласен	5 Затрудняюсь ответить
НПК ₍₁₎	ППС	25,0	70,5	0	0	4,5
	Обучающиеся	32,1	51,2	6,5	0,9	9,3
	Работодатели	48,8	46,3	2,4	0	2,4
НПК ₍₂₎	ППС	25,0	56,8	6,8	6,8	4,5
	Обучающиеся	22,3	46,0	13,5	4,7	13,5
	Работодатели	36,6	48,8	9,8	2,4	2,4
НПК ₍₃₎	ППС	25,0	54,5	15,9	0	4,5
	Обучающиеся	29,3	42,3	8,8	7,0	12,6
	Работодатели	31,7	58,5	7,3	0	2,4
НПК ₍₄₎	ППС	9,1	75,0	9,1	0	6,8
	Обучающиеся	20,0	43,3	16,3	2,8	17,7
	Работодатели	26,8	53,7	7,3	7,3	4,9

Примечание: Составлено авторами по результатам исследования

Note: Compiled by the authors based on the results of the study

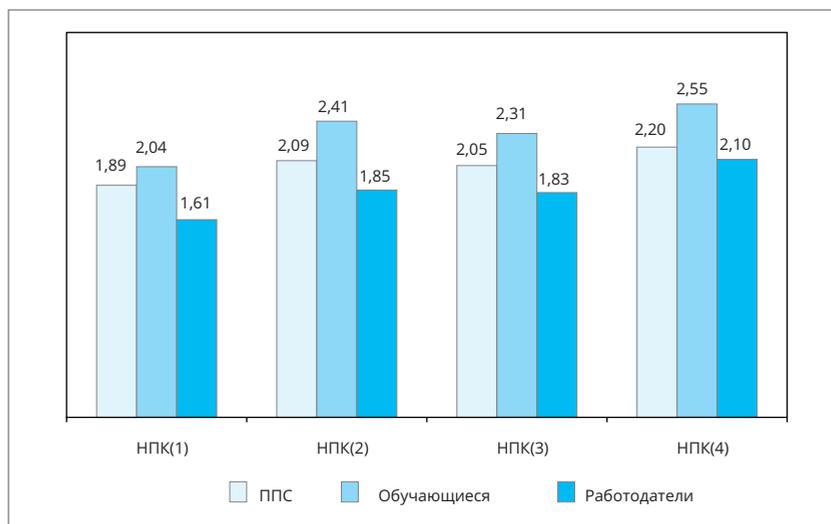


Рис. 5. Среднее значение оценок респондентами характеристик надпрофессиональных компетенций

Fig. 5. Average value of respondents' assessments of the characteristics of supraprofessional competences

Примечание: Составлено авторами по результатам исследования

Note: Compiled by the authors based on the results of the study

добиться требуемых результатов трудовой деятельности наиболее оптимальным образом.

Наиболее низкий уровень согласия ППС (n1), обучающиеся (n2) и работодатели (n3)

демонстрируют в отношении характеристики, которая подчёркивает потенциал надпрофессиональных компетенций быть ресурсом эффективности труда (НПК₍₄₎).

Таблица 5

Корреляция Пирсона (характеристики надпрофессиональных компетенций)

Table 5

Pearson correlation (characteristics of supraprofessional competences)

Индекс характеристики надпрофессиональных компетенций	НПК ₍₁₎	НПК ₍₂₎	НПК ₍₃₎	НПК ₍₄₎
ППС				
НПК ₍₁₎		0,723	0,477	0,294
НПК ₍₂₎	0,723		0,475	0,241
НПК ₍₃₎	0,477	0,475		0,394
НПК ₍₄₎	0,294	0,241	0,394	
Обучающиеся				
НПК ₍₁₎		0,484	0,584	0,403
НПК ₍₂₎	0,484		0,500	0,468
НПК ₍₃₎	0,584	0,500		0,480
НПК ₍₄₎	0,403	0,403	0,403	
Работодатели				
НПК ₍₁₎		0,613	0,726	0,390
НПК ₍₂₎	0,613		0,550	0,450
НПК ₍₃₎	0,726	0,550		0,549
НПК ₍₄₎	0,390	0,450	0,549	

Примечание: Составлено авторами по результатам исследования

Note: Compiled by the authors based on the results of the study

Корреляционный анализ между ответами респондентов при оценивании характеристик надпрофессиональных компетенций показал более сильную положительную связь, чем в отношении профессиональных компетенций (Табл. 5). Для ППС ($n1$), самый сильный положительный характер имеет корреляция между характеристиками НПК₍₁₎ и НПК₍₂₎. Для обучающихся и работодателей с НПК₍₁₎ наиболее выраженно связана характеристика НПК₍₃₎ – ценностные установки личности, её мотивации и способности являются определяющими в надпрофессиональных компетенциях. Для обучающихся эта корреляция имеет умеренно положительный характер, а для работодателей – сильный. Установленный характер связей дополняет результаты по распределению ответов респондентов в вопросе о сущности надпрофессиональных компетенций (Рис. 3). Среди опрошенных групп респондентов именно в ППС ($n1$) больше тех, кто связывает надпрофессиональные

компетенции не со специализированными умениями и навыками, а с ориентированными на максимально широкий охват сферы профессиональной деятельности, в которой может работать выпускник. Во-вторых, среди обучающихся и работодателей больше, чем среди ППС ($n1$), тех, кто связывает достижение требуемых результатов трудовой деятельности при выполнении профессиональных обязанностей с личностными качествами человека, её мотивациями, способностями и ценностями.

Обсуждение

Важность проведённого исследования заключается в том, что при установлении оценок о сущности и характеристиках компетенций эмпирическим субъектом изучения был не один, а три участника образовательного процесса (ППС, обучающиеся и работодатели), которые имеют опыт профессионального взаимодействия как в рамках реализа-

ции образовательных программ, в том числе практик и реализации дисциплин, так и в вопросах, связанных с трудоустройством, стажировками и программой наставничества. Подход, реализованный в нашем исследовании, позволяет установить оценки не только тех участников образовательного процесса в высшей школе, которые ответственны за проектирование, развитие и оценивание компетенций, но также обучающихся, которые являются объектом формирования компетенций, включая процедуры оценивания. Важность исследования оценок обучающихся продиктована тем, что в рамках освоения образовательных программ они вступают в различные формы взаимодействия с работодателями: базовые кафедры на предприятиях, учебная или производственная практики, стажировки или опыт совмещения учебной деятельности с трудоустройством. То есть, обучающиеся (*n2*) находятся под влиянием не только вузовской среды, но и рынка труда, поэтому артикуляция их оценок в отношении сущности и характеристик компетенций представляется важным при реализации образовательных программ, основанных на компетентностном подходе.

Полученные результаты, при учёте уже описанных во введении ограничений исследования, показывают, что однозначно утверждать, какой из двух подходов, функциональный или поведенческий, преобладает среди всех трёх ключевых групп – участников образовательного процесса, при интерпретации рассмотренных понятий, включая профессиональные и надпрофессиональные компетенции, сложно. Ответы респондентов с точки зрения их выбора между характеристиками компетенций в логике функционального или поведенческого подходов, изменяются в зависимости от того, какую – профессиональную или надпрофессиональную – компетенцию они оценивают. Вместе с тем анкетирование позволило установить, что среди опрошенных ППС (*n1*) в большей степени, чем обучающиеся (*n2*) и работодатели (*n3*), при интерпретации всех предло-

женных понятий ориентируются на знания, умения и навыки, то есть на функциональный подход. Сильнее всего выбор в пользу функционального подхода проявляется при оценке сущности наиболее общего понятия «компетенции» (Рис. 1). Это подтверждает распространённую в отечественной литературе точку зрения о том, что методология формирования профессиональных компетенций и реализация универсальных с общепрофессиональными компетенциями, отражённая во ФГОС ВО, делает упор на формирование знаний, умений и навыков, позволяющих личности решать актуальные задачи профессиональной деятельности. Однако даже в группе преподавателей (*n1*), чьи ответы на вопрос о сущности понятия «компетенции» (Рис. 1) соответствуют методологии функционального подхода, при выборе определения, наиболее точно раскрывающего сущность профессиональных компетенций, респонденты указывали на характеристики, соответствующие поведенческому подходу (Рис. 2 и Табл. 1).

Полярность оценок сильнее выражена между опрошенными преподавателями и работодателями в отношении групп компетенций, рассмотренных в представленном исследовании. Это наблюдение представляется крайне важным, так как преподаватели и работодатели, во-первых, используют инструменты и технологии оценки уровня сформированности компетенций соответственно: обучающихся и соискателей/персонала; во-вторых, сложившая практика разработки и реализации образовательных программ позволяет работодателям принимать активное участие в проектировании компетенций. Поэтому установление различий в оценках относительно содержания и характеристик компетенций между данными субъектами образовательного процесса важно, и их необходимо учитывать, когда вузы и работодатели включаются в совместную работу и налаживают тесные профессиональные связи.

Оценки компетенций опрошенными обучающимися (*n2*) отличаются, как от рабо-

тодателей (*n3*), так и от преподавателей (*n1*). При установлении оценок респондентов в отношении определений, в которых наиболее точно раскрывает сущность понятия «компетенции», распределение ответов обучающихся ближе к группе работодателей (Рис. 1). При анализе содержания надпрофессиональных компетенций, мы фиксируем близость распределения оценок обучающихся с работодателями. В частности, среди обучающихся и работодателей совпадает процент тех, кто считает, что понятие «профессиональные компетенции» точнее всего раскрывается через набор знаний и умений, необходимых для выбранной профессии (Рис. 2).

Важное наблюдение было сделано в отношении оценок надпрофессиональных компетенций: ни один из участников анкетирования от работодателей и от ППС (*n1*) не указал на то, что данный тип компетенций раскрывается через общекультурные знания, умения и навыки. Поэтому имеющиеся представления о том, что в рамках образовательных программ высшего образования (бакалавриата, специалитета, магистратуры) надпрофессиональные компетенции развиваются через обязательные (предусмотренные ФГОС) универсальные компетенции, которые направлены на формирование общекультурных знаний, умений и навыков, не находят согласия среди опрошенных участников образовательного процесса (Рис. 3).

Наличие опыта взаимодействия при реализации образовательных программ и трудоустройстве между проанкетированными и проинтервьюированными работодателями, преподавателями и обучающимися, а также анализ их оценок в отношении трёх понятий – «компетенция», «профессиональная компетенция» и «надпрофессиональная компетенция» – составляют особенность проведённого многосубъектного анализа компетенций и определяют новизну исследования. Результаты исследования, принимая во внимание описанные ранее ограничения, направлены на развитие ком-

петентного подхода. Полученные наблюдения, при дальнейшем приращении эмпирической базы, могут быть использованы разными участниками образовательного процесса:

- при разработке, актуализации и аудите основных и/или дополнительных образовательных программ, в части содержания профессиональных компетенций и индикаторов их достижения ожиданий ключевых участников образовательного процесса;
- в учебном процессе при выборе методов оценки сформированности компетенций у обучающихся;
- в рамках развития сотрудничества вузов и работодателей-партнёров, в том числе для аудита практик и технологий взаимодействия на предмет их эффективности в вопросе развития профессиональных или надпрофессиональных компетенций у обучающихся; работодателями при выборе инструментов и методов оценки сформированности компетенций у выпускников вузов; обучающимися и выпускниками вузов при выборе программ стажировок, дополнительного образования, а также при прохождении процедур собеседования с работодателями и трудоустройства;
- при проектировании образовательных стандартов, в том числе рассмотрении возможности включения в структуру образовательной программы нового типа компетенций – надпрофессиональных.

Многосубъектная оценка степени схожести суждений разных участников образовательного процесса по поводу компетенций также может найти отражение в работе над разработкой новых или актуализацией действующих профессиональных стандартов в части описания характеристик обобщённых трудовых функций и трудовых действий.

Заключение

В рамках проведённого исследования получены данные, которые указывают на различия в оценках ключевых участников образовательного процесса в высшей шко-

ле относительно сущности и содержания, как профессиональных, так и надпрофессиональных компетенций. На основе анкетного опроса показано, что среди опрошенных преподавателей (*n1*) чаще, чем не только среди представителей обучающихся (*n2*), но и работодателей (*n3*), распространена оценка, согласно которой основу профессиональных компетенций составляют следующие компоненты: знания, навыки и умения. Среди опрошенных работодателей и обучающихся при интерпретации профессиональных компетенций преобладает оценка, в которой наряду со специализированными знаниями в качестве обязательного атрибута рассматриваются ожидаемые модели поведения специалиста, формирование которых определяется состоянием и характером мотивации, а также качеством знаний, умений и навыков. Однако из-за малого объёма выборки анкетирования и возможного смещения, связанного с тем, что сбор данных проходил только в г. Омске, результаты опроса следует рассматривать как предварительные. В том числе выявленную на ограниченной выборке тенденцию среди преподавателей и обучающихся при оценивании содержания надпрофессиональных компетенций считать, что они направлены на формирование умений и навыков, которые выходят за границы специализированного знания и ориентированы на максимально широкий охват сферы профессиональной деятельности, в которой может работать выпускник. Вместе с тем, независимо от интерпретации содержания надпрофессиональных компетенций, полученные данные могут указывать на потенциальную тенденцию: большая часть опрошенных ключевых участников образовательного процесса склонна считать, что они непосредственно помогают работнику (сотруднику) добиться требуемых результатов трудовой деятельности наиболее оптимальным образом. Данная тенденция, как и другие наблюдения, сделанные по результатам анкетирования, требуют проверки на более репрезентативной выборке.

Исследование указывает на тенденцию, что в ответах опрошенных преподавателей в большей степени, чем других участников образовательного процесса, проявляется функциональный подход при интерпретации компетенций. Участники опроса от работодателей в большей степени демонстрируют интегральный подход к компетенциям, объединяющий характеристики функционального и поведенческого. Ответы, полученные по результатам анкетирования, были подтверждены в ходе интервьюирования в отношении оценок работодателей и преподавателей.

Сделанные наблюдения нуждаются в дальнейших исследованиях. Подтверждённые по итогам опроса гипотезы, с учётом ограничений выборки, показывают, что при организации образовательного процесса по программам высшего образования, необходимо учитывать как установленные различия, так и имеющую место близость в оценках профессорско-преподавательского состава, обучающихся и работодателей в отношении компетенций. Результаты представленного в данной статье исследования могут быть использованы в работе по проектированию как новых образовательных программ, так и профессиональных стандартов. Перспективами исследования является изучение взаимосвязи между подходами к компетенциям работодателей, профессорско-преподавательского состава и их выбором методов развития и оценивания компетенций сотрудников и обучающихся.

Литература

1. *Tyminski Q., Owens G.B.* An exploration of higher education leadership competencies: knowledge, skills and attitudes // *International Journal of Educational Management*. 2024. Vol. 38. No. 7. P. 1990–2001. DOI: 10.1108/IJEM-02-2024-0126
2. *Jemal I., Armand N.S.W., Chikhaoui B.* A new approach for competency frameworks mapping using large language models // *Expert Systems with Applications*. 2025. Vol. 263. Article no. 125648. DOI: 10.1016/j.eswa.2024.125648
3. *Dutta D., Mishra S.K., Budhwar P.* Ethics in competency models: A framework towards de-

- veloping ethical behaviour in organisations // IIMB Management Review. 2022. Vol. 34. No. 3. P. 208–227. DOI: 10.1016/j.iimb.2022.10.002
4. *Acuña O.L., Carvajal D.M.S., Bolanos-Barbosa A.D., Torres-Vanegas J.D., Alvarez Solano O.A. et al.* Fostering technical proficiency and professional skills: A multifaceted PO-PBL strategy for unit operations education // Education for Chemical Engineers. 2025. Vol. 51. P. 64–78. DOI: 10.1016/j.ece.2025.01.001
 5. *Peng G.* Do computer skills affect worker employment? An empirical study from CPS surveys // Computers in Human Behavior. 2017. Vol. 74. P. 26–34. DOI: 10.1016/j.chb.2017.04.013
 6. *Widdet S., Holliford S.* A Practical Guide to Competencies. London, UK: Chartered Institute of Personnel and Development Wimbledon. 2003. 144 p. ISBN: 978-1843980124.
 7. *Апенко С.Н., Коньшунова А.Ю.* Формирование профессиональных и надпрофессиональных компетенций в рамках образовательных программ высшего образования // Инновационная экономика и общество. 2024. № 2. С. 85–93. EDN: GCHCEU.
 8. *Апенко С.Н., Лукаш А.В., Давыдов А.И.* Формирование надпрофессиональных проектных компетенций студентов технических специальностей университетов // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2024. Т. 18. № 4. С. 174–184. DOI: 10.57015/issn1998-5320.2024.18.4.17
 9. *Хуторской А.В.* Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. 2017. № 12. С. 85–91. EDN: ZXJGHJ.
 10. *Хуторской А.В.* Модель компетентностного образования // Высшее образование сегодня. 2017. № 12. С. 9–16. DOI: 10.25586/RNU.НЕТ.17.12.Р.09
 11. *Бортник Б.И., Стожко Н.Ю., Судакова Н.П.* От компетенций - к знаниям: дискуссионные аспекты структуры компетенций // Мир науки. 2016. Т. 4. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/03PDMN616.pdf> (дата обращения: 25.03.2025).
 12. *Лямцева К.К.* Структура компетенций талантливого сотрудника // Общество, экономика, управление. 2022. № 3. С. 38–43. DOI: 10.47475/2618-9852-2022-17307
 13. *Butler M.G., Church K.S., Spencer A.W.* Do, reflect, apply: Experiential education in accounting // Journal of Accounting Education. 2019. Vol. 48. P. 12–21. DOI: 10.1016/j.jaccedu.2019.05.001
 14. *DellaPortas S.* Reclaiming “sense” from “cents” in accounting education // Accounting Education. 2015. Vol. 24. No. 6. P. 445–460. DOI: 10.1080/09639284.2015.1114456
 15. *Gittings L., Taplin R., Kerr R.* Experiential learning activities in university accounting education: A systematic literature review // Journal of Accounting Education. 2020. Vol. 52. P. 1–13. DOI: 10.1016/j.jaccedu.2020.100680
 16. *Turner M., Baskerville R.* The experience of deep learning by accounting students // Accounting Education. 2013. Vol. 22. P. 582–604. DOI: 10.2139/ssrn.1912131
 17. *Venter J., Coetzee S.A., Schmulian A.* Developing accounting students’ team innovation through assessment // International Journal of Management in Education. 2022. Vol. 20. Article no. 100673. DOI: 10.1016/j.ijme.2022.100673
 18. *Plant K., Barac K., Sarens G.* Preparing work-ready graduates – skills development lessons learnt from internal audit practice // Journal of Accounting Education. 2019. Vol. 48. P. 33–47. DOI: 10.1016/j.jaccedu.2019.06.001
 19. *Koloszár L., Wimmer Á., Katalin T.-G., Mitev A.* Tournament rituals and experiential competence development in higher education: A case of a unique conference series // The International Journal of Management Education. 2024. Vol. 22. No. 1. Article no. 100929. DOI: 10.1016/j.ijme.2023.100929
 20. *Cheng Ch.K.C., Chow E.Y.H., Lam K.C.K., Lee J.H.Y.* Participation in internship, professional competition and overseas exchange and accounting students’ subsequent academic and job market performance. The International Journal of Plant Management Education. 2023. Vol. 21. No. 3. Article no. 100887. DOI: 10.1016/j.ijme.2023.100887
 21. *Mainga W., Murphy-Braynen M.B., Moxey R., Quddus S.A.* Graduate employability of business students // Administrative Sciences. 2022. Vol. 12. No. 3. P. 1–35. DOI: 10.3390/admsci12030072
 22. *Spanellis A., Pyrko I., Dörfler V.* Gamifying situated learning in organisations // Management Learning. 2022. Vol. 53. No. 3. P. 525–546. DOI: 10.1177/13505076211038812
 23. *Hinz J., Stephens J.P., Van Oosten E.B.* Toward a pedagogy of connection: A critical view of being relational in listening // Management

- Learning. 2022. Vol. 53. No. 1. P. 76–97. DOI: 10.1177/135050762111047506
24. *Cacciolatti L., Lee S.H., Molinero C.M.* Clash-ing institutional interests in skills between gov-ernment and industry: An analysis of demand for technical and soft skills of graduates in the UK // *Technological Forecasting and Social Change*. 2017. Vol. 119. P. 139–153. DOI: 10.1016/j.tech-fore.2017.03.024
 25. *Grossman R., Salas E.* The transfer of train-ing: what really matters // *International Journal of Training and Development*. 2011. Vol. 15. No. 2. P. 103–120. DOI:10.1111/j.1468-2419.2011.00373.x
 26. *Gemmano C.G., Manuti A., Giancaspro M.L.* It's just a matter of culture': an explorative study on the relationship between training transfer and work performance // *Journal of Workplace Learning*. 2022. Vol. 34. No. 6. P. 532–548. DOI: 10.1108/JWL-10-2021-0133
 27. *Boere N.A., Jong B., Wal J.J., Cornelissen F.* Does training content matter? Differences be-tween soft- and hard-skill trainings in transfer motivation // *Journal of Workplace Learning*. 2023. Vol. 35. No. 9. P. 274–290. DOI: 10.1108/JWL-03-2023-0046
 28. *John A.M., Heal N.A.* Chapter 14 – Imple-mentation considerations: Soft skills, hard skills, and the ethics of restraint // *A Practical Guide to Functional Assessment and Treatment for Se-vere Problem Behavior*. Academic Press. 2025. P. 297–317. DOI: 10.1016/B978-0-443-21769-2.00016-0
 29. *Ballesteros M.A., Sánchez J.S., Ratkovich N., Cruz J.C., Reyes L.H.* Modernizing the chemical engineering curriculum via a student-centered framework that promotes technical, profes-sional, and technology expertise skills: The case of unit operations // *Education for Chemical Engineers*. 2021. Vol. 35. P. 8–21. DOI: 10.1016/j.ese.2020.12.004
 30. *Пеша А.В., Евплова Е.В.* Надпрофессиональ-ные компетенции педагога XXI века // Пе-дагогика и просвещение. 2020. № 3. С. 29–56. DOI: 10.7256/2454-0676.2020.3.33247
 31. *Бькова А.С., Сахарова Н.С.* Структура ин-фокоммуникативных умений в контексте развития надпрофессиональных компетен-ций // *Вестник Оренбургского Государ-ственного Университет*. 2023. № 2. С. 6–11. DOI: 10.25198/1814-6457-238-6
 32. *Лyu W., Liu J.* Soft skills, hard skills: What mat-ters most? Evidence from job postings // *Applied Energy*. 2021. Vol. 300. Article no. 117307. DOI: 10.1016/j.apenergy.2021.117307
 33. *Гнатъшина Е.А., Евплова Е.В., Малышева Е.В.* Надпрофессиональные компетенции педагогов: результаты теоретического и эм-пирического исследования // *Вестник Юж-но-Уральского государственного гуманитар-но-педагогического университета*. 2020. № 3. С. 72–96. DOI: 10.25588/CSPU.2020.156.3.005.
 34. *Кандаурова А.В., Михайлова С.В.* Роль над-профессиональных компетенций в профес-сиональном развитии обучающихся // *Вест-ник нижевартовского государственного университета*. 2021. № 4 (56). С. 76–86. DOI: 10.36906/2311-4444/21-4/08
 35. *Бацунов С.Н., Дереча И.И., Кунгурова И.М., Слизкова Е.В.* Современные детерминан-ты развития soft skills // *Концепт*. 2018. № 4. С. 12–21. DOI: 10.24422/MCITO.2018.4.12367
 36. *Конобеева А.Б.* Формирование професси-ональных компетенций в вузе: сочетание универсальных и профессиональных ком-петенций // *Вестник Московского государ-ственного университета культуры и искусств*. 2010. № 1. С. 182–185. EDN: MUWUWN.
 37. *Шайхутдинова Х.А.* Формирование soft skills в процессе подготовки студентов к успешной профессиональной деятельности // *Поволж-ский педагогический вестник*. 2020. № 2 (27). С. 99–106. EDN: OTUNDT.
 38. *Платонова П.И., Михина Г.Б.* Актуальность soft skills в профессиональном плане будущих специалистов // *Азимут научных исследо-ваний: педагогика и психология*. 2018. № 4. С. 177–181. EDN: YTHGOL.
- Благодарности.** Авторы благодарят пре-подавателей и обучающихся университетов, работодателей принявших участие в иссле-довании. Исследование выполнено за счёт гранта Российского научного фонда № 24-28-20314¹.

Статья поступила в редакцию 02.04.2025

Принята к публикации 14.06.2025

¹ Сайт Российского научного фонда. URL: <https://rscf.ru/project/24-28-20314/> (дата обращения: 25.03.2025).

References

1. Tyminski, Q., Owens, G.B. (2024). An Exploration of Higher Education Leadership Competencies: Knowledge, Skills and Attitudes. *International Journal of Educational Management*. Vol. 38, no. 7, pp. 1990-2001, doi: 10.1108/IJEM-02-2024-0126
2. Jemal, I., Armand, N.S.W., Chikhaoui, B. (2025). A New Approach for Competency Frameworks Mapping using Large Language Models. *Expert Systems with Applications*. Vol. 263, article no. 125648, doi: 10.1016/j.eswa.2024.125648
3. Dutta, D., Mishra, S.K., Budhwar, P. (2022). Ethics in Competency Models: A Framework Towards Developing Ethical Behaviour in Organisations. *IIMB Management Review*. Vol. 34, no. 3, pp. 208-227, doi: 10.1016/j.iimb.2022.10.002
4. Acuña, O.L., Carvajal, D.M.S., Bolanos-Barbosa, A.D., Torres-Vanegas, J.D., Alvarez Solano, O.A., et al. (2025). Fostering Technical Proficiency and Professional Skills: A Multifaceted PO-PBL Strategy for Unit Operations Education. *Education for Chemical Engineers*. Vol. 51, pp. 64-78, doi: 10.1016/j.ece.2025.01.001
5. Peng, G. (2017). Do Computer Skills Affect Worker Employment? An Empirical Study from CPS Surveys. *Computers in Human Behavior*. Vol. 74, pp. 26-34, doi: 10.1016/j.chb.2017.04.013
6. Widdet, S., Holliford, S. (2003). A Practical Guide to Competencies. London, UK: *Chartered Institute of Personnel and Development Wimbledon*, 144 p. ISBN: 978-1843980124.
7. Apenko, S.N., Konshunova, A.Yu. (2024). Formation of Professional and Supra-Professional Competencies Within the Framework of Educational Programs of Higher Education. *Innovacionnaya ekonomika i obshchestvo = Innovative Economics and Society*. No. 2, pp. 85-93. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67901719> (accessed 25.03.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
8. Apenko, S.N., Lukash, A.V., Davydov, A.I. (2024). Development of Professional Project Skills of Technical University Students. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya = Russian Journal of Social Sciences and Humanities*. Vol. 18, no. 4, pp. 174-184, doi: 10.57015/issn1998-5320.2024.18.4.17 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Hutorskoj, A.V. (2017). Methodological Foundations for Applying the Competence Approach to Designing Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12, pp. 85-91. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30770728_71606881.pdf (accessed 25.03.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
10. Hutorskoj, A.V. (2017). [Competency-Based Education Model]. *Vysshee obrazovanie segodnya [Higher Education Today]*. No. 12, pp. 9-16, doi: 10.25586/RNU.HET.17.12.P.09 (In Russ.).
11. Bortnik, B.I., Stozhko, N.Yu., Sudakova, N.P. (2016). From Competencies – to Knowledge: Controversial Aspects Competence Structure. *Mir nauki [World of Science]*. Vol. 4. No. 6. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/03PDMN616.pdf> (accessed 25.03.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
12. Lyamceva, K.K. (2022). Competence Structure of a Talented Employee. *Obshchestvo, ekonomika, upravlenie [Society, Economy, Management]*. No. 3, pp. 38-43, doi: 10.47475/2618-9852-2022-17307 (In Russ., abstract in Eng.).
13. Butler, M.G., Church, K.S., Spencer, A.W. (2019). Do, Reflect, Apply: Experiential Education in Accounting. *Journal of Accounting Education*. Vol. 48, pp. 12-21, doi: 10.1016/j.jaccedu.2019.05.001
14. Dellaportas, S. (2015). Reclaiming “sense” from “cents” in Accounting Education. *Accounting Education*. Vol. 24, no. 6, pp. 445-460, doi:10.1080/09639284.2015.1114456
15. Gittings, L., Taplin, R., Kerr, R. (2020). Experiential Learning Activities in University Accounting Education: A Systematic Literature Review. *Journal of Accounting Education*. Vol. 52, pp. 1-13, doi: 10.1016/j.jaccedu.2020.100680

16. Turner, M., Baskerville, R. (2013). The Experience of Deep Learning by Accounting Students. *Accounting Education*. Vol. 22, pp. 582-604, doi: 10.2139/ssrn.1912131
17. Venter, J., Coetzee, S.A., Schmulian, A. (2022). Developing Accounting Students' Team Innovation through Assessment. *International Journal of Management in Education*. Vol. 20, article no. 100673, doi: 10.1016/j.ijme.2022.100673
18. Plant, K., Barac, K., Sarens, G. (2019). Preparing Work-Ready Graduates – Skills Development Lessons Learnt from Internal Audit Practice. *Journal of Accounting Education*. Vol. 48, pp. 33-47, doi: 10.1016/j.jaccedu.2019.06.001
19. Kolozsár, L., Wimmer, Á., Katalin, T.-G., Mitev, A. (2024). Tournament Rituals and Experiential Competence Development in Higher Education: A Case of a Unique Conference Series. *The International Journal of Management Education*. Vol. 22, no. 1, article no. 100929, doi: 10.1016/j.ijme.2023.100929
20. Cheng, Ch.K.C., Chow, E.Y.H., Lam, K.C.K., Lee, J.H.Y. (2023). Participation in Internship, Professional Competition and Overseas Exchange and Accounting Students' Subsequent Academic and Job Market Performance. *The International Journal of Plant Management Education*. Vol. 21, no. 3, article no. 100887, doi: 10.1016/j.ijme.2023.100887
21. Mainga, W., Murphy-Braynen, M.B., Moxey, R., Quddus, S.A. (2022). Graduate Employability of Business Students. *Administrative Sciences*. Vol. 12, no. 3, pp. 1-35, doi: 10.3390/admsci12030072
22. Spanellis, A., Pyrko, I., Dörfler, V. (2022). Gamifying Situated Learning in Organisations. *Management Learning*. Vol. 53, no. 3, pp. 525-546, doi: 10.1177/13505076211038812
23. Hinz, J., Stephens, J.P., Van Oosten, E.B. (2022). Toward a Pedagogy of Connection: A Critical View of Being Relational in Listening. *Management Learning*. Vol. 53, no. 1, pp. 76-97, doi: 10.1177/13505076211047506
24. Cacciolatti, L., Lee, S.H., Molinero, C.M. (2017). Clashing Institutional Interests in Skills Between Government and Industry: An Analysis of Demand for Technical and Soft Skills of Graduates in the UK. *Technological Forecasting and Social Change*. Vol. 119, pp. 139-153, doi: 10.1016/j.techfore.2017.03.024
25. Grossman, R., Salas, E. (2011). The Transfer of Training: What Really Matters. *International Journal of Training and Development*. Vol. 15, no. 2, pp. 103-120, doi: 10.1111/j.1468-2419.2011.00373.x
26. Gemmano, C.G., Manuti, A., Giancaspro, M.L. (2022). It's Just a Matter of Culture': An Explorative Study on the Relationship Between Training Transfer and Work Performance. *Journal of Workplace Learning*. Vol. 34, no. 6, pp. 532-548, doi: 10.1108/JWL-10-2021-0133
27. Boere, N.A., Jong, B., Wal, J.J., Cornelissen, F. (2023). Does Training Content Matter? Differences Between Soft- and Hard-Skill Trainings in Transfer Motivation. *Journal of Workplace Learning*. Vol. 35, no. 9, pp. 274-290, doi: 10.1108/JWL-03-2023-0046
28. John, A.M., Heal, N.A. (2025). Chapter 14 - Implementation Considerations: Soft Skills, Hard Skills, and the Ethics of Restraint. In: *A Practical Guide to Functional Assessment and Treatment for Severe Problem Behavior*. Academic Press, pp. 297-317, doi: 10.1016/B978-0-443-21769-2.00016-0
29. Ballesteros, M.Á., Sánchez, J.S., Ratkovich, N., Cruz, J.C., Reyes, L.H. (2021). Modernizing The Chemical Engineering Curriculum Via a Student-Centered Framework That Promotes Technical, Professional, and Technology Expertise Skills: The Case of Unit Operations. *Education for Chemical Engineers*. Vol. 35, pp. 8-21, doi: 10.1016/j.ece.2020.12.004
30. Pesha, A.V., Evplova, E.V. (2020). Supra-Professional Competences of Pedagogues of the XXI Century. *Pedagogika i prosveshchenie* [Pedagogy and education]. No. 3, pp. 29-56, doi: 10.7256/2454-0676.2020.3.33247 (In Russ., abstract in Eng.).

31. Bykova, A.S., Saharova, N.S. (2023). The Structure of Info-Communicative Skills in the Cotext of Development of Supra-Professional Competences. *Vestnik Orenburgskogo Gosudarstvennogo Universitet* [Bulletin of Orenburg State University]. No. 2, pp. 6-11, doi: 10.25198/1814-6457-238-6 (In Russ., abstract in Eng.).
32. Lyu, W., Liu, J. (2021). Soft Skills, Hard Skills: What Matters Most? Evidence from Job Postings. *Applied Energy*. Vol. 300, article no. 117307, doi: 10.1016/j.apenergy.2021.117307
33. Gnatyshina, E.A., Evplova, E.V., Malysheva, E.V. (2020). Overprofessional Competences of Teachers: Results of Theoretical and Empirical Research. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo humanitarno-pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University]. No. 3, pp. 72-96, doi: 10.25588/CSPU.2020.156.3.005 (In Russ., abstract in Eng.).
34. Kandaurova, A.V., Mihajlova, S.V. (2021). The Role of Supra-Professional Competencies In The Professional Development of Students. *Vestnik nizhneartovskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Nizhnevartovsk State University]. No. 4, pp. 76-86, doi: 10.36906/2311-4444/21-4/08 (In Russ., abstract in Eng.).
35. Bacunov, S.N., Derecha, I.I., Kungurova, I.M., Slizkova, E.V. (2018). Modern Determinants of the Soft Skills Development. *Koncept* [Concept]. No. 4, pp. 12-21, doi: 10.24422/MCI-TO.2018.4.12367 (In Russ., abstract in Eng.).
36. Konobeeva, A.B. (2010). [Formation of Professional Competences in Higher Education: Combination of Universal and Professional Competences]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv* [Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts]. No. 1, pp. 182-185. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_15211681_72421243.pdf (accessed 25.03.2025). (In Russ.).
37. Shajhutdinova, H.A. (2020). Sharpening Soft Skills in Training Students for Efficient Teaching. *Povolzhskij pedagogicheskij vestnik* [Volga Pedagogical Bulletin]. No. 2, pp. 99-106. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44141331_99556100.pdf (accessed 25.03.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
38. Platonova, R.I., Mihina, G.B. (2018). Soft Skills Actuality in the Professional Plan of Future Specialists. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psichologiya* [Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology]. No. 4, pp. 177-181. (In Russ., abstract in Eng.).

Acknowledgement. The authors would like to thank the teachers and students of universities and employers who participated in the study. The study was supported by the grant of the Russian Science Foundation No. 24-28-20314².

*The paper was submitted 02.04.2025
Accepted for publication 14.06.2025*

² Сайт Российского научного фонда. URL: <https://rscf.ru/project/24-28-20314/> (дата обращения: 25.03.2025).

Агентность студентов и выпускников вузов в сфере труда и занятости: связь с образовательным опытом и благополучием

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-7-133-152

Сорокин Павел Сергеевич – канд. социол. наук, доцент, ведущий научный сотрудник, заведующий Лабораторией исследований человеческого потенциала и образования Института образования НИУ ВШЭ, ORCID: 0000-0003-3910-2090, Researcher ID: H-1885-2015, psorokin@hse.ru

Афанасьева Ирина Анатольевна – канд. наук в области искусства и дизайна, доцент, научный сотрудник Лаборатории исследований человеческого потенциала и образования Института образования НИУ ВШЭ, ORCID: 0000-0002-5109-5949, Researcher ID: AAA-4497-2022, iaafanaseva@hse.ru

Вятская Юлия Алексеевна – эксперт Лаборатории исследований человеческого потенциала и образования Института образования НИУ ВШЭ, ORCID: 0000-0002-3529-8893, Researcher ID: GYQ-7865-2022, yumatyunenko@hse.ru

Ковалёва Алина – стажёр-исследователь Проектно-учебной лаборатории по эффективности государственных мер развития образования Института образования НИУ ВШЭ, ORCID: 0009-0005-1774-6620, Researcher ID: NUP-4273-2025, a.kovaleva@hse.ru

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

Аннотация. В статье предлагается подход к выделению агентных в сфере труда и занятости студентов и выпускников вузов и анализируются различия между соответствующими группами с точки зрения их образовательного опыта (с акцентом на высшее образование) и благополучия. Для определения агентности, понимаемой как деятельность, связанная с проактивным воздействием на окружающие структуры, использовались вопросы о самоидентификации респондентами своего актуального трудового статуса, а также об опыте проектной работы на рабочем месте (для идентификации корпоративных предпринимателей). К агентным были отнесены те респонденты, которые указали в качестве основного источника дохода предпринимательство или самозанятость/фриланс (в силу объективной необходимости для соответствующих лиц формировать новую структуру в экономическом поле, включая выстраивание отношений с партнёрами и заказчиками, и самостоятельно обеспечивать её функционирование), а также корпоративные предприни-

матели (то есть корпоративные работники, имеющие опыт инициативной координации или лидерства проектов на рабочем месте). К лицам, не проявляющим в явном виде агентность на рынке труда, мы отнесли корпоративных работников без проектного опыта на основном месте работы; респондентов с частичной интеграцией в сферу труда и занятости (например, разовые подработки); респондентов вне рынка труда. Обнаружено, что для лиц в агентных позициях на рынке труда более характерна инициация изменений в образовательном процессе в вузе, а также участие в формальных и неформальных организациях на базе университета и в целом проактивное отношение к образовательной деятельности. Для них также характерны более высокие показатели благополучия. Данные находки указывают на важную роль вуза в становлении образовательно-профессиональных траекторий на фоне роста востребованности индивидуальной агентности в условиях повышенной изменчивости социальных структур (нео-структуризации).

Ключевые слова: агентность, нео-структуризация, образовательный опыт, высшее образование, предпринимательство, благополучие, студенты, выпускники

Для цитирования: Сорокин П.С., Афанасьева И.А., Вятская Ю.А., Ковалёва А. Агентность студентов и выпускников вузов в сфере труда и занятости: связь с образовательным опытом и благополучием // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 7. С. 133–152. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-7-133-152

Agency of Students and Graduates of Russian Universities in the Sphere of Labor and Employment: Educational Experience and Well-Being

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-7-133-152

Pavel S. Sorokin – Cand. Sci. (Sociology), Associate Professor, Leading Research Fellow, Head of the Laboratory for Human Potential and Education Research, Institute of Education, ORCID: 0000-0003-3910-2090, Researcher ID: H-1885-2015, psorokin@hse.ru

Irina A. Afanaseva – Cand. Sci. (Art and Design), Associate Professor, Research Fellow, Laboratory for Human Potential and Education Research, Institute of Education, ORCID: 0000-0002-5109-5949, Researcher ID: AAA-4497-2022, iaafanaseva@hse.ru

Yulia A. Vyatskaya – Expert, Laboratory for Human Potential and Education Research, Institute of Education, ORCID: 0000-0002-3529-8893, Researcher ID: GYQ 7865-2022, yumatyunenko@hse.ru

Alina Kovalyova – Researcher, Laboratory for State Policy in Education, Institute of Education, ORCID: 0009-0005-1774-6620, Researcher ID: NUP-4273-2025, a.kovaleva@hse.ru
National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation
Address: 16 Potapovsky lane, Moscow, 10100, Russian Federation

Abstract. The article offers an approach to identifying “agentic” students and graduates in the field of work and employment of university, and analyzes the differences between the respective groups in terms of their educational experience (with an emphasis on higher education) and well-being. To iden-

tify agency, understood as an activity related to proactive influence on surrounding structures, we refer to respondents' self-identification of their current employment status, as well as their experience of project work in the job place (for corporate entrepreneurs). We call "agentic" those respondents who indicated entrepreneurship or self-employment/freelancing as their main source of income (due to the need for them to be agentic by creating a new structure in the economic field and ensure its functioning), as well as corporate entrepreneurs (that is, corporate employees with experience in project leadership). Corporate employees without project leading experience at their main workplace; respondents with partial integration in the labor market (for example, odd jobs); respondents outside the labor market. We found that individuals in "agentic" positions in the labor market are more likely to initiate changes in the educational process at the university, as well as participate in formal and informal organizations at the university and, in general, be proactive in educational activities. They are also characterized by higher levels of well-being. These findings indicate the important role of the university in the formation of educational and professional trajectories against the background of the growing demand for individual agency in conditions of increased variability of social structures (neo-structuration).

Keywords: agency, neo-structuration, educational experience, higher education, entrepreneurship, well-being, students, graduates

Cite as: Sorokin, P.S., Afanaseva, I.A., Vyatskaya, Yu.A., Kovalyova, A. (2025). Agency of Students and Graduates of Russian Universities in the Sphere of Labor and Employment: Educational Experience and Well-Being. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 7, pp. 133-152, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-7-133-152 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Сфера труда и занятости претерпевает значительные изменения, которые в социологической литературе было предложено называть нео-структурацией [1; 2]. Её суть заключается не только в повышении изменчивости социальных структур и институтов, но в росте их зависимости от индивидуального проактивного действия (агентности) – одного из важных способов обеспечить эффективную адаптацию к меняющейся реальности как на индивидуальном, так и на коллективном уровне.

Возрастание важности индивидуальной агентности для индивидуального успеха и для выживания сообществ, организаций, институтов наблюдается во многих сферах общественной жизни, что формирует зна-

чительный вызов для образования, прежде всего высшего [3]. На этом фоне всё больше внимания в литературе получают образовательно-профессиональные траектории нового типа: самозанятость, предпринимательство, платформенная занятость – в том числе в ситуациях, когда их освоение совмещается с обучением в вузе [4]. По данным Министерства экономического развития Российской Федерации, с 2019 года наблюдается рост числа самозанятых и предпринимателей. По состоянию на 2024 год, численность лиц со статусом самозанятого составляет 10,48 млн человек¹, тогда как количество субъектов малого и среднего предпринимательства превышает 6,6 млн², 2,7 млн из которых приходится на молодёжь в возрасте до 25 лет³.

¹ Национальный проект «Малое и среднее предпринимательство». Поддержка самозанятых // URL: <https://clck.ru/3JhYHZ> (дата обращения: 01.02.2025).

² Федеральная налоговая служба. Единый реестр субъектов малого и среднего предпринимательства. URL: <https://rmsp.nalog.ru/statistics.html> (дата обращения: 01.02.2025).

³ Министерство экономического развития Российской Федерации. Минэкономразвития: в России работают 2,7 млн молодых предпринимателей до 25 лет – максимум с 2019 года. https://economy.gov.ru/material/news/minekonomrazvitiya_v_rossii_rabotayut_27 mln_molodyh_predprinimateley_do_25 let_maksimum_s_2019_goda.html (дата обращения: 01.02.2025).

Изменения рынка труда приводят к необходимости переосмысления роли и задач образования в поддержке карьерного успеха: необходима более адресная подготовка студентов к новым форматам трудовой деятельности. Однако соответствующие вопросы получают небольшое внимание в научных дискуссиях и в практике высшего образования. Исключение составляет относительно широкая в России и за рубежом дискуссия об обучении предпринимательству. Самозанятость и корпоративное предпринимательство обсуждаются существенно реже, хотя требуют повышенной готовности к изменениям, инициативной трансформации и совершенствования рабочей среды, проактивного выстраивания отношений с коллегами или клиентами и других проявлений агентности [5; 6].

Действующие федеральные государственные образовательные стандарты лишь частично учитывают рост потребности в новом качестве человеческого потенциала, предполагающем способность эффективно работать в условиях высокой структурной изменчивости и возрастания запроса на индивидуальную агентность. В частности, в ФГОСах универсальных компетенций высшего образования можно найти только одну компетенцию, в явном виде связанную с агентным поведением в социально-экономическом поле: «УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни»⁴. Эта формулировка, очевидно, не отражает весь спектр потенциальных проявлений агентности, которые востребованы работодателями на современном рынке труда [7].

Агентность обучающихся в международной научной литературе понимается как

активная позиция по отношению к собственной образовательной и профессиональной траектории, при этом важность соответствующей «объективной» практической деятельности (а не только «субъективной» установки на неё) не всегда в явном виде подчёркивается⁵. Одним из барьеров на пути к более эффективному стимулированию формирования агентности выступает ригидная институциональная организация образовательного процесса и доминирование традиционных педагогических подходов, предполагающих передачу готовых знаний, когда студенты выступают в роли пассивных слушателей [8]. На этом фоне были предложены контуры нового подхода «неоконструктивизма», который предполагает создание учебных ситуаций, характеризующихся повышенной степенью неопределённости и требующих активного практического участия студентов в учебном процессе [9].

Настоящее исследование направлено на идентификацию агентных в сфере труда и занятости студентов и выпускников вузов на основе выборки более 800 человек. Сбор данных был проведён в сентябре–ноябре 2024 года с использованием накопленных авторским коллективом баз контактов, включая как контакты профессорско-преподавательского состава из университетов, так и непосредственные контакты студентов и выпускников. В частности, были использованы базы контактов (студенты и выпускники), предоставленные Фондом «Сколково» и Открытым университетом Сколково, а кроме того, использовались базы данных контактов, предоставленные другими партнёрами. Также использовались самостоятельно собранные авторами настоящего исследования контакты студентов и выпускников вузов, представленные в их открытых личных про-

⁴ Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 09.08.2021 № 730 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 15.03.04 Автоматизация технологических процессов и производств». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202109060010?index=3> (дата обращения: 01.02.2025).

⁵ OECD. Education 2030: The Future of Education and Skills. 2018. DOI: 10.1787/54ac7020-en

филах в социальной сети «ВКонтакте» и на платформе «Добро.рф». Общая численность базы контактов студентов и выпускников вузов, по которой делалась рассылка приглашений к участию в опросе, – более 10 тыс. человек, из которых не менее 2 тыс. человек имеют опыт участия в федеральных инициативах поддержки волонтерских или предпринимательских инициатив. При этом уровень отклика со стороны указанной аудитории не был выше, чем у остальной части адресатов. Сбор данных проводился через электронную систему «Анкетолог»⁶. Исходя из описанного характера выборки, есть основания полагать повышенную степень представленности (но не доминирование) в ней лиц, являющихся активными пользователями цифровой среды, вовлечёнными в проектную деятельность (в том числе социальной сети «ВКонтакте» и платформы «Добро.рф»), что может делать недостаточно представленной категорией менее активных пользователей цифровой среды, [10; 11]. Мы сознательно включили в выборку как студентов вузов, так и относительно недавних выпускников (в возрасте не старше 30 лет), которые соотносятся по доле в выборке примерно, как 1 к 2. Это позволяет увидеть траектории в сфере труда и занятости, а также соответствующие возможные эффекты для индивидуального благополучия более полно, с учётом более длинного «шага» выпускников в профессиональной карьере, при этом позволяя достаточно достоверно оценить относительно недавний опыт в вузе. Такая стратегия формирования выборки позволяет преодолеть ограничение большинства исследований вопросов перехода из образования в рынок труда, когда недостаточное внимание уделяется или образовательному опыту, или профессиональной деятельности. Особо подчеркнём, что в контексте показанной в ранее проведённых исследованиях (см., например, [12]) массовой и растущей тенденции студентов вклю-

чаться в трудовую деятельность уже с ранних курсов, формальный статус «студента» или «выпускника» вуза (как относящийся к системе образования) не может являться ключевым или системообразующим признаком для определения статуса в сфере труда и занятости (включая атрибуты, связанные с агентностью), хотя и выступает важным фактором, который потенциально может стимулировать или ограничивать как возможности проявления агентности, так и непосредственную возможность трудоустройства. В частности, широко известно в целом положительное отношение передовых компаний в России к желанию студентов ведущих вузов работать в них, совмещая трудовую деятельность с обучением, на что сами вузы в последние годы смотрят всё более благосклонно.

Исходя из трактовки агентности как инициативного действия в экономическом поле, связанного с проактивным поведением, поддержанием существующих структур или созданием новых, нами было выделено 6 групп респондентов:

- 1) предприниматели, в т. ч. без официальной регистрации;
- 2) самозанятые и фрилансеры, также включая лиц без регистрации;
- 3) корпоративные предприниматели – наёмные сотрудники компаний, обладающие опытом запуска новых проектов, где они выступали формальными или неформальными лидерами или организаторами (идентифицировались через специальный вопрос в анкете).
- 4) респонденты с частичной интеграцией в сферу труда и занятости – молодые люди, чей заработок формируется за счёт грантов, именных стипендий, призов или иных выплат за научную, культурную или иную общественно-полезную деятельность, например, волонтерство, или разовых подработок, несистематического дохода;
- 5) наёмные сотрудники без опыта корпоративного предпринимательства – сотруд-

⁶ Программирование анкеты осуществлялось на портале <https://anketolog.ru>

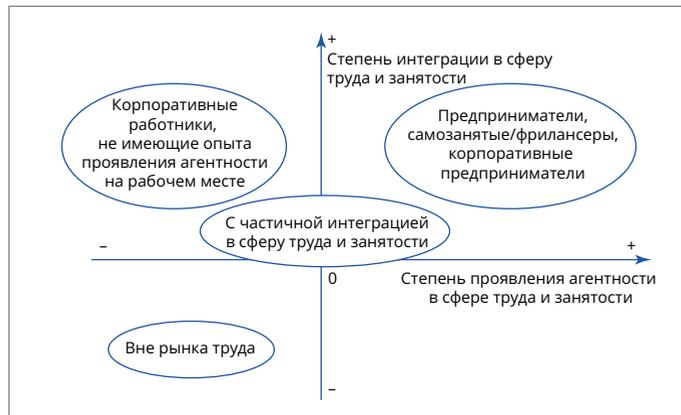


Рис. 1. Соотнесение выделенных групп респондентов в единой системе координат
Fig. 1. Comparison of respondents in the single coordinate system

ники компаний, не имеющие опыта запуска собственных проектов;

б) респонденты вне рынка труда.

Первые три группы были классифицированы как «агентные» на основании их самоидентификации собственного основного текущего трудового статуса. К респондентам, не обладающим агентным статусом на рынке труда, были отнесены все остальные категории респондентов.

Подчеркнём, что формулировки соответствующих вопросов предполагают внимание не столько к формальному статусу, сколько к содержательной самоидентификации. В частности, применительно к предпринимателям и самозанятым учитывалось ведение соответствующей деятельности без регистрации. Кроме того, большое значение придаётся непосредственному практическому поведению – прежде всего, для выделения категории агентных сотрудников среди наёмных работников. Схематично описанные шесть категорий респондентов можно условно соотнести между собой в системе координат, построенной по условным осям «степень интеграции в сферу труда и занятости» и «степень проявления агентности в сфере труда и занятости» (Рис. 1).

Цель настоящей статьи – выявить сходства и различия в образовательном опыте студентов и выпускников вузов, отнесённых

к агентным или неагентным в сфере труда и занятости, а также определить возможную связь между агентностью и благополучием. В части образовательного опыта мы фокусируемся на тех аспектах, которые отражают агентность в образовательной среде (а следовательно, могут иметь взаимосвязь и с агентностью в трудовой сфере): инициация изменений в образовательном процессе, активное участие в формальных и неформальных вузовских организациях и др.

Агентность студентов и выпускников вузов в сфере труда и занятости: обзор исследований

Агентность молодёжи проявляется как в образовательной среде, так и в трудовой. В России и за рубежом увеличивается количество исследований, посвящённых переходу из сферы образования на рынок труда [13–16]. Известно, что половина студентов бакалавриата работают хотя бы месяц во время обучения в вузе [16]. Трудоустройство всё чаще предвещает окончание вуза, а работа приобретает комплементарный характер по отношению к образованию [16]. Студенты, совмещающие работу и учёбу, чаще участвуют во внеучебной деятельности, имеют опыт выстраивания индивидуальных образовательных траекторий, склонны к самоконтролю [17]. Кроме того, именно универ-

ситет зачастую становится местом выбора и формирования предпринимательской траектории [18].

Несмотря на обилие исследований, нами не обнаружено работ, рассматривающих взаимосвязь между агентным поведением в образовательной среде и последующей агентностью в сфере труда и занятости. Феномен агентности применительно к системе образования в литературе рассматривается преимущественно по отношению к школьникам [19; 20], однако часть исследований посвящена студентам и выпускникам вузов. Обобщая, можно выделить два крупных блока вопросов, которые, как правило, рассматриваются по отдельности: 1) образовательные практики и институциональные условия в системе образования как факторы формирования и проявления агентности; 2) взаимосвязь агентности и благополучия.

Рассматривая вопрос измерения студенческой агентности через призму возможностей влияния учащихся на образовательный процесс, финские исследователи разработали шкалу студенческой агентности, в которую входит 10 компонентов: понимание собственной компетентности, самоэффективность, воспринимаемая поддержка со стороны преподавателя, воспринимаемые требования к образовательной среде (с точки зрения равенства возможностей самореализации для различных групп учащихся), доверие, интерес к знаниям, возможность делать выбор, участие в проектной деятельности, возможность влиять на образовательный процесс, доступность образовательных возможностей [15]. Это не единственный подход к измерению агентности. Например, другие исследования рассматривают агентность студентов в трёх измерениях: диспозиционная (способность студента преобразовывать среду), мотивационная (контроль действий при принятии решений) и позиционная агентность (умение договариваться, отстаивать собственную точку зрения) [21; 22].

К проявлениям агентности часто относят участие студентов в управлении образова-

тельной средой – например, через студенческую оценку преподавания [23] или участие в студенческом самоуправлении [24; 25]. Неформальные студенческие инициативы позволяют трансформировать не только локальные сообщества, но и широкую социальную среду (через гражданский активизм), формировать новые сети взаимодействий, развивать профессиональные навыки. Отмечается, что многим студентам именно участие в студенческом самоуправлении позволило быстрее продвинуться в карьере [24].

В свою очередь, среди барьеров формирования агентности в высшем образовании исследователи отмечают педагогические практики традиционного типа, не предполагающие активную роль обучающегося: составление аннотаций, написание рефератов и др. [25].

Отдельного внимания заслуживает вопрос взаимосвязи агентности и благополучия. Благополучие измеряется в исследованиях через широкий круг индикаторов, включая повседневное эмоционально-психическое состояние, общую удовлетворённость собственной жизнью, социальным статусом и возможностями, субъективную оценку своего положения, эмоциональную стабильность, будущие перспективы и многое другое. [26]. Можно предположить, что связь агентности и благополучия носит не линейный характер, но зависит от того, насколько агентное поведение продуктивно для структурного контекста, в том числе в трудовой сфере. Любое трансформационное действие, меняющее устоявшуюся практику, сопряжено с рисками дискомфорта, но объективные последствия для статуса и эффективности усовершенствованной структуры могут компенсировать эти недостатки [27].

Как показывают исследования, высокая агентность приводит к более высокому уровню психологического благополучия у работающих взрослых и студентов [28–31]. Стоит отметить, что в рамках одного из эмпирических лонгитюдных исследований прослеживалась и обратная взаимосвязь, а

именно – влияние эмоционального благополучия на более высокий уровень агентности [32]. Если рассматривать благополучие как эмоциональную вовлечённость в собственную трудовую жизнь, то агентность имеет умеренно положительную связь с этим параметром [33]. Кроме того, выявлена положительная связь агентности и оптимизма [34].

В целом, можно заключить, что высокий уровень агентности в большинстве случаев способствует психологическому благополучию у взрослого населения, однако многое зависит от того, как измеряется агентность (например, через количественные или качественные показатели, объективные или субъективные индикаторы). Положительная связь подтверждается множеством исследований, которые проводились с помощью как количественных [30; 34], так и качественных методов [35].

Методология и материалы исследования

Определяющими условиями включения в выборку настоящего исследования стали возраст до 30 лет и статус студента или выпускника вуза. Анкета включала 106 вопросов. Вопросы были разделены на несколько блоков: школьный опыт обучения; вузовский опыт обучения; траектория трудовой жизни; ценности, благополучие и др. В настоящую статью включён только анализ вопросов, связанных с обучением в вузе, благополучием респондентов, а также с проявлениями ими агентности в сфере труда и занятости.

Итоговая выборка для анализа составила 809 анкет. Ниже представлена таблица распределения респондентов по выделенным выше категориям по отношению к сфере труда и занятости (Табл. 1).

Подавляющее большинство выборки – 745 респондентов – встроены в рынок труда. Превалирует категория наёмных сотрудников, не имеющих опыта запуска собственного проекта (299 респондентов). Средний возраст респондентов в выборке – 25 лет. Особенность выборки заключается в том, что в каждой группе преобладают женщи-

ны, что является распространённой характеристикой применения анкетирования в образовании. Различия между агентными и неагентными группами с точки зрения типов мест проживания незначительны.

В анкетировании приняли участие респонденты из 363 высших учебных заведений России. Среди участников исследования преобладают лица с высшим образованием: завершили обучение 580 респондентов (72%). На момент проведения анкетирования 246 респондентов (30%) находились в статусе студента, включая тех, кто получал второе высшее образование. Преобладающее число респондентов получают образование в области менеджмента и управления (22%), на гуманитарных направлениях (18%) и на инженерных специальностях (17%).

Обработка и анализ данных проводилась в пакете *SPSS 17.0*. Использовался дескриптивный (описательный) анализ, хи-квадрат, корреляционный анализ Спирмена, а также специально разработанные индексы агентного поведения в вузе (подробнее об индексном подходе см. [36]): 1) индекс самостоятельности принятия решения о высшем образовании; 2) индекс использования структурных возможностей проявления агентности в вузе; 3) индекс проявления агентности на занятиях в рамках получения высшего образования.

Результаты исследования

1. Образовательный опыт в вузе как фактор формирования потенциала агентности

В анкету были включены вопросы о степени самостоятельности принятия решения респондентом о получении высшего образования, выборе вуза и направления подготовки, которые, в соответствии с традиционными представлениям об агентности в социологической литературе [27], рассматривались как отражение субъективного измерения агентности. Результаты показывают отсутствие значимых различий между агентными и неагентными категориями респондентов в сфе-

Таблица 1

Статус респондентов в сфере труда и занятости

Table 1

Status of respondents in work and employment

Сфера деятельности, дающая основной доход	Количество респондентов	Процентное соотношение
I. Респонденты с агентным статусом на рынке труда		
Предприниматели		
Предпринимательство с регистрацией ИП или ООО	43	86%
Предпринимательство без регистрации ИП или ООО	7	14%
Всего	50	6% от общей выборки
Самозанятые и фрилансеры		
Работа на себя (самозанятый, фрилансер), с регистрацией самозанятого	74	57%
Работа на себя (самозанятый, фрилансер), без регистрации самозанятого, не включая гранты, стипендии, призы	55	43%
Всего	129	16% от общей выборки
Корпоративные предприниматели		
Работа по найму полный рабочий день на основании письменного договора, а также опыт запуска собственного проекта	185	23% от общей выборки
II. Респонденты с неагентным статусом на рынке труда		
Респонденты с частичной интеграцией в сферу труда и занятости		
Гранты, именные стипендии, призы или иные выплаты за научную, культурную или иную общественно-полезную деятельность, например, волонтерство, от частных или государственных структур	18	22%
Разовые приработки, заработки от случая к случаю	40	49%
Иные виды несистематического дохода	24	29%
Всего	82	10% от общей выборки
Наёмные работники (без опыта запуска собственного проекта)		
Работа по найму (полный или неполный рабочий день) на основании письменного договора	259	87%
Работа по найму (полный или неполный рабочий день) на основании неформальной договорённости	40	13%
Всего	299	37% от общей выборки
Респонденты вне рынка труда		
Респонденты без трудового дохода	64	8% от общей выборки
Всего		809

ре труда и занятости относительно принятия решений о высшем образовании. Например, решение о поступлении в вуз в большинстве случаев осуществлялось самостоятельно во всех категориях респондентов, включая респондентов вне рынка труда. Выбор места получения высшего образования характеризуется меньшим уровнем самостоятельности у всех категорий респондентов: значительная доля респондентов (43%) отмечает частичную самостоятельность своего выбора.

Если говорить о различиях по данному блоку вопросов, то наибольшей самостоятельностью при выборе направления подготовки отличаются предприниматели и корпоративные предприниматели (62% и 61% соответственно). В отличие от них, только 45% самозанятых самостоятельно сделали выбор в пользу определённого профиля обучения.

При этом важно подчеркнуть, что направление подготовки слабо дифференци-

Таблица 2

Индекс самостоятельности принятия решения о высшем образовании

Table 2

Index of independence of decision-making on higher education

Респонденты с агентным статусом на рынке труда	Респонденты с неагентным статусом на рынке труда	Предприниматели	Самозанятые/ фрилансеры	Корпоративные предприниматели	Респонденты с частичной интеграцией в сферу труда и занятости	Наёмные работники (без опыта запуска собственного проекта)	Респонденты вне рынка труда	Среднее по выборке
0,83	0,82	0,83	0,81	0,85	0,79	0,84	0,82	0,83

рует степень вовлечённости респондентов в агентные или неагентные статусы в сфере труда и занятости. По нашим данным, доля лиц в агентных статусах (предприниматели, корпоративные предприниматели, самозанятые) примерно одинаковая (около 40–50%) для студентов и выпускников всех основных направлений подготовки: не менее 38% (здравоохранение) и не более 56% (общественные науки).

Авторами статьи был разработан индекс самостоятельности принятия решения о высшем образовании, включающий три компонента: решение о получении высшего образования, решение о месте получения высшего образования и определение направления подготовки в рамках высшего образования. Измерение степени самостоятельности в анкете осуществлялось посредством пятибалльной шкалы Лайкерта, где отметке «1» соответствовал несамостоятельный выбор, а оценке «5» – полностью самостоятельное принятие решения. Для составления сводного индекса ответы на три соответствующих вопроса были нормированы в диапазоне от 0 до 1. Результаты представлены в *таблице 2*.

На основе анализа индекса самостоятельности принятия решений о высшем образовании можно заключить, что статистически значимых различий между агентными (0,83) и неагентными (0,82) категориями по данному параметру не наблюдается. Однако выяв-

лены незначительные (статистически незначимые) вариации в подгруппах: у респондентов с частичной интеграцией в сферу труда и занятости индекс несколько ниже (0,79), у корпоративных предпринимателей зафиксировано наибольшее значение (0,85).

Следующий блок вопросов в анкете был посвящён структурным возможностям проявления агентности в рамках образовательного процесса. Полученные результаты представлены в *таблице 3*.

Анализ полученных эмпирических данных показывает, что наиболее активно своё влияние на образовательный процесс внутри вуза по всем параметрам продемонстрировали предприниматели: 70% данной категории респондентов осуществляли выбор факультативных занятий, 66% принимали участие в студенческом совете или другой формальной организации, 60% участвовали в организации неформальных мероприятий на базе вуза. Важно отметить, что институциональные условия (возможности) по проявлению агентности во время обучения в вузе у современных предпринимателей также были несколько выше. В частности, 70% предпринимателей имели возможность самостоятельно выбирать факультативные предметы для изучения (среднее значение по выборке – 60%), 64% имели возможность оценки работы преподавателей через специально созданную в

Таблица 3

Использование структурных возможностей проявления агентности
в рамках образовательного процесса

Table 3

Using structural possibilities for the manifestation of agency within the educational process

Использование возможностей	Респонденты с агентным статусом на рынке труда	Респонденты с неагентным статусом на рынке труда	Предприниматели	Самозанятые/ фрилансеры	Корпоративные предприниматели	Респонденты с частичной интеграцией в сферу труда и занятости	Наёмные работники (без опыта запуска собственного проекта)	Респонденты вне рынка труда	Среднее по выборке
Возможность самостоятельно выбирать факультативные предметы для изучения	60%	49%	70%	53%	61%	59%	49%	33%	54%
Оценка студентами работы преподавателей через специально созданную в вузе систему сбора информации	44%	32%	50%	40%	45%	45%	28%	36%	38%
Размещение жалоб или комментариев о работе преподавателей или о других аспектах университетской жизни через специально созданную в вузе систему сбора информации	24%	15%	44%	19%	23%	23%	14%	9%	19%
Предложение студентами преподавателям новых тем для разбора на занятиях	54%	38%	56%	53%	55%	50%	37%	25%	45%
Участие в студенческом совете или другой формальной организации студентов	60%	40%	66%	58%	59%	50%	42%	19%	49%
Участие в организации неформальных мероприятий на базе вуза	59%	43%	60%	53%	62%	56%	42%	30%	50%

вузе систему сбора информации (среднее значение по выборке – 53%), 72% имели возможность предложений для преподавателей новых тем для разбора на занятиях (среднее значение по выборке – 61%). Однако, даже с учётом этих различий, степень использования имеющихся возможностей для группы предпринимателей – более высокая, чем для остальной выборки.

Респонденты с агентным статусом на рынке труда (предприниматели, самозанятые/ фрилансеры, корпоративные предприниматели) по всем показателям активнее использовали возможности влияния на образовательный процесс в вузе, чем респонденты неагентных категорий (респонденты с частичной интеграцией в сферу труда и занятости, респонденты вне рынка труда и наёмные работники без опыта запуска соб-

ственного проекта). Наиболее низкой степенью влияния на образовательный процесс вуза характеризуются лица, не вовлечённые в рынок труда.

По аналогии с предыдущим блоком вопросов, авторами статьи был составлен индекс использования структурных возможностей проявления агентности в вузе (Табл. 4) (в качестве составляющих индекса выступили аспекты использования структурных возможностей для проявления агентности в вузе, отражённые в таблице 3).

Как видно, респонденты с агентным статусом на рынке труда демонстрируют более высокий уровень использования структурных возможностей для проявления агентности в вузе (среднее значение индекса – 0,53, у респондентов с неагентным статусом на рынке труда – 0,38): в частности, у предпри-

Таблица 4

Индекс использования структурных возможностей проявления агентности в вузе

Table 4

Index of the use of structural opportunities for the manifestation of agency in the university

Респонденты с агентным статусом на рынке труда	Респонденты с неагентным статусом на рынке труда	Предприниматели	Самозанятые / фрилансеры	Корпоративные предприниматели	Респонденты с частичной интеграцией в сферу труда и занятости	Наёмные работники (без опыта запуска собственного проекта)	Респонденты вне рынка труда	Среднее по выборке
0,53	0,38	0,59	0,49	0,54	0,5	0,38	0,25	0,45

нимателей (0,59), корпоративных предпринимателей (0,54), у самозанятых (0,49).

Следующий блок вопросов был посвящён проявлению агентности респондентов на занятиях в рамках получения высшего образования (вопросы были составлены с опорой на опросник «агентной вовлечённости» Дж. М. Рива [37]). Респондентам было предложено выразить согласие или несогласие с восемью утверждениями, включающими следующие виды поведения на занятиях: 1) активное высказывание собственного мнения на парах, 2) ответы на вопросы на парах, 3) формулировка собственных вопросов, 4) участие в дискуссии/споре на парах, 5) запуск обсуждения на парах, 6) формулировка точки зрения, которая может расходиться с мнением преподавателя / других студентов / учебников, 7) предложение изменений в содержании занятий в вузе / домашних заданиях, 8) предложение изменений в системе оценивания. Наибольший уровень агентности на занятиях в рамках получения высшего образования демонстрируют предприниматели, корпоративные предприниматели, а также самозанятые и фрилансеры. Они чаще других категорий предлагали изменения в содержании занятий, формулировали новые точки зрения, инициировали обсуждения на парах, отвечали на вопросы и задавали их. Предприниматели стали лидерами практически по всем из предложенных параметров.

Респонденты вне рынка труда реже других категорий проявляли агентное поведение на занятиях во время обучения в вузе по большинству параметров. Тест Пирсона (χ^2) также показал статистически значимую связь между агентной вовлечённостью студентов в образовательный процесс и работой по найму без опыта запуска собственного проекта. Респонденты, отнесённые к данной группе, во время обучения реже остальных категорий вступали в дискуссии или спор на парах, инициировали обсуждение, а также предлагали точки зрения, отличающиеся от мнения других участников образовательного процесса.

По аналогии с представленными выше индексами, был составлен индекс проявления агентности на занятиях в рамках получения высшего образования (Табл. 5).

Таблица 5 показывает, что респонденты с агентным статусом на рынке труда более «агентно вовлечены» в образовательный процесс и чаще готовы трансформировать образовательную среду через инструменты, доступные на занятиях.

2. Взаимосвязь агентности и благополучия студентов и выпускников вузов

Отдельная часть исследования касалась вопроса о благополучии (измеряемом через удовлетворённость жизнью) и его возможной связи с проявлениями агентности в сфере труда и занятости [33; 34]. Результаты представлены в таблице 6.

Таблица 5
Индекс проявления агентности на занятиях в рамках получения высшего образования

Table 5

Index of agency manifestation in higher education classes

Респонденты с агентным статусом на рынке труда	Респонденты с неагентным статусом на рынке труда	Предприниматели	Самозанятые / фрилансеры	Корпоративные предприниматели	Респонденты с частичной интеграцией в сферу труда и занятости	Наёмные работники (без опыта запуска собственного проекта)	Респонденты вне рынка труда	Среднее по выборке
0,47	0,39	0,51	0,43	0,48	0,45	0,38	0,35	0,42

Общая оценка удовлетворённости собственной жизнью

Таблица 6

Table 6

Overall life satisfaction assessment

Насколько вы удовлетворены своей жизнью в целом?	Респонденты с агентным статусом на рынке труда	Респонденты с неагентным статусом на рынке труда	Предприниматели	Самозанятые / фрилансеры	Корпоративные предприниматели	Респонденты с частичной интеграцией в сферу труда и занятости	Наёмные работники (без опыта запуска собственного проекта)	Респонденты вне рынка труда	Среднее по выборке
Совсем не удовлетворены	2%	3%	0%	2%	3%	4%	2%	6%	3%
Скорее не удовлетворены	4%	6%	2%	4%	5%	9%	5%	6%	5%
В чём-то удовлетворены, в чём-то не удовлетворены	25%	33%	22%	29%	23%	32%	33%	31%	29%
Скорее удовлетворены	39%	43%	38%	39%	40%	38%	45%	41%	42%
Полностью удовлетворены	29%	15%	36%	26%	29%	17%	14%	14%	21%
Затрудняюсь ответить	1%	1%	2%	1%	1%	1%	0%	2%	1%
Среднее	3,89%	3,61%	4,10%	3,82%	3,89%	3,57%	3,65%	3,51%	3,76%

Для упрощения анализа мы преобразовали значения в числовой формат, что позволило представить результаты исследования в виде традиционной пятибалльной шкалы Лайкерта. Среди респондентов с агентным статусом на рынке труда наиболее высокий уровень удовлетворённости жизнью демонстрируют предприниматели: их средняя оценка составляет 4,10 из 5. У корпоративных предпринимателей – 3,89; у самозанятых и фрилансеров – 3,82. Респонденты с неагентным статусом на

рынке труда демонстрируют более низкие показатели: наёмные работники без опыта запуска собственного проекта – 3,62; респонденты с частичной интеграцией в сферу труда и занятости – 3,57; респонденты вне рынка труда – 3,51.

Для анализа взаимосвязи удовлетворённости жизнью с другими рассмотренными в исследовании показателями использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена, поскольку он устойчив к ненормальности распределения данных (Табл. 7).

Таблица 7

Результаты корреляционного анализа оценки удовлетворённости жизнью респондентов и индикаторов агентности

Table 7

Results of the correlation analysis of the assessment of life satisfaction of respondents and indicators of agency

Переменные	Удовлетворённость жизнью	Индекс самостоятельности принятия решения о получении высшего образования	Индекс использования структурных возможностей проявления агентности в вузе	Индекс проявления агентности на занятиях в рамках получения высшего образования
Удовлетворённость жизнью	–	0,31***	0,23***	0,18***
Индекс самостоятельности принятия решения о получении высшего образования	0,31***	–	0,12***	0,08*
Индекс использования структурных возможностей проявления агентности в вузе	0,23***	0,12***	–	0,44***
Индекс проявления агентности на занятиях в рамках получения высшего образования	0,18***	0,08*	0,44***	–

Примечание: *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$.

Note: *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$.

Анализ полученных данных показывает, что все полученные индексы демонстрируют положительную связь с удовлетворённостью жизнью. Кроме того, вполне ожидаемо обнаружена взаимосвязь между использованием структурных возможностей проявления агентности в вузе и проявлением агентности на занятиях (0,44).

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что проявление агентности, в частности в рамках получения высшего образования, положительно связано с субъективным благополучием, измеряемым через удовлетворённость жизнью.

Обсуждение и заключение

Вопросы, касающиеся содержания и методов подготовки современных студентов вузов к требованиям рынка труда, приобретают особую значимость в условиях разнообразия и нелинейности трудовых траекторий, которые можно рассматривать как важный признак глобальной неструктуризации [1]. Формирование агентности студентов представляет собой значимый вызов

для образовательного процесса, которому в настоящее время уделяется недостаточное внимание [25; 38].

Согласно полученным данным, наиболее агентно в образовательном процессе во время обучения в вузе (с точки зрения как использования структурных возможностей проявления агентности в вузе, так и поведения непосредственно на занятиях) вели себя предприниматели и корпоративные предприниматели. Самозанятые/фрилансеры во время обучения в вузе демонстрировали меньшую агентность в образовательной среде. Более низкий уровень образовательной агентности продемонстрировали наёмные работники без опыта запуска собственного проекта и респонденты вне рынка труда.

Респонденты с частичной интеграцией в сферу труда и занятости, имеющие доход от именных стипендий, призов или иных выплат за научную, культурную или иную общественно-полезную деятельность, или разовых подработок, несистематического дохода, показали более высокий уровень агентности в рамках образовательного опы-

та в вузе, что позволяет предположить, что они представляют собой внутренне неоднородную группу с потенциалом перехода – от неопределённого статуса в сфере труда и занятости (спорадического, случайного дохода) к более системному, например, к предпринимательской деятельности.

Настоящее исследование подтверждает важность образовательного опыта как ресурса для формирования агентности молодёжи в сфере труда и занятости. Мы представили анализ таких аспектов образовательного опыта как самостоятельность выбора в сфере получения высшего образования, использование структурных условий, предоставляемых вузом, а также поведение в учебном процессе. Исследование показывает, что деятельностные проявления агентности в образовательном процессе (как с точки зрения использования институциональных условий вуза, так и в рамках непосредственного поведения на занятиях) показывают более сильную корреляционную зависимость с последующим попаданием в агентные статусы в экономическом поле, по сравнению с субъективно воспринимаемой степенью самостоятельности выбора относительно высшего образования. Респонденты с агентным статусом в сфере труда и занятости чаще инициировали изменения в образовательном процессе: были сильнее вовлечены в проектную деятельность, активно участвовали в формальных и неформальных вузовских организациях. Это, в свою очередь, коррелирует с удовлетворённостью жизнью.

Таким образом, проведённое исследование рисует картину органично взаимосвязанных между собой сфер образования и труда, когда агентные проявления в рамках одной из них положительно коррелируют с аналогичными проявлениями в другой, а также характеризуются более высоким уровнем общей удовлетворённости жизнью. Более 40% опрошенных были отнесены к «агентным» статусам в сфере труда и занятости, то есть требующим относительно высокого

уровня агентности, при этом данный тренд охватывает выпускников всех без исключения направлений подготовки. Полученные результаты показывают важность организации стимулирующей активную самореализацию институциональной среды в современных университетах, а также использования таких педагогических практик, которые способствуют проявлению учащимися своей инициативы, что может иметь положительное значение для их будущих успешных профессиональных траекторий, в том числе связанных с проявлением индивидуальной агентности.

Литература

1. *Сорокин П.С.* Проблема «агентности» через призму новой реальности: состояние и направления развития // Социологические исследования. 2023. № 3. С. 103–114. DOI: 10.31857/S013216250022927-2
2. *Sorokin P.S., Mironenko I.A.* The Replicability Crisis and Human Agency in the Neo-Structured World // Integrative Psychological and Behavioral Science. 2025. Vol. 59. No. 12. DOI: 10.1007/s12124-024-09887-z
3. *Сорокин П.С., Фрумин И.Д.* Образование как источник действия, совершенствующего структуры: теоретические подходы и практические задачи // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 116–137. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-1-116-137
4. *Isdell L., Wolf-Wendel L.* How the structure and demands of student affairs reflect ideal worker norms and influence work – life integration // Creating sustainable careers in student affairs: What ideal worker norms get wrong and how to make it right. New York: Routledge. 2023. P. 15–33. DOI: 10.4324/9781003443834
5. *Ruotsalainen S., Elovainio M., Jantunen S., Sinervo T.* The mediating effect of psychosocial factors in the relationship between self-organizing teams and employee wellbeing: A cross-sectional observational study // International Journal of Nursing Studies. 2022. Vol. 138. Article no. 104415. DOI: 10.1016/j.ijnurstu.2022.104415
6. *Adelaja A.A., Akinbami C.A.O., Jiboye T., Ogbolu G.* Students' intention towards self-employment: An application of ELT theory on the effectiveness of entrepreneurial education

- types // The International Journal of Management Education. 2023. Vol. 21. No. 2. P. 1–12. DOI: 10.1016/j.ijme.2022.100738
7. *Коришунов И.А., Ширкова Н.Н., Сорокин П.С.* Запрос работодателей на самостоятельность сотрудников: анализ открытых вакансий // Социологические исследования. 2024. № 1. С. 85–96. DOI: 10.31857/S0132162524010085
 8. *Корешникова Ю.Н., Фрумин И.Д., Пащенко Т.В.* Барьеры для создания педагогических условий развития критического мышления в российских вузах // Педагогика. 2020. Т. 84. № 9. С. 45–54. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44030475> (дата обращения: 12.02.2025).
 9. *Корешникова Ю.Н., Сорокин П.С.* От бихевиоризма к неоконструктивизму: обзор образовательных теорий для задач развития самостоятельности в условиях неструктуризации // Вопросы образования. 2024. № 4. С. 126–150. DOI: 10.17323/vo-2024-17084
 10. *Sen I., Flöck F., Weller K., Weiß B., Wagner C.* A total error framework for digital traces of human behavior on online platforms // Public Opinion Quarterly 2021. Vol. 85. No. S1. P. 399–422. DOI: 10.1093/poq/nfab018
 11. *Van Quaquebeke N., Salem M., van Dijke M., Wenzel R.* Conducting organizational survey and experimental research online: From convenient to ambitious in study designs, recruiting, and data quality // Organizational Psychology Review. 2022. Vol. 12. No. 3. P. 268–305. DOI: 10.1177/20413866221097571
 12. *Емелина Н.К., Рожкова К.В., Роцин С.Ю., Солнцев С.А., Травкин П.В.* Выпускники высшего образования на российском рынке труда: тренды и вызовы. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2022. 160 с. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/588955762.pdf> (дата обращения: 12.02.2025).
 13. *Winborg J., Hägg G.* The role of work-integrated learning in preparing students for a corporate entrepreneurial career // Education + Training. 2023. Vol. 65. No. 4. P. 674–696. DOI: 10.1108/ET-05-2021-0196
 14. *Schoon I., Heckhausen J.* Conceptualizing individual agency in the transition from school to work: a socio-ecological developmental perspective // Adolescent Research Review. 2019. Vol. 4. No. 5. P. 135–148. DOI: 10.1007/s40894-019-00111-3
 15. *Jääskelä P., Tolvanen A., Marin V.I., Poikkeus A.M.* Assessment of students' agency in Finnish and Spanish university courses: Analysis of measurement invariance // International Journal of Educational Research. 2023. Vol. 118. P. 102–140. DOI: 10.1016/j.ijer.2023.102140
 16. *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: 10.32609/0042-8736-2008-6-98-110
 17. *Лызь Н.А., Истратова О.Н., Голубева Е.В.* Работающие студенты: образовательная успешность и субъективное благополучие? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 2. С. 80–96. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-80-96
 18. *Сорокин П.С., Вятская Ю.А., Черненко С.Е.* Факторы успеха предпринимательских проектов студентов и выпускников российских вузов. № 1 (43). М.: НИУ ВШЭ, 2023. 32 с. URL: [https://www.hse.ru/data/2023/02/01/2045962537/ib_1\(43\)_2023.pdf](https://www.hse.ru/data/2023/02/01/2045962537/ib_1(43)_2023.pdf) (дата обращения: 12.02.2025).
 19. *Zaccoletti S., Camacho A., Correia T., Aguiar C., Mason L., Alves R.A., Jozo R.D.* Parents' perceptions of student academic motivation during the COVID-19 lockdown: A cross-country comparison // Frontiers in psychology. 2020. Vol. 11. P. 592–670. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.592670
 20. *Гошин М.Е., Сорокин П.С., Григорьев Д.С.* Основные факторы агентности школьников: эмпирический анализ // Социологические исследования. 2024. № 3. С. 106–121. DOI: 10.31857/S0132162524030093
 21. *Zeiser K., Scholz C., Cirks V.* Maximizing Student Agency: Implementing and Measuring Student-Centered Learning Practices. Boston: Washington, DC; Oakland: American Institutes for Research, 2018. 44 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED592084.pdf> (дата обращения: 12.02.2025).
 22. *Vaughn M.* What Is Student Agency and Why Is It Needed Now More Than Ever? In M. Sallee (Ed). Theory Into Practice. 2020. Vol. 59. No. 2. P. 109–118. DOI: 10.1080/00405841.2019.1702393
 23. *Абрамова М.О., Филькина А.В.* Оценка студентами преподавания в университетах: больше вреда или пользы? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 8–9. С. 130–146. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-130-146
 24. *Ефимов Д.Б., Батищев А.С., Костюк А.А., Махсон А.М., Свойский М.Ю.* Культуры вовлечённости в студенческое самоуправление

- в российских вузах: тусовщики, прагматики и граждане // Вопросы образования. 2024. № 4. С. 61–94. DOI: 10.17323/vo-2024-18298
25. *Бессчетнова О.В., Фомина С.Н. Бессчетнова О.В.* Самостоятельная работа студентов как фактор формирования агентности в условиях современного высшего образования // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 2. С. 108–124. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-108-124
 26. *Kopsov I.* A New Model of Subjective Well-Being // Open Psychology Journal. 2019. Vol. 12. No. 1. P. 102–115. DOI: 10.2174/1874350101912010102
 27. *Emirbayer M., Mische A.* What is agency? // American Journal of Sociology. 1998. Vol. 103. No. 4. P. 962–1023. DOI: 10.1086/231294
 28. *Григоренко Е.Ю.* Психологическое благополучие студентов и определяющие его факторы // Проблемы развития территории. 2009. Т. 2. С. 98–105. EDN: MSWNGX.
 29. *Hojman D.A., Miranda Á.* Agency, human dignity, and subjective well-being // World Development. 2018. Vol. 101. P. 1–15. DOI: 10.1016/j.worlddev.2017.07.029
 30. *Buchanan K., Bardi A.* The roles of values, behavior, and value-behavior fit in the relation of agency and communion to well-being // Journal of personality. 2015. Vol. 83. No. 3. P. 320–333. DOI: 10.1111/jopy.12106
 31. *Мафалов В.Г., Кариев А.А., Крежевских О.В., Кудака М.А., Агеева Л.Е., Азранович Е.Н.* Субъектность, самоофективность и психологическое благополучие: сравнительное исследование российских и казахстанских студентов // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 10. С. 135–149. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-135-149
 32. *Vella-Brodrick D., Josbanloo M., Slemf G. R.* Longitudinal relationships between social connection, agency, and emotional well-being: a 13-year study // The Journal of Positive Psychology. 2023. Vol. 18. No. 6. P. 883–893. DOI: 10.1080/17439760.2022.2131609
 33. *Tastan S.B.* The Role of Agentive and Communal Values in the Individuals' Outcomes of Job-related Affective Well Being and Political Deviance // Revista Romvneasc pentru Educa ie Multidimensional. 2015. Vol. 7. No. 1. P. 141–154. DOI: 10.18662/rrem/2015.0701.10
 34. *Abele A. E.* Pursuit of communal values in an agentive manner: a way to happiness? // Frontiers in psychology. 2014. Vol. 5. P. 13–20. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.01320
 35. *Anaf J., Baum F., Newman L., Ziersch A., Jolley G.* The interplay between structure and agency in shaping the mental health consequences of job loss // BMC Public Health. 2013. Vol. 13. P. 1–12. DOI: 10.1186/1471-2458-13-110
 36. *Michalos A.C.* (ed.) Encyclopedia of quality of life and well-being research. Dordrecht: Springer Netherlands, 2014. 170 p. DOI: 10.1007/978-3-031-17299-1
 37. *Reeve J., Cheon S.H., Yu T.H.* An autonomy-supportive intervention to develop students' resilience by boosting agentive engagement // International Journal of Behavioral Development. 2020. Vol. 44. No. 4. P. 325–338. DOI: 10.1177/0165025420911103
 38. *Rafiana N.N.* Technopreneurship strategy to grow entrepreneurship career options for students in higher education // ADI Journal on Recent Innovation. 2024. Vol. 5. No. 2. P. 110–126. DOI: 10.34306/ajri.v5i2.995

Благодарности. Исследование выполнено за счёт гранта Российского научного фонда № 23-78-10182.

Статья поступила в редакцию 23.04.2025

Принята к публикации 14.07.2025

References

1. Sorokin, P.S. (2023). The Problem of “Agency” Through the Prism of a New Reality: Conditions and Perspectives. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 3, pp. 103–114, doi: 10.31857/S013216250022927-2 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Sorokin, P.S., Mironenko, I.A. (2025). The Replicability Crisis and Human Agency in the Neo-Structured World. *Integrative Psychological and Behavioral Science*. Vol. 59, no. 12, doi: 10.1007/s12124-024-09887-z
3. Sorokin, P.S., Frumin, I.D. (2022). Education as a Source for Transformative Agency: Theoretical and Practical Issues. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 116–137, doi: 10.17323/1814-9545-2022-1-116-137 (In Russ., abstract in Eng.).

4. Isdell, L., Wolf-Wendel, L. (2023). How the Structure and Demands of Student Affairs Reflect Ideal Worker Norms and Influence Work – Life Integration. In: M. Sallee. (Ed). *Creating Sustainable Careers in Student Affairs*. Routledge Publ., pp. 15-33, doi: 10.4324/9781003443834
5. Ruotsalainen, S., Elovainio, M., Jantunen, S., Sinervo, T. (2022). The Mediating Effect of Psychosocial Factors in the Relationship Between Self-Organizing Teams and Employee Wellbeing: A Cross-Sectional Observational Study. *International Journal of Nursing Studies*. Vol. 138, article no. 104415, doi: 10.1016/j.ijnurstu.2022.104415
6. Adelaja, A.A., Akinbami, C.A.O., Jiboye, T., Ogbolu, G. (2023). Students' Intention Towards Self-Employment: An Application of ELT Theory on the Effectiveness of Entrepreneurial Education Types. *The International Journal of Management Education*. Vol. 21, no. 2, pp. 1-12, doi: 10.1016/j.ijme.2022.100738
7. Korshunov, I.A., Shirkova, N.N., Sorokin, P.S. (2024). Employers' Request for Employee Independence: Analysis of Vacancies on Recruiting Sites. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 1, pp. 85-96, doi: 10.31857/S0132162524010085 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Koreshnikova, Yu.N., Frumin, I.D., Pashchenko, T.V. (2020). Barriers to Creating Pedagogical Conditions for the Development of Critical Thinking in Russian Universities. *Pedagogika = Pedagogics*. Vol. 84, no. 9, pp. 45-54. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44030475> (accessed: 12.02.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
9. Koreshnikova, Yu.N., Sorokin, P.S. (2024). From Behaviorism to Neoconstructivism: a Review of Educational Theories for the Development of Independence in the Conditions of Neo-struction. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 4, pp. 126-150, doi: 10.17323/voprosy-obrazovaniya-2024-17084 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Sen, I., Flöck, F., Weller, K., Weiß, B., Wagner, C. (2021). A Total Error Framework for Digital Traces of Human Behavior on Online Platforms. *Public Opinion Quarterly*. Vol. 85, no. S1, pp. 399-422, doi: 10.1093/poq/nfab018
11. Van Quaquebeke, N., Salem, M., van Dijke, M., Wenzel, R. (2022). Conducting Organizational Survey and Experimental Research Online: From Convenient to Ambitious in Study Designs, Recruiting, and Data Quality. *Organizational Psychology Review*. Vol. 12, no. 3, pp. 268-305, doi: 10.1177/20413866221097571
12. Emelina, N.K., Rozhkova, K.V., Roshchin, S.Yu., Solntsev, S.A., Travkin, P.V. (2022) *Vypuskniki vysshego obrazovaniya na rossijskom rynke truda: trendy i vyzovy* [Higher Education Graduates in the Russian Labor Market: Trends and Challenges]. Moscow: HSE Publ., 160 p. Available at: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/588955762.pdf> (accessed: 12.02.2025) (In Russ.).
13. Winborg, J., Hägg, G. (2023). The Role of Work-Integrated Learning in Preparing Students for a Corporate Entrepreneurial Career. *Education+ Training*. Vol. 65, no. 4, pp. 674-696, doi: 10.1108/ET-05-2021-0196
14. Schoon, I., Heckhausen, J. (2019). Conceptualizing Individual Agency in the Transition from School to Work: A Socio-Ecological Developmental Perspective. *Adolescent Research Review*. Vol. 4, no. 5, pp. 135-148, doi: 10.1007/s40894-019-00111-3
15. Jääskelä, P., Tolvanen, A., Marín, V.I., Poikkeus, A.M. (2023). Assessment of Students' Agency in Finnish and Spanish University Courses: Analysis of Measurement Invariance. *International Journal of Educational Research*. Vol. 118, pp. 102-140, doi: 10.1016/j.ijer.2023.102140
16. Rozhkova, K.V., Roshchin, S.Yu., 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: 10.32609/0042-8736-2008-6-98-110 (In Russ., abstract in Eng.).

17. Lyz', N.A., Istratova, O.N., Golubeva, E.V. (2023). Working Students: Educational Success and Subjective Well-being. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 2, pp. 80-96, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-80-96 (In Russ., abstract in Eng.).
18. Sorokin, P.S., Vyatskaya, Yu.A., Chernenko, S.E. (2023). *Faktory uspekha predprinimatel' skikh proektov studentov i vypusknikov rossiyskikh vuzov* [Success Factors of Entrepreneurial Projects of Students and Graduates of Russian Universities]. Vol. 43, issue 1. Moscow: HSE Publ., 32 p. Available at: [https://www.hse.ru/data/2023/02/01/2045962537/ib_1\(43\)_2023.pdf](https://www.hse.ru/data/2023/02/01/2045962537/ib_1(43)_2023.pdf) (accessed: 12.02.2025). (In Russ.).
19. Zaccoletti, S., Camacho, A., Correia, T., Aguiar, C., Mason, L., Alves, R.A., Joro, R.D. (2020). Parents' Perceptions of Student Academic Motivation during the COVID-19 Lockdown: A Cross-Country Comparison. *Frontiers in Psychology*. Vol. 11, pp. 592-670, doi: 10.3389/fpsyg.2020.592670
20. Goshin, M.E., Sorokin, P.S., Grigoryev, D.S. (2024). The Main Factors of Schoolchildren Agency: Empirical Analysis. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 3, pp. 106-121, doi: 10.31857/S0132162524030093 (In Russ., abstract in Eng.).
21. Zeiser, K., Scholz, C., Cirks, V. (2018). *Maximizing Student Agency: Implementing and Measuring Student-Centered Learning Practices*. Boston; Washington, DC; Oakland: American Institutes for Research Publ. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED592084.pdf> (accessed: 12.02.2025).
22. Vaughn, M. (2020). What Is Student Agency and Why Is It Needed Now More Than Ever? *Theory Into Practice*. Vol. 59, no. 2, pp. 109-118, doi: 10.1080/00405841.2019.1702393
23. Abramova, M.O., Filkina, A.V. (2023). Student Evaluation of Teaching: More Harm than Good? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 8-9, pp. 130-146, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-130-146 (In Russ., abstract in Eng.).
24. Efimov, D.B., Batishchev, A.S., Kostyuk, A.A., Makhson, A.M., Svoiskiy, M.Yu. (2024). Student Engagement Cultures in Russian Student Representation: Party-Goers, Pragmatists and Citizens. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 4, pp. 61-94, doi: 10.17323/vo-2024-18298 (In Russ., abstract in Eng.).
25. Besschetnova, O.V., Fomina, S.N., Besschetnova, O.V. (2025). Students' Independent Work as a Factor in Forming Agency in Modern Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 2, pp. 108-124, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-108-124 (In Russ., abstract in Eng.).
26. Kopsov, I. (2019). A New Model of Subjective Well-Being. *Open Psychology Journal*. Vol. 12, no. 1, pp. 102-115, doi: 10.2174/1874350101912010102
27. Emirbayer, M., Mische, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*. Vol. 103, no. 4, pp. 962-1023, doi: 10.1086/231294
28. Grigorenko, E.Yu. (2009). [Psychological Well-Being of Students and Its Determining Factors]. *Problemy razvitiya territorii = Problems of Territory's Development*. Vol. 2, pp. 98-105. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_15119772_45345437.pdf (accessed: 12.02.2025). (In Russ.).
29. Hojman, D.A., Miranda, Á. (2018). Agency, Human Dignity, and Subjective Well-Being. *World Development*. Vol. 101, pp. 1-15, doi: 10.1016/j.worlddev.2017.07.029
30. Buchanan, K., Bardi, A. (2015). The Roles of Values, Behavior, and Value-Behavior Fit in the Relation of Agency and Communion to Well-Being. *Journal of Personality*. Vol. 83, no. 3, pp. 320-333, doi: 10.1111/jopy.12106
31. Maralov, V.G., Kariev, A.D., Krezevskikh, O.V., Kudaka, M.A., Ageeva, L.E., Agranovich, E.N. (2022). Students' Subjectness, Self-Efficacy and Psychological Well-Being: Comparative Re-

- search of Russian and Kazakhstan Students. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no 10, pp. 135-149, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-135-149 (In Russ., abstract in Eng.).
32. Vella-Brodrick, D., Joshanloo, M., Slep, G.R. (2023). Longitudinal Relationships Between Social Connection, Agency, and Emotional Well-Being: A 13-Year Study. *The Journal of Positive Psychology*. Vol. 18, no. 6, pp. 883-893, doi: 10.1080/17439760.2022.2131609
 33. Tastan, S.B. (2015). The Role of Agentic and Communal Values in the Individuals' Outcomes of Job Related Affective Well Being and Political Deviance. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. Vol. 7, no. 1, pp. 141-154, doi: 10.18662/rrem/2015.0701.10
 34. Abele, A.E. (2014). Pursuit of Communal Values in an Agentic Manner: A Way to Happiness? *Frontiers in Psychology*. Vol. 5, pp. 13-20, doi: 10.3389/fpsyg.2014.01320
 35. Anaf, J., Baum, F., Newman, L., Ziersch, A., Jolley, G. (2013). The Interplay Between Structure and Agency in Shaping the Mental Health Consequences of Job Loss. *BMC Public Health*. Vol. 13, article no. 110, doi: 10.1186/1471-2458-13-110
 36. Michalos, A.C. (ed.) (2014). *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Dordrecht: Springer Netherlands Publ., 170 p., doi: 10.1007/978-3-031-17299-1
 37. Reeve, J., Cheon, S.H., Yu, T.H. (2020). An Autonomy-Supportive Intervention to Develop Students' Resilience by Boosting Agentic Engagement. *International Journal of Behavioral Development*. Vol. 44, no. 4, pp. 325-338, doi: 10.1177/0165025420911103
 38. Rafiana, N.N. (2024) Technopreneurship Strategy to Grow Entrepreneurship Career Options for Students in Higher Education. *ADI Journal on Recent Innovation*. Vol. 5, no. 2, pp. 110-126, doi: 10.34306/ajri.v5i2.995

Acknowledgement. This research was funded by a grant from the Russian Science Foundation, No. 23-78-10182.

*The paper was submitted 23.04.2025
Accepted for publication 14.07.2025*

Современная российская высшая школа накануне преобразований

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-7-153-166

Костерев Антон Геннадьевич – канд. ист. наук, доцент кафедры истории и социальной работы, ORCID: 0000-0002-2282-8074, Researcher ID: AAC-9643-2020, antonkosterev@rambler.ru

Ким Максим Юрьевич – канд. ист. наук, доцент, заведующий кафедрой истории и социальной работы, ORCID: 0000-0002-1538-8998, Researcher ID: AAD-4848-2020, max198210@yandex.ru

Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, Томск, Россия

Адрес: 634050, Россия, г. Томск, пр-кт Ленина, 40

***Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению широкого круга проблем развития отечественного высшего образования, и прежде всего – проблеме преемственности в этом процессе. Поводом к этим рассуждениям стало анонсирование начала очередного этапа его реформирования, нынешний виток которого связан с принятием новых стратегий и программ, направленных на достижение искомого научно-технологического лидерства страны. В связи с этим нами была сделана попытка критического осмысления исторического опыта, призванная отыскать корни негативных явлений в современной российской высшей школе. Ведущим методом стал сравнительно-исторический анализ условий и обстоятельств формирования дореволюционного, советского и постсоветского модусов высшего профессионального образования. Отмечается, что ключевые параметры дореволюционной и советской моделей были обусловлены их системной вписанностью в крупномасштабные государственные проекты, связанные с технологическим и культурным освоением модернового уклада. Первопричиной большей части проблем постсоветской высшей школы указано крушение самого советского проекта, оставившее сложную подсистему высшего образования в ситуации практически полного несоответствия новым параметрам резко упрощившейся общественной системы. Радикальной реформы образовательной сферы по разным причинам не произошло, и в результате самостоятельной постсоветской модели высшего образования фактически не сложилось. Вместо неё мы наблюдаем стабильно регрессирующую совокупность фрагментов прежней советской модели и выборочно заимствованных отдельных элементов западной. Идущие тем временем перманентные реформы так и не возымели должного эффекта за вот уже более чем треть века своего проведения. Собственно критическая составляющая работы обращена на неадекватность восприятия чужого опыта, проявляющуюся в мифологизации советского и фетишизации западного. В заключении де-*

ляется вывод о том, что оздоровление сферы высшего образования возможно только в условиях принятия и реализации проекта общесистемного развития, внятно сформулированного в связанных между собой категориях ценностных ориентиров и социально-экономических целей.

Ключевые слова: высшее образование, советская высшая школа, высшее образование дореволюционной России, образовательные реформы, сравнительно-исторический анализ

Для цитирования: Костерев А.Г., Ким М.Ю. Современная российская высшая школа накануне преобразований // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 7. С. 153–166. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-7-153-166

Modern Russian Higher Education on the Eve of Transformations

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-7-153-166

Anton G. Kosterev – Cand. Sci. (History), Associate Professor of the Department of History and Social Work, ORCID: 0000-0002-2282-8074, Researcher ID: AAC-9643-2020, antonkosterev@rambler.ru

Maksim Yu. Kim – Cand. Sci. (History), Associate Professor, Head of the Department of History and Social Work, ORCID: 0000-0002-1538-8998, Researcher ID: AAD-4848-2020, max198210@yandex.ru

Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics, Tomsk, Russian Federation
Address: 40, Lenina ave., Tomsk, 634050, Russian Federation

Abstract. The article is devoted to the consideration of a wide range of problems of development of domestic higher education, and, first of all, the problem of continuity in this process. The reason for these discussions was the announcement of the beginning of the next stage of its reform, the current round of which is associated with the adoption of new strategies and programs aimed at achieving the desired scientific and technological leadership of the country. In this regard, an attempt was made to critically understand historical experience, aimed at revealing the roots of negative phenomena in modern Russian higher education. The leading method in this case was a comparative historical analysis of the conditions and circumstances of the formation of pre-revolutionary, Soviet and post-Soviet modes of higher professional education. It is noted that the key parameters of the pre-revolutionary and Soviet models were determined by their systematic integration into large-scale state projects related to the technological and cultural development of the modern way of life. The root cause of most of the problems in post-Soviet higher education is the collapse of the Soviet project itself, which left the complex subsystem of higher education in a situation of almost complete non-compliance with the new parameters of a sharply simplified social system. For various reasons, a radical reform of the educational sphere did not take place, and as a result, an independent post-Soviet model of higher education did not actually emerge. Instead, we observe a steadily regressing set of fragments of the former Soviet model and selectively borrowed individual elements of the Western model. The permanent reforms that have been ongoing in the meantime have not had the desired effect in the more than a third of a century that they have been implemented. The critical component of the work itself is directed at the inade-

quacy of the perception of foreign experience, which manifests itself in the mythologization of the Soviet and the fetishization of the Western. As a result, the conclusion is made that the improvement of the sphere of higher education is possible only under the conditions of the adoption and implementation of a project for system-wide development, clearly formulated in interconnected categories of value guidelines and socio-economic goals.

Keywords: higher education, Soviet higher school, higher education in pre-revolutionary Russia, educational reforms, comparative historical analysis

Cite as: Kosterev, A.G., Kim, M.Yu. (2025). Modern Russian Higher Education on the Eve of Transformations. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 7, pp. 153-166, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-7-153-166 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В последнее время в России активно реализуются инициативы, направленные на повышение качества высшего образования. В мае 2023 г. указом президента был дан старт пилотному проекту по изменению уровней профессионального образования¹, в феврале 2024 г. была обновлена Стратегия научно-технологического развития², произошёл перезапуск программы «Приоритет-2030» с фокусом на достижение технологического лидерства России³. В преддверии Дня российской науки 6 февраля 2025 г. состоялось очередное заседание Совета при Президенте РФ по науке и образованию, в центре внимания которого был вопрос о подготовке инженерных кадров для обеспечения приоритетных направлений научно-технологического развития. Всё это наглядно говорит о том, что система образования вновь находится в процессе концептуальной трансформации. В этой связи представляется оправданным,

особенно в условиях формирования новой Стратегии развития российского образования до 2040 г.,⁴ выдвинуть ряд соображений относительно закономерностей и перспектив её исторической эволюции.

Важно подчеркнуть, что корни проблем современной российской высшей школы кроются не столько в ней самой, сколько в тех объективных условиях, в которых ей приходится пребывать. В пользу этого вывода говорит тот факт, что тянувшийся вот уже треть века процесс её перманентного реформирования [1] так до сих пор и не принёс сколько-нибудь удовлетворительных плодов, что вызвало очередной виток преобразований. Приходится констатировать, что стартовавшая, по большому счёту, ещё в перестройку реформа отечественной системы высшего образования [2] уже успела стать самоподдерживающимся процессом, одна итерация которого неуклонно сменяется другой.

¹ Указ Президента Российской Федерации «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования» от 12.05.2023 № 343 // Сайт Президента России. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/49210> (дата обращения: 07.03.2025).

² Указ Президента Российской Федерации «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» от 28.02.2024 № 145 // Сайт Президента России. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/news/73579> (дата обращения: 07.03.2025).

³ 100 университетов из 41 региона страны отобраны в основной трек программы «Приоритет-2030». 18 марта 2025 г. // Сайт Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. URL: <https://www.minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/96562/> (дата обращения: 18.03.2025).

⁴ В разработку Стратегии развития образования включились представители всех 89 субъектов России. 19 декабря 2024 г. // Сайт Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/92932/> (дата обращения: 07.03.2025).

С одной стороны, всё это выглядит вполне естественным и закономерно проистекает из непреложного свойства всех высокоорганизованных структур, стремящихся к поддержанию равновесного состояния, при достижении определённого уровня системной сложности переходить ко всё более автономному режиму функционирования, сопротивляясь воздействиям внешней среды. С другой же стороны, это может свидетельствовать об игнорировании того факта, что качество функционирования социальных институтов вроде науки и высшего образования, являющихся составной частью подсистемы, отвечающей за развитие, целиком и полностью определяется соответствующими системными параметрами социума как единого целого.

Высшее образование дореволюционной России и проект «L'État moderne»

Высшее образование и наука не были органически порождены отечественной культурной средой. Они были механически привнесены извне и институционализированы в рамках нескольких итераций имперской модернизации, для обеспечения, прежде всего, технико-экономического развития государства. Вместе с тем высшая школа не без проблем, но достаточно быстро вписалась в российский социокультурный ландшафт, со временем взяв на себя функцию ретранслятора смыслов, социальных идеалов и образцов поведения.

Отсюда проистекает принципиальное отличие российской системы высшего образования от западных аналогов – изначально учредителем её институций выступало государство. Это, в свою очередь, заложило прочную традицию восприятия образования государственным делом, осуществляемым, прежде всего, за счёт государства и во имя его интересов – в контексте положенной в основание самой этой государственности парадигмы служения. Поэтому с самого начала оно было частью набора инструментов по решению сверхзадач. Уже петровская

модернизация использовала образование как утилитарное средство обретения статуса европейской державы, понимаемого через милитаристское великодержавие, а открытие первого в стране университета было вызвано соображениями не столько кадрового голода, сколько неизменного имперского престижа.

О системе высшего образования как таковой (так же, как и о национальной образовательной политике как о едином целом) можно говорить с начала XIX в., после учреждения Министерства народного просвещения и формирования университетской сети в эпоху вхождения Российской империи в круг великих просвещённых держав. Открытие новых университетов на тот момент служило мерой организации среднего образования (посредством учебных округов) и обеспечения преподавателями среднеучебных заведений. Тем самым они были призваны стать частью единой образовательной системы. Окончательно же она оформилась во второй половине XIX в. на волне инициированного государством перехода к индустриальному капитализму в попытках сохранения имперского статуса, поставленного под вопрос итогами Крымской войны.

При этом положение самих университетов внутри общественной системы Российской империи претерпевало циклические колебания, диктовавшиеся сменой векторов внутренней (а порою и внешней) политики, что нашло своё отражение в модификациях университетского устава 1804, 1835, 1863 и 1884 гг. Формально прототипом для них служила гумбольдтовская модель классического исследовательского университета как центра эталонного знания и высшего научного образования, но лишь несколько из них в реальности действительно приближались к этому образцу.

Однако всё это не должно заслонять тот факт, что основным предназначением университетского образования имперской России от начала и до конца выступало пополнение чиновного аппарата квалифицирован-

ными кадрами. Университеты, прежде всего, выполняли всё ту же служебную функцию [3], осмыслявшуюся в категориях державного служения и непосредственно замыкавшуюся на удовлетворении насущных потребностей государства в расширении и усилении контроля над огромной и разнородной страной. С одной стороны, это диктовалось логикой перманентной внутренней колонизации, с другой же, определялось вынужденным «втягиванием в модерн», что актуализировало проблему, выражаясь современным языком, экспертного управления, частично закрывавшуюся университетской подготовкой государственных служащих.

Этим же обстоятельством было обусловлено формирование, начиная со второй трети XIX в., второго по важности сегмента тогдашней высшей школы, представленного технологическими и политехническими институтами, создававшимися по примерам французской политехнической школы и немецких политехникумов соответственно. Фундаментальный характер образования в первых и широкопрофильная специализация во вторых делали их выпускников не просто инженерами, а высококвалифицированными управленцами в различных отраслях растущей всё более стремительными темпами экономики. Эта связь инженерного образования с университетским была далеко не случайной, обуславливаясь общей включённостью в имперский проект, нагружавший их миссией воспитания профессиональных интеллектуалов, ставших критически необходимыми для паритетной конкуренции с оппонентами по имперостроительству в реалиях модерна [4].

Феномен советского высшего образования на путях транзита в модерн

Процесс формирования отечественной модерности продолжал определять магистральную логику образовательной политики и после 1917 г. в той же степени, что и в имперский период. Новая советская социальная реальность носила ярко выраженный

проектный характер [5]. Одним из главных результатов усилий страны стал переход к новому социально-экономическому и культурному укладу – советскому модерну. Его сущность определялась конкретно-историческими обстоятельствами геополитического реванша континентальной империи, но при этом объективно отражала дух времени позднеиндустриальной эпохи, пронизанный пафосом освобождающего прогресса.

Советский модернизационный мегапроект в силу ряда признаков можно считать имперским по своей форме и идеократическим по содержанию. Опыт советской образовательной политики свидетельствует об определённой преемственности с Российской империей, как в плане общих утилитаристских установок, так и в использовании образования в качестве средства сглаживания культурных различий, имперской унификации локальных сообществ и их культур.

Реализовывался этот проект, прежде всего, путём внедрения актуальных социальных конфигураций и практик (не в последнюю очередь, образовательных) на региональной периферии, вовлекая тем самым географические и культурные окраины в урбано-индустриальную среду «большого общества». Неизбежно расширявшееся при этом научно-образовательное пространство обеспечивало инфраструктурное сопровождение советского культурного строительства. Расширение периферийной сети образовательных учреждений и организация на их базе региональных научных центров меняли образ жизни и повседневность глубинки, продвигали культурный фронт, вытесняя архаику и знаменуя запоздалый приход современности.

Решающую роль проводника модернизационных импульсов в динамично менявшихся условиях XX в. сыграла научно-образовательная среда системы высшего профессионального образования. Исходя из этого, советская система высшего образования должна рассматриваться как важнейший фактор большевистского нацистроитель-

ства. В конечном счёте именно она и задавала системные параметры советского социума, формируя ядро советской идентичности.

Соответственно борьба за воплощение индустриальной утопии неизбежно затрагивала сферу высшего образования. Этот социальный институт должен был быть приведён в жёсткое соответствие с требованиями времени, являясь ведущим направлением государственной политики. Именно он отвечал за подготовку управленческих кадров высшей квалификации, формируя элиту нового общества – советскую интеллигенцию, которая в перспективе должна была стать опорой партийно-государственной системы. Поэтому приоритетной задачей всегда оставалось идеологическое воспитание всех участников образовательного процесса в высшей школе – одной из кузниц, где выковывалась советская социально-политическая идентичность.

Сразу после революции национальный научно-образовательный комплекс стал объектом глобального эксперимента. Он затронул систему управления вузами, содержание и методы преподавания, формы организации и направленность научно-исследовательской работы, подготовку и научно-педагогическую аттестацию профессоров и преподавателей вузов. В новых социально-экономических и политических условиях классические университеты должны были, по замыслам большевистского руководства, отойти на второй план или даже вообще исчезнуть, уступив место высшему профессиональному и техническому образованию, то есть учреждениям, готовившим конкретных специалистов и практических работников. Гуманитарное знание и общественные науки не имели в его глазах актуальности, представляясь отживающими реликтами навсегда ушедшей в прошлое эпохи. В отношении же естественных и точных наук в первые годы своего существования молодое советское государство довольствовалось остатками потенциала старой научно-образовательной системы.

Советское научно-образовательное строительство стартовало после официального взятия принципиального курса на индустриализацию. Его общие контуры примерно соответствовали общемировым тенденциям первой половины XX в., пролекая по траекториям, намеченным ещё в царской России уже накануне Первой мировой войны. Создание так называемой «большой науки» с мощным государственным финансированием, централизованным планированием научных исследований по приоритетным направлениям, сетью государственных научно-исследовательских институтов.

Своего рода «великим переломом» в сфере высшего образования и науки стала середина 1930-х гг., когда по результатам первой пятилетки леворадикальные реформы уступили место консервативному курсу на частичное возвращение к имперской модели с опорой на оставшиеся после реорганизаций университеты. Это стало симптомом окончания поисков путей выхода страны из состояния постреволюционной неопределённости и начала движения по выбранной траектории дальнейшего развития. Институционализация советского высшего образования и науки практически совпала по времени с последним этапом внутривластной борьбы, завершившейся победой проекта построения социализма в СССР путём форсированной индустриализации.

Служа вышестоящим целям, советская политика в академической сфере формировалась под воздействием как идеологической, так и условно «технократической» доминант. Последняя и определила конечный статус сферы науки и высшего профессионального образования как одного из секторов народнохозяйственного комплекса, напрямую завязанного на решение актуальных социально-экономических и военно-технических задач.

Становление «большой» советской науки вкпе с коренными изменениями экономической географии сделали необходимым расширение периферийной сети высших

учебных заведений. Организационно-структурное формирование советской системы высшей школы в качественном и количественном измерениях осуществлялось, главным образом, в период с конца 1920-х до начала 1950-х гг., когда происходили выборы сценариев из имеющихся альтернатив развития как страны в целом, так и научно-образовательной сферы в частности. Полностью же этот процесс завершился приблизительно к середине 1960-х гг., что вполне закономерно совпало с исчерпанием модернизационного потенциала советского мегапроекта.

Результатом стал весьма динамичный прирост регионального научно-образовательного потенциала. Причём, если на первом этапе (1920-е – начало 1930-х гг.) усилия государственной власти были направлены, в первую очередь, на формирование системы прикладных научно-исследовательских учреждений, то с 1934 г. преимущественное внимание стало уделяться развитию научных структур провинциальной высшей школы. Уже к 1940 г. на периферии именно вузовский сектор вместе с отраслевой наукой составлял базовый каркас региональных научно-образовательных комплексов, концентрируя основную массу обслуживающей инфраструктуры и кадрового состава провинциальной науки Советского Союза.

Всё вместе это отражало ещё один глобальный тренд к массовизации высшего образования как ведущего института массового общества модерна. В СССР по причине проведения форсированной индустриализации он обозначился даже раньше, начавшись в 1930-х гг. с появлением отраслевых вузов.

Тем самым в советской системе высшего образования воплотились как более ранние организационные концепции, так и общемировые тенденции, а также собственный опыт научно-образовательного строительства. В этом отношении прослеживается преемственность в организации высшего образования, начиная с позднеимперского периода [6] и вплоть до университетизации начала

1970-х гг., окончательно оформившей советскую научно-образовательную модель. Это увязывает историю советской высшей школы с магистральными модернизационными трендами, вошедшими в свою завершающую стадию в середине XX в. и сформировавшими отечественную науку и высшее образование в их современном виде.

Советское высшее образование, будучи субпроектом, подчинённым задачам реализации надстоящего мегапроекта, являлось своеобразным модернизационным инструментом двойного назначения в руках государства как главного актора модернизации, конструировавшего альтернативную модификацию модерности. С одной стороны, оно, играя роль интеллектуальной подпорки идеократии, было призвано продемонстрировать преимущества советского строя, обеспечив прорыв в будущее. С другой же – традиционно решало сугубо утилитарные задачи выхода на новые технико-технологические рубежи, необходимые для достижения паритета (или первенства) в геостратегическом противостоянии конкурентам по модерну.

В целом справляясь со своим предназначением, высшая школа наращивала собственную научную составляющую, что позволяло ей почти на равных с академической и отраслевой наукой участвовать в завершении индустриальной модернизации. К исходу советского периода она стала значимым фактором накопления советским социумом своей системной сложности. Безусловно, она не была свободна от целого ряда недостатков, становившихся всё более явными вследствие обострившихся с кризисом индустриализма внешних и внутренних противоречий [7]. Однако это были противоречия структурного характера, обусловленные самим ходом развития социальной системы, в результате которого её сложность уже выходила за горизонт возможностей своего управляющего контура. Другими словами, потенциально советское высшее образование подготовило транзит в следующий уклад, но на возмож-

ности осуществления этого процесса были наложены серьёзные системные ограничения, а вскоре оказались истощены и сами фонды развития.

Современная российская высшая школа – часть без целого

В наследство от СССР России досталась разветвлённая сеть высших учебных заведений, обладавшая значительным научным потенциалом, которая своей способностью решать задачи национально-государственного масштаба демонстрировала принципиальную сопоставимость с аналогичными формами организации науки и образования на Западе [8]. Но рассматривать её следует не саму по себе, а в качестве неотъемлемой части советской системы как таковой. Иначе говоря, советская высшая школа со всеми её плюсами и минусами – это не продукт бюрократических решений, а порождение самой советской социальной реальности, но теперь уже минувшей.

Крушение советской системы сопровождалось стремительной деградацией социальной инфраструктуры и параллельно шедшей деиндустриализацией [9]. Это неизбежно повлекло за собой эрозию тонкого слоя ткани советского модерна – как в сугубо технологическом, так и в культурном измерениях. В режиме «большого времени» данные симптомы можно трактовать как уже не первый в отечественной истории сброс накопленной общественным организмом сложности через принудительное упрощение социальной системы до уровня, доступного разумению звеньев управляющего контура. При этом ключевая закономерность социальной деструкции состоит в том, что, прибегая к марксистским дефинициям, базис деградирует быстрее, чем надстройка. В этих условиях сложные структуры развития оказываются совершенно избыточными в рамках упрощившейся системы, становясь обречёнными на быструю утилизацию («ужасный конец», но для самой системы это будет оптимизацией), либо на медлен-

ную некротизацию («ужас без конца»), обмениваясь в последнем случае продуктами своего распада с другими подсистемами, что в целом повышает токсическую нагрузку на социальный организм.

Этот путь и оказался уготован постсоветскому высшему образованию. Обусловленный целым комплексом объективных и субъективных факторов выбор упрощившейся системой модели периферийного капитализма [10] как новой формы своего устойчивого состояния запустил постепенный откат к доиндустриальному укладу и неминуемую при этом общую архаизацию сферы социальных взаимоотношений до соответствующих домодерновых образцов [11]. В контексте этого высшее образование выглядело откровенным реликтом ушедшей в прошлое высокоразвитой цивилизации, с которым её наследники просто не знали, что делать, воспроизводя по инерции опустевшие формы взаимодействия участников образовательного процесса на фоне инфляции вузовской сети, её дальнейшей университетизации и стремительной девальвации диплома [12].

В силу того, что резкого отказа от содержания избыточных структур по разным причинам сразу же не произошло, началась имитация выполнения атрофированными органами утраченных за ненадобностью функций [13]. За редким исключением структуры высшего образования вместо селективного отбора и направленного развития лучших стали играть роль пунктов массовой «поддержки» и социальной доадаптации.

Как следствие, пространство высшей школы с тех пор и по сей день стабильно демонстрирует целый ряд весьма характерных для кризисных эпох распада социальных систем явлений. Начиная ещё с перестроечных времён образовательные реформы шли под знаменем неомании – болезненной погони за новизной ради самой новизны. Проявлялось это, в основном, в бесконечной смене одних заимствованных извне прогрессивных форм и методик осуществления учебного процесса

на другие – такие же заимствованные, но всё более передовые, плеонастически обозначаемые нарочитыми англицизмами (модуль, кредит, брейнсторминг, геймификация, сторителлинг и т. д., и т. п.) [14].

Иллюстративны в данном разрезе сюжеты, связанные с образовательными стандартами и программами. К примеру, в большинстве случаев уже произошедший отказ от действительно устаревшей модели подготовки узкоспециализированных инженеров-отраслевиков всё чаще сопровождался переходом к якобы принципиально новой модели, основанной на базе формирования *STEM*- и *STEAM*-компетенций (заимствованной, разумеется, из опыта американской инженерной школы), подаваемой в качестве ядра и залога фундаментального характера образования «инженеров будущего».

Однако всё это в своё время уже с успехом реализовывалось ведущими советскими политехническими институтами и технологическими институтами царской России посредством углублённого изучения смежных дисциплин и фактического отсутствия деления их на профильные и непрофильные [15]. При сдаче магистерских экзаменов в дореволюционных университетах математику спрашивали с физиков гораздо строже, нежели чем с самих математиков [16]. Отсюда налицо и уникальные междисциплинарные достижения российско-советской науки XX в. (одни из наиболее ярких – биофизика (П.П. Лазарев) и химическая физика (Н.Н. Семёнов)). Ничто вроде бы не мешало делать то же самое и сейчас, но тут мы вновь упираемся в ещё одно ограничение, связанное с ускоряющимся падением качества студентов.

Неуклонно снижающийся образовательный, общекультурный и, как следствие, мотивационный уровень первокурсников, заставляет тратить львиную долю и без того со-

кратившегося срока обучения на приведение большей их части к состоянию, минимально пригодному для усвоения излагаемого материала. Ситуация ещё более усугубляется нормативно-подушевым финансированием⁵, вынуждающим заполнять бюджетные места ценою снижения планки для абитуриентов [17], в то время как фундаментальное образование, не будучи делом особо финансово затратным, по определению не может быть массовым.

Ещё одной красноречивой тенденцией стало продвижение идеи так называемых «предпринимательских университетов», всё так же перенятой у американской системы высшего образования (классическим примером которой является *MIT*). В перспективе они должны были стать точками роста высокотехнологичного сектора экономики, создавая вокруг себя инновационную инфраструктуру. Знакомство с советским опытом позволяет судить о том, что здесь мы видим аналогичные попытки, правда уже в новых условиях, установить пресловутую «связь науки с производством». Но, что в одном (отсутствие частной собственности и свободного негосударственного рынка знаний и технологий), что в другом (крайне низкий уровень предпринимательской культуры и узость внутреннего рынка) случае попытки эти встречали и встречают институциональные ограничения опять-таки системного характера.

Погоня за очередным миражом эффективной заграничной модели продиктована как предельным редуccionизмом в понимании сущности высшего образования, так и непониманием того, что порождена она была принципиально иной социально-культурной средой в принципиально иных социально-исторических условиях. Высшее учебное заведение (и тем более университет) – это не бизнес-инкубатор и не генератор стартапов,

⁵ Обратим внимание, что министр науки и высшего образования РФ В.Н. Фальков на заседании Совета по науке и образованию 6 февраля 2025 г. анонсировал отход от системы нормативно-подушевого финансирования вузов // Сайт Президента России. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/76222> (дата обращения: 07.03.2025).

а центр продуцирования идей и смыслов, непосредственная монетизация которых целью его функционирования не является. Связи же науки и высшего образования с производственной сферой и их эффективность задаются и определяются не искусственно создаваемыми структурами, но объективными параметрами социально-экономического климата, формирующего или нет запрос на инновационную деятельность.

Наиболее ярко следование процессам в западном образовании проявилось во внедрении Болонской системы. Несмотря на объявленный отказ от этой зарубежной модели, на которую мы ориентировались более двадцати последних лет, необходимо ещё раз подчеркнуть самое основное: конкуренция XXI в. – это геокультурная борьба, и, прежде всего, это борьба за глобальные стандарты, в том числе и стандарты образования. В данном ракурсе подключение к чужой образовательной платформе (при самом выгодном раскладе оставляющее адептов на вторых ролях) – это не что иное, как встраивание в чужой проект со всеми вытекающими отсюда стратегическими последствиями, обрекающими на следование навязанной повестке вместо формирования своей собственной.

Вызывает вопросы и введение на волне реформ компетентностного подхода, призванного, по сути дела, формализовать неформализуемое. Во многом, то, что именуется компетенциями, являет собою базовый набор элементов развитой культуры мышления, определённый уровень которой уже должен наличествовать у будущего специалиста к моменту поступления в вуз. Иными словами, способность и готовность получить высшее образование – это и есть важнейшая компетенция, поэтому её искусственное формирование только уже по ходу самого обучения выглядит весьма сомнительным.

В то же самое время вузовская среда продолжает переживать затянувшееся расставание с советским прошлым [18]. В её основе по-прежнему лежат провоцирующие вос-

поминания о «лучшем в мире образовании» останки советской модели, всё менее адекватные окружающим социально-экономическим реалиям, ибо формировалась эта модель под принципиально иные социальные параметры. И дело здесь не только и не столько в исторической инерции, сколько в том, что, несмотря на всё большую этатизацию [19], в общественной повестке отсутствует представление о конечной цели применения столь сложного по природе своей социального института, – цели, выходящей за горизонт продления настоящего. Инновации, цифровизация, искусственный интеллект, равно как и выполнение показателей вкупе с местами в рейтингах не могут выступать самоцелью – это не более чем возможные средства достижения так по сию пору и не сформулированной цели.

Тем самым за фасадом бурных трансформационных процессов проступает картина сочетания фетишизации западного и мифологизации советского опыта [20], выливающегося в метания между заимствованиями и призывами вернуться к «традициям» [21]. Причинами тому служат как упадок российской интеллектуальной культуры, так и объективный общемировой кризис идей, свойственный переломным эпохам. Это, в свою очередь, и препятствует пониманию того, что опыт столь сложных социальных систем в сопоставимых масштабах принципиально невоспроизводим. Рецептурный подход к некогда имевшим место быть примерам удачной организации образовательных подсистем никакого практического смысла не имеет, ибо в таком случае воспроизводить придётся не только сами эти модели, но и те уникальные исторические обстоятельства, в контексте которых они реализовывались. К тому же импорт образовательных форм и технологий теряет смысл ввиду всё того же общемирового кризиса высшего образования.

Новой модели российского высшего образования, качественно отличной от предыдущей, так и не сложилось. То, что есть

сегодня, являет собою механическое соединение на живую нитку структур и принципов советской модели с отдельными фрагментами западной.

Заключение

Резюмируя вышеизложенное, можно сказать, что качество высшего профессионального образования, при прочих равных, детерминируется шириной социального заказа на него. Соответственно это качество практически всегда будет адекватным текущему уровню системной сложности социума. Поэтому образовательные реформы ни в коем случае не могут являться самоцелью, проводясь в отрыве от системного целого. Любые трансформации и модификации сферы высшего образования как сложной подсистемы, отвечающей за общественное развитие, должны осуществляться исходя не из контекста её текущих внутренних проблем, но не иначе как в русле целенаправленных усилий по изменению качества самой социальной системы. То есть реформы образования, на каких бы уровнях они ни проходили, всегда должны быть не более чем вспомогательным инструментом для решения выходящей стержневой задачи комплексного характера. При этом всегда надлежит помнить и придерживаться «золотого стандарта»: в нездоровой системе не может быть здоровых подсистем.

Прошлые объективные успехи и достижения в организации высшего образования были обусловлены тем, что осуществлялась она в контексте этатизма, подчинявшего социальное реализации крупномасштабных проектов. Этот позитивный опыт подсказывает, что решение подобных задач сегодня требует наличия внятного общенационального проекта развития, содержащего в себе привлекательный для большинства образ социального будущего. Отечественная модернизационная практика в целом заставляет добавить к этому, что предложить и реализовать такой проект в России способно только государство.

Литература

1. *Гребнев А.С., Кирабаев Н.С., Шейнбаум В.С., Зборовский Г.Е., Лукашенко М.А.* «Высшее образование в России»: 30 лет научной рефлексии (круглый стол) // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 12. С. 150–166. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-150-166
2. *Белоножкин А.С.* Реформирование системы высшего образования в СССР (1985–1991 гг.): дис. ... канд. ист. наук. Краснодар, 2006. 190 с. EDN: NQOEVL.
3. *Хаминов Д.В.* Система общего и высшего образования в Российской империи: принципы и направления государственной политики, нормативное регулирование и органы управления (историко-правовой аспект) // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 474. С. 285–298. DOI: 10.17223/15617793/474/31
4. *Грибовский М.В.* Классические университеты в научно-технологическом развитии Российской империи и СССР: покидая башню из слоновой кости // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 5. С. 136–149. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-5-136-149
5. *Меерович М.Г.* СССР как мегапроект // Советский проект. 1917–1930-е гг.: этапы и механизмы реализации: сборник научных трудов / под ред. Горбачева О.В., Мазур Л.Н. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. С. 28–39. EDN: YPUGPR.
6. *Дмитриева Е.А.* Эволюция основ развития советской системы высшего образования с учётом опыта Российской империи // Теория и практика общественного развития. 2023. № 5. С. 170–175. DOI: 10.24158/типор.2023.5.26
7. *Степнов А.О., Грибовский М.В.* Асимметричная конкуренция: классические университеты и борьба за научное лидерство в позднесоветский период // Вестник Пермского университета. История. 2024. № 3 (66). С. 60–71. DOI: 10.17072/2219-3111-2024-3-60-71
8. *Вахитов Д.Р.* Образовательные системы СССР и Запада: сравнительный анализ преимуществ и недостатков // Вестник ТИСБИ. 2014. № 4. С. 58–79. EDN: ZMDCUP.
9. *Бодрова Е.В., Калинов В.В.* Деиндустриализация России в 90-е гг. как фактор торможения современных модернизационных процессов // Теория и практика общественного развития. 2014. № 16. С. 242–245. EDN: SYZJCL.

10. Гомцяи О.А. Трансформация российского общества: ретроспекция проблем в постсоветской России // Человек. Сообщество. Управление. 2015. Т. 16. № 1. С. 60–77. EDN: TWTLOJ.
 11. Матецкая А.В. Проблема архаизации постсоветской культуры // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2015. Вып. 208. С. 38–64. EDN: UKTQCR.
 12. Крушельницкая О.И., Полевая М.В. О ценности диплома с точки зрения студента бакалавриата // Высшее образование в России. 2018. № 12. С. 50–57. DOI: 10.31992/0869-3617-2018-27-12-50-57
 13. Амбарова П.А., Зборовский Г.Е. Имитации в высшем образовании как социальная проблема // Высшее образование в России. 2021. № 5. С. 88–106. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-88-106
 14. Будыкина В.Г. Англоязычные заимствования в терминологии российского образования // Вестник Челябинского государственного университета. 2017. № 9 (405). Вып. 108. С. 20–22. EDN: YLQOGU.
 15. Сапрыкин Д.А. Инженерное образование в России: история, концепция, перспективы // Высшее образование в России. 2012. № 1. С. 125–137. EDN: OOGUEL.
 16. Костерев А.Г. «Отец сибирской физики» академик Владимир Дмитриевич Кузнецов. Томск: Изд-во Томск. гос. ун-т систем упр. и радиоэлектроники, 2016. 175 с. ISBN: 978-5-86889-745-0.
 17. Сенашенко В.С. О реформировании отечественной системы высшего образования: некоторые итоги // Высшее образование в России. 2017. № 6. С. 5–15. EDN: YSYXMX.
 18. Дежина И.Г. Эволюция университетской автономии и академической свободы в оценках преподавателей университетов // Высшее образование в России. 2024. № 5. С. 48–66. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-5-48-66
 19. Шкафатан О.И. Становление постсоветского неэтакратизма // Общественные науки и современность. 2009. № 1. С. 5–22. EDN: JXENXH.
 20. Докучаев И.И. Реформы и агония. Очерки истории высшего образования в постсоветской России. СПб.: Астерион, 2017, 168 с. ISBN: 978-5-00045-43-2.
 21. Дрогобыцкий И.Н. Системные проблемы национальной высшей школы // Системный анализ в проектировании и управлении: сборник научных трудов XXVII Международной научно-практической конференции, 13–14 октября 2023 г., Санкт-Петербург. СПб.: Политех-пресс. 2024. Ч. 2. С. 217–223. EDN: HNOIVG.
- Благодарности.** Работа выполнена в рамках базовой части государственного задания «Наука», код научной темы FEWM-2024-0014.
- Статья поступила в редакцию 29.03.2025
Принята к публикации 23.06.2025

References

1. Grebnev, L.S., Kirabaev, N.S., Sheinbaum, V.S., Zborovsky, G.E., Lukashenko, M.A. (2022). The Journal “Higher Education in Russia”: 30 Years of Research and Reflection. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 12, pp. 150-166, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-150-166 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Belonozhkin, A.S. (2006). *Reformirovanie sistemy vysshego obrazovaniya v SSSR (1985–1991 gg.): diss. ... kand. ist. nauk* [Reform of the Higher Education System in the USSR (1985–1991)]. Krasnodar, 190 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16201883> (accessed 07.03.2025). (In Russ.).
3. Khaminov, V.D. (2022). The System of General and Higher Education in the Russian Empire: Principles and Directions of Public Policy, Regulation, and Governing Bodies (A Historical and Legal Aspect). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*. No. 474. pp. 285-299, doi: 10.17223/15617793/474/31 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Gribovskiy, M.V. (2024). Classical Universities in the Scientific and Technological Development of the Russian Empire and the USSR: Leaving the Ivory Tower. *Vysshee obrazovanie v Rossii =*

- Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 5, pp. 136-149, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-5-136-149 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Meerovich, M.G. (2018). [The USSR as a Megaproject]. In: *Sovetskii proekt. 1917–1930-e gg.: etapy i mekhanizmy realizatsii: sbornik nauchnykh trudov* [The Soviet Project. 1917–1930s: Stages and Mechanisms of Implementation: a Collection of Scientific Papers]. Ekaterinburg: Ural. Univ. Publ., pp. 28-39. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36545456> (accessed 07.03.2025). (In Russ.).
 6. Dmitrieva, E.A. (2023). Evolution of the Foundations for the Development of the Soviet Higher Education System with Regard to the Russian Empire's Experience. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* [Theory and Practice of Social Development]. No. 5, pp. 170-175, doi: 10.24158/tipor.2023.5.26 (In Russ., abstract in Eng.).
 7. Stepnov, A.O., Gribovskiy M.V. (2024). Asymmetric Competition: Classical Universities and Struggle for Scientific Leadership During the Late Soviet Period. *Vestnik Permskogo universiteta. Istoriya = Perm University Herald. History*. Vol. 66, no. 3, pp. 60-71, doi: 10.17072/2219-3111-2024-3-60-71 (In Russ., abstract in Eng.).
 8. Vakhitov, D.R. (2014). The Systems of Education in the USSR and in the West: Comparative Analysis of Advantages and Disadvantages. *Vestnik TISBI* [TISBI Bulletin]. No. 4, pp. 58-79. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_45816132_88209969.pdf (accessed 07.03.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
 9. Bodrova, E.V., Kalinov, V.V. (2014). Deindustrialization of Russia in the 1990-s as a Factor of Deceleration of the Contemporary Modernization Processes. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* [Theory and Practice of Social Development]. No. 16, pp. 242-245. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_22527774_94415872.pdf (accessed 07.03.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
 10. Gomtsyan, O.A. (2015). [Transformation of Russian Society: A Retrospective of Problems in Post-Soviet Russia]. *Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie = Human. Community. Management*. Vol. 16, no. 1, pp. 60-77. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23614137> (accessed 07.03.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
 11. Matetskaya, A.V. (2015). The Problem of Archaization Post-Soviet Culture. *Trudy Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. [Proceedings of the St. Petersburg State University of Culture and Arts]. Vol. 208, pp. 38-64. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_24254211_80136392.pdf (accessed 07.03.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
 12. Krushelnitskaya, O.I., Polevaya, M.V. (2018). On the Value of Diploma from the Perspective of Undergraduate Students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 11, pp. 50-57, doi: 10.31992/0869-3617-2018-27-12-50-57 (In Russ., abstract in Eng.).
 13. Ambarova, P.A., Zborovsky, G.E. (2021). Imitations in Higher Education as a Social Problem. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 5, pp. 88-106, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-88-106 (In Russ., abstract in Eng.).
 14. Budykina, V.G. (2017). Anglicisms in the Russian Education Terminology. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Chelyabinsk State University*. No. 9 (405), no. 108, pp. 20-22. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32274513_49146706.PDF (accessed 07.03.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
 15. Saprykin, D.L. (2012). Engineering Education in Russia: History, Conception, Future Trends. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 1, pp. 125-137. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_17285602_55522897.pdf (accessed 07.03.2025). (In Russ., abstract in Eng.).

16. Kosterev, A.G. (2016). “*Otets sibirskoi fiziki*” akademik Vladimir Dmitrievich Kuznetsov [“The Father of Siberian Physics” Academician Vladimir Dmitrievich Kuznetsov]. Tomsk: Tomsk State Univ. of Control Systems and Radioelectronics Publ., 175 p. ISBN: 978-5-86889-745-0. (In Russ.).
17. Senashenko, V.S. (2017). On the Reforming of National Higher Education System. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6 (213), pp. 5-15. (In Russ., abstract in Eng.).
18. Dezhina, I.G. (2024). Evolution of University Autonomy and Academic Freedom in the Evaluation of University Faculty Members. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 5, pp. 48-66, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-5-48-66 (In Russ., abstract in Eng.).
19. Shkaratan, O.I. (2009). [Formation of Post-Soviet Neocratism]. *Obshchestvennye nauki i sovremennost' = Social Sciences and Contemporary World*. No. 1, pp. 5-22. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11752253> (accessed 07.03.2025). (In Russ.).
20. Dokuchaev, I.I. (2017). *Reformy i agoniya. Ocherki istorii vysshego obrazovaniya v postsovetskoj Rossii* [Reforms and Agony. Essays on the History of Higher Education in Post-Soviet Russia]. Saint Petersburg : Asterion Publ., 168 p. ISBN: 978-5-00045-43-2. (In Russ.).
21. Drogobytskiy, I.N. (2024). [Systemic Problems of the National High School]. In: *Sistemnyi analiz v proektirovanii i upravlenii: sbornik nauchnykh trudov XXVII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Systems Analysis in Design and Management: Collection of Scientific Papers of the XXVII International Sci. and Pract. Conf., Oct. 13–14 2023]. Saint Petersburg: Polytech-press Publ., Part 2, pp. 217-223. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_68575184_81259744.pdf (accessed 07.03.2025). (In Russ., abstract in Eng.).

Acknowledgement. The work is funded within the framework of the basic part of the state task “Science” FEWM-2024-0014.

The paper was submitted 29.03.2025

Accepted for publication 23.06.2025

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).

