

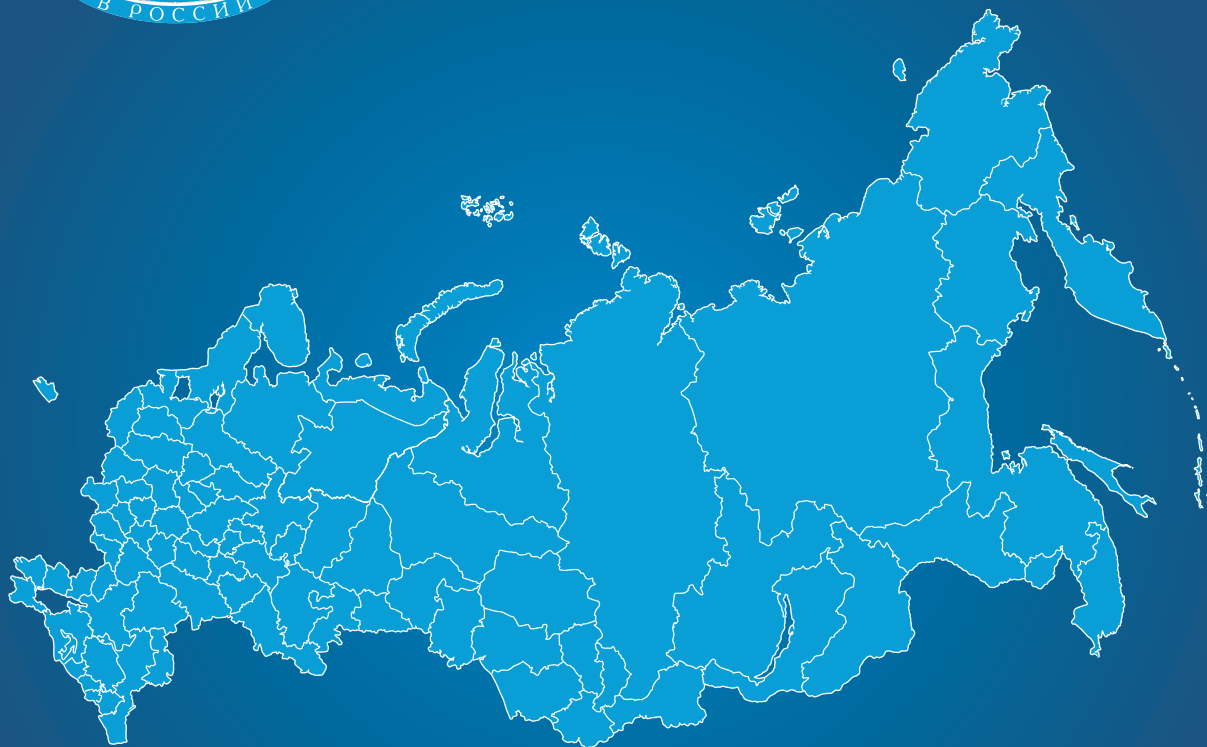
ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

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

11/2025

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia



«Пресса России» индекс: 83142

Журнал издаётся с 1992 года

ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ИЗДАЁТСЯ 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: Q2 философия, Q2 социология и политические науки, Q3 образование; Перечень ВАК: K1

Показатель журнала в рейтинге SCIENCE INDEX-2024 8,803

Место в рейтинге SCIENCE INDEX-2024:

Общий рейтинг	322
Тематика «Народное образование. Педагогика»	2
Тематика «Философия»	2
Тематика «Социология»	7

Двухлетний импакт-фактор РИНЦ 2024: 5,563

Двухлетний импакт-фактор РИНЦ 2024
с учётом цитирования из всех источников: 8,648

Пятилетний импакт-фактор РИНЦ 2024: 3,234

Десятилетний индекс Хирша 2024: 68

Белый список журналов Минобрнауки: 1-й уровень

ПРИЁМ СТАТЕЙ И ПОДПИСКА

vovr.elpub.ru

РЕДАКЦИОННАЯ ПОЧТА

vovrus@inbox.ru



ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

11 / 2025

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

Содержание

Contents 3

ТИХОМИРОВА Т.Н., МЕТЕЛЬКОВА Е.И.

Вузовская психологическая служба: социальные ожидания
и институциональные вызовы на пути устойчивого развития 10–30

ИВАНЧЕНКО Д.А. Цифровой аватар как медиатор

образовательного процесса: возможности, ограничения
и перспективы 31–53

НЕХОРОШЕВА Е.В., ВАЧКОВА С.Н., КАСАТКИНА Д.А.,

ЕНЧИКОВА Е.С. Расширяя границы привычного:
участие университетов мира в решении психологических
проблем горожан 54–80

КУТУЗОВ А.И., БОГДАНОВА А.В. Аналитика сотрудничества

в высшем образовании и профессиональной среде:
систематический обзор подходов и теоретических оснований 81–107



Соучредители: Московский
политехнический
университет;

Ассоциация технических
университетов

Главный редактор:
В.С. Никольский

Зам. главного редактора:
Н.П. Лябина

Редакторы:
Н.Н. Жильцов
Д.А. Видавская

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. Семёновская, д. 38

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

Подписано в печать с
оригинал-макета 15.11.2025
Выход в свет 25.11.2025

Усл. п. л. 11. Тираж 500 экз.
Заказ №

Отпечатано в типографии
Издательско-полиграфического
комплекса РУДН

Адрес:
115419, Россия, г. Москва,
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

ШАБРОВА Н.В. Поколенческие общности

в высшем образовании: критерии

выделения, самоидентификация и роль

в стабильности университета 108–124

ЗИНЕВИЧ О.В., НИКИТЕНКО Е.В.

Интернационализация высшего

образования в России: глобализация

или суверенизация? 125–144

КАТАЕВ Д.В., БЕЛЯЕВ Д.А., ТАРАСОВ А.Н.

Динамика научного дискурса об

искусственном интеллекте в образовании:

библиометрический анализ и тематическое

моделирование 145–168



Двухлетний импакт-фактор
РИНЦ-2024, без самоцитирования

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ в России	4,985
Вопросы образования	3,531
Образование и наука	3,243
Психологическая наука и образование	2,313
Университетское управление: практика и анализ	2,155
Интеграция образования	1,975
Социологические исследования	1,500
Высшее образование сегодня	0,423
Alma Mater (Вестник высшей школы)	0,290

Contents

TIKHOMIROVA, T.N., METELKOVA, E.I.
University Psychological Service: Social Expectations
and Institutional Challenges on the Path to Sustainable
Development. Pp. 10-30

IVANCHENKO, D.A. Digital Avatar as a Mediator
of the Educational Process: Opportunities, Limitations,
and Prospects. Pp. 31-53

NEKHOROSHEVA, E.V., VACHKOVA, S.N.,
KASATKINA, D.A., ENCHIKOVA, E.S.
Out-of-Box Experience: How World Universities
Contribute to the Psychological Well-Being of Urban
Residents. Pp. 54-80

KUTUZOV, A.I., BOGDANOVA, A.V.
Collaboration Analytics in Higher Education
and Professional Contexts: A Systematic Review of
Approaches and Theoretical Foundations. Pp. 81-107

SHABROVA, N.V. Generational Communities
in Higher Education: Selection Criteria, Self-Identification
and Role in the Stability of the University. Pp. 108-124

ZINEVICH, O.V., NIKITENKO, E.V.
Internationalization of Higher Education in Russia:
Globalization or Sovereignization? Pp. 125-144

KATAEV, D.V., BELYAEV, D.A., TARASOV, A.N.
Dynamics of Scientific Discourse on Artificial
Intelligence in Education: Bibliometric Analysis
and Thematic Modeling. Pp. 145-168



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

Editors:
N.N. Zhiltsov
D.A. Vidavskaya

Executive secretary:
D.V. Davydova

Editorial office. Postal address:
2A, Pryanishnikova str., Moscow,
127550, Russian Federation
e-mail: vovrus@inbox.ru,
vovr@bk.ru

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

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

The Certificate of Mass Media
registration: No. FC 7754511

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

11 issues per year

Languages: Russian, English

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

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

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

Copies printed – 500

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



VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSII

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

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

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

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

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

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

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



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

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

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

Редакционная коллегия

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

Международный редакционный совет

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



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

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

EDITORIAL BOARD

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

INTERNATIONAL COUNCIL MEMBERS

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

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

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

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

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

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

Baatar OCHIRBAT – PhD, Prof., Rector of Mongolian University of Science and Technology (Mongolia), 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 (China), 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 (USA), 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

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 (желательно 20–25 пунктов). 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. Для каждого источника необходимо указать DOI, при наличии, при отсутствии – URL-адрес или ISBN. Ссылки на интернет-ресурсы не вносятся в список литературы и должны быть даны в сносках.

AUTHOR'S GUIDE

Publishing Ethics

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

Peer-review procedure

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

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

Manuscript Submission

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

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

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

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

Вузовская психологическая служба: социальные ожидания и институциональные вызовы на пути устойчивого развития

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-11-10-30

Тихомирова Татьяна Николаевна – академик РАО, д-р психол. наук, научный руководитель Федерального ресурсного центра психологической службы в системе высшего образования, ведущий научный сотрудник, ORCID: 0000-0002-6748-763X, Researcher ID: N-3016-2014, tikhon@mail.ru

Российская академия образования, Москва, Россия

Адрес: 119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8;

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Россия

Адрес: 125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4

Метелькова Елена Ивановна – канд. психол. наук, магистр социологии, советник ректора НИУ ВШЭ, ORCID: 0009-0005-7668-356X, emetelkova@hse.ru

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

Адрес: 109028, г. Москва, Покровский б-р, д. 11

***Аннотация.** Описаны результаты исследования социальных ожиданий представителей руководства образовательных организаций высшего образования и специалистов вузовских психологических служб относительно востребованности и эффективности психологического сопровождения высшего образования. Значительное внимание уделено анализу сходств и, что представляется особенно важным, противоречий во взглядах по вопросам эффективности и включённости психологической службы в достижение стратегических целей вуза, востребованности психологической помощи и профессиональных компетенций вузовских психологов и др. Методологической основой стала концепция выращивания институтов на основе направленных институциональных изменений, в рамках которой согласованность позиций «агентов влияния и спроса» («курирующие» и «некурирующие» проректоры) и «сил поддержки» (вузовские психологи) рассматривалась как необходимое условие успешной институционализации психологической службы в качестве неотъемлемой структурной единицы университета. В социологическом опросе участвовал 241 респондент – проректоры, курирующие и не курирующие организацию психологической помощи в вузе, а также руководители и специалисты психологической службы – из 170 вузов, что составляет 38% от генеральной совокупности*

с сохранением структуры в части ведомственной принадлежности. Согласно данным, абсолютное единодушие всех «должностных» категорий респондентов зафиксировано относительно востребованности психологической помощи в системе высшего образования. При этом со стороны представителей руководства вузов сохраняются значительные негативные оценки отраслевой компетентности некоторой части психологов и преобладающей у них ориентации на собственные профессиональные интересы. Выявлены основные институциональные вызовы, ограничивающие становление вузовской психологической службы, определённые как отраслевая индифферентность, несоответствие компетенций задачам, отсутствие отраслевого контекста, профессиональный эгоизм и отраслевой негативизм. Сформулированы ключевые векторы, позволяющие ускорить процесс институционализации психологической службы в вузе. Делается вывод о критическом значении согласованности позиций руководства (в лице проректоров) и психологов для успешной институционализации психологической помощи в системе высшего образования.

Ключевые слова: психологическая служба вуза, социальный институт, проректор, курирующий деятельность психологической службы, специалист психологической службы, социальные ожидания, институциональные вызовы, векторы устойчивого развития психологической службы в системе высшего образования

Для цитирования: Тихомирова Т.Н., Метелькова Е.И. Вузовская психологическая служба: социальные ожидания и институциональные вызовы на пути устойчивого развития // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 11. С. 10–30. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-11-10-30

University Psychological Service: Social Expectations and Institutional Challenges on the Path to Sustainable Development

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-11-10-30

Tatiana N. Tikhomirova – Academician of the Russian Academy of Education, Dr.Sci. (Psychology), Scientific Supervisor of the Federal Resource Center for Psychological Service for the Higher Education, Leading Researcher, ORCID: 0000-0002-6748-763X, Researcher ID: N-3016-2014, tikho@mail.ru

Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

Address: 8 Pogodinskaya str., Moscow, 119121, Russian Federation;

Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

Address: 9 Mokhovaya str., bldg. 4, Moscow, 125009, Russian Federation

Elena I. Metelkova – Ph.D. (Psychology), MSc (Sociology), Advisor to the Rector, ORCID: 0009-0005-7668-356X, emetelkova@hse.ru

National Research University “Higher School of Economics”, Moscow, Russian Federation

Address: 11 Pokrovsky blvd., Moscow, 109028, Russian Federation

Abstract. This study describes findings concerning social expectations held by university leaders and psychology service professionals regarding the need and efficacy of psychological support in higher education. It highlights both alignments and discrepancies in perceptions related to the impact of psychological services on achieving university objectives, demand for such aid, and psychologists' professional skills. The alignment of the positions of "agents of influence and demand" ("supervising" and "non-supervising" vice-rectors) and "support forces" (university psychologists) was considered a necessary condition for the successful institutionalization of the psychological service as an integral part of the university structure. The sociological survey involved 241 respondents – vice-rectors supervising and not supervising the organization of psychological service, as well as heads or specialists of the psychological service – from 170 universities, which represents 38% of the target population. According to the data obtained, absolute unanimity was recorded among all respondent categories regarding the demand for psychological assistance within the higher education system. At the same time, vice-rectors express significant negative assessments of the industry competence of some psychologists and their predominant orientation toward their own professional interests. The main institutional challenges limiting the establishment of the university psychological service were identified and named as industry indifference, mismatch between competencies and tasks, absence of industry context, professional egoism and industry negativism. A conclusion is made about the critical importance of alignment between the positions of vice-rectors and psychologists for the successful institutionalization of psychological assistance within the higher education system.

Keywords: psychological service of the university, social institute, vice-rector supervising the activities of the psychological service, specialist of the psychological service, social expectations, institutional challenges, vectors of sustainable development of the psychological service in the system of higher education

Cite as: Tikhomirova, T.N., Metelkova, E.I. (2025). University Psychological Service: Social Expectations and Institutional Challenges on the Path to Sustainable Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 11, pp. 10-30, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-11-10-30 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В системе высшего образования Российской Федерации динамично развивается институт психологической помощи, социальным эффектом которого должно стать укрепление психологического благополучия и сохранение психического здоровья студентов, а также действенное психологическое сопровождение всех участников образовательных отношений в трудных жизненных ситуациях [1]. Так, по данным Министерства науки и высшего образования Российской

Федерации (далее – Минобрнауки России), в период с 2021 по 2023 г. число вузовских психологических служб возросло с 249 до 474, что закономерно связано с реализацией «Концепции развития сети психологических служб в образовательных организациях высшего образования в Российской Федерации»¹ (далее – Концепция) и поручением Президента Российской Федерации по итогам встречи с участниками II Конгресса молодых учёных и слушателей программы развития кадрового управленческого резер-

¹ Концепция развития сети психологических служб в образовательных организациях высшего образования в Российской Федерации (утв. Министерством науки и высшего образования РФ 29.08.2022 № ВФ/1-Кн) // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/516/xdfty8026hfpsj25wku83syp6akmxdx9.pdf> (дата обращения: 20.07.2025).

ва в области науки и образования, состоявшегося 1 декабря 2022 г.². Однако наряду с увеличением количества вузовских психологических служб процесс институционализации этой структуры остаётся незавершённым, что затрудняет достижение основных эффектов реализации Концепции, прежде всего в части доступности квалифицированной психологической помощи, её высокого качества и полноты спектра для всех категорий студентов и вузовских работников [1; 2].

Научные исследования, связанные с повышением эффективности психологического сопровождения высшего образования, направлены в подавляющем большинстве на изучение индивидуальных ресурсов студентов, которые способствуют формированию их психологического благополучия, сохранению психического здоровья и достижению наилучшего образовательного результата [3–8]. Так, в исследовании с участием 8053 студентов первых курсов российских вузов показано, что психическая устойчивость как протективный фактор при проблемных вариантах адаптационного свойства характеризуется максимально широким диапазоном проявления, а 21,8% первокурсников могут быть отнесены к группам с низким и очень низким уровнем психической устойчивости [4]. В части этих работ на масштабных выборках современных молодых людей рассчитываются крайне необходимые для эффективной работы специалиста психологической службы нормативные показатели психологических признаков, важных для позитивной социализации студента, его благополучия и успешного обучения в вузе [4].

Отдельное направление исследований, ориентированных на совершенствование

психологического сопровождения высшего образования, связано с изучением психологической безопасности образовательной среды вуза [9; 10]. В этих исследованиях, выполненных в парадигме риск-ресурсного подхода, предлагается концепция создания в вузе психологически безопасной образовательной среды, в рамках которой задаются критерии психологической безопасности и обозначаются принципы её реализации в образовательных организациях высшего образования, в том числе на уровне университетской психологической службы [9; 10].

Ряд публикаций, связанных с повышением эффективности деятельности специалистов вузовских психологических служб, посвящён разработке и апробации методического сопровождения высшего образования в вузах различной ведомственной принадлежности [11; 12], включая, прежде всего, серию научно обоснованных и апробированных Методических рекомендаций Федерального ресурсного центра психологической службы в системе высшего образования Российской академии образования³.

Использование научных результатов, полученных в этих психологических исследованиях, в масштабах страны сопряжено исключительно с деятельностью специалистов вузовской психологической службы, а эффективность и масштаб внедрения ограничен ресурсной обеспеченностью психологической службы, которая существенно различается от вуза к вузу [1]. По данным анализа интервью руководителей психологических служб ряда российских вузов, среди организационных сложностей в деятельности психологической службы называется в том числе «конфликт интересов руководства университета и службы» [13,

² Поручение Президента Российской Федерации по итогам встречи с участниками II Конгресса молодых учёных и слушателей программы развития кадрового управленческого резерва в области науки и образования // Президент России. URL: <http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/70647> (дата обращения: 20.07.2025).

³ Методические рекомендации // Федеральный ресурсный центр психологической службы в системе высшего образования / Российская академия образования. URL: <https://rusacademedu.ru/metodic-recommendation/> (дата обращения: 20.07.2025).

с. 95]. При этом подчёркивается, что основная тенденция совершенствования деятельности вузовских психологических служб видится именно в «выстраивании системы психологической поддержки с задействованием разных уровней университетской иерархии» [13, с. 95].

Анализ научных проектов в интересах развития психологического сопровождения высшего образования показал, что за пределами исследовательского внимания остаются ключевые действующие лица университета, в ведении которых находится организация психологической службы в вузе, выбор наиболее действенной модели, её ресурсная, прежде всего, кадровая обеспеченность, – проректоры, курирующие психологическое сопровождение образования в вузе, и часто руководители психологических служб. Действительно, создание в вузе психологической службы – дело доброй воли руководства образовательной организации высшего образования, а субъективная оценка востребованности и компетентности вузовских психологов, и, соответственно, формирующееся на основе этой оценки отношение со стороны руководства вузов определяет статус психологической службы в вузе, её материально-техническую оснащённость и кадровую обеспеченность, и, следовательно, перспективы развития психологической помощи в системе высшего образования [1].

Объектом настоящего исследования, таким образом, стала вузовская психологическая служба в представлении руководства образовательных организаций высшего образования – проректоров, как курирующих, так и не курирующих деятельность психологической службы, а также собственно психологов, работающих в качестве руководителей или специалистов психологической службы. Социологический анализ сходств и противоречий во взглядах ключевых действующих лиц российских университетов, ответственных за организацию психологической службы в вузе, открывает возможность определить условия, затрудняющие

становление и развитие социального института психологической помощи в системе высшего образования при активно реализуемой Минобрнауки России государственной политике по развитию и совершенствованию сети вузовских психологических служб.

Методологической основой исследования психологической помощи в системе высшего образования как формирующегося в вузах социального института выступила концепция выращивания социальных институтов на основе направленных институциональных изменений, предложенная Я.И. Кузьминовым с соавторами [14]. В рамках данной концепции указывается на инерционный характер институциональных преобразований, при этом отмечается возможность их ускорения через идентификацию социальных групп, формирующих спрос на новые институты («агентов влияния и спроса»), с последующей поддержкой их совместной деятельности, организацией взаимного обучения и диссеминацией успешных практик [14].

В контексте данной концепции центральным условием, затрудняющим процесс институционализации психологической помощи в системе высшего образования и развития её инфраструктуры (сети вузовских служб), могут являться социальные представления ключевых стейкхолдеров. Действительно, в соответствии с философско-антропологическим учением о доминанте, собственные убеждения, мотивы и предпочтения часто затрудняют понимание важных «областей конкретной реальности», ограничивая потенциальную готовность к рассмотрению иной точки зрения, её аргументации и непредвзятого к ней отношения [15, с. 143; 16].

Несмотря на законодательно закреплённое право студентов на психологическую помощь, отношение к созданию психологической службы и развитию её инфраструктуры со стороны руководства вузов (потенциальных «агентов влияния и спроса») и практикующих психологов («сил поддержки») становится условием, определяющим

устойчивое развитие. Именно это отношение определяет статус и функциональную роль психологической службы в системе вуза, её комплементарность существующим структурам, а также направление развития службы, которое может способствовать её эффективному функционированию или, напротив, приводить к искажению истинного назначения и формализации. Основной риск в данном случае заключается в том, что наличие в вузе психологической службы может рассматриваться в качестве отчётного элемента, не интегрированного в инфраструктуру как обязательный компонент, вносящий ощутимый вклад в решение стратегических задач образовательной организации высшего образования. Так, разнообразие последствий одного социального явления для разных социальных групп в парадигме структурного функционализма Р. Мертонa нашло отражение в уникальности сочетания функциональности, дисфункциональности и нефункциональности для каждого социального явления, а определение конкретной социальной группы в зависимости от направленности функции становится неотъемлемой частью грамотного выявления социальных проблем [17; 18].

Детерминанты спроса на создание психологической службы включают как внешние по отношению к управлению деятельностью вуза условия, так и внутренние, связанные с организацией эффективной работы образовательной организации высшего образования. Среди внешних детерминант основными являются степень востребованности, степень доступности и степень эффективности психологической помощи в достижении студентами образовательных целей. Пул внутренних детерминант может быть представлен в том числе уровнем структурной и функциональной интеграции психологической службы в систему вуза, который характеризуется ясностью мандата, чётким распределением ответственности, отлаженностью взаимодействия с другими подразделениями и специфической предоставляемых услуг.

Настоящее исследование, таким образом, ставит задачу выявления социальных ожиданий представителей руководства и психологов образовательных организаций высшего образования относительно деятельности психологической службы в части эффективности и включённости в решение стратегических задач вуза, востребованности психологической помощи и профессиональных компетенций вузовских психологов, а также реализуемой модели психологического сопровождения процесса обучения. В рамках исследования оцениваются сходства и, что представляется нам особенно важным, противоречия во взглядах руководителей и специалистов психологических служб, которые могут приводить к ограничениям на пути устойчивого становления института психологической помощи в системе высшего образования. На основе социологических данных будут выявлены основные институциональные вызовы и определены ключевые векторы, позволяющие ускорить процесс институционализации психологической службы в образовательной организации высшего образования.

Методология исследования

Характеристика выборочной совокупности

В социологическом опросе участвовал 241 респондент из 170 образовательных организаций высшего образования. Целевая выборка объёмом 38% от генеральной совокупности обеспечивает воспроизведение её ключевых структурных параметров. Распределение респондентов по ведомственной принадлежности вузов репрезентативно отражает структуру генеральной совокупности: Минобрнауки России – 50,22%, Минкультуры России – 10,49%, Минздрав России – 10,27%, Минсельхоз России – 9,6%, Минпросвещения России – 7,59%, Минспорт России – 3,13% и т. д.

Среди участников исследования в должности проректора образовательной организации высшего образования состояло 170

респондентов, из которых 55,3% курировали деятельность психологической службы, у 44,7% проректоров организация психологической помощи не входила в должностные обязанности. При анализе возрастной структуры респондентов-проректоров зафиксированы некоторые различия между проректорами, курирующими и не курирующими в вузе деятельность психологической службы. Так, в группе «курирующих» проректоров больше половины (51,1%) респондентов оказались в возрасте между 41 и 50 годами, 25,5% – в возрасте между 31 и 40 годами, 22,3% – старше 51 года, и 1,1% – в возрасте до 30 лет. В группе «некурирующих» проректоров 36,8% респондентов находились в возрастном диапазоне от 41 до 50 лет, 35,5% – старше 51 года, 23,7% – в возрастном диапазоне от 31 до 40 лет, и 3,9% – в возрасте до 30 лет.

Среди 71 респондента-психолога 32,4% занимали руководящую позицию в вузовской психологической службе, а 67,6% – должность психолога или педагога-психолога. Анализ возрастной структуры респондентов-психологов выявил значительные различия между группами руководителей и специалистов психологической службы. Так, в группе руководителей 34,8% респондентов оказались в диапазоне от 41 до 50 лет, 30,4% – старше 51 года, 21,7% – в диапазоне от 31 до 40 лет и 13,0% – моложе 30 лет. Напротив, большинство рядовых сотрудников (60,5%) моложе 40 лет (включая 31,3% в возрасте до 30 лет), 22,9% – в возрасте между 41 и 50 годами, а 16,7% – старше 51 года.

В целом по выборке руководящие позиции (проректоры или руководители психологических служб) преимущественно занимают респонденты старших возрастных групп (как правило, после 40 лет), в то время как среди рядовых сотрудников (специалисты психологических служб) преобладает молодёжь, что соответствует общим кадровым тенденциям в сфере высшего образования.

Для минимизации риска влияния личного негативного опыта взаимодействия с психо-

логами на данные социологического опроса подтверждён превалирующий позитивный опыт респондентов при взаимодействии с психологами в различных социальных ролях – клиент, коллега или руководитель.

Инструментарий

Для исследования был выбран метод анкетирования, позволяющий осуществить массовый письменный опрос респондентов без непосредственного контакта с респондентом с использованием сервиса *Yandex Forms*. Анкета, разработанная для заочного экспертного опроса, предусматривала возможность выбора респондентами вариантов ответов (от 3 до 5), а в ряде вопросов – ответ «Иное» с обязательной расшифровкой, что обеспечило возможность получения информации объективного и субъективного характера, а также соблюдения этических требований к сбору данных в полном соответствии с Федеральным законом Российской Федерации № 152-ФЗ «О персональных данных».

Вступительный текст анкеты «О перспективах развития сети вузовских психологических служб» анонсировал основную цель исследования – проектирование единого федерального пространства психологического сопровождения высшего образования в целях реализации академического права студентов на психологическую помощь и создания условий для повышения психологического благополучия всех участников образовательного процесса. Кроме того, во вступлении содержалась просьба отвечать на предложенные вопросы лично, не перепоручая заполнение анкеты помощникам.

Содержательные блоки анкеты охватывали целый ряд сфер деятельности психологической службы в образовательной организации, в том числе: информированность о целях, задачах, потенциале и модели психологической службы вуза; оценку эффективности деятельности вузовских психологов и их вклада в решение стратегических задач вуза; представления о востребованности

психологической помощи и компетентности специалистов вузовской психологической службы и т. п. 15 вопросов сформулированы с использованием терминологии, применяемой в Концепции, в том числе с помощью приёма многоуровневого утверждения и провокационной формулировки для снижения эффекта социальной желательности и стимулирования эмоциональной включённости респондентов соответственно.

Макет анкеты был оптимизирован для цифрового формата *Yandex Forms*, в том числе с возможностью использования мобильных устройств, что обеспечивало навигационную чёткость, лаконичность и последовательность заполнения. Пилотное тестирование анкеты с участием 10 респондентов – представителей целевой группы позволило скорректировать формулировки некоторых вопросов с целью устранения любой двусмысленности, оптимизировать логику расположения вопросов по блокам и уточнить время заполнения без снижения качества ответов.

Процедура

Анкетирование проводилось на добровольной основе в течение одного месяца – в октябре 2023 г. Представителям руководства образовательных организаций высшего образования, а также руководителям и/или специалистам психологических служб, а в ситуации отсутствия психологической службы как структурного подразделения – психологу, работающему в вузе, была направлена ссылка и детальная инструкция по заполнению анкеты «О перспективах развития сети вузовских психологических служб». Отсутствие каких-либо изменений в нормативном правовом регулировании психологического сопровождения в системе высшего образования и деятельности психологической службы вуза с даты утверждения Концепции подтверждает сохранение актуальности, надёжности и репрезентативности данных в настоящее время. Статистическая обработка данных проводилась с помощью аналитического программного обеспечения *IBM SPSS Statistics*, версия 23.

Результаты

Социальные ожидания относительно деятельности психологической службы как определяющие её статус, и, как следствие, перспективы институционализации психологической помощи в системе высшего образования зафиксированы с позиции представителей руководства – проректоров, как курирующих, так и не курирующих деятельность психологической службы, а также собственно психологов, работающих в качестве руководителей или специалистов психологической службы. Выявлены сходства и противоречия во взглядах руководства и психологов по вопросам эффективности и включённости психологической службы в решение стратегических целей вуза, востребованности психологической помощи и профессиональных компетенций работающих в вузе психологов, а также реализуемой модели психологического сопровождения процесса обучения.

Организационные модели психологической помощи в вузах и отношение к ним

Согласно полученным данным, организационная структура психологической помощи в высших учебных заведениях – участниках социологического опроса представлена несколькими основными моделями. Так, наиболее распространённой (48,5% вузов) является модель самостоятельного структурного подразделения. Модель психологического кабинета, интегрированного в состав того или иного подразделения, оказалась характерной для 24,1% университетов, тогда как 18,3% вузов ограничиваются наличием одного или двух психологов в рамках уже действующего структурного подразделения, близкого по профилю деятельности. Незначительная часть вузов (2,5%) располагает психологическими клиниками, которые наряду с реализацией основной образовательной программы по подготовке психологов оказывают психологическую помощь обратившимся в рамках практической подготовки студентов-психологов. В 1,7% вузах оказание

психологической помощи осуществляется через сторонние специализированные организации на договорных условиях (аутсорсинг), а студенты 0,4% вузов обращаются в межвузовскую психологическую службу. 4,6% респондентов предпочли ответ «Другое», подразумевая варианты вплоть до отсутствия в вузе психологической помощи в принципе. Эти данные свидетельствуют об увеличении численности вузовских психологических служб именно в виде отдельного структурного подразделения в ходе реализации Концепции.

Анализ процентного распределения мнений всех анализируемых категорий респондентов – «курирующих» и «некурирующих» проректоров, руководителей и специалистов психологических служб вуза – относительно целесообразности и действенности организационных моделей оказания психологической помощи в вузах свидетельствует скорее о сходстве, чем о различиях мнений.

Так, основное сходство, характеризующее позицию ключевых стейкхолдеров организации психологического сопровождения в вузе, заключается в явном предпочтении модели психологической службы как самостоятельного структурного подразделения вуза со штатной численностью, адекватной поставленным задачам. Такую организационную модель поддерживают подавляющее большинство каждой «должностной» категории респондентов – 77,7% «курирующих» и 73,7% «некурирующих» проректоров, а также 87% руководителей психологических служб и 87,5% специалистов, работающих в должности психолога.

Различия между проректорами и собственно психологами наблюдаются относительно определения самой нецелесообразной модели организации психологической помощи в вузе. Так, лишь 20,2% «курирующих» и 25% «некурирующих» проректоров считают возможным передавать полномочия на оказание психологической помощи студентам внешней специализированной

организации. Напротив, психологи приблизительно в равной степени (от 31,3% до 39,6%) относят к менее целесообразным все модели психологического сопровождения образования в вузе за исключением самостоятельного структурного подразделения и психологического кабинета. При этом наблюдаются различия между позицией руководителей психологических служб, лишь 21,7% которых отметили межвузовскую психологическую службу и специалистами, наименьший процент которых (31,3%) выбрали опцию «Один-два психолога в каком-либо структурном подразделении вуза, наиболее близком по содержанию деятельности».

Дополнительную аналитическую ценность представляют результаты, отражающие отношение респондентов – и проректоров, и психологов – к той или иной модели психологической помощи с учётом информации о модели, реализуемой в их собственном вузе. Такая оценка, основанная на опыте работы респондентов в рамках определённой организационной модели, является косвенным индикатором истинного субъективного восприятия эффективности организации психологического сопровождения в системе высшего образования.

В *таблице 1* приведены данные о процентном распределении мнений респондентов о целесообразности формата оказания психологической помощи при учёте организационных моделей, применяемых в их вузах. Респонденты оценили каждую модель организации психологической помощи студентам с точки зрения целесообразности, выбрав один ответ: «точно нецелесообразно», «скорее нецелесообразно», «не могу оценить», «скорее целесообразно» или «точно целесообразно».

Согласно данным таблицы 1, три категории респондентов, работающие в вузах с: а) психологической клиникой, где психологическое консультирование осуществляется в рамках учебной и производственной практики студентов-психологов под руководством

Таблица 1

Оценка целесообразности моделей организации психологической помощи респондентами, работающими в вузе, реализующем конкретную модель

Table 1

Evaluation of the advisability of models for organizing psychological assistance by respondents working in a university implementing a specific model

Респонденты в вузах, реализующих модель	Оценка целесообразности модели					
	Самостоятельное структурное подразделение	Психологический отдел (кабинет)	Один-два психолога в штате вуза	Психологическая клиника	Передача на аутсорс	Межвузовская психологическая служба
Самостоятельное структурное подразделение	94%	45,3%	29,9%	38,5%	29,1%	34,2%
Психологический отдел (кабинет)	62,1%	91,4%	20,7%	34,5%	12,1%	27,6%
Один-два психолога в штате вуза	70,5%	63,6%	59,1%	22,7%	25%	38,6%
Психологическая клиника	83,3%	66,7%	66,7%	100%	50%	66,7%
Передача на аутсорс	50%	50%	25%	50%	100%	75%
Межвузовская психологическая служба	0%	100%	100%	0%	0%	100%

преподавателей психологического факультета, б) передачей психологической помощи сторонним специализированным организациям и в) межвузовской психологической службой, демонстрируют абсолютную целесообразность таких моделей психологической сопровождения высшего образования (100% респондентов). Напротив, лишь 59,1% респондентов, которые работают в вузах, где психологическая помощь оказывается силами одного-двух психологов, считают её целесообразной, в то же время отдавая предпочтение психологической службе в виде самостоятельного структурного подразделения вуза (70,5%) или, по крайней мере, психологическому отделу внутри иного структурного подразделения (63,6%).

В целом, проведённый анализ позволяет констатировать, что модель психологической службы как самостоятельного структурного подразделения вуза идентифицируется большинством респондентов как наиболее предпочтительный формат организации психологической помощи студентам. Данное предпочтение отражает устойчивую тенденцию к институционализации психологической поддержки в системе высшего образования, что подразумевает не только её

структурное обособление, но и повышение организационного статуса в рамках вузовской административной иерархии. Прочие организационные модели, включая интеграцию психологов в существующие структурные подразделения вуза, создание кабинетов, использование межвузовских центров или передачу функционала психолога сторонним организациям, не отвергаются респондентами полностью. Однако оценка их целесообразности существенно отличается среди ключевых стейкхолдеров организации в вузе психологического сопровождения образования, а решение в пользу таких организационных форм психологической помощи часто обусловлено спецификой ресурсных возможностей вуза.

Востребованность психологической помощи и профессиональные компетенции вузовских психологов

Социальные ожидания представителей руководства и психологов образовательных организаций высшего образования были оценены относительно востребованности психологической помощи в вузах и наличия необходимых для работы с вузовским сообществом профессиональных компетенций специалистов.

Таблица 2

Оценка востребованности и профессиональных компетенций вузовских психологов

Table 2

Evaluation of demand and professional competencies of university psychologists

Утверждение	Вариант ответа	«Курирующие» проректоры	«Некурирующие» проректоры	Руководители психологических служб	Специалисты психологических служб/ психологи
«Психологи в вузе вообще не нужны. Вполне достаточно психологических центров в городе, куда студенты и сотрудники вуза при желании могут обратиться»	«Да»	2,1%	7,9%	4,3%	2,1%
	«Не знаю»	0,0%	1,3%	0,0%	0,0%
	«Нет»	97,9%	90,8%	95,7%	97,9%
«Психологи нужны и студентам, и преподавателям, чтобы повысить эффективность обучения»	«Да»	75,5%	69,7%	95,7%	83,3%
	«Не знаю»	9,6%	6,6%	4,3%	8,3%
	«Нет»	14,9%	23,7%	0,0%	8,3%
«Психологи нужны, но большинство из них не мотивированы на решение тех задач, которые стоят перед вузом. Свою роль они видят исключительно в консультировании студентов, которые сами к ним обратились»	«Да»	28,0%	44,4%	23,8%	20,9%
	«Не знаю»	5,4%	11,1%	4,8%	16,3%
	«Нет»	66,7%	44,4%	71,4%	62,8%
«Психологи были бы полезны, но их не готовят для работы в вузе, они не понимают ни целей и задач вуза, ни своего места в их решении»	«Да»	16,0%	28,9%	8,7%	10,4%
	«Не знаю»	6,4%	13,2%	13,0%	4,2%
	«Нет»	77,7%	57,9%	78,3%	85,4%

В таблице 2 представлено процентное распределение мнений всех анализируемых категорий респондентов о степени востребованности психологической помощи в вузе, а также о потенциальных профессиональных возможностях вузовских психологов. Респонденты оценили предложенные утверждения, часть которых была сформулирована в провокационном ключе, с помощью выбора одного из трёх вариантов ответа: «Да», «Не знаю» или «Нет». В таблице представлены лишь некоторые утверждения, с указанием процента респондентов каждой категории, ответивших «Да», «Не знаю» или «Нет».

Как можно видеть, в позициях представителей руководства вузов и психологов, работающих в вузах, наблюдаются как сходства, так и различия относительно степени востребованности психологической помощи и профессиональных возможностей вузовских психологов. При этом сходство мнений в большей мере наблюдается относительно востребованности психологической помощи в системе высшего образования. Так, по-

давляющее большинство и проректоров (до 97,9%), и психологов (до 97,9%) категорически не согласны с утверждением, что «психологи в вузе вообще не нужны» и «вполне достаточно психологических центров в городе...». Единодушие между представителями руководства (до 89,4%) и психологами (до 91,3%) наблюдается относительно согласия с утверждением, что психологи крайне необходимы и без них невозможно решение ряда важных задач, стоящих перед вузом. Важно, что и проректоры (до 90,4%), и психологи (до 91,3%) считают, что психологическая помощь должна оказываться и студентам, и преподавателям в преодолении трудных жизненных ситуаций и иных проблем психологического свойства. Обращает на себя внимание более выраженная позиция «за психологов» у «курирующих» проректоров по сравнению с проректорами, в чьи должностные обязанности не входит курирование психологического сопровождения обучения в вузе, что может быть связано с меньшей осведомлённостью последних о работе психологов.

Различия в позициях между представителями руководства вузов и психологами, работающими в вузах, в большей мере затронули утверждения о профессиональной квалификации и мотивации, необходимых для работы в системе высшего образования. Так, большее число проректоров – «курирующих» (16%) и «некурирующих» (28,9%) – признают дефицит отраслевой подготовки специалистов вузовских служб и считают, что психологи нужны, но их квалификация не соответствует тем задачам, которые они должны решать в вузе. Примечательно, что дополнительно 6,4% «курирующих» и 13,2% «некурирующих» проректоров не сформировали чёткой позиции по данному вопросу, что позволяет рассматривать их как скрытый резерв критической оценки деятельности вузовской психологической службы. Кроме того, 28% «курирующих» и 44,4% «некурирующих» проректоров согласны с тем, что вузовские психологи видят свою роль исключительно в частном консультировании студентов, которые сами к ним обратились. Любопытно, что и сами психологи, и их непосредственные руководители (до 23,8%) поддерживают этот тезис, косвенно подтверждая наибольшую заинтересованность вузовских психологов именно в этом виде психологической работы.

Ещё одно существенное расхождение во мнениях проректоров и психологов касается возможностей психологической службы вуза относительно повышения эффективности обучения студентов. Так, скептическое отношение к роли психологов в процессе повышения эффективности образовательного процесса в вузе выражают 14,9% «курирующих» проректоров при 9,6% не определившихся и 23,7% «некурирующих» проректоров при 6,6% не определившихся. Более того, данную позицию всецело разделяют 8,3% специалистов психологических служб, а ещё 8,3% не определились со своим мнением. Несмотря на тот факт, что руководители вузовских психологических служб демонстрируют большую уверенность в возмож-

ностях своих подразделений (95,7%), существующий уровень недоверия со стороны значительной части вузовского руководства и внутренние противоречия среди психологов создают серьёзный барьер для устойчивого развития института психологической помощи в системе высшего образования.

В целом проведённый анализ позволяет констатировать, что при высокой востребованности психологической помощи в вузах, признанной большинством респондентов – «курирующими» и «некурирующими» проректорами, а также руководителями и специалистами психологических служб – сохраняются значительные претензии к отраслевой профессиональной компетентности работающих в вузе психологов и пониманию ими значения психологической службы в контексте решения стратегических задач университета. Эти данные свидетельствуют о необходимости развития системы целевой подготовки психологов для работы в образовательных организациях высшего образования.

Эффективность и включённость вузовских психологов в решение стратегических целей вуза

Специфика социальных ожиданий представителей руководства вузов и психологов в отношении эффективности деятельности специалистов психологической службы, а также их готовности включиться в решение вузовских задач была оценена с помощью утверждений, содержащих критические тезисы, отражающие распространённые претензии руководителей вузовских подразделений, взаимодействующих с психологическими службами.

В таблице 3 представлено процентное распределение мнений всех анализируемых категорий респондентов – «курирующих» и «некурирующих» проректоров, руководителей и специалистов психологических служб – по утверждениям, касающимся эффективности деятельности вузовской психологической службы. Представлены лишь некоторые из предложенных утверждений,

Таблица 3

Оценка эффективности вузовских психологов и их включённости в решение задач вуза

Table 3

Evaluation of the effectiveness of university psychologists and their involvement in solving the problems of the university

Утверждение	Вариант ответа	«Курирующие» проректоры	«Некурирующие» проректоры	Руководители психологических служб	Специалисты психологических служб/ психологи
«Разве психологи в вузе могут быть эффективны? Они же просто разговаривают со студентами. Но как только поставишь им реальную задачу, то сразу говорят, что это не их работа»	«Да»	3,2%	11,8%	4,3%	2,1%
	«Не знаю»	0%	6,6%	0%	4,2%
	«Нет»	96,8%	81,6%	95,7%	93,8%
«Они могли бы быть эффективны, если бы работали на задачи вуза, а не пытались заниматься только тем, что им интересно»	«Да»	21,3%	27,6%	8,7%	2,1%
	«Не знаю»	2,1%	10,5%	0%	6,3%
	«Нет»	76,6%	61,8%	91,3%	91,7%
«Эффективность наших психологов определяется корректностью задач, которые мы перед ними ставим. Если задачи соответствуют их возможностям, то они вполне эффективны»	«Да»	91,5%	78,9%	87%	81,3%
	«Не знаю»	3,2%	11,8%	0%	8,3%
	«Нет»	5,3%	9,2%	13%	10,4%
«Наши психологи эффективны, они максимально используют те ресурсы, которые мы им предоставляем и достигают хороших результатов, которые позитивно отражаются на имидже и показателях вуза»	«Да»	95,7%	75,0%	91,3%	87,5%
	«Не знаю»	4,3%	13,2%	0%	8,3%
	«Нет»	0%	11,8%	8,7%	4,2%

с указанием процента респондентов, ответивших «Да», «Не знаю» или «Нет».

Обращает на себя внимание высокий уровень позитивных оценок со стороны представителей руководства вузов в адрес психологической службы или психологов, работающих в вузе: 95,7% «курирующих» и 75% «некурирующих» проректоров подтверждают эффективность психологов в решении поставленных задач, что вносит вклад в ряд вузовских показателей. Высокая степень согласия наблюдается и среди руководителей психологических служб (91,3%), и лишь немного меньше процент согласия (87,5%) среди самих психологов. При этом 4,2% специалистов психологических служб открыто признают собственную неэффективность и, возможно, неэффективность своих коллег, а 8,3% затруднились ответить. Этот факт может указывать как на профессиональную неудовлетворённость собственными результатами работы или

деятельностью коллег, так и на отсутствие связи между индивидуальными результатами вузовских специалистов и институциональными показателями вуза.

Существенные расхождения между представителями руководства вузов и психологами зафиксированы в отношении одной из причин низкой эффективности деятельности вузовских психологов – преобладающей ориентации на собственные профессиональные интересы. Так, 21,3% «курирующих» и 27,6% «некурирующих» проректоров считают, что психологи, работающие в вузе, «могли бы быть эффективны, если бы работали на задачи вуза, а не пытались заниматься только тем, что им интересно». Эта позиция подтверждается высоким процентом всех анализируемых «должностных» категорий респондентов, включая собственно специалистов вузовских психологических служб (Табл. 2), высказывающих точку зрения, что вузовские психологи не мотивированы на

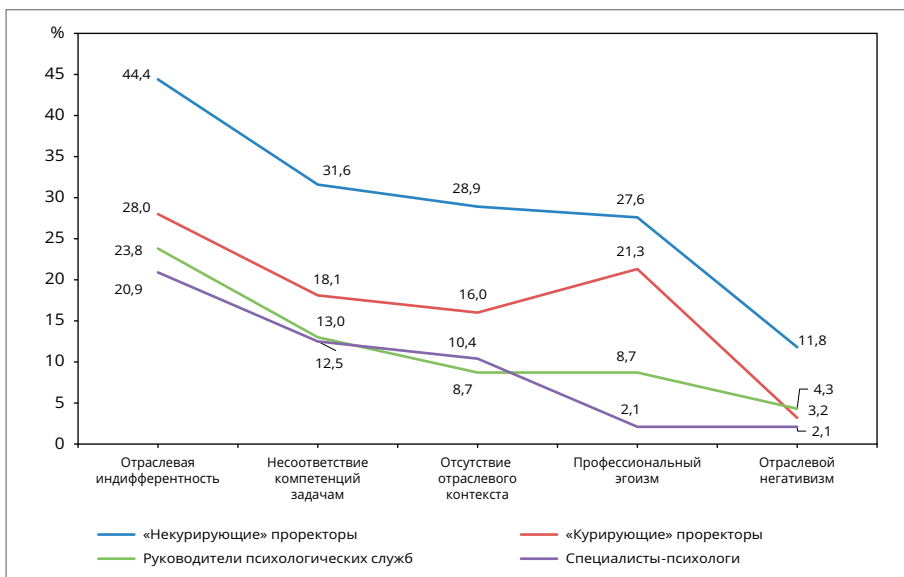


Рис. 1. Профили выраженности претензий к деятельности вузовской психологической службы
Fig. 1. Profiles of the severity of complaints about the activities of the university psychological service

решение стратегических задач вуза, а свою функцию сводят лишь к индивидуальному консультированию студентов.

В ходе дальнейшего анализа социальных ожиданий всех категорий респондентов – «курирующих» и «некурирующих» проректоров, а также руководителей и специалистов психологических служб – были выделены основные позиции, по которым наблюдаются критические оценки относительно деятельности специалистов вузовских психологических служб. Анализ выявил схожую структуру претензий у всех категорий респондентов при существовании расхождений в частоте их упоминания каждой «должностной» категорией респондентов. Необходимо отметить, что в отличие от традиционных описаний профессиональных дефицитов психологов (например, низкой мотивации или недостаточной квалификации), введенные авторами термины акцентируют институциональные аспекты неэффективности: сознательное игнорирование стратегических задач вуза (отраслевая индифферентность), подмену целей службы личными карьерными интересами (профессиональный эгоизм) и др.

На рисунке 1 представлены профили выраженности претензий к вузовским психологам от каждой категории респондентов, включая и самих психологов.

Согласно рисунку 1, сходные по структуре, но различающиеся по частоте упоминания претензии к деятельности специалистов психологических служб или психологов, работающих в вузе, выявлены среди анализируемых «должностных» категорий респондентов. Несомненно, выявленные типы претензий в реалиях психологического сопровождения высшего образования пересекаются и могут смешиваться, однако в основе выделения каждого типа лежит критическая оценка определённого профессионального действия специалиста или стратегия выполнения им профессиональных обязанностей.

Так, среди основных позиций неудовлетворённости на первый план выходит осознанное игнорирование вузовских стратегических задач и сведение истинного функционала специалиста психологической службы вуза лишь к индивидуальному консультированию самостоятельно обратившихся за психологической помощью студентов – от-

раслевая индифферентность (отмечают до 44% проректоров и подтверждают до 23,8% психологов). На второй позиции среди критических оценок фигурирует *несоответствие профессиональных компетенций специалистов задачам* психологической службы и в целом университета или дефицит профессиональной квалификации специалиста для решения специфических задач психологической службы и университета (отмечают до 31,6% проректоров и подтверждают до 13% психологов). Следующей проблемной позицией оказывается отсутствие чёткого понимания стратегических целей и задач высшего образования, а также отраслевой специфики вуза – *отсутствие отраслевого контекста* (отмечают до 28,8% проректоров и подтверждают до 10,4% психологов). Далее до 27,6% проректоров и 8,7% психологов высказывают критические замечания в отношении осознанного приоритета у специалистов психологических служб личных профессиональных интересов узкой специализации или дальнейших карьерных устремлений над институциональными интересами – *профессиональный эгоизм*. Завершает «пятёрку» основных претензий к специалистам вузовской психологической службы *отраслевой негативизм* – целенаправленная подмена функционала структурного подразделения вуза, наделённого задачами психологического сопровождения образования, деятельностью, не связанной с решением задач системы образования, а более уместной, например, для медицинских психологов в учреждениях здравоохранения (отмечают до 11,8% проректоров и подтверждают до 4,3% психологов).

Обращают на себя внимание наиболее выраженные критические оценки по всем перечисленным выше позициям и, соответственно, негативное отношение к деятельности вузовских психологов, которое демонстрируют проректоры, не курирующие данное направление, но мнение которых влияет на общее восприятие психологической службы в университете. При этом значительная

часть работающих в вузе психологов разделяет критические оценки по указанным позициям, что создаёт предпосылки для благоприятных изменений в процессе становления института психологической помощи в университетах.

Действительно, результаты анализа выявили высокую степень ответственности представителей руководства вузов – и «курирующих», и «некурирующих» проректоров – за эффективность деятельности вузовской психологической службы или психологов, работающих в вузе. Так, подавляющее большинство «курирующих» (91,5%) и значительная часть «некурирующих» проректоров (78,9%) открыто признают, что эффективность психологов в вузе напрямую зависит от корректности и реалистичности поставленных руководством задач, их соответствия кадровым ресурсам службы и компетенциям специалистов, работающих в ней. Эту позицию разделяют 87% руководителей психологических служб и 81,3% действующих психологов, что свидетельствует о значительном потенциале увеличения эффективности работы психологической службы в вузе на основе готовности к профессиональному диалогу между администрацией вуза и специалистами, оказывающими психологическую помощь всем участникам образовательных отношений.

Обсуждение результатов

В исследовании на выборке, включающей респондентов из 170 вузов различной ведомственной принадлежности, изучена специфика социальных ожиданий представителей руководства и работающих в вузах психологов относительно востребованности и эффективности психологического сопровождения высшего образования. В парадигме концепции выращивания институтов на основе направленных институциональных изменений [14] согласованность позиций «агентов влияния и спроса» («курирующие» и «некурирующие» проректоры) и «сил поддержки» (вузовские психологи) рассма-

тривалась как необходимое условие успешной институционализации психологической службы в качестве неотъемлемой структурной единицы университета [2; 13; 15; 16]. С опорой на парадигму структурного функционализма Р. Мертона определены сходства и противоречия во взглядах представителей проректорского корпуса и работающих в вузах психологов, которые могут приводить к ограничениям (функциональности, дисфункциональности и нефункциональности) на пути устойчивого становления института психологической помощи в системе высшего образования [17; 18].

Так, абсолютное единодушие всех «должностных» категорий респондентов – «курирующих» и «некурирующих» проректоров, руководителей и специалистов психологических служб – зафиксировано относительно высокой востребованности психологической помощи в системе высшего образования. Важно, что более 90% респондентов считают, что психологическая помощь должна оказываться не только студентам, но и педагогическим работникам в преодолении проблем психологического свойства, затрудняющих процесс преподавания в вузе. Такое понимание задач психологического сопровождения находится в полном соответствии с Концепцией, определяющей задачи, принципы, направления и эффекты реализации государственной политики в сфере развития системы психологического сопровождения в образовательных организациях высшего образования.

В качестве наиболее результативной организационной модели психологической помощи в вузе большинство респондентов называют психологическую службу как самостоятельное структурное подразделение вуза со штатной численностью, адекватной поставленным руководством вуза задачам.

Именно такая организационная структура определена Концепцией и Методическими рекомендациями по организации психологической службы в образовательных организациях высшего образования⁴ в качестве наиболее предпочтительного формата оказания психологической помощи, позволяющего учесть специфику образовательной организации. При этом, согласно данным, иные организационные модели психологического сопровождения высшего образования, включая форматы «один-два психолога в штате», психологический кабинет или «аутсорсинг», не отвергаются респондентами полностью, но рассматриваются ими в том числе как функциональное дополнение с компенсаторным или вспомогательным значением в условиях институциональных или экономических ограничений вуза.

Следует, однако, отметить, что при единодушном признании востребованности психологической помощи в вузах всеми «должностными» категориями респондентов сохраняются значительные негативные оценки со стороны представителей руководства вузов отраслевой компетентности работающих в вузе психологов, что приводит к общему непониманию и недооценке руководством и собственно психологами значения психологической службы в выполнении стратегических задач университета. Эти данные актуализируют острую необходимость в развитии системы целевой подготовки психологов для работы в образовательных организациях высшего образования, особенно в стадии становления психологической службы, когда отсутствуют ресурсы для дополнительного специализированного обучения без отрыва от работы [1; 2; 5]. Ещё одно серьёзное расхождение позиций проректоров и психологов касается чёткой ориентации специалистов психологической службы на

⁴ Методические рекомендации по организации психологической службы в образовательных организациях высшего образования // Российская академия образования / Федеральный ресурсный центр психологической службы в системе высшего образования. URL: <https://rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2024/01/metodicheskie-rekomendacii-po-organizacii-psihologicheskoy-sluzhby-v-obrazo....pdf> (дата обращения: 20.07.2025).

собственные профессиональные интересы, как правило, связанные с накоплением консультативного опыта, часто необходимого для дальнейшего ухода в частную практику, в ущерб, например, психологическому просвещению, крайне востребованному в условиях ограниченных ресурсов психологической службы по оказанию индивидуальной психологической помощи многотысячному коллективу вуза. Эта выявленная тенденция приводит к рассогласованию между индивидуальными планами специалистов психологической службы и институциональными задачами университета, что проявляется в профессиональной автономии вузовского психолога и явном игнорировании проблем смежных подразделений вуза, решение которых требует участия психологов. Эти результаты согласуются с данными исследовательских выводов, сформулированных на основе анализа интервью с руководителями психологических служб вузов, где сообщается о возникновении «конфликта интересов руководства университета и службы» [13, с. 95].

Основные обозначенные выше противоречия в восприятии профессиональных ориентаций вузовских психологов указывают на существование скрытого напряжения во взаимодействии между административными структурами и психологическими подразделениями, которое замедляет процесс институционализации психологической службы в образовательной организации высшего образования и, соответственно, снижает эффективность оказания психологической помощи обучающимся и педагогическим работникам.

Анализ социологических данных, с опорой в том числе на концепцию выращивания институтов на основе направленных институциональных изменений [14], позволил определить следующие основные институциональные вызовы, ограничивающие процесс институционализации психологической службы в образовательных организациях высшего образования:

- отраслевая индифферентность – осознанное пассивное игнорирование вузовских стратегических задач и сведение функционала вузовского психолога лишь к индивидуальному консультированию самостоятельно обратившихся за психологической помощью студентов;
- несоответствие компетенций задачам – дефицит профессиональной квалификации специалиста для решения специфических задач психологической службы в системе высшего образования;
- отсутствие отраслевого контекста – отсутствие у специалистов понимания стратегических целей и задач высшего образования, а также отраслевой специфики вуза;
- профессиональный эгоизм – осознанное некачественное выполнение или игнорирование должностных обязанностей по психологическому сопровождению и оказанию психологической помощи, если это не входит в профессиональные приоритеты специалиста, обусловленные его дальнейшими карьерными устремлениями, например, вне системы высшего образования;
- отраслевой негативизм – целенаправленная автономизация деятельности вузовского психолога, исключающая связь целей и задач его профессиональной деятельности с целями и задачами системы образования, зачастую подмена целей и задач вузовской психологической службы целями и задачами психологической службы иной отрасли социальной сферы (например, здравоохранения).

Преодоление выявленных институциональных вызовов и мировоззренческих противоречий ключевых стейкхолдеров, значительно замедляющих процесс становления психологического сопровождения высшего образования, требует комплексных мер, направленных, с одной стороны, на развитие профессиональных компетенций вузовских психологов, а с другой, на оптимизацию управленческих решений в отношении структурных подразделений с функционалом психологической помощи в вузах

с чётким видением их роли в решении стратегических задач университета. При этом значительным потенциалом для преодоления инерционного характера становления выступает высокая степень ответственности, которую демонстрирует руководство вузов в отношении эффективности деятельности психологической службы и психологов, работающих в университете.

Заключение

Результаты анализа социальных ожиданий ключевых стейкхолдеров организации психологического сопровождения высшего образования и выделенные на их основе институциональные вызовы определяют следующие ключевые векторы для устойчивого развития системы психологической помощи в вузе:

- совершенствование нормативно-методического обеспечения деятельности специалистов вузовских психологических служб через разработку профессиональных стандартов оказания психологической помощи в системе высшего образования и регламентов участия психологов в реализации стратегических задач университета;
- оптимизация управленческих механизмов в сфере высшего образования и включение в программы развития университетов разделов о реализации права на психологическую помощь обучающимся с определением инфраструктурных требований;
- специализированная подготовка психологических кадров через реализацию образовательных программ, ориентированных на специфику работы психолога в системе высшего образования;
- формирование профессиональной идентичности специалистов вузовских психологических служб, которая призвана повысить отраслевую самоидентификацию, через карьерное планирование в контексте системы высшего образования в целом и отдельного университета в частности;
- совершенствование информационной политики университетов с помощью научно

обоснованных стратегий преодоления институциональных барьеров в становлении психологического сопровождения высшего образования через адресное просвещение ключевых целевых групп, прежде всего «курирующих» и «некурирующих» проректоров, руководителей и специалистов вузовских психологических служб.

Предложенные направления могут стать научной основой методических рекомендаций, реализация которых позволит трансформировать условия, затрудняющие процесс институционализации психологической помощи в вузе, в ресурс устойчивого развития, обеспечив гармонизацию позиций «агентов влияния» (представителей руководства) и «сил поддержки» (специалистов вузовских психологических служб).

Литература

1. Басюк В.С., Малых С.Б., Тихомирова Т.Н. Федеральная сеть психологических служб образовательных организаций высшего образования: концепция, приоритеты и ресурсы развития // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 6. С. 4–18. DOI: 10.17759/pse.2022270601.
2. Метелькова Е.И. Институционализация психологической помощи в системе высшего образования Российской Федерации // Вестник практической психологии образования. 2024. Т. 21. № 1. С. 34–49. DOI: 10.17759/bppe.202421010
3. Тихомирова Т.Н., Басюк В.С., Исмагуллина В.И., Зинченко Е.В., Матяш Н.В. и др. Психологическое благополучие и образовательные результаты студентов с различными стратегиями поступления в вуз // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29. № 6. С. 35–53. DOI: 10.17759/pse.2024290603
4. Тихомирова Т.Н., Басюк В.С., Алжаева Ю.В., Зинченко Е.В., Константинов В.В. и др. Психическая устойчивость студентов первого курса: взаимосвязь со стратегией поступления в вуз и образовательными результатами // Психологическая наука и образование. 2025. Т. 30. № 4. С. 26–43. DOI: 10.17759/pse.2025300402
5. Баева И.А., Лактионова Е.Б., Кондакова И.В., Савенко Ю.С. Личностные ресурсы

- психологической безопасности студентов, обучающихся на новых территориях Российской Федерации // Интеграция образования. 2024. Т. 28. № 3. С. 366–383. DOI: 10.15507/1991-9468.116.028.202403.366-383
6. Махнач А.В., Лактионова А.И., Постылякова Ю.В. Жизнеспособность студенческой молодёжи России в условиях неопределённости // Образование и наука. 2022. Т. 24. № 5. С. 90–121. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-5-90-121
 7. Ульянина О.А., Александрова Л.А., Дмитриева С.О. Особенности актуального состояния обучающихся в регионе с высокой степенью вовлечённости в последствия боевых действий // Социальная психология и общество. 2024. Т. 15. № 1. С. 171–189. DOI: 10.17759/sps.2024000001
 8. St Clair-Thompson H., Devine L. Mental toughness in higher education: Exploring the roles of flow and feedback // Educational Psychology. 2023. Vol. 43. No. 4. P. 326–343. DOI: 10.1080/01443410.2023.2205622
 9. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: становление направления и перспективы развития // Экстремальная психология и безопасность личности. 2024. Т. 1 № 3. С. 5–19. DOI: 10.17759/erps.2024010301
 10. Баева И.А., Лактионова, Е.Б., Кондакова, И.В., Пежемская, Ю.С., Соколова, М.Е.А.С., Степанова Ю.С. Ресурсы психологической безопасности студентов в напряжённой социокультурной среде: обзор теоретических и эмпирических исследований // Психолого-педагогические исследования. 2024. Т. 16. № 2. С. 3–29. DOI: 10.17759/psyedu.2024160201
 11. Бузина Т.С., Олейников С., Макарова И.В. Определение стратегически важных направлений в работе психологической службы медицинского вуза // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2023. № 1. С. 120–130. DOI: 10.17072/2078-7898/2023-1-120-130
 12. Халак М.Е., Мазанова А.Е., Балькова М.В. Психическое здоровье обучающихся как стратегическая цель развития образования: опыт комплексной поддержки студентов в США и России // Концепт. 2022. № 10. С. 168–185. DOI: 10.24412/2304-120X-2022-11075
 13. Горбунова Е.В., Крылова И.Е. Психологические службы в российских вузах: что имеем и куда идём? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 11. С. 95–115. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-11-95-115
 14. Кузьминов Я.И., Радаев В.В., Яковлев А.А., Ясин Е.Г. Институты: от заимствования к вырабатыванию: Опыт российских реформ и возможности культивирования институциональных изменений // Вопросы экономики. 2005. № 5. С. 5–27. DOI: 10.32609/0042-8736-2005-5-5-27
 15. Ухтомский А.А. Доминанта как фактор поведения / Доминанта. СПб.: Питер, 2002. С. 113–150. ISBN: 5-318-00067-3.
 16. Ухтомский А.А. Доминанта как рабочий принцип нервных центров / Собрание сочинений. Л., 1960. Т. 1. С. 163–173.
 17. Мерфтон Р. Явные и латентные функции / Американская социологическая мысль. Тексты. М.: Изд-во МГУ, 1994. С. 379–448. ISBN: 5-211-03099-0.
 18. Мерфтон Р. Наука и социальный порядок // Личность. Культура. Общество. 2000. Т. 2. № 2 (3). С. 151–168. EDN: HSKQKX.

Благодарности. Авторы благодарят проректоров образовательных организаций высшего образования, руководителей и специалистов психологических служб за участие в исследовании.

Статья поступила в редакцию 22.07.2025

Принята к публикации 29.10.2025

References

1. Basyuk, V.S., Malykh, S.B., Tikhomirova, T.N. (2022). Federal Network of Psychological Services in Higher Education Organizations: Concept, Priorities and Development Resources. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. Vol. 27, no. 6, pp. 4-18, doi: 10.17759/pse.2022270601 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Metelkova, E.I. (2024). Institutionalization of Psychological Assistance in the Higher Education System of the Russian Federation. *Vestnik prakticheskoy psibologii obrazovaniya = Bulletin of*

- Practical Psychology of Education*. Vol. 21, no. 1, pp. 34-49, doi: 10.17759/bppe.2024210104 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Tikhomirova, T.N., Basyuk, V.S., Ismatullina, V.I., Zinchenko, E.V., Matyash, N.V. et al. (2024). Well-Being and Educational Outcomes Among Student with Different University Admission Strategies. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. Vol. 29, no. 6, pp. 35-53, doi: 10.17759/pse.2024290603 (In Russ., abstract in Eng.).
 4. Tikhomirova, T.N., Basyuk, V.S., Alkaeva, Yu.V., Zinchenko, E.V., Konstantinov, V.V. et al. (2025). Mental Toughness of First-year Students: Interrelations with University Admission Strategies and Educational Outcomes. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. Vol. 30, no. 4, pp. 26-43, doi: 10.17759/pse.2025300402 (In Russ., abstract in Eng.).
 5. Baeva, I.A., Laktionova, E.B., Kondakova, I.V., Savenko, Yu.S. (2024). Personal Resources of Psychological Safety of Students Studying in the New Territories of the Russian Federation. *Integraciya obrazovaniya* [Integration of Education]. Vol. 28, no. 3, pp. 366-383, doi: 10.15507/1991-9468.116.028.202403.366-383 (In Russ., abstract in Eng.).
 6. Makhnach, A.V., Laktionova, A.I., Postylakova, Yu.V. (2022). Viability of Russian Student Youth in Conditions of Uncertainty. *Obrazovanie i nauka = Education and Science Journal*. Vol. 24, no. 5, pp. 90-121, doi: 10.17853/1994-5639-2022-5-90-121 (In Russ., abstract in Eng.).
 7. Ulyanina, O.A., Aleksandrova, L.A., Dmitrieva, S.O. (2024). Features of the Current State of Students in a Region with a High Degree of Involvement in the Consequences of Military Operations. *Social'naya psihologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*. Vol. 15, no. 1, pp. 171-189, doi: 10.17759/sps.2024000001 (In Russ., abstract in Eng.).
 8. St Clair-Thompson, H., Devine, L. (2023). Mental Toughness in Higher Education: Exploring the Roles of Flow and Feedback. *Educational Psychology*. Vol. 43, no. 4, pp. 326-343, doi: 10.1080/01443410.2023.2205622
 9. Baeva, I.A. (2024). Psychological Safety of the Educational Environment: Formation of the Direction And Development Prospects. *Ekstremal'naya psihologiya i bezopasnost' lichnosti = Extreme Psychology and Personal Safety*. Vol. 1, no. 3, pp. 5-19, doi: 10.17759/epps.2024010301 (In Russ., abstract in Eng.).
 10. Baeva, I.A., Laktionova, E.B., Kondakova, I.V., Pezhemskaya, Yu.S., Sokolova, M.E.L.S., Stepanova, Yu.S. (2024). Resources of Psychological Safety of Students in a Tense Socio-Cultural Environment: A Review of Theoretical and Empirical Studies. *Psichologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*. Vol. 16, no. 2, pp. 3-29, doi: 10.17759/psyedu.2024160201 (In Russ., abstract in Eng.).
 11. Buzina, T.S., Olenikov, S., Makarova, I.V. (2023). Determination of Strategically Important Directions in the Work of the Psychological Service of a Medical University. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya = Bulletin of Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology*. No. 1, pp. 120-130, doi: 10.17072/2078-7898/2023-1-120-130 (In Russ., abstract in Eng.).
 12. Khalak, M.E., Mazanova, A.E., Balykova, M.V. (2022). Mental Health of Students as a Strategic Goal of Educational Development: Experience of Comprehensive Support for Students in the USA and Russia. *Koncept* [Concept]. No. 10, pp. 168-185, doi: 10.24412/2304-120X-2022-11075 (In Russ., abstract in Eng.).
 13. Gorbunova, E.V., Krylova, I.V. (2023). Psychological Services in Russian Universities: What Do We Have and Where We Are Going? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 11, pp. 95-115, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-11-95-115 (In Russ., abstract in Eng.).

14. Kuzminov, Ya.I., Radaev, V.V., Yakovlev, A.A., Yasin, E.G. (2005). [Institutions: From Borrowing to Cultivation: The Experience of Russian Reforms and the Possibilities of Cultivating Institutional Changes]. *Voprosy ekonomiki* [Economic Issues]. No. 5, pp. 5-27, doi: 10.32609/0042-8736-2005-5-5-27 (In Russ.).
15. Ukhtomskiy, A.A. (2002). [The Dominant as the Factor of Behavior]. In: *Dominanta* [Dominant]. Saint Petersburg: Piter. Pp. 113-150. ISBN: 5-318-00067-3. (In Russ.).
16. Ukhtomskiy, A.A. (1960). *Dominanta kak rabochiy printsip nervnykh tsentrov. Sobranie sochineniy*. [Dominance as a Working Principle of Nerve Centers. Collected Works]. Leningrad. Vol. 1, pp. 163-173. (In Russ.).
17. Merton, R. (1994). [Explicit and Latent Thoughts]. In: *Amerikanskaya sociologicheskaya mysl'. Teksty*. [American Sociological Thought. Texts]. Moscow: Moscow State University Publishing House. Pp. 379-448. ISBN: 5-211-03099-0. (In Russ.).
18. Merton, R. (2000). Science and Social Order. *Lichnost'. Kul'tura. Obschestvo* [Personality. Culture. Society]. Vol. 2, no. 2 (3), pp. 151-168. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_9158206_49963815.pdf (accessed 20.07.2025). (In Russ., abstract in Eng.).

Acknowledgement. The authors express gratitude to vice-rectors, directors and specialists of university psychological services – for participation in the study.

The paper was submitted 22.07.2025

Accepted for publication 29.10.2025



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

Главный редактор:
Никольский Владимир Святославович

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

Подписные индексы:
«Пресса России» – 83142

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

научно-педагогический журнал

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

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

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

Пятилетний импакт-фактор журнала (без самоцитирования)
в РИНЦ составляет 3,078; показатель Science Index-2024 – 8,803

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

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

Цифровой аватар как медиатор образовательного процесса: возможности, ограничения и перспективы

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-11-31-53

Иванченко Дмитрий Алексеевич – канд. социол. наук, руководитель лаборатории цифровых практик в образовании, SPIN-код: 7092-7103, ORCID: 0000-0002-4793-4893, idmi@mail.ru
Автономная некоммерческая организация «Центр социальных и образовательных инициатив», Ногинск, Россия
Адрес: 142401, Московская обл., г. Ногинск, ул. Волкова, д. 10Б

Аннотация. Статья исследует функции, возможности и ограничения цифровых аватаров как медиаторов образовательного взаимодействия и формулирует условия их успешной интеграции в учебные практики. Под цифровым аватаром в исследовании понимается визуальный виртуальный агент, выступающий в роли представителя человека или искусственного интеллекта, способный к коммуникации и взаимодействию в цифровой образовательной среде.

Работа опирается на социотехнический подход и рассматривает цифровой аватар не только как технологическое решение, но и как нового актора образовательного взаимодействия. На основе тематического обзора литературы (2020–2025 гг.), анализа кейсов EdTech-компаний и рефлексивного эксперимента автора выявлены ключевые функции и ограничения использования цифровых аватаров в образовании и предложена четырёхуровневая модель, объединяющая техническое, психолого-педагогическое, социокультурное и этическое измерения медиативной роли аватаров. Полученные результаты раскрывают сложный социотехнический характер цифровых аватаров, педагогический потенциал и социальные вызовы их внедрения в образовательную деятельность.

Исследование демонстрирует потенциал использования цифровых аватаров для повышения краткосрочной вовлечённости и мотивации учащихся, облегчения мультязычной передачи контента и сокращения времени на подготовку видеоуроков. Делается вывод, что аватар следует рассматривать не как замену педагогу, а как мощный вспомогательный инструмент, дополняющий и расширяющий его возможности, а эффективность его внедрения напрямую зависит от готовности образовательной системы к изменениям: от разработки продуманных стратегий и подготовки педагогических кадров до создания чётких этических рамок.

В заключении сформулирован ряд принципов создания и внедрения цифровых аватаров как медиаторов образовательного взаимодействия и предложены ключевые направления для дальнейших научных и практических исследований.

Ключевые слова: цифровой аватар, искусственный интеллект, медиативные технологии, педагогическая коммуникация, цифровая трансформация образования

Для цитирования: Иванченко Д.А. Цифровой аватар как медиатор образовательного процесса: возможности, ограничения и перспективы // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 11. С. 31–53. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-11-31-53

Digital Avatar as a Mediator of the Educational Process: Opportunities, Limitations, and Prospects

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-11-31-53

Dmitry A. Ivanchenko – Ph.D. (Sociology Sciences), Head of the Laboratory of Digital Practices in Education, SPIN-code: 7092-7103, ORCID: 0000-0002-4793-4893, idmi@mail.ru
Autonomous Nonprofit Organization “Center for Social and Educational Initiatives”, Noginsk, Russian Federation
Address: 10B Volkova str., Noginsk, Moscow Region, 142401, Russian Federation

Abstract. This article examines the functions, affordances, and limitations of digital avatars as mediators of educational interaction and formulates the conditions for their successful integration into teaching practices. In this study, a digital avatar is defined as a visual virtual agent representing a human or artificial intelligence, capable of communication and interaction within the digital educational environment. The work is grounded in a sociotechnical approach and considers the digital avatar not only as a technological solution but also as a new actor in educational interaction. Drawing on a thematic literature review (2020–2025), analysis of EdTech company cases, and a reflexive author experiment, the study identifies key functions and constraints of avatars in education and proposes a four-level model that integrates the technical, psycho-pedagogical, sociocultural, and ethical dimensions of avatars’ mediating role. The findings reveal the complex sociotechnical nature of digital avatars, their pedagogical potential, and the social challenges of implementation in educational practice. The study demonstrates the potential of digital avatars to enhance short-term learner engagement and motivation, facilitate multilingual content delivery, and reduce time spent on preparing instructional videos. It concludes that avatars should be viewed not as replacements for teachers but as powerful auxiliary tools that complement and extend their capabilities, with effectiveness contingent on the education system’s readiness for change – from thoughtful strategy design and teacher professional development to clear ethical frameworks. The conclusion outlines principles for designing and implementing digital avatars as mediators of educational interaction and suggests key directions for further research and practice.

Keywords: digital avatar, artificial intelligence, mediating technologies, pedagogical communication, digital transformation of education

Cite as: Ivanchenko, D.A. (2025). Digital Avatar as a Mediator of the Educational Process: Opportunities, Limitations, and Prospects. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 11, pp. 31–53, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-11-31-53 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Современная система образования находится на пороге фундаментальных изменений, обусловленных стремительным разви-

тием цифровых технологий. Искусственный интеллект (ИИ), большие языковые модели (LLM), виртуальная и дополненная реальность (VR/AR) перестают быть атрибутами

футуристических прогнозов и активно интегрируются в педагогическую практику. Нейросетевые технологии всё активнее применяются в образовании, трансформируя сложившиеся подходы к обучению. Искусственный интеллект способствует повышению доступности, эффективности и персонализации образовательного процесса [1], внедрению адаптивных технологий обучения [2], улучшению процессов управления за счёт использования образовательной аналитики [3]. Наряду с техническими возможностями искусственного интеллекта всё больше внимания уделяется его медиативным и коммуникативным функциям: передаче знаний, управлению вниманием, поддержанию диалога и развитию когнитивных навыков [4–6].

Цифровые технологии меняют не только инструменты и формы обучения, но и саму природу педагогического взаимодействия. Внедрение нейросетей в образование постепенно трансформирует классическую модель «преподаватель – обучающийся» в более разнообразные форматы коммуникации, в которых участвуют цифровые агенты (чат-боты, виртуальные ассистенты, автоматизированные системы оценки). Одним из наиболее ярких и многообещающих проявлений данного процесса является возникновение и распространение цифровых аватаров – виртуальных репрезентаций, способных выступать в роли учителей, тьюторов, консультантов и партнёров по обучению. Эти технологические сущности, эволюционировавшие от статичных иконок в ранних интернет-сообществах до сложных интерактивных агентов, предлагают новые возможности для персонализации, геймификации и создания иммерсивного учебного опыта.

Традиционная педагогическая коммуникация, основанная на прямом взаимодействии «учитель – ученик», сталкивается с новыми вызовами в цифровой среде. Несмотря на широкое распространение онлайн-платформ и разнообразных инструментов коммуникации, актуальной остаётся про-

блема низкой вовлечённости учащихся и отсутствия «эффекта присутствия». Цифровой аватар, выступая в качестве медиатора (посредника) этого взаимодействия, способен частично или полностью изменить его динамику. Он может взять на себя рутинные функции, такие как объяснение стандартного материала или проверка заданий, освобождая время педагога для более сложных образовательных задач: развития критического мышления, эмоционального интеллекта и творческих способностей. Более того, аватары могут создавать безопасную среду для учащихся с особыми потребностями или высокой тревожностью, предлагая беспристрастное и терпеливое взаимодействие [8; 9].

Следует отметить, что в литературе встречаются различные термины и определения: *avatars* – широкая категория визуальных представителей, *digital humans* – реалистичные аватары с выраженным эмоциональным поведением, *pedagogical agents* – аватары, встроенные в образовательные практики. В данном исследовании мы будем использовать термин «*цифровой аватар*» (*digital avatar*) – *визуальный виртуальный агент, выступающий в роли представителя человека или искусственного интеллекта, способный к коммуникации и взаимодействию в цифровой образовательной среде*. Он способен моделировать внешний вид, речь, поведение, эмоциональные состояния и коммуникативные паттерны с использованием технологий компьютерной графики, искусственного интеллекта и обработки естественного языка. Цифровые аватары способны функционировать как автономные интеллектуальные помощники, виртуальные наставники или представители обучающихся на онлайн-платформах, в системах дистанционного обучения и средах виртуальной реальности.

Интеграция аватаров в образование – это не столько технологическая, сколько разносторонняя педагогическая, психологическая и этическая проблема. Появление нового актора в образовательном процессе ставит

перед исследователями и практиками ряд фундаментальных вопросов. Как меняются роли и функции традиционных участников образовательного процесса? Каковы когнитивные и эмоциональные последствия взаимодействия учащихся с нейроагентами? Как обеспечить баланс между технологической эффективностью и сохранением человечности, эмпатии и социального компонента обучения? Где проходят границы ответственности за образовательные результаты, полученные при участии аватара?

Несмотря на возрастающий интерес к цифровым аватарам, их изучение в образовательной сфере пока носит преимущественно прикладной характер: акцент делается на описании отдельных кейсов и технических возможностей. При этом остаётся недостаточно исследованным то, как внедрение подобных технологий меняет структуру образовательного взаимодействия, роли участников и социальные практики обучения. Особенно заметен разрыв между технологическим энтузиазмом и системным пониманием социальных и педагогических последствий использования цифровых аватаров. Таким образом, необходимость в междисциплинарном подходе, который соединяет педагогическую и социологическую оптику, задаёт рамку настоящего исследования.

Цель статьи – выявить функции, возможности и ограничения цифровых аватаров как медиаторов образовательного взаимодействия и определить условия и предпосылки их успешной интеграции в учебные практики.

Нами ставятся следующие исследовательские вопросы:

1) Какие функции и роли выполняют цифровые аватары как посредники образовательного взаимодействия?

2) Как цифровые аватары трансформируют структуру педагогической коммуникации, распределение ролей и динамику учебного процесса?

3) Какие возможности и ограничения проявляются при интеграции цифровых аватаров в образовательные практики?

4) Какие условия и предпосылки обеспечивают успешное внедрение цифровых аватаров в образовательную деятельность?

Методы

Исследование основано на качественном подходе в контексте прагматической научной парадигмы. Теоретическую основу определяет социотехнический подход, включающий концепцию *sociotechnical imaginaries* [10], в рамках которого цифровые аватары рассматриваются как медиаторы, формирующие взаимодействие между технологическими инновациями и образовательными практиками. Такой подход позволяет анализировать не только технические и функциональные характеристики аватаров, но и их влияние на педагогическое взаимодействие, институциональные регламенты, этические нормы и социокультурные ожидания.

Методологически работа основана на качественной исследовательской стратегии в рамках интерпретативной социологии. Такой выбор обусловлен комплексным характером исследовательских вопросов, ориентированных на выявление функций, ролей, возможностей и ограничений цифровых аватаров как медиаторов образовательного взаимодействия, способных трансформировать сценарии коммуникации и перераспределять роли между технологиями, преподавателями и учащимися.

На первом этапе исследования был выполнен целевой тематический обзор литературы в базах *Scopus* и *Web of Science*, а также в академических репозиториях и архивах исследовательских платформ (*Frontiers*, *ResearchGate* и др.) с использованием ключевых слов *digital avatar*, *pedagogical agent*, *AI in education*, *virtual reality in learning*, *human-machine interaction in education*, который позволил выявить около 90 релевантных публикаций. Последующий скрининг и углублённый качественный анализ привели к формированию аналитического ядра из 14 ключевых работ, опубликованных в период с 2020 по 2025 год, и позволяющих выявить

концептуальные рамки, существующие подходы и исследовательские лакуны в изучении цифровых аватаров. Критерии отбора включали релевантность теме, фокус на образовательном контексте и наличие анализа социальных или педагогических последствий. Исключались статьи без эмпирических данных или не отображающие образовательную тематику.

Второй этап исследования включал в себя качественный анализ практического опыта применения цифровых аватаров в образовательных практиках. В качестве эмпирической базы было отобрано и проанализировано восемь репрезентативных кейсов из материалов *EdTech*-компаний, соответствующих следующим критериям: тематическая релевантность, раскрытие педагогических и социокультурных аспектов использования аватаров, наличие достаточно подробного описания контекста внедрения. Отбор кейсов осуществлялся на основе предварительного скрининга опубликованных материалов, в ходе которого исключались неполные, неинформативные или нерелевантные источники.

На третьем этапе в исследование включён элемент рефлексивного анализа пользовательского опыта. Автор самостоятельно создал несколько цифровых аватаров с помощью платформы *HeyGen*¹ и апробировал их в образовательных и коммуникационных форматах (вебинар, очная конференция, серия видеороликов, размещённых в профессиональных сообществах).

В качестве эмпирических данных для анализа использовались транскрипты вопросов и комментариев, полученных на конференции, полевые заметки по итогам устных бесед с экспертами, комментарии от онлайн-участников.

Помимо формализованных кейсов и рефлексивного анализа собственного пользовательского опыта, в исследование учитывались результаты несистематического наблюдения за практиками создания и ис-

пользования цифровых аватаров, создаваемых для различных информационных, образовательных и коммуникационных целей. В ходе мониторинга открытых онлайн-платформ и сообществ были собраны и сопоставлены примеры пользовательских цифровых аватаров (информационные, образовательные, корпоративные и др.), оценены их сильные и слабые стороны, а также перспективы применения в образовательной практике. Особое внимание уделялось специфике визуального дизайна, целям создания, особенностям самопрезентации, интерактивности и разнообразию функционала выбранных решений. Примеры пользовательских аватаров анализировались с позиций их соответствия исследовательским критериям: функция, технологическая база, социальный контекст, траектория использования, эффекты и ограничения.

Для систематизации и сопоставления эмпирических данных был использован метод кросс-кейсового синтеза (*cross-case synthesis*) [11], где в качестве критериев для сопоставительного анализа использовались:

- цель применения (передача знаний, отработка навыков, симуляция, повышение вовлечённости, персонализация);
- педагогический контекст (высшее образование, школьное образование, корпоративное обучение, предметная область);
- функциональная роль (инструмент визуализации, виртуальный наставник, партнёр по симуляции, социальный медиатор);
- уровень интеграции (вспомогательный инструмент, элемент учебного модуля, компонент образовательной экосистемы);
- технологическая платформа (2D-видео, 3D-интерфейс, VR/AR, веб-платформа, LMS-интеграция);
- степень автономности (скриптованный/предзаписанный, реактивный на триггеры, проактивный ИИ-агент);
- заявленные эффекты (повышение вовлечённости, создание социального при-

¹ URL: <https://heygen.com> (дата обращения: 12.08.2025).

сутствия, экономия ресурсов, мультиязычность);

- масштабируемость и экономика (стоимость разработки, возможность тиражирования, сложность поддержки);
- ограничения и вызовы (технические, педагогические, организационные, этические).

Полученный структурированный массив данных был подвергнут тематическому анализу по шестиступенной методике В. Браун и В. Кларк [12], включая идентификацию повторяющихся паттернов в использовании аватаров, выявление моделей их внедрения в образовательные практики, влияние на взаимодействие между преподавателем и учащимся. Это позволило выявить повторяющиеся паттерны и ключевые темы, которые легли в основу выводов исследования.

Для обеспечения надёжности и непротиворечивости полученных результатов применялась перекрёстная валидация данных из разных источников. Выводы, полученные на основе анализа материалов *EdTech*-компаний, систематически сопоставлялись с данными академической литературы, результатами рефлексивного анализа автора и практиками создания и использования цифровых аватаров из открытых источников. Это позволило критически оценить и частично нивелировать возможную предвзятость в описаниях кейсов.

Концептуальные рамки и исследовательские лакуны: обзор литературы

Понятие «аватар» имеет корни, восходящие к индуистской мифологии, где оно обозначало земное воплощение божества. В цифровом контексте термин был популяризирован писателем Нилом Стивенсоном в его киберпанк-романе «Лавина» [13], где аватары представляли собой виртуальные тела пользователей в глобальной виртуальной реальности – Метавселенной. С тех пор концепция значительно эволюционировала, пройдя путь от простых двухмерных изображений (иконок) на форумах и в чатах до

сложных трёхмерных интерактивных автономных сущностей.

Ранний этап развития цифровых аватаров тесно связан с появлением многопользовательских онлайн-миров (*MUDs*, *MOOs*) и, позднее, трёхмерных виртуальных миров, таких как *Second Life*. В этих средах аватар выполнял в первую очередь функцию социальной репрезентации, позволяя пользователю конструировать свою цифровую идентичность и взаимодействовать с другими участниками сообщества [14]. Эти взаимодействия уже тогда содержали образовательный потенциал, поскольку виртуальные миры использовались для ролевых игр, симуляций и совместного творчества. Визуальная идентичность цифрового аватара и возможность ролевой игры рассматривались как ключевые элементы для развития творческих способностей в онлайн-средах [15].

Следующий качественный скачок в развитии цифровых аватаров стал возможен благодаря достижениям в области искусственного интеллекта, в частности обработки естественного языка (*NLP*) и машинного обучения. Появились чат-боты и виртуальные ассистенты, способные вести осмысленный диалог с пользователем. Интеграция этих технологий с визуальными оболочками привела к созданию так называемых «воплощённых разговорных агентов» (*Embodied Conversational Agents, ECAs*) – аватаров, обладающих не только речью, но и невербальными средствами коммуникации: мимикой, жестами, взглядом [16; 17].

В данном контексте для понимания функциональной роли цифровых аватаров заслуживает внимания модель, предложенная Д. Гибсоном с соавторами, в которой представлены 14 ролей искусственного интеллекта в образовании, распределённых по трём уровням: микро-, мезо- и макроуровню [18]. Именно на микроуровне, где обучающийся непосредственно взаимодействует с нейросетевыми технологиями, формируется запрос на создание персонализированного, визуально привлекательного и интуитивно

понятного интерфейса взаимодействия, в качестве которого может выступать цифровой аватар преподавателя как вспомогательное средство обучения.

Применение цифровых аватаров в образовательной среде – относительно новая исследовательская область, активно развивающаяся на стыке педагогики, цифровых технологий и социальной психологии. Несмотря на возросший интерес к использованию виртуальных агентов и визуальных интерфейсов в обучении, число эмпирических и теоретических исследований, систематически анализирующих функции и эффекты цифровых аватаров, остаётся ограниченным. Большинство публикаций сосредоточены на технических возможностях аватаров или краткосрочных поведенческих эффектах [19], в то время как их потенциал как агентов, опосредующих отношения между участниками, контентом и цифровой средой, исследован фрагментарно.

Анализ современной научной литературы, выполненный в рамках исследования, позволил выделить три основных подхода к концептуализации цифровых аватаров в образовательном контексте.

Цифровой аватар как инструмент визуализации и автоматизации

Наиболее распространённый подход рассматривает цифровые аватары преимущественно в технологической парадигме, где они выступают не только как средство визуализации учебного материала и его доставки, но и как инструмент автоматизации образовательного процесса.

Способность аватаров сочетать аудиальные и визуальные каналы передачи информации, адаптировать образовательный контент к индивидуальным потребностям учащихся, используя технологии обработки естественного языка и машинного обучения, открывает широкие перспективы для создания интерактивных учебных материалов и персонализации обучения [8]. Просмотр образовательных видео при условии правильной синхронизации движений губ

(липсинк, от англ. *lip* – «губа» и *sync* – сокращение от *synchronization*, «синхронизация»), естественной жестикуляции и эмоциональной выразительности аватара позволяет повысить вовлечённость учащихся, улучшить восприятие материала и усилить эмоциональный отклик [20]. Аватары, созданные искусственным интеллектом, могут не только соответствовать по качеству контенту, создаваемому живыми преподавателями [21], но потенциально превосходить его [9]. Особое внимание уделяется вопросам внешнего вида и поведенческого реализма цифровых аватаров, поскольку данные факторы напрямую влияют на восприятие аватаров как надёжных партнёров в обучении и вызывают больше доверия [22].

Данный подход рассматривает цифровой аватар прежде всего как инструмент автоматизации и персонализации и сосредоточен на повышении эффективности, масштабируемости и визуальной достоверности образовательного взаимодействия. В результате за рамками остаются вопросы использования аватаров как субъектов образовательного взаимодействия, способных влиять на динамику коммуникации.

Цифровой аватар как компонент EdTech-инфраструктуры

Второй подход к использованию аватаров в образовательных технологиях позиционирует их не как вспомогательные инструменты, а как неотъемлемые элементы образовательных экосистем, способные трансформировать процессы обучения за счёт персонализации, совместной работы и иммерсивности. Современные исследования подчёркивают их роль в создании динамических траекторий обучения, когда аватары, оснащённые искусственным интеллектом, анализируют поведенческие данные учащихся в режиме реального времени, корректируя содержание и темп обучения [23]. В контексте совместного обучения цифровые аватары используются в виртуальных образовательных пространствах для коллаборации и демонстрируют высокий уровень мо-

тивации к обучению и высокие результаты в контрольных тестах [24]. Ряд исследований подтверждает эффективность использования аватаров в создании иммерсивных обучающих симуляций, где виртуальные персонажи выступают проводниками в сложных образовательных сценариях [25; 26].

Такая фокусировка акцентирует внимание на интеграционных возможностях аватаров в цифровую инфраструктуру: от систем управления обучением до платформ виртуальной реальности и метавселенных. Однако по-прежнему сохраняется технологичная логика: аватар остаётся элементом архитектуры, а не полноценным участником педагогического взаимодействия, способным к медиации, рефлексии и социальному сопровождению.

Цифровой аватар как педагогический агент и посредник

Данный подход рассматривает аватаров как педагогических агентов и социальных посредников, обладающих агентностью и способных формировать эмоциональное присутствие и мотивацию обучающихся. Аватары здесь выступают в роли тьюторов и партнёров, поддерживая не только передачу знаний, но и социальное взаимодействие, что должно способствовать повышению вовлечённости и доверия.

Современные исследования указывают на эффективность использования цифровых аватаров в развитии совместного обучения и формировании рефлексивных педагогических практик. В частности, метаанализ 36 эмпирических исследований применения виртуальных цифровых педагогических агентов [27] демонстрирует, что они усиливают социальное присутствие и способствуют улучшению результатов обучения. Аватары играют существенную роль в качестве социальных посредников, повышая доверие в образовательных средах, вместе с этим неправильный дизайн аватаров может увеличивать когнитивную нагрузку учащихся, что требует тщательного подхода к их разработке [28]. Цифровые аватары демонстри-

руют значительный потенциал в поддержке совместного обучения, усиливая взаимодействие между учащимися. Систематический обзор [29] выявил, что аватары в средах виртуальной реальности способствуют развитию социальных навыков и являются эффективным инструментом для вовлечения и мотивации учащихся.

Вместе с тем такой взгляд чрезмерно идеализирует цифровые аватары, наделяя их самостоятельностью и эмоциональным воздействием, которое на практике остаётся ограниченным сценариями и алгоритмами, заданными разработчиками. Акцент на эмоциональном присутствии и доверии может вводить учащихся в заблуждение относительно реальности социального партнёрства, создавая иллюзию взаимопонимания. Например, стремление к гиперреализму аватаров не всегда является педагогически оправданным. Исследования в области подготовки учителей с использованием VR-симуляторов показывают, что слишком реалистичные аватары-ученики могут создавать избыточную когнитивную нагрузку на начинающих педагогов [17].

Кроме того, утверждение об эффективности цифровых аватаров основано преимущественно на краткосрочных исследованиях, в то время как долгосрочные эффекты их применения, включая снижение критического мышления и возможные этические риски, остаются недостаточно изученными.

Исследовательские лакуны

Несмотря на активное развитие исследований применения цифровых аватаров в образовании, проведённый анализ выявляет ряд важных пробелов, которые ограничивают понимание их комплексной роли как посредников в образовательном взаимодействии. Наиболее очевидными нам представляются следующие исследовательские лакуны:

- отсутствие устойчивой теоретической рамки, позволяющей концептуализировать цифровой аватар как активного участника образовательного взаимодействия, способ-

ного инициировать, направлять или модифицировать педагогические процессы;

- ограниченное представление о механизмах функционирования цифрового аватара и его влиянии на структуру педагогической коммуникации, динамику учебного взаимодействия, изменении роли преподавателя;

- недостаток эмпирических данных, позволяющих оценить влияние цифровых аватаров на формирование устойчивых когнитивных навыков, развитие критического мышления и этических установок в долгосрочной перспективе;

- фрагментарный характер междисциплинарных исследований, при котором технические, педагогические и социокультурные аспекты использования аватаров рассматривались бы комплексно;

- недостаточно разработанные методы анализа медиативных процессов (традиционные инструменты (опросы, тесты, анализ логов) не всегда позволяют зафиксировать и оценить сложные и неявные результаты взаимодействия, необходимые для понимания роли и места цифровых аватаров в обучении).

Таким образом, выявленные лакуны указывают на то, что использование цифровых аватаров в образовании остаётся слабо теоретически осмысленным и эмпирически подтверждённым явлением. Отсутствие целостной рамки, недостаток данных о реальном влиянии аватаров на обучение, а также ограниченность методов анализа затрудняют полноценное понимание их педагогического потенциала и ограничивают возможности их осмысленного внедрения.

Качественный анализ кейсов применения цифровых аватаров в образовательных практиках

С целью эмпирической конкретизации обозначенных выше концептуальных рамок и выявленных исследовательских лакун был

проведён качественный анализ практического опыта внедрения цифровых аватаров в образовательные практики. Основой послужили описания реальных решений, зафиксированных как в академической литературе, так и в материалах *EdTech*-компаний. В ходе предварительного поиска и скрининга было рассмотрено 26 источников, из которых на основании критериев релевантности и полноты описания были отобраны восемь кейсов, позволяющих оценить, каким образом аватары действуют не только как технологические решения, но и как элементы образовательной среды, способные влиять на её структуру и динамику.

Методологически важно отметить, что большинство рассмотренных кейсов описаны с позиции разработчиков в материалах *EdTech*-компаний (пресс-релизы, демонстрационные описания продуктов, маркетинговые публикации) и могут содержать завышенные ожидания и акцентировать внимание на позитивных эффектах, что ограничивает их научную достоверность и создаёт риск маркетинговой предвзятости. Поэтому полученные результаты требуют критической оценки и не могут рассматриваться как подтверждение долгосрочной педагогической эффективности.

Были проанализированы следующие практики:

- *Soul Machines*² – сервис, позволяющий настраивать, обучать и внедрять полностью автономные цифровые аватары, использующиеся в качестве цифровых преподавателей или ассистентов, способных адаптироваться к стилю обучения студента и поддерживать его вовлечённость;

- речевой тренер *Yoodli AI*³ – ассистент, анализирующий речь пользователя и предоставляющий непредвзятую обратную связь по таким параметрам, как темп, слова-паразиты и структура речи, для помощи в подготовке к публичным выступлениям, презентациям и интервью;

² URL: <https://www.soulmachines.com/> (дата обращения: 12.08.2025).

³ URL: <https://yoodli.ai/> (дата обращения: 12.08.2025).

- *Alelo*⁴ – платформа для языкового и культурного обучения, предлагающая симуляции с аватарами, моделирующими носителей языка и культуры, и позволяющая тренировать диалоги и поведенческие нормы в контролируемых реалистичных сценариях;

- *AKOOL*⁵ – платформа, ориентированная на создание реалистичных аватаров-преподавателей для проведения видеоуроков с возможностями мультязычности и адаптивного обучения;

- *Talespin*⁶ – платформа иммерсивного обучения для корпоративного обучения, использующая 3D-аватары и виртуальную реальность для моделирования рабочих сценариев (презентаций, переговоров, обучения работе с новым оборудованием);

- *Nanome*⁷ – платформа для проведения совместных исследований в области биохимии, ДНК и вирусов, на которой исследователи выступают в роли аватаров и работают в одной виртуальной лаборатории;

- *Academix3D*⁸ – симулятор виртуальной клиники, представляющий собой интерактивную 3D-систему симуляции клинических сценариев, содержащий библиотеку виртуальных пациентов с подробным описанием классификации, патогенеза, анамнеза, жалоб, осмотра, симптомов, диагностики и лечения различных заболеваний;

- *Guildhawk Avatar LMS*⁹ – LMS-платформа с интеграцией цифровых человекоподобных аватаров для динамичного взаимодействия с обучающимися в реальном времени.

Из рассмотренных кейсов и их описаний были выделены шесть компонентов, характеризующих использование цифровых аватаров, различающихся по степени интеграции в образовательный процесс, целям

использования и уровню педагогической автономности.

1) *Эмоциональное и социальное присутствие*. Во многих кейсах подчёркивается способность аватара создавать у пользователя ощущение «присутствия» и эмоциональную связь. Например, *Soul Machines* описывает свои аватары как почти живых «цифровых людей», способных эмпатически реагировать как реальные собеседники. Разработчики VR-симуляции *Talespin* утверждают, что их технология демонстрируют повышенную вовлечённость: участие в обучении через иммерсивную среду делает процессы изучения более значимыми и фокусированными (усвоение материала ускоряется, а уверенность обучающихся при применении знаний возрастает в разы). Таким образом, аватар здесь выступает социальным «напарником», помогая снизить дистанцию между учащимся и учебным контентом.

2) *Адаптивность и персонализация обучения*. Важным фактором является персонализация действий цифрового аватара, который способен подстраиваться под стиль и потребности учащегося, выполняя роль индивидуального тьютора. *Soul Machines* позволяет учителю настраивать целевую область знаний и характеристики аватара в зависимости от потребностей ученика. *Yoodli AI* автоматически анализирует речь каждого пользователя и выдаёт персональную обратную связь с указанием слабых мест (например, недостаточный темп речи или использование слов-паразитов), что создаёт индивидуальную траекторию обучения. *Guildhawk Avatar LMS* делает акцент на персонализацию, в результате аватар обучает сотрудника на его родном языке, учитывая локальные особенности, что повышает понимание материала и мотивацию. В результате

⁴ URL: <https://www.alelo.com/> (дата обращения: 12.08.2025).

⁵ URL: <https://akool.com/> (дата обращения: 12.08.2025).

⁶ URL: <https://www.talespin.com/> (дата обращения: 12.08.2025).

⁷ URL: <https://nanome.ai/> (дата обращения: 12.08.2025).

⁸ URL: <https://vardix.com/academix/> (дата обращения: 12.08.2025).

⁹ URL: <https://www.guildhawk.com/digital-humans/avatar-lms-platform> (дата обращения: 12.08.2025).

цифровой аватар выполняет роль адаптивного наставника, сочетая аналитику и поддержку в режиме реального времени.

3) *Иммерсивность и практические симуляции*. Множество кейсов демонстрируют, что через сценарии «почти реального мира» учащиеся могут безопасно отрабатывать различные навыки. Так, в *Alelo* языковые аватары создают живую разговорную среду для практики диалогов, а в *AcademiX3D* виртуальный пациент позволяет студенту-медику провести полный приём и диагностику: например, учащийся может тренироваться ставить диагноз и назначать лечение виртуальному пациенту. Инженер может репетировать переговоры или собеседование в виртуальной комнате *Talespin*. Эти виртуальные пространства дают учащимся возможность пережить учебные ситуации во всех деталях, что существенно повышает перенос навыков в реальность.

4) *Мультиязычность и культурная адаптивность*. Отдельное внимание уделяется языку и культуре. Цифровые платформы создают аватары с учётом культурных реалий носителей языка – их мимики, жестов, стиля общения, чтобы обеспечить аутентичное погружение. *Guildhawk Avatar LMS* и *AKOOL* акцентируют поддержку множества языков: аватары говорят на родном языке пользователя, снижая барьер понимания и повышая доверие, что сокращает риск недопонимания и делает процесс более инклюзивным. Поддержка более 140 языков в *AKOOL* позволяет масштабировать учебный контент на международном уровне.

5) *Масштабируемость и экономическая эффективность*. Ряд кейсов демонстрируют, что использование аватаров даёт качественный охват аудитории при меньших издержках. По заявлению *Soul Machines*, боты могут масштабироваться на миллионы студентов при существенно меньших затратах, чем оплата «реального» преподавателя. *AKOOL* и *Guildhawk Avatar LMS* демонстрируют, как один раз созданный контент может автоматически тиражироваться на

десятки языков и адаптироваться под разные аудитории без участия преподавателя, снижая издержки на локализацию и обучение персонала. Однако важно учитывать, что начальные затраты на разработку и внедрение таких решений, особенно с VR-компонентами (как у *Talespin* и *Nanome*), могут быть высокими и требуют стратегического планирования.

С точки зрения медиативной функции аватары выступают инструментом стандартизированной и быстрой доставки знаний – они «разворачивают» единый учебный продукт мгновенно на разных языках, обеспечивая единую базу знаний и освобождая ресурсы для разработки контента.

6) *Технические и организационные ограничения*. Наконец, все кейсы подчёркивают технологические возможности и связанные с ними ограничения. Использование современных решений и инструментов искусственного интеллекта расширяет функционал аватаров (например, *AKOOL* не требует съёмочной студии, *Nanome* обеспечивает естественное взаимодействие голосом и жестами), но одновременно требует серьёзных ресурсов. Реалистичные аватары и сложные симуляции предъявляют высокие требования к вычислительной мощности и качеству программной реализации. Внедрение таких систем может столкнуться с препятствиями: необходимы технические эксперты, адаптация контента, поддержка оборудования. Эти факторы могут ограничивать масштабирование решений и требуют взвешенного подхода на этапе проектирования.

Рефлективный анализ пользовательского опыта

В целях расширения эмпирической базы и повышения достоверности выводов в исследование включён рефлективный анализ авторского эксперимента по созданию и использованию цифрового аватара в образовательной и коммуникативной деятельности. Данный кейс рассматривается как взгляд

изнутри, позволяющий выявить технические и методические проблемы по созданию аватара, неочевидные аспекты его медиативной функции и восприятия аудиторией, которые редко упоминаются в описаниях *EdTech*-компаний.

Для этого на платформе *HeyGen* на основании заранее записанного видео были сгенерированы три цифровых двойника, имитирующие жесты и мимику автора; с использованием заранее подготовленных скриптов синтезирована речь на четырёх языках (русский, английский, казахский, иврит); с применением встроенных инструментов *HeyGen* добавлены фотореалистичные фоны и осуществлён финальный монтаж.

Полученные цифровые аватары использовались в трёх сценариях:

- в роли виртуального спикера на коллективном вебинаре с обратной связью от автора в чате;
- на очной конференции в составе презентации в качестве виртуального докладчика, представляющего часть контента, при этом автор выступал и отвечал на вопросы лично;
- для продвижения образовательных мероприятий в коротких видеороликах в профессиональных сообществах педагогов (анонсы вебинаров, курсов, конференций).

Реализация данных сценариев на практике позволила оценить как потенциал цифровых аватаров, так и возникающие риски, связанные с их использованием в образовательной среде и соотнести выявленные в кейсах *EdTech*-компаний компоненты с собственным опытом автора.

Эксперимент подтвердил наличие эффекта социального присутствия: аудитория демонстрировала эмоциональное вовлечение во всех трёх форматах взаимодействия, реагируя комментариями, лайками, аплодисментами и задавая вопросы. Вместе с тем участники отмечали сложности в формировании доверительных отношений. Как выразилась одна из участниц: *«Мне кажется, что я бы не смогла доверять и устанавли-*

вать какую-то связь с роботом, который читает мне лекцию, а не с учителем...».

Адаптивность и персонализация проявились ограниченно, так как сгенерированный в *HeyGen* аватар не способен вести реальный диалог и требует тщательной сценарной подготовки. Обсуждение выявило этическую дилемму – должен ли учащийся быть информирован о том, что перед ним выступает цифровой аватар, а не живой преподаватель? Как подчеркнул один из участников: *«Студенту лучше знать, что это говорит аватар, или лучше не знать?»* Данный вопрос отражает границы прозрачности и доверия в образовательном взаимодействии.

Иммерсивность в данных сценариях не подразумевалась, а вот мультитязычность была высоко оценена всеми участниками эксперимента. Устранение необходимости последовательного перевода на различные языки значительно экономит время и ресурсы и открывает возможности интернационализации обучения. По мнению одного из экспертов, занимающегося обучением в России студентов с Ближнего Востока и из Латинской Америки, *«данная технология позволяет многократно сократить путь передаваемой информации до обучаемого, а воспринимать текст в изложении аватара гораздо легче, чем при последовательном переводе»*.

Технология подтвердила потенциал значительного сокращения затрат на подготовку образовательного контента и расширения каналов его распространения. Использование цифрового аватара снижает расходы на съёмку и монтаж, позволяя одному специалисту производить образовательный видеоконтент без привлечения операторов и специального оборудования. Вместе с тем, несмотря на внешнюю простоту, процесс создания аватара потребовал предварительной подготовки (съёмка исходного видео, работа со сценарием, подготовка скриптов), что требует определённых навыков. Таким образом, экономия достигается не за счёт упрощения процесса,

а за счёт его переформатирования: вместо физической записи и монтажа требуется тщательная подготовка текста и соблюдение протоколов платформы.

Предварительные выводы и ограничения

Проведённый анализ демонстрирует потенциал использования цифровых аватаров для повышения краткосрочной вовлечённости и мотивации учащихся, облегчая мультиязычную передачу контента и сокращая время на подготовку видеоуроков. Аватары могут выполнять роль медиаторов образовательного взаимодействия, частично заменяя рутинные функции преподавателя, такие как объяснение материала или демонстрация практических примеров.

Создание цифровых аватаров становится доступным для непрофессиональных пользователей и позволяет разрабатывать образовательный видеоконтент для различных аудиторий с минимальными затратами на локализацию и адаптацию материалов. Платформы, использующие возможности искусственного интеллекта, такие как *HayGen*, предоставляют пользователям возможность самостоятельно создавать цифровые аватары, снижая порог вхождения и потребность в профессиональных технических навыках.

Ограничением проведённого анализа остаётся недостаток данных о долгосрочных педагогических эффектах. В части исследований фиксируются лишь краткосрочные показатели (вовлечённость, мотивация, результаты тестирования), тогда как устойчивые когнитивные эффекты, развитие критического мышления и формирование этических установок остаются недостаточно изученными. Отсутствие лонгитюдных и сравнительных проектов не позволяет сформировать надёжную причинно-следственную базу.

Соответственно, заявленные исследователями и *EdTech*-разработчиками эффекты, такие как ускоренное освоение материала, рост вовлечённости или формирование

доверия, требуют критического осмысления. Также неясно, насколько хорошо технологии масштабируются, каков уровень их устойчивости к техническим сбоям и какие ресурсы необходимы для подготовки контента.

Таким образом, хотя проведённый анализ и демонстрирует потенциал цифровых аватаров как медиаторов образовательного взаимодействия, выводы следует трактовать как предварительные. Для их верификации необходимы дальнейшие исследования на основе независимых данных – наблюдений, интервью с педагогами и обучающимися, а также сравнительных и лонгитюдных проектов.

Обсуждение

Модель цифрового аватара как медиатора образовательного взаимодействия

Несмотря на указанные ограничения, выполненный анализ позволяет обосновать концептуальную четырёхуровневую модель цифрового аватара как медиатора образовательного взаимодействия, объединяющую технические, психолого-педагогические, социокультурные и этические измерения.

В рамках предлагаемой модели на *техническом уровне* цифровой аватар выступает как сложный интерактивный интерфейс, позволяющий визуализировать и передавать образовательный контент с использованием современных методов синтеза речи, распознавания эмоций и визуальной анимации. Этот уровень поддерживается когнитивно-аффективными теориями педагогических агентов, которые подчёркивают важность дизайна аватаров для снижения когнитивной нагрузки и повышения мотивации учащихся [30; 31].

Психолого-педагогический уровень отражает способность аватара выступать в роли наставника и мотиватора, создавая в цифровом пространстве атмосферу социального присутствия – ощущения реального взаимодействия и эмоционального отклика [32]. Теория социального присутствия объ-

ясняет, как такие аватары могут усиливать вовлечённость и доверие обучающихся, повышая такие характеристики образовательных взаимоотношений как адаптивность и персонализация.

На *социокультурном уровне* цифровой аватар рассматривается как социотехнический актер, который через процесс медиативного взаимодействия влияет на структуру образовательных отношений, перераспределяет роли между преподавателем, учеником и технологией, а также формирует новые образовательные нормы и практики. Здесь ключевую роль играют концепции акторно-сетевых теорий, позволяющие позиционировать аватары не просто как инструменты, а как активных субъектов, участвующих в трансформации педагогической коммуникации и представлений о будущем образования [33].

Этический уровень фиксирует вопросы приватности, прозрачности алгоритмов, справедливого доступа и ответственности. Он задаёт рамки легитимности использования аватаров: насколько учащиеся информированы о том, что общаются с цифровым посредником, кто отвечает за ошибки или искажения, как обеспечивается равенство доступа [8; 23]. Этический уровень не просто «настройка», а фильтр, который ограничивает и направляет технические, педагогические и социокультурные решения.

Важно подчеркнуть, что представленные уровни не существуют изолированно, а образуют интегрированную целостность, где каждый последующий уровень как обуславливает, так и трансформирует предыдущие, что создаёт особые требования к их проектированию и использованию в образовательной практике.

Во-первых, на техническом уровне необходимо обеспечить качественный дизайн цифрового аватара, который должен сочетать реалистичность визуальных и речевых компонентов с когнитивной доступностью и эмоциональной адекватностью. Ключевая задача – снижение когнитивной нагрузки и

адаптация к индивидуальным особенностям учащихся, чтобы аватар выступал ресурсом поддержки, а не источником перегрузки.

Во-вторых, психолого-педагогический уровень указывает на важность создания контекстно-чувствительных сценариев взаимодействия, в которых аватар способствует мотивации, социализации и развитию рефлексивных навыков. Здесь необходимо учитывать разнообразие образовательных целей, культурных контекстов и возрастных особенностей обучающихся, чтобы повышать доверие и избегать иллюзии фиктивного партнёрства.

В-третьих, на социокультурном уровне внедрение цифровых аватаров в учебные процессы меняет структуру образовательных отношений и перераспределяет роли между педагогом, обучающимся и технологией:

- преподаватель смещается от роли единственного источника знаний к позиции архитектора образовательной среды, куратора и модератора процесса передачи знаний;
- обучающийся получает доступ к персонализированному взаимодействию, но существует риск «пассивной зависимости» от цифрового наставника и снижения горизонтальной коммуникации;
- цифровой аватар выступает гибридным актором, обладающим агентностью «по доверенности» от разработчиков и педагогов, совмещая функции инструмента и социального посредника, играя роль терпеливого и беспристрастного наставника, создающего безопасное пространство для проб, ошибок и экспериментов.

Наконец, этический уровень задаёт рамки легитимности применения цифровых аватаров. Здесь критически важны вопросы приватности и защиты данных, прозрачности алгоритмов, справедливости доступа и распределения ответственности между педагогом, образовательной организацией и разработчиками технологий. Именно на данном уровне определяется, насколько использование аватаров будет не только технологи-

Таблица

Модель цифрового аватара как медиатора образовательного взаимодействия

Table

A model of a digital avatar as a mediator of educational interaction

Уровень	Медиативная функция	Теоретические основания	Основные эффекты	Основные ограничения
Технический	Интерактивный интерфейс, визуализация и озвучивание контента	Когнитивно-аффективные теории педагогических агентов	Снижение когнитивной нагрузки, повышение вовлечённости	Перегрузка интерфейсом, техническая недоступность
Психолого-педагогический	Наставничество, создание социального присутствия, мотивация	Теория социального присутствия, мотивационно-рефлексивный подход	Рост доверия, развитие саморефлексии	Иллюзия партнёрства, зависимость
Социокультурный	Социотехнический актор, перераспределение ролей и норм	Акторно-сетевая теория	Новые роли педагога, адаптация к культурному контексту	Усиление стандартизации, снижение горизонталей
Этический	Фильтр легитимности (прозрачность, приватность, справедливый доступ)	Этические концепции ИИ и цифрового равенства	Признание, социальная приемлемость	Неясность ответственности, цифровое неравенство

чески и педагогически эффективным, но и социально приемлемым. Чтобы показать интегративный характер предлагаемой модели, представим её в виде сводной *таблицы*.

Предлагаемая четырёхуровневая модель позволяет не только описать функции цифровых аватаров в образовании и задаёт основу для анализа их практических вызовов и перспектив интеграции в образовательную практику. Она может служить аналитической рамкой для исследователей, а также практическим инструментом для педагогов, администраторов и разработчиков, принимающих решения о внедрении цифровых аватаров в образовательный процесс.

Условия и ограничения внедрения цифровых аватаров в образование

Выше уже отмечалось, внедрение цифровых аватаров в образовательную практику связано с целым рядом вызовов, которые выходят за пределы технической сферы. С одной стороны, рост числа платформ и сервисов, работающих с цифровыми агентами, демонстрирует готовность технологий к масштабированию; с другой – именно

практика выявляет ограничения и противоречия, оказывающиеся значимыми для образовательной системы. Рассмотрим основные предпосылки и условия внедрения цифровых аватаров в рамках предложенной модели.

Технические условия предполагают, прежде всего, доступность и масштабируемость решений. Опыт ряда платформ показывает, что чрезмерная зависимость от оборудования (например, VR-гарнитур или мощных графических станций) ограничивает применение аватаров, закрепляя эффект «элитарных технологий». Реалистичные симуляции и иммерсивные сценарии требуют не только значительных вычислительных ресурсов, но и регулярного сопровождения: от обновления программного обеспечения до подготовки специалистов, способных адаптировать учебный процесс под новые форматы. Разрыв в техническом оснащении образовательных организаций и отдельных пользователей приводит к тому, что доступность аватаров зависит от ресурсов конкретной организации (пользователей), что формирует риски образовательного неравенства.

Чтобы избежать этого, необходимо развитие универсальных интерфейсов и адаптация решений к массово доступным устройствам, таким как ноутбуки, планшеты и смартфоны. Важна и стандартизация на уровне интеграции: аватары должны быть функционально совместимы с системами управления обучением и корпоративными образовательными платформами. Отдельное внимание должно уделяться устойчивости к техническим сбоям и киберугрозам, поскольку чем более персонализированным становится цифровой аватар, тем значительнее последствия возможной уязвимости системы.

Кроме того, проектирование цифровых аватаров характеризуется высокой степенью сложности, а эффективность их применения напрямую зависит от уровня визуальной и поведенческой реалистичности. Тщательная синхронизация речи и мимики, адекватная жестикация и эмоциональная выразительность способствуют повышению вовлечённости пользователей. Однако избыточный реализм может вызвать эффект «зловещей долины» [34] и последующий дискомфорт обучающихся, снижая качество взаимодействия. Поиск баланса между технической возможностью и когнитивной деятельностью становится одним из ключевых условий успешного внедрения цифровых аватаров в образовательную практику.

Психолого-педагогические условия определяют условия взаимодействия цифровых аватаров с обучающимися, а также адаптацию их функций под разнообразные образовательные задачи и контексты. Эти условия обеспечивают эффективное включение аватаров в разные формы учебной деятельности – от тренингов и практических упражнений до моделирования сложных профессиональных и исследовательских ситуаций.

Важной задачей является поддержание педагогического качества через гибкое перераспределение ролей между преподавателем, учащимися и технологией, а также сохранение баланса между индивидуальной

поддержкой и коллективным взаимодействием. С одной стороны, психолого-педагогические условия создают пространство для формирования мотивации, развития самостоятельности и критического мышления, а также учитывают эмоциональные и социальные потребности участников образовательного процесса. С другой – чрезмерное увлечение нейросетями может привести к «синдрому искусственного интеллекта», когда учащиеся становятся зависимыми от технологий при решении образовательных задач, что препятствует развитию их самостоятельного мышления, когнитивных способностей и навыков принятия решений [35; 36].

В то же время существует риск, что без должной методической поддержки аватары будут использоваться формально, не раскрывая своего потенциала образовательных акторов. И здесь ключевым условием становится подготовка педагогов к новым функциям – от передачи знаний к кураторству и медиативной поддержке.

Социокультурные условия отражают не только восприятие цифровых аватаров в образовательном сообществе и обществе в целом, но и активно формируют новые модели взаимодействия, распределение ролей участников и образовательные нормы. Эти условия учитывают принятие инноваций с опорой на культурные ценности, педагогические традиции и ожидания разных групп – учащихся, преподавателей, родителей, чиновников. Ключевым аспектом является работа с возможным сопротивлением нововведениям, формирование доверия к цифровым посредникам и создание осмысленного опыта их использования. Социокультурный контекст определяет, какие формы взаимодействия и роли аватаров будут наиболее эффективными, а какие педагогические сценарии могут вызвать скепсис или отторжение.

Эффективная интеграция цифровых аватаров требует учёта реальных привычек и ожиданий участников образовательных от-

ношений: как учащиеся взаимодействуют друг с другом и с преподавателями, какие формы коммуникации и обратной связи складываются естественным образом, а какие воспринимаются как навязанные. Успешное внедрение подразумевает постепенное включение аватаров в учебные сценарии, формирование доверия к их роли, поддержку со стороны преподавателей и администрации, а также постоянный мониторинг реакции пользователей, чтобы технологии действительно усиливали образовательный процесс, а не становились формальным дополнением.

Этические условия создают основу для справедливого и ответственного применения цифровых аватаров в образовательной практике, объединяя вопросы автономии обучающихся, конфиденциальности, прозрачности алгоритмов и социальной справедливости. Чрезмерная зависимость обучающихся от рекомендаций нейросетей может ограничивать свободу выбора и снижать способность принимать самостоятельные решения, а непрозрачность алгоритмов и отсутствие механизмов обжалования решений подрывают доверие и демократические принципы образовательного процесса. Кроме того, предвзятость алгоритмов, обусловленная особенностями данных, на которых обучалась нейросеть, может воспроизводить социальные стереотипы и дискриминационные практики, искажая образовательный опыт.

Наряду с этим остаётся открытой проблема приватности, поскольку использование аватаров зачастую предполагает работу с персональными данными, включая поведенческие и психологические характеристики. В отсутствие чётких регламентов возникает угроза неконтролируемого накопления и использования данных, что способно подрывать доверие к образовательным организациям.

В этой связи критически важно чёткое определение ответственности за решения, принимаемые с участием цифрового аватара, а также определение их правового статуса. Проблема «чёрного ящика» алгоритмов затрудняет их объяснимость и снижает доверие пользователей, что усиливает необходимость прозрачности и контроля. Наконец, вопросы прав на контент, создаваемый искусственным интеллектом, требуют новых подходов к регулированию интеллектуальной собственности, чтобы использование материалов было легитимным и справедливым. В частности, сегодня ЮНЕСКО предлагает меры, направленные на обеспечение прозрачности и объяснимости систем искусственного интеллекта, позволяющие пользователям получать доступ к обоснованиям решений и предоставляющие возможность их обжалования. Эксперты ЮНЕСКО акцентируют внимание на ответственности за действия искусственного интеллекта и защите права на неприкосновенность частной жизни¹⁰.

Несмотря на то, что *институциональные условия* не выделены в самой модели, их роль оказывается ключевой для системного внедрения цифровых аватаров. Именно на уровне образовательных организаций, государственных и регулирующих структур формируются нормативные основы, механизмы финансирования, стандарты подготовки кадров и контроля качества, которые создают устойчивую среду для реализации инноваций.

Поскольку институциональные рамки применения нейросетевых технологий в образовании во многом только формируются, отсутствие общепринятых стандартов и правил их использования оставляет пространство нормативной неопределённости. На практике это может выражаться в инерционности управленческих решений, когда об-

¹⁰ Рекомендация об этике искусственного интеллекта (принята Генеральной конференцией ЮНЕСКО 23 ноября 2021 года) // Организация Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры. 2021. 196 с. URL: <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-ethics-artificial-intelligence> (дата обращения: 12.08.2025).

разовательные организации опасаются рисков легитимности и правовых последствий, связанных как с обработкой персональных данных, так и с использованием контента, генерируемого нейросетями.

Организационно-управленческая поддержка должна обеспечивать доступность технологий для разных категорий образовательных организаций, способствуя их масштабированию в массовом образовании. Среди ключевых мер можно выделить разработку и поддержание нормативной базы (регулирование обработки данных, лицензирование контента, определение статуса цифровых агентов), финансирование пилотных проектов, создание центров компетенций, обеспечивающих подготовку специалистов для работы с цифровыми технологиями.

Реализация мер институциональной поддержки позволит технологии цифровых аватаров перейти от разовых экспериментов к устойчивой интеграции в образовательный процесс, обеспечивая долгосрочный эффект и пользу для всех участников образовательных отношений.

Таким образом, успешное внедрение цифровых аватаров требует комплексного подхода, который объединяет технические, психолого-педагогические, социокультурные и этические условия с устойчивой институциональной поддержкой. Только при согласованных и взаимодополняющих усилиях на всех уровнях возможно создать эффективную, инклюзивную и справедливую образовательную среду, в которой цифровые аватары действительно смогут поддержать и расширить возможности учебного процесса. В дальнейшем важной задачей остаётся разработка управленческих механизмов, нормативных актов и методик, которые обеспечат баланс между внедрением инноваций и защитой прав участников образования, а также формирование культуры ответственного использования новых технологий. Такая системная стратегия открывает широкие возможности для трансформации образовательных практик.

Заключение

Цифровой аватар, эволюционировав от простого графического представительства до сложного интеллектуального агента, всё чаще выступает в роли нового и значимого медиатора образовательного взаимодействия. Настоящее исследование показало, что аватары способны влиять на педагогическую коммуникацию, переопределяя традиционные роли учителя и ученика, открывая новые возможности для образования. Выступая в качестве медиатора, цифровой аватар может снижать коммуникативные барьеры, повышать мотивацию и обеспечивать индивидуальную поддержку, недостижимую в условиях классической классно-урочной системы.

Практические аспекты применения аватаров фиксируют переход от сугубо технологической логики к более сложной системе требований, где необходимо учитывать этические и социокультурные последствия использования цифровых агентов наряду с педагогическими и организационными задачами. Их успешная интеграция зависит не только от качества анимации или мощности алгоритмов, но и от способности образовательных институтов выработать устойчивые механизмы регулирования, обеспечить педагогическое сопровождение и сформировать доверие к технологии у всех участников образовательного процесса.

Полученные результаты раскрывают сложный социотехнический характер цифровых аватаров, педагогический потенциал и социальные вызовы их внедрения в образовательную деятельность. Аватар следует рассматривать не как замену педагогу, а как мощный вспомогательный инструмент, дополняющий и расширяющий его возможности. Эффективность внедрения напрямую зависит от готовности образовательной системы к изменениям: от разработки продуманных стратегий и подготовки педагогических кадров до создания чётких этических рамок.

В этой связи нами сформулирован ряд принципов создания и внедрения цифровых аватаров как медиаторов образовательного

взаимодействия. Логика выбора принципов обусловлена необходимостью комплексного подхода и баланса между технологическими возможностями, педагогическими задачами и социальными требованиями, с обеспечением максимально эффективного и этического использования новаций в разных условиях. Эти принципы представлены ниже:

1) *Педагогическая целесообразность*, определяемая конкретными образовательными задачами, а не технологическим энтузиазмом. Цифровые аватары должны рассматриваться как дополнительный инструмент, усиливающий традиционные образовательные практики, а не подменяющий их;

2) *Институциональная поддержка*, обеспечивающая инфраструктуру, ресурсы, реализацию пилотных проектов и масштабируемость используемых технологий. Важно вовлекать всех участников образовательных отношений, а также обеспечить междисциплинарное взаимодействие специалистов для достижения педагогической целесообразности и оптимального сочетания технологии с традиционными практиками в соответствии с образовательными задачами;

3) *Профессиональная компетентность педагогов*, включающая как технические навыки работы с цифровыми аватарами, так и умения проектировать учебные сценарии с их использованием. Регулярное обучение и обмен опытом формируют профессиональную уверенность и минимизируют риск неправильного или формального применения технологий;

4) *Этика и сформированные нормы*, включающие прозрачные правила сбора, хранения и использования данных, соблюдение конфиденциальности и академической честности;

5) *Итеративный подход*, подразумевающий постепенное внедрение пилотных проектов с последующим сбором обратной связи, выявлением потенциальных проблемы и адаптацией к специфике конкретного образовательного контекста.

Опираясь на выявленные исследовательские лакуны и анализ практик применения

цифровых аватаров, можно сформулировать ключевые направления для последующих научных и практических исследований. На наш взгляд, перспективы дальнейших исследований лежат в области эмпирического изучения долгосрочного влияния аватаров на когнитивное и социальное развитие учащихся, сравнительного анализа эффективности различных типов аватаров в разных образовательных контекстах, а также разработки универсальных этических кодексов и стандартов для использования нейросетевых технологий в образовании. Практическая значимость исследований повысится благодаря созданию подробных руководств для педагогов и EdTech-разработчиков, учитывающих специфику аудитории и образовательных целей. Не менее важно изучать институциональную интеграцию технологий, их влияние на аккредитацию, контроль качества образования и профессиональное развитие преподавателей.

Будущее педагогической коммуникации, очевидно, будет гибридным, сочетая в себе незаменимость живого человеческого общения с уникальными возможностями интеллектуальных цифровых посредников. Поиск оптимального баланса в этом симбиозе и станет главной задачей для образовательной теории и практики в ближайшие десятилетия.

Литература

1. Vellaichamy K. Artificial Intelligence and its Significance in Education: A Theoretical Perspectives // Shanlax International Journal of English. 2023. Vol. 12. No. S1-Dec. P. 452–456. DOI: 10.34293/rtdh.v12iS1-Dec.118
2. Kabudi T., Pappas I., Olsen D.H. AI-enabled adaptive learning systems: A systematic mapping of the literature // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2021. Vol. 2. Article no. 100017. DOI: 10.1016/j.caeai.2021.100017
3. Другова Е.А., Журавлева И.И., Захарова У.С., Сотникова В.Е., Яковлева К.И. Искусственный интеллект для учебной аналитики и этапы педагогического проектирования: обзор решений // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 4. С. 107–153. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-4-107-153

4. Herbert C., Dolżycka J.D. Teaching online with an artificial pedagogical agent as a teacher and visual avatars for self-other representation of the learners. Effects on the learning performance and the perception and satisfaction of the learners with online learning: previous and new findings // *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. Article no. 1416033. DOI: 10.3389/fe-duc.2024.1416033
5. Lindberg S., Jönsson A. Preservice Teachers Training with Avatars: A Systematic Literature Review of 'Human-in-the-Loop' Simulations in Teacher Education and Special Education // *Education Sciences*. 2023. Vol. 13. No. 8. Article no. 817. DOI: 10.3390/educsci13080817
6. Никольский В.С. Коммуникативный искусственный интеллект: концептуализация новой реальности в образовании // *Высшее образование в России*. 2025. Т. 34. № 6. С. 152–168. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-152-168
7. Alam T.M., Stoica G.A., Sharma K., Özgöbek Ö. Digital technologies in the classrooms in the last decade (2014–2023): a bibliometric analysis // *Frontiers in Education*. 2025. Vol. 10. Article no. 1533588. DOI: 10.3389/fe-duc.2025.1533588
8. Fink M.C., Robinson S.A., Ertl B. AI-based avatars are changing the way we learn and teach: benefits and challenges // *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. Article no. 1416307. DOI: 10.3389/fe-duc.2024.1416307
9. Zhang Y., Lucas M., Bem-Haja P., Pedro L. AI versus human-generated voices and avatars: rethinking user engagement and cognitive load // *Education and Information Technologies*. 2025. DOI: 10.1007/s10639-025-13654-x
10. Jasanoff S., Kim S.-H. *Dreamscapes of Modernity: Sociotechnical Imaginaries and the Fabrication of Power*. University of Chicago Press, 2015. DOI: 10.7208/chicago/9780226276663.001.0001
11. Yin R.K. *Case study research and applications: design and methods*. 6th edition. Los Angeles; London; New Delhi; Singapore; Washington DC; Melbourne: SAGE, 2018. 453 p. URL: <https://ebooks.umu.ac.uk/librarian/books-file/Case%20Study%20Research%20and%20Applications.pdf> (дата обращения: 14.08.2025).
12. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology // *Qualitative Research in Psychology*. 2006. Vol. 3. No. 2. P. 77–101. DOI: 10.1191/1478088706qp0630a
13. Stephenson N. *Snow Crash*. Bantam Books, 1992. 541 p. URL: <https://www.nothinghuman.net/images/files/discussion/4/04ca4ae88a63721aa7144430117ab4ca.pdf> (дата обращения: 24.08.2025).
14. Yee N., Bailenson J. The Proteus Effect: The Effect of Transformed Self-Representation on Behavior // *Human Communication Research*. 2007. Vol. 33. No. 3. P. 271–290. DOI: 10.1111/j.1468-2958.2007.00299.x
15. Takano M., Taka F. Fancy avatar identification and behaviors in the virtual world: Preceding avatar customization and succeeding communication // *Computers in Human Behavior Reports*. 2022. Vol. 6. Article no. 100176. DOI: 10.1016/j.chbr.2022.100176
16. Yang F.-C., Acevedo P., Guo S., Choi M., Mousas C. Embodied Conversational Agents in Extended Reality: A Systematic Review // *IEEE Access*. 2025. Vol. 13. P. 79805–79824. DOI: 10.1109/ACCESS.2025.3566698
17. Zhang Y., Pan W. A scoping review of embodied conversational agents in education: trends and innovations from 2014 to 2024 // *Interactive Learning Environments*. 2025. Vol. 33. No. 7. P. 1–22. DOI: 10.1080/10494820.2025.2468972
18. Gibson D., Kovanovic V., Ifenthaler D., Dexter S., Feng S. Learning theories for artificial intelligence promoting learning processes // *British Journal of Educational Technology*. 2023. Vol. 54. No. 5. P. 1125–1146. DOI: 10.1111/bjet.13341
19. Karagozlu D., Gezer F. Avatars and Artificial Intelligence in education: A bibliometric analysis // *Proceedings of the International Conference on Virtual Learning – Virtual Learning – Virtual Reality (20th edition)*. The National Institute for Research & Development in Informatics – ICI Bucharest (ICI Publishing House), 2025. P. 396–406. DOI: 10.58503/icvl-v20y202533
20. Zhang R., Wu Q. Impact of using virtual avatars in educational videos on user experience // *Scientific Reports*. 2024. Vol. 14. No. 1. Article no. 6592. DOI: 10.1038/s41598-024-56716-9
21. Netland T., Von Dzengelevski O., Tesch K., Kwasnitschka D. Comparing human-made and AI-generated teaching videos: An experimental study on learning effects // *Computers & Education*. 2025. Vol. 224. Article no. 105164. DOI: 10.1016/j.compedu.2024.105164
22. Garcia M.B. Teachers in the metaverse: the influence of avatar appearance and behavioral realism on perceptions of instructor credibility and teaching effectiveness // *Interactive Learning Environments*. 2025. P. 1–17. DOI: 10.1080/10494820.2025.2462144
23. Islam M.Z., Wang G. Avatars in the educational metaverse // *Visual Computing for Industry, Biomedicine, and Art*. 2025. Vol. 8. No. 1. Article no. 15. DOI: 10.1186/s42492-025-00196-9

24. Hu Y.-H., Yu H.-Y., Tzeng J.-W., Zhong K.-C. Using an avatar-based digital collaboration platform to foster ethical education for university students // *Computers & Education*. 2023. Vol. 196. Article no. 104728. DOI: 10.1016/j.compedu.2023.104728
25. Ананин Д.П., Суви́рова А.Ю. Иммерсивные технологии в образовательной практике российской высшей школы // *Высшее образование в России*. 2023. Т. 33. № 5. С. 112–135. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-5-112-135
26. Hutson J., Hutson P. *Immersive Technologies // Inclusive Smart Museums*. Cham: Springer Nature Switzerland, 2024. P. 153–228. DOI: 10.1007/978-3-031-43615-4_5
27. Zhang C., Mo L. The Effectiveness of Virtual Digital Human Pedagogical Agents in Virtual Reality Learning Environments: A Meta-Analysis of 36 Empirical Studies // *Journal of Visual and Performing Arts Research*. 2025. Vol. 1. No. 1. P. 37–61. DOI: 10.71204/6p1ny979
28. Zhang S., Jaldi C.D., Schroeder N.L., López A.A., Gladstone J.R., Heidig S. Pedagogical agent design for K–12 education: A systematic review // *Computers & Education*. 2024. Vol. 223. Article no. 105165. DOI: 10.1016/j.compedu.2024.105165
29. Van Der Meer N., Van Der Werf V., Brinkman W.-P., Specht M. Virtual reality and collaborative learning: a systematic literature review // *Frontiers in Virtual Reality*. 2023. Vol. 4. Article no. 1159905. DOI: 10.3389/frvir.2023.1159905
30. Arguedas M., Daradoumis T., Caballé S. Measuring the effects of pedagogical agent cognitive and affective feedback on students' academic performance // *Frontiers in Artificial Intelligence*. 2024. Vol. 7. Article no. 1495342. DOI: 10.3389/frai.2024.1495342
31. Mabanza N., De Wet L. Determining the Usability Effect of Pedagogical Interface Agents on Adult Computer Literacy Training // *E-Learning Paradigms and Applications: Studies in Computational Intelligence*. / Eds. M. Ivanović, L.C. Jain. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 2014. Vol. 528. P. 145–183. DOI: 10.1007/978-3-642-41965-2_6
32. Kreijns K., Yau J., Weidlich J., Weinberger A. Towards a comprehensive framework of social presence for online, hybrid, and blended learning // *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 8. Article no. 1286594. DOI: 10.3389/educ.2023.1286594
33. Czabajda R., Čairovič N., Černko M. Live Online Education Efficiency Mediators From the Actor Network Theory Perspective // *Frontiers in Education*. 2022. Vol. 7. Article no. 859783. DOI: 10.3389/educ.2022.859783
34. Mori M., MacDorman K., Kageki N. The Uncanny Valley [From the Field] // *IEEE Robotics & Automation Magazine*. 2012. Vol. 19. No. 2. P. 98–100. DOI: 10.1109/MRA.2012.2192811
35. Ahmad O., Maliha H., Ahmed I. AI Syndrome: an intellectual asset for students or a progressive cognitive decline // *Asian Journal of Psychiatry*. 2024. Vol. 94. Article no. 103969. DOI: 10.1016/j.ajp.2024.103969
36. Shen X., Teng M. F. Three-wave cross-lagged model on the correlations between critical thinking skills, self-directed learning competency and AI-assisted writing // *Thinking Skills and Creativity*. 2024. Vol. 52. Article no. 101524. DOI: 10.1016/j.tsc.2024.101524

Благодарности. Автор выражает благодарность рецензентам и редакции журнала «Высшее образование в России» за конструктивные замечания и помощь в подготовке публикации.

Статья поступила в редакцию 31.08.2025

Принята к публикации 13.10.2025

References

1. Vellaichamy, K. (2023). Artificial Intelligence and its Significance in Education: A Theoretical Perspectives. *Shanlax International Journal of English*. Vol. 12, no. S1-Dec, pp. 452-456, doi: 10.34293/rtdh.v12iS1-Dec.118
2. Kabudi, T., Pappas, I., Olsen, D.H. (2021). AI-Enabled Adaptive Learning Systems: A Systematic Mapping of the Literature. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. Vol. 2, article no. 100017, doi: 10.1016/j.caeai.2021.100017
3. Drugova, E., Zhuravleva, I., Zakharova, U., Sotnikova, V., Yakovleva, K. (2022). Artificial Intelligence for Learning Analytics and Instructional Design Steps: An Overview of Solutions. *Voprosy obrazovaniya =*

- Educational Studies Moscow*. No. 4, pp. 107-153, doi: 10.17323/1814-9545-2022-4-107-153 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Herbert, C., Dolżycka J. D. (2024). Teaching Online with an Artificial Pedagogical Agent as a Teacher and Visual Avatars for Self-Other Representation of the Learners. Effects on the Learning Performance and the Perception and Satisfaction of the Learners with Online Learning: Previous and New Findings. *Frontiers in Education*. Vol. 9, article no. 1416033, doi: 10.3389/feduc.2024.1416033
 5. Lindberg, S., Jönsson, A. (2023). Preservice Teachers Training with Avatars: A Systematic Literature Review of 'Human-in-the-Loop' Simulations in Teacher Education and Special Education. *Education Sciences*. Vol. 13, no. 8, article no. 817, doi: 10.3390/educsci13080817
 6. Nikolskiy, V.S. (2025). Communicative Artificial Intelligence: Conceptualizing a New Reality in Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 6, pp. 152-168, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-152-168 (In Russ., abstract in Eng.).
 7. Alam, T.M., Stoica, G.A., Sharma, K., Özgöbek, Ö. (2025). Digital Technologies in the Classrooms in the Last Decade (2014–2023): A Bibliometric Analysis. *Frontiers in Education*. Vol. 10, article no. 1533588, doi: 10.3389/feduc.2025.1533588
 8. Fink, M.C., Robinson, S.A., Ertl, B. (2024). AI-Based Avatars Are Changing the Way We Learn and Teach: Benefits and Challenges. *Frontiers in Education*. Vol. 9, article no. 1416307, doi: 10.3389/feduc.2024.1416307
 9. Zhang, Y., Lucas, M., Bem-Haja, P., Pedro, L. (2025). AI Versus Human-Generated Voices and Avatars: Rethinking User Engagement and Cognitive Load. *Education and Information Technologies*. Doi: 10.1007/s10639-025-13654-x
 10. Jasanoff, S., Kim, S.-H. (2015). *Dreamscapes of Modernity: Sociotechnical Imaginaries and the Fabrication of Power*. University of Chicago Press. Doi: 10.7208/chicago/9780226276663.001.0001
 11. Yin, R.K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th edition). Los Angeles; London; New Delhi; Singapore; Washington DC; Melbourne: SAGE. 453 p. Available at: <https://ebooks.umu.ac.uk/librarian/books-file/Case%20Study%20Research%20and%20Applications.pdf> (accessed 14.08.2025).
 12. Braun, V., Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*. Vol. 3, no. 2, pp. 77-101, doi: 10.1191/1478088706qp0630a
 13. Stephenson, N. (1992). *Snow Crash*. Bantam Books. 541 p. Available at: <https://www.nothuman.net/images/files/discussion/4/04ca4ae88a63721aa7144430117ab4ca.pdf> (accessed 12.08.2025).
 14. Yee, N., Bailenson, J. (2007). The Proteus Effect: The Effect of Transformed Self-Representation on Behavior. *Human Communication Research*. Vol. 33, no. 3, pp. 271-290, doi: 10.1111/j.1468-2958.2007.00299.x
 15. Takano, M., Taka, F. (2022). Fancy Avatar Identification and Behaviors in the Virtual World: Preceding Avatar Customization and Succeeding Communication. *Computers in Human Behavior Reports*. Vol. 6, article no. 100176, doi: 10.1016/j.chbr.2022.100176
 16. Yang, F.-C., Acevedo, P., Guo, S., Choi, M., Mousas, C. (2025). Embodied Conversational Agents in Extended Reality: A Systematic Review. *IEEE Access*. Vol. 13, pp. 79805-79824, doi: 10.1109/ACCESS.2025.3566698
 17. Zhang, Y., Pan, W. (2025). A Scoping Review of Embodied Conversational Agents in Education: Trends and Innovations from 2014 to 2024. *Interactive Learning Environments*, pp. 1-22, doi: 10.1080/10494820.2025.2468972
 18. Gibson, D., Kovanovic, V., Ifenthaler, D., Dexter S., Feng S. (2023). Learning Theories for Artificial Intelligence Promoting Learning Processes. *British Journal of Educational Technology*. Vol. 54, no. 5, pp. 1125-1146, doi: 10.1111/bjet.13341
 19. Karagozlu, D., Gezer, F. (2025). Avatars and Artificial Intelligence in education: A bibliometric analysis. Proceedings of the International Conference on Virtual Learning – Virtual Learning – Virtual Reality (20th edition). The National Institute for Research & Development in Informatics – ICI Bucharest (ICI Publishing House), pp. 396-406, doi: 10.58503/icvl-v20y202533
 20. Zhang, R., Wu, Q. (2024). Impact of Using Virtual Avatars in Educational Videos on User Experience. *Scientific Reports*. Vol. 14, no. 1, article no. 6592, doi: 10.1038/s41598-024-56716-9
 21. Netland, T., Von Dzengelevski, O., Tesch, K., Kwasnitschka, D. (2025). Comparing Human-Made and AI-Generated Teaching Videos: An Experimental Study on Learning Effects. *Computers & Education*. Vol. 224, article no. 105164, doi: 10.1016/j.compedu.2024.105164

22. Garcia, M.B. (2025). Teachers in the Metaverse: The Influence of Avatar Appearance and Behavioral Realism on Perceptions of Instructor Credibility and Teaching Effectiveness. *Interactive Learning Environments*, pp. 1-17, doi: 10.1080/10494820.2025.2462144
23. Islam, M.Z., Wang, G. (2025). Avatars in the Educational Metaverse. *Visual Computing for Industry, Biomedicine, and Art*. Vol. 8, no. 1, article no. 15, doi: 10.1186/s42492-025-00196-9
24. Hu, Y.-H., Yu, H.-Y., Tzeng, J.-W., Zhong, K.-C. (2023). Using an Avatar-Based Digital Collaboration Platform to Foster Ethical Education for University Students. *Computers & Education*. Vol. 196, article no. 104728, doi: 10.1016/j.compedu.2023.104728
25. Ananin, D.P., Suvirova, A.Yu. (2024). Immersive Technologies in the Educational Practice of Russian Universities. *Vysshее obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 5, pp. 112-135, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-5-112-135 (In Russ., abstract in Eng.).
26. Hutson, J., Hutson, P. (2024). Immersive Technologies. *Inclusive Smart Museums*. Cham: Springer Nature Switzerland. Pp. 153-228, doi: 10.1007/978-3-031-43615-4_5
27. Zhang, C., Mo, L. (2025). The Effectiveness of Virtual Digital Human Pedagogical Agents in Virtual Reality Learning Environments: A Meta-Analysis of 36 Empirical Studies. *Journal of Visual and Performing Arts Research*. Vol. 1, no. 1, pp. 37-61, doi: 10.71204/6p1ny979
28. Zhang, S., Jaldi, C.D., Schroeder, N.L., López, A.A., Gladstone, J.R., Heidig, S. (2024). Pedagogical Agent Design for K-12 Education: A Systematic Review. *Computers & Education*. Vol. 223, article no. 105165, doi: 10.1016/j.compedu.2024.105165
29. Van Der Meer, N., Van Der Werf, V., Brinkman, W.-P., Specht, M. (2023). Virtual Reality and Collaborative Learning: A Systematic Literature Review. *Frontiers in Virtual Reality*. Vol. 4, article no. 1159905, doi: 10.3389/fvrvir.2023.1159905
30. Arguedas, M., Daradoumis, T., Caballé, S. (2024). Measuring the Effects of Pedagogical Agent Cognitive and Affective Feedback on Students' Academic Performance. *Frontiers in Artificial Intelligence*. Vol. 7, article no. 1495342, doi: 10.3389/frai.2024.1495342
31. Mabanza, N., De Wet, L. (2014). Determining the Usability Effect of Pedagogical Interface Agents on Adult Computer Literacy Training. In: *E-Learning Paradigms and Applications: Studies in Computational Intelligence*. Eds. M. Ivanović, L.C. Jain. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. Vol. 528, pp. 145-183, doi: 10.1007/978-3-642-41965-2_6
32. Kreijns, K., Yau, J., Weidlich, J., Weinberger, A. (2024). Towards a Comprehensive Framework of Social Presence for Online, Hybrid, And Blended Learning. *Frontiers in Education*. Vol. 8, article no. 1286594, doi: 10.3389/feduc.2023.1286594
33. Czahajda, R., Čairović, N., Černko, M. (2022). Live Online Education Efficiency Mediators From the Actor Network Theory Perspective. *Frontiers in Education*. Vol. 7, article no. 859783, doi: 10.3389/feduc.2022.859783
34. Mori, M., MacDorman, K., Kageki, N. (2012). The Uncanny Valley [From the Field]. *IEEE Robotics & Automation Magazine*. Vol. 19, no. 2, pp. 98-100, doi: 10.1109/MRA.2012.2192811
35. Ahmad, O., Maliha, H., Ahmed, I. (2024). AI Syndrome: an Intellectual Asset for Students or a Progressive Cognitive Decline. *Asian Journal of Psychiatry*. Vol. 94, article no. 103969, doi: 10.1016/j.ajp.2024.103969
36. Shen, X., Teng, M.F. (2024). Three-Wave Cross-Lagged Model on the Correlations Between Critical Thinking Skills, Self-Directed Learning Competency and AI-Assisted Writing. *Thinking Skills and Creativity*. Vol. 52, article no. 101524, doi: 10.1016/j.tsc.2024.101524

Acknowledgement. The author expresses gratitude to the reviewers and the editorial board of the journal "Higher Education in Russia" for constructive comments and assistance in preparing the publication.

*The paper was submitted 31.08.2025
Accepted for publication 13.10.2025*

Расширяя границы привычного: участие университетов мира в решении психологических проблем горожан

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-11-54-80

Нехорошева Елена Владимировна – канд. пед. наук, заведующая научно-исследовательской лабораторией городского благополучия и здоровья, НИИ урбанистики и глобального образования, ORCID: 0000-0002-1243-4223, Researcher ID: JFS-6237-2023, nehoroshevaev@mgpu.ru

Вачкова Светлана Николаевна – д-р пед. наук, директор НИИ урбанистики и глобального образования, ORCID: 0000-0002-3136-3336, Researcher ID: ABD-1074-2020, SVachkova@mgpu.ru

Касаткина Дарья Алексеевна – канд. психол. наук, старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории городского благополучия и здоровья, НИИ урбанистики и глобального образования, ORCID: 0000-0002-5248-5367, Researcher ID: KWT-8987-2024, kasatkinada@mgpu.ru

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

Адрес: 129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, д. 4, корп. 1

Енчикова Екатерина Станиславовна – Ph.D. (Education), научный сотрудник Центра образовательных исследований и интервенций факультета психологии и образования, ORCID: 0000-0002-3919-2447, Researcher ID: I-3350-2015, ekaterina@fpce.up.pt

Университет Порту, Порту, Португалия

Адрес: 4200-135 Portugal, Porto, Rua Alfredo Allen

***Аннотация.** Целью университетов в 21 веке является не только предоставление качественного образования и проведение научных исследований, но и мобилизация знаний, преподавания и практики для общественного блага. Модели образовательных организаций, основанные на транзакционном обмене знаниями, уступают место новым способам работы, которые ориентированы на трансформационное партнёрство с двусторонним взаимодействием с социальными институтами и сообществами. В статье представлен анализ практик ведущих мировых университетов в сфере поддержания психологического благополучия населения. Анализ основан на открытых данных 102 университетов, входящих в рейтинг University Impact Rankings 2024. В 97 из них были выявлены и описаны 282 практики, направленные на сохранение психологического благополучия. Они охватывают широкий спектр инициатив, от оказания психологической помощи до просветительских и социальных проектов, и глубоко интегрированы в образовательную и исследовательскую деятельность университетов. Представлены результаты количественного и качественного анализа*

четырёх групп практик: психологическая помощь и поддержка, информационно-просветительские проекты, социальные инициативы и иные форматы поддержки благополучия – по 127 показателям, структурированным группами организационных условий, содержания и позиционирования практик внутри/вне университета, включая инвариантные (уровень, длительность, цели, темы, механизм привлечения, признание). Полученные данные показывают способность университетов системно содействовать повышению качества жизни населения, выходя за рамки университетских сообществ и решая общественно значимые проблемы. При сравнении зарубежных практик с отечественным опытом выявлены различия, обусловленные коммерческим характером зарубежного образования, локальной укоренённостью практик и разнообразием практик прямой психологической поддержки.

Ключевые слова: университет, третья миссия, социальная ответственность, психологическое благополучие, просвещение, социальные проекты

Для цитирования: Нехорошева Е.В., Вачкова С.Н., Касаткина Д.А., Енчикова Е.С. Расширяя границы привычного: участие университетов мира в решении психологических проблем горожан // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 11. С. 54–80. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-11-54-80

Out-of-Box Experience: How World Universities Contribute to the Psychological Well-Being of Urban Residents

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-11-54-80

Elena V. Nekhorosheva – Cand. Sci. (Pedagogy), Head of the Laboratory of Urban Health and Wellbeing, the Research Institute of Urban Studies and Global Education, ORCID: 0000-0002-1243-4223, Researcher ID: JFS-6237-2023, nehoroshevaev@mgpu.ru

Svetlana N. Vachkova – Dr. Sci. (Pedagogy), Director of the Research Institute of Urban Studies and Global Education, ORCID: 0000-0002-3136-3336, Researcher ID: ABD-1074-2020, SVachkova@mgpu.ru

Daria A. Kasatkina – Cand. Sci. (Psychology), research associate of the Laboratory of Urban Health and Wellbeing, the Research Institute of Urban Studies and Global Education, ORCID 0000-0002-5248-5367, Researcher ID: KWT-8987-2024, kasatkinada@mgpu.ru
Moscow City University, Moscow, Russian Federation
Address: 4 Vtoroy Selskohoziaystvenny proezd, Moscow, 129226, Russian Federation

Ekaterina S. Enchikova – Ph.D. (Education), Research Fellow at the Center for Educational Research and Interventions, Faculty of Psychology and Education, ORCID: 0000-0002-3919-2447, Researcher ID: I-3350-2015, ekaterina@fpce.up.pt
University of Porto, Porto, Portugal
Address: Rua Alfredo Allen, Porto, 4200-135, Portugal

Abstract. The purpose of universities in the 21st century is not only to provide quality education and research but also to activate knowledge, teaching and practice for the public good. Models of educational institutions, built on reciprocal knowledge transfer, give way to new models that focus

on transformational partnerships with social institutions and communities. This article presents an overview of the practices of leading global universities in the field of promoting psychological well-being. The analysis is based on publicly available data from 102 universities included in the University Impact Rankings 2024. In 97 of them, 282 practices aimed at supporting psychological well-being were identified and described. These practices cover a wide range of initiatives from clinical services to educational and social projects, and are deeply integrated into the educational and research activities of universities. The article presents the results of quantitative and qualitative analysis of four groups of practices – psychological assistance and support, information and educational projects, social initiatives and other types of well-being support, according to 127 indicators, structured by groups of organizational conditions, content and positioning of practices inside/outside the university, including invariant types (level, duration, goals, topics, attraction mechanism, awards). The results show that universities systematically contribute to improving the quality of life and solving socially significant problems of populations and university communities. When comparing foreign practices with domestic experience, differences were identified due to the commercial nature of foreign education, local rootedness of practices, greater development and diversity of practices of direct psychological support.

Keywords: university, the third mission of the university, social responsibility, psychological well-being, education, social partnership

Cite as: Nekhorosheva, E.V., Vachkova, S.N., Kasatkina, D.A., Enchikova, E.S. (2025). Out-of-Box Experience: How World Universities Contribute to the Psychological Well-Being of Urban Residents. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 11, pp. 54-80, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-11-54-80 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В современном мире не ослабевает потребность общества в комплексных междисциплинарных решениях, что особенно заметно в связи с ростом социальных, экологических, экономических проблем и социального неравенства. В этом контексте университеты рассматриваются не только как центры распространения знаний, но и как движущие силы социальных изменений [1]. Достигнут консенсус относительно понимания третьей миссии (ТМ) университета, определяемой как инструмент повышения социальной справедливости, устойчивого развития и качества жизни в местных сообществах [1], как важный ориентир жизнедеятельности университета – достижение общественного и связанного с ним личного блага людей [2]. Современные работы объединены идеей о том, что ТМ – это одна из трёх исторических миссий университета, связанная со смещением фокуса за его пределы и отвечающая за формирова-

ние партнёрских отношений в сообществе, в регионе, обмен результатами и совместное производство с органами управления, компаниями, общественными организациями и обществом в целом посредством трансляции знаний, инноваций и технологий, непрерывного образования и социальной ответственности [3; 4].

В своём исследовании Л. Компануччи и Ф. Спигарелли раскрывают новые темы в эволюции ТМ: предпринимательский сдвиг в высшем образовании; вовлечение исследователей, преподавателей, сотрудников университета и внешних заинтересованных сторон в ТМ; функцию их совместного творчества в целях устойчивого развития (ЦУР) [5]. Социальные и экологические проблемы, сохранение индивидуального и общественного здоровья на глобальном и местном уровнях актуализировали гуманитарную роль университетских ТМ. Понимание и решение таких задач требуют междисциплинарного подхода. Ряд последних исследований пока-

зал, что ТМ может играть первостепенную роль во вкладе университетов в социально-экономическое развитие, занятость и качество жизни горожан [1; 6; 7]. Гуманитарный аспект ТМ некоторыми авторами маркируется как служение и/или социальная ответственность: «вносить вклад в социальное, экономическое и культурное развитие сообществ» [7]. Университеты умело интегрируют свои ключевые институциональные функции: образование, профессиональную подготовку, научные исследования, международную активность – в контекст решения глобальных проблем страны и города, тем самым распространяя социальную включённость в решение проблем сообщества не только на ТМ, но и на образование и исследования [8]. Так, например, Лондонский университет Сент-Джордж основывает стратегию своего развития на социальной ответственности, действуя в интересах социального благополучия местных, национальных и международных сообществ через обучение, исследования, мероприятия и практическую профессиональную деятельность¹. К приоритетным направлениям относятся социальная интеграция и социальная мобильность, забота о здоровье.

Университеты обладают необходимой академической базой, практическими площадками для поддержания психологического благополучия граждан. Студенческое сообщество и сообщество профессиональных практик, кампусная организация и взаимодействие с местными жителями дают возможность выхода на разные группы населения в городе, а заинтересованность СМИ достижениями и активностью университетов способствует социальной рекламе и продвижению практик в ещё более широкие социальные группы, привлечению людей, нуждающихся в помощи. И если университетские клиники медицинских университе-

тов обладают лицензией на осуществление медицинской деятельности, то другие вузы, например городские, могут брать на себя значительный и как будто «ничей» пласт задач, связанных с просвещением, профилактикой зачастую неочевидных проблем. В этом и состоит социальная миссия университетов – использовать высокопрофессиональный потенциал для ответа на вызовы современности.

Обзор литературы

Третья миссия университета имеет три аспекта: некоммерческий социальный, предпринимательский и инновационный [5]. Некоммерческий социальный подход привязан к показателям социальных услуг. Научные круги работают на благо общества и организуют предоставление услуг для конечного пользователя с минимальными затратами или бесплатно. В качестве примера можно привести деятельность университетской психологической клиники Колледжа здоровья и медицины Университета Тасмании². Клиника предлагает бесплатные психологические услуги льготным категориям граждан, пенсионерам и тем, кто учится в университете. Предусмотрены и платные услуги, стоимость которых значительно ниже средней стоимости сеанса на рынке психологических услуг Австралии.

Социальные услуги могут принимать форму неакадемического распространения информации и коммуникации со средствами массовой информации, добровольного вклада в жизнь общества через оказание помощи, экспертизы, просветительскую деятельность или внесение рекомендаций в управленческие решения. По факту, сформировались три устойчивые модели содействия университетами психологическому благополучию горожан, релевантные основным направлениям и структуре оказания

¹ Social responsibility at City St George's // Сайт Лондонского университета Сент-Джордж. URL: <https://www.citystgeorges.ac.uk/about/vision-and-strategy/social-responsibility> (дата обращения: 16.09.2025).

² University Psychology Clinic // Сайт Университета Тасмании. URL: <https://www.utas.edu.au/health/community-programs/university-psychology-clinic> (дата обращения: 16.09.2025).

психологической помощи [9–13]: 1) клиника, служба или центр ментального здоровья, в которых оказывается психологическая, психолого-педагогическая, психотерапевтическая и психиатрическая (медицинские услуги), а также специализированная помощь горожанам в различных форматах индивидуальной и групповой работы [9; 14], как, например, в Ближневосточном техническом университете³ и Рязанском государственном медицинском университете им. академика И.П. Павлова⁴; 2) психологическое просвещение через предоставление в доступной форме информации, разъяснение и демонстрацию образцов здорового поведения, ориентированного на сохранение и поддержание благополучия [15–17], что реализовано в Московском городском педагогическом университете на портале *Prizma*⁵; 3) проекты, связанные с психологическим благополучием и разворачивающиеся в контекстуальном и социальном поле, например детский центр нейроразвития в эквадорском Университете Азуэй, доступный для широкого круга граждан⁶. Зачастую именно в форме таких социальных проектов, связанных с психологическим благополучием, университеты принимают участие в жизни городских сообществ либо включаются в ре-

шение городских проблем [2; 18; 19]. Все эти активности укладываются в модель «общественного блага» [7].

Продуктивное сотрудничество университета и сообщества определяется общими целями, коммуникацией и обратной связью, совместным использованием ресурсов [17]. В контексте ЦУР практически все социально ориентированные цели университетов завязаны на глобальное благополучие. С психологическим контекстом благополучия и жизнью в городе связана цель, заключающаяся в обеспечении здорового образа жизни и содействие благополучию для всех в любом возрасте⁷. Установление общих целей имеет важное значение для эффективного сотрудничества между общественными партнёрами и университетскими командами. Университеты артикулируют основные идеи своих проектов так: «сделать психологические знания доступными и применимыми для широкой аудитории, помогая людям улучшать своё благополучие, развивать позитивные привычки и решать повседневные проблемы»⁸; «повышение доступности и качества психологической помощи для населения, включая маргинализированные группы»⁹; «улучшение повседневного благополучия жителей путём предоставления

³ Sağlık ve rehberlik merkezi [Центр консультирования и здоровья] // Сайт Ближневосточного технического университета. URL: <https://srm.metu.edu.tr/tr> (дата обращения: 16.09.2025).

⁴ Центр практической психологии // Сайт Рязанского государственного медицинского университет им. академика И.П. Павлова. URL: https://rzgmu.ru/about/subdivisions/educational_management/centre_psychological_researches/ (дата обращения: 16.09.2025).

⁵ Prizma. Просветительский ресурс Московского городского педагогического университета // Сайт Московского городского педагогического университета. URL: <https://prizma.mgpu.ru/library/> (дата обращения: 16.09.2025).

⁶ Servicios del área de psicología educativa [Услуги педагогической психологии] // Сайт Университета Азуэй. URL: <https://uda-salud.uazuay.edu.ec/servicios-del-area-de-psicologia-educativa> (дата обращения: 16.09.2025).

⁷ Цель 3: Обеспечение здорового образа жизни и содействие благополучию для всех в любом возрасте. Цели устойчивого развития ООН // Сайт Организации объединённых наций. URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/health/> (дата обращения: 16.09.2025).

⁸ Psych For Life. Science-backed tools to help you navigate life's challenges with confidence. URL: <https://psych4life.net/> (дата обращения: 16.09.2025).

⁹ Dal and Nova Scotia launch Centre for Psychological Health for vulnerable populations // Сайт Университета Далхаузи. URL: <https://www.dal.ca/news/2023/09/14/centre-for-psychological-health-dalhousie-opening.html> (дата обращения: 16.09.2025).

надежды и поддержки семьям и отдельным лицам»¹⁰; «обеспечение условий для профессионального роста, устойчивого развития и психического благополучия через обучение на протяжении всей жизни»¹¹ и т. п.

Любая систематически осуществляемая деятельность стремится к институциональному оформлению для поддержки проектов с точки зрения распределения ресурсов, организации и устойчивости. Участие университетов в поддержании, содействии, решении задач психологического благополучия в различных форматах, будь то неформальное обучение студентов [20], обучение служением [21], популяризация результатов научных исследований [22], межнациональные инициативы [7] и проч., осуществляется в рамках спланированной инфраструктуры [16].

Встаёт вопрос о порядке и сути отношений университета и сообществ. Фактор непрерывной коммуникации [17] направлен на внешнюю аудиторию в лице локальных сообществ, граждан со сходной проблематикой или социально-демографическими характеристиками, органов городского и муниципального управления и является основным условием для совместного использования преимуществ взаимной вовлечённости в продвижение проектов [23]. Повышение узнаваемости в области практического воплощения идей ТМ и обеспечение простого доступа к ним укрепляет миссию университетов в создании социальной ценности [24], формирует запас доверия к себе [2], привлекает ресурсы [3].

Участие в инициативах по ТМ требует как усилий учёных, студентов, выпускников, администрации и университетского персонала, так и коллективного участия неакадемических партнёров. Включение сотрудников университетов в выполнение ТМ опосредовано требованиями, предъявляемыми к ака-

демической карьере, — показателями преподавательской деятельности и *KPI* в научных исследованиях, — что приводит к противоречиям. Зачастую привлечение профессоров и учёных к реализации ТМ рассматривается как досадное, отвлекающее, мешающее традиционной академической деятельности [25]. Показана прямая корреляция между намерением сотрудников участвовать в ТМ и конкретным вознаграждением их за результаты ТМ. Либо университеты располагают «образцом для подражания», а участие в ТМ «вшито» в нормы организационной культуры [26].

Участие студентов в проектах университетов для сообществ содействует пониманию студентами потребностей местных сообществ, вовлечению в решение локальных проблем и служит «мостиком» к налаживанию связей университета с местным населением [16]. С другой стороны, гибкие и эффективные курсы и модули, основанные на практиках и проектах университетов в сообществе, позволяют студентам быстрее овладевать разнообразными знаниями и навыками [2; 27], просоциальными установками [21], улучшать понимание социальных проблем и собственной профессиональной миссии [28].

В отечественных вузах ТМ исторически проявлялась в служении местным сообществам в формате студенческих движений, просвещения и прямой помощи. Активный разворот к реализации гуманитарного аспекта ТМ наметился в период пандемии COVID-19, когда возник острый запрос на поддержку местных сообществ. Многие университеты активно включились в некоммерческую помощь, что в итоге было поддержано на государственном уровне [29]. Гуманитарное направление ТМ предполагает, что университеты не просто учитывают потребности местных сообществ, а сами становятся

¹⁰ The Bridge. URL: <https://bridgecommunityproject.org.uk/> (дата обращения: 16.09.2025).

¹¹ Competens'Agro, a lifelong training programme. L'Institut Agro Republique Francaise. URL: <https://www.institut-agro.fr/en/all-news/competensagro-lifelong-training-programme> (дата обращения: 16.09.2025).

их частью [2]. При этом каждый вуз реализует ТМ в соответствии со своим статусом; например, федеральные университеты, как правило, менее ориентированы на местные сообщества по сравнению с региональными [30]. Вузы также понимают гуманитарное направление ТМ по-своему, иногда смешивая его с коммерческим, когда речь идёт о продаже образовательных услуг, или с инновационным в случае сотрудничества вуза с местными предприятиями [30].

Для многих отечественных вузов реализация ТМ связана с глобальными целями – экономическим, инфраструктурным, физическим благополучием сообществ [30]. Психологическое благополучие артикулируется далеко не всеми и, как правило, реализуется в воспитательной деятельности, цель которой – вырастить социально ответственных граждан и привлечь студентов и сотрудников вуза к работе с сообществами в волонтерских, социальных, культурных и научных проектах [31].

Формы реализации социального аспекта ТМ в отечественных вузах сходны с зарубежными: 1) создание клиник, распространённое в медицинских и/или психолого-педагогических вузах [32]; 2) просвещение, существующее практически во всех вузах, но не обязательно в плоскости психологического благополучия [33]; 3) интеграция проектов вузов в социальное поле [30].

Реализация в виде службы психологической поддержки распространена в медицинских вузах, университетские клиники которых являются одновременно социальными, научными и образовательными центрами [34]. Подобная практика осуществляется в

психологическом центре Курского государственного медицинского университета¹², на базе СПбГУ¹³ и в РНИМУ им. Н.И. Пирогова (Пироговском университете)¹⁴. Психологическая поддержка доступна для населения, но узнаваемость этих сервисов низкая – информация о них доступна только на страницах данных служб, найти которые на сайте вузов непросто [32].

Просветительская деятельность, как правило, является побочным продуктом образовательной и научной деятельности вузов [35], но в некоторых случаях выступает коммерческим результатом, представляемым, например, в виде курсов на платформах *Coursera* и «Открытое образование» [32], или частью более масштабных проектов, как, например, центр просветительской деятельности Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова, реализованный совместно с общественными организациями [30]. Данная форма освещается в открытых источниках значительно лучше, что связано и с традициями университетов, и с наличием внешних партнёров.

Вовлечение вузов в социальное поле происходит в наиболее разнообразных формах, таких как волонтерство [33], участие в социальных государственных и некоммерческих проектах [32] и служение [21]. Рост психологического волонтерства наблюдался в период пандемии, когда, например, студенты и преподаватели Уральского медицинского колледжа и Уральского медицинского университета поддерживали врачей, студенты Севастопольского государственного университета под руководством преподавателей организовали горячую линию

¹² Психологический центр. Консультативная деятельность // Сайт Курского государственного медицинского университета. URL: https://kurskmed.com/departament/center_psychological/section/1/page/3 (дата обращения: 16.09.2025).

¹³ Служба психологической помощи СПбГУ // Сайт факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета. URL: <https://psy.spbu.ru/departament/psychcentre/sluzhba> (дата обращения: 16.09.2025).

¹⁴ Университетский центр психологической помощи // Сайт Пироговского университета. URL: [https://rsmu.ru/ikpsr/centr-psikhologicheskoi-pomoshchi#:~:text=%2B7%20\(495\)%20434%2D70%2D98](https://rsmu.ru/ikpsr/centr-psikhologicheskoi-pomoshchi#:~:text=%2B7%20(495)%20434%2D70%2D98) (дата обращения: 16.09.2025).

информационной и психологической поддержки. При этом студенты встраивались в уже существующие волонтерские движения и организации, например в движение #Мывместе [33]. Значимости некоммерческой, волонтерской деятельности осознаётся и разделяется как студентами, так и преподавателями, развиваясь в сторону полноценного служения [29].

Работа с литературой показывает, как скрупулёзно анализируется аспект гуманитарной функции ТМ – раскрываются темы значений и смыслов социальной ответственности университетов, видов социального участия в сообществах, форматов интеграции профессиональной подготовки с актуальными жизненными задачами, интернализации, средств коммуникации. Вместе с тем остаётся недостаточно раскрытым ряд вопросов. Каким образом операционализируются социальные практики содействия психологическому благополучию не только в кампусной среде, но и в широком кругу потребителей университетами, декларирующими своё участие в ТМ, социальную ответственность и свой вклад в устойчивое развитие? Как структурно, ценностно и содержательно организована деятельность университетов по решению психологических проблем в сообществах и городах? Прослеживаются ли региональные особенности?

Методы

С целью выделения ключевых инвариантных и систематизации вариативных призна-

ков деятельности и практических решений университетов по поддержанию психологического благополучия в городском комьюнити проанализированы открытые данные университетов мира. Выборку составили 102 университета¹⁵, возглавляющие рейтинг *University Impact Rankings 2024*¹⁶ от *Times Higher Education (THE)*. Всего рейтинг включает 2152 университета из 125 стран/регионов мира и оценивает их продуктивные усилия в достижении ЦУР¹⁷.

Схема описания включает 127 показателей, сгруппированных в пять основных разделов: общая характеристика университетов (15 показателей); психологическая клиника (40 показателей); информационно-просветительские проекты, связанные с психологическим благополучием (30 показателей); социальные проекты, связанные с психологическим благополучием (32 показателя); иные практики и проекты, не вошедшие в предыдущие три группы, но также связанные с содействием психологическому благополучию¹⁸ (10 показателей). Данные каждого из четырёх содержательных разделов структурированы группами (1) организационных условий, (2) содержания практик и (3) позиционирования практик внутри/вне университета. Инвариантным для содержательных разделов является 21 сквозной показатель (например, уровень, длительность, цели, темы, механизм привлечения, признание и т. п.).

Надёжность результатов обеспечена отбором экспертов¹⁹, которые работали с сай-

¹⁵ Top universities in the world for global impact 2025 // The Higher Times Education. URL: <https://www.timeshighereducation.com/student/best-universities/top-universities-world-global-impact> (дата обращения: 16.09.2025).

¹⁶ University Impact Rankings 2025 // The Higher Times Education. URL: <https://www.timeshighereducation.com/impactrankings> (дата обращения: 16.09.2025).

¹⁷ Цели в области устойчивого развития // Сайт Организации объединённых наций. URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/sustainable-development-goals/> (дата обращения: 16.09.2025).

¹⁸ Например, исследование нарративов в паллиативной помощи играет поддерживающую роль для информантов, а сами результаты интервью важны для коллективного опыта сообщества.

¹⁹ Все эксперты имеют публикации в области психологического благополучия, ведут исследовательскую, образовательную и практическую деятельность, участвовали в специализированных социальных и просветительских проектах по тематике психологического благополучия.

том каждого университета из выборки, а также иными открытыми источниками, корреспондирующими практике.

Результаты

Сформирована база данных [36]. Описаны 282 практики участия 97 университетов 6 мировых регионов, 30 стран, 90 городов в решении проблем психологического благополучия. В 5 университетах практики выявлены не были, и эти вузы были исключены из последующего анализа. Российские университеты в первых ста позициях рейтинга не представлены, но учтены в дискуссии.

Университеты имеют разные позиции в рейтингах: 1) *World University Ranking 2024* – от 29-й²⁰ до 1200–1500-й²¹; 2) *Ranking in Education 2024* – от 5-й²² до 801–1000-й²³; 3) *Good Health and Wellbeing 2024* – от 7-й²⁴ до 1001-й+²⁵. Распределение направлений подготовки не имеет выраженной специфики, поскольку в выборку попали многопрофильные университеты. В лидерах следующие направления: «Инженерное дело, технологии и технические науки» – 93 университета; «Математические и естественные науки», «Науки об обществе» – по 92; «Гуманитарные науки», «Здравоохранение и медицинские науки» – по 89; «Образование и педагогические науки» – 78; «Искусство и культура» – 66; «Сельское хозяйство и сельскохозяйственные науки» – 36; иное – 25.

Выборка характеризуется выраженными географическими смещениями по причине

особенностей её формирования, но охватывает все регионы мира (Рис. 1).

Великобритания (77 практик в выборке), Австралия (40) и Канада (29) обеспечивают 50% всех данных. Пятёрку лидеров замыкают Новая Зеландия (21) и Тайвань (17), 14 практик у США. Остальные 24 страны показывают от 7 до 1 практики. Региональное распределение выглядит ровнее: Европа – 35,4%; Азия – 24,1%; Австралия и Океания – 21,6%; Северная Америка – 16%; Африка – 1,8%; Южная Америка и Карибы – 1%.

Распределение практик по заданным направлениям (клиника, просвещение, социальные проекты) в разрезе вузов показывает, что каждое из них реализуется в половине случаев от общего числа университетов, от 48% для клиники до 67% для социальных проектов (Табл. 1). В среднем в университетах выявлено от 1 до 3 практик (среднее значение – 2,91), максимум – 10²⁶. Реже встречаются вузы с широкой активностью по всем группам практик. Рисунок 2 иллюстрирует распределение вузов в разрезе количества реализуемых практик.

Наибольшее число практик связано с социальными проектами, направленными на поддержку психологического благополучия (всего 84 случая). Просветительская деятельность реализуется в 71 случае, клиника – в 54. К европейским вузам относится 100 случаев. В Европе преобладают социальные и иные практики (по 29 случаев). В Азии акцент перенесён на просветительские проек-

²⁰ Университет Эдинбурга (The University of Edinburgh). URL: <https://www.ed.ac.uk/> (дата обращения: 21.10.2025).

²¹ Университет Таммасат (Thammasat University). URL: <https://tu.ac.th/en> (дата обращения: 21.10.2025); Университет Аирлангга (Universitas Airlangga). URL: <https://unair.ac.id/en/> (дата обращения: 21.10.2025).

²² Стамбульский технический университет (Istanbul Technical University). URL: <https://www.itu.edu.tr/en> (дата обращения: 21.10.2025).

²³ Амрита Вишва Видьяпитхам (Amrita Vishwa Vidyapeetham). URL: <https://www.amrita.edu/> (дата обращения: 21.10.2025).

²⁴ Амрита Вишва Видьяпитхам (Amrita Vishwa Vidyapeetham). URL: <https://www.amrita.edu/> (дата обращения: 21.10.2025).

²⁵ Стамбульский технический университет (Istanbul Technical University). URL: <https://www.itu.edu.tr/en> (дата обращения: 21.10.2025).

²⁶ Университет Эдинбурга (The University of Edinburgh). URL: <https://www.ed.ac.uk/> (дата обращения: 21.10.2025).

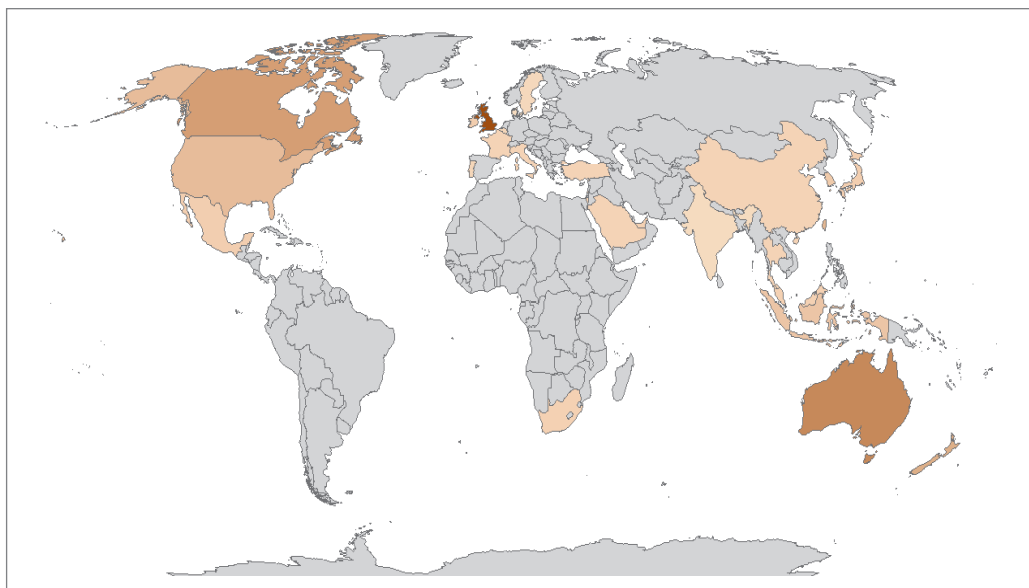


Рис. 1. География выборки
Fig. 1. The geography of the sample

ты (24 случая), а также социальные практики (20 случаев). В Африке и в Южной Америке отмечены только единичные случаи наличия практик, возможно, из-за небольшого количества вузов, попавших в выборку (Табл. 2). Тест хи-квадрат для анализа зависимости между типом практики и регионом указывает на отсутствие статистически значимой связи между регионом и типом реализуемых практик: $\chi^2(9, N = 274) = 8,89$; знач. = 0,45 (из анализа исключены Африка и Южная Америка в связи с недостаточным количеством наблюдений).

Следует указать, что даже традиционные форматы оказания помощи и поддержки имеют признаки смежных моделей. Так, 19 из 54 практик, реализуемых по модели «Клиника», обладают признаками модели «Просвещение», ещё 6 – признаками социальных проектов. В 17 и 8 из 71 практики «Просвещение» прослеживаются характеристики социальных проектов и психологической клиники соответственно. В группе «Социальные проекты» 36 практик имеют признаки просвещения и 20 практик – клиники. Одна и та же деятельность может вы-

Распределение практик по основным моделям участия университетов

Таблица 1

Table 1

Distribution of practices by main models of university participation

Характеристики	Клиника	Просвещение	Социальные	Иные	Всего
Количество университетов, в которых найдены практики	47	57	65	55	97
Всего практик найдено	54	71	84	73	282
Среднее количество практик на один университет (среди тех, где найдены)	1,15	1,25	1,29	1,33	2,91
Процент университетов, в которых есть практика, от общего количества	48%	59%	67%	57%	100%

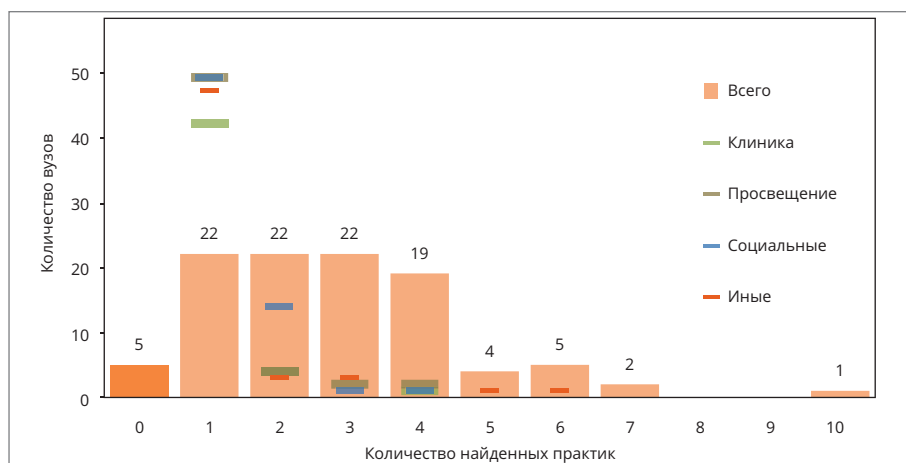


Рис. 2. Распределение вузов по количеству найденных практик
Fig. 2. Distribution of universities by the number of practices found

Таблица 2

Распределение практик по регионам

Table 2

Distribution of practices by region

Страна	Клиника	Просвещение	Социальные	Иные	Всего
Европа	20 (20%)	22 (22%)	29 (29%)	29 (29%)	100 (100%)
Азия	9 (13%)	24 (35%)	20 (29%)	15 (22%)	68 (100%)
Австралия и Океания	11 (18%)	13 (21%)	19 (31%)	18 (30%)	61 (100%)
Северная Америка	13 (29%)	9 (20%)	13 (29%)	10 (22%)	45 (100%)
Африка	0 (%)	2 (40%)	2 (40%)	1 (20%)	5 (100%)
Южная Америка и Карибы	1 (33%)	1 (33%)	1 (33%)	0 (%)	3 (100%)
Всего	54 (19%)	71 (25%)	84 (30%)	73 (26%)	282 (100%)

ступать и как самостоятельный проект, и как функциональное направление в проекте более высокого порядка и более сложной организации.

Функционирование центров, клиник, служб указывает на структурированность деятельности университетов в области социальной ответственности. Наличие институционализированных структур свидетельствует о том, что в университете создана спланированная инфраструктура, позволяющая ему эффективно осуществлять свою деятельность в данной сфере и способствующая систематической реализации инициатив. Все без исключения практики аффилированы

с академическими (институт, департамент, кафедра, школа, колледж), исследовательскими (научный центр, центр исследований, лаборатория), практическими (медицинский центр, служба поддержки, клиника) и общественными (совет, клуб, партнёрство) структурными подразделениями университетов. Наблюдается большое разнообразие в формулировках и названиях сообразно национальным особенностям и традициям высшей школы. Одно структурное подразделение может располагать несколькими практиками. Например, Колледж здоровья и медицины Университета Тасмании реализует семь практик решения психологических проблем

Таблица 3

Уровни реализации практик*

Table 3

Levels of implementation of practices

Уровень реализации	Клиника	Просвещение	Социальные	Иные	Всего
Внутриуниверситетский	33 (61%)	5 (7%)	24 (29%)	29 (40%)	91 (32%)
Локальный	38 (70%)	31 (44%)	60 (71%)	40 (55%)	169 (60%)
Государственный	9 (17%)	6 (8%)	20 (24%)	10 (14%)	45 (16%)
Сетевой/международный	7 (13%)	14 (20%)	29 (35%)	11 (15%)	61 (22%)
Всего практик	54 (100%)	71 (100%)	84 (100%)	73 (100%)	282 (100%)

Примечание: * – здесь и ниже допускается пропуск вопроса при отсутствии информации, а также множественный выбор нескольких категорий, если проект соответствует нескольким критериям, в связи с этим сумма всех выборов может быть более 100%.

Note: * – here and below a question can be skipped if there is no information, as well as multiple selection of several categories is available if the project meets several criteria; thus, the sum of all selections may be greater than 100%.

и содействия благополучию в формате университетской психологической клиники²⁷ и шести проектов²⁸.

Практики, несмотря на связанность со структурным подразделением университета, могут не являться исключительно университетскими проектами, могут распространяться не только на сотрудников и студентов, но и выходить за пределы академической деятельности университетов, иметь несколько уровней реализации и финансирования (Табл. 3, 4).

При всём разнообразии констелляции уровней практик обнаруживается наибольшая распространённость локального, или уровня сообщества (60% случаев). Это указывает на фактическое участие университетов в социально ответственной деятельности в привязке к местным сообществам и может являться маркером реализации ТМ. Хи-

квадрат свидетельствует о значимой связи между типами практик и уровнем их реализации: $\chi^2(9, N = 366) = 28,05$; знач. < 0,001. Несмотря на то, что все виды практик проводятся преимущественно на локальном уровне, наблюдаются различия в распределении остальных категорий. Так, модель «Клиника» чаще реализуется на уровне университета, а модели «Просвещение» и «Социальные проекты» – на международном и сетевом уровне. Региональных различий обнаружено не было, за исключением Австралии и Океании, где преобладают государственные проекты.

Логичным было бы предположить, что финансирование практик будет релевантно их уровню реализации, однако ситуация выглядит иначе (Табл. 4).

Чаще всего основную финансовую нагрузку несут университеты, это происходит

²⁷ University Psychology Clinic // Сайт Университета Тасмании. URL: <https://www.utas.edu.au/health/community-programs/university-psychology-clinic> (дата обращения: 16.09.2025).

²⁸ Palliative Care Project. URL: <https://www.utas.edu.au/health/community-programs/palliative-care-project> (дата обращения: 21.10.25); Sharing is caring. URL: <https://www.utas.edu.au/health/community-programs/sharing-is-caring>, The Kids and Families Program. URL: <https://www.utas.edu.au/community-and-partners/community-programs/kids-and-families-program> (дата обращения: 21.10.25); HealthLit-4Kids. URL: <https://www.utas.edu.au/hl4k> (дата обращения: 21.10.25); The Teddy Bear Hospital. URL: <https://www.utas.edu.au/health/community-programs/teddy-bear-hospital> (дата обращения: 21.10.25); CAPITOL. URL: <https://www.utas.edu.au/health/community-programs/capitol> (дата обращения: 21.10.25).

Таблица 4

Финансирование практик

Table 4

Funding for practices

Источник финансирования	Клиника	Просвещение	Социальные	Всего
Проект университета	41 (76%)	40 (56%)	42 (50%)	123 (59%)
Грант	11 (20%)	12 (17%)	37 (44%)	60 (29%)
Государственный бюджет	13 (24%)	15 (21%)	17 (20%)	45 (22%)
Без финансирования, волонтерство	7 (13%)	5 (7%)	11 (13%)	23 (11%)
Международные фонды	5 (9%)	4 (6%)	7 (8%)	16 (8%)
Коммерческая деятельность	8 (15%)	0 (%)	0 (%)	8 (4%)
Пожертвования	6 (11%)	0 (%)	0 (%)	6 (3%)
Всего практик	54 (100%)	71 (100%)	84 (100%)	209 (100%)

Таблица 5

Длительность практик

Table 5

Duration of practices

Длительность	Клиника	Просвещение	Социальные	Всего
Постоянная	43 (80%)	44 (62%)	51 (61%)	138 (66%)
3 года и более	5 (9%)	7 (10%)	17 (20%)	29 (14%)
Разовая акция	2 (4%)	5 (7%)	3 (4%)	10 (5%)
1–2 года	2 (4%)	2 (3%)	2 (2%)	6 (3%)
До года	1 (2%)	1 (1%)	3 (4%)	5 (2%)
Неизвестно	1 (2%)	12 (17%)	8 (9%)	21 (10%)
Всего практик	54 (100%)	71 (100%)	84 (100%)	209 (100%)

в 59% случаев. Доля грантовой поддержки превосходит прямые государственные ассигнования (29% и 22% соответственно). Это различие особенно выражено для социальных проектов, доля грантовой поддержки которых достигает 44% и сравнима с внутриуниверситетским финансированием (50%). Проекты, финансируемые из международных фондов, и проекты без финансирования встречаются реже, в 8% и 11% случаев соответственно, а проекты, существующие за счёт пожертвований или коммерческой деятельности, и вовсе являются единичными. Анализ таблицы сопряжённости методом хи-квадрат не показывает значимых различий между типом реализуемых практик и типом финансирования: $\chi^2(8, N = 267) = 13,8$; знач. = 0,09 (из анализа исключены категории пожертвований и ком-

мерческой деятельности в связи с недостаточным количеством наблюдений). То есть различные модели практик финансируются более или менее схожим образом.

В разрезе региональных особенностей финансирования наблюдаются некоторые различия. Финансовое обеспечение практик в странах Азии осуществляется университетами и государством, грантовая поддержка проектов ничтожно мала, в то время как в странах Северной Америки отмечается минимальное участие государства в финансировании. В странах Северной Америки и Европы велика доля волонтерских программ и проектов без финансирования, а также международных программ.

Постоянство финансирования гарантирует продолжительность проекта во времени и его долгую жизнь (Табл. 5).

Таблица 6

Целевые группы

Table 6

Target groups

Целевая группа	Клиника	Просвещение	Социальные	Всего
Студенты	29 (54%)	34 (48%)	33 (39%)	96 (46%)
Взрослые	21 (39%)	22 (31%)	24 (29%)	67 (32%)
Все желающие	22 (41%)	21 (30%)	14 (17%)	57 (27%)
Особые группы	13 (24%)	10 (14%)	18 (21%)	41 (20%)
Дети	6 (11%)	9 (13%)	19 (23%)	34 (16%)
Пожилые	7 (13%)	2 (3%)	15 (18%)	24 (11%)
Всего практик	54 (100%)	71 (100%)	84 (100%)	209 (100%)

Практики реализуются преимущественно на постоянной основе (66% от общего числа), что свидетельствует о серьёзном подходе университетов к социально ответственной деятельности. Работа с населением и сообществами не является отражением сиюминутных требований. Подобная тенденция свойственна всем практикам, особенно клиникам, которые в 80% случаев реализуются на постоянной основе.

При этом основной целевой группой были и остаются для университетов студенты (46% всех случаев). Наряду со студентами целевыми группами часто выступают взрослые (32%) и более широкая категория «все желающие» (27%). В редких случаях проекты нацелены на узкие группы населения: детей (16%), пожилых людей (11%) и особые группы, выделенные по иному признаку, например, в связи с проблемами со здоровьем (20%) (Табл. 6). Как правило, университеты сочетают различные целевые группы в одном проекте, например студенты и дети объединяются вместе в проекте *The Teddy Bear Hospital*²⁹, где студенты помогают детям познакомиться с основами заботы о своём здоровье. Хи-квадрат обнаруживает значимые различия между типом реализуемых практик и целевыми группами: $\chi^2(10, N = 319) = 19,2$; знач. = 0,03. В выборе целевых групп наблюдаются региональные

различия. В странах Азии, Европы и Северной Америки проекты сфокусированы на студентах, взрослых и всех желающих, в Европе же значимо выделяются группы с особыми потребностями. В Австралии и Океании в центре внимания находится группа детей, затем взрослые и все желающие.

Тематические приоритеты проектов разнообразны, но все объединены общей идеей сохранения и поддержания психического и соматического здоровья, профилактики негативных проявлений, содействия адаптации и интеграции, внимания к потребностям семей и детства (Табл. 7). Важнейшей темой является здоровье и здоровый образ жизни в целом. На втором месте по частоте встречаемости – психологическая поддержка, помощь и доступность услуг, что подчёркивает значимость вопросов оказания психологической помощи и снижения барьеров к её получению. Психогигиена и ментальное здоровье в цифровую эпоху занимают третье место в структуре тем, что отражает актуальность сохранения психологического благополучия в условиях цифровой трансформации общества. Другие распространённые направления включают личностное развитие, эмоциональные состояния, профилактику выгорания и стресс. Они являются частными случаями более широкой темы психологического благопо-

²⁹ Teddy bear hospital // Сайт Университета Тасмании. URL: <https://www.utas.edu.au/health/community-programs/teddy-bear-hospital> (дата обращения: 16.09.2025).

Таблица 7

Тематические приоритеты

Table 7

Priority topics

Тематика	Количество (% от общего количества, N = 209)
Здоровье и здоровый образ жизни	113 (54%)
Психологическая поддержка. Психологическая помощь и её доступность	67 (32%)
Психогигиена. Ментальное здоровье в цифровую эпоху	63 (30%)
Личностное развитие. Саморазвитие, самопознание и развитие личности	49 (23%)
Эмоциональные состояния	41 (20%)
Стресс и профилактика выгорания	39 (19%)
Жизненные кризисы. Кризисы и способы их преодоления	33 (16%)
Межличностные отношения	32 (15%)
Психические расстройства. Комплаенс при психических расстройствах	30 (14%)
Семейные отношения. Родительство и семейная жизнь	25 (12%)
Проблемы с соматическим здоровьем. Особые медицинские темы	25 (12%)
Социальные связи и психическое здоровье	24 (11%)
Депрессия и тревожные расстройства	21 (10%)
Интеграция	21 (10%)
Психологическое здоровье детей и подростков	19 (9%)
Адаптация при переезде	10 (5%)
Профессиональная и учебная деятельность	9 (4%)
Профилактика буллинга и травли	9 (4%)
Благотворительность	9 (4%)
Творчество	6 (3%)

лучия и свидетельствуют о сфокусированности проектов на конкретных аспектах феномена. Вопросы кризисных состояний, психических расстройств, семейных отношений, социальных связей, депрессии и тревожных расстройств находятся в центре внимания проектов в 10–16% случаев. Далее идут темы адаптации при переезде, профессиональной и учебной деятельности, профилактики буллинга, темы благотворительности и творчества, которые составляют от 3–5% от общего числа практик. В целом тематическое распределение демонстрирует стремление университетов охватить как универсальные вопросы психологического благополучия, так и специфические ситуации и состояния, адаптируя содержание практик под разнообразные потребности разных целевых групп.

Здоровье и благополучие декларируются как идеальный результат, к которому стремятся университеты, реализуя ЦУР, участвуя в рейтинге *THE*, объявляя о социальной ответственности. Очевидно, что и львиная доля всех практик сосредоточена на этих двух основополагающих характеристиках качества жизни, что ещё раз свидетельствует о фактической и согласованной работе университетов по реализации ТМ.

Одним из ключевых аспектов практик ТМ остаётся вовлечение академических и неакадемических сотрудников в эти проекты, а также активное привлечение студентов. Участие студентов имеет двунаправленный характер: в 46% практик они являются целевой группой, получающей услуги, а в 59% – активными участниками, выступающими в роли начинающих специалистов, иными сло-

Таблица 8

Привлечение сотрудников и студентов

Table 8

Participation of staff and students

	Клиника	Просвещение	Социальные	Всего
Занятость сотрудников				
преподаватели	31 (57%)	44 (62%)	49 (58%)	124 (59%)
профильные специалисты	43 (80%)	34 (48%)	45 (54%)	122 (58%)
научные сотрудники	24 (44%)	32 (45%)	35 (42%)	91 (44%)
волонтеры	1 (2%)	1 (1%)	34 (40%)	36 (17%)
неизвестно	0 (%)	3 (4%)	3 (4%)	6 (3%)
Занятость студентов				
да	40 (74%)	34 (48%)	50 (60%)	124 (59%)
нет	9 (17%)	9 (13%)	2 (2%)	20 (10%)
неизвестно	5 (9%)	28 (39%)	32 (38%)	65 (31%)
Всего практик	54 (100%)	71 (100%)	84 (100%)	209 (100%)

вами, они получают не саму услугу, а знания и опыт в её оказании (Табл. 8). Наибольшая доля занятости студентов характерна для модели «Клиника» (74%), что отражает интеграцию практик в образовательные программы и систему профессиональной подготовки. В социальных проектах доля вовлечённости студентов составляет 60%, в просветительских – 48%. При этом в 31% всех практик участие студентов явно не указано, что может быть связано с недостаточной детализацией. Для студентов участие в подобных программах представляет значительную ценность, так как позволяет им получить реальный практический опыт, связанный с будущей профессиональной деятельностью.

Для участия в практиках часто приглашаются профильные специалисты, особенно для психологической работы (80% случаев). Это объясняется требованием наличия профессиональных компетенций у специалистов для оказания специализированной помощи. В просветительских и социальных инициативах доля профильных специалистов составляет 48% и 54% соответственно. Преподаватели вузов также вовлечены во все типы практик с высокой долей участия – от 57% (клиника) до 62% (просвещение), что подчёркивает образовательный компонент инициатив: преподаватели не только кури-

руют и организуют деятельность, но и обеспечивают интеграцию практик в учебные курсы. Научные сотрудники чаще вовлекаются в просветительские (45%) и социальные (42%) проекты. Это говорит о связи между исследовательской работой и социальной деятельностью, в том числе при разработке содержания и проведении оценок эффективности практик. Особого внимания заслуживает участие волонтеров, доля которых в социальных проектах достигает 40%. Однако в проектах по моделям «Клиника» и «Просвещение» деятельность волонтеров практически отсутствует, что, вероятно, связано с требованиями к профессиональной подготовке. Из контекста данных о конкретных темах работы, уязвимых группах населения, клинической работе и длительных постоянных проектах следует понимание серьёзных требований к уровню образования и компетенций сотрудников, осуществляющих указанную деятельность.

Информация о занятости сотрудников и студентов университетов в практиках содействия психологическому благополучию хорошо представлена на сайтах вузов и является одной из самых полных. В целом картина участия сотрудников вполне закономерна. Для клиник ключевую роль играют позиции лицензированного психолога, психотера-

певта, врача. Эти позиции наиболее выражены в странах Северной Америки и Европы, где они занимают первое место в структуре занятости. Для Австралии максимальную занятость демонстрируют в равных долях преподаватели и научные сотрудники, а в азиатских странах ведущая роль принадлежит преподавателям и потом уже профильным сотрудникам. Велика доля волонтерского участия, особенно в Азии, но следует оговориться, что речь идёт о волонтерской позиции, которую занимают и академические, и неакадемические сотрудники, студенты, представители сообществ.

Взаимодействие с внешней аудиторией осуществляется посредством веб-сайтов, социальных сетей и размещения на внеуниверситетских онлайн-площадках с целью позиционирования своей деятельности и выстраивания диалога с сообществами, государством, населением. Удалось найти лишь 116 из 282 упоминаний практик и проектов на информационных площадках за пределами университетской информационной экосистемы, что составляет менее 50%. Это свидетельствует о недостаточной внешней представленности проектов и подчёркивает необходимость развития коммуникационных стратегий, направленных на повышение видимости социальной активности университетов и расширение диалога с обществом.

Обсуждение результатов

Результаты исследования показывают активную роль зарубежных университетов в решении задач, связанных с психологическим благополучием населения. Деятельность университетов носит не эпизодический, а устойчивый и институционально закреплённый характер, так как подобные практики встречаются в абсолютном большинстве вузов. Практики включают в себя широкий спектр инициатив, направленных на поддержку соматического и психического здоровья, профилактику негативных проявлений, сопровождение уязвимых групп и

интеграцию таких задач в образовательную и исследовательскую деятельность.

Подобные инициативы реализуются не просто формально, например, ради выполнения нормативных требований или имиджевых задач, но как выражение устойчивой ценности – стремления университета и университетского сообщества быть активными участниками социальных трансформаций, улучшать качество жизни людей и способствовать укреплению здоровья и благополучия на индивидуальном и общественном уровнях. Практики, связанные с психологическим благополучием, демонстрируют, каким образом ТМ может быть интегрирована в повседневную деятельность университета, сочетая исследования, образование и общественную функцию в едином пространстве. Например, участие студентов в аудите устойчивого развития в рамках проекта *ERASMUS+*. Или студенческая и преподавательская волонтерская деятельность и участие в масштабных городских проектах [29]. Таким образом, ТМ университета становится неотъемлемым элементом университетской идентичности.

Результаты исследования демонстрируют размывание границ между университетом и городским сообществом. Практики поддержания психологического благополучия направлены не только на студентов и сотрудников, но и на внешние группы – родителей, детей, пожилых и группы людей с особыми потребностями. В некоторых случаях сами сообщества иницируют взаимодействие, формулируют запросы и участвуют в проектировании инициатив, однако часто инициатива исходит от вуза, объединяя в один зонтичный проект несколько направлений поддержки благополучия, как в Мурманском арктическом государственном университете [19]. Есть и примеры встречного движения, когда потребности местных сообществ соотносятся с волонтерской деятельностью преподавателей, которые создают свои помогающие сообщества [11; 16] или включаются в существующие благотворительные инициа-

тивы [18]. Таким образом, университет становится частью городской экосистемы, а не изолированным образовательным учреждением.

В рамках движения университетов в сторону интернализации и объединения для решения социальных проблем [7] получают распространение международные проекты, имеющие единую цель, но реализуемые в разных средах. Например, проект *The Teddy Bear Hospital*³⁰, объединяющий многие университеты мира для знакомства маленьких детей в увлекательной игровой форме с больницами и медицинскими манипуляциями, а также с целью пропаганды здорового образа жизни и профилактической медицины. Подобные проекты явно направлены на то, чтобы приносить пользу как внутри страны, так и за рубежом посредством международного или межкультурного образования, исследований, обслуживания и вовлечения. Однако, в отличие от традиционных аспектов международного сотрудничества, как то студенческий обмен, мобильность, совместные исследования, проекты по поддержке различных групп населения не являются распространёнными.

Чего не скажешь о локализации практик решения психологических проблем: зачатую именно кампусная организация университетской жизни приводит к расширению категорий граждан в оказании психологической помощи сверх студенческой аудитории. Центральный университет Квинсленда³¹, Университет Далхаузи³², Университет Гриффита³³ и многие другие имеют центры психологического здоровья и клиники для обслуживания кампусов и жителей прилегающих территорий. Это убедительно показывают

данные исследования: 62% практик реализуется в пределах территорий, где расположены университеты, – тем самым подчёркивая связь университетских проектов с местными социальными контекстами, а также стремление вузов быть активными участниками жизни локальных сообществ [19]. Таким образом, университеты демонстрируют в своей деятельности «локальную укоренённость» [7]. Локальность позволяет выстраивать доверительные отношения, оперативно реагировать на запросы населения и формировать устойчивые связи с городскими структурами, НКО, учреждениями здравоохранения и образования. Но и эти отношения между университетами и сообществами постоянно меняются, в попытке соответствовать динамике развития и потребностям иницируемых разнообразных видов деятельности, которые очень трудно оценить и систематизировать [3].

Практики отличаются высокой степенью гибкости и многообразием форм. Они включают клинические, просветительские, социальные и смешанные инициативы. К участию приглашаются самые разные группы сотрудников и студентов. Как показано в обзоре [5], различные формы участия университетов в разнообразных социальных и экономических проектах расширяют само понятие ТМ и отражают адаптивность проектов к разным условиям, аудиториям и ресурсным возможностям, демонстрируют отказ от жёсткой стандартизации в пользу контекстуальной чувствительности и функциональной целесообразности.

Отдельно стоит отметить феномен гибридизации моделей. Практики часто сочетают признаки разных направлений. Например,

³⁰ Teddy bear hospital // Сайт Университета Тасмании. URL: <https://www.utas.edu.au/health/community-programs/teddy-bear-hospital> (дата обращения: 16.09.2025).

³¹ Health Clinics // Сайт Университета Квинсленда. URL: <https://www.cqu.edu.au/engage/health-clinics> (дата обращения: 16.09.2025).

³² Dalhousie University // Сайт Университета Далхаузи. URL: <https://www.dal.ca/> (дата обращения: 16.09.2025).

³³ Griffith University // Сайт Университета Гриффита. URL: <https://www.griffith.edu.au/> (дата обращения: 16.09.2025).

психологическая служба может также выполнять просветительскую функцию [14], а социальный проект может иметь клинический компонент. Такая функциональная гибкость делает возможным одновременное решение разноплановых задач, точнее отвечающее на запросы общества. Несмотря на то что такие гибридные практики труднее классифицировать, они соответствуют реальности и логике ТМ как динамичной и мультизадачной сферы.

Об устойчивости и долговременности практик свидетельствует тот факт, что более двух третей проектов реализуются на постоянной основе. Постоянные практики формируют предсказуемость и институциональную память, необходимую для развития устойчивых форм сотрудничества между университетом и обществом, укрепляя позиции университета в глазах сообщества. Ключевым фактором устойчивости практик является финансовая составляющая. Университеты часто выступают основным источником финансирования (44% случаев).

Особое внимание в нашем исследовании уделено участию студентов в проектах ТМ. Традиционная образовательная практика сосредоточена на самом университете, и ей не хватает глубокого взаимодействия с сообществом [37]. С целью согласования традиционных интересов университетов и потребностей сообществ создаются модели интеграции социальной ответственности университетов, микрокурсов, практик на базе местных сообществ и совместных действий [17]. Для студентов участие в таких проектах приобретает особую значимость, так как позволяет получить практический опыт работы по специальности, развить профессиональные компетенции, осознать социальную значимость своей будущей профессии, увидеть перспективы её развития в более широком контексте и трансформировать смысл самой учёбы как социально ориентированной активности, приносящей пользу [20; 29].

Вовлечение студентов, преподавателей и научных сотрудников связано с необходимостью проведения исследований, сбором эмпирических данных и проверкой гипотез, что служит дополнительным образовательным и исследовательским ресурсом. Очевидно, что с позиции индивидуального восприятия и личных ценностей декларируемая ориентация на ТМ должна основываться на достаточных финансовых и нефинансовых стимулах для сотрудников университета [1].

Несмотря на то, что университеты заинтересованы в документировании и освещении своих инициатив, ведение социальных страниц и обновление новостей обычно ложится на плечи самих участников проекта, и далеко не всегда эти задачи реализуются своевременно и в полной мере. Недостаток публичной информации снижает узнаваемость проектов за пределами сообщества и сдерживает развитие горизонтальных связей между разными институтами. Справедливости ради, даже в развитых социальных и экономических институтах в области этической и филантропической ответственности коммуникация не достигает необходимого уровня объёма деятельности и информации [23]. Недостаток видимости мешает оценке вклада университетов в общественное благополучие, что особенно важно на фоне растущего значения рейтингов и индикаторов прозрачности.

Сопоставляя практики зарубежных вузов с отечественным опытом, можно увидеть значительное сходство в ориентированности вузов на реализацию ТМ, её форматах, двойной направленности на университетское и внешние сообщества, гибкости и гибридности форм практик, их устойчивом характере. Так, большинство отечественных вузов реализуют ТМ в своей деятельности с позиции своих ценностей [29], причём деятельность в рамках ТМ вписана в повседневную жизнь вузов. Как и в зарубежном опыте, модели реализации социальных проектов являются смешанными, включающими элементы просвещения, прямой помощи и даже

предпринимательства [19]. В отечественных университетах также присутствует институционализация – отдельные подразделения, отвечающие за реализацию данных проектов [33]. Адресатами психологической поддержки в первую очередь являются студенты и сотрудники вуза, но иногда и широкие слои населения³⁴. Доля участия студентов в таких проектах, особенно в волонтерском движении и университетских клиниках, так же высока, как и в зарубежных вузах [21]. И схожим образом информация о таких проектах распространяется через веб-сайт и социальные сети вуза, а в некоторых случаях – через сторонние источники, хотя авторы отмечают низкую информированность об этих проектах [21].

Но существуют и значительные различия. Первое различие состоит в условиях финансирования высшего образования [38]. Второе заключается в том, что зарубежные вузы имеют большую свободу в установлении отношений с местными сообществами, тогда как в отечественной практике вузы более вовлечены в государственные инициативы [30]. Кроме того, работа специалистов зарубежных клиник обеспечивается за счёт оплаты обучения студентами, в отечественной практике помощь чаще оказывается на базе государственных клиник или посредством практики самих студентов [32].

Так, отечественное высшее образование финансируется из федерального или региональных бюджетов, реализация его деятельности регламентируется государством. Значит, и реализация ТМ в вузах России укоренена в государственной политике, что влияет на характер взаимоотношений с местными сообществами и участие в масштабных проектах. Если в зарубежной практике вузы более свободны в установлении своих взаимоотношений с сообществами, то в оте-

чественном поле они скорее включаются в государственные, федеральные и региональные программы и помогают сообществам в существующих рамках [19; 30].

За рубежом, где высшее образование преимущественно коммерческое, вузы могут организовать собственные университетские клиники с сотрудниками не из числа студентов для поддержки как внутреннего, так и внешнего комьюнити, и это обеспечивается за счёт бюджета самого вуза. В отечественной практике далеко не каждый вуз имеет свою психологическую службу, тем более открытую для местного населения. Не всегда на базе таких клиник есть кабинеты психологической поддержки, а если таковые имеются, то часто для населения в них работают студенты под супервизией преподавателей [34]. Психологические кабинеты активно создаются, но они ориентированы на студенческое сообщество и преподавателей в рамках реализации молодёжной политики [31], в некоторых случаях они работают и с внешними сообществами, но это скорее исключение, чем правило [32], хотя тенденция к развитию психологических служб, доступных и для горожан, нарастает [14].

И третье значительное отличие – если в зарубежном опыте даже технологические вузы участвуют в сохранении психологического благополучия горожан, то в отечественной практике технические вузы, как правило, идут по пути предпринимательской и инновационной реализации ТМ, фокусируясь на взаимодействии с предприятиями, развитии науки, промышленности, востребованных кадров, создании инфраструктуры регионального или федерального значения [19; 30]. Гуманитарные и медицинские вузы ориентированы на социальный аспект ТМ, реализуя волонтерские и социальные проекты, в том числе для обеспечения психологического благополучия [33].

³⁴ Университетский центр психологической помощи // Сайт Пироговского университета. URL: [https://rsmu.ru/ikpsr/centr-psikhologicheskoi-pomoshchi#:~:text=%2B7%20\(495\)%20434%2D70%2D98](https://rsmu.ru/ikpsr/centr-psikhologicheskoi-pomoshchi#:~:text=%2B7%20(495)%20434%2D70%2D98) (дата обращения: 16.09.2025).

Таким образом, зарубежные вузы делают вклад в поддержание психологического благополучия сообществ напрямую, в рамках психологической помощи, просвещения и социальных проектов. Российские университеты реализуют ТМ в подготовке высококвалифицированных и востребованных на рынке труда кадров, создании рабочих мест, партнёрстве с предприятиями и бизнесом, разработке научных и практических инноваций. Психологическое благополучие возникает как следствие этих процессов, хотя всё больше и больше вузов включаются в деятельность по психологической поддержке и просвещению населения.

Ограничения

Исследование основывалось на анализе открытых данных, размещённых на официальных сайтах университетов, что определяет ряд методологических ограничений. Во-первых, информационно-коммуникационная политика вузов существенно варьируется, и отображение данных о практиках на сайтах не всегда релевантно реальному объёму и содержанию деятельности. Некоторые инициативы могут оставаться вне поля видимости или быть представлены фрагментарно, что затрудняет их идентификацию и анализ. Внутренние документы университетов редко публикуются в открытом доступе, хотя это могло бы дополнить понимание институциональной логики и механизмов принятия решений. Во-вторых, получено недостаточно информации для оценки результативности и эффективности практик. В ходе анализа было отмечено, что университеты редко публикуют отчёты об оценке воздействия, показателях достижений или обратной связи от участников. Это ограничивает возможности для анализа качества практик и их результатов. В-третьих, по чувствительным темам, таким как структура финансирования, источники бюджетных трансфертов и объёмы выделяемых средств, как правило, нет открытых данных, что затрудняет построение точной картины финансовой устойчи-

вости проектов и выявление возможных моделей финансирования. Наконец, анализ сфокусирован на практиках иностранных университетов, что оставляет пространство для аналогичного изучения отечественных практик и сопоставления их с результатами данной работы. Некоторые элементы отечественного опыта отражены в теоретическом обзоре и дискуссии.

Заключение

Исследование подтверждает устоявшийся тезис о трансформации функциональных гуманитарных проектов в институциональное переосмысление отечественными и зарубежными университетами своей социальной роли. Выявленная устойчивость и многообразие практик, стремление к интеграции в локальные сообщества и привлечение студентов к участию в таких инициативах хорошо репрезентируют эту тенденцию. Однако дальнейшее развитие этой сферы потребует системных усилий, в том числе по улучшению коммуникации, формализации оценки эффективности и укреплению механизмов внешнего партнёрства. Описанные инициативы иллюстрируют, как третья миссия становится частью университетской идентичности, выходя за опциональные рамки и приобретая институциональную значимость. Университетские практики по поддержанию психологического благополучия демонстрируют локальную укоренённость, долговременность, гибкость и стремление к гибридизации форматов, что позволяет им адаптироваться к различным условиям и потребностям. Важную роль в реализации инициатив играют студенты вузов, которые не только сами получают услуги, но и участвуют в их предоставлении, развивая профессиональные и социальные компетенции. Наряду с этим исследование выявило недостатки в области коммуникации и видимости проектов: дефицит публичной информации сужает возможности вовлечения внешних стейкхолдеров и затрудняет оценку вклада университетов в общественное благополу-

чие. Для более глубокой интеграции проектов в жизнь общества важно усиление коммуникационной стратегии, внедрение системной оценки и поддержка прозрачности, что позволит университетам укреплять доверие со стороны общества.

Литература

1. *Compagnucci L., Spigarelli F.* The Third Mission and the Social Sciences and Humanities // *Forschung, Politik – Strategie – Management*. 2023. Vol. 16 No. 1–2. P. 25–29. DOI: 10.1016/j.techfore.2020.120284
2. *Зиневич О.В., Балмасова Т.А.* Гуманитаризация университета и миссия социального участия // *Высшее образование в России*. 2021. Т. 30. № 11. С. 52–63. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-11-52-63
3. *Dassoler F.E., Trierweiler A.C., Ferenhof H.A.* Indicators of the third university mission: perspectives to measure universities contributions to society // *Educação em Revista*. 2023. Vol. 39. No. 5. DOI: 10.1590/0102-469836619T
4. *Capogna S.* Scientific research and “third University mission”: what role for the University // *Italian Sociological Review*. 2012. Vol. 2. No. 1. P. 33–42. URL: <https://italiansociological-review.com/ojs/index.php/ISR/article/view/28> (дата обращения: 21.10.25)
5. *Compagnucci L., Spigarelli F.* The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints // *Technological Forecasting and Social Change*, 2020. Vol. 161. Article no. 120284. DOI: 10.1016/J.TECHFORE.2020.120284
6. *Агеева Н.С., Азранат Д.А., Анисимова О.В., Афанасьева Ю.В., Бакланова Ю.А. и др.* Что такое городской университет? Как формируются университетские политики / под. ред. С.Н. Вачковой, Ю.В. Афанасьевой, И.Б. Шияна. М.: Некоммерческое партнёрство «Авторский Клуб», 2024. 224 с. EDN: NADPRP.
7. *Jones E., Leask B., Brandenburg U., de Wit H.* Global Social Responsibility and the Internationalisation of Higher Education for Society // *Journal of Studies in International Education*. 2021. Vol. 25. No. 4. P. 330–347. DOI: 10.1177/10283153211031679
8. *Brandenburg U., de Wit H., Jones E., Leask B., Drobner A.* Internationalisation in Higher Education for Society (IHES) concept, current research and examples of good practice. DAAD, 2020. URL: https://www2.daad.de/medien/DAAD-aktuell/ihes_studie.pdf (дата обращения: 27.08.25).
9. *Cerolini S., Zagaria A., Franchini C., Maniaci V.G., Fortunato A. et al.* Psychological Counseling among University Students Worldwide: A Systematic Review // *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 2023. Vol. 13. No. 9. P. 1831–1849. DOI: 10.3390/EJHPE13090133
10. *Elman A., Etter M., Fairman K., Chatwood S.* Mental health services in the Northwest Territories: a scoping review // *International Journal of Circumpolar Health*. 2019. Vol. 78. No. 1. Article no. 1629783. DOI: 10.1080/22423982.2019.1629783
11. *Kobrt B.A., Asher L., Bhardwaj A., Fazel M., Jordans M.J.D. et al.* The role of communities in mental health care in low-and middle-income countries: A meta-review of components and competencies // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2018. Vol. 15. No. 6. Article no. 1279. DOI: 10.3390/IJERPH15061279
12. *Lippai L., Tarky K., Tanyi A., Kollányi Z., Arapovics M. et al.* A global framework for integrating public health into wellbeing: why a public wellbeing system is needed // *Frontiers in Public Health*. 2025. No. 13. Article no. 1454470. DOI: 10.3389/FPUBH.2025.1454470
13. *Burns T.* Community-Based Mental Health Care in Britain // *Consortium Psychiatricum*, 2020. Vol. 1. No. 2. P. 14–20. DOI: 10.17650/2712-7672-2020-1-2-14-20
14. *Котова С.С., Холопова Е.С.* Модель психолого-педагогической службы в системе высшего профессионально-педагогического образования // *Педагогическое образование в России*. 2023. № 6. С. 275–289. EDN: OEGEDK.
15. *Шаяхметова А.А., Талдыкина А.В.* Актуальные проблемы создания виртуальной среды «Он-лайн-психологическая служба» // *Инновации в науке: сб. ст. по матер. ЛIII междунар. науч.-практ. конф.* Новосибирск: СибАК, 2016. № 50 (1). С. 117–122. EDN: VKIQYP.
16. *Cornet S., Barpanda S., Guidi M.-A.D., Viswanathan P.K.* Sustainability education and community development in higher education using participatory and case based approaches in India // *International Journal of Sustainability in*

- Higher Education. 2023. Vol. 25. No. 9. P. 78–93. DOI: 10.1108/IJSHE-07-2022-0242
17. Huang C.K. The practice of university social responsibility and general education: promoting community collaboration and student engagement through micro-courses // Problems of Education in the 21st Century. 2024. Vol. 82. No. 6A. P. 1009–1028. DOI: 10.33225/PEC/24.82.1009
 18. Киенко Т.С., Шкрбец М.Н. Интеллектуальные командные игры онлайн в условиях стационарных учреждений социального обслуживания: опыт реализации и мониторинга проекта «Покори свою высоту» в условиях карантина // Векторы благополучия: экономика и социум. 2022. № 47 (4). С. 40–52. DOI: 10.18799/26584956/2022/4/1325
 19. Ашутова Т.В., Желнина З.Ю. Стратегический проект «Креативный город – территория развития» как модель взаимодействия опорного университета и региона // Высшее образование в России. 2019. № 28 (3). С. 116–126. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-3-116-126
 20. Trechsel L.J., Diebold C.L., Zimmermann A.B., Fischer M. Students between science and society: why students' learning experiences in transformative spaces are vital to higher education institutions // International Journal of Sustainability in Higher Education. 2022. Vol. 24. No. 9. P. 85–101. DOI: 10.1108/IJSHE-09-2021-0407/FULL/PDF
 21. Никольский В.С., Амбарова 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
 22. Negretti R., Persson M., Sjöberg-Hawke C. Science stories: researchers' experiences of writing science communication and the implications for training future scientists // International Journal of Science Education: Communication and Public Engagement. 2022. Vol. 12. No. 3. P. 203–220. DOI: 10.1080/21548455.2022.2060530
 23. Tetreova L., Vavra J., Munzarova S. Communication of Socially-Responsible Activities by Higher Education Institutions // Sustainability. 2021. Vol. 13. No. 2. Article no. 483. DOI: 10.3390/SU13020483
 24. Bal S., Akkaya Güngör S., Sakızcı E.A. A New Communication Form of Higher Education: University Social Responsibility and Its Visibility on Web Sites // Library Progress International. 2024. Vol. 44. No. 4. P. 1423–1435. DOI: 10.48165/BAPAS.2024.44.2.1
 25. Sá E., Dias D., Sá M.J. Towards the university entrepreneurial mission: Portuguese academics' self-perspective of their role in knowledge transfer // Journal of Further and Higher Education. 2018. Vol. 42. No. 6. P. 784–796. DOI: 10.1080/0309877X.2017.1311998
 26. Huyghe A., Knockaert M. The influence of organizational culture and climate on entrepreneurial intentions among research scientists // Journal of Technology Transfer. 2015. Vol. 40. No. 1. P. 138–160. DOI: 10.1007/S10961-014-9333-3/METRICS
 27. Coelho M., Menezes I. University social responsibility as a driving force of change: students' perceptions beyond the ivory tower // On the Horizon. 2020. Vol. 28. No. 2. P. 93–100. DOI: 10.1108/OTH-02-2020-0005/FULL/XML
 28. Valencia-Arias A., Rodríguez-Correa P.A., Marín-Carmona A., Zuleta-Orrego J.I., Palacios-Moya L. et al. University social responsibility strategy: a case study // Cogent Education. 2024. Vol. 11. No. 1. Article no. 2332854. DOI: 10.1080/2331186X.2024.2332854
 29. Дремова О.В., Щеглова И.А. Третья миссия университетов в России: тренд на (не)коммерциализацию? // Университетское управление: практика и анализ. 2022. Т. 26. № 2. С. 27–37. DOI: 10.15826/umpa.2022.02.010
 30. Кудряшова Е.В., Сорокин С.Э. «Третья миссия» в программах развития российских университетов (на примере вузов Северо-Западного федерального округа) // Знание. Понимание. Умение. 2019. № 4. С. 78–88. DOI: <http://dx.doi.org/10.17805/zpu.2019.4.6>
 31. Сорокин С.Э. Воспитание как миссия современного российского университета // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2024. № 55 (3). С. 22–28. DOI: 10.54509/22203036_2024_3_22
 32. Кропачев Н.М., Лаврыкова М.Ю., Молитвин М.Н. Видение третьей миссии в Санкт-Петербургском государственном университете и университетах Республики Корея // Вестник Санкт-Петербургского университета. Менеджмент. 2023. Т. 22. № 3. С. 269–288. DOI: 10.21638/11701/spbu08.2023.301
 33. Кочорова Л.В., Потанчук А.А., Афанасьева В.В. Краткая история университетских клиник в России и в мире // Учёные записки

- СПбГМУ им. акад. И.П. Павлова. 2018. Т. 25. № 4. С. 26–30. EDN: DTYGLY.
34. Цхадая Н.Д., Безгоднов Д.Н., Беляева О.И. Когнитивный тренд в реализации третьей миссии университета // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 2. С. 117–133. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-2-117-133
 35. Шмелева Е.А., Кисляков П.А. Третья миссия университетов в институализации просоциальной активности молодёжи // Ноосферные исследования. 2021. № 2. С. 4–12. DOI: 10.46724/NOOS.2021.2.04-12
 36. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2025621149. Российская Федерация. Модели и практики участия университетов мира в решении проблем психологического благополучия жителей городов: заявл. 28.02.2025; опубл. 13.03.2025 / Е.В. Нехорошева, Ю.В. Афанасьева, Д.А. Касаткина [и др.] ; заявитель – государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет». EDN: PJIDLM.
 37. Hsing C.P., Huang Y.C. A review of the status and development of university social responsibility in Taiwan // Contemporary Educational Research Quarterly. 2023. Vol. 31. No. 1. P. 5–40. DOI: 10.6151/CERQ.202303_31(1).0001
 38. Полосин Н.Н. Высшее образование в Российской Федерации и за рубежом: сравнительный анализ моделей организации и оценка взаимовлияния // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 1 (41). С. 176–182. EDN: QRUNWZ.

Статья поступила в редакцию 18.06.2025

Принята к публикации 22.09.2025

References

1. Compagnucci, L., Spigarelli, F. (2023). The Third Mission and the Social Sciences and Humanities. *Forschung, Politik – Strategie – Management*. Vol. 16, no. 1-2, pp. 25–29, doi: 10.1016/j.techfore.2020.120284
2. Zinevich, O.V., Balmasova, T.A. (2021). Humanitarization of University and Social Engagement Mission. *Vysshee Obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 11, pp. 52–63, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-11-52-63 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Dassoler, F.E., Trierweiler, A.C., Ferenhof, H.A. (2023). Indicators of the third University Mission: Perspectives to Measure Universities Contributions to Society. *Educação em Revista*. Vol. 39, no. 5, doi: 10.1590/0102-469836619T
4. Capogna, S. (2012). Scientific Research and “Third University Mission”: What Role for the University. *Italian Sociological Review*. Vol. 2, no. 1, pp. 33–42. Available at: <https://italiansociologicalreview.com/ojs/index.php/ISR/article/view/28> (accessed 21.10.25).
5. Compagnucci, L., Spigarelli, F. (2020). The Third Mission of the University: A Systematic Literature Review on Potentials And Constraints. *Technological Forecasting and Social Change*. Vol. 161, article no. 120284, doi: 10.1016/J.TECHFORE.2020.120284
6. Ageeva, N.S., Agranat, D.L., Anisimova, O.V., Afanaseva, Yu.V., Baklanova, Yu.A. et al. (2024). *Chto takoe gorodskoi universitet? Kak formiruyutsya universitetskie politiki?* [What Is a City University? How Are University Policies Formed?] Moscow : Nekommercheskoe partnerstvo “Avtorskii Klub”. 224 p. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_80327248_94104134.pdf (accessed 27.08.25). (In Russ.).
7. Jones, E., Leask, B., Brandenburg, U., de Wit, H. (2021) Global Social Responsibility and the Internationalisation of Higher Education for Society. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 25, no. 4, pp. 330–347, doi: 10.1177/10283153211031679
8. Brandenburg, U., de Wit, H., Jones, E., Leask, B., Drobner, A. (2020) *Internationalisation in Higher Education for Society (IHES) Concept, Current Research and Examples of Good Practice*. Bonn: DAAD. Available at: https://www2.daad.de/medien/DAAD-aktuell/ihes_studie.pdf (accessed 27.08.25).

9. Cerolini, S., Zagaria, A., Franchini, C., Maniaci, V.G., Fortunato, A. et al. (2023) Psychological Counseling among University Students Worldwide: A Systematic Review. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. Vol. 13, no. 9, pp. 1831-1849, doi: 10.3390/EJHPE13090133
10. Elman, A., Etter, M., Fairman, K., Chatwood, S. (2019) Mental Health Services in the Northwest Territories: A Scoping Review. *International Journal of Circumpolar Health*. Vol. 78, no. 1, article no. 1629783, doi: 10.1080/22423982.2019.1629783
11. Kohrt, B.A., Asher, L., Bhardwaj, A., Fazel, M., Jordans, M.J.D et al. (2018). The Role of Communities in Mental Health Care in Low-And Middle-Income Countries: A Meta-Review of Components and Competencies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. Vol. 15, no. 6, article no. 1279, doi: 10.3390/IJERPH15061279
12. Lippai, L., Tarky, K., Tanyi, A., Kollányi, Z., Arapovics, M. et al. (2025). A Global Framework for Integrating Public Health into Wellbeing: Why a Public Wellbeing System Is Needed. *Frontiers in Public Health*. No. 13, article no. 1454470, doi: 10.3389/FPUBH.2025.1454470
13. Burns, T. (2020). Community-Based Mental Health Care in Britain. *Consortium Psychiatricum*. Vol. 1, no. 2, pp. 14-20, doi: 10.17650/2712-7672-2020-1-2-14-20
14. Kotova, S.S., Kholopova, E.S. (2023). Model of Psychological and Pedagogical Service in the System of Higher Professional and Pedagogical Education. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogy Education in Russia*. No. 6. pp. 275-289. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_59928149_96868569.pdf (accessed 27.08.25). (In Russ., abstract in Eng.).
15. Shayahmetova, A.A., Taldikina, A.V. (2016). Topical Issues of Virtualization “On-line Psychological Service”. *Innovatsii v nauke: sb. st. po mater. LIII mezhdunar. nauch.-prakt. Konf = Innovations in Science: LIII International Scientific and Practical Conference Proceedings*. Novosibirsk: SibAK. Vol. 50, no. 1, pp. 117-122. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_25423072_92116982.pdf (accessed 27.08.25). (In Russ., abstract in Eng.).
16. Cornet, S., Barpanda, S., Guidi, M.-A.D., Viswanathan, P.K. (2023). Sustainability Education and Community Development in Higher Education Using Participatory and Case Based Approaches in India. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. Vol. 25, no. 9, pp. 78-93, doi: 10.1108/IJSHE-07-2022-0242
17. Huang, C.K. (2024). The Practice of University Social Responsibility and General Education: Promoting Community Collaboration and Student Engagement Through Micro-Courses. *Problems of Education in the 21st Century*. Vol. 82, no. 6A, pp. 1009-1028, doi: 10.33225/PEC/24.82.1009
18. Kienko, T.S., Shkrebet, M.N. (2022). Intellectual Team Games Online in Inpatient Social Service Institutions: Experience in the Implementation and Monitoring of the Project “Conquer Your Height” Under Quarantine Conditions. *Vektory blagopoluchiya: ekonomika i sotsium = Vectors of Well-Being: Economy and Society*. Vol. 47, no. 4, pp. 40-52, doi: 10.18799/26584956/2022/4/1325 (In Russ., abstract in Eng.).
19. Ashutova, T.V., Zhelnina, Z.Yu. (2019). Strategic Project “Creative City – Territory of Development” as a Model of Interaction between Flagship University and Region. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 3, pp. 116-126, doi: 10.31992/0869-3617-2019-28-3-116-126 (In Russ., abstract in Eng.).
20. Trechsel, L.J., Diebold, C.L., Zimmermann, A.B., Fischer, M. (2022). Students Between Science and Society: Why Students’ Learning Experiences in Transformative Spaces Are Vital to Higher Education Institutions. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. Vol. 24, no. 9, pp. 85-101, doi: 10.1108/IJSHE-09-2021-0407/FULL/PDF

21. Nikolsky, V.S., Abramova, R.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: 10.31992/0869-3617-2025-34-3-9-30 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Negretti, R., Persson, M., Sjöberg-Hawke, C. (2022). Science Stories: Researchers' Experiences of Writing Science Communication and the Implications for Training Future Scientists. *International Journal of Science Education: Communication and Public Engagement*. Vol. 12, no. 3, pp. 203-220, doi: 10.1080/21548455.2022.2060530
23. Tetreva, L., Vavra, J., Munzarova, S. (2021). Communication of Socially-Responsible Activities by Higher Education Institutions. *Sustainability*. Vol. 13, no. 2, article no. 483, doi: 10.3390/SU13020483
24. Bal, S., Akkaya Güngör, S., Sakızçı, E.A. (2024). A New Communication Form of Higher Education: University Social Responsibility and Its Visibility on Web Sites. *Library Progress International*. Vol. 44, no. 4, pp. 1423-1435, doi: 10.48165/BAPAS.2024.44.2.1
25. Sá, E., Dias, D., Sá, M.J. (2018). Towards the University Entrepreneurial Mission: Portuguese Academics' Self-Perspective of Their Role in Knowledge Transfer. *Journal of Further and Higher Education*. Vol. 42, no. 6, pp. 784-796, doi: 10.1080/0309877X.2017.1311998
26. Huyghe, A., Knockaert, M. (2015). The Influence of Organizational Culture and Climate on Entrepreneurial Intentions among Research Scientists. *Journal of Technology Transfer*. Vol. 40, no. 1, pp. 138-160, doi: 10.1007/S10961-014-9333-3/METRICS
27. Coelho, M., Menezes, I. (2020). University Social Responsibility as a Driving Force of Change: Students' Perceptions Beyond the Ivory Tower. *On the Horizon*. Vol. 28, no. 2, pp. 93-100, doi: 10.1108/OTH-02-2020-0005/FULL/XML
28. Valencia-Arias, A., Rodríguez-Correa, P.A., Marín-Carmona, A., Zuleta-Orrego, J.I., Palacios-Moya, L. et al. (2024). University Social Responsibility Strategy: A Case Study. *Cogent Education*. Vol. 11, no. 1, article no. 2332854, doi: 10.1080/2331186X.2024.2332854
29. 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*. Vol. 26, no. 2, pp. 27-37, doi: 10.15826/umpa.2022.02.010 (In Russ., abstract in Eng.).
30. Kudryashova, E.V., Sorokin, S.E. (2019). "Third Mission" in the Development Programs of Russian Universities (Exemplified by Universities of the North-Western Federal District). *Znanie. Ponimanie. Umenie. = Knowledge. Understanding. Skill*. Vol. 4, pp. 78-88, doi: 10.17805/zpu.2019.4.6 (In Russ., abstract in Eng.).
31. Sorokin, S.E. (2024). Education as the Mission of a Modern Russian University. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom = Professional Education in Russia and Abroad*. Vol. 55, no. 3, pp. 22-28, doi: 10.54509/22203036_2024_3_22 (In Russ., abstract in Eng.).
32. Kropachev, N.M., Lavrikova, M.Yu., Molitvin, M.N. (2023). Vision of the Third Mission in Saint Petersburg State University and the Universities of the Republic of Korea. *Vestnik Sankt-Petersburgskogo Universiteta. Menedzhment = Bulletin of Saint Petersburg University. Management*. Vol. 22, no. 3, pp. 269-288, doi: 10.21638/11701/spbu08.2023.301 (In Russ., abstract in Eng.).
33. Kochorova, L.V., Potapchuk, A.A., Afanasieva, V.V. (2018). A Brief History of University Clinics in Russia and in the World. *Uchenye Zapiski SPbGMU im. Akad. I.P. Pavlova = Scientific Notes of the St. Petersburg State Medical University named after Academician I.P. Pavlov*. Vol. 25, no. 4, pp. 26-30. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_37586403_82037026.pdf (accessed 27.08.25). (In Russ., abstract in Eng.).

34. Tskhadaya, N.D., Bezgodov, D.N., Belyaeva, O.I. (2019). Cognitive Trend in Implementing the Third Mission of University. *Vysshee Obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 2, pp. 117-133, doi: 10.31992/0869-3617-2019-28-2-117-133 (In Russ., abstract in Eng.).
35. Shmeleva, E.A., Kislyakov, P.A. (2021). The Third Mission of Universities in the Institutionalization of Prosocial Activity of Youth. *Noosfernye Issledovaniya = Noospheric Research*. Vol. 2, pp. 4-12, doi: 10.46724/NOOS.2021.2.04-12 (In Russ., abstract in Eng.).
36. Nekhorosheva, E.V. Afanaseva, Yu.V., Kasatkina, D.A. et al. (2025) *Modeli i praktiki uchastiya universitetov mira v reshenii problem psikhologicheskogo blagopoluchiya zhitelei gorodov* [Models and Practices of Participation of World Universities in Solving Problems of Psychological Well-Being of City Residents]: patent No. 2025621149, Russia. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_80525025_18640420.PDF (accessed 27.08.25). (In Russ.).
37. Hsing, C.P., Huang, Y.C. (2023). A Review of the Status and Development of University Social Responsibility in Taiwan. *Contemporary Educational Research Quarterly*. Vol. 31, no. 1, pp. 5-40, doi: 10.6151/CERQ.202303_31(1).0001
38. Polosin, N.N. (2021). Higher Education in the Russian Federation and Abroad: Comparative Analysis of Organization Models and Assessment of Mutual Influence. *Professional'noe Obrazovanie v Rossii i Za Rubezhom = Professional Education in Russia and Abroad*. Vol. 1, no. 41, pp. 176-182. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_45688404_63942544.pdf (accessed 27.08.25). (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 18.06.2025

Accepted for publication 22.09.2025



Science Index РИНЦ-2024

Тематика «Народное образование»

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	9,277
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	8,803
ВЕСТНИК МЕЖДУНАРОДНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ: ОБРАЗОВАНИЕ, НАУКА, НОВАЯ ЭКОНОМИКА	8,332
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	7,955
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	7,738
РУСИСТИКА	7,320
ЯЗЫК И КУЛЬТУРА	6,834
TRAINING, LANGUAGE AND CULTURE	6,773
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	6,554
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	6,491

Аналитика сотрудничества в высшем образовании и профессиональной среде: систематический обзор подходов и теоретических оснований

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-11-81-107

Кутузов Антон Игоревич – аспирант¹, Институт образования, директор центра маркетинга²,
ORCID: 0009-0007-8712-6018, aikutuzov@hse.ru

¹ Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

Адрес: 101000, г. Москва, ул. Мясницкая, д. 20;

² Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия

Адрес: 445020, Самарская обл., г. Тольятти, ул. Белорусская, д. 14

Богданова Анна Владимировна – канд. пед. наук, начальник отдела технологий онлайн-образования, ORCID: 0000-0002-3553-2272, Reseacher ID: GRO-7042-2022, a.bogdanova@tltu.ru

Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия

Адрес: 445020, Самарская обл., г. Тольятти, ул. Белорусская, д. 14

Аннотация. Статья посвящена обзору исследований в области аналитики сотрудничества (Collaboration Analytics) и их применению для анализа совместного обучения в высшем образовании. На основе систематического поиска и сопоставления работ выявлены ключевые конструкторы сотрудничества – участие, координация и когнитивная регуляция, а также подходы к их теоретической интерпретации. Показано, что в университетской практике наиболее востребованы данные об активности студентов в цифровых платформах (логи сообщений, временные метки, сетевые связи), результаты содержательного анализа коммуникации (кодирование дискурса, семантические карты), а также мультимодальные индикаторы взаимодействия (например, временные ряды действий и распределение ролей в группах). Для их обработки активно применяются методы сетевого анализа, эпистемической сетевой аналитики (ENA), машинного обучения и визуализации цифровых следов. Эти подходы позволяют преподавателям диагностировать командную динамику, формировать более точную обратную связь и поддерживать развитие метакомпетенций студентов. В качестве сравнительного контекста рассмотрены исследования корпоративной аналитики, что позволило выявить модели мониторинга и визуализации вклада участников, потенциально применимые в университетской среде. Практическая значимость результатов состоит в том, что обзор даёт преподавателям и исследователям в области образования инструменты для осмысленного выбора анали-

тических методов и индикаторов, а также очерчивает направления возможного переноса корпоративных практик в университетские модели совместного обучения. Для читателей интерес статьи заключается в систематизации разрозненных исследований и выявлении перспективных подходов, которые могут повысить качество групповой работы студентов и её оценки.

Ключевые слова: аналитика сотрудничества, совместное обучение с компьютерной поддержкой, CSCL, совместная работа с компьютерной поддержкой, CSCW, обратная связь

Для цитирования: Кутузов А.И., Богданова А.В. Аналитика сотрудничества в высшем образовании и профессиональной среде: систематический обзор подходов и теоретических оснований // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 11. С. 81–107. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-11-81-107

Collaboration Analytics in Higher Education and Professional Contexts: A Systematic Review of Approaches and Theoretical Foundations

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-11-81-107

Anton I. Kutuzov – Ph.D. Student¹, Institute of Education, Director of the Center for Educational Marketing², ORCID: 0009-0007-8712-6018, aikutuzov@hse.ru

¹ National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation
Address: 20 Myasnitskaya str., Moscow, 101000, Russian Federation;

² Togliatti State University, Togliatti, Russian Federation

Address: 14 Belorusskaya str., Samara region, Togliatti, 445020, Russian Federation

Anna V. Bogdanova – Ph.D. (Pedagogical Sciences), Head of Online Education Technologies Department, ORCID: 0000-000-0002-3553-2272, Researcher ID: GRO-7042-2022, a.bogdanova@tltsu.ru

Togliatti State University, Togliatti, Russian Federation

Address: 14 Belorusskaya str., Samara region, Togliatti, 445020, Russian Federation

Abstract. The article presents a review of studies in the field of Collaboration Analytics and their application to the analysis of collaborative activities in higher education. Based on a systematic search and comparison of works, key constructs of collaboration we identified – participation, coordination, and cognitive regulation – as well as approaches to their theoretical interpretation. The findings show that, in university practice, the most in-demand data include records of student activity on digital platforms (message logs, timestamps, relational links), results of content analysis of communication (discourse coding, semantic mapping), and multimodal indicators of interaction (e.g., time series of actions and distribution of roles within groups). To process these data, methods of network analysis, epistemic network analysis (ENA), machine learning, and digital trace visualization are actively employed. These approaches enable instructors to diagnose team dynamics, provide more accurate feedback, and support the development of students' metacompetencies. As a comparative context, studies of corporate analytics were examined, which made it possible to

identify models of monitoring and visualization of participants' contributions that can potentially be transferred to the university setting. The practical significance of the results lies in providing educators and educational researchers with tools for the informed selection of analytical methods and indicators, as well as in outlining the possibilities of adapting corporate practices to university models of collaborative learning. For readers, the value of the article consists in systematizing fragmented research and identifying promising approaches that may enhance the quality of student group work and its assessment.

Keywords: collaboration analytics, cooperative analytics, computer-supported collaborative learning, CSCL, computer-supported cooperative work, CSCW, feedback

Cite as: Kutuzov, A.I., Bogdanova, A.V. (2025). Collaboration Analytics in Higher Education and Professional Contexts: A Systematic Review of Approaches and Theoretical Foundations. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 11, pp. 81-107, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-11-81-107 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Сотрудничество (кооперация, коллаборация) как характеристика совместной деятельности играет важную роль в образовании и признано одним из наиболее важных навыков XXI века, необходимых для успешного обучения и профессиональной эффективности¹, способствующим генерации идей, поддержанию инновации, усилению конкурентоспособности и повышению качества выполнения профессиональных задач. Исследования в области совместного обучения охватывают как обучение *в процессе сотрудничества*, так и обучение *сотрудничеству* [1]. Такая двойственность задаёт методологические рамки анализа совместного обучения, требуя учитывать как когнитивные результаты взаимодействия, так и развитие метанавыков сотрудничества при выборе индикаторов и интерпретации данных. На этом фоне формируется и активно развивается аналитика сотрудничества (АС; *Collaboration Analytics*), призванная средствами анализа цифровых следов изучать, описывать и улучшать процессы взаимодействия в образовательной и профессиональной средах. Её становление стало возмож-

ным благодаря распространению цифровых технологий фиксации и анализа данных о коммуникации, распределении ролей, активности и характере сотрудничества.

Впервые понятие *Collaboration Analytics* упоминается в 2015 году в работе А.Р. Анайи с соавторами в рамках изучения социальных сетей, образующихся в массовых открытых онлайн-курсах², где эти данные использовались, чтобы предупреждать преподавателей о студентах, испытывающих трудности. В более системной форме термин был применён Р. Мартинесом-Мальдонадо с соавторами [2] в исследованиях очной групповой коллаборации. Тогда АС была определена как «специальные техники и подходы, необходимые для автоматического (или полуавтоматического) сбора, анализа, обнаружения и выделения данных о взаимодействиях участников» [2]. В 2021 году авторы формально вводят понятие *Collaboration Analytics* как новый термин и предлагают рассматривать АС как «совокупность вычислительных методов, направленных на выявление значимых аспектов сотрудничества на основе разнородных данных о групповых

¹ Eblers U.D. Future skills and the future of higher education. URL: https://www.academia.edu/83459048/Future_Skills_and_the_Future_of_Higher_Education (дата обращения: 14.10.2025).

² Anaya A.R., Boticario J., Letón E., Hernández-del-Olmo F. An Approach of Collaboration Analytics in MOOCs Using Social Network Analysis and Influence Diagram. URL: https://www.educationaldatamining.org/EDM2015/uploads/papers/paper_234.pdf (дата обращения: 14.10.2025).

взаимодействиях, с целью предоставления учащимся, преподавателям и другим заинтересованным сторонам аналитических инсайтов, способствующих принятию обоснованных и педагогически целесообразных решений» [3]. Именно тогда была предложена концептуальная модель и описаны ключевые элементы нового направления, включая сбор и преобразование низкоуровневых «следов» в конструкты высшего порядка через теоретически обоснованные методы: АС сфокусирована на том, чтобы с помощью технологий зафиксировать различные характеристики групповой работы и преобразовать их в понятные интерпретируемые показатели. Некоторые исследователи [4] подчёркивают, что отличительной чертой АС является ориентация не только на описание и понимание коллективных процессов, но и на активную поддержку сотрудничества в реальных условиях на основе данных, определяя её цель не только как анализ того, как происходит взаимодействие, но и как разработку систем, которые помогут участникам и наставникам улучшить совместные процессы на основе объективной информации.

В университетском контексте аналитика сотрудничества приобретает особую значимость, поскольку позволяет отслеживать и развивать навыки, выходящие за пределы усвоения учебного содержания, способствует формированию у студентов умений работать в команде, распределять роли, аргументировать позицию и принимать коллективные решения – то есть тех метакомпетенций, которые определяют готовность к профессиональной деятельности. Для преподавателей АС становится инструментом, позволяющим оперативно выявлять трудности во взаимодействии студентов, корректировать задания и обеспечивать прозрачную обратную связь, что особенно актуально в условиях перехода университетов к цифровым и гибридным моделям образования.

АС комбинирует два подхода: анализ цифровых следов в платформенно-ориентированных средах (одномодальный анализ) и мультимодальную аналитику. В обоих случаях целью выступает генерация «действенных инсайтов» (*actionable insights*) – интерпретируемых аналитических выводов, которые не только описывают поведение участников, но и позволяют принять обоснованные педагогические и/или организационные решения. Такие инсайты способствуют рефлексии, обучению и оптимизации группового взаимодействия [3; 5; 6], представляют собой аналитические выводы, которые напрямую указывают на возможные шаги для оптимизации образовательного процесса и отличаются от традиционной обратной связи, которая преимущественно информирует участников о текущем состоянии или результатах их деятельности.

Трактовка АС варьируется в зависимости от исследовательского контекста. В высшем образовании, в частности в совместном обучении с компьютерной поддержкой (*Computer-Supported Collaborative Learning, CSCL*), акцент делается на анализ взаимодействия учащихся в процессе обучения. В этом случае АС можно понимать как расширение учебной аналитики (*Learning Analytics, LA*) на уровень группы: сбор и анализ данных о действиях нескольких учащихся для понимания и оптимизации их совместного обучения [6]. Согласно П. Дилленбургу [7], в области CSCL под совместным обучением понимаются любые ситуации, где двое или более учащихся учатся или пытаются учиться вместе. Соответственно, АС в образовании фокусируется на небольших группах учеников, работающих над общими задачами, и на том, как с помощью данных поддержать их взаимодействие и обучение. Напротив, в исследованиях командной работы и сотрудничества в профессиональной среде (например, в области CSCW – *Computer-Supported Cooperative Work* и науке о командах) акцент смещается на бизнес-контекст (группы в

организациях и производственных коллективах) и цифровые следы, собираемые в системах совместной работы (например, *Atlassian*³, *SharePoint*⁴) [8]. Мы рассматриваем АС как единое исследовательское поле, что предполагает переносимость идей и возможность взаимного обогащения подходов. Расширение фокуса представляется полезным для развития АС в высшем образовании, поскольку позволяет интегрировать успешные практики и методы из профессиональных контекстов.

Аналитика сотрудничества в высшем образовании зачастую выступает вне устойчивых концептуальных рамок, что ограничивает интерпретацию цифровых следов и снижает их применимость [6]. Отсутствие теоретической опоры порождает проблему ошибочной интерпретации корреляций как причинно-следственных связей, а локальных паттернов – как универсальных моделей обучения [9]. Рост доступности цифровых следов и широкое распространение новых методов анализа сопровождается возникновением новых форм предвзятости: исследователи сосредотачиваются на признаках, которые легко извлекаются, но не отражают существенные аспекты кооперации («эффект фонаря») [10]. Растёт применение непрозрачных моделей («чёрных ящиков»), обученных на ограниченных или нерепрезентативных выборках, что может приводить к искажённым выводам. Отсутствуют стандартизированные практики сбора, обработки данных и представления отчётности, что затрудняет сопоставление и воспроизводимость исследований [11]. Не существует согласованного определения качества сотрудничества и общепринятых индикаторов его успешности, что затрудняет кумуляцию знаний и сопоставление эмпирических результатов в области АС.

Систематические обзоры литературы, посвящённые АС, фокусируются на отдельных

аспектах и отражают растущий интерес к пониманию и поддержке сотрудничества на основе данных. С. Прахарадж и его коллеги [12] провели обзор 88 исследований, касающихся АС с применением мультимодальных данных. Авторы предложили концептуальную модель, основанную на сценарном подходе, которая, как они отмечают, носит предварительный характер и не является полной в рамках заведомо узкого фокуса и охватывает исключительно очные взаимодействия и мультимодальные данные. Схожим образом Б. Шнайдер и его соавторы [13] выполнили обзор 74 экспериментальных исследований (2010–2020 гг.), посвящённых мультимодальной АС с применением высокочастотных сенсорных данных. В систематическом обзоре М. Гуитерт Катакус и её коллег [5] проанализированы 87 статей за 2018–2022 гг. с фокусом на анализ методологии исследований этических аспектов и прав и возможностей педагогов и учащихся. Обзор не систематизирует литературу, где конструируются взаимодействия участников (кооперация, координация, регуляция) и теоретические рамки являются основным объектом анализа. В исследовании С. Хуанга и К. Очоа [6] проведён целевой обзор существующих систем АС, предназначенных для развития навыков сотрудничества в очном обучении без рассмотрения контекстов удалённого/онлайн-взаимодействия.

Отдельно следует упомянуть обзорную статью П. Шуберт [8], которая обращается к АС в корпоративных и организационных контекстах. В отличие от рассмотренных выше исследований, сосредоточенных на образовательной сфере, Шуберт провела углублённый обзор публикаций, изучающих использование корпоративных систем для совместной работы (*Enterprise Collaboration Systems, ECS*) и методов анализа цифровых следов взаимодействия. На основе обзора предложена классификация исследований

³ URL: <https://www.atlassian.com/ru> (дата обращения: 14.10.2025).

⁴ URL: <https://microsoft.sharepoint.com/> (дата обращения: 14.10.2025).

по шести тематическим направлениям, названным «областями аналитики сотрудничества», актуализирован и расширен ранее предложенный тем же автором концептуальный каркас, призванный обеспечить более стандартизированный и долгосрочный мониторинг совместной работы в организациях. В отечественной практике можно найти примеры, перекликающиеся с логикой АС: от изучения коллегиального оценивания до попыток зафиксировать и интерпретировать цифровые следы командного взаимодействия, например, у Н.Н. Дацун [14], П.А. Балышева [4], С.К.У. Рузибоева и А.В. Демидова [15], Т.В. Сухановой [16].

Каждая из работ внесла вклад в обобщение знаний в своём сегменте. Однако их ограничения указывают на существенный пробел: до сих пор не предпринималось попытки интегрировать результаты исследований сотрудничества из разных доменов в единой рамке. Отсутствие единой теоретической модели делает особенно важным осмысление и обобщение зарубежного и российского опыта, а систематизация наработок позволит сформировать траекторию развития аналитики сотрудничества. Настоящее исследование направлено на систематизацию существующих исследований АС, классификацию используемых конструктов, единиц анализа и контекстов, изучение способов интеграции теоретических рамок в применяемые аналитические подходы с целью формирования целостной концептуальной модели аналитики сотрудничества.

Цель нашего обзора – выявить и осмыслить ключевые конструкты сотрудничества в высшем образовании, определить их теоретические интерпретации и сопоставить с практиками профессиональной среды как продолжения университетской подготовки. Особое внимание уделяется типам данных, индикаторам и методам анализа, а также потенциалу переноса

подходов из корпоративного контекста в университетскую практику. Исходя из поставленной цели, были сформулированы исследовательские вопросы:

1) Какие ключевые конструкты сотрудничества выделяются в исследованиях АС в высшем образовании, и как они соотносятся с подходами, применяемыми в корпоративной среде как естественном продолжении образовательной подготовки?

2) Как особенности университетского обучения влияют на выбор аналитических подходов и интерпретацию результатов?

3) Как результаты исследований АС в высшей школе соотносятся с практиками корпоративной аналитики, и какие элементы профессионального опыта могут быть адаптированы для усиления университетских моделей совместного обучения, чтобы обеспечить преемственность между подготовкой студентов и их будущей профессиональной практикой?

4) Как соотносятся применяемые в АС типы данных и методы анализа с практиками предоставления обратной связи участникам образовательного процесса в университетах?

5) Как цели совместной обучения в высшем образовании определяют выбор индикаторов и способов представления данных, и каким образом эти индикаторы используются далее в профессиональном контексте?

Данные и методы

Систематический обзор литературы проводился по стандарту *PRISMA*⁵ с элементами библиометрического анализа и методологии синтеза.

Поиск статей осуществлялся в апреле – мае 2025 г. в научных базах *Scopus*, *Web of Science*, *Google Scholar*, *eLibrary.ru* (для отечественных исследований). Использовались следующие поисковые запросы (в различных комбинациях), позволяющие охватить всю область АС и разные контексты:

⁵ URL: <https://www.prisma-statement.org/> (дата обращения: 14.10.2025).

Таблица 1

Критерии включения и исключения исследований

Table 1

Inclusion and Exclusion Criteria for Studies

Критерий	Критерии включения	Критерии исключения
Тип публикаций	Рецензируемые статьи, обзоры, доклады конференций	Главы книг, отчёты по выполнению грантов
Наличие эмпирической базы	Исследования содержат количественные, качественные или смешанные данные, подтверждающие выводы	Обзорные и теоретические исследования
Тематика	Исследования, в которых изучается групповое взаимодействие (collaboration) на основе цифровых следов, включая AC, LA с групповым фокусом, CSCL, CSCW и др.	Отсутствие группового фокуса, отсутствие цифровых следов взаимодействия
Контекст	Исследования в высшем образовании и профессиональном контексте	Дошкольное, школьное, дополнительное образование детей; неформальное обучение, онлайн-сообщества без образовательной или профессиональной направленности
Период публикации	2015–2025 гг. (с момента первого явного упоминания термина AC)	
Язык	Русский и английский	

• *collaboration analytics OR collaborative learning analytics OR multimodal collaboration analytics OR group learning analytics OR team learning analytics*;

• *team learning OR collaborative learning OR enterprise collaboration OR group collaboration AND learning analytics*.

После удаления дубликатов аннотации статей оценивались на предмет релевантности в соответствии с критериями, приведёнными в таблице 1.

Были проведены отбор публикаций по заголовкам и аннотациям, чтение полного текста и экспертная оценка релевантности содержания, по итогам которой была сформирована итоговая выборка.

Данные, выгруженные из поисковых систем в формате RIS⁶, были обработаны с использованием библиографического менеджера Zotero⁷ и загружены в программное обеспечение VOSviewer⁸, предназначенное для построения и визуализации библиометрических карт.

Для содержательного анализа и интерпретации результатов эмпирических статей в качестве концептуального ориентира использовался подход, предложенный Р. Мартинесом-Мальдонадо с соавторами [3]. Предложенная модель ориентирована на создание «мостов» между низкоуровневыми данными и педагогическими теориями и включает следующие ключевые компоненты:

- теоретические основания и дизайн обучения (задачи кооперации);
- типы данных и следов (например, действия в LMS, коммуникация в форумах, сенсорные данные);
- конструкции более высокого порядка, интерпретируемые на основе цифровых следов (например, участие, равенство, координация);
- единицы анализа (индивидуальный, групповой, межгрупповой уровни);
- получатели обратной связи (студенты, преподаватели, исследователи, проектировщики).

⁶ URL: <https://docs.fileformat.com/misc/ris/> (дата обращения: 14.10.2025).

⁷ URL: <https://www.zotero.org/> (дата обращения: 14.10.2025).

⁸ URL: <https://www.vosviewer.com/> (дата обращения: 14.10.2025).

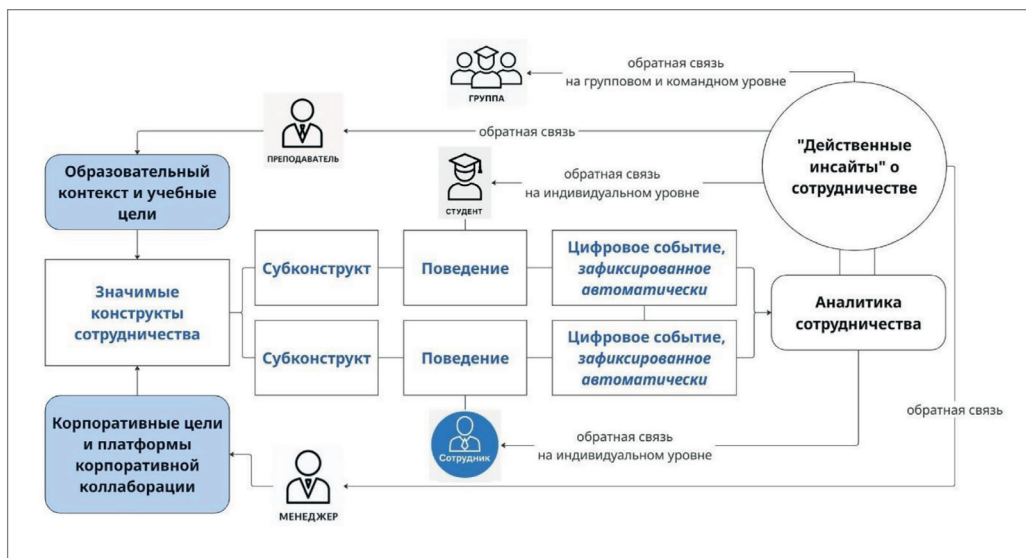


Рис. 1. Концептуальная модель аналитики сотрудничества, адаптированная к корпоративному контексту на основе работ Р. Мартинеса-Мальдонадо с соавт. [5], А. Уайз с соавт. [11]
 Fig. 1. Conceptual Model of Collaboration Analytics Adapted to the Corporate Context Based on the Works of R. Martinez-Maldonado et al. [5], A. Wise et al. [11]

Выбранный подход (Рис. 1) позволил структурировать систематический обзор по нескольким аналитическим осям (данные – конструкты – уровни анализа – контексты – обратная связь) и обеспечил основу для сопоставления исследований из различных дисциплин, включая как высшее образование, так и корпоративные среды.

Руководствуясь предложенной концептуальной моделью, авторы независимо друг от друга заполняли таблицы экстракции, анализируя полный текст статей по критериям, соответствующим исследовательским вопросам, с последующим сравнительным анализом по осям: контекст – конструкты сотрудничества – данные – уровни анализа – обратная связь.

На финальном этапе были выполнены группировка статей по типу среды (образовательная/профессиональная), выделение типичных и уникальных сочетаний данных, методов и конструктов, оценка степени интеграции теоретических рамок, выявление существующих пробелов и направлений для развития АС.

Результаты

В систематический обзор вошло 41 исследование, посвящённое аналитике сотрудничества (Рис. 2). Около половины всех исследований вышло после 2019 г., пика их количество достигло к 2024 г., что отражает рост интереса к АС.

Большинство исследований выполнено в образовательном контексте – 3/4 статей рассматривает уровень высшего образования (бакалавриат и магистратура) и различные подходы: проектное обучение, проблемно-ориентированное обучение, смешанное обучение (*blended learning*), групповые онлайн-дискуссии и др. Несколько исследований [2; 17; 18] посвящены специализированным учебным сценариям: симуляционное обучение (например, обучение медсестёр с использованием симуляций), игровые среды для совместного решения задач, хакатон-мероприятия и т. п.

Контекст оказывает влияние на проблематику исследований: в высшем образовании аналитика сотрудничества традиционно нацелена на улучшение учебных результатов

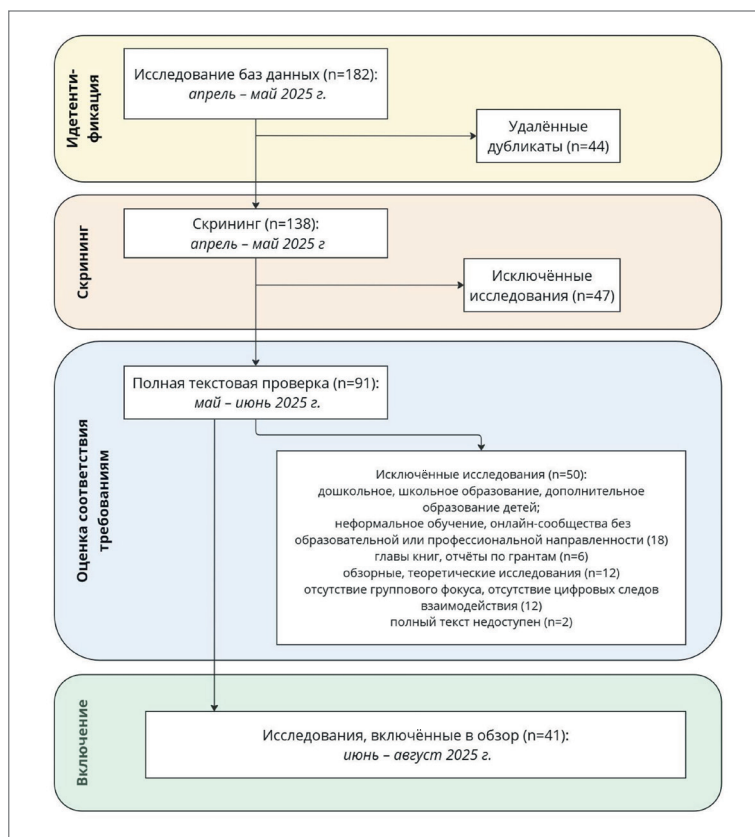


Рис. 2. Этапы включения исследований в обзор: от идентификации до окончательного отбора (апрель – август 2025 года)

Fig. 2. Stages of Study Inclusion in the Review: From Identification to Final Selection (April – August 2025)

и развитие навыков командного взаимодействия студентов, тогда как в корпоративной среде упор делается на повышение эффективности совместной работы и управления знаниями в организациях [19]. Лишь немногие работы можно отнести к «смешанному» контексту, объединяющему обучение и профессиональную деятельность [20]. Модели, построенные для одного контекста, часто не работают при переносе в другой, если не учитывать специфику целей и условий [21]. Обзор охватывает оба домена применения аналитики сотрудничества, что позволяет выявить как её общие основания, так и контекстуально обусловленные различия.

Библиометрическое картирование области аналитики сотрудничества

С целью тематического анализа области с помощью специализированного программного продукта VOSviewer⁹ нами была построена карта ключевых слов (Рис. 3), организованная следующим образом: цвета обозначают смысловые группы понятий, автоматически сгруппированные на основе тематической близости; размер узлов показывает, насколько часто то или иное слово встречалось в проанализированных статьях; толщина линий между словами отражает, насколько часто они упоминаются вместе.

⁹ URL: <https://www.vosviewer.com/> (дата обращения: 14.10.2025).

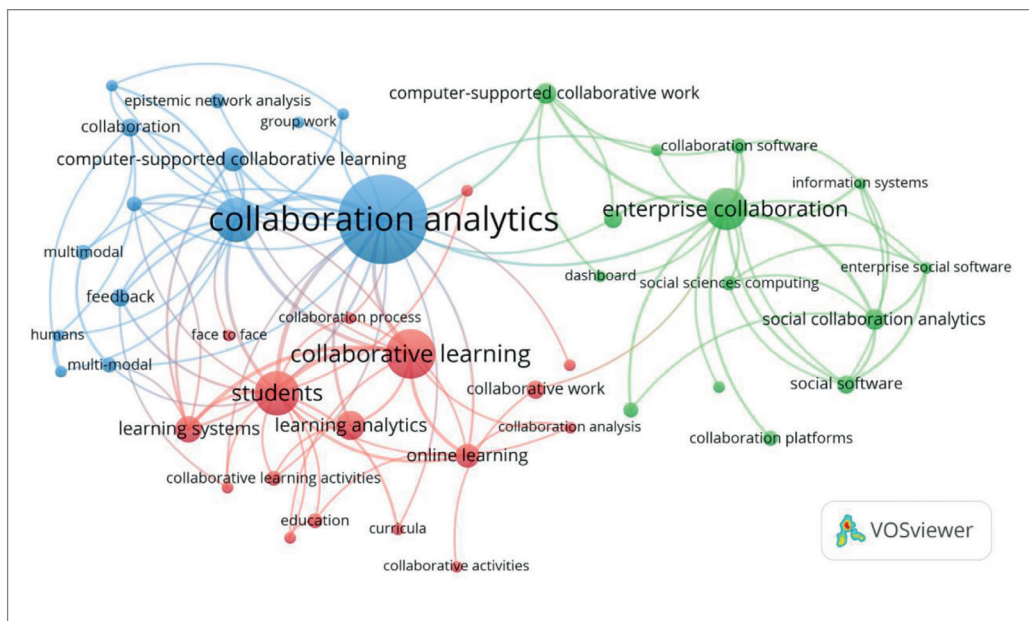


Рис. 3. Карта ключевых слов исследований АС (минимальное количество упоминаний в библиографической базе – 4)

Fig. 3. Keyword Map of Collaboration Analytics Studies (Minimum Number of Mentions in the Bibliographic Database – 4)

Красный кластер связан с обучением, синий – с аналитическими методами, зелёный – с корпоративными системами. Центральное положение термина *collaboration analytics* подчёркивает его объединяющую роль. В кластере, обобщающем исследования АС в высшем образовании, заметна тесная связь между терминами *feedback* и *multimodal*, отражающая интерес к использованию мультимодальных данных для персонализированной обратной связи. Термин *students* связан как с обучением, так и с цифровыми форматами, что указывает на фокус исследований на онлайн-среде. Кластеры корпоративного и образовательного сотрудничества слабо пересекаются, подчёркивая разрыв между академическим и бизнес-контекстами. Наличие термина *humans* указывает на сохранение внимания к человеческому фактору, тогда как такие категории, как *curricula* и *education*, отнесены к периферии, что может свидетельствовать о смещении акцента на поведенческие и технические аспекты.

Чтобы охватить более широкий понятийный спектр и обнаружить менее частотные, но значимые термины, мы визуализировали карту ключевых слов с пониженным порогом включения (3 упоминания) (Рис. 4).

Красный кластер – исследования мультимодальной аналитики сотрудничества, а также анализ пространственных и поведенческих паттернов групповой работы и обратной связи. Зелёный кластер соответствует корпоративной и социальной коллаборации. Синий отражает исследования онлайн-обучения и смешанных форматов, сосредоточенные на анализе цифровых следов и паттернов взаимодействия. Фиолетовый кластер выполняет роль методологического ядра, объединяя фундаментальные концепты АС, CSCL и методы искусственного интеллекта. Оранжевый кластер включает подходы когнитивного и сетевого анализа, в частности сетевой анализ эпистемических структур (ЕНА) и проектирование совместного обучения (*learning design*), направлен-

- иное: встречаются ссылки на коннективизм, методологию *Scrum* (в учебных проектах по разработке ПО) [29], поведенческие модели взаимодействия [31; 32] и др.

Отдельные исследования комбинируют несколько теорий, создавая сложные рамки. Например, Р.О. Альшавабке и её соавторы [33] сочетают ресурсный подход с концепцией цифровой коллаборации, а З. Свицки [17] – концепцию межличностной взаимозависимости в совместном решении задач (*Collaborative Problem Solving, CPS*) и теорию общих ментальных моделей. Исследуемые аспекты включают: вовлечённость/участие (*engagement/participation*), координацию в группе (распределение ролей, согласованность действий), совместную регуляцию (совместное планирование, мониторинг и рефлексия), качество коммуникации (например, наличие взаимных вопросов, пояснений), распределение вклада участников, а также коллективные результаты (общие артефакты решения задач). Многие авторы формулируют свой целевой конструкт явно – например, «уровень вклада» [20], или вводят новые понятия – «тип рабочего пространства» [28] (для классификации паттернов взаимодействия в корпоративной сети). Вместе с тем не все исследователи чётко предъявляют теоретическую основу (рамку). Большая часть работ (51,2%) строится преимущественно на анализе данных с поверхностными ссылками на концепции сотрудничества.

Качество взаимодействия может проявляться в различных контекстуально зависимых индикаторах. Разные сценарии совместного обучения и работы требуют учёта разных признаков, состав которых определяется как структурой задач сотрудничества, так и его целями. Базовые параметры состава группы (например, наличие экспертов, инициативность участников) и характер поведения (например, доминирование, раппорт (взаимопонимание или чувство общности)) существенно влияют на качество кооперации. Так, группы с низким уровнем доминирования демонстрируют более сбалансиро-

ванное и продуктивное взаимодействие [34]. Таким образом, для осмысленного анализа необходимо определение и приоритизация специфических индикаторов, зависящих от конкретного контекста взаимодействия, а значит, операционализация конструктов сотрудничества должна быть теоретически обоснована и учитывать разнообразие сценариев, целей и структурных особенностей групповой работы. В статьях, вошедших в обзор, поднимается данная проблема: почти четверть работ (24,4%) обсуждает валидность и обобщаемость индикаторов сотрудничества. В области АС не сформировалось единое мнение, как, например, измерять «успешность» кооперации и коллаборации. Применительно к каждой конкретной ситуации предлагаются специфические метрики, функционирование которых не валидировано в отличных условиях [6]. Сопоставимость конструктов с индикаторами ограничена из-за различий в подходах к определению и теоретических основах.

Все изученные исследования опираются на цифровые следы, однако источники этих данных различаются (Рис. 5):

- лог-файлы и события в учебных платформах (*LMS*, форумы и пр.) – число просмотров ресурсов, сообщений в форумах, переходы по ссылкам, переписки и т. д.;
- мультимодальные данные – ряд работ выходит за рамки текстовых логов, собирая звуковые, визуальные и физиологические сигналы, например, Г. Корнид-Рейес и его соавторы [29] анализировали акустические данные совместной работы (кто и сколько говорит в группе, частота реплик), Ч. Го и Р. Бармаки [35] – данные взгляда / направления взгляда участников (с помощью видео- и нейросетевого анализа), Д. Спикол и его коллеги [36] комбинируют носимые сенсоры, жесты или перемещения, дополняя отражение оффлайн-аспектов сотрудничества;
- артефакты совместной деятельности, например, созданные в группе продукты – концептуальные карты, совместно написанные тексты, коды программ [37];

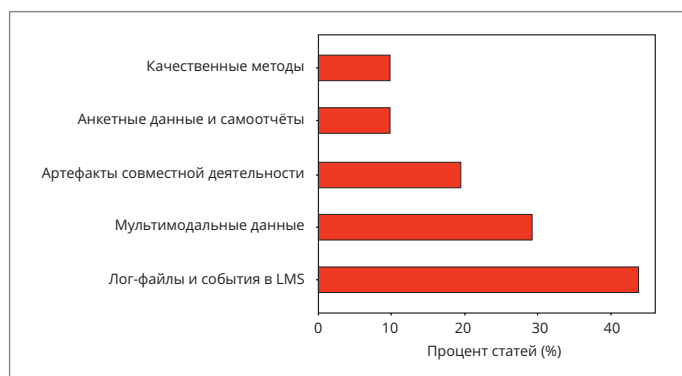


Рис. 5. Источники и типы данных в исследованиях АС
Fig. 5. Data Sources and Types in Collaboration Analytics Studies



Рис. 6. Методы анализа данных в исследованиях АС
Fig. 6. Data Analysis Methods in Collaboration Analytics Studies

- анкетные данные и самоотчёты;
- качественные методы сбора данных (как дополнение к цифровым следам).

Методы анализа данных отражают междисциплинарный характер аналитики сотрудничества, сочетая статистические, вычислительные, количественные и качественные подходы. Среди основных методов выделены (Рис. 6):

- SNA – построение графов взаимодействия и вычисление метрик центральности, плотности сети и пр., на основании логов;
- алгоритмы кластеризации для группировки по паттернам взаимодействия;
- статистическое моделирование и гипотезное тестирование;
- машинное обучение (редко упоминаются, авторы отмечают риск ограниченной интерпретации моделей);

- контент-анализ и тематический анализ с привлечением экспертов;
- визуализация данных.

Из-за отсутствия единых стандартов (разные платформы, метрики) воспроизводимость и сопоставимость результатов между исследованиями остаётся низкой. Без согласованных практик сбора и обработки данных трудно напрямую сравнивать выводы разных авторов – эта проблема отражена и в отдельных рассмотренных статьях, где авторы часто вводят собственные метрики и ограничиваются контекстом своего эксперимента.

Большинство исследований анализируют сотрудничество на одном или нескольких уровнях:

- индивидуальный уровень важен для понимания, как характеристики отдельных

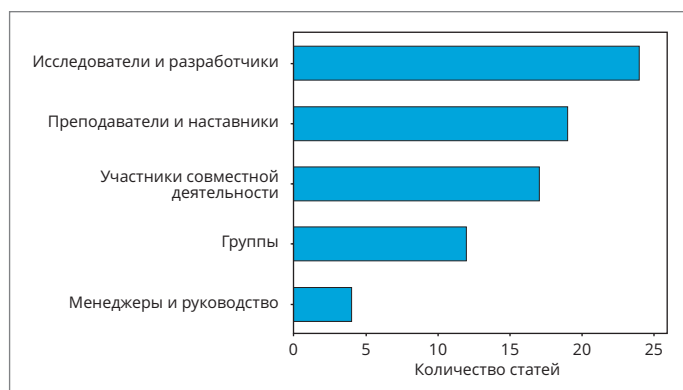


Рис. 7. Целевая аудитория обратной связи по результатам исследований

Fig. 7. Target Audience of Feedback Based on Research Findings

учащихся (их активность, навыки, роли) влияют на общий процесс, и рассмотрен почти во всех представленных работах (порядка 88%);

- групповой уровень, где единицей становится небольшая группа (команда, проектная группа, дискуссионная группа), анализируется в 62,5% исследований;
- сетевой (межгрупповой) уровень явно присутствует в 29% исследований.

Это позволяет видеть целостную картину, учитывая разные грани взаимодействия, в соответствии с современным пониманием, что АС должна охватывать и личный вклад, и групповую динамику, и контекст сообщества [38].

Конструкты выступают связующим звеном между исследованиями и практикой, делая возможной дальнейшую персонализацию анализа и применение результатов в реальном процессе сотрудничества, открывая путь к формированию целенаправленной обратной связи различным категориям участников совместной деятельности (Рис. 7):

- участники получают формирующую обратную связь в виде дашбордов, метрик и рекомендаций для осмысления и развития навыков сотрудничества;
- преподаватели и наставники получают аналитические сводки и визуализации, позволяющие отслеживать прогресс групп и адаптировать педагогические стратегии;

• группы получают коллективную обратную связь для совместной рефлексии и улучшения взаимодействия на основе объективных метрик;

• часть работ формирует рекомендации для научного сообщества и разработчиков аналитических инструментов, выявляя проблемы и направления исследований;

• менеджеры и руководство получают инсайты для оценки эффективности команд и принятия решений.

Для определения типовых конструктов, описывающих поведение участников кооперации в терминах фундаментальных теорий, проведён контент-анализ эмпирических исследований, включённых в обзор. Рассмотрены фрагменты, в которых авторы прямо формулировали ключевые концепты, используемые для интерпретации поведения обучающихся и указывали, какие действия и цифровые следы легли в основу для таких интерпретаций. Конструкты систематизировались по их смысловому содержанию и были сгруппированы по преобладающим теоретическим рамкам, сопоставлены с типами цифровых индикаторов, используемых в соответствующих работах. Результаты представлены в таблице 3, где отражены основные категории конструктов, их конкретные проявления в эмпирических данных и теоретический контекст, в рамках которого они осмысливаются. Эта таблица представляет

Таблица 3

Table 3

Обобщённые категории конструкторов и соответствующие им цифровые следы в обучающих и профессиональных средах

Generalized categories of constructs and their corresponding digital traces in educational and professional settings

Теоретический и методологический контекст	Значимые конструкции и субконструкции сотрудничества	Тип контекста	Фиксируемые цифровые события	Методы анализа и интерпретации	Примеры работ
СоР и ситуативное обучение	Тип рабочего пространства, поведенческая вовлечённость, сплочённость, социальные структуры, обмен знаниями	Образовательный, профессиональный	Действия пользователей, реплики, типы взаимодействий	Структурированные кейс-исследования, SNA, NLP, кластеризация	[23; 28]
Теории совместного обучения (CSCW), когнитивизм, когнитивное присутствие	Взаимопонимание, управление диалогом, обмен информацией, достижение консенсуса, эффективность сотрудничества, участие, уровень вклада	Образовательный	Действия с артефактами, лог-файлы, реплики	Статистика, кластеризация, визуализация, SNA, NLP, тематический анализ, классификация, машинное обучение	[19; 25]
CPS	Координация, взаимозависимость, взаимодействие, обмен, синхронизация	Образовательный, профессиональный	Реплики, типы взаимодействий	ENA, LMM; анализ корреляций, NLP, сентимент-анализ	[17]
Саморегулируемое обучение (Self-Regulated Learning) и совместная регуляция	Мотивация, вовлечённость, эмоциональный отклик, рефлексия, участие, обмен знаниями, социальная регуляция, когнитивная регуляция	Образовательный, профессиональный	Реплики, анкеты	Статистика, качественный анализ, кластеризация	[1; Worsley, Ochoa, 2020 ¹]
Сетевая теория	Лидерство, сплочённость, взаимодействие, участие	Образовательный	Графы взаимодействия, лог-файлы, реплики	Анализ логов, графов, аннотаций, визуализация, процесс-майнинг, SNA, валидация.	[22; 26]
CSCW и корпоративные рамки	Тип рабочего пространства, тип взаимодействия, корпоративное обучение, профессиональное сообщество, используемые системы, паттерны взаимодействия, обмен знаниями	Профессиональный	Действия пользователей, типы взаимодействий	Обзор, кейс-стади, интервью, наблюдение, анализ логов, визуализация, агрегирование метрик.	[28; 37]
Человеко- и студенто-центричная аналитика	Коммуникация, координация, вовлечённость, сотрудничество, несогласие, взаимодействие, социальная регуляция, когнитивная регуляция	Образовательный	Видеозаписи, действия пользователей, реплики	Качественные методы, статистика	[45; Worsley, Ochoa, 2020]
MMLA	Коллаборация, коммуникация, продуктивность, качество сотрудничества, речевая активность, совместное внимание, активное слушание	Образовательный	Совместные действия над объектами, количество и частота сообщений, синхронность и согласованность, реплики и их количество	Качественные методы, анализ времени речи, количества вмешательств, показателей SNA, статистик, извлечение признаков из мультимедиа-данных	[30; 31]

¹ Worsley M., Ochoa X. Towards Collaboration Literacy Development through Multimodal Learning Analytics. URL: https://tiilt.northwestern.edu/assets/papers/towards_collaboration_literacy_2020.pdf (дата обращения: 14.10.2025).

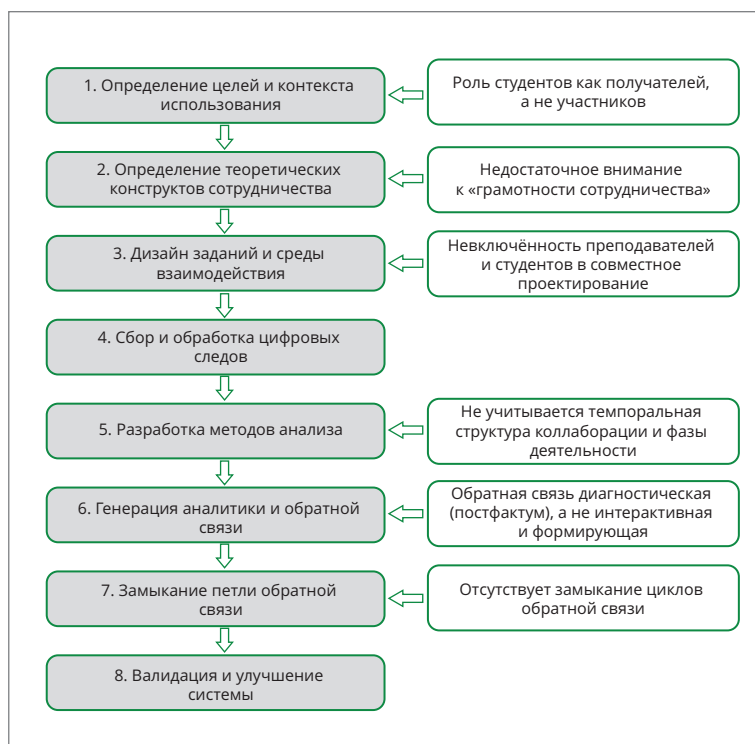


Рис. 8. Карта дефицитов в проектировании аналитики сотрудничества

Fig. 8. Map of Gaps in the Design of Collaboration Analytics

собой практическую реализацию логики, представленной на рисунке 1: здесь показано, как теоретические конструкторы (субконструкторы) интерпретируются через наблюдаемое поведение и конкретные цифровые события в данных, и какие аналитические методы применяются для их анализа.

Исследования в контексте высшего образования остаются основным полем применения АС, с разнообразием теоретических рамок и исследовательских акцентов. Так, АС используется для изучения взаимодействия, регуляции, вовлечённости, когнитивного присутствия и продуктивности групповой работы. Теоретические рамки *CSCW* и *CoP* акцентируют внимание на рабочих пространствах и типах взаимодействия. Отдельные исследования представлены в гибридном формате, подчёркивают универсальность конструкторов и инструментов АС и открывают возможности трансфера решений

и подходов между образовательными и профессиональными сценариями.

В 19,5% работ [4; 12; 18; 24; 36; 44; 45] подчёркивается, что эффективная обратная связь требует дизайна на основе педагогических принципов и теоретического обоснования, иначе даже правильные по сути метрики могут остаться невостребованными. Теоретические рамки позволяют перейти от сырых цифровых следов к осмысленным индикаторам сотрудничества, отражающим как поведенческие, так и когнитивные аспекты группового взаимодействия [46].

Однако для того, чтобы системы АС эффективно работали в реальных условиях, необходимо учитывать не только теоретические основы, но и практические этапы их формирования. Это подводит нас к необходимости выстраивания целостной логики проектирования инструментов аналитики

Таблица 4

Этапы разработки системы аналитики сотрудничества

Table 4

Stages in the Development of a Collaboration Analytics System

Этап	Перечень операций
1. Определение целей и контекста использования	1) выбор образовательного или профессионального контекста; 2) определение цели аналитики (диагностика качества коллаборации, формирование навыков совместной работы, предоставление обратной связи); 3) определение ключевых заинтересованных сторон;
2. Определение теоретических конструкторов	4) определение высокоуровневых конструкторов коллаборации в обозначенном контексте; 5) уточнение субконструкторов, которые можно операционализировать на основе наблюдаемых индикаторов; 6) определение связи с образовательной теорией;
3. Дизайн заданий и среды взаимодействия	7) проектирование задач совместной деятельности (проектные, проблемные, симуляции), которые генерируют осмысленные цифровые следы; 8) конструирование структуры взаимодействия (роли участников, сценарии работы, последовательность задач, возможные коммуникативные паттерны); 9) включение скриптов или протоколов совместной деятельности участников, чтобы облегчить интерпретацию данных;
4. Сбор и обработка цифровых следов	10) определение источников данных в заданном контексте; 11) организация многоуровневого процесса обработки: сбор низкоуровневых следов; выделение поведенческих индикаторов; операционализация к образовательным конструкторам;
5. Разработка методов анализа	12) определение статистических, аналитических и вычислительных методов, релевантных собранным данным; 13) обеспечение интерпретации данных в соответствии с теоретическими конструкторами;
6. Генерация аналитики и обратной связи	14) формирование на основе методологии аналитики обратной связи (feedback analytics) интегрированных показателей, отражающих состояние сотрудничества; 15) формирование действенной обратной связи для всех участников совместной деятельности; 16) разработка визуализаций и дашбордов;
7. Замыкание петли обратной связи	17) обеспечение возможности педагогических/организационных решений на основе аналитики; 18) изменение ролей участников, структуры задач; 19) рекомендации по стратегии сотрудничества; 20) адаптивные подсказки, встраивающиеся в процесс сотрудничества в реальном времени с целью корректировки группового взаимодействия (и др.);
8. Валидация и улучшение системы	21) сопоставление аналитических выводов с качественной и экспертной оценкой; 22) проверка валидности соотнесения данных с образовательными конструкторами.

сотрудничества. С этой целью были выделены ключевые этапы и операции формирования системы АС с учётом двух исследовательских контекстов (Табл. 4), а также обозначены лакуны, проявляющиеся на каждом из этапов (Рис. 8).

Таким образом, систематизированы ключевые этапы и компоненты АС, что связывает источники цифровых следов с методами интерпретации и форматами обратной связи. Структурированная рамка позволяет рассматривать АС не как набор разрознен-

ных инструментов, а как целостный аналитико-педагогический механизм. В университетской среде её применение открывает новые возможности для согласованного проектирования обучения, мониторинга групповой динамики, персонализированной поддержки и управленческих решений, основанных на данных. Интеграция лучших практик корпоративной АС в эту рамку способствует переходу от локальной диагностики к стратегической поддержке совместной работы и программ подготовки, выстраивая на всех уровнях – от индивидуального до институционального – более осмысленную и целенаправленную аналитику.

Выводы и направления будущих исследований

Проведённый систематический обзор позволил оценить, насколько существующие исследования в области АС охватывают ключевые аспекты, отражённые в концептуальной модели, и выявить перспективы для дальнейшего развития этой междисциплинарной области. В результате поиска ответа на первый исследовательский вопрос было установлено, что, несмотря на наличие общепринятых понятий, лишь половина работ опирается на чётко артикулированные теоретические основания. Конструкты либо формулируются постфактум, на основе данных, либо используются интуитивно, без связи с педагогическими или организационными теориями, что ограничивает глубину интерпретации результатов и усложняет сравнение выводов между исследованиями. В исследованиях высшего образования АС чаще всего выделяются такие конструкты, как участие, координация, совместная и когнитивная регуляция, активное слушание, совместное внимание, распределение вклада и качество коммуникации. В профессиональных средах акцент делается на вовлечённость, обмен знаниями, паттерны взаимодействия и организационную эффективность. Для интерпретации цифровых следов применяются различные рамки: социальный

конструктивизм, *CSCL*, модели совместной регуляции, теория совместного решения задач (*CPS*), сообщества практики (*CoP*), *CSCW* и организационные теории.

Относительно ответа на второй поставленный вопрос, связанный с влиянием контекста на выбор аналитических подходов и интерпретацию результатов, было выявлено, что контекст существенно влияет как на выбор источников данных, так и на аналитическую составляющую. Несмотря на близость исследуемых явлений, практики редко переносятся между контекстами, что ограничивает обобщаемость результатов и потенциал межсредового обмена. В высшем образовании АС направлена на диагностику и развитие навыков сотрудничества студентов, поэтому акцент делается на цифровые и мультимодальные данные (речь, действия, логи *LMS*), анализ взаимодействий в группах и формирующую обратную связь.

Относительно ответа на третий вопрос о том, как между собой соотносятся или как взаимосвязаны исследования АС в высшем образовании и профессиональных контекстах, обзор показал, что в обоих доменах применяются схожие инструменты (*SNA*, мультимодальные данные, визуализации), но интерпретируют их по-разному: в высшем образовании – через призму развития навыков, в бизнесе – через призму эффективности. Несмотря на слабое пересечение исследовательских кластеров, наметились «мосты», например, использование дашбордов и аналитических панелей как в университетах, так и в корпоративных средах.

При рассмотрении четвёртого вопроса, связанного с типами данных и аналитических методов, применяемыми в АС, для предоставления обратной связи и их ролью в описании конструктов на разных уровнях анализа, обзор показал наличие широкой методологической палитры. Методы варьируются от базовых статистических процедур до продвинутых техник визуализации, *SNA*, *ENA* и машинного обучения. Однако только в части работ прослеживается про-

зрачная логика перехода от цифрового события к поведенческому паттерну и далее – к теоретически обоснованному субконструкту. Связь между данными, методами и уровнями анализа часто остаётся имплицитной. Источники данных варьируются, трансформируются в практики обратной связи: студентам – формирующие дашборды и рекомендации, преподавателям – аналитические отчёты и визуализации, менеджерам и *HR*-специалистам – метрики продуктивности и вовлечённости. Несмотря на декларируемую ориентацию на поддержку участников взаимодействия, большинство решений ориентированы на преподавателей и исследователей. Подходы, включающие элементы студентоцентричного дизайна или совместного анализа метрик, находятся в стадии становления.

Рассматривая пятый вопрос о влиянии целей сотрудничества на индикаторы и представление данных, мы выявили, что метрики и визуализации не разрабатываются универсально, а адаптируются под конкретные сценарии. При этом набор индикаторов варьируется от простых количественных показателей активности до сложных индексных конструкций, однако в ряде случаев отсутствует их эмпирическая проверка за пределами исходного контекста. В университетских сценариях индикаторы выбираются для оценки участия, баланса вклада и когнитивной регуляции; данные чаще представляются в наглядных формах для рефлексии. В корпоративных сценариях ключевыми становятся показатели вовлечённости, координации задач и *ROI*; представление данных чаще ориентировано на *BI*-дашборды и агрегированные отчёты. Таким образом, цели деятельности определяют, какие цифровые следы операционализируются в индикаторы и как они визуализируются.

Перспективным направлением для дальнейших исследований представляется смещение фокуса от диагностики к формирующей и адаптивной обратной связи, встроенной в образовательный процесс. Требуется

усиление методологической согласованности, разработка валидированных индикаторов, отражающих качество, а не только интенсивность взаимодействия, а также расширение исследований в гибридных средах. Важно также изучать, как применение аналитики влияет на результаты обучения и эффективность командной работы, обеспечивая тем самым обоснованность и полезность АС в различных контекстах.

Обсуждение и ограничения

Выявленные конструкты – участие, координация и когнитивная регуляция – напрямую соотносятся с ключевыми педагогическими теориями. В логике *CSCL* они отражают распределённую активность и совместное конструирование знаний; в модели *CoI* проявляются как социальное, когнитивное и преподавательское присутствие; в конструктивистском подходе – как инструменты построения общего смысла и опыта. Результаты подтверждают важность применения теоретических рамок к анализу совместного обучения студентов вузов и демонстрируют их ценность для разработки образовательных практик. В то же время исследования показывают ограниченность эмпирической базы: доминируют выборки небольшого объёма, в основном из курсов с активным цифровым сопровождением. Воспроизводимость результатов остаётся слабой, так как применяемые методы редко стандартизированы. Отмечается и перекося в сторону ориентации на преподавателей, а не студентов: аналитика используется скорее для отчётности и контроля, чем для поддержки самих участников взаимодействия. Это создаёт вызовы для высшей школы: как обеспечить масштабируемость и надёжность анализа, как сделать студентов активными пользователями обратной связи, а не объектами наблюдения.

Недостаточно внимания уделяется темпоральным характеристикам совместного обучения и их анализу. Несмотря на то, что данный аспект признан крайне важным

в функционировании групп и команд [39], нами обнаружено только 4 статьи [12; 20; 29; 40], в которых анализируются временные изменения, развитие взаимодействия или фазы сотрудничества, что можно трактовать как отслеживание сотрудничества в динамике. Описываемые подходы позволяют выявлять неочевидные закономерности, но большинство работ (>90%) по-прежнему фокусируются на статичных или агрегированных метриках, не учитывая динамический характер совместного обучения, что создаёт риск недооценки процессов группового развития, игнорирования моментов риска (например, падения активности или конфликта) и упускает возможности для своевременного направленного педагогического вмешательства. Потенциал анализа во времени – как инструмента для более точной диагностики, поддержки адаптивного обучения и повышения качества кооперации – ещё недостаточно раскрыт в литературе и требует систематической интеграции в исследования и практику.

В большинстве случаев (90,2%) обратная связь носит диагностический, а не формирующий (интерактивный) характер. То есть данные используются постфактум, а не в реальном времени или в цикле обучения. Это противоречит принципам, сформулированным С. Найтом и С. Бекингом, которые утверждают, что «ключевая особенность аналитики обучения заключается в её способности замыкать цикл обратной связи, обеспечивая автоматизированный анализ данных и предоставление участникам образовательного процесса своевременной информации для улучшения результатов» [41].

Несмотря на декларируемую в ряде работ ориентацию на развитие сотрудничества у студентов, принципы студентоцентричной аналитики в них практически не реализуются. Как отмечают Р. Мартинес-Мальдонадо с соавторами [2], «подлинно студентоцентричный подход предполагает не просто представление метрик, а включение студентов в процессы осмысления данных и при-

нятия решений» – чего в большинстве проанализированных исследований пока не наблюдается.

Остаются неучтёнными реальные потребности образовательных стейкхолдеров, вовлечение которых в проектирование может сыграть ключевую роль:

- в определении тех аспектов сотрудничества, которые действительно важно измерять [42];
- в интерпретации статистических и машинно-обученных зависимостей данных [11];
- в оценке уместности результатов анализа с учётом конкретной ситуации [42];
- и, самое главное, в преобразовании аналитических данных в понятные и значимые для пользователей образовательные конструкты.

Мы придерживаемся позиции, что эффективное внедрение методов АС невозможно без развития у участников совместного обучения «грамотности сотрудничества» (*collaboration literacy*) как ключевого конструкта, обеспечивающего формирование и совершенствование навыков совместной работы [43]. Она определяется как способность участников распознавать, интерпретировать и осмысленно реагировать на динамику и качество коллаборации, используя доступную аналитику и обратную связь, с целью улучшения собственного вклада и командных результатов. Лишь в двух исследованиях [30; 35] в явной форме рассматривается вопрос формирования данной способности.

Поскольку область АС находится в стадии формирования и представлена ограниченным числом эмпирических исследований, на данном этапе невозможно сформулировать окончательные и обобщаемые выводы. Некоторые индексы – измеримые характеристики сотрудничества, позволяющие судить о его качестве, – были операционализированы в единичных случаях, что ставит под сомнение их применимость для оценки коллаборации в более широком масштабе. Очевидна необходимость в новых эмпири-

ческих исследованиях, которые позволят апробировать альтернативные индексы, теоретически обоснованные, но выявленные в прикладной практике. Это, в свою очередь, может способствовать формированию воспроизводимой и измеримой структуры для различных сценариев совместного обучения и работы.

Проведённый обзор также имеет собственные ограничения, обусловленные как выбором источников, так и методологией анализа. Использование ограниченного набора баз данных и ключевых слов могло сузить охват публикаций, особенно в кросс-дисциплинарных или прикладных исследованиях. Полученные выводы согласуются с наблюдениями в области *LA* и исследований командной работы, где также отмечаются проблемы с согласованностью операционализаций и слабая связь между теоретическими рамками и цифровыми метриками. Анализ публикаций показал, что связь между теоретическими подходами и интерпретацией цифровых данных во многих случаях остаётся недостаточно прозрачной. В одних работах аналитика строится исключительно на эмпирических характеристиках цифровых следов, без предварительной теоретической модели. В других конструируются постфактум, на основе кластеризации или анализа паттернов, но не всегда обоснованы в рамках педагогических или поведенческих теорий. Только в части публикаций удаётся проследить связь между концептуальной рамкой, наблюдаемым поведением и выбором аналитических методов.

Таким образом, данный обзор заложил основу для разработки более согласованной и гибкой рамки *АС*, подтвердив продуктивность предложенной модели для систематизации существующих подходов.

Заключение

Исследования по аналитике сотрудничества демонстрируют большое разнообразие контекстов, методов и целей, но одновременно отражают и общие вызовы поля. С одной

стороны, виден прогресс – появляются более сложные данные (мультимодальные), интеграция теорий и практическое использование результатов для улучшения обучения и работы в группах. С другой стороны, сохраняются разрозненность и методологические проблемы. Единые стандарты качества сотрудничества пока не выработаны, каждая статья опирается на собственный набор индикаторов, зачастую без достаточной валидации на других выборках. Прямое сравнение результатов разных исследований проблематично, поскольку они исходят из разных предпосылок и измеряют разные аспекты. Кроме того, немало работ ограничено узостью выборки (например, анализ одной учебной группы или одного кейса в компании), что затрудняет как обобщение выводов, так и накопление знаний. Авторы сами нередко отмечают эти ограничения и призывают к осторожности в интерпретации.

Обзор позволил увидеть целостную картину: аналитика сотрудничества развивается на пересечении технологий и педагогики, и на текущий момент наблюдается разрыв между быстротой внедрения технических средств и глубиной их теоретического осмысления. Для дальнейшего прогресса исследователи указывают на необходимость интегрированной концептуальной рамки, которая объединит различные подходы. Обзор закладывает основу для такой работы, выявляя ключевые аспекты, каждый из которых помогает структурировать разрозненные знания и приблизиться к формированию единой концептуальной основы аналитики сотрудничества в академическом и профессиональном контекстах. Несмотря на ограничения, потенциал инструментов *АС* для высшего образования очевиден. Преподаватели могут использовать их для диагностики групповой динамики при выполнении курсовых и проектных заданий, выявления «точек перегрузки» или пассивного участия студентов, более справедливого распределения ролей в командах. В симуляциях и проблемно-ориентированных курсах аналитика по-

может отслеживать равномерность вклада, качество аргументации и способность студентов договариваться. В онлайн-семинарах и дискуссиях АС позволяет выявлять не только количественные, но и качественные характеристики взаимодействия, формируя основу для конструктивной обратной связи. При этом опыт корпоративных систем – визуализация вклада участников, интеграция с панелями мониторинга, использование динамических индикаторов – может быть адаптирован для университетской среды, усиливая преемственность между обучением и будущей профессиональной практикой.

Литература

1. *Schneider B., Dowell, N., Thompson K.* Collaboration analytics – current state and potential futures // *Journal of Learning Analytics*. 2021. Vol. 8. No. 1. P. 1–12. DOI: 10.18608/jla.2021.7447
2. *Martinez-Maldonado R., Kay J., Shum S.B., Yacef K.* Collocated collaboration analytics: Principles and dilemmas for mining multimodal interaction data // *Human-Computer Interaction*. 2017. Vol. 34. No. 1. P. 1–50. DOI: 10.1080/07370024.2017.1338956
3. *Martinez-Maldonado R., Gašević D., Echeverria V., Fernandez Nieto G., Swiecki Z., Shum S.B.* What Do You Mean by Collaboration Analytics? A Conceptual Model // *Journal of Learning Analytics*. 2021. Vol. 8. No. 1. P. 126–153. DOI: 10.18608/jla.2021.7227
4. *Балышев П.А.* Универсальные психолого-педагогические механизмы формирования компетенции командной работы студентов вузов / П.А. Балышев // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2023. Т. 11. № 6. EDN: NVJSFH.
5. *Guitert Catasús M., Romeu Fontanillas T., Raffagbelli J.E., Cerro Martínez J.P.* Collaborative Learning Analytics: Centring the Ethical Implications around Teacher and Student Empowerment. A Systematic Review // *Journal of Learning Analytics*. 2025. Vol. 12. No. 1. P. 201–214. DOI: 10.18608/jla.2025.8489
6. *Huang X., Ochoa X.* Charting the Development of Collaboration Skills through Collaborative Learning Analytics Systems // *Journal of Learning Analytics*. 2025. Vol. 12. No. 1. P. 338–366. DOI: 10.18608/jla.2025.8523
7. *Dillenbourg P., Järvelä S., Fischer F.* The evolution of research on computer-supported collaborative learning: From design to orchestration // *Technology-enhanced learning: Principles and products*. Dordrecht: Springer Netherlands, 2009. P. 3–19. DOI: 10.1007/978-1-4020-9827-7_1
8. *Schubert P.* Areas of Collaboration Analytics // *Procedia Computer Science*. 2025. Vol. 256. P. 458–471. DOI: 10.1016/j.procs.2025.02.142
9. *Gašević D., Dawson S., Siemens G.* Let's not forget: Learning analytics are about learning // *TechTrends*. 2015. Vol. 59. No. 1. P. 64–71. DOI: 10.1007/s11528-014-0822-x
10. *Ochoa X., Worsley M.* Augmenting learning analytics with multimodal sensory data // *Journal of Learning Analytics*. 2016. Vol. 3. No. 2. P. 213–219. DOI: 10.18608/jla.2016.32.10
11. *Wise A.F., Shaffer D.W.* Why theory matters more than ever in the age of big data // *Journal of Learning Analytics*. 2015. Vol. 2. No. 2. P. 5–13. DOI: 10.18608/jla.2015.22.2
12. *Prabharaj S., Scheffel M., Drachler H., Specht M.* Literature review on co-located collaboration modeling using multimodal learning analytics – Can we go the whole nine yards? // *IEEE Transactions on Learning Technologies*. 2021. Vol. 14. No. 3. P. 367–385. DOI: 10.1109/TLT.2021.3097766
13. *Schneider B., Sung G., Chng E., Yang S.* How can high-frequency sensors capture collaboration? A review of the empirical links between multimodal metrics and collaborative constructs // *Sensors*. 2021. Vol. 21. No. 24. P. 81–85. DOI: 10.3390/s21248185
14. *Дацин Н.Н.* Совместное оценивание деятельности обучающихся в массовых открытых онлайн-курсах: систематический обзор литературы // *Мир науки (электронный научный журнал)*. 2015. № 3. С. 10. EDN: VJVEXL.
15. *Рузибоев С.К.В., Демидов А.В.* Оценка академического поведения обучаемых в системах электронного обучения: систематический обзор литературы // *Академическая наука*. 2025. № 1 (январь – март). С. 135–140. DOI: 10.24412/3034-4042-2025-2-135-140
16. *Суханова Т.В.* Развитие цифровых образовательных ресурсов в зарубежных странах (США, Великобритания, Китай, Бразилия, Германия). Обзор // *Ценности и смыслы*. 2021. № 4 (74). С. 38–73. DOI: 10.24412/2071-6427-2021-4-38-73
17. *Swiecki Z.* Measuring the impact of interdependence on individuals during collaborative

- problem-solving // *Journal of Learning Analytics*. 2021. Vol. 8. No. 1. P. 75–94. DOI: 10.18608/JLA.2021.7240
18. Vujovic M., Tassani S., Hernández-Leo D. Motion capture as an instrument in multimodal collaborative learning analytics // *European Conference on Technology Enhanced Learning*. Cham : Springer International Publishing, 2019. P. 604–608. DOI: 10.1007/978-3-030-29736-7_49
 19. Just M., Schubert P., Blatt J., Delfmann P. Data Preprocessing for Cross-System Analysis: The DaProXSA Approach // *Procedia Computer Science*. 2024. Vol. 239. P. 1635–1644. DOI: 10.1016/j.procs.2024.06.340
 20. Zamecnik A., Kovanović V., Joksimović S., Grossmann G., Ladjal D., Pardo A. The perceptions of task cohesion in collaborative learning teams // *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*. 2024. Vol. 19. P. 369–393. DOI: 10.1007/s11412-024-09424-5
 21. Poquet O., Kitto K., Jovanović J., Dawson S., Siemens G., Markauskaite L. Transitions through lifelong learning: Implications for learning analytics // *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2021. Vol. 2. Article no. 100039. DOI: 10.1016/j.caeai.2021.100039
 22. Liu Z., Liu H., Tian Y., Nie X., Liu M. Relationships between interactive network patterns and students' cognitive and emotional processes: Evidence from the individual and group levels // *Computers & Education*. 2025. Vol. 232. P. 105–109. DOI: 10.1016/j.compedu.2025.105309
 23. Ouyang F., Zhang L., Wu M., Jiao P. Empowering collaborative knowledge construction through the implementation of a collaborative argument map tool // *The Internet and Higher Education*. 2024. Vol. 62. P. 100–146. DOI: 10.1016/j.iheduc.2024.100946
 24. Saqr M., López-Pernas S. The curious case of centrality measures: A large-scale empirical investigation // *Journal of Learning Analytics*. 2022. Vol. 9. No. 1. P. 13–31. DOI: 10.18608/jla.2022.7415
 25. Saqr M., López-Pernas S., Murphy K. How group structure, members' interactions and teacher facilitation explain the emergence of roles in collaborative learning // *Learning and Individual Differences*. 2024. Vol. 112. Article no. 102463. DOI: 10.1016/j.lindif.2024.102463
 26. Zhu X., Shui H., Chen B. Beyond reading together: Facilitating knowledge construction through participation roles and social annotation in college classrooms // *The Internet and Higher Education*. 2023. Vol. 59. Article no. 100919. DOI: 10.1016/j.iheduc.2023.100919
 27. Ferreira M.A.D., Mello R.F., Kovanović V., Nascimento A., Lins R., Gašević D. NASC: Network analytics to uncover socio-cognitive discourse of student roles // *LAK22: 12th International Learning Analytics and Knowledge Conference*. 2022. P. 415–425. DOI: 10.1145/3506860.3506978
 28. Bables S., Schwade F., Schubert P. A Workspace Typology for Enterprise Collaboration Systems // *Procedia Computer Science*. 2022. Vol. 196. P. 296–304. DOI: 10.1016/j.procs.2021.12.017
 29. Cornide-Reyes H., Riquelme F., Monsalves D., Noël R., Cechinel C. et al. A multimodal real-time feedback platform based on spoken interactions for remote active learning support // *Sensors*. 2020. Vol. 20. No. 21. Article no. 6337. DOI: 10.3390/s20216337
 30. Worsley M., Anderson K., Melo N., Jang J.Y. Designing analytics for collaboration literacy and student empowerment // *Journal of Learning Analytics*. 2021. Vol. 8. No. 1. P. 30–48. DOI: 10.18608/JLA.2021.7242
 31. Cornide-Reyes H., Noël R., Riquelme F., Gajardo M., Cechinel C. et al. Introducing low-cost sensors into the classroom settings: Improving the assessment in agile practices with multimodal learning analytics // *Sensors*. 2019. Vol. 19. No. 15. Article no. 3291. DOI: 10.3390/s19153291
 32. Charitopoulos A., Vassiliadis S., Rangoussi M., Koulouriotis D.E. E-learning and blended learning in textile engineering education: a closed feedback loop approach. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*. 2017. Vol. 254. No. 22. Article no. 222002. DOI: 10.1088/1757-899X/254/22/222002
 33. Alsbawabkeh R.O., Abu Rumman A.R., Al-Abbad L.H. The nexus between digital collaboration, analytics capability and supply chain resilience of the food processing industry in Jordan // *Cogent Business & Management*. 2024. Vol. 11. No. 1. Article no. 2296608. DOI: 10.1080/23311975.2023.2296608
 34. Carvalho C.L., Pinto I.R., Costa-Lopes R., Páez D., Miranda M.P., Marques J.M. Social Dominance Orientation Boosts Collective Action Among Low-Status Groups // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.681302
 35. Guo Z., Barmaki R. Deep neural networks for collaborative learning analytics: Evaluating team

- collaborations using student gaze point prediction // *Australasian Journal of Educational Technology*. 2020. Vol. 36. No. 6. P. 53–71. DOI: 10.14742/AJET.6436
36. Spikol D., Li Z., Nolte A., Ohsaki A., Rapur K. Investigating Hackathons with Collaboration Analytics // *Proceedings of the 8th International Conference on Game Jams, Hackathons and Game Creation Events*. 2024. P. 1–8. DOI: 10.1145/3697789.3697797
 37. Le Q., Hui B., Putri A., Phan K. Using GitHub Analytics to Assess the Quality of Collaboration in Software Engineering Teams // *2024 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*. IEEE, 2024. P. 1–9. DOI: 10.1109/FIE61694.2024.10892887
 38. Кутузов А.И. Инструменты оценки групповой и командной работы студентов в высшем образовании: систематический обзор литературы / А.И. Кутузов, А.В. Богданова // *Высшее образование в России*. 2025. № 4. С. 118–143. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-4-118-143
 39. Oldeweme M., Konradt U., Brede M. The rhythm of teamwork: Discovering a complex temporal pattern of team processes // *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*. 2023. Vol. 27. No. 1. Article no. 50. DOI: 10.1037/gdn0000175
 40. Lämsä J., Uribe P., Jiménez A., Caballero D. Deep Networks for Collaboration Analytics: Promoting Automatic Analysis of Face-to-Face Interaction in the Context of Inquiry-Based Learning // *Journal of Learning Analytics*. 2021. Vol. 8. No. 1. P. 113–125. DOI: 10.18608/jla.2021.7118
 41. Lodge J.M., Knight S., Kitto K. Theory and Learning Analytics, a Historical Perspective // Bartimote K., Howard S.K., Gašević D. (eds) *Theory Informing and Arising from Learning Analytics*. Springer, Cham. 2024. P. 3–18. DOI: 10.1007/978-3-031-60571-0_1
 42. Kitto K., Shum S., Gibson A. Embracing imperfection in learning analytics // *Proceedings of the 8th international conference on learning analytics and knowledge*. 2018. P. 451–460. DOI: 10.1145/3170358.3170413
 43. Lockyer L., Heathcote E., Dawson S. Informing pedagogical action: Aligning learning analytics with learning design // *American Behavioral Scientist*. 2013. Vol. 57. No. 10. P. 1439–1459. DOI: 10.1177/0002764213479367
 44. Turvey K., Pachler N. Design principles for fostering pedagogical provenance through research in technology supported learning // *Computers & Education*. 2020. Vol. 146. Article no. 103736. DOI: 10.1016/j.compedu.2019.103736
 45. Zhou Q., Suraworachet W., Pozdniakov S., Martinez-Maldonado R., Bartindale T. et al. Investigating students' experiences with collaboration analytics for remote group meetings // *International Conference on Artificial Intelligence in Education*. Cham: Springer International Publishing, 2021. P. 472–485. DOI: 10.1007/978-3-030-78292-4_38
 46. Патафакин Е.Д., Вачкова С.Н. Сетевой анализ коллективных действий над цифровыми образовательными объектами // *Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология*. 2019. № 4 (50). С. 101–112. DOI: 10.25688/2076-9121.2019.50.4.09

Благодарности. Авторы выражают признательность А.С. Буневу за участие в формировании корпуса статей из библиометрических баз данных.

Статья поступила в редакцию 08.08.2025

Принята к публикации 15.10.2025

References

1. Schneider, B., Dowell, N., Thompson, K. (2021). Collaboration Analytics – Current State and Potential Futures. *Journal of Learning Analytics*. Vol. 8, no. 1, pp. 1–12, doi: 10.18608/jla.2021.7447
2. Martinez-Maldonado, R., Kay, J., Shum, S.B., Yacef, K. (2017). Collocated Collaboration Analytics: Principles and Dilemmas for Mining Multimodal Interaction Data. *Human–Computer Interaction*. Vol. 34, no. 1, pp. 1–50, doi: 10.1080/07370024.2017.1338956
3. Martinez-Maldonado, R., Gašević, D., Echeverria, V., Fernandez Nieto, G., Swiecki, Z., Shum, S.B. (2021). What Do You Mean by Collaboration Analytics? A Conceptual Model. *Journal of Learning Analytics*. Vol. 8, no. 1, pp. 126–153, doi: 10.18608/jla.2021.7227
4. Balyshev, P.A. (2023). Universal Psychological and Pedagogical Mechanisms of Developing Teamwork Competence in University Students. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya = World*

- of Science. *Pedagogy and Psychology*. Vol. 11, no. 6. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_63490007_16375863.pdf (accessed 14.10.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
5. Guitert Catasús, M., Romeu Fontanillas, T., Raffaghelli, J.E., Cerro Martínez, J.P. (2025). Collaborative Learning Analytics: Centring the Ethical Implications Around Teacher and Student Empowerment. A Systematic Review. *Journal of Learning Analytics*. Vol. 12, no. 1, pp. 201-214, doi: 10.18608/jla.2025.8489
 6. Huang, X., Ochoa, X. (2025). Charting the Development of Collaboration Skills Through Collaborative Learning Analytics Systems. *Journal of Learning Analytics*. Vol. 12, no. 1, pp. 338-366, doi: 10.18608/jla.2025.8523
 7. Dillenbourg, P., Järvelä, S., Fischer, F. (2009). The Evolution of Research on Computer-Supported Collaborative Learning: From Design to Orchestration. In: N. Balacheff, S. Ludvigsen, T. de Jong, A. Lazonder, S. Barnes (Eds.). *Technology-Enhanced Learning: Principles and Products*. Dordrecht: Springer Netherlands. Pp. 3-19, doi: 10.1007/978-1-4020-9827-7_1
 8. Schubert, P. (2025). Areas of Collaboration Analytics. *Procedia Computer Science*. Vol. 256, pp. 458-471, doi: 10.1016/j.procs.2025.02.142
 9. Gašević, D., Dawson, S., Siemens, G. (2015). Let's Not Forget: Learning Analytics Are about Learning. *TechTrends*. Vol. 59, no. 1, pp. 64-71, doi: 10.1007/s11528-014-0822-x
 10. Ochoa, X., Worsley, M. (2016). Augmenting Learning Analytics with Multimodal Sensory Data. *Journal of Learning Analytics*. Vol. 3, no. 2, pp. 213-219, doi: 10.18608/jla.2016.32.10
 11. Wise, A.F., Shaffer, D.W. (2015). Why Theory Matters More Than Ever in the Age Of Big Data. *Journal of Learning Analytics*. Vol. 2, no. 2, pp. 5-13, doi: 10.18608/jla.2015.22.2
 12. Praharaj, S., Scheffel, M., Drachsler, H., Specht, M. (2021). Literature Review on Co-Located Collaboration Modeling Using Multimodal Learning Analytics – Can We Go the Whole Nine Yards? *IEEE Transactions on Learning Technologies*. Vol. 14, no. 3, pp. 367-385, doi: 10.1109/TLT.2021.3097766
 13. Schneider, B., Sung, G., Chng, E., Yang, S. (2021). How Can High-Frequency Sensors Capture Collaboration? A Review of the Empirical Links Between Multimodal Metrics and Collaborative Constructs. *Sensors*. Vol. 21, no. 24, article no. 8185, doi: 10.3390/s12148185
 14. Datsun, N.N. (2015). Joint Assessment of Student Activities in Massive Open Online Courses: A Systematic Literature Review. *Mir nauki (elektronnyi nauchnyi zhurnal)* [World of Science (Electronic Scientific Journal)]. No. 3, p. 10. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_25399409_91577279.pdf (accessed 14.10.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
 15. Ruziboev, S.K.U., Demidov, A.V. (2025). Assessment of Learners' Academic Behavior in E-Learning Systems: A Systematic Literature Review. *Akademicheskaya nauka = Academic Science*. No. 1 (January–March), pp. 135-140, doi: 10.24412/3034-4042-2025-2-135-140 (In Russ., abstract in Eng.).
 16. Sukhanova, T.V. (2021). Development of Digital Educational Resources in Foreign Countries (USA, UK, China, Brazil, Germany): A Review. *Tsennosti i smysly* [Values and Meanings]. Vol. 4, no. 74, pp. 38-73, doi: 10.24412/2071-6427-2021-4-38-73 (In Russ.).
 17. Swiecki, Z. (2021). Measuring the Impact of Interdependence on Individuals during Collaborative Problem-Solving. *Journal of Learning Analytics*. Vol. 8, no. 1, pp. 75-94, doi: 10.18608/jla.2021.7240
 18. Vujovic, M., Tassani, S., Hernández-Leo, D. (2019). Motion Capture as an Instrument in Multimodal Collaborative Learning Analytics. In: *European Conference on Technology Enhanced Learning*. Cham: Springer International Publishing. Pp. 604-608, doi: 10.1007/978-3-030-29736-7_49
 19. Just, M., Schubert, P., Blatt, J., Delfmann, P. (2024). Data Preprocessing for Cross-System Analysis: The DaProXSA Approach. *Procedia Computer Science*. Vol. 239, pp. 1635-1644, doi: 10.1016/j.procs.2024.06.340

20. Zamecnik, A., Kovanović, V., Joksimović, S., Grossmann, G., Ladjal, D., Pardo, A. (2024). The Perceptions of Task Cohesion in Collaborative Learning Teams. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*. Vol. 19, pp. 369-393, doi: 10.1007/s11412-024-09424-5
21. Poquet, O., Kitto, K., Jovanović, J., Dawson, S., Siemens, G., Markauskaite, L. (2021). Lifelong Transitions: Implications for Learning Analytics. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. Vol. 2, article no. 100039, doi: 10.1016/j.caeai.2021.100039
22. Liu, Z., Liu, H., Tian, Y., Nie, X., Liu, M. (2025). Relationships Between Interactive Network Patterns and Students' Cognitive and Emotional Processes: Evidence from the Individual and Group Levels. *Computers & Education*. Vol. 232, pp. 105-109, doi: 10.1016/j.compedu.2025.105309
23. Ouyang, F., Zhang, L., Wu, M., Jiao, P. (2024). Empowering Collaborative Knowledge Construction Through the Implementation of a Collaborative Argument Map Tool. *The Internet and Higher Education*. Vol. 62, pp. 100-146, doi: 10.1016/j.iheduc.2024.100946
24. Saqr, M., López-Pernas, S. (2022). The Curious Case of Centrality Measures: A Large-Scale Empirical Investigation. *Journal of Learning Analytics*. Vol. 9, no. 1, pp. 13-31, doi: 10.18608/jla.2022.7415
25. Saqr, M., López-Pernas, S., Murphy, K. (2024). How Group Structure, Members' Interactions and Teacher Facilitation Explain the Emergence of Roles in Collaborative Learning. *Learning and Individual Differences*. Vol. 112, article no. 102463, doi: 10.1016/j.lindif.2024.102463
26. Zhu, X., Shui, H., Chen, B. (2023). Beyond Reading Together: Facilitating Knowledge Construction Through Participation Roles and Social Annotation in College Classrooms. *The Internet and Higher Education*. Vol. 59, article no. 100919, doi: 10.1016/j.iheduc.2023.100919
27. Ferreira, M.A.D., Mello, R.F., Kovanović, V., Nascimento, A., Lins R., Gašević, D. (2022). NASC: Network Analytics to Uncover Socio-Cognitive Discourse of Student Roles. *LAK22: 12th International Learning Analytics and Knowledge Conference*. Pp. 415-425, doi: 10.1145/3506860.3506978
28. Bahles, S., Schwade, F., Schubert, P. (2022). A Workspace Typology for Enterprise Collaboration Systems. *Procedia Computer Science*. Vol. 196, pp. 296-304, doi: 10.1016/j.procs.2021.12.017
29. Cornide-Reyes, H., Riquelme, F., Monsalves, D., Noël, R., Cechinel, C. et al. (2020). A Multimodal Real-Time Feedback Platform Based on Spoken Interactions for Remote Active Learning Support. *Sensors*. Vol. 20, no. 21, article no. 6337, doi: 10.3390/s20216337
30. Worsley, M., Anderson, K., Melo, N., Jang, J.Y. (2021). Designing Analytics for Collaboration Literacy and Student Empowerment. *Journal of Learning Analytics*. Vol. 8, no. 1, pp. 30-48, doi: 10.18608/jla.2021.7242
31. Cornide-Reyes, H., Noël, R., Riquelme, F., Gajardo, M., Cechinel, C. et al. (2019). Introducing Low-Cost Sensors into the Classroom Settings: Improving the Assessment in Agile Practices with Multimodal Learning Analytics. *Sensors*. Vol. 19, no. 15, article no. 3291, doi: 10.3390/s19153291
32. Charitopoulos, A., Vassiliadis, S., Rangoussi, M., Koulouriotis, D.E. (2017). E-Learning and Blended Learning in Textile Engineering Education: A Closed Feedback Loop Approach. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*. Vol. 254, no. 22, doi: 10.1088/1757-899X/254/22/222002
33. Alshawabkeh, R.O., Abu Rumman, A.R., Al-Abbadi, L.H. (2024). The Nexus Between Digital Collaboration, Analytics Capability and Supply Chain Resilience of the Food Processing Industry in Jordan. *Cogent Business & Management*. Vol. 11, no. 1, article no. 2296608, doi: 10.1080/23311975.2023.2296608
34. Carvalho, C.L., Pinto, I.R., Costa-Lopes, R., Páez, D., Miranda, M.P., Marques, J.M. (2021). Social Dominance Orientation Boosts Collective Action among Low-Status Groups. *Frontiers in Psychology*. Vol. 12, doi: 10.3389/fpsyg.2021.681302

35. Guo, Z., Barmaki, R. (2020). Deep Neural Networks for Collaborative Learning Analytics: Evaluating Team Collaborations Using Student Gaze Point Prediction. *Australasian Journal of Educational Technology*. Vol. 36, no. 6, pp. 53-71, doi: 10.14742/ajet.6436
36. Spikol, D., Li, Z., Nolte, A., Ohsaki, A., Rapur, K. (2024). Investigating Hackathons with Collaboration Analytics. In: *Proceedings of the 8th International Conference on Game Jams, Hackathons and Game Creation Events*. Pp. 1-8, doi: 10.1145/3697789.3697797
37. Le, Q., Hui, B., Putri, A., Phan, K. (2024). Using GitHub Analytics to Assess the Quality of Collaboration in Software Engineering Teams. In: *2024 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*. Pp. 1-9, doi: 10.1109/FIE61694.2024.10892887
38. Kutuzov, A.I., Bogdanova, A.V. (2025). Tools for Assessing Group and Teamwork of Students in Higher Education: A Systematic Literature Review. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 4, pp. 118-143, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-4-118-143 (In Russ., abstract In Eng.).
39. Oldeweme, M., Konradt, U., Brede, M. (2023). The Rhythm of Teamwork: Discovering a Complex Temporal Pattern of Team Processes. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*. Vol. 27, no. 1, article no. 50, doi: 10.1037/gdn0000175
40. Lämsä, J., Uribe, P., Jiménez, A., Caballero, D. (2021). Deep Networks for Collaboration Analytics: Promoting Automatic Analysis of Face-To-Face Interaction in the Context of Inquiry-Based Learning. *Journal of Learning Analytics*. Vol. 8, no. 1, pp. 113-125, doi: 10.18608/jla.2021.7118
41. Lodge, J.M., Knight, S., Kitto, K. (2024). Theory and Learning Analytics, a Historical Perspective. In: K. Bartimote, S.K. Howard, D. Gašević (Eds.), *Theory Informing and Arising from Learning Analytics*. Cham: Springer. Pp. 3-18, doi: 10.1007/978-3-031-60571-0_1
42. Kitto, K., Shum, S., Gibson, A. (2018). Embracing Imperfection in Learning Analytics. In: *Proceedings of the 8th International Conference on Learning Analytics and Knowledge*. Pp. 451-460, doi: 10.1145/3170358.3170413
43. Lockyer, L., Heathcote, E., Dawson, S. (2013). Informing Pedagogical Action: Aligning Learning Analytics with Learning Design. *American Behavioral Scientist*. Vol. 57, no. 10, pp. 1439-1459, doi: 10.1177/0002764213479367
44. Turvey, K., Pachler, N. (2020). Design Principles for Fostering Pedagogical Provenance Through Research in Technology Supported Learning. *Computers & Education*. Vol. 146, article no. 103736, doi: 10.1016/j.compedu.2019.103736
45. Zhou, Q., Suraworachet, W., Pozdniakov, S., Martinez-Maldonado, R., Bartindale, T. et al. (2021). Investigating Students' Experiences with Collaboration Analytics for Remote Group Meetings. In: *International Conference on Artificial Intelligence in Education*. Cham: Springer. Pp. 472-485, doi: 10.1007/978-3-030-78292-4_38
46. Patarakin, E.D., Vachkova, S.N. (2019). Network Analysis of Collective Actions on Digital Educational Objects. *Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya = Vestnik MGPU. Series: Pedagogy and Psychology*. Vol. 4, no. 50, pp. 101-112, doi: 10.25688/2076-9121.2019.50.4.09

Acknowledgment. The authors express their gratitude to A.S. Bunev for his contribution to the compilation of the corpus of articles from bibliometric databases.

The paper was submitted 08.08.2025

Accepted for publication 15.10.2025

Поколенческие общности в высшем образовании: критерии выделения, самоидентификация и роль в стабильности университета

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-11-108-124

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

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

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

***Аннотация.** Решение проблем современной российской высшей школы требует поиска новых методологических подходов. Таким подходом может выступить поколенческий подход. Одним из ключевых вопросов применения данного подхода в социологии высшего образования, не нашедшим, однако, в научной литературе должного отражения, является поиск и обоснование критериев и границ поколений университетского сообщества.*

Научная новизна исследования заключается в попытке изучения представлений сотрудников современных российских университетов о критериях и границах поколений вузовских общностей. Впервые проведено качественное эмпирическое исследование (интервью) научно-педагогических и административно-управленческих работников вузов Уральского федерального округа (n=41). Оно позволило зафиксировать широкий перечень количественных (возраст, стаж работы) и качественных (система образования, в которой происходило становление работника; исторический период включения работника в систему высшего образования; должность как стадия освоения содержания труда; отношение к цифровым технологиям и степень владения ими; инициативность / знания и опыт; гибкость и адаптивность к изменяющимся внешним условиям и т. д.) критериев дифференциации университетского сообщества. Выявлены механизмы самоидентификации работников высшей школы с конкретным поколением. Установлено, что фундаментом, придающим устойчивость университету, выступает среднее поколение.

Статья вносит вклад в только разворачивающуюся дискуссию о поколенческом устройстве университетского сообщества, предлагая эмпирические данные, обосновывающие актуальность и перспективность использования поколенческого подхода в высшем образовании. Результаты исследования позволяют расширить теоретическое понимание тех процессов, которые происходят в российской высшей школе, и дать практические рекомендации по разработке содержательной и дифференцированной политики возраста в университетах.

Ключевые слова: поколение, поколенческие общности, критерии и границы поколений, университетское сообщество, работники вузов, возраст, ценности, модели поведения, самоидентификация

Для цитирования: Шаброва Н.В. Поколенческие общности в высшем образовании: критерии выделения, самоидентификация и роль в стабильности университета // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 11. С. 108–124. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-11-108-124

Generational Communities in Higher Education: Selection Criteria, Self-Identification and Role in the Stability of the University

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-11-108-124

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

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

Abstract. Solving the problems of modern Russian higher education requires the search for new methodological approaches. Such an approach can be a generational approach. One of the key issues of applying this approach in the sociology of higher education, which has not been adequately reflected in scientific literature, is the search and justification of criteria and generational boundaries of the university community.

The scientific novelty of the research consists in an attempt to study the ideas of the employees of modern Russian universities about the criteria and boundaries of generations of university communities. For the first time, a qualitative empirical study (interview) of university employees in the Ural Federal District (n=41) was conducted. It allowed us to record a wide range of quantitative (age, work experience) and qualitative (the education system in which the employee was formed; the historical period of the employee's inclusion in the higher education system; position as a stage of mastering the content of work; attitude to digital technologies and the degree of mastery of them; initiative / knowledge and experience; flexibility and adaptability to changing external conditions, etc.) criteria for differentiating the university community. The mechanisms of self-identification of university employees with a specific generation have been identified. It has been established that the foundation that gives stability to the university is the middle generation.

The article contributes to the ongoing discussion about the generational structure of the university community by offering empirical evidence substantiating the relevance and prospects of using the generational approach in higher education. The results of the study make it possible to expand the theoretical understanding of the processes that take place in Russian higher education and to develop practical recommendations for the development of a meaningful and differentiated age policy at universities.

Keywords: generation, generational communities, criteria and boundaries of generations, university community, university employees, age, values, behavioral patterns, self-identification

Cite as: Shabrova, N.V. (2025). Generational Communities in Higher Education: Selection Criteria, Self-Identification and Role in the Stability of the University. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 11, pp. 108-124, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-11-108-124 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение. Постановка проблемы

Решение масштабных задач, возложенных на отечественную высшую школу, невозможно без интеграционных процессов внутри неё, без сплочения и солидаризации всех её субъектов, в том числе представителей разных поколений вузовских общностей. Конструктивное межпоколенческое взаимодействие в университетском сообществе выступает фундаментальной основой развития его человеческого капитала, эффективной системы воспроизводства интеллектуального класса, в том числе научно-педагогических кадров. Возрастные и поколенческие характеристики научно-педагогических работников выступают важным основанием и источником социокультурного разнообразия, поскольку каждое поколение – это носитель особой академической традиции и субкультуры с её специфическими ценностями, способами рационализации и восприятия академического труда.

Отдельные проявления проблем межпоколенческих взаимодействий в университетском сообществе, некоторые негативные его последствия для высшей школы активно фиксируются исследователями. Среди них взаимное игнорирование интересов [1] и потребностей разных поколенческих общностей [2; 3], распространение межпоколенческой нетерпимости, конкуренции [4], негативных возрастных стереотипов [5; 6], межпоколенческих ценностных разрывов [7–9]. Всё это снижает качество образовательной и научно-исследовательской деятельности в вузе.

Ситуацию усугубляет современная государственная политика в высшем образовании, имеющая направленность на омоложение научно-педагогических кадров. Эта политика возникла как реакция на проблему

старения вузовского сообщества и трудности кадрового воспроизводства. При этом конструктивное межпоколенческое и внутрипоколенческое взаимодействие не рассматривается как ресурс эффективного разрешения противоречий в университетском сообществе, а без такого понимания задачи развития системы российского высшего образования не могут быть достигнуты.

Теория поколений, имеющая глубокие корни и активно используемая в социогуманитарном знании, ещё не получила должного развития в социологии высшего образования. Вместе с тем она имеет серьёзный объяснительный потенциал, способный решить по крайней мере часть проблем, стоящих перед высшей школой. Учитывая специфику университетского сообщества, проявляющуюся в многообразии статусов, функций, видов деятельности его представителей, можно выделить в качестве одной из важных и сложных аналитических и эмпирических задач проблему выделения критериев и границ поколений вузовских общностей.

Какие поколения университетского сообщества можно выделить, и на основе каких критериев (количественных или качественных)? Это не праздный вопрос. Он важен в силу отправных точек анализа ключевых характеристик поколений университетского сообщества и содержания их деятельности, базовых источников конфликта и солидарности межпоколенческого взаимодействия. Особое значение приобретает и вопрос о границах поколений университетского сообщества. В условиях стареющего общества, испытывающего нехватку квалифицированных специалистов, с одной стороны, и нежелания молодёжи заниматься научно-педагогическим трудом, с другой, проблема омоложения

университетского сообщества, его воспроизводство переводится в плоскость управленческой политики возраста.

Все эти обстоятельства актуализируют тему статьи и определяют её цель, состоящую в изучении представлений сотрудников современных российских университетов о критериях и границах поколений вузовских общностей. Для достижения поставленной цели были сформулированы три исследовательских вопроса:

- 1) Какие критерии выделяют представители университетского сообщества при дифференциации поколений в вузах?
- 2) С каким поколением они себя идентифицируют и на каких основаниях?
- 3) Какому поколению они приписывают роль ведущего поколения в вузе и почему?

Обзор литературы

Проблема критериев и границ поколений возникла в научной литературе с момента появления самой идеи анализа общества с позиции поколенческого подхода. Классик мировой социологии К. Мангейм, апеллируя к позиции предшественников (представителей «позитивистского» и «романтико-исторического» подхода к проблеме поколений), даёт дуальную трактовку поколений, закладывая в неё как количественные, так и качественные критерии. Учитывая возраст, как количественный критерий возрастных групп (с интервалом в 30 лет), основанный на биологическом ритме «факторов жизни и смерти, ограниченных во времени периодов жизни и старения» [10, с. 23], он всё-таки акцентирует внимание на качественном критерии. Таким критерием он считает коллективное «общее местоположение в исторической протяжённости социального процесса», проявляющееся в схожем опыте, специфическом образе мыслей и характерном, исторически уместном образе действий [10, с. 23]. Отметим, что К. Мангейм не только в той или иной мере выделяет и анализирует три поколения (молодое, зрелое и старшее), но и подчёркива-

ет наличие в каждом поколении отдельных «подразделений», «секций поколения, имеющих гораздо более конкретные границы, нежели поколение как таковое» [10, с. 41].

П. Бурдьё в своих рассуждениях о поколениях в качестве критерия их различий называл общее отношение к образовательной системе в её конкретном состоянии и общие специфические интересы, связанные с ней [11]. Он критикует стремление учёных выделять поколения по критерию возраста, считая, что «возраст – это биологический параметр, манипулируемый и внушаемый обществом», а выделяемые на его основании поколения – «социальные конструкты, используемые в борьбе между молодыми и старыми» [11]. Основным субъектом, конструирующим возрастные границы поколений, выступает старшее поколение, как обладатель собственности и власти. Оно стремится «к навязыванию порядка, которого каждый должен придерживаться и в котором каждый должен занимать своё место» [11]. Такая логика приводит к тому, что у П. Бурдьё отсутствует среднее, зрелое поколение. Молодёжь (которой может быть и 40 лет), усвоив «все рамки и модальность возрастов, т. е. возраст, в котором будет «разумным претендовать» на ту или иную должность» как бы сразу переходит в старшее поколение, имеющее власть и соответствующие привилегии [11].

Самой популярной в настоящее время является концепция поколений У. Штрауса и Н. Хоу [12] и её современные модификации [13; 14]. В данных концепциях поколение рассматривается продольно, как специфическая общность индивидов, возникновение, функционирование и исчезновение которой отражает историческую динамику. У. Штраус и Н. Хоу на основе анализа истории США, выявили 80-90-летние циклы истории, поместив в каждый из них по четыре поколения (с шагом примерно в 20 лет). В качестве критериев поколений они использовали: исторический контекст (эпоха, значимые исторические

события), в котором происходило становление поколений; убеждения, ценности и модели поведения, соответствующие данной исторической эпохе; наличие чувства сопричастности, самоидентификации с представителями поколения.

Интерес представляют подходы к выделению поколений, предложенные Дж. Пилчер и У. Беком. Дж. Пилчер исследовала методологический вопрос о соотношении качественных (опыт, идентичность, практики) и количественных (возраст, численность) параметров поколений, которые позволяют различать биологические (возрастные) и социальные основания выделения и социологического исследования поколений [15]. У. Бек в одной из работ предложил рассматривать понятие глобальных поколений, которое было концептуализировано им как «набор взаимосвязанных транснациональных группировок поколений» [16].

В социологии высшего образования теория поколений ещё не нашла должного отражения. Значительная часть современных как зарубежных, так и отечественных исследований образовательных общностей строится на теории поколений К. Мангейма [17; 18] или У. Штрауса и Н. Хоу [19; 20] с использованием соответствующих данным теориям критериев.

Выделение поколений образовательных общностей по критерию возраста не имеет чётких методологических обоснований и конструируется учёными в соответствии с задачами и объектом авторских исследований. Одни закладывают шаг в 20 лет, выделяя возрастные группы до 20 лет, 20–30 лет, 30–40 лет, 40–50 лет, 50–60 лет, 60–70 лет и старше 70 лет [21]. Другие привязывают критерий возраста к содержательным характеристикам поколений: «поколение X» (не более 33 лет), «потерянное поколение» (от 35 до 46 лет), «традиционалисты» (старше 55 лет) [22]. При исследовании студентов используется общее выделение молодёжи как возрастной группы (18–24 года) [23] и дифференцированный подход,

то есть деление на когорты (18–24 года и 25–34 года) [17].

Из всех образовательных общностей учёные больше изучают студентов [23; 24]. При анализе поколений университетских работников в фокусе внимания чаще оказываются представители молодого [25; 26] или старшего поколений преподавателей и учёных [27], а представители среднего поколения рассматриваются редко, зачастую для сопоставления [28–30].

Таким образом, анализ литературы показал, что применение теории поколений в изучении высшего образования пока не носит системный характер. Зачастую проведённые исследования опираются на ставшие классическими теории поколений К. Мангейма или У. Штрауса и Н. Хоу без адаптации их под особенности поколений высшей школы. Проблема выделения критериев и границ поколений вообще и поколений в университетском сообществе в частности представляется сложной аналитической и эмпирической задачей. Это приводит отчасти к тому, что в поле зрения исследователей попадает какое-то одно поколение, чаще всего молодое или старшее, тогда как среднее поколение остаётся без должного внимания. Наше исследование стремится восполнить указанные пробелы и вносит вклад в только разворачивающуюся дискуссию о поколенческом устройстве университетского сообщества.

Материалы и методы

Эмпирической основой статьи являются результаты исследования, проведённого в мае – июле 2025 г. Метод сбора информации – полуструктурированное интервью, сфокусированное на проблемах взаимодействия поколений в университетском сообществе. В качестве информантов выступили представители общностей научно-педагогических (НПР) и административно-управленческих работников (АУР) вузов Уральского федерального округа (УрФО) ($n=41$).

Отбор представителей НПР ($n=20$) осуществлялся в соответствии с тремя критериями: работа в вузе, расположенном в регионе УрФО¹, тип вуза², дисциплинарный профиль³. Отбор представителей АУР ($n=21$) осуществлялся также по трём критериям: работа в вузе, расположенном в регионе УрФО⁴, тип вуза⁵, уровень управления⁶. Количественные параметры выборки определялись моментом получения повторяющейся информации.

Гайд интервью включал в себя блоки вопросов, нацеленные на выявление общих проблем межпоколенческих взаимодействий в университете (в т. ч. понимания информантами феномена университетских поколений, критериев и границ его выделения), проблем межпоколенческих взаимодействий в общностях НПР и АУР, возможностей регулирования межпоколенческих взаимодействий в вузах.

Результаты исследования

Проведённое исследование позволило выделить три подхода в определении информантами границ поколений университетских

работников. *Первый подход* делает акцент на *количественных признаках* (критериях) (возраст; стаж работы), *второй* – на преобладании *качественных признаков* (система образования, в которой происходило становление работника; должность), *третий подход сочетает в себе качественные и количественные признаки*. Раскроем подробнее каждый из подходов.

Абсолютное большинство сторонников *первого подхода* выделяли поколения на основании критерия *возраста*. Именно возраст, по их мнению, прежде всего определяет положение работника в поколенческой структуре. Говоря о количестве поколений, большинство наших информантов выделяли три традиционных поколений работников вуза, ориентируясь на критерий возраста: молодое, среднее, старшее. При этом среднее поколение оказывалось промежуточным на основе «отсечки» молодого и старшего поколения. Верхней границей молодого поколения чаще всего информанты называли возраст 30–35 лет, связывая его с периодом обучения:

«Молодёжь я бы, наверное, взяла до 30–33... По крайней мере потому, что коли-

¹ Количество опрошенных НПР по региону определялось количеством вузов в регионе и численностью студентов в них. Распределение информантов по регионам: Свердловская область – 9 чел., Челябинская область – 6 чел., Тюменская область – 2 чел., ХМАО – 2 чел., Курганская область – 1 чел. НПР из ЯНАО не вошли в выборку, поскольку в регионе отсутствуют самостоятельные вузы.

² Был применён стихийный гнездовой отбор вузов разных типов (с особым статусом – федеральный, национальный исследовательский, опорный университет, университет – участник программы «Приоритет-2030»; без особого статуса – остальные). Распределение информантов по типу вуза: НПР из вузов с особым статусом – 10 чел., НПР из вузов без особого статуса – 10 чел.

³ Был использован укрупнённый подход к дисциплинарному профилю НПР (социально-гуманитарный и естественно-технический). Распределение информантов по дисциплинарному профилю: социально-гуманитарный профиль – 11 чел., естественно-технический профиль – 9 чел.

⁴ Количество опрошенных АУР по региону определялось количеством вузов в регионе и численностью студентов в них. Распределение информантов по регионам: Свердловская область – 9 чел., Челябинская область – 6 чел., Тюменская область – 2 чел., ХМАО – 2 чел., Курганская область – 2 чел. АУР из ЯНАО не вошли в выборку, поскольку в регионе отсутствуют самостоятельные вузы.

⁵ Был применён стихийный гнездовой отбор вузов разных типов (с особым статусом – федеральный, национальный исследовательский, опорный университет, университет – участник программы «Приоритет-2030»; без особого статуса – остальные). Распределение информантов по типу вуза: АУР из вузов с особым статусом – 10 чел., АУР из вузов без особого статуса – 11 чел.

⁶ Были выделены три уровня управления: высший уровень (ректор, проректор), средний (декан, директор института), низший (заведующий кафедры). Распределение информантов по уровню управления: высший – 9 чел., средний – 6 чел., низший – 6 чел.

чество лет обучения в вузе увеличивается: бакалавриат, магистратура и аспирантура. Кто-то, минув аспирантуру, сразу определяется ассистентом после магистратуры...» (жен., 33 года, доцент, к. юрид. н., стаж работы в вузе – 11 лет).

Вместе с тем часть информантов повышала верхнюю границу молодёжи до 39 лет, апеллируя к институциональным нормам «молодости» в вузе вообще и в науке в частности:

«Наверное, как раз-таки те критерии, которые предусматривало Минобрнауки: молодое поколение – до 39 лет...» (жен., 31 год, доцент, к. юрид. н., стаж работы в вузе – 3 года);

«Безусловно, работников можно выделить по признаку, в первую очередь, возрастному. И, с этой точки зрения, их можно поделить на молодых... Причём довольно сложно провести вот эту границу, потому что у нас граница молодости всё время повышается в последнее время. У нас уже есть ранняя молодость, поздняя и т. д. И так до пенсии. Но, наверное, показательным будет всё-таки возраст, который в грантах у нас используется. Это 39 лет. Наверное, это та самая цифра, которая вообще нас делит на тех, кто на что-то ещё претендует, и тех, кому уже можно расслабиться...» (жен., 53 года, доцент, к. эконом. н., стаж работы в вузе – 25 лет).

Вариативность нижней границы старшего поколения оказалась больше, чем вариативность верхней границы молодого поколения. Информанты предложили её в диапазоне от 50 до 65 лет и связали её прежде всего с институциональным возрастом выхода россиян на пенсию:

«Старшее поколение по возрасту, в том числе и стажисты, после 55–60... Соответственно, с возраста пенсионного или ещё старше» (муж., 53 года, ректор, д-р социол. н., стаж работы в вузе – 30 лет).

Вторым количественным критерием выделения поколений вузовских общностей, указанным нашими информантами, высту-

пил стаж работы в университете. Данный критерий был обозначен незначительной частью опрошенных. В частности, один из информантов акцентировал своё внимание на стаже работы в силу трёх обстоятельств: во-первых, возраст не всегда поддаётся визуальному определению; во-вторых, одинаковый шаг возрастных групп увеличивает их количество; в-третьих, возраст не репрезентирует статус работника вуза в пространстве университета:

«Не по возрасту, а по стажу. То есть, кто долго работает, лет тридцать и более – это старички, старые, да, назовём их так. Средние – это у кого стаж от десяти до тридцати, и молодые – это вот кто два-три года, меньше десяти лет. Я бы так разделил. Сильно большая градация получается, условно, если по возрасту выделять. Да и вот мне сложно коллектив поделить, потому что надо их возраст знать. А вот по стажу как бы проще. Если, так скажем, старички... их все знают... ну, за стенами университета знают. Если, так скажем, среднячки, их основные работники знают: учебный отдел, ректорат их знает, да и кое-кто знает за стенами вуза. Молодёжь... их как бы... а кто это такие? Так легче разделить, чем по возрасту» (муж., 38 лет, доцент, к. технич. н., стаж работы в вузе – 14 лет).

Отметим ещё одну причину смещения фокуса внимания информантов с возраста на стаж работы: изменение характера найма работников вуза. По мнению одного из информантов, трансформация системы российского высшего образования привела к тому, что в настоящее время в университет могут приходиться работники из других сфер занятости, и возраст в этом случае не отражает их положение в поколенческой структуре вузовских работников:

«... потому что сейчас стала такая тенденция..., у нас раньше такого не было: чтоб на кафедру сразу же приходили люди, которым за сорок. Раньше такого не было! Всё равно... после вуза, аспирантуры или рабо-

тять. А сейчас и среди среднего [поколения] бывают абсолютно случайные люди, которых что-то не устроило в школе, например, и они решили сюда прийти поработать...» (жен., 47 лет, доцент, к. филолог. н., стаж работы в вузе – 24 года).

Представители второго подхода акцентировали внимание на *качественных признаках*. Конечно, данные признаки респонденты «привязывали» иногда к возрасту как количественному признаку, однако он в этом случае выступал неким контекстом, следствием, а не основой. Так, несколько информантов в качестве критерия выделения поколений называли *систему образования, в которой происходило становление работника*. По их мнению, именно данный критерий предопределяет не только систему ценностей поколений вузовских работников, их академическую культуру, но и отношение, стандарты получения научного знания:

«Однозначно достаточно чётко можно выделить представителей советской школы... Очень важный момент – это переходное поколение – перехода от периода СССР к современным условиям. Ну, наверное, неправильно говорить о «третьем поколении» ... условно, «современное», с середины девяностых по сегодняшний день. В качестве критерия я рассматриваю в этом случае, в первую очередь, базовое образование и изменение отношения, в первую очередь, к высшему образованию...» (муж., 46 лет, доцент, к. юрид. н., стаж работы в вузе – 24 года);

«Нет, это не опыт, а разница в самой школе, в которой они учились. Это разное время, разный уровень знаний, науки. Это даже литература разная! Всё разное! Если взять, например, старую книжку шестьдесят какого-нибудь года выпуска по моей специальности. Колоссальная разница! Сейчас коммерческая тайна, ничего не раскрывается, а тогда всё прямо подробно-подробно, всё-всё-всё расписывалось. Все физические, химические законы... А сейчас, чтобы всё это найти, изучить, нужно glu-

боко копать, а то и начинать сначала проверять...» (жен., 26 лет, ассистент, без уч. степени, стаж работы в вузе – 3 года).

Близким к предыдущему признаку выступает такой качественный критерий, как *исторический период включения работника в систему высшего образования*. По мнению нескольких информантов образовательная политика, существующая в соответствующий период времени, определяет базовые характеристики поколения:

«Я бы скорее [делил] с точки зрения того, в какой период люди приходили в университет, что из себя представляло тогда высшее учебное заведение... Ну, и немного это привязано к возрасту. Потому что очевидно, что те, кто пришёл в 90-е, – это сегодня те, кому так хорошо за полтинник уже... Но, наверное, всё-таки большее значение имеет то, когда они приходили, в какую систему они приходили... Те, кто вот пришёл в 90-е годы до начала 2000-х годов – это первая категория. Вторая – те, кто пришёл в университет, наверное, с 2000-х по 2020 год. Вот так, чтобы считать удобно было. И вот последнее, самое-самое последнее поколение – это те, кто пришёл в последние лет пять, наверное, те, кто пытается дойти до университета и остаться в нём... Я пришёл в период расцвета... в хорошем смысле этого слова, платного образования. В том смысле, что было много вузов, много преподавателей. Профессия преподавателя была очень востребована, но она уже была такая вариативная... много командировок у нас было...» (муж., 41 год, зав. каф, д-р. юрид. н., стаж работы в вузе – 21 год).

Ещё одним качественным критерием выделения поколений вузовских работников выступила *должность*, которая рассматривалась респондентами как определённая стадия освоения содержания труда:

«Молодые сотрудники, которые только закончили, например, магистратуру и являются ассистентами, как я..., которые только начинают свою профессиональную деятельность в университете. Дальше, ко-

нечно же, старшие преподаватели – это более старшая, но всё-таки ещё молодёжь..., которые уже сформировались как преподаватели высшей школы, имеют стаж работы. Ну и, конечно же, доценты, профессора – более старшие люди, которые посвятили большую часть своей жизни работе университета» (муж., 23 года, ассистент, без уч. степени, стаж работы в вузе – 1 год).

Позиция сторонников *третьего* подхода строилась на выделении поколений за счёт сочетания количественных и качественных признаков. Значительная часть информантов придерживалась именно этого взгляда на поколения вузовских общностей. Зачатую опрошенные задавали условные возрастные границы, а затем определяли перечень тех функций, содержательных характеристик, которые соответствуют университетскому работнику в данном возрасте. Значительная часть информантов в качестве критерия выделения поколений в рамках данного подхода прямо или косвенно называла *отношение и степень владения цифровыми технологиями*:

«Технологии закладывают умение ориентироваться в жизни в целом... Более молодое поколение отличается большей сообразительностью, большим бесстрашием. Присутствует юношеский максимализм: они берутся за любые задачи, знают, не знают, как выполнять, но при этом они высокотехнологичны, т. е. умеют обращаться с современными средствами информации, больше знают, как обработать информацию, как её представить. Это поколение заточено в большей степени на работу в телефоне... [Среднее поколение] – классические преподаватели, которые знакомятся с современными технологиями. Они знают их, грубо говоря, поверхностно, либо у них идёт восприятие такое поверхностное этих программных средств современного обеспечения. Но при этом они довольно-таки интеллектуальные, много знают, имеют жизненный опыт, более комплексные

знания... Новые знания они как бы берут не сразу, только если у них есть какая-то потребность. [Старшее поколение] – это категория людей, которые уже состоялись полностью в жизни. У них огромный опыт, багаж знаний, и они легко оперируют своими знаниями... мы говорим о докторах наук, которые довольно-таки статусные, уважаемые люди, и их уже просто уважают за их опыт, который у них приобретён в жизни. А в плане технологий... Я не скажу, что вся данная категория не осваивает компьютер и программные средства. Есть даже очень продвинутые, которые разбираются и в мобильных устройствах. Тут зависит всё от их внутреннего желания и насколько они хотят быть социально активными...» (жен., 34 года, зам. директора института по науке и инновациям, к. техн. н., стаж работы в вузе – 12 лет).

Несколько информантов, придерживающихся комбинированного подхода, попытались выделить поколения по критериям *инициативность / знания и опыт*, соотнеся их с возрастом:

«Первое [поколение] – это молодёжь, которая выпустилась после вуза и приступила к работе. Им примерно где-то районе 30 лет. Это люди с инициативой, но ещё, может быть, им не хватает знаний и управленческого опыта. Вторые – это 40–50. Это уже люди, наоборот, с опытом, но которым ещё инициативы хватает. Ну и третье – это уже, наверное, старшее поколение, которое имеет очень большой опыт и умение, но опирается в своих действиях на более молодые поколения. [Старшему поколению] может быть не всегда хватает инициативы, но зато хватает понимания процессов, понимания того, что происходит, и ещё осталось желание работать... И я выделяю эти поколения именно не по возрасту, а именно по накопленному опыту, пониманию, знаниям. Хотя, конечно, они [эти критерии] всё равно зависят от того, как и сколько человек живёт» (муж., 61 год, ректор, к. истор. н., стаж работы в вузе – 25 лет).

В случае, если информант опирался на качественные критерии выделения поколений (или комбинацию количественных и качественных критериев), он так же, как и в случае с количественными признаками, выделял зачастую три поколения. Однако эти поколения выстраивались по иному принципу. Сначала выделялось некое отправное, «базовое» поколение, а уже потом к нему добавлялись другие – то, которое ещё не дотягивает до «базового», и то, которое его превосходит:

«Во-первых, это профессионалы, примерно от 35–40 лет до 60 лет. Это люди, которые длительное время работают в научной сфере и уже являются достаточно компетентными профессионалами. У них существует понимание научной деятельности, значения науки. Вторые – это суперпрофессионалы, начиная... с 60 лет. Они длительное время находятся в науке, да и само развитие науки проходило в период их жизненного пути. Что касается суперпрофессионалов, их подход более... взвешенный, более уравновешенный, медлителен в какой-то мере кажется, но за этим стоят более глубокие, осмысленные сопоставления, более глубокий анализ теории, более глубокое понимание результатов деятельности. И, собственно говоря, вот молодое поколение, которое только становится профессионалами, они как бы не совсем ещё осознают глубину проблемы. Делают достаточно быстро, быстро, быстро, энергично, но результаты мало интересны» (жен., 58 лет, доцент, к. пед. н., стаж работы в вузе – 20 лет).

Кроме того, значительная часть представителей третьего (комбинированного) подхода увеличивала количество выделяемых поколений до четырёх или пяти. Происходило это за счёт дифференциации молодого и старшего поколений. Деление молодого поколения строилось по степени профессиональной адаптации: на тех, кто только пришёл, и тех, кто уже освоил основные профессиональные функции. В дифференциацию старшего по-

коления информанты закладывали большее количество критериев. Эти критерии информанты связывали с физиологическими особенностями старшего поколения (утомляемостью, медлительностью, критическим отношением к инновациям, ригидностью), со спецификой их социального и профессионального статуса (отказом от видов работы и проектов, которые им не интересны, нежеланием осваивать новые технологии). В широком смысле все выделенные информантами подобности старшего поколения можно разделить по критерию *гибкости и адаптивности* к изменяющимся внешним условиям – на гибких, готовых адаптироваться, и тех, кто не готов к изменениям:

«Четвёртое [поколение] – это поколение преподавателей возрастных, которые ещё той, старой формации. Они с опаской воспринимают и даже где-то не принимают новации, модули и программы, которые сейчас внедряются, но готовы переквалифицироваться, т. е. они готовы пойти навстречу, готовы переучиться, чтобы как бы быть в ногу со временем, быть в системе. Ну и пятое – поколение возрастных, которые не принимают ничего, и они потихоньку из вуза уходят. Они дорабатывают определённый период времени, они понимают, что они становятся не эффективны для своей деятельности, что они немножко выбиты из колеи, что их форматы устарели. Они уже начинают искать для себя какие-то другие горизонты и, вернее всего, уходят потихоньку из университета» (муж., 37 года, ст. преподаватель, без уч. степени, стаж работы в вузе – 14 лет).

В заключение анализа представлений университетских работников о критериях выделения поколений вузовских общностей обратим внимание на один важный момент. При обозначении молодого или среднего поколения у информантов не вызывало затруднений их наименование. Обычно опрошенные говорили о «молодёжи» или «молодом поколении» и о «среднем поколении» или «среднячках». Тогда как при обозначении

старшего поколения такие проблемы возникали. Часть информантов не стеснялась в формулировках, называя представителей старшего поколения «старым поколением», «старичками», «стажистами», «возрастными» и т. д. Однако другая усиленно старалась подобрать корректное слово для наименования данного поколения (например, «работники серебряного возраста»), что, полагаем, связано с утверждающейся в общественном сознании россиян недопустимости эйджизма по отношению к старшему поколению, в т. ч. в вербальной форме:

«Я бы, наверное, три поколения поделила. Ну, я даже не знаю как... чтобы этически-то назвать правильно возрастных профессоров. Старое... слово, я не знаю... Вы там посмотрите сами... Старое поколение? Есть же это клише? Вот старое поколение...» (жен., 50 лет, профессор, д-р. юрид. н., стаж работы в вузе – 28 лет).

Несмотря на различия в подходах в определении критериев и границ поколений университетских работников, подавляющее большинство информантов осуществляли самоидентификацию с каким-либо поколением, исходя из своего возраста. И лишь потом происходила «примерка на соответствие» других, качественных признаков принадлежности к данному поколению:

«Ну, я пока очень рада, что я могу отнести себя к молодому поколению. По всем возрастам пока в него попадаю. И всячески использую это, особенно в организации научно-исследовательской, грантовой деятельности. Возраст – самый объективный показатель. Ну и те критерии, которые я до этого называла, они тоже здесь играют, конечно же, значение: наличие учёной степени, учёного звания, возможность принимать участие в различных конкурсах, организованных различными фондами и органами региональной и федеральной власти...» (жен., 36 лет, проектор по научной работе, к. социол. н., стаж работы в вузе – 15 лет).

Вместе с тем немалая часть информантов определяла своё положение как промежу-

точное, аргументируя это тем, что с точки зрения одних критериев (прежде всего, возраста) они относятся к одному поколению, а с точки зрения других – к другому:

«У меня такое промежуточное положение, потому что у меня уже возраст подходит к 35 годам, и как бы я уже сама ощущаю, когда я общаюсь с молодёжью, со студентами, с молодыми сотрудниками... Я понимаю их [молодёжи] слэнг, как модно говорить, их вайб, то, что они несут, что хотят. Вместе с тем я уже понимаю, что молодёжная связь у меня подходит к концу. Всё-таки хочется более спокойной, размеренной жизни. Я просто на границе перехода уже к категории стабильных рабочих лошадок в образовательной, в научной деятельности. Я на себе ощущаю разницу поколений, в т. ч. я понимаю, что я уже как бы и не молода, потому что всё-таки активная, бурная деятельность с молодёжью требует много энергии. И как раз-таки с возрастном энергией хочется уже пускать в более нужное русло и восстанавливать» (жен., 34 года, зам. директора института по науке и инновациям, к. технич. н., стаж работы в вузе – 12 лет).

Важным с исследовательской точки зрения являлся вопрос о ведущем поколении, на котором «держатся» современные университеты. Проведённый опрос позволил зафиксировать три позиции информантов по этому вопросу. Первая позиция (её придерживается незначительное количество университетских работников) заключается в том, что современные российские университеты держатся (и должны держаться) «на трёх ногах, как на трёх точках опоры», то есть на всех поколениях, на молодом, среднем и старшем:

«Я называю это «на трёх ногах стоит» – на трёх поколениях. Не могу сказать, что больше на ком-то. Если мы возьмём только старшее поколение... Ну и что это старшее поколение, если нет молодого поколения, которому передавать этот опыт?»

Если нет людей, которым это интересно. Смысл тогда? Однажды вымрет эта школа. Да, это старое поколение, и что? Какой смысл? А ведь смысл всей нашей жизни в том, чтобы передавать из поколения в поколение все эти знания, все эти навыки» (жен., 26 лет, ассистент, без уч. степени, стаж работы в вузе – 3 года).

Ещё меньшее количество информантов не могли выделить какого-то одного ведущего поколения. Они полагают, что отсутствие (существенное сокращение) какого-либо поколения не приведёт к недееспособности университета:

«Я бы не сказал, что мы зависимы от одного поколения, такого нет. Понятно, что есть какая-то ведущая роль старшего и среднего поколения. Молодёжь пока... ну, как бы ею пользуются все, она пока ещё не может влиять на принятие решения, но они подбираются к этому, становятся более нахальными, что ли, и пытаются предлагать именно изменение каких-то моделей, ещё чего-то. Поэтому «держится» я бы не сказал. Если выдернуть какое-то одно из поколений и чтобы рухнуло... Ну, понятно, что молодёжь выдерни – не рухнет. Как бы проблемы будут серьёзные, но не рухнет. Старшее поколение выдернуть – проблем тоже будет много, но тоже не рухнет. Серединку если вырвать, а те два [поколения] оставить, то тоже по инерции какое-то время всё существовать будет. Но так чтоб прямо и без среднего сразу рухнуло? Да не уверен. Мне кажется, что такой стопроцентной зависимости пока не наступило» (муж., 43 года, первый проректор, к. юрид. н., стаж работы в вузе – 19 лет).

Подавляющее большинство информантов считают, что базовым поколением университетов выступает среднее. Данная позиция основана не только и не столько на количественном критерии (хотя он тоже был назван), сколько на содержании деятельности, функциях, реализуемых средним поколением. Именно среднее поколение выступает связующим звеном между молодёжью и

старшим поколением, как «рабочая лошадка», берёт на себя ответственность и выполняет ключевые показатели деятельности университета:

«Я бы сказала, на среднем поколении, потому что данную статистику даже по нашему институту я видела, я знаю. И среднее поколение даёт очень много студентам и по образованию, и по воспитательной части» (жен., 34 года, зам. директора института по науке и инновациям, к. технич. н., стаж работы в вузе – 12 лет);

«Наверное, без среднего поколения. Пока вот на нём всё держится. Потому что они... довольно-таки многое пережили... эти реформации, которые прошли в системе образования... И если они остались, то, наверное, на них стоит положиться. Эти люди умеют работать. Вот они прямо умеют работать! Они могут работать в разных режимах: во временных, в отсутствие ресурсов, в отсутствие финансов, в режиме многозадачности. Они могут, они достигают результатов, это видно» (жен., 45 лет, зав. каф., к. биол. н., стаж работы в вузе – 24 года);

«Мне кажется, среднее поколение, однозначно. Это костяк... Это лидеры каких-то социальных, академических изменений... воспроизводящая какая-то сила определённая. Это локомотив, который аккумулирует всё в своих руках! К нему [среднему поколению] подтягивается молодое поколение, прислушивается старшее поколение. Поэтому для меня среднее поколение – это локомотив... Они готовы к изменениям, они неконсервативно настроены, но при этом у них сохранены традиции академической среды, сформированные старшим поколением. И к ним подтягивается молодое поколение, потому что они с ними как бы на одной волне. Поэтому как будто сейчас среднее поколение как локомотив, плюс с прицепом в виде молодого поколения» (муж., 37 года, ст. преподаватель, без уч. степени, стаж работы в вузе – 14 лет).

Отметим, что практически никто из информантов не высказал позицию о том, что

современные российские университеты держатся на старшем поколении.

Выводы и заключение

Во-первых, исследование показало разнообразие индивидуально-личностных представлений работников вуза о критериях выделения поколений вузовских общностей. Информанты выделяли целый спектр как количественных, так и качественных признаков и их взаимосвязь. Тот факт, что большинство опрошенных соотносили возраст, как количественный признак, с содержательными характеристиками и функциями поколений, свидетельствует, о том, что возраст не может выступать единственным маркером поколения, особенно в системе высшего образования. Данный результат «находится в тренде» позиций учёных, отражённых в научной литературе.

Особый научный интерес вызывает широкий перечень качественных критериев выделения поколений, обозначенных информантами: система образования, в которой происходило становление работника; исторический период включения работника в систему высшего образования; должность как стадия освоения содержания труда; отношение к цифровым технологиям и степень владения ими; инициативность / знания и опыт; гибкость и адаптивность к изменяющимся внешним условиям и т. д. Полагаем, это свидетельствует о содержательной сложности и многоаспектности и самого труда университетских работников, и тех процессов функционирования поколений вузовских общностей, которые происходят в настоящее время. Перспективным видится эмпирическое исследование (массовый опрос) поколений университетских работников сквозь призму обозначенных информантами критериев. Оно позволит количественно зафиксировать доминанты дифференциации поколений, выявить основания потенциальных и реальных противоречий между представителями разных поколений работников российских вузов.

Обращает на себя внимание и выявленная проблема возрастных границ выделяемых поколений. Исследование показало социальную конструируемость, подвижность возрастных границ молодого и старшего поколений. Важным фактором смещения этих границ выступает политика государства. Увеличение пенсионного возраста и возраста «молодого учёного» приводит к количественной трансформации структуры поколений университетских работников. Иными словами, институциональные изменения пенсионного возраста и особенно возраста молодёжи конструируют новую социальную реальность, в которой номинально увеличивается доля молодых работников и сокращается доля работников старшего поколения. И здесь вспоминается сюжет советского мультфильма про измерение длины удава и его резюме в конце: «А в попугаях я значительно длиннее!».

Во-вторых, было выявлено, что при самоидентификации с каким-либо поколением работники университетов во главу угла ставят свой возраст. Такая позиция свойственна тем, кто и по качественным показателям относит себя к данному поколению. В случае нестыковки возраста с качественными признаками поколения, выделенного информантом, происходила самоидентификация с поколением, которому опрошенный соответствует содержательно. Это может свидетельствовать в определённой степени о вторичности возраста по отношению к качественным критериям выделения поколений, размытости и неустойчивости возраста как критерия поколения.

В-третьих, исследование показало, что, по мнению университетских работников, фундаментом, придающим устойчивость университету, выступает среднее поколение. Оно является основанием университета не только в силу своей многочисленности, но, прежде всего, из-за содержания тех функций, которое оно выполняет. Наиболее важным аспектом, с нашей точки зрения, выступает посредническая роль

среднего поколения между молодым и старшим. Среднее поколение оказывается «на одной волне» как с молодёжью, так и со старшим поколением, помогает и тем, и другим адаптироваться к новым социальным и профессиональным условиям. Особое значение полученные данные имеют в свете недостаточного внимания исследователей к среднему поколению, его слабой изученности в социогуманитарной науке вообще и в сфере высшего образования в частности.

В целом полученные результаты говорят об актуальности и перспективности изучения проблем и противоречий взаимодействий поколений в университетском сообществе. Они демонстрируют необходимость разработки содержательной и дифференцированной политики возраста в российских университетах. Эта политика должна строиться с учётом особенностей и потребности воспроизводства всех трёх (молодого, среднего, старшего) поколений, а не только молодого.

Литература

1. Бровкин А.В. Проблемы современной российской системы высшего образования и пути их решения в интересах всех участников образовательного процесса: часть 1 // Современное образование. 2018. № 1. С. 1–10. DOI: 10.25136/2409-8736.2018.1.25053
2. Berk R.A. Multigenerational diversity in the academic workplace: implications for practice // Journal of Higher Education Management. 2013. Vol. 28. No. 1. P. 10–23. URL: https://www.ronberk.com/articles/2013_diversity.pdf (дата обращения: 19.08.2025).
3. Романов Д.В. Поколенческие поведенческие установки, влияющие на возникновение конфликтов в межличностной коммуникации // Известия Самарской государственной сельскохозяйственной академии. 2013. № 2. С. 127–131. EDN: QVKFKH.
4. Пугач В.Ф. Ещё раз о возрасте преподавателей в российских вузах: старые проблемы и новые тенденции // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 3. С. 118–133. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-118-133
5. Van Rossem A.H.D. Generations as social categories: An exploratory cognitive study of generational identity and generational stereotypes in a multigenerational workforce // Journal of Organizational Behavior. 2019. Vol. 40. No. 4. P. 434–455. DOI: 10.1002/job.2341
6. Дуракова И.Б., Майер Е.В. Успешность работников старших возрастов как вызов высшей школе // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 6. С. 144–155. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-6-144-155
7. Фёдоров А.А., Илалтдинова Е.Ю., Фролова С.В. «Конвенция поколений» в новом мире образования // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 7. С. 28–38. DOI: 10.31992/0869-3617-2018-27-7-28-38
8. Нидергаус Е.О. Профессиональные ценности преподавателей разных поколений в условиях перехода к модели предпринимательского вуза // Вестник СурГУ. 2023. № 5 (86). С. 43–49. DOI: 10.26105/SSPU.2023.86.5.004
9. Расторгуев С.В. Стратегия преодоления межпоколенческих разрывов в современной России // Власть. 2021. Т. 29. № 6. С. 146–150. DOI: 10.31171/vlast.v29i6.8707
10. Мангейм К. Очерки социологии знания. Проблема поколений – состязательность – экономические амбиции. М.: ИНИОН РАН, 2000. 164 с. ISBN: 5-248-01334-8.
11. Bourdieu P. La “Jeunesse” n’est qu’un mot. Entretien avec Anne-Marie Métaillé // Les jeunes et le premier employ. Paris, Association des Ages. 1978. P. 520–530. URL: <http://www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/questions/jeuness.html> (дата обращения: 19.08.2025).
12. Strauss W., Howe N. Generations: The History of America’s Future, 1584 to 2069. New York: William Morrow & Co, 1991. 538 p. ISBN: 0688081339.
13. Твенге Д. Поколение I. Почему поколение Интернета утратило бунтарский дух, стало более толерантным. М.: РИПОЛ классик, 2019. 406 с. ISBN: 978-5-386-12783-1.
14. Дзахова Л.Х., Бадова Л.А. Эстафета поколений в элитологическом измерении // Власть. 2017. Т. 25. № 2. С. 116–122. EDN: YULLEJ.
15. Pilcher J. Mannheim’s Sociology of Generations: An Undervalued Legacy // British Journal of Sociology. 1994. Vol. 45. No. 3. P. 481–495. DOI: 10.2307/591659
16. Beck U., Beck-Gernsheim E. Global Generations and the Trap of Methodological Nationalism for a Cosmopolitan Turn in the Sociology of Youth and

- Generation // European Sociological Review. 2009. Vol. 25. No. 1. P. 25–36. DOI: 10.1093/esr/jcn032
17. Беляева А.А. «Взрослая» молодёжь в современном социальном пространстве России // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2022. Т. 22. № 4. С. 812–827. DOI: 10.22363/2313-2272-2022-22-4-812-827
 18. Hernandez-de-Menendez M., Escobar Díaz C.A., Morales-Menendez R. Educational experiences with Generation Z // International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJIDeM). 2020. Vol. 14. No. 3. P. 847–859. DOI: 10.1007/s12008-020-00674-9
 19. Mohr K.A.J., Mohr E.S.M. Understanding Generation Z Students to Promote a Contemporary Learning Environment // Journal on Empowering Teaching Excellence. 2017. Vol. 1. No. 1. P. 84–94. DOI: 10.15142/T3M05T
 20. Мафтынов Г.П. Новое поколение в условиях цифровизации // Актуальные вопросы образования. 2023. No. 3. С. 93–98. EDN: YKBPXM.
 21. Костина Н.Б., Чижов А.А. Роль молодёжи в преодолении цифрового неравенства поколенческих групп // Социальные и гуманитарные знания. 2024. Т. 10. № 1. С. 64–79. DOI: 10.18255/2412-6519-2024-1-64-79
 22. Разина Т.В. Профессиональные научные ценности трёх поколений российских учёных // Вестник Сыктывкарского университета. Серия 2: Биология. Геология. Химия. Экология. 2019. № 9. С. 7–17. EDN: ZXGXTU.
 23. Харченко И.С., Мамедов Т.А. Изучение особенностей отношения к образованию у представителей разных поколений // Социально-психологические проблемы ментальности/менталитета. 2022. № 18. С. 111–119. EDN: DJKENP.
 24. Seibert S.A. Problem-based learning: A strategy to foster generation Z's critical thinking and perseverance // Teaching and Learning in Nursing. 2021. Vol. 16. No. 1. P. 85–88. DOI: 10.1016/j.teln.2020.09.002
 25. Янтарова Д.И., Пацков А.Е. Теория поколений и роль молодых преподавателей в системе высшего образования // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. 2018. Т. 9. № 9. С. 327–331. EDN: YPFQOD.
 26. Аблажей А.М. Поколения в науке: опыт эмпирического анализа // Социология науки и технологий. 2010. Т. 1. № 2. С. 47–56. EDN: ONLNUD.
 27. Шуклина Е.А., Певная М.В., Широкова Е.А. Адаптационный потенциал преподавателей «серебряного возраста» в условиях трансформации высшего образования. // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 1. С. 146–169. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-1-146-169
 28. Пищик В.И., Гаврилова А.В., Сиврикова Н.В. Стили межпоколенного педагогического взаимодействия преподавателей и студентов разных поколенческих групп // Российский психологический журнал. 2016. № 3. С. 245–264. DOI: 10.21702/grj.2016.3.14
 29. Алекменская В.С. Теория поколений как фактор управления персоналом в сфере образования // Вестник науки. 2024. № 5 (74). С. 120–126. EDN: CLJJFH.
 30. Думная Н.Н. Проблема смены поколений в российской науке // Мир новой экономики. 2011. № 1. С. 11–17. EDN: YJLALT.
- Благодарности.** Исследование выполнено за счёт гранта Российского научного фонда № 25-18-00206⁷.
- Статья поступила в редакцию 23.08.2025
Принята к публикации 29.10.2025

References

1. Brovkin, A.V. (2018). Problems of the Modern Russian Higher Education System and Ways to Solve Them in the Interests of All Participants in the Educational Process: Part 1. *Sovremennoe obrazovanie = Modern Education*. No. 1, pp. 1–10, doi: 10.25136/2409-8736.2018.1.25053 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Berk, R.A. (2013). Multigenerational Diversity in the Academic Workplace: Implications for Practice. *Journal of Higher Education Management*. Vol. 28, no. 1, pp. 10–23. Available at: https://www.ronberk.com/articles/2013_diversity.pdf (accessed 19.08.2025).
3. Romanov, D.V. (2013). Generational Behavioral Attitudes Influencing the Occurrence of Conflicts in Interpersonal Communication. *Izvestiya Samarskoj gosudarstvennoj sel'skobozyajstvennoj aka-*

⁷ Сайт Российского научного фонда. URL: <https://rscf.ru/project/25-18-00206/> (дата обращения: 19.08.2025).

- demii = *Proceedings of the Samara State Agricultural Academy*. No. 2, pp. 127-131. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19073840> (accessed 19.08.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
4. Pugach, V.F. (2023). One More Time about the Age of Teachers in Russian Universities: Old Problems and New Trends. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 3, pp. 118-133, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-118-133 (In Russ., abstract in Eng.).
 5. Van Rossem, A.H.D. (2019). Generations as Social Categories: An Exploratory Cognitive Study of Generational Identity and Generational Stereotypes in a Multigenerational Workforce. *Journal of Organizational Behavior*. Vol. 40, no. 4, pp. 434-455, doi: 10.1002/job.2341
 6. Durakova, I.B., Mayer, E.V. (2021). Success and Development of Older Workers as a Challenge to Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 6, pp. 144-155, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-6-144-155 (In Russ., abstract in Eng.).
 7. Fedorov, A.A., Ilaltdinova, E.Yu., Frolova, S.V. (2018). Convention of Generations in the New World of Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2018. Vol. 27, no. 7, pp. 28-38, doi: 10.31992/0869-3617-2018-27-7-28-38 (In Russ., abstract in Eng.).
 8. Nidergaus, E.O. (2023). Professional Values of Teachers of Different Generations in the Conditions of Transition to the Model of an Entrepreneurial Universit. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Surgut State Pedagogical University Bulletin*. Vol. 86, no. 5, pp. 43-49, doi: 10.26105/SSPU.2023.86.5.004 (In Russ., abstract in Eng.).
 9. Rastorguev, S.V. (2021). Strategy for Overcoming Intergenerational Gaps in Modern Russia. *Vlast' [Power]*. Vol. 29, no. 6, pp. 146-150, doi: 10.31171/vlast.v29i6.8707 (In Russ., abstract in Eng.).
 10. Mannheim, K. (2000). *Essays on the Sociology of Knowledge. The Problem of Generations – Competitiveness – Economic Ambitions*. Moscow, INION RAN, 164 p. ISBN: 5-248-01334-8. (In Russ.).
 11. Bourdieu, P. (1978). La “Jeunesse” N’est Qu’un Mot. Entretien avec Anne-Marie Métailié. *Les Jeunes et le Premier Employ*. Paris, Association des Ages. Pp. 520-530. Available at: <http://www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/questions/jeuness.html> (accessed 19.08.2025).
 12. Strauss, W., Howe, N. (1991). *Generations: The History of America’s Future, 1584 to 2069*. New York, William Morrow & Co, 538 p. ISBN: 0688081339.
 13. Twenge, D. (2019). *Pokolenie I. Pochemu pokolenie Interneta utratilo buntarskii dukh, stalo bolee tolerantnym* [Generation I. Why the Internet Generation Has Lost Its Rebellious Spirit and Become More Tolerant]. Moscow, RIPOL Classic, 406 p. ISBN: 978-5-386-12783-1. (In Russ.).
 14. Dzakhova, L.H., Badova, L.A. (2017). The Relay Race of Generations In The Elitist Dimension. *Vlast' [Power]*. Vol. 25, no. 2, pp. 116-122. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29449343> (accessed 19.08.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
 15. Pilcher, J. (1994). Mannheim’s Sociology of Generations: An Undervalued Legacy. *British Journal of Sociology*. Vol. 45, no. 3, pp. 481-495, doi: 10.2307/591659
 16. Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (2009). Global Generations and the Trap of Methodological Nationalism for a Cosmopolitan Turn in the Sociology of Youth and Generation. *European Sociological Review*. Vol. 25, no. 1, pp. 25-36, doi: 10.1093/esr/jcn032
 17. Belyaev, L.A. (2022). “Adult” Youth in the Modern Social Space of Russia. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Sociologiya = Bulletin of the Peoples’ Friendship University of Russia. Series: Sociology*. Vol. 22, no. 4, pp. 812-827, doi: 10.22363/2313-2272-2022-22-4-812-827 (In Russ., abstract in Eng.).
 18. Hernandez-de-Menendez, M., Escobar Diaz, C.A., Morales-Menendez, R. (2020). Educational Experiences with Generation Z. *International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJI-DeM)*. Vol. 14, no. 3, pp. 847-859, doi: 10.1007/s12008-020-00674-9
 19. Mohr, K.A.J., Mohr, E.S.M. (2017). Understanding Generation Z Students to Promote a Contemporary Learning Environment. *Journal on Empowering Teaching Excellence*. Vol. 1, no. 1, pp. 84-94, doi: 10.15142/T3M05T

20. Martynov, G.P. (2023). A New Generation in the Context of Digitalization. *Aktual'nye voprosy obrazovaniya = Actual Issues of Education*. No. 3, pp. 93-98. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_54360991_32337624.pdf (accessed 19.08.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
21. Kostina, N.B., Chizhov, A.A. (2024). The Role of Youth in Overcoming the Digital Inequality of Generational Groups. *Social'nye i gumanitarnye znaniya = Social and Humanitarian Knowledge*. Vol. 10, no. 1, pp. 64-79, doi: 10.18255/2412-6519-2024-1-64-79 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Razina, T.V. (2019). Professional Scientific Values of Three Generations of Russian Scientists. *Vestnik Syktyvskarskogo universiteta. Seriya 2: Biologiya. Geologiya. Himiya. Ekologiya = Bulletin of Syktyvkar University. Series 2: Biology. Geology. Chemistry. Ecology*. No. 9, pp. 7-17. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_39156073_95526864.pdf (accessed 19.08.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
23. Kharchenkov, I.S., Mammadov, T.A. (2022). The Study of the Peculiarities of the Attitude to Education Among Representatives of Different Generations. *Social'no-psihologicheskie problemy mental'nosti/mentaliteta = Socio-psychological Problems of Mentality/Mentality*. No. 18, pp. 111-119. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50453719_11197183.pdf (accessed 19.08.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
24. Seibert, S.A. (2021). Problem-Based Learning: A Strategy to Foster Generation Z's Critical Thinking and Perseverance. *Teaching and Learning in Nursing*. Vol. 16, no. 1, pp. 85-88, doi: 10.1016/j.teln.2020.09.002
25. Yapparova, D.I., Patskov, A.E. (2018). Theory of Generations and the Role of Young Teachers in the Higher Education System. *Chelovek i yazyk v kommunikativnom prostranstve = Man and Language in the Communicative Space*. Vol. 9, no. 9, pp. 327-331. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36513341_37042519.pdf (accessed 19.08.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
26. Ablazhey, A.M. (2010). Generations in Science: The Experience of Empirical Analysis. *Sociologiya nauki i tekhnologii = Sociology of Science and Technology*. Vol. 1, no. 2, pp. 47-56. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_17248260_56627023.pdf (accessed 19.08.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
27. Shuklina, E.A., Pevnaya, M.V., Shirokova, E.A. (2020). Adaptation Potential of Teachers of the Third Age in the Conditions of Higher Education Transformation. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. Vol. 22, no. 1, pp. 146-169, doi: 10.17853/1994-5639-2020-1-146-169 (In Russ., abstract in Eng.).
28. Pishik, V.I., Gavrilova, A.V., Sivrikova, N.V. (2016). Styles of Intergenerational Pedagogical Interaction Between Teachers and Students of Different Generational Groups. *Rossiiskij psihologicheskij zhurnal = Russian Psychological Journal*. No. 3, pp. 245-264, doi: 10.21702/rpj.2016.3.14 (In Russ., abstract in Eng.).
29. Alekmskaya, V.S. (2024). Theory of Generations as a Factor of Personnel Management in the Field of Education. *Vestnik nauki = Bulletin of Science*. Vol. 74, no. 5, pp. 120-126. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_67225833_95434853.pdf (accessed 19.08.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
30. Dumnaya, N.N. (2011). The Problem of Generational Change in Russian Science. *Mir novej ekonomiki = The World of the New Economy*. No. 1, pp. 11-17. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_28945945_68683144.pdf (accessed 19.08.2025). (In Russ., abstract in Eng.).

Acknowledgement. The research was carried out at the expense of the grant of the Russian Science Foundation No. 25-18-00206⁸.

The paper was submitted 23.08.2025

Accepted for publication 29.10.2025

⁸ Сайт Российского научного фонда. URL: <https://rscf.ru/project/25-18-00206/> (дата обращения: 19.08.2025).

Интернационализация высшего образования в России: глобализация или суверенизация?

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-11-125-144

Зиневич Ольга Владимировна – д-р филос. наук, заведующий кафедрой международных отношений и регионоведения, ORCID: 0000-0002-2065-3020, ozinevich@gmail.com

Никитенко Елена Викторовна – канд. ист. наук, доцент кафедры международных отношений и регионоведения, ORCID: 0009-0004-0365-1439, nikena@list.ru

Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия

Адрес: 630073, г. Новосибирск, пр-кт К. Маркса, 20

Аннотация. В фокусе статьи – обоснование направлений суверенизации интернационализации с позиции признания необходимости включения национального тренда в качестве ведущего в международное высшее образование. Рассматривается специфика российских практик интернационализации и фиксируются направления концептуализации стратегий российской суверенизации: использование международных образовательных коммуникаций как ресурса «мягкой силы» или отказ от неоглобализма при сохранении ответа на глобальные вызовы средствами внутренней интернационализации. Обосновывается приоритет концептуализации внутренней интернационализации над внешней и предлагаются направления институциональной перестройки высшего образования для её поддержания. В статье рассматривается суверенный интернационализм в контексте децентрализации мирового пространства и отказа от безоговорочного принятия иностранных институциональных моделей в направлении понимания обеспечения собственных институциональных и социокультурных оснований трансформации высшего образования. Авторы полагают, что в условиях глобальной турбулентности внутренняя интернационализация позволит достичь синергетического эффекта от интернационализации не только на национальном и локальном, но и на международном треках, обеспечит баланс между глобальными вызовами и суверенизацией.

В качестве методологической основы концептуализации внутренней интернационализации, наряду с традиционно используемым инструментальным и институциональным подходом, в статье применяется социокультурный подход, так как суверенизация усиливает значение влияния социокультурного контекста на, казалось бы, «универсальный» институт интернационализации и инструменты её осуществления. С целью концептуализации внутренней интернационализации предлагается рассматривать этот процесс в различных сегментах образовательного пространства учебной и внеучебной деятельности с вовлечением всех участников интернационального взаимодействия. Эти пространственные сегменты должны образовывать связанные друг с другом сети реальных и виртуальных комму-

никативных субъект-субъектных взаимодействий. Подчёркнута необходимость развития двух траекторий формирования компетенций для эффективного взаимодействия иностранных и российских участников внутренней интернационализации – теоретической и практической. В практическом аспекте предлагается обратить внимание на формирование поведенческой установки ответственного применения теоретически освоенных компетенций межкультурного взаимодействия и мотивации ко взаимной ответственности, а также убеждённости в допустимости иных ценностных ориентиров без отказа от собственных ценностей.

Ключевые слова: интернационализация, суверенизация, глобализация, внутренняя интернационализация, университет

Для цитирования: Зиневиц О.В., Никитенко Е.В. Интернационализация высшего образования в России: глобализация или суверенизация? // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 11. С. 125–144. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-11-125-144

Internationalization of Higher Education in Russia: Globalization or Sovereignization?

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-11-125-144

Olga V. Zinevich – Dr. Sci. (Philosophy), Head of the International Relations and Regional Studies Department, ORCID: 0000-0002-2065-3020, ozinevich@gmail.com

Elena V. Nikitenko – Cand. Sci. (Historical Sciences), Associate Professor, Department of International Relations and Regional Studies, ORCID: 0009-0004-0365-1439, nikena@list.ru
Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russian Federation
Address: 20, K. Marks ave., Novosibirsk, 630073, Russian Federation

Abstract. The article focuses on the substantiation of the directions of sovereignization of internationalization from the position of recognizing the need to include a national trend as a leading one in international higher education. The specifics of Russian internationalization practices are considered and the directions of conceptualization of Russian sovereignty strategies are fixed: the use of international educational communications as a resource of “soft power” or the rejection of neo-globalism while maintaining a response to global challenges through internal internationalization. The author substantiates the priority of conceptualization of internal internationalization over external and suggests the directions of institutional restructuring of higher education to maintain it. The article is considered sovereign internationalism in the context of the decentralization of the global space and the rejection of the unconditional acceptance of foreign institutional models in the direction of understanding the provision of their own institutional and socio-cultural foundations for the transformation of higher education. The authors believe that in the context of global turbulence, internal internationalization will allow achieving a synergistic effect from internationalization not only on national and local, but also on international tracks, and will ensure a balance between global challenges and sovereignization.

As a methodological basis for conceptualizing internal internationalization, along with the traditionally used instrumental and institutional approach, the article uses a socio-cultural approach, since sovereignty enhances the importance of the influence of the socio-cultural context on the seem-

ingly “universal” institution of internationalization and the tools for its implementation. In order to conceptualize internal internationalization, it is proposed to consider this process in various segments of the educational space of academic and extracurricular activities involving all participants in international interaction. These spatial segments should form interconnected networks of real and virtual communicative subject-subject interactions. The necessity of developing two trajectories of competence formation for effective interaction between foreign and Russian participants in internal internationalization is emphasized – theoretical and practical. In practical terms, it is proposed to pay attention to the formation of a behavioral attitude of responsible application of theoretically mastered competencies of intercultural interaction and motivation for mutual responsibility, as well as conviction in the permissibility of other value orientations without abandoning one’s own values.

Keywords: internationalization, sovereignization, globalization, internal internationalization, university

Cite as: Zinevich, O.V., Nikitenko, E.V. (2025). Internationalization of Higher Education in Russia: Globalization or Sovereignization? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 11, pp. 125-144, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-11-125-144 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Трансляция западных, американских и европейских, моделей высшего образования в национальные образовательные системы в глобальном масштабе привела к противоречию между высоким уровнем универсализации и взаимозависимости национальных образовательных систем и растущей идейной и мировоззренческой неоднородностью мирового пространства. В этих условиях основным вызовом российскому высшему образованию стала необходимость его *суверенизации, т. е. отказа от копирования западных институций национальной российской системой высшего образования для достижения научно-технологической независимости и идейно-политической приверженности национальным ценностям*. Вместе с тем по-прежнему актуальным является сохранение и упрочение конкурентоспособности российского высшего образования с целью позиционирования в глобальном технологическом, экономическом, политическом и информационном пространстве. Интернационализация института образования по-прежнему сохраняет своё значение для

расширения и углубления международных связей как на образовательном, так и на научном треках. Сегодня, несмотря на международную турбулентность, интернационализация остаётся одним из драйверов развития национальных систем высшего образования, показателем успешности позиционирования на конкурентном международном рынке образовательных услуг. На новом этапе реформирования российского высшего образования его интернационализация входит в перечень национальных целей развития Российской Федерации¹.

Процесс суверенизации высшего образования обостряет ряд противоречий интернационализации, которые фиксировались экспертным сообществом, но не рассматривались как существенное препятствие для международного образования в периоды ослабления конфронтационных тенденций во взаимодействии национальных государств и региональных систем [1–3]. Интернационализация в условиях мировой турбулентности и обострения противоречий между глобальными и национальными приоритетами становится

¹ Единый план по достижению национальных целей развития Российской Федерации до 2030 года и на перспективу до 2036 года // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации. URL: https://legalacts.ru/doc/edinyi-plan-po-dostizheniiu-natsionalnykh-tselei-razvitija-rossiiskoi-federatsii_2/ (дата обращения: 05.05.2025).

предметом внимания отечественных и зарубежных учёных и экспертов [4].

В западном исследовательском пространстве в подходе к интернационализации преобладает глобализм и неолиберальный подход: интернационализация реализуется в контексте англосаксонской парадигмы и фокусируется преимущественно на мобильности, исследованиях и высоких доходах. Интернационализация рассматривается западными исследователями как инструмент решения глобальных проблем при условии её включения во все институты и их миссии [5]. Подчеркивается также, что массовость высшего образования, глобальная экономика знаний, ориентация на рейтинг и репутацию во многом обусловили сдвиг парадигмы интернационализации от сотрудничества к конкуренции [6]. Х. де Вит отмечает, что за последние 30 лет интернационализация, как всеобъемлющий компонент политики в области образования, сосредоточилась в большей степени на интернационализации за рубежом (мобильности) и конкуренции, чем на интернационализации внутри страны [6]. В зарубежных исследованиях назрела критика неолиберального подхода к интернационализации и её глобальной повестке. Так, интернационализация подвергается критике из-за негативного влияния на гуманитарный потенциал [7].

Среди российских исследователей представлен достаточно широкий круг вопросов, рассматривающих интернационализацию как вектор развития высшего образования и сопутствующие этому направлению исследования интернационализации в контексте повышения конкурентоспособности национальной системы образования, а также важного условия интеграции в мировое образовательное пространство [8]. Вместе с тем в российских исследованиях усиливается критика глобализма и неолиберального подхода к интернационализации в связи с формированием дискурса о России как государстве-цивилизации. В этом контексте вопрос интернационализации образования

стоит особенно остро и его можно сформулировать как необходимость «суверенизации интернационализации». Российские исследования последних лет преимущественно посвящены осмыслению опыта интернационализации в России [9]. Пути развития интернационализации в условиях выхода из Болонской системы видятся как пути укрепления сотрудничества в географических пределах стран – членов ЕАЭС [10], международное измерение науки и образования по неолиберальному образцу характеризуется как *угроза* суверенизации [11], а вопрос о возможностях *балансирувания* между вызовами на глобальном пространстве и суверенизацией национальных образовательных систем остаётся открытым. Назрела потребность в концептуальном обосновании сочетания глобального и национального векторов интернационализации с позиции признания необходимости суверенизации – включения национального тренда в качестве *ведущего* в международное высшее образование.

С этой целью на основе использования особенностей концептуализации этого феномена в западных и российских исследованиях в статье обосновывается приоритет внутренней интернационализации над внешней, определяются возможные пути российской суверенизации интернационализации и предлагаются направления институциональной перестройки вузов для её поддержания.

Современный мир существует в условиях чётко оформленного противоречия между принципами суверенного и демократического интернационализма. Демократический интернационализм не терпит компромиссов и пропагандируется как морально превосходящий, что укрепляет позиции западного мира [12]. Суверенный интернационализм рассматривается в контексте децентрализации мирового пространства и принятия иной культурной среды, исходит из понимания собственных целей, ресурсов, институциональных и социокультурных оснований. В интернационализации высшего образования в условиях противостояния неолиберальной

(преимущественно глобалистской) и консервативной (традиционной, суверенной) идеологий принципиально важна разработка и реализация следующих российских стратегий интернационализации: 1) стратегия «мягкой силы», которая должна перейти из разряда стратегий преимущественно политических и пропагандистских в разряд стратегий межкультурных коммуникаций; 2) стратегия *внутренней интернационализации* – создания условий для эффективных межкультурных коммуникаций всех субъектов интернационализации на базе российских высших учебных заведений и в том локальном пространстве, в котором вузы являются драйверами экономических, социальных и культурных процессов в регионе и стране. Таким образом, разграничение внешней интернационализации как процесса трансграничного предоставления образовательных продуктов и услуг за рубежом и внутренней, подразумевающей создание определённой среды и климата внутри вуза [13], имеет принципиальное значение для разработки новой стратегии суверенизации интернационализации.

В международной исследовательской практике для изучения интернационализации применяется инструментальный подход, позволяющий определить цели, стратегию интернационализации, выявить механизмы её реализации. Вместе с институциональным подходом это даёт возможность рассматривать интернационализацию как движение от практики к идее и от идеи к практике, проследить изменения конфигурации институтов интернационализации. Для изучения суверенизации интернационализации предлагается использовать социокультурный подход – учитывать социальное и культурное разнообразие и особенности коммуникаций на внутреннем пространстве интернационализации, так как суверенизация усиливает значение влияния социокультурного контекста на, казалось бы, «универсальный» институт международного образования.

Векторы интернационализации: западные и российские практики

Идея международного образования с 1960-х гг. XX столетия продвигалась через академическую мобильность, маркетинговую, институциональное оформление, что позволило не просто выработать её основные направления, но и сформировать политику государств в этой сфере. С 1990-х гг. утвердилось понимание международного образования (интернационализации) как процесса внедрения глобальных трендов в развитие его национальных систем. Интернационализация рассматривалась с точки зрения доминирования глобального над национальным, а векторы её развития определялись странами Запада, куда и был направлен основной поток иностранных студентов из стран других регионов мира. Наблюдалась растущая зависимость от доли финансирования университетов за счёт оплаты обучения иностранными студентами, что, по сути, означало коммерциализацию интернационализации и позволило сформировать неолиберальный подход к международному образованию как услуге и/или товару [1]. Как отмечают исследователи, именно эта составляющая 2000-х гг. стала выше ценностей преподавания и обучения в международном и межкультурном контексте. Международное образование стало выгодной экспортной отраслью для стран Запада с развитой системой высшего образования [14], но как инструмент коммерческой экономической устойчивости показало свою ограниченность в условиях пандемии COVID-19 вследствие падения доходов от обучения иностранных студентов и экспорта образования.

С 1990-х гг. получает своё развитие ещё один вектор интернационализации, которая используется как один из ресурсов и инструментов «мягкой силы» государств. Согласно концепции «мягкой силы» Дж. Ная, её ресурсами выступают культурная привлекательность, идеология и институты, укрепляющие позиции государства за рубежом и

позволяющие достичь принятия ценностных и идеологических установок страны, стремящейся к усилению [15]. В российском международном дискурсе понимание «мягкой силы», опираясь на тезис, сформулированный впервые С.В. Лавровым ещё в 2008 г., о «способности воздействовать на окружающий мир с помощью своей цивилизационной, гуманитарно-культурной, внешнеполитической и иной привлекательности»². А.В. Торкунов инструментами «мягкой силы» называет экспорт образования, продвижение языка и национальных культурных ценностей [16]. Закономерно возникает необходимость поиска или выработки средств повышения привлекательности. В этом случае интернационализация может одновременно выступать как ресурсом, так и инструментом «мягкой силы» в зависимости от международной конъюнктуры и позиции национальной системы высшего образования в международном образовательном пространстве. В условиях геополитической турбулентности и политики суверенизации использование интернационализации как инструмента «мягкой силы» видится скорее ресурсом внутреннего развития, который необходимо наращивать для использования в дальнейшем в политических целях, нежели актуальным политическим инструментом.

Суверенизация образования ускорила конфликт целей интернационализации: реализации «мягкой силы», получения прибыли и космополитических целей. В российской концепции интернационализации экономическая выгода не выступала в качестве ключевой цели интернационализации, но не исключалась как сопутствующая данному процессу. В целом развитие международного образования как части стратегии социально-экономического развития рассматривается как в краткосрочной, так и

долгосрочной перспективе. Так, оплата за обучение и траты студентов, получающих образование за рубежом, имели краткосрочную выгоду для экономики страны, а к долгосрочной выгоде относили возможность получения квалифицированных кадров на рынке труда [17]. Второе десятилетие XXI в. в России стало периодом увеличения масштабов и темпов развития интернационализации высшего образования [9]. Исследователями отмечались преимущества интернационализации, такие как возможность экспорта образовательных услуг, повышение качества и конкурентоспособности национального образования и науки, развитие сетевого сотрудничества на разных уровнях, создание международных образовательных программ, подготовка профессиональных кадров, готовых работать в глобальной среде [13; 18; 19]. В настоящее время в статьях российских исследователей сохраняется оценка интернационализации как важного элемента повышения конкурентоспособности высшей школы, а также возможности получения прибыли от экспорта образовательных услуг и пополнения рынка труда квалифицированными кадрами [3]. Однако признаётся недостаточная степень реализации образовательного экспортного потенциала российских вузов [20]. С учётом международного контекста фокус исследований смещается в сторону поиска эффективных инструментов продвижения бренда российского образования и его позиционирования в международном образовательном пространстве [21]. В российской практике доходы от интернационализации не являются ключевыми в общем объёме финансирования вузов страны. Так, по данным на 2023/2024 учебный год, количество иностранных студентов, обучающихся по программам бакалавриата,

² Интервью Министра иностранных дел России С.В. Лаврова по тематике отношений с зарубежными русскоязычными общинами, опубликованное в «Российской газете» 30 октября 2008 года // Сайт Министерства иностранных дел Российской Федерации. URL: https://www.mid.ru/ru/foreign_policy/compatriots/vseмирnyy_kongress_sootechestvennikov/2008_vseмирnyy_kongress_sootechestvennikov/1604750/ (дата обращения: 07.05.2025).

специалитета и магистратуры, составило 355,8 тыс. человек, это 8,2% от общего количества обучающихся в стране³. В целом отметим позитивную динамику роста числа иностранных студентов, чья доля в 2022 г. составила 7,9% от общего числа обучающихся⁴. Однако для вузов Великобритании, Австралии, США доминирующим признаётся экономический нарратив. Например, в Великобритании иностранные студенты считаются важным источником доходов университетов [22]. Признаётся значительная степень зависимости вузов Великобритании, Австралии, Канады, США от оплаты обучения иностранными студентами. По данным Национальной ассоциации руководителей колледжей и университетов (NACUBO), в 2023 г. доля студентов в общем доходе от образования в государственных учреждениях составила 40%⁵.

В России становление интернационализации в условиях развития Болонского процесса сопровождалось преимущественно её институциональным оформлением. Что касается космополитических целей, реализующихся в рамках внутренней интернационализации и направленных на продвижение и поддержку международного и межкультурного взаимопонимания, то одни исследователи считают, что они не были выражены так амбициозно, как это было сделано на Западе и речь шла скорее о подготовке специалистов, готовых к усиливающимся процессам глобализации, интернационализации мирового хозяйства [13]. По мнению же других исследователей, например, Л.В. Яроцкой и К.А. Флоровой, космополитические цели преобладали, что привело к противоречивым результатам – очевидным проблемами оттока высококвалифициро-

ванных кадров, «размыванию» гражданской идентичности, обострению борьбы за лидерство, за право определять будущее мирового образования [23].

Зарубежными исследователями признаётся, что стратегии и политика интернационализации были также преимущественно функционалистскими [22]. Это находит своё отражение в концепциях или миссиях интернационализации за рубежом, направленных на решение в большей степени прагматических задач, среди которых достижение показателей эффективности с конкретными операционными целями, сохранение экономических возможностей и репутации для дальнейшей деятельности [22]. Те университеты, которые выступали в качестве ключевых субъектов в создании глобального образования, а это ведущие вузы Великобритании и США, чья модель интернационализации реализовывалась, например, в Европе, Канаде, Австралии, Японии и Республике Корея, уже сегодня в качестве предмета интернационализации предлагают рассматривать «глобальное взаимодействие», «решение глобальных проблем», «глобальные ценности». Очевидна субъектность всё же ограниченного количества вузов Запада в формировании международного образовательного ландшафта, а также глобального дискурса. Однако всё это не исключает разработки Стратегии интернационализации в русле космополитизма иных университетов Запада. В качестве примера можно привести актуальную Стратегию Университета Гамбурга (в рейтинге QS на 2024 г. занимает 191-е место), в национальном рейтинге – 9-е место). Университет своей космополитической задачей видит создание платформы для междуна-

³ Российский статистический ежегодник. 2024: Стат. сб. / Росстат. М., 2024. 630 с. URL: https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Ejegodnik_2024.pdf (дата обращения: 07.05.2025).

⁴ Утевская М.В. Интернационализация российского образования в современных условиях // Росконгресс. URL: <https://roscongress.org/materials/internatsionalizatsiya-rossiyskogo-obrazovaniya-v-sovremennykh-usloviyakh/> (дата обращения: 07.05.2025).

⁵ Higher Education's Top 5 Business Issues of 2024 // NACUBO. URL: <https://www.nacubo.org/Research/2024-Top-Business-Issues> (дата обращения: 07.05.2025).

родного диалога о геополитических вызовах и их влиянии на образование и науку⁶.

Концептуализация интернационализации: состояние и проблемы

До 1990-х гг. использовался преимущественно термин «международное образование», но с ростом значения международного измерения развития высшей школы укрепляется использование термина «интернационализация», и в научном мире активно дискутируются вопросы о сущности интернационализации. Отсутствие консенсуса среди исследователей стимулировалось тем, что концептуализация интернационализации осуществлялась с позиций осмысления практики, что ориентировало на использование деятельностного (инструментального) подхода к пониманию её сущности.

Инструментальный подход стал неизбежностью в условиях, когда глобальная повестка в области интернационализации формировалась западными образовательными институтами, а её модели разрабатывались экспертами ОЭСР. Интернационализация на Западе (в США и Европе) развивалась в условиях единого рынка, в том числе образовательного, относительно единой модели развития тех университетов, которые уже успели укрепить свои позиции в мировом образовательном пространстве. По западному образцу модернизировалось высшее образование незападных стран (Южной Кореи, Китая, Японии, Индии, Сингапура, Малайзии). Ряду университетов незападных стран удалось стать достойными конкурентами западных университетов на мировом образовательном рынке, где частично преуспели и российские вузы. Однако гонка за показателями и требования скорейшей перестройки вузовской системы по западному образцу в России не привела к достижению комплексных высоких международных показателей и прогрессирующему внутреннему развитию всей системы россий-

ского высшего образования [24]. И по сей день университеты США и Европы остаются лидерами интернационализации и получают от неё наибольшую экономическую выгоду, чему в немалой степени способствуют международные рейтинги. Затраты и выгоды от интернационализации во многом зависят от позиционирования университетов в ведущих международных рейтингах. Рейтингование университетов ведётся на основании стандартных методик измерения, что не создаёт равных возможностей для участников рейтинга, а наоборот ведёт к централизации выгод в пользу наиболее доминирующих стран в мировом образовательном пространстве.

Концептуальное оформление интернационализации как проявления глобализации принадлежит Дж. Найт. Эта концепция основана на понимании интернационализации как процесса интеграции межнационального, межкультурного и глобального измерения с целями, функциями и организацией предоставления образовательных услуг, а также как инструмента повышения качества образования в стране. Дж. Найт удалось зафиксировать основные проблемы интернационализации: 1) противоречие между интернационализацией как отношениями партнёрства, сотрудничества, обмена опытом и как пространством конкуренции, получения финансовой выгоды и признания; 2) необходимость переосмысления этого процесса в более широком контексте изменений глобальных взаимосвязей и взаимозависимостей; 3) зависимость изменений идентификации интернационализации от приоритетных, рыночно ориентированных ценностей, лежащих в основе этого процесса [25].

В течение всего XXI в. интернационализация подвергалась подробному системному анализу на национальном уровне через освещение следующих вопросов: обеспечение качества международного образования, преподавание и обучение, институциональные

⁶ Internationalization Strategy // Сайт Гамбургского университета. URL: <https://www.uni-hamburg.de/internationales/profil.html> (дата обращения: 07.05.2025).

и управленческие перспективы, управление процессом интернационализации, академическая мобильность, интернационализация дома, роль английского как языка межнационального общения, ИКТ/онлайн-обучение, мультикультурные проблемы, непрерывное/взрослое обучение [1].

Однако, хотя попытка всесторонне описать опыт интернационализации заслуживает внимания, вместе с тем существует целый ряд проблемных вопросов, которые назрели в практиках интернационализации ещё более чем десятилетие тому назад и до сих пор актуальны и требуют дальнейшего исследования. Так, Э. Джонс и Х. де Вит формулируют проблемные аспекты интернационализации высшего образования с позиций Запада, среди которых следующие:

- для большинства вузов интернационализация включает в себя набор фрагментарных практик, порой не связанных между собой;
- усиление коммерциализации высшего образования;
- стремительно меняющийся контекст международного высшего образования;
- ограниченное количество стейкхолдеров, определяющих вектор развития интернационализации;
- акцент в реализации интернационализации на национальный и институциональный уровни, вопросы ценностей и этики практик интернационализации [26].

Последнее, в частности ценностный и ресурсный ориентиры в реализации интернационализации, позволяет странам, копировавшим западноевропейский опыт, учитывать быстро меняющийся контекст международного высшего образования, отойти от политического дискурса интернационализации, преодолеть её принудительный характер, выработать националь-

ную стратегию интернационализации на основе суверенизации.

Идея внедрения глобальной повестки в национальную систему образования через интернационализацию получила свою интерпретацию в Китае. Интернационализация рассматривается как неполитический инструмент «мягкой силы» в формате «двойной циркуляции» – укрепления системы высшего образования в своей стране через привлечение иностранного человеческого капитала (учёных, преподавателей и студентов) для развития современного высококачественного высшего образования. Всё это создаёт образ успешной, привлекательной страны и, в конечном счёте, используется в создании имиджа центрального звена в региональном и глобальном пространстве [27].

В России концептуализация интернационализации в рамках глобальной повестки имеет свои особенности. Во-первых, научное и экспертное обоснование направлений развития опирались на западный, преимущественно глобалистский, дискурс. Это означало, что в российском научном и экспертном дискурсе практически отсутствовало системное видение этого процесса с опорой на российские реалии. Поэтому на практике в России интернационализация не позиционировалась как драйвер устойчивого экономического роста. Более того, в рамках актуальной национальной программы «Развитие образования» отмечается лишь необходимость повышения качества образования, его доступности, развития кадрового обеспечения системы образования и др.⁷ Паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» демонстрирует результат институционального развития интернационализации⁸. В качестве результатов Проекта признаётся продвижение «бренда»

⁷ Постановление Правительства Российской Федерации от 26.12.2017 № 1642. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» // Сайт Правительства РФ. URL: <http://government.ru/docs/all/115042/> (дата обращения: 05.05.2025).

⁸ Утверждён паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» // Сайт Правительства РФ. 8 июня 2017 года. URL: <http://government.ru/projects/selection/653/28013/> (дата обращения: 05.05.2025).

российского образования на международном образовательном рынке, однако содержащее (идейное) понимание этого «бренда» отсутствует. Речь идёт исключительно о механизмах продвижения российского образования через диппредставительства, языковые и культурные центры и иные институты, совершенствовании механизма взаимодействия с иностранными выпускниками российских вузов, представлении российских вузов на международных образовательных выставках и прочих площадках. В настоящее время новая Стратегия развития образования до 2030 г. находится в состоянии разработки⁹.

На этапе становления в начале XXI в. системы международного образования в России более важным представлялось встроиться в мировое образовательное пространство, соответствовать глобальным трендам образования, нежели получить от этого рабочий инструмент увеличения доходов вуза. С точки зрения институционального оформления процесс интернационализации имел изоморфный характер. Отечественные модели интернационализации высшего образования были выработаны на основе уже существующих в рамках ОЭСР. А государственные программы были направлены на повышение конкурентоспособности российских вузов в целях создания возможных условий для реализации моделей международного образования.

Изоморфный характер интернационализации в России определил её неолиберальный путь развития, позиционирующий образование как услугу, шёл в разрез с реальными возможностями российских вузов, идентичностью вуза, был оторван от социокультурных оснований развития российского общества. Позволим себе предположить, что данный разрыв сохраняется и сегодня. Сомнительные результаты интернационализации (даже вне

контекста политизации международной образовательной системы), к которым мы относим недостаточную долю иностранных студентов, пусть и с положительной динамикой, низкий уровень коммерциализации, создание студенческого «межкультурного пространства» в университетском кампусе, ориентированного на «глобальные ценности», навязанные извне, отсутствие мощной институциональной поддержки в реализации интернационализации, особенно на локальном уровне, слабо способствовали развитию образования и страны в силу отсутствия концепции суверенной интернационализации.

На неолиберальной основе интернационализация рассматривалась больше в ракурсе универсализации институциональных и организационных изменений на национальном уровне, нежели с точки зрения социокультурных особенностей реализации международного образования с учётом культурной специфики участников этого процесса. До сих пор в западноевропейском образовательном дискурсе сохраняется представление о национальных барьерах интернационализации, к которым, кроме политической нестабильности и экономических вопросов, относят социально-культурные нормы и историческое наследие [28]. Но, если подходить к интернационализации как к суверенному процессу, необходимо развернуть вектор концептуализации в противоположном направлении – национальная, социокультурная специфика не барьер, а базис для развития международного сотрудничества в сфере образования.

В настоящем в условиях формирования новых региональных и национальных образовательных центров в незападном сегменте мирового образовательного пространства и переосмысления международных процессов

⁹ Гурьянов С. Учебный план: в России появится новая стратегия образования // Известия. 23 августа 2024 года. URL: <https://iz.ru/1747050/sergei-gurianov/uchebnyi-plan-v-rossii-poiavitsia-novaia-strategiia-obrazovaniia> (дата обращения: 17.05.2025).

в контексте цивилизационной специфики России всё очевиднее становится необходимость формулировки новых целей интернационализации, их концептуальное осмысление, переоценка опыта международного образования на российской почве.

Внутренняя интернационализация в контексте суверенизации

Среди российских исследователей, как мы уже отметили ранее, интернационализация рассматривалась как вектор модернизации высшего образования, средство повышения конкурентоспособности высшего образования и условие интеграции в мировое образовательное пространство. Это закономерно привело к развитию институционального аспекта интернационализации при незавершённости институциональной трансформации отечественной системы образования по западноевропейскому образцу [8]. Отметим, что в настоящем отечественная система высшего образования стоит перед очередным витком модернизации. В этой связи, в условиях сложившихся ограничений, критического переосмысления заслуживает «внешняя» и «внутренняя» («домашняя») интернационализация (*internationalization at home*), реализация которых учитывает особенности функционирования национальной системы образования и создаёт условия для укрепления межкультурного межнационального диалога и суверенизации. Как ни странно, по нашему мнению, сейчас наступило подходящее время для создания прочного фундамента (развития внутренней интернационализации) для достижения задач внешней интернационализации.

Следует признать, что в России задействованы механизмы и внешней, и внутренней интернационализации, позволяющие распространять и сохранять социокультурную специфику государства-цивилизации в глобальном пространстве.

Социокультурная специфика в глобальном пространстве поддерживается тремя факторами:

- 1) наличием институтов для распространения изучения языка за пределами страны;
- 2) виртуальными ресурсами – платформами общедоступных образовательных ресурсов университетов мира;
- 3) виртуальными сетевыми ресурсами, которые поддерживают социальный вклад университета в решение глобальных проблем в пространстве российского мира, но с выходом в международное пространство – привлечением зарубежных участников.

Ареал распространения изучения русского языка сегодня сокращается как в связи с распадом единого постсоветского пространства, так и в связи с отсутствием сильных позиций России в странах Востока, африканских странах Глобального Юга. Так, например, в Пекине от Россотрудничества действует лишь Российский культурный центр, оказывающий учебно-методическую поддержку вузам, в которых ведётся изучение китайского языка¹⁰. Среди вузов выделяют центры русского языка, работающие на базе Пекинского, Даляньского, Хэйлуцзянского и Шанхайского университетов. Важно отметить инициативу российских вузов, в том числе региональных, в развитии сотрудничества по изучению русского языка и культуры и открытию соответствующих центров при вузах-партнёрах. Необходимость масштабирования деятельности в области распространения русского языка за рубежом обусловлена низким уровнем владения английским языком среди профессорско-преподавательского состава (9% научно-педагогических работников могут преподавать на английском языке, среди ведущих вузов страны только 2% программ бакалавриата и 16% программ магистратуры доступны на английском языке) [21].

¹⁰ Российский культурный центр в Пекине. URL: <https://russianculture.cn/ru/o-tsentre/> (дата обращения: 07.05.2025).

Платформы общедоступных образовательных ресурсов в России созданы на базе ВШЭ, СПбГУ, МГУ, а также были созданы: образовательная платформа «Открытое образование», российская образовательная сеть *Megasatfis* и платформы, ориентированные на размещение бизнес-курсов¹¹. Несомненно, здесь важен международный охват их деятельности, притом что на данном этапе признаётся, что всем указанным платформам предстоит «набрать сначала популярность в пределах страны, а далее транслировать свои разработки на страны СНГ. Немаловажной при этом должна быть гибкая система сотрудничества с вузами, чтобы как можно больше образовательных учреждений и их курсов имели возможность представлять себя на платформах»¹². В результате, даже без учёта сложной геополитической обстановки, есть существенные ограничения в том, чтобы эти платформы активно работали в международном масштабе, став сопоставимы с платформами Гарвардского университета (США), Массачусетского технологического института (США), Йельского университета (США), Ноттингемского университета (Великобритания), Нагойского университета (Япония), Университета Южного Квинсленда (Австралия) и др.¹³. К этим ограничениям, на наш взгляд, относятся: язык (русский и язык международного общения), потребность в увеличении институциональных ресурсов распространения русского языка за рубежом, в создании

институциональной поддержки открытых образовательных курсов, ориентации на «второй язык» – язык бывших метрополий, распространённый в регионе (например, в некоторых африканских странах – ориентация на французский язык).

В качестве российского виртуального сетевого ресурса, поддерживающего социальный вклад университета в решение глобальных проблем в пространстве российского мира, но с выходом в международное пространство – привлечением зарубежных участников, можно рассмотреть сетевое оформление волонёрского движения в России – портал «Добро.рф», участниками которого являются и университеты страны. Функции портала – информационная поддержка и организация социальных инициатив, предоставление аналитической информации о развитии волонёрства в стране и регионах, аккумуляция информации о мерах поддержки для НКО и других социальных инициативах, распространение волонёрского опыта в Российской Федерации и странах СНГ¹⁴. Опыт международной деятельности российского волонёрского движения сегодня представлен 23 миссиями и охватывает такие страны как Беларусь, Армения, Азербайджан, Казахстан, Киргизия, Узбекистан, Сирия¹⁵. Это создаёт дополнительные возможности для трансграничной интернационализации в рамках модели университета 3.0 по всему миру и привнесения собственного опыта россиян в мировое про-

¹¹ Утевская М.В. Интернационализация российского образования в современных условиях // Росконгресс. URL: <https://roscongress.org/materials/internationalizatsiya-rossiyskogo-obrazovaniya-v-sovremennykh-usloviyakh/> (дата обращения: 07.05.2025).

¹² Там же.

¹³ Также существует единая платформа открытых образовательных ресурсов в рамках инициативы ЮНЕСКО, членами которой являются крупнейшие университеты мира, – List of OEGlobal institutional members. URL: <https://www.oeglobal.org/about-us/members-list/> (дата обращения: 07.05.2025).

¹⁴ Волонёрские практики Российской Федерации и стран СНГ // ДоброУниверситет. URL: https://edu.dobro.ru/materials/volonterskie_praktiki_rossijskoj_federacii_i_gosudarstv_uchastnikov_sng/ (дата обращения: 07.05.2025).

¹⁵ Международная волонёрская программа «Миссия добро». URL: https://mission.dobro.ru/?utm_source=dobroru&utm_medium=organic&utm_campaign=promo&utm_content=headerservices (дата обращения: 07.05.2025).

странство. Отметим, что волонтерские отряды представлены в 179 вузах страны. Существует и опыт привлечения к волонтерской деятельности иностранных студентов. Так, например, в рамках Всероссийского конкурса на лучший волонтерский центр в 2020 г. в номинации «Лучшая практика по вовлечению иностранных студентов в добровольчество» победил МГИМО МИД России¹⁶.

В целом мы видим, что в России, несмотря на наличие проблемных аспектов и ограничений, имеются опыт и возможности для наращивания ресурса внешней интернационализации на основе развития внутренних процессов интернационализации.

Внутренняя интернационализация западными исследователями признаётся в качестве средства, призванного помочь в достижении таких целей как повышение качества образования и науки, подготовки квалифицированных кадров, готовых к решению проблем местного и мирового уровня [29]. В российском дискурсе внутренняя интернационализация рассматривается через совокупность её ключевых элементов, среди которых учебные программы, созданные по международным стандартам, зарубежные методики обучения; рейтинги, публикационная активность на английском языке; преподавание и обучение на иностранном языке, сайты и документы на иностранных языках [30]. Внутренняя интернационализация предполагает создание условий внутри вуза для продвижения межкультурного диалога и взаимодействия [31]. Внутреннюю интернационализацию также рассматривают как процесс, обслуживающий внешнюю интернационализацию [32]. Было предложено понимать под внутренней интернационализацией любую активность в сфере международной деятельности, за исключением исходящей академической мобильности студентов и сотрудников [33], которая предоставляет достаточно широкие возможности

для выработки стратегии внутренней интернационализации.

Таким образом, в России имеются опыт и возможности для наращивания ресурса внутренней интернационализации, без фокусирования исключительно на площадке университета, но с его непосредственным участием. В развитии внутренней интернационализации практика опережает её идейное осмысление. Дело в том, что ещё в середине второго десятилетия XXI в. российскими экспертами была предложена стратегия развития внутренней интернационализации. Так, В.М. Филиппов, определяя основные этапы интернационализации, говорит о наступлении с 2010 г. этапа развития внутренней интернационализации. Обращает на себя внимание его идея о том, что в условиях современных экономик и обществ, основанных на знаниях, задачи университетов видятся в подготовке выпускников, способных работать в глобальной конкуренции и интернациональных коллективах, жить внутри многонациональных сообществ, в интернационализации профессорско-преподавательского состава [34]. При этом положения Программы в области внутренней интернационализации продолжают традицию следования европейским стандартам, тенденциям и ценностным установкам в сфере разработки общих рамок квалификаций, включают необходимость свободного владения иностранным языком в сфере профессиональной коммуникации, среди которых обязательным выступает английский язык, предполагают развитие сетевого сотрудничества университетов, использование глобальных сетей, баз данных и т. д. Тенденция продвигать унифицированные ценности, принципы и нормы, ориентация на критерии международной стандартизации сохраняется в исследованиях за последние 2-3 года [35]. При этом нивелируется всё то, что может сделать внутреннюю интернаци-

¹⁶ В России выбрали лучшие студенческие волонтерские центры // Сайт Минобрнауки РФ. URL: <https://www.minobrnauki.gov.ru/press-center/news/obrazovanie/27277/> (дата обращения: 07.05.2025).

онализацию в России специфической, ориентированной на потребности российского общества и конкурентоспособность российского образования и науки, исключая из анализа ценностный аспект такой внутренней интернационализации. На наш взгляд, была попытка представить идеалистическую картину всеобщего мира и процветания без жёсткой конкуренции за человеческие ресурсы и реализацию коммерческих интересов отдельных стран с предложением стать «другими» российским участникам процесса без внимания к сохранению собственной идентичности, то есть интернационализацию без суверенизации.

Сейчас, в условиях поворота от глобализма к суверенизации, особое внимание необходимо обратить на практику внутренней интернационализации. Суверенизация внутренней интернационализации видится в ряде аспектов. Во-первых, внутренняя интернационализация в контексте суверенизации становится эффективным средством для достижения задач в развитии общества как на государственном, так и на локальном уровне, поскольку учитывает ресурсный потенциал отдельных (особенно региональных) вузов. Здесь возникает возможность проявить субъектность в формировании межкультурных компетенций как на институциональном уровне (формирование вариативной части учебного плана, цифровизация образовательного пространства), так и на индивидуальном (содержание и методика учебной деятельности со стороны преподавателей). Отдельного внимания заслуживают внеучебная деятельность и создание особой университетской среды с вовлечением в неё иностранных студентов. Во-вторых, процесс внутренней интернационализации может быть направленным, исходящим из национальных целей развития. В-третьих, внутренняя интернационализация позволяет задействовать внеуниверситетские ресурсы для решения собственных задач.

Важно учитывать, что современный университет имеет большие возможности в фор-

мировании дискурсов внутренней интернационализации, опираясь на образовательный и социализационный инструментарий [32]. В качестве ресурсов университета выступают образовательные и конференц-ресурсы, представительские возможности университета, медиаресурсы, веб-технологии, контент университетских библиотек. Внутренняя интернационализация в условиях ограничений обладает рядом преимуществ, к которым мы относим доступность, в том числе и финансовую, использование собственных ресурсов с учётом географии расположения вуза, возможность вовлечения широкого круга участников в процесс межкультурного взаимодействия, как и выход за пределы площадок университета. Состояние внутренней интернационализации описывается не с позиции позитивного или негативного опыта, а скорее с позиции возможностей, которые даёт «домашняя» интернационализация вузу в условиях ограничений и попыток исключения России из мирового образовательного пространства. Одновременно ставятся задачи укрепления сохранившихся связей и установления новых и подчёркивается значимость международных мероприятий различных программ с вовлечением иностранных студентов [4].

Заключение

Как можно видеть, процесс интернационализации в России имел изоморфный характер. Глобальная повестка и неолиберальный дискурс определили пути развития интернационализации в сторону международной конкуренции, в том числе и в нашей стране. На Западе интернационализация как компонент образования была направлена преимущественно на интернационализацию за рубежом, мобильность и получение доходов. Эффективность такого пути реализации интернационализации очевидна только для вузов, которые формируют её повестку в мировом образовательном пространстве. В остальных случаях возникали серьёзные противоречия между задачами и ресурсной

базой для их решения или существенные ограничения в реализации моделей интернационализации, выработанных по западному образцу. Относительно российской практики интернационализации противоречие видится в выборе оснований и создании условий для её развития. С одной стороны, выдвигались политические, образовательные и экономические задачи, с другой стороны, условия для их успешной реализации не были созданы или были созданы несистемно.

Фокус теоретических исследований как в России, так и за рубежом был направлен на изучение практик интернационализации, институциональное обеспечение интернационализации, её результатов и условий развития. Одним из изучаемых аспектов было разграничение интернационализации на внешнюю и внутреннюю. В России внимание к внутренней интернационализации имело фрагментарный характер. Однако в условиях геополитической неопределённости, попыток изоляции, необходимо системное видение состояния и перспектив развития внутренней интернационализации как инструмента и ресурса суверенизации высшего образования.

С целью дальнейшей концептуализации внутренней интернационализации предлагается рассмотреть внутреннюю интернационализацию как процесс, протекающий в различных сегментах образовательного пространства взаимодействия иностранных и российских студентов, других участников образовательного процесса – пространстве изучения языка и культуры страны пребывания, учебном пространстве, пространстве внеучебной деятельности. Эти пространственные сегменты должны образовывать связанные друг с другом сети реальных и виртуальных коммуникативных субъект-субъектных взаимодействий. Издержками отсутствия развитого институционально поддерживаемого и самоорганизующегося единого пространства является плохое владение русским языком, низкая обучаемость иностранных студентов и вынужденное «дотягивание» их до получения диплома,

элементы ксенофобии иностранцев и отечественной молодёжи в отношении друг к другу и другие негативные явления.

Также предлагается разработать систему просветительских и институциональных средств теоретического и практического освоения культурных кодов страны пребывания иностранными участниками. В то же время необходимо владение знанием институциональной и культурной специфики иностранцев акторами принимающей стороны. Иными словами, необходимо разработать систему механизмов достижения высокого уровня межкультурных компетенций всеми участниками коммуникативной среды университета.

Следует обратить особое внимание на ответственное применение теоретически освоенных компетенций межкультурного взаимодействия: осознанное стремление сторон к взаимной *ответственности* с возможностью принятия иных ценностных ориентиров без отказа от своих собственных. С этой целью необходимы просветительские и институциональные мероприятия *для внедрения и поддержания поведенческого паттерна «ответственного поступка»* (термин М.М. Бахтина) в пространстве интернациональных взаимодействий *в учебной и внеучебной деятельности обучающихся*. Принцип ответственности внедряется в практики, осуществимые уже сегодня: сопровождение на протяжении всего обучения через институт тьюторства университета; формирование индивидуальной образовательной траектории иностранных учащихся; создание новых сетевых форм коммуникаций с использованием цифрового пространства не только внутри университетского кампуса, но за его пределами; формирование «мягких навыков» (*soft skills*), среди которых заметное место принадлежит коммуникативным навыкам в межкультурном взаимодействии; привлечение иностранных студентов к волонёрской деятельности как способ погружения в ценностно-мотивированное коммуникативное пространство отечественных молодёжных инициатив.

В заключение следует подчеркнуть, что выработка стратегии внутренней интернационализации затрагивает следующие аспекты – институциональную готовность в реализации внутренней интернационализации, «знаниевую» – образовательную и научную – компоненту овладения культурными кодами другой страны, а также поведенческий аспект готовности быть *ответственным субъектом* в практиках внутренней интернационализации.

Литература

1. *Mittelmeier J., Yang Y.* The role of internationalisation in 40 years of higher education research: major themes from Higher Education Research & Development. (1982–2020) // Higher Education Research & Development. 2022. № 41 (1). P. 75–91. DOI: 10.1080/07294360.2021.2002272
2. *Комлева В.В.* Противоречия интернационализации высшего образования // Социологическое мировоззрение. 2017. Т. 12. № 6. С. 469–476. DOI: 10.20310/1819-8813-2017-12-6-469-477
3. *Новиков С.В.* Интернационализация сферы высшего образования РФ в условиях современных вызовов // Естественно-гуманитарные исследования. 2023. № 4 (48). С. 531–536. EDN: OQZUFI.
4. *Петряков П.А., Певзнер М.Н., Смертин И.В.* Интернационализация высшего образования в кризисные времена: поиск оптимальной концепции // Человек и образование. 2022. № 2. С. 40–52. DOI: 10.54884/S181570410020610-6
5. *Mulvey B.* Participatory parity as a way forward for critical internationalisation studies // Studies in Higher Education. 2022. No. 47 (12). P. 1–13. DOI: 10.1080/03075079.2022.2072481
6. *De Wit H.* Internationalisation in Higher Education: A Western Paradigm or a Global, Intentional and Inclusive Concept? // International Journal of African Higher Education. 2020. No. 7 (2). С. 31–37. DOI: 10.6017/ijahe.v7i2.12891
7. *Bamberger A., Morris P.* Critical perspectives on internationalization in higher education: commercialization, global citizenship, or postcolonial imperialism? // Critical Studies in Education. 2023. No. 65 (2). P. 128–146. DOI: 10.1080/17508487.2023.2233572
8. *Никитенко Е.В.* Интернационализация высшего образования в России: в поисках путей развития // Высшее образование в России. 2023. № 5. С. 125–137. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-5-125-137
9. *Тябаев А.Е.* Процессы интернационализации высшего образования в России: опыт тридцати лет (1992–2022) // Проблемы современного образования. 2024. № 5. С. 161–173. DOI: 10.31862/2218-8711-2024-5-161-173
10. *Канунникова А.М.* Интернационализация высшего образования России в современных условиях // Вестник евразийской науки. 2023. Т. 15. № 2. С. 1–12. EDN: SOFOMI.
11. *Винник Д.В.* Академическая уния и «интернационализация науки» как средства ограничения суверенитета // Наука. Общество. Оборона. 2024. Т. 12. № 1 (38). С. 2–2. DOI: 10.24412/2311-1763-2024-1-2-2
12. *Саква Р.* Западная культурная революция и мировая политика // Россия в глобальной политике. 2021. Т. 19. № 5. С. 86–90. DOI: 10.31278/1810-6439-2021-19-5-86-90
13. *Фатхуллина Л.З., Гурьянова Т.Н.* Интернационализация российского высшего образования: проблемы и перспективы // Вестник Казанского технологического университета. 2014. Т. 17. № 14. С. 482–485. EDN: STICDT.
14. *Coleman K., Uzhegova D., Blaher B., Arkoudis S.* The Educational Turn. Rethinking the Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education. Singapore: Springer, 2023. 233 p. DOI: 10.1007/978-981-19-8951-3_11
15. *Nye J.S., Jr.* Soft Power. 2004. 191 p. ISBN-13: 978-1-58648-306-7. ISBN-10: 1-58648-306-4. URL: <https://www.almendron.com/tribuna/wp-content/uploads/2020/02/joseph-s-nye-jr-soft-power.pdf> (дата обращения: 07.04.2025).
16. *Горкунов А.В.* Образование как инструмент «мягкой силы» во внешней политике России // Вестник МГИМО-Университета. 2012. № 4 (25). С. 85–93. DOI: 10.24833/2071-8160-2012-4-25-85-93
17. *Абдулкеримов И.З., Павлюченко Е.И., Эсетева А.М.* Современные тенденции интернационализации высшего образования // Проблемы современной экономики. 2012. № 3 (43). С. 358–361. URL: <https://www.m-economy.ru/art.php?nArtId=4248> (дата обращения: 05.03.2025).
18. *Константинова Л.В.* Интернационализация высшего образования в контексте повыше-

- ния конкурентоспособности образовательных услуг на зарубежном рынке // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. 2015. № 5 (59). С. 227–228. EDN: UXWEGJ.
19. Гарусова Л.Н., Пигинешева А.П. Международное сотрудничество современного регионального университета в контексте интернационализации образования // Электронный журнал «Науковедение». 2013. № 6 (19). С. 1–19. URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/14PVN613.pdf> (дата обращения: 01.03.2025).
 20. Фролова Е.Д., Беляева В.С., Ишуков А.А., Фролов А.А. Современный этап интернационализации высшего образования: новые характеристики, мировые лидеры и задачи для России // Международная торговля и торговая политика. 2021. Т. 7. № 4 (28). С. 129–146. DOI: 10.21686/2410-7395-2021-3-129-146
 21. Николаев В.К. Экспорт образования в вузах России в условиях новой реальности // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 2. С. 149–166. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-2-149-166
 22. Lomer S., Mittelmeier J., Courtney S. Typologising internationalisation in UK university strategies: reputation, mission and attitude // Higher Education Research & Development. 2023. No. 42 (5). P. 1042–1056. DOI: 10.1080/07294360.2023.2193729
 23. Яроцкая Л.В., Фролова К.А. От интернационализации к постинтернационализации образования: диалектика смыслов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 2 (847). С. 94–99. DOI: 10.52070/2500-3488_2023_2_847_94
 24. Луценко Н.О. Последствия присоединения России к Болонской системе в условиях современного политико – экономического кризиса // Российский социально-гуманитарный журнал (электронный журнал). 2018. № 1. С. 1–13. DOI: 10.18384/2224-0209-2018-1-860
 25. Найт Дж. Развитие интернационализации: новые подходы и непредвиденные последствия // Императивы интернационализации / Отв. ред. М.В. Ларионова, О.В. Перфильева, М.: Логос, 2013. С. 67–91. ISBN: 978-5-98704-728-6.
 26. Джонс Э., Де Вит Х. Глобализация интернационализации: размышления об устоявшейся концепции // Императивы интернационализации / Отв. ред. М.В. Ларионова, О.В. Перфильева, М.: Логос, 2013. С. 21–53. ISBN: 978-5-98704-728-6.
 27. Зиневич О.В., Селезнева Н.В. Новая стратегия «мягкой силы» Китая // Вестник МГИМО-Университета. 2022. № 15 (6). С. 36–54. DOI: 10.24833/2071-8160-2022-6-87-36-54
 28. Ly Thi Tran, Jisun Jung, Unangst L., Marshall S. New developments in internationalisation of higher education // Higher education research and development. 2023. Vol. 42. No. 5. P. 1033–1041. DOI: 10.1080/07294360.2023.2216062
 29. Грин М.Ф. Внутренняя интернационализация: пользуясь моментом // Международное высшее образование. 2020. № 104. С. 28–29. URL: <https://ihe.hse.ru/article/view/11841> (дата обращения: 07.04.2025).
 30. Левченко В.В., Азрикова Е.В., Утирова В.Г. Деятельность преподавателей высших учебных заведений в контексте интернационализации образования // Перспективы науки и образования. 2019. № 4 (40). С. 497–508. DOI: 10.32744/pse.2019.4.38
 31. Кузобенкова К.О. Теоретические аспекты проблемы интернационализации высшего образования в современном мире // Самарский научный вестник. 2018. Т. 7. № 2. С. 252–256. DOI: 10.17816/snvt201872308
 32. Ламашева Ю.А. Роль внутренней интернационализации в развитии “мягкой силы” региона // Известия Восточного института. 2024. № 1. С. 90–99. DOI: 10.24866/2542-1611/2024-1/90-99
 33. Стенина Т.А., Чамчян А.О. Анализ содержания понятия «интернационализация высшего образования» в контексте педагогики // Наука и школа. 2016. № 2. С. 69–75. EDN: VWEVUV.
 34. Филиппов В.М. Внутренняя интернационализация в российском высшем образовании // Императивы интернационализации / Отв. ред. М.В. Ларионова, О.В. Перфильева, М.: Логос, 2013. С. 200–211. ISBN: 978-5-98704-728-6.
 35. Осташова Я.В. Интернационализация деятельности российских университетов в современных условиях // Государственное и муниципальное управление. Учёные записки. 2023. № 4. С. 298–304. DOI: 10.22394/2079-1690-2023-1-4-298-304

Статья поступила в редакцию 13.05.2025

Принята к публикации 06.10.2025

References

1. Mittelmeier, J., Yang, Y. (2022). The Role of Internationalisation in 40 Years of Higher Education Research: Major Themes from Higher Education Research & Development (1982–2020). *Higher Education Research & Development*. No. 41 (1), pp. 75–91, doi: 10.1080/07294360.2021.2002272
2. Komleva, V.V. (2017). Contradictions of Internationalization of the Higher Education. *Sociologicheskoe mirovoozrenie = The Sociological Worldview*. Vol. 12, no. 6, pp. 469–476, doi: 10.20310/1819-8813-2017-12-6-469-477 (In Russ, abstract in Eng.).
3. Novikov, S.V. (2023). Internationalization of Higher Education in the Russian Federation in the Context of Modern Challenges. *Estestvenno-gumanitarnye issledovaniya = Natural Sciences and Humanities Research*. No. 4 (48), pp. 531–536. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_54763049_33488442.pdf (accessed 01.05.2025). (In Russ, abstract in Eng.).
4. Petryakov, A.P., Pevzner, M.N., Smertin, I.V. (2022). Internationalization of Higher Education in Times of Crisis: Search for the Optimal Concept. *Chelovek i obrazovanie = Man and Education*. No. 2, pp. 40–52, doi: 10.54884/S181570410020610-6 (In Russ, abstract in Eng.).
5. Mulvey, B. (2022). Participatory Parity as a Way Forward for Critical Internationalisation Studies. *Studies in Higher Education*. No. 47 (12), pp. 1–13, doi: 10.1080/03075079.2022.2072481
6. De Wit, H. (2020). Internationalisation in Higher Education: A Western Paradigm or a Global, Intentional and Inclusive Concept? *International Journal of African Higher Education*. No. 7 (2), pp. 31–37, doi: 10.6017/ijah.e.v7i2.12891
7. Bamberger, A., Morris, P. (2023). Critical Perspectives on Internationalization in Higher Education: Commercialization, Global Citizenship, or Postcolonial Imperialism? *Critical Studies in Education*. No. 65 (2), pp. 128–146, doi: 10.1080/17508487.2023.2233572
8. Nikitenko, E.V. (2023). Internationalization of Higher Education in Russia: in Search for Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5, pp. 125–137, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-5-125-137 (In Russ, abstract in Eng.).
9. Tyabaev, A.E. (2024). The Processes of Internationalization of Higher Education in Russia: 30 Years of Experience (1992–2022). *Problemy sovremennogo obrazovaniya = Problems of Modern Education*. No. 5, pp. 161–173, doi: 10.31862/2218-8711-2024-5-161-173 (In Russ, abstract in Eng.).
10. Kanunnikova, A. M. (2023). Internationalization of Higher Education in Russia in Modern Conditions. *Vestnik evrazijskoj nauki = Bulletin of Eurasian Science*. Vol. 15, no. 2, pp. 1–12. Available at: <https://esj.today/PDF/20ECVN223.pdf> (In Russ., abstract in Eng.).
11. Vinnik, D.V. (2024). Academic Union and the “Internationalization of Science” as Instruments of Sovereignty Restriction. *Nauka. Obshchestvo. Oborona = Science. Society. Defense*. Vol. 12, no. 1 (38), pp. 2–2, doi: 10.24412/2311-1763-2024-1-2-2 (In Russ.).
12. Sakva, R. (2021). The Western Cultural Revolution and World Politics. *Rossiya v global'noj politike = Russia in Global Politics*. Vol. 19, no. 5, pp. 86–90, doi: 10.31278/1810-6439-2021-19-5-86-90 (In Russ.).
13. Fatkhullina, L.Z., Guryanova, T.N. (2014) Internationalization of Russian Higher Education: Problems and Prospects. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta = Bulletin of the Kazan Technological University*. Vol. 17, no. 14, pp. 482–485. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_22268937_79972970.pdf (accessed 01.05.2025). (In Russ.).
14. Coleman, K., Uzhegova, D., Blaher, B., Arkoudis, S. (2023). *The Educational Turn. Rethinking the Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*. Singapore: Springer. 233 p., doi: 10.1007/978-981-19-8951-3_11 (In Russ.).
15. Nye, J.S., Jr. (2004). *Soft Power*. 191 p. ISBN-13: 978-1-58648-306-7. ISBN-10: 1-58648-306-4. Available at: <https://www.almendron.com/tribuna/wp-content/uploads/2020/02/joseph-s-nye-jr-soft-power.pdf> (accessed 01.05.2025).

16. Torkunov, A.V. (2012). Education as a Soft Power Tool in Russian Foreign Policy. *Vestnik MGIMO-Universiteta = MGIMO Review of International Relations*. No. 4 (25), pp. 85-93, doi: 10.24833/2071-8160-2012-4-25-85-93 (In Russ.).
17. Abdulkерimov, I.Z., Pavlyuchenko, E.I., Esetova, A.M. (2012). Modern Trends in the Internationalization of Higher Education. *Problemy sovremennoj ekonomiki = Problems of the Modern Economy*. No. 3 (43), pp. 358-361. Available at: <https://www.m-economy.ru/art.php?nArtId=4248> (accessed 01.05.2025). (In Russ.).
18. Konstantinova, L.V. (2015). Internationalization of Higher Education in the Context of Increasing the Competitiveness of Educational Services in the Foreign Market. *Vestnik Saratovskogo gosudarstvennogo social'no-ekonomicheskogo universiteta = Bulletin of the Saratov State Socio-Economic University*. No. 5 (59), pp. 227-228. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_24852751_53559090.pdf (accessed 01.05.2025). (In Russ.).
19. Garusova, L.N., Piginesheva, A.P. (2013). International Cooperation of Regional Universities in the Context of Internationalization. *Elektronnyj zhurnal "Naukovedenie" = The Electronic Journal "Science Studies"*. No. 6 (19), pp. 1-19. Available at: <https://naukovedenie.ru/PDF/14PVN613.pdf> (accessed 01.05.2025). (In Russ.).
20. Frolova, E.D., Belyaeva, V.S., Ishukov, A.A., Frolov, A.A. (2021). Current Stage of Higher Education Internationalization: New Characteristics, World Leaders and Challenges for Russia. *Mezhdunarodnaya torgovlya i torgovaya politika = International Trade and Trade Policy*. Vol. 7, no. 4 (28), pp. 129-146, doi: 10.21686/2410-7395-2021-3-129-146 (In Russ, abstract in Eng.).
21. Nikolaev, V.K. (2022). Exporting Russian Higher Education in the Conditions of a New Reality. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 2, pp. 149-166, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-2-149-166 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Lomer, S., Mittelmeier, J., Courtney, S. (2023). Typologising Internationalisation in UK University Strategies: Reputation, Mission and Attitude. *Higher Education Research & Development*. No. 42 (5), pp. 1042-1056, doi: 10.1080/07294360.2023.2193729
23. Yarotskaya, L.V., Frolova, K.A. (2023). From Internationalization Towards the Post-Internationalization of Education: Dialectics of Meanings. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki = Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*. No. 2 (847), pp. 94-99, doi: 10.52070/2500-3488_2023_2_847_94 (In Russ., abstract in Eng.).
24. Lucenko, N.O. (2018). The Consequences of Russia's Joining the Bologna System in the Current Political and Economic Crisis. *Rossijskij social'no-gumanitarnyj zhurnal (elektronnyj zhurnal) = Russian Social and Humanitarian Journal (electronic journal)*. No. 1, pp. 1-13, doi: 10.18384/2224-0209-2018-1-860 (In Russ., abstract in Eng.).
25. Knight, J. (2013). [The Development of Internationalization: New Approaches and Unforeseen Consequences]. In: *Imperativy Internacionalizacii [Imperatives of Internationalization]*. Moscow: Logos, pp. 67-91. ISBN: 978-5-98704-728-6. (In Russ.).
26. Jones, E., De Vit, H. (2013). [Globalization of Internationalization: Reflections on an Established Concept]. In: *Imperativy Internacionalizacii [Imperatives of Internationalization]*. Moscow: Logos, pp. 21-53. ISBN: 978-5-98704-728-6. (In Russ.).
27. Zinevich, O.V., Selezneva, N.V. (2022). China's New Soft Power Strategy. *Vestnik MGIMO-Universiteta = MGIMO-University Newspaper*. No. 15 (6), pp. 36-54, doi: 10.24833/2071-8160-2022-6-87-36-54 (In Russ., abstract in Eng.).
28. Ly Thi Tran, Jisun Jung, Unangst, L., Marshall, S. (2023). New Developments in Internationalisation of Higher Education. *Higher Education Research and Development*. Vol. 42, no. 5, pp. 1033-1041, doi: 10.1080/07294360.2023.2216062

29. Grin, M.F. (2020). Internal Internationalization: Taking Advantage of the Moment. *Mezhdunarodnoe vysshee obrazovanie = International Higher Education*. No. 104, pp. 28-29. Available at: <https://ihe.hse.ru/article/view/11841> (accessed 01.05.2025). (In Russ.).
30. Levchenko, V.V., Agrikova, E.V., Upirova, V.G. (2019). Activity of Higher Education Teachers in the Context of Internationalization. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*. No. 40 (4), pp. 497-508, doi: 10.32744/pse.2019.4.38 (In Russ., abstract in Eng.).
31. Kuzovenkova, K.O. (2018). Theoretical Aspects of the Problem of Internationalization of Higher Education in the Modern World. *Samarskiy nauchnyy vestnik = Samara Scientific Bulletin*. Vol. 7, no. 2, pp. 252-256, doi: 10.17816/snv201872308 (In Russ.).
32. Lamasheva, Yu.A. (2024). The Role of Internationalization at Home in Developing Regional "Soft Power". *Izvestiya Vostochnogo instituta = Oriental Institute Journal*. No. 1, pp. 90-99, doi: 10.24866/2542-1611/2024-1/90-99 (In Russ., abstract in Eng.).
33. Stenina, T.L., Chamchiyan, A.O. (2016). Content Analysis of the Higher Education Internationalization Concept in the Context of Education Science. *Nauka i shkola = Science and School*. No. 2, pp. 69-75. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_25964741_64618203.pdf (accessed 01.05.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
34. Filippov, V.M. (2013). [Internal Internationalization in Russian Higher Education]. In: *Imperativy internacionalizatsii [Imperatives of Internationalization]*. Moscow: Logos, pp. 200-211. ISBN: 978-5-98704-728-6. (In Russ.).
35. Ostashova, Ya.V. (2023). Internationalization of the Activities of Russian Universities in Modern Conditions. *Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski = State and Municipal Management. Scholar Notes*. No. 4, pp. 298-304, doi: 10.22394/2079-1690-2023-1-4-298-304 (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 13.05.2025

Accepted for publication 06.10.2025



**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

Динамика научного дискурса об искусственном интеллекте в образовании: библиометрический анализ и тематическое моделирование

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-11-145-168

Катаев Дмитрий Валентинович – д-р социол. наук, профессор кафедры социального образования и социологии, SPIN-код: 3065-3384, ORCID: 0000-0003-4391-8949, Researcher ID: S-6643-2017, dmitrikataev@rambler.ru

Беляев Дмитрий Анатольевич – д-р философ. наук, профессор кафедры философии, политологии и теологии, SPIN-код: 3635-9606, ORCID: 0000-0002-8062-1039, Researcher ID: F-8467-2018, dm.a.belyaev@gmail.com

Тарасов Алексей Николаевич – д-р философ. наук, профессор кафедры философии, политологии и теологии, SPIN-код: 9710-0073, ORCID: 0000-0001-5281-8777, Researcher ID: F-8533-2018, alexei1997@yandex.ru

Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семёнова-Тянь-Шанского, Липецк, Россия

Адрес: 398020, г. Липецк, ул. Ленина, д. 42

***Аннотация.** Настоящее исследование посвящено комплексному анализу научного дискурса, связанного с интеграцией искусственного интеллекта (ИИ) в образовательную среду, в период с 2015 по 2025 годы. Актуальность работы обусловлена стремительным проникновением технологий ИИ в образовательное пространство, что требует систематизации знаний о динамике исследовательских трендов, методологических подходах и концептуальных сдвигах. Научная новизна заключается в применении комбинированной методологии, объединяющей библиометрический анализ, латентное размещение Дирихле (LDA) для тематического моделирования и статистические методы, что позволило выявить структурные особенности дискурса и его эволюцию. На основе анализа 362 статей из базы данных Lens выделено 21 тематическое направление, отражающее ключевые исследовательские фокусы: от внедрения ИИ в школьное образование (К-12) до этических вызовов и антропоцентрических моделей. Результаты демонстрируют экспоненциальный рост публикационной активности с доминированием технологических исследований, при этом отмечается недостаточная репрезентация социогуманитарных дисциплин. Географический анализ выявил лидерство США, Великобритании и Китая, что подчёркивает региональную асимметрию в изучении проблемной топики «ИИ в образовании». Важным выводом является смена парадигмы восприятия ИИ: от автономных агентов к инструмен-*

там, дополняющим человеческие ресурсы, с акцентом на роль педагога и селективное применение технологий. Установлено, что перспективные направления смещаются в сторону анализа антропоцентрических моделей, персонализации обучения и этических аспектов генеративных языковых моделей. Исследование вносит вклад в понимание структурных изменений научного дискурса «ИИ в образовании» и в создание единого логического контура проблем-вызовов современного образования, обусловленного ролью и перспективами систем ИИ в образовании.

Ключевые слова: искусственный интеллект, образовательная среда, дискурс, библиометрический анализ, публикационная активность, категориальный аппарат, Lens

Для цитирования: Катаев Д.В., Беляев Д.А., Тарасов А.Н. Динамика научного дискурса об искусственном интеллекте в образовании: библиометрический анализ и тематическое моделирование // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 11. С. 145–168. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-11-145-168

Dynamics of Scientific Discourse on Artificial Intelligence in Education: Bibliometric Analysis and Thematic Modeling

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-11-145-168

Dmitry V. Kataev – Dr. Sci (Sociology), Professor, Chair of Social Education and Sociology, SPIN-code: 3065-3384, ORCID: 0000-0003-4391-8949, Researcher ID: S-6643-2017, dmitrikataev@rambler.ru

Dmitriy A. Belyaev – Dr. Sci (Philosophy), Professor, Department of Philosophy, Political Science and Theology, SPIN-code: 3635-9606, ORCID: 0000-0002-8062-1039, Researcher ID: F-8467-2018, dm.a.belyaev@gmail.com

Alexey N. Tarasov – Dr. Sci (Philosophy), Professor, Department of Philosophy, Political Science and Theology, SPIN-code: 9710-0073, ORCID: 0000-0001-5281-8777, Researcher ID: F-8533-2018, alexei1997@yandex.ru

Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russian Federation
Address: 42, Lenin str., Lipetsk, 398020, Russian Federation

Abstract. The present study is devoted to a comprehensive analysis of the scientific discourse related to the integration of artificial intelligence (AI) in the educational environment in the period from 2015 to 2025. The relevance of the work is due to the rapid penetration of AI technologies in the educational space, which requires systematization of knowledge about the dynamics of research trends, methodological approaches and conceptual shifts. The scientific novelty lies in the application of a combined methodology combining bibliometric analysis, latent Dirichlet placement (LDA) for topic modeling and statistical methods, which made it possible to identify the structural features of discourse and its evolution. Based on the analysis of 362 articles from the Lens database, 21 thematic areas are identified, reflecting key research focuses ranging from the implementation of AI in school education (K-12) to ethical challenges and anthropocentric models. The results show an exponential growth in publication activity, dominated by technological research, with a lack of representation of socio-humanities disciplines. Geographical analysis revealed the leadership of the

USA, UK and China, which emphasizes the regional asymmetry in the study of the problem topical “AI in education”. An important conclusion is the paradigm shift in the perception of AI: from autonomous agents to tools complementing human resources, with an emphasis on the role of the educator and selective application of technologies. It is found that promising directions are shifting towards the analysis of anthropocentric models, personalization of learning and ethical aspects of generative language models. The study contributes to the understanding of structural changes in the scientific discourse of “AI in education” and to the creation of a unified logical contour of problems-calls of modern education, conditioned by the role and prospects of AI systems in education.

Keywords: artificial intelligence, educational environment, discourse, bibliometric analysis, publication activity, categorical apparatus, Lens

Cite as: Kataev, D.V., Belyaev, D.A., Tarasov, A.N. (2025). Dynamics of Scientific Discourse on Artificial Intelligence in Education: Bibliometric Analysis and Thematic Modeling. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 11, pp. 145-168, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-11-145-168 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Процесс цифровой трансформации образования не сводится исключительно к наблюдаемым изменениям его внешних атрибутов. Современные технологические тенденции проникают на значительно более глубокие уровни образовательной системы, затрагивая в том числе её идеологические основания и ценностно-смысловые установки, скрытые за повседневной практикой учебного процесса. При этом спектр инновационных изменений выходит далеко за рамки простой цифровизации традиционных образовательных инструментов. В частности, требует переосмысления сама природа базовых учебных действий: что означает «чтение» и «написание» текста в условиях, когда корпус источников для студенческой работы и даже её базовое содержание может формироваться искусственным интеллектом без непосредственного участия обучающегося? [1].

При этом наиболее репрезентативная экспликация указанных инновационных процессов наблюдается в сфере научных публикаций. Их авторами выступают, с одной стороны, непосредственные акторы образовательной системы, осваивающие и внедряющие новые практики и цифровые инструменты (нередко в рамках выполнения условий грантовых требований), а с другой —

мета-исследователи (социологи, футурологи, представители социальных наук), формирующие концептуальные структуры для осмысления данных трансформаций на основе анализа эмпирического материала первых. Иными словами, мы предполагаем, что академическое сообщество обладает наибольшей скоростью рефлексии и концептуализации актуальных социальных изменений. Подобный тезис получает дополнительное обоснование в условиях современной системы научной коммуникации, где: публикационная активность перестала быть привилегией ограниченного круга исследователей; наукометрические показатели (в частности, индекс Хирша) институционализировались как ключевые критерии оценки научной продуктивности; сформировалась устойчивая мотивационная модель, стимулирующая исследователей к максимально оперативному и доступному представлению результатов анализа социальных трансформаций.

Следует отметить, что масштабы трансформационных процессов в образовательной сфере под влиянием искусственного интеллекта, равно как и их последствия, не могут быть адекватно изучены без чёткого определения методологических рамок исследования и выбора соответствующей аналитической перспективы. Важным методологическим уточнением служит от-

носителем непродолжительный, но уже сформировавшийся исторический период существования данной проблематики. В результате корпус знаний, научный дискурс, сформированный в контексте обсуждаемой темы, в равной степени как и феномен, описанный в нём, может выступать объектом отдельного исследования. Как отмечает П. Дериналп, ежегодный прирост публикаций по обсуждаемой теме в период с 1989 по 2023 г. в среднем составил 18,7% [2].

Несмотря на значительное число уже опубликованных обзоров в рамках «Искусственный интеллект в образовании» (*AIEd*), дополнительный библиометрический анализ оправдан по меньшей мере по трём причинам. Во-первых, подавляющее большинство ранее выполненных обзоров фиксирует состояние поля до «скачка» генеративного ИИ 2023–2025 гг., что ограничивает их прогностическую ценность для текущей повестки. Во-вторых, многие работы опираются на одиночные источники данных и/или единый метод (сетевой или дескриптивный анализ), что не позволяет увидеть структуру дискурса в динамике. В-третьих, отдельные трансформации академической практики (этика использования Большой языковой модели (*LLM*), переосмысление роли преподавателя, сдвиг к антропоцентрическим моделям применения ИИ) только начинают оформляться как самостоятельные линии исследования – и нуждаются в картировании с учётом новых публикационных потоков.

Соответственно, специфика настоящего исследования состоит в: (1) захвате пост-*LLM* периода (2015–2025 гг.), (2) комбинировании библиометрики с тематическим моделированием и статистическими тестами, что позволяет выявлять устойчивые и «всплесковые» темы, (3) использовании базы *Lens* с воспроизводимой поисковой стратегией, (4) интерпретации результатов через призму перехода от автономных агентов к инструментальным, антропоцентрическим сценариям и (5) выделении траекторий перспективных направлений для образо-

вательной политики и исследовательской повестки. Тем самым работа дополняет существующие обзоры не столько широтой охвата, сколько аналитической глубиной и чувствительностью к новейшим сдвигам научного дискурса.

Настоящее исследование ставит своей целью провести комплексный анализ и интерпретацию научного дискурса, сложившегося вокруг проблемы внедрения искусственного интеллекта в образовательную сферу в международном академическом сообществе. Наша работа реализуется в рамках исполнения государственного задания на НИР Министерства просвещения РФ 2025 г. по теме: «Методологические основы интеграции естественно-научного и гуманитарного знания в исследовании проблем образования». Оно выступает этапной частью идентификации и комплексной аналитики актуальных проблем образования, связанных с его цифровой трансформацией.

Литературный обзор: опыт исследований

За последние 2–3 года российская повестка об ИИ в образовании оформилась в самостоятельное направление, охватывающее нормативно-этические вопросы, педагогический дизайн, эмпирические измерения практик студентов и преподавателей, а также теоретическую концептуализацию новых форм «человеко-машинного» взаимодействия. Показательны специализированные выпуски ведущих журналов и тематические подборки, где ИИ выступает фокусной темой и для высшего образования, и для смежных областей педагогических исследований. Особенно заметна концентрация материалов в «Высшем образовании в России» за 2024–2025 гг., включая специальный выпуск № 6 за 2025 г., где ИИ системно осмысливается с разных ракурсов (обзорные, эмпирические, концептуальные публикации). Этот массив русскоязычных публикаций последних лет важен для понимания «локальной» оптики внедрения ИИ в образовании: имен-

но здесь яснее всего проявляются нормативные ограничения, организационные практики и ожидания участников образовательного процесса.

В обзорной статье Е.Н. Ивахненко и В.С. Никольского формулируется ранняя рамка обсуждения «угроза vs ресурс» вокруг *ChatGPT* для высшей школы и науки: авторы показывают, что эффекты ИИ зависят от контекста применения, организационных правил и академической этики; текст задаёт понятийные координаты для последующей дискуссии [3]. Другой обзорной статьёй стала публикация А.В. Резаева с соавторами, где была предложена макро-рамка «высшего образования в эпоху ИИ», увязывающая организационные, культурные и этические изменения с необходимостью пересборки образовательных практик и управления качеством [4]. Этот обзор аккумулирует отечественные кейсы, тематизирует регуляцию и культуру академической честности, а также задаёт язык для институционального обсуждения.

Параллельно формировалась отечественная эмпирическая база. Масштабное исследование П.В. Сысоева на выборке преподавателей из 18 российских вузов показало: внедрение ИИ-инструментов пока находится на ранней стадии; барьеры связаны не только с этикой и оцениванием, но и с нехваткой методической поддержки и регулятивной определённости [5]. Эту тему в управленческом ракурсе продолжает С.Г. Давыдов с коллегами. Здесь на основе теоретического анализа и экспертных интервью описывается текущее состояние внедрения ИИ в российских вузах: сильные и слабые стороны решений, типовые сценарии, регуляторные и этические разрывы; авторы предлагают «каркас» для университетских дорожных карт [6]. К микропрактикам научной и учебной коммуникации обращается И.М. Зашихина: на материале экспериментальной попытки поручить *ChatGPT* подготовку введения к статье автор демонстрирует, как продуктивные эффекты языковой модели

(структурирование, подбор формулировок), так и пределы её «научной компетенции», настаивая на критико-редакторской роли исследователя [7]. На уровне студенческого опыта показательно исследование Н.В. Тихоновой и Г.М. Ильдугановой: опросы демонстрируют амбивалентность восприятия ИИ в изучении иностранных языков – сочетание высокой утилитарной ценности (ускорение выполнения заданий, языковая поддержка) с тревогами относительно скорости и непрозрачности развития технологий [8]. Социологический взгляд М.В. Субботиной проблематизирует дилемму «враги или союзники»: ИИ расширяет доступ и вариативность обучения, но требует переопределения академической субъектности и доверия к знаниям [9].

В то же время российская повестка активно соотносится с международными трендами. Обзор А.К. Раицкой и М.Р. Ламбовской картирует глобальную литературу по применению *ChatGPT* в высшем образовании: от этики и академической честности до редизайна куррикулума и оценивания; показано, что продуктивная интеграция требует не запретов, а продуманных методических и политико-ориентированных решений [10].

Между тем у нас появляются крупные межвузовские обследования практик. Научный коллектив К.И. Буюковой сопоставил позиции студентов и преподавателей: пользователи с опытом применения ИИ оценивают его заметно позитивнее; выявлены «разрывы ожиданий» по вопросам оценивания и академической этики, что подталкивает к уточнению локальных правил и дидактики [11]. На институциональной стратегии фокусируется работа Д.П. Ананина, Р.В. Комарова и И.М. Реморенко: авторы различают «честные» (прозрачные, учебно-целесообразные) и «имитационные» (подменяющие результаты) схемы использования ИИ, предлагая набор управленческих инструментов – от переформатирования оценочных процедур до сервисной поддержки преподавателей [12]. В обзорной статье Е.А. Кошкиной с со-

авторами систематизированы теоретические подходы и практики внедрения ИИ в вузах, включая примеры редизайна курсов, новые роли преподавателя и типовые риски [13].

Наконец, необходимо отметить концептуальное высказывание В.С. Никольского, предлагающего ввести понятие «коммуникативного искусственного интеллекта» [14]. Он смещает акцент с ИИ как инструмента к ИИ как участнику образовательной коммуникации, что открывает отдельную исследовательскую область и переосмысливает требования к рефлексии, нормам и ценностям образования.

В совокупности рассмотренные отечественные публикации фиксируют переход от первоначальной дилеммы «угроза vs ресурс» к операционализации внедрения ИИ: усиливается человекоцентричная трактовка роли технологий, на первый план выходят дизайн заданий, прозрачные правила оценивания и институциональные механизмы поддержки. Эти наблюдения задают контекст и внешнюю валидацию для наших тематических результатов и помогут интерпретировать динамику кластеров.

Обращаясь к корпусу библиометрических исследований (наиболее релевантных нашей методологической повестке), отметим значительное увеличение количества, тематическое разнообразие и методологическую вариативность публикаций этого типа. Так, в работе С. Чэнь, Д. Цзоу с коллегами [15] применили комплексный методологический аппарат, включающий библиометрические индикаторы, сетевой анализ, структурное тематическое моделирование (СТМ) и тест тренда Манна – Кендалла (МК). Авторы провели анализ 4519 научных публикаций по тематике *AIED*, опубликованных в период с 2000 по 2019 г. Результаты исследования позволили не только выявить ключевые тематические тенденции в указанной области, но и разработать научно обоснованный прогноз дальнейшего развития направления *AIED* в академическом дискурсе. Методологический анализ

включал не только обработку ключевых библиометрических показателей (таких как динамика публикационной активности, показатели научной коллаборации, географическое распределение исследований, а также рейтинги ведущих учреждений и журналов), но и содержательную интерпретацию тематического распределения, основанную на концептуальной позиции авторов. Значительная часть отобранных источников фокусировалась преимущественно на технических аспектах разработки и внедрения программного обеспечения в образовательный процесс, что отражало профессиональную перспективу ИТ-специалистов. Как следствие, полученные данные в определенной степени нивелировали социально-педагогический контекст, минимизируя анализ непосредственного взаимодействия между участниками образовательного процесса (преподавателями, обучающимися и административными структурами). В то же время результаты других исследований отмечают принципиальную значимость междисциплинарной оптики, поскольку технологическое и педагогическое развитие не могут происходить изолированно [16; 17].

Результаты проведенного исследования позволили авторам разработать тематическую модель, включающую 16 концептуальных элементов. Среди них наиболее выраженную динамику развития продемонстрировали пять ключевых направлений, что подтверждается как количественными показателями публикационной активности, так и их эвристическим потенциалом: 1) интеллектуальный анализ образовательных данных (*Educational Data Mining, EDM*) (предполагает применение методов машинного обучения и статистики для анализа больших данных в образовании с целью прогнозирования успеваемости, выявления групп риска и оптимизации учебных программ [18]); 2) применение технологий ИИ в обучении письменной речи и чтению; 3) внедрение интеллектуальных систем обучения на уровне школьного образования

(К-12¹); 4) применение искусственных нейронных сетей (ИНС) (вычислительная модель, вдохновлённая биологическими нейронными сетями живых организмов, состоит из взаимосвязанных узлов («нейронов»), обрабатывающих информацию по принципам, схожим с работой человеческого мозга [19]); 5) методы визуализации и графического представления сетей знаний. Эти направления были выделены как наиболее перспективные в контексте развития образовательных технологий, что нашло своё отражение в рамках научного дискурса и публикационной активности авторов из разных стран.

Однако критический анализ результатов исследования выявил ряд существенных методологических ограничений. Несмотря на масштабный анализ большого массива данных, работа демонстрирует недостаточную концептуализацию тематической модели – отсутствие системного осмысления взаимосвязей между выделенными тематическими кластерами, а также дисбаланс в репрезентации различных направлений исследования – существенную диспропорцию в концептуальной разработке отдельных тем.

Другим показательным примером библиометрического обзора может служить предыдущая работа этого исследовательского коллектива [20], демонстрирующая более сбалансированный подход к решению обозначенных методологических проблем. Научная эвристика исследования определяется «методологической инновацией» того времени – авторы целенаправленно реализовали автоматизированную систему тематического кодирования, преодолевая ограничения традиционных «ручных» методов анализа научного дискурса, а также масштабностью исследования – работа, опубликованная в журнале *Computers & Education*, основывалась на анализе 3963 статей этого же журнала за период 1976–2018 гг. При этом введение

обобщающей категории «образовательные технологии» вместо узконаправленного концепта «искусственный интеллект в образовании» позволило охватить более широкий исторический контекст, а применение ретроспективного анализа позволило выявить латентные тенденции в эволюции научного дискурса и сместить акцент на малоизученные аспекты развития образовательных технологий. Методологическая основа исследования включала три взаимодополняющих компонента: 1) структурное тематическое моделирование (СТМ) в качестве основного аналитического инструмента; 2) экспертную валидацию полученных моделей двумя независимыми специалистами в предметной области; 3) комплексный библиометрический анализ ключевых показателей.

При этом обоснование выбора методов было обусловлено необходимостью решения двух исследовательских задач: реконструкцией профиля типичного автора журнала в рамках заданной тематики и выявлением динамики тематических изменений в изучаемой научной области. Результаты исследования позволили сформировать комплексную тематическую модель, состоящую из 24 концептуальных кластеров, отражающих ключевые направления современных образовательных исследований. Они в значительной степени соответствуют критериям пропорционального распределения тематических блоков, а также охватывают различные аспекты (от процедурных до контекстуальных) внедрения образовательных технологий, что отчасти обусловлено продолжительным временным периодом анализа исследуемых публикаций. Тем не менее, как и в предыдущем исследовании, выявленная тематическая модель не получила содержательной интерпретации, за исключением подтверждения репрезентативности источников со стороны экспертов.

В ряду значимых исследований следует отметить работу Ч. Гуань, Ц. Моу, Ч. Цзян

¹ Термин К-12 относится к системе школьного образования, охватывающей период от детского сада (Kindergarten) до 12-го класса (последний год средней школы в США и некоторых других странах).

[21], в которой проведён анализ более 400 научных публикаций, посвящённых применению методов искусственного интеллекта и глубокого обучения в сфере образования за двадцатилетний период. В отличие от предыдущих исследований, эта работа привлекает внимание благодаря аналитическому подходу к изучению концептуального аппарата научного дискурса в рамках двух временных интервалов: с 2000 по 2009 г. и с 2010 по 2019 г. соответственно. Контекстуальные изменения, произошедшие за два десятилетия, затронули ключевые категории, такие как студент, обучение, система образования, среда, виртуальная реальность, модель, репетиторство и дизайн. Однако отсутствие авторской концептуализации и субъективный подбор релевантных тематических блоков в значительной степени затрудняют выявление существенных сдвигов в научном дискурсе, а также их последующую качественную интерпретацию.

Завершая блок библиометрических исследований, следует кратко упомянуть ряд других значимых публикаций в данной области. В работе М. Бонда [22] был проведён анализ 1777 заголовков и аннотаций научных статей, опубликованных в *British Journal of Educational Technology (BJET)* за период с 1970 по 2018 г. Результаты исследования выявили существенную эволюцию как в количественном, так и в содержательном отношении следующих тематических направлений: проблемы преподавания и обучения в дистанционном формате, становление и развитие инклюзивного дизайна в образовании, расхождения во взглядах между практиками и разработчиками цифровых образовательных технологий, вопросы профессиональной подготовки и повышения квалификации преподавателей, включая развитие их цифровой грамотности и уверенности в использовании технологий, недостаточность институциональной поддержки, необходимой для создания условий интеграции цифровых инструментов в учебный процесс, а также в целом

взаимосвязь искусственного интеллекта и современного образования.

Анализ научного дискурса, посвящённого применению искусственного интеллекта в образовании, проведённый Ф.Х. Инохо-Лусеной с соавторами [23], позволил выявить четыре наиболее цитируемые публикации в базах данных *Web of Science* и *Scopus* за период 2007–2017 гг.:

1) Б.М. Макларен, К.И. ДеЛёв, Р.И. Майер [24] – «Вежливые интеллектуальные веб-репетиторы: могут ли они улучшить обучение в классе?», посвящённая исследованию влияния интеллектуальных обучающих систем на академическую успеваемость;

2) К.Н. Моридис, А.А. Экономидис [25] – «Прогнозирование настроения студента во время онлайн-тестирования с помощью метода на основе формул и нейронной сети», где рассматриваются методы аффективных вычислений для мониторинга эмоционального состояния обучающихся;

3) П. Гарсия, С. Скиаффино, А. Аманди [26] – «Усовершенствованная байесовская модель для определения стилей обучения студентов в веб-курсах», предлагающая адаптивный подход к персонализации образовательного контента;

4) Д. Ифенталер, К. Виданapatiрана [27] – «Разработка и проверка системы аналитики обучения: два тематических исследования с использованием метода опорных векторов», в которой анализируются возможности машинного обучения для прогнозирования учебных результатов.

Следует отметить, что проблемное поле применения искусственного интеллекта в образовательной сфере выходит за рамки исключительно библиометрического анализа. Так, например, по результатам SWOT-анализа Н. Хамбла и П. Мозелиса, феномен интеграции ИИ в образовании можно назвать как минимум амбивалентным, как максимум же – опасным и угрожающим. Для преодоления возможных трудностей авторы настаивают на повышенном внимании к концептуализации «интеллекта» в его цифровой

форме, а также на введении строгих ограничений в применении современных технологий [28]. Подобное направление исследований во многом находит своё проявление в области обсуждения этических проблем интеграции ИИ в образовательную среду. В этом случае в фокусе внимания расположены как концептуальные основы определения этических границ цифровых технологий, адаптация традиционных представлений для оценки последствий внедрения инновационных феноменов, так и механизмы «обучения» технологий этическим принципам гуманизма [29–32]. С этой точки зрения весьма показательным кажется попытка «научить машину быть человеком».

В исследовании же С.С.И. Ян, А.Й.Л. Чэнь, Х. Огаты [33] были выделены три стратегии адаптации и выбора образовательных траекторий студентами при взаимодействии с электронной библиотекой цифровых учебных материалов *BookRoll*. Эта система осуществляет сбор и структурирование следующих поведенческих метрик: время посещения и общая продолжительность работы с материалами, паттерны навигации (перелистывание страниц вперёд/назад), а также операции с аннотациями (добавление и удаление заметок). В дальнейшем полученные результаты были интегрированы в учебные планы преподавателей для реализации персонализированного подхода, а также направлены участникам исследования с целью коррекции индивидуальных образовательных траекторий.

Проблемное поле исследований искусственного интеллекта в образовательной сфере находит своё отражение в работах теоретико-методологического характера, где трансформация образовательной среды осмысливается через призму классических и современных социологических концепций, а также с позиций эпистемологии и философии науки. В данном контексте особый интерес представляет исследование Ф. Оуян и П. Дзяо [34], в котором предлагаются три ключевые парадигмы анализа

ИИ в образовании: инструментальная, колаборативная и перспективная. Подобная теоретическая разработка стала основной для значительного ряда исследований, посвящённых ролевому моделированию системы образования вкупе с технологиями ИИ [35–37].

Завершая обзор результатов прошлых исследований, мы можем констатировать вариативность и многообразие оптик анализа и фокуса учёных в предметной области ИИ в образовании. Каждая из представленных работ отличается как методологической, так и методической спецификой анализа проблемного поля. Такое положение во многом подтверждает значимость и актуальность использования научного дискурса как отдельного объекта исследования.

Методология сбора и анализа данных

Основой нашего методологического подхода выступает концепция библиометрического анализа в её модифицированном виде. Чаще всего он применяется для оценки влияния научных работ, выявления тенденций в развитии дисциплин, анализа сотрудничества между учёными и прогнозирования научных трендов [38]. Так, для анализа публикационной активности принято использовать следующие метрики – количество статей, авторов, институтов, стран в распределении на заданный тематический запрос, а также динамику роста публикаций по годам, а для проведения сетевого анализа предполагается использование метрик соавторства (колаборации между учёными), а также распределение и выявление ключевых слов и тематических кластеров [39].

В рамках настоящего исследования, руководствуясь принципами библиометрического анализа, мы провели анализ 362 научных публикаций, отобранных из базы данных *Lens*. Последняя представляет собой открытую аналитическую платформу, разработанную совместно организацией *Cambia* и Университетом Канберры, которая агрегирует метаданные из множе-

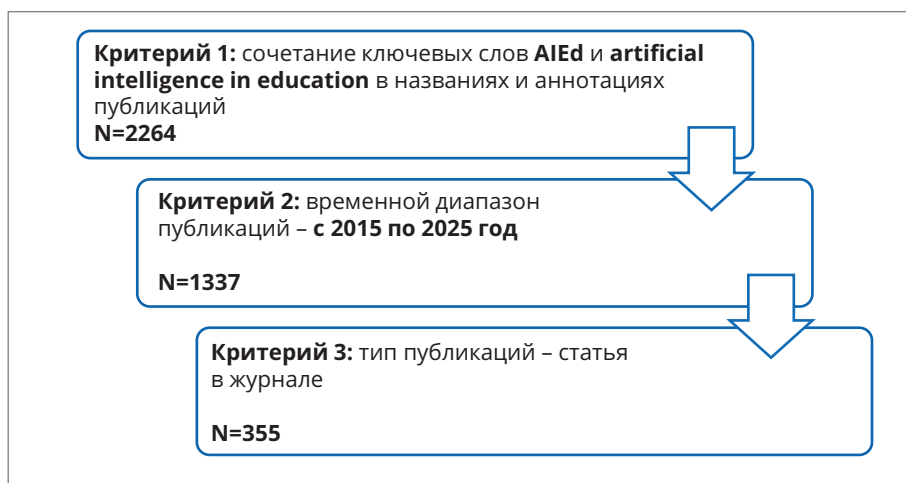


Рис. 1. Структура поискового запроса и отбора публикаций
Fig. 1. Structure of search query and selection of publications

ства авторитетных источников, включая *PubMed*, *Crossref*, *Microsoft Academic*, *CORE*, а также патентные репозитории. Несмотря на относительно ограниченное распространение *Lens* в качестве основного источника данных для библиометрических исследований по сравнению с коммерческими аналогами (такими как *Scopus* и *Web of Science*), сравнительные исследования [40] демонстрируют существенные преимущества данной платформы. К их числу можно отнести открытый доступ к научной информации, более широкие возможности настройки поисковых запросов, интеграцию данных о патентах и научных публикациях в едином интерфейсе.

Структура поискового запроса включает в себя сочетание таких ключевых слов как *AIEd* и *artificial intelligence in education*. Комбинация полноценного и сокращённого вариантов наименования ключевой темы позволяет отобрать узкопрофильные публикации, в которых проблема интеграции искусственного интеллекта в образование расположена в центре внимания, а не на периферии исследования. Критериями отбора публикаций выступили ограничения в формате (нас интересуют только журнальные статьи), а также временной интервал с 2015

по 2025 г.. Итоговая структура поискового запроса (Рис. 1) обеспечивает системность анализа и позволяет минимизировать риск включения в выборку устаревших или не релевантных работ.

Для анализа отобранных публикаций мы воспользовались методологией тематического моделирования *LDA* на базе языка программирования *R*. Латентное размещение Дирихле (*Latent Dirichlet Allocation, LDA*) – это вероятностная генеративная модель, используемая для тематического моделирования текстовых данных. *LDA* предполагает, что каждый документ представляет собой смесь скрытых (латентных) тем, а каждая тема описывается распределением слов. В результате модель основана на следующих принципах: документ – это набор слов, порождённых из комбинации тем; тема – это распределение вероятностей слов (например, тема «образование» может включать слова: «школа», «университет», «обучение»). Далее запускается генеративный процесс: для каждого документа выбирается распределение тем из распределения Дирихле, для каждого слова в документе выбирается тема из распределения тем документа, а слово выбирается из распределения слов выбранной темы

[41]. Для построения тематической модели в нашем случае мы использовали одноимённый пакет *LDA* и *quanteda* на языке *R*, который позволяет реализовать скрытое распределение Дирихле и связанные с ним модели.

Поскольку применение методологии *LDA* имеет ряд значительных ограничений, включая «ручную» интерпретацию тем, экспериментальный подбор количества тематических блоков (*k*), а также отсутствие семантического анализа между распределёнными по темам ключевыми категориями, мы воспользуемся дополнительным инструментом контент-анализа для оценки тематической модели посредством анализа категориального аппарата исследуемых источников. Для этого мы воспользуемся *QDA Miner* – программным обеспечением для качественного анализа данных (*QDA, Qualitative Data Analysis*), предназначенным для работы с текстовой, аудио-, видео- и графической информацией. Программа помогает исследователям систематизировать, кодировать и анализировать неструктурированные данные. В нашем случае мы будем использовать пакет *WordStat*, который позволяет проводить анализ слов и фраз, содержащихся в различных документах или сегментах текста для оценки содержательной стороны сформированной тематической модели, а также проанализировать понятийный аппарат научного дискурса.

Также сразу необходимо отметить некоторые ограничения выборной совокупности исследуемых публикаций. Конечно, опыт систематического обзора и библиометрического анализа насчитывает исследования с несколькими тысячами проанализированных источников. Но критерии формирования поискового запроса, а также условия отбора статей в совокупности с авторитетной базой данных публикаций позволяют нам предположить возможность экстраполяции полученных результатов на более объёмные массивы, что, однако, требует дополнительного подтверждения.

Базовые показатели дискурса

На *рисунке 2* демонстрируется экспоненциальный рост научного интереса к проблематике внедрения искусственного интеллекта в образовательную сферу. Анализ библиометрических данных, актуальных на март 2025 г., свидетельствует о значительном увеличении публикационной активности в данной области. Примечательно, что текущие объёмы научных публикаций за первые три месяца 2025 г. сопоставимы с совокупным количеством публикаций за весь 2015 г., что весьма красноречиво свидетельствует о возрастающей актуальности исследуемой темы в академическом сообществе.

Довольно интересными оказались результаты анализа распределения публикаций в соответствии с дисциплинарным полем. Как показало исследование, безусловное лидерство принадлежит работам, посвящённым современным информационным, цифровым и компьютерным технологиям (*Табл. 1*). Примечательно, что, несмотря на накопленный опыт интеграции искусственного интеллекта в образовательные системы, проблемное поле исследований остаётся преимущественно в технологической плоскости. Особого внимания заслуживает лидирующая позиция психологии среди социогуманитарных дисциплин, тогда как социология, которую логично было бы ожидать в эпицентре исследований образовательных трансформаций, занимает всего лишь 7-ю позицию, а философия так и вовсе, находясь на 13-м месте, не входит в списки лидеров. Стоит также остановиться на предметном поле педагогики и «образовательных технологий». Дело в том, что в зарубежном научном сообществе принято разделять два указанных профиля изучения с той точки зрения, что технология апеллирует к проблемам методик образования, а педагогика – к вопросам общего характера. Поскольку в условиях российской действительности подобная дифференциация не проводится, суммарное количество публикаций, представляющих область исследований педагогики, составляет 199 ста-

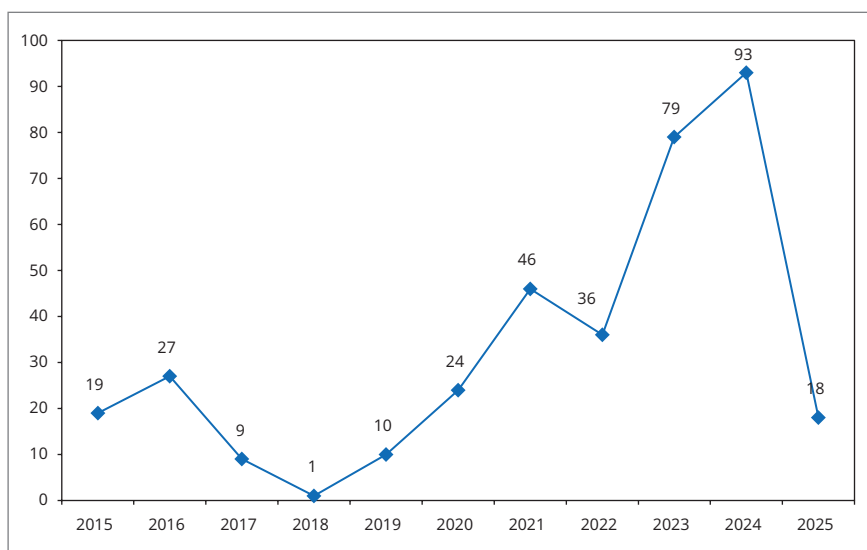


Рис. 2. Распределение публикаций во времени
Fig. 2. Distribution of publications over time

тей, что соответствует второй позиции в списке лидеров.

Однако полученные данные в совокупности с проанализированными ранее источниками позволяют выдвинуть два предположения на этот счёт: основной фокус интеграции ИИ в образование направлен на мониторинг, анализ и регуляцию психоэмоционального состояния участников образовательного процесса; существующий теоретико-методологический аппарат социологии и педа-

гогики может быть недостаточно адаптирован для комплексного анализа современных цифровых трансформаций в образовании.

Анализ географического распределения публикационной активности выявил чётко выраженную региональную дифференциацию. Согласно полученным данным о топ-10 стран, опубликовавших наибольшее количество статей из проанализированной совокупности материалов (Табл. 2), безусловное лидерство принадлежит США,

Лидирующие области исследований

Таблица 1

Leading research areas

Table 1

№	Область исследований	Количество публикаций
1	Информатика (компьютерные технологии)	248
2	Психология	188
3	Искусственный интеллект	139
4	Образовательные технологии	134
5	Математическое образование	128
6	Политология	79
7	Социология	76
8	Право	68
9	Инженерное дело	67
10	Педагогика	65

Таблица 2

Лидирующие регионы публикаций

Table 2

Leading regions of publications

№	Страна	Количество публикаций
1	США	75
2	Великобритания	45
3	Китай	36
4	Канада	22
5	Австралия	19
6	Германия	13
7	Испания	13
8	Гонконг	12
9	Бразилия	8
10	Турция	8

Таблица 3

Лидирующие научные журналы

Table 3

Leading scientific journals

№	Название журнала	Количество публикаций
1	International Journal of Artificial Intelligence in Education	135
2	Education and Information Technologies	34
3	Computers and Education: Artificial Intelligence	10
4	International Journal of Educational Technology in Higher Education	6
5	SSRN Electronic Journal	5
6	British Journal of Educational Technology	4
7	Humanities and Social Sciences Communications	4
8	International journal of artificial intelligence in education	4
9	Journal of Applied Learning & Teaching	4
10	Smart Learning Environments	4

Великобритании и Китаю. Эти страны составляют тройку наиболее «продуктивных» в исследуемой области. Примечательно, что количественный разрыв между лидирующей позицией (США) и третьим местом (Китай) составляет 39 публикаций, что свидетельствует о значительной асимметрии в исследовательской активности. Особый научный интерес представляет присутствие в числе наиболее публикующихся стран таких государств, как Гонконг, Бразилия и Турция. Такие результаты могут указывать на формирование новых центров научных сообществ за пределами традиционных академических лидеров; возрастающую

глобализацию исследований в области искусственного интеллекта и образования, а также специфическую региональную политику в области цифровых технологий и образования в отдельных странах.

Анализ журнальной публикационной активности (в таблице 3 представлены первые 10 журналов-лидеров, в рамках которых распределён анализируемый массив публикаций) предоставляет дополнительные доказательства актуализации дискурса интеграции искусственного интеллекта в образовательную сферу в академическом сообществе. Особого внимания заслуживает наличие специализированных научных пе-

риодических изданий, полностью посвящённых проблематике применения ИИ в образовании. Как и следовало ожидать, именно эти издания демонстрируют наибольшую концентрацию публикаций по рассматриваемой тематике. Подобные результаты позволяют заявить об институционализации этого исследовательского направления, включая формирование научного сообщества и выделение проблематики ИИ в образовании в самостоятельную область научного знания.

Тематическое распределение внутри дискурса

В результате применения методологии латентного распределения Дирихле (LDA) была разработана и верифицирована 21-компонентная тематическая модель, репрезентующая структуру научного дискурса по проблематике интеграции искусственного интеллекта в образовательную среду за период 2015–2025 гг. Эмпирическим путём было установлено, что параметр $K=21$ обеспечивает оптимальный баланс между тематической дифференциацией, содержательной интерпретируемостью и статистической значимостью результатов. Помимо экспериментальной оценки в переборе и сравнении тематических моделей, релевантность выбранного критерия $K=21$ определялась посредством оценки *perplexity* (показатель адекватности описания моделью новых документов) и *topic coherence* (маркер логической связанности слов в теме). В результате расчёта каждого из показателей посредством применения алгоритмизированных одноимённых функций на языке R (*perplexity* и *coherence* из пакета *text2vec*) для различного количества тем ($K = 20, 21, 22, 23$), мы установили, что для критерия $K=21$ каждый показатель является наиболее оптимальным.

Каждый из выделенных тематических кластеров (Табл. 4) представляет собой концептуально целостное направление исследований, характеризующееся уникальным набором терминологических маркеров,

чёткой предметной областью и устойчивыми концептуальными связями.

В рамках настоящего исследования был реализован хронологический анализ развития тематических кластеров, поскольку количественное распределение тем не являлось приоритетной задачей нашей работы. Основное внимание было сосредоточено на выявлении тематической динамики в хронологической перспективе и анализе эволюции исследовательского интереса к отдельным проблемным полям. Кроме того, значимым для нас является идентификация актуальных направлений, демонстрирующих устойчивый рост публикационной активности, а также тем, утративших научную релевантность.

В целях систематизации полученных результатов проведённый тематический анализ был структурирован по трём категориям, отражающим динамику исследовательского интереса: (1) темы с отрицательной динамикой (утрачивающие научную релевантность), (2) темы с противоречивым ростом (постепенно набирающие популярность либо же снижающие), (3) темы с экспоненциальным ростом (демонстрирующие стремительное развитие). Методологическая основа классификации включает сравнительный анализ публикационной активности между: базовым периодом (2015–2020 гг.), текущим трёхлетним интервалом (2022–2025 гг.) и данными первого квартала 2025 г.

Таким образом, анализ тематической динамики выявил устойчивую тенденцию к снижению публикационной активности по ряду ключевых направлений, которые можно отнести к концептуально освоенным в рамках предшествующего этапа научного дискурса (Рис. 3). Наблюдаемая динамика свидетельствует о концептуальном насыщении данных исследовательских направлений, которые преимущественно касались базовых принципов внедрения ИИ в образование, фундаментальных и глобальных аспектов цифровой трансформации, а также общих вопросов персонализированного и адаптивного обуче-

Таблица 4

Тематическая модель дискурса

Table 4

Thematic model of discourse¹

№	Название темы	Ключевые категории
1	Внедрение искусственного интеллекта в систему школьного образования: методологические и практические аспекты	ИИ, образование, К-12, основа, знание, теория, оценки, взаимосвязь, влияние, обучение
2	Социально-педагогические аспекты интеграции искусственного интеллекта в образовательный процесс: проблемы цифровой трансформации и когнитивные барьеры	AIEd, преподаватели, социальный аспект, влияние, записи, наука, предубеждение, барьеры, сложности
3	Основы трансформации образовательных практик на пути к преобразованию системы: от технологий к воображению педагога	Образование, ИИ, возраст, учителя, принципы, воображение, преобразование, мир, технологии, приложения
4	Эволюция цифровых образовательных технологий: от компьютерных обучающих систем к автоматизированным образовательным сервисам	Образование, направления, ИИ, цифровой, автоматизированный, «на основе компьютера», сервис, практика, исследования, восприятие
5	Перспективы академического образования в условиях цифровой трансформации: проблемы индивидуализации обучения, системы поддержки студентов и обеспечения образовательной справедливости	Академический, перспективы, студенты, обратная связь, справедливость, учителя, поддержка, индивидуальный, автоматизированный, практика
6	Генеративные языковые модели и игровые технологии в образовании: трансформация учебных программ в контексте цифровой педагогики	Будущее, тенденции, вызовы, направление, учебная аудитория, перспективы, учебный план, игра, школа, ChatGPT
7	Комплексный анализ эффективности интеллектуальных образовательных сред: стратегии достижения образовательных результатов	Обучение, студенты, классы, умные, мета-анализ, эффективность, эффект, достижения, задачи, тактика
8	Автоматизированные системы педагогического проектирования: от анализа образовательного дискурса к управлению процессами онлайн-обучения	Онлайн, анализ, рамки, педагогические, дискурс, автоматический, типология, управление, модель, блок
9	Применение методов системного моделирования в высшем образовании: анализ групповой динамики в условиях цифровой трансформации	Технологии, применение, образование, моделирование, использование, группы, студент, анализ, высшее, системы
10	Формирование цифровых компетенций в школьном образовании: от коллективных форм обучения к развитию искусственного интеллектуального потенциала	Школа, интеллект, влияние, развития, ИИ, использование, команды, обучение, практика, освоение
11	Этические основы применения генеративных языковых моделей в высшем образовании: от институциональной политики к стратегиям реализации	Этика, образование, роль, высшее, эмпирический, ChatGPT, вызовы, политика, стратегии, практики
12	Библиометрическое исследование эволюции искусственного интеллекта в образовании: инструментарий и практики цифровой трансформации	Исследование, библиометрические, годы, инструменты, образование, прошлое, будущее, трансформация, эволюция, анализ
13	Обучение на основе анализа данных: развитие коллаборативных образовательных систем в контексте массовых открытых онлайн-курсов и языкового образования	Обучение, студенты, данные, видение, совместный, английский, MOOCs ¹ , эффективность, основа, поддержка
14	Принципы проектирования образовательных систем на основе больших данных: модели оптимизации учебной деятельности	Дизайн, реализация, направление, основа, большие, деятельность, улучшение, модель, системы, подход

¹ Массовый открытый онлайн-курс (massive open online course, MOOC) – вид дистанционных образовательных программ, предполагающий неограниченное число участников и открытый доступ.

Продолжение таблицы 4

№	Название темы	Ключевые категории
15	Когнитивно-аналитические подходы в образовании: исследование восприятия технологий искусственного интеллекта педагогическим сообществом	Учителя, обучение, использование, восприятие, потенциал, аналитика, данные, студент, поддержка, исследования
16	Совершенствование образовательных практик: систематический анализ научной литературы	Обзор, систематическое, литература, методы, автоматический, средний, коррекция, практики, изменения, структура
17	Интеллектуальные адаптивные системы тьюторской поддержки в образовательном процессе	Интеллектуальные, репетиторство, системы, проблемы, специальные, введение, оценка, адаптивный, математика, опыт
18	Глобальные тенденции интеграции искусственного интеллекта в систему высшего образования: возможности и вызовы цифровой эпохи	Исследования, образование, технологии, проблемы, высшее, возможности, анализ, изучение, глобальный, понимание
19	Антропоцентрический подход в цифровой педагогике: исследование влияния технологий искусственного интеллекта на образовательные результаты студентов	Обучение ИИ, педагогика, человек, студент, деятельность, помощь, аналитика, влияние, последствия
20	Персонализированные образовательные среды: этические аспекты и формирование компетенций работы с открытыми образовательными ресурсами	Обучение, этика, системы, рамки, персонализированной, навыки, поддержка, использование, аналитика, открытый
21	Применение генеративного искусственного интеллекта в образовании: алгоритмические модели и трансформация педагогических практик	Изучение, ИИ, образование, генеративный, эра, результаты, учитель, исследование, алгоритмичный, модель

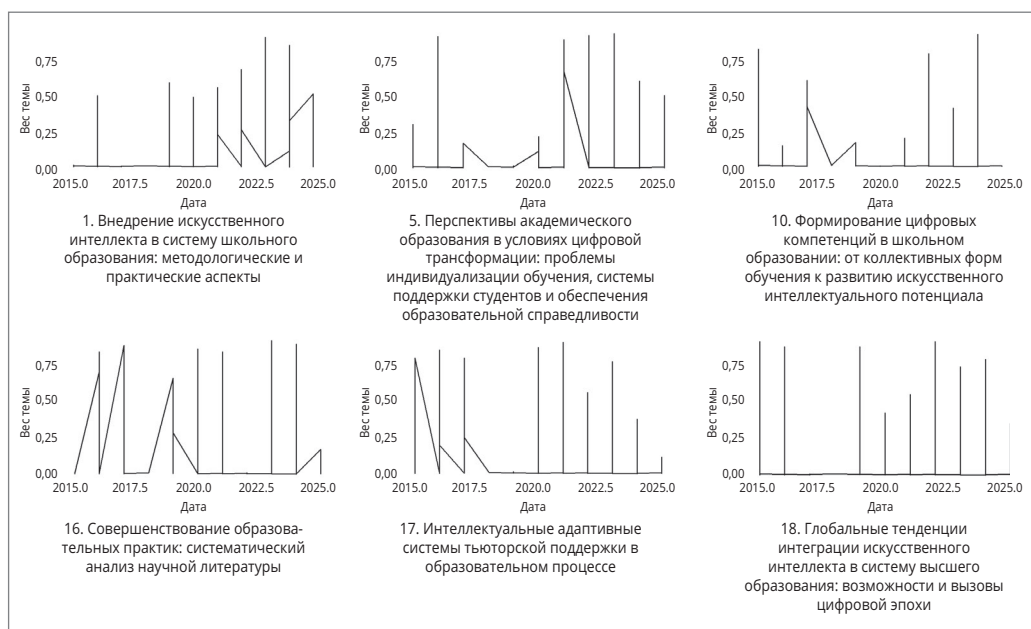


Рис. 3. Хронология направлений дискурса с отрицательной динамикой

Fig. 3. Chronology of discourse directions with negative dynamics

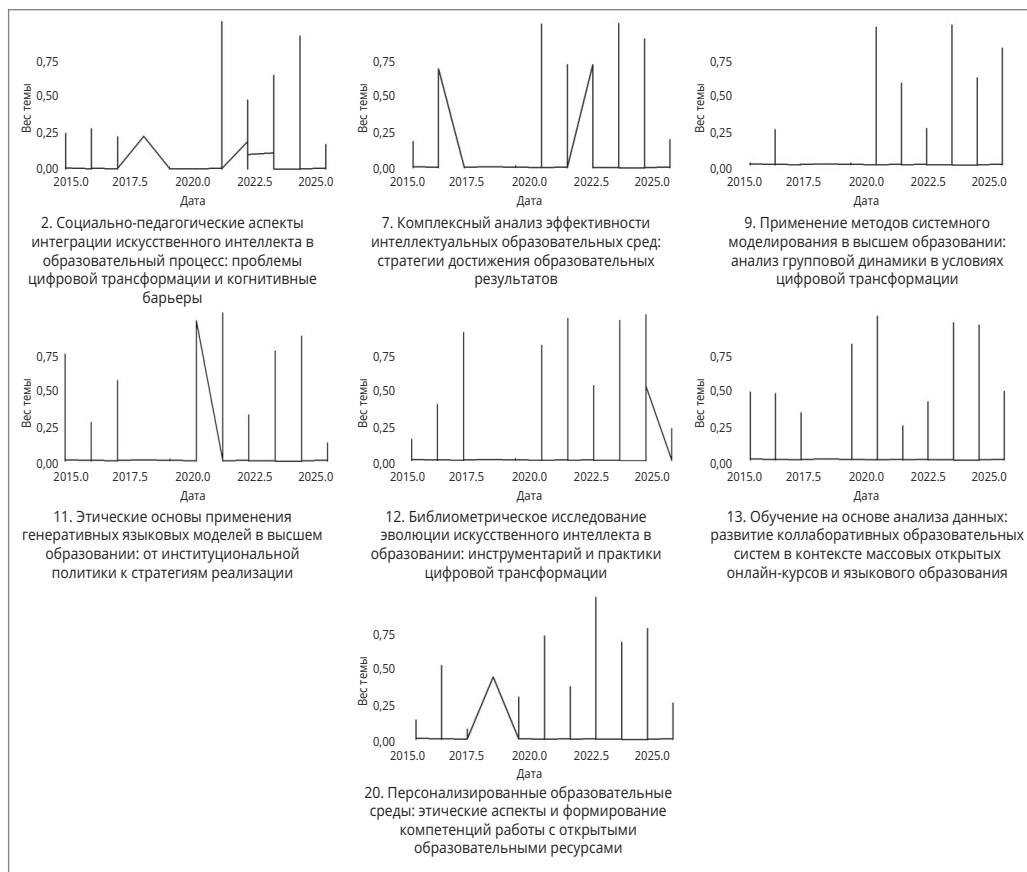


Рис. 4. Хронология направлений дискурса с амбивалентным развитием

Fig. 4. Chronology of discourse directions with ambivalent development

ния. Особого внимания заслуживает выраженный снижение научного интереса к проблемам интеграции ИИ в систему школьного образования и вопросам формирования соответствующих результатов обучения.

Вторая тематическая группа характеризуется неоднозначной динамикой исследовательского интереса, демонстрируя одновременно признаки и роста, и снижения публикационной активности (Рис. 4). Важной особенностью этой категории выступает сохранившаяся эвристическая значимость обсуждаемых проблемных зон. Эти направления во многом только недавно нашли своё отражение в поле научного дискурса. Тем не менее исследовательский интерес к ним нельзя назвать перспективным. Вероятнее

всего, такие темы, как этика внедрения ИИ в образовании, анализ конкретных контекстуальных условий освоения технологий в групповых образовательных практиках, а также библиометрические исследования актуальных публикаций остаются неразрешимой и не имеющей однозначного ответа точкой осмысления обсуждаемого феномена в поле академических публикаций.

Наконец, кластер наиболее перспективных исследовательских направлений представлен на рисунке 5. Примечательной тенденцией этого значительного объёма направлений является то, что большая часть из них неразрывно связана с антропоцентричным освоением и применением технологий. Вероятно, отчасти непродолжительный цикл взаимодействия

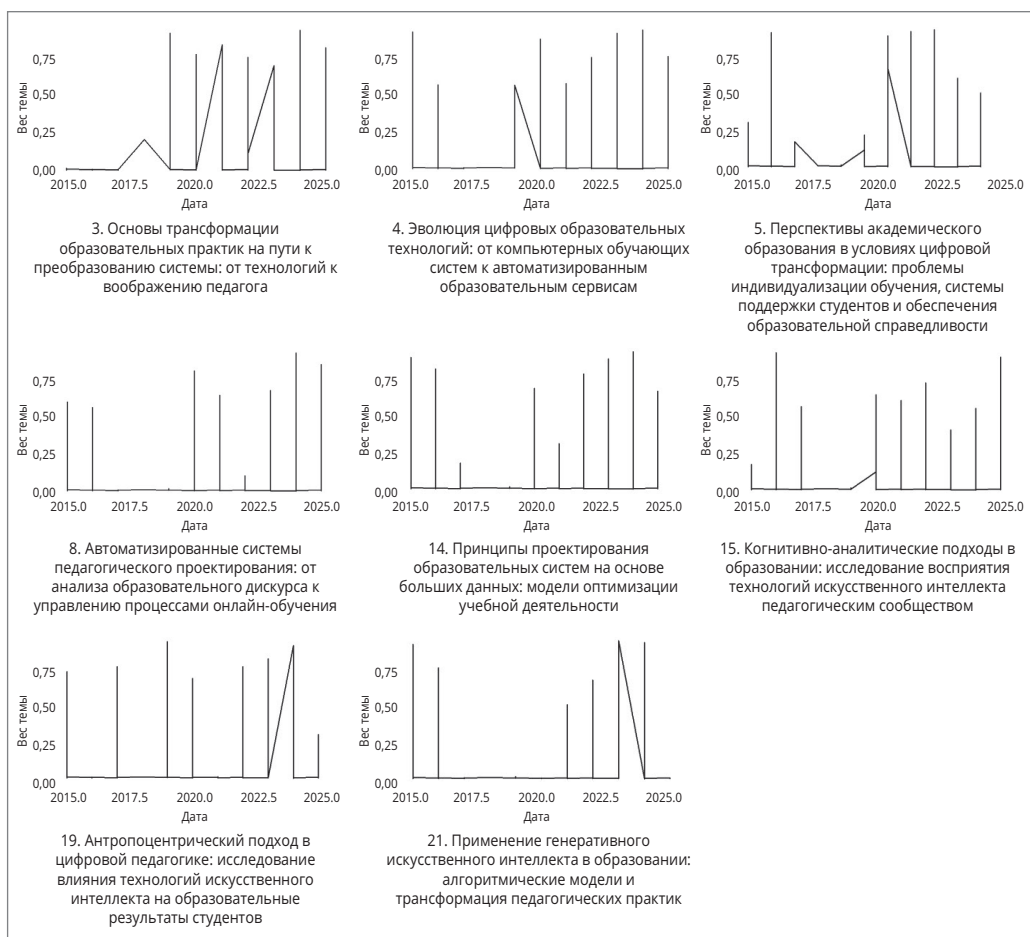


Рис. 5. Хронология перспективных направлений дискурса

Fig. 5. Chronology of discourse perspectives

с ИИ доказал незаменимость человеческих практик в сфере образования. В связи с этим вопросы педагогического воображения, трансформации и вариативности привычных и традиционных учебных планов, оценка и обратная связь педагогического сообщества на существующие практики, а также геймификация и внедрение проективных методов приобретают особый контекст эвристической значимости в перспективе. Мы можем предположить, что исследовательский интерес со временем перешёл из сегмента широкого, многопрофильного и воодушевлённого освоения технологий в категорию осмысленного, полезного, эффективного и сегментарного

применения возможностей ИИ в образовании. Это позволяет отметить внедрение в академических дискурсов новой парадигмы, в которой технологии выступают инструментом, а не целью, сохраняется центральная роль педагога, а фокус внимания смещается на качество образовательного процесса.

Заключение

Итак, в дискурсивном пространстве мы безоговорочно фиксируем стремительный рост интереса исследователей к проблематике интеграции ИИ и образовательных процессов, о чём свидетельствуют факты организации узконаправленных профильных академических

сообществ и развитие тематических рецензируемых журналов. При этом на данный момент лидерами в этой области исследований являются представители США, Великобритании и Китая. В свою очередь, предметным полем осмысления феномена взаимосвязи ИИ и образования во многом до сих пор остаются компьютерные и вычислительные оптики исследований (что согласуется с результатами прошлых исследований, где мы наблюдали перевес в сторону технологического концептуального аппарата и машинного обучения). При этом поле социологических исследований в настоящей момент далеко от лидирующих позиций, что представляется новым вызовом для современных социологов.

Ключевая эвристика нашего исследования представлена в разработанной тематической модели и её хронологическом распределении. Именно благодаря этому элементу анализа мы смогли выделить направления, интерес к которым на сегодняшний день нельзя назвать приоритетным. Среди них глобальное осмысление влияния технологий на сферу образования, отдельные положения оценки преимуществ и недостатков интеграции, а также вопросы применения ИИ в области школьного образования. Мы также выделили точки стабильного, но малопродуктивного интереса – это, прежде всего, этические основания и последствия, а также микроуровневые локальные кейсы основания технологий в отдельных образовательных организациях. Наконец, мы обозначили восемь потенциально перспективных направлений исследований в проблемной области внедрения ИИ в образовательный процесс. В свою очередь, среди общих дискурсивных тенденций мы выделили смещение в сторону парадигмы селективных и полезных инструментальных технологий, позволяющих использовать, человеческий ресурс образования в новых контекстах и с новыми профессиональными компетенциями. Отметим также, что перспективные направления исследования во многом сфокусированы исключительно на роли педагога и наставника, при этом исследования эмоци-

онального фона и преимуществ для обучающихся постепенно исчерпывают свой эвристический потенциал.

Можно констатировать, что в широком исследовательском контексте выводы нашего исследования вносят значимый вклад в создание единого логического контура проблем-вызовов современного образования, обусловленного цифровой информатизацией (с акцентуацией на роли и перспективах систем ИИ в образовании). Одной из возможных траекторий развития настоящего исследования является осмысление и апробация на собственном исследовательском опыте восьми выделенных потенциальных направлений изучения интеграции ИИ в сферу образования.

Литература

1. *Scott D.* On Learning: A General Theory of Objects and Object-Relations. London: UCL Press, 2021. 318 p. DOI: 10.14324/111.9781800080027
2. *Derinalp P.* Past, Present, and Future of Artificial Intelligence in Education: A Bibliometric Study // *Sakarya University Journal of Education*. 2024. No. 14. P. 159–178. DOI: 10.19126/suje.1447044
3. *Ивахненко Е.Н., Никольский В.С.* ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? // *Высшее образование в России*. 2023. Т. 32. № 4. С. 9–22. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22
4. *Резаев А.В., Степанов А.М., Трезубова Н.Д.* Высшее образование в эпоху искусственного интеллекта // *Высшее образование в России*. 2024. Т. 33. № 4. С. 49–62. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-4-49-62
5. *Сысоев П.В.* Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // *Высшее образование в России*. 2023. Т. 32. № 10. С. 9–33. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33
6. *Давыдов С.Г., Матвеева Н.Н., Адемукова Н.В., Вечканова А.А.* Искусственный интеллект в российском высшем образовании: текущее состояние и перспективы развития // *Университетское управление: практика и анализ*. 2024. Т. 28. № 3. С. 32–44. DOI: 10.15826/umpra.2024.03.023

7. *Зашихина И.М.* Подготовка научной статьи: справится ли ChatGPT? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 8-9. С. 24–47. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-24-47
8. *Тихонова Н.В., Ильдуганова Г.М.* «Меня пугает то, с какой скоростью развивается искусственный интеллект»: восприятие студентами искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 4. С. 63–83. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-4-63-83
9. *Субботина М.В.* Искусственный интеллект и высшее образование – враги или союзники? // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2024. Т. 24. № 1. С. 176–183. DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-176-183
10. *Раицкая А.К., Ламбовска М.Р.* Перспективы применения ChatGPT для высшего образования: обзор международных исследований // Интеграция образования. 2024. Т. 28. № 1. С. 10–21. DOI: 10.15507/1991-9468.114.028.202401.010-021
11. *Буякова К.И., Дмитриев Я.А., Иванова А.С., Феценко А.В., Яковлева К.И.* Отношение студентов и преподавателей к использованию инструментов с искусственным интеллектом в вузе // Образование и наука. 2024. Т. 26. № 7. С. 160–193. DOI: 10.17853/1994-5639-2024-7-160-193
12. *Ананин Д.П., Комаров Р.В., Реморенко И.М.* «Когда честно – хорошо, для имитации – плохо»: стратегии использования генеративного искусственного интеллекта в российском вузе // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 2. С. 31–50. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-31-50
13. *Кошкина Е.А., Бордовская Н.В., Гнедых Д.С., Хромова М.А., Демьянчук Р.В., Исакова М.П., Бальшиев П.А.* Генеративный искусственный интеллект в высшем образовании: обзор теоретических подходов и практик применения // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 6. С. 36–57. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-36-57
14. *Никольский В.С.* Коммуникативный искусственный интеллект: концептуализация новой реальности в образовании // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 6. С. 152–168. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-152-168
15. *Chen X., Zou D., Xie H., Cheng G., Liu C.* Two decades of artificial intelligence in education: Contributors, collaborations, research topics, challenges, and future directions // *Educational Technology & Society*. 2022. Vol. 25. No. 1. P. 28–47. EDN: MJTHFM.
16. *Sinha T.* Beyond Good AI: The Need for Sound Learning Theories in AIED // *Technology, Knowledge and Learning*. 2025. DOI: 10.1007/s10758-025-09843-9
17. *Buckingham Shum S.J., Luckin R.* Learning analytics and AI: Politics, pedagogy and practices // *British Journal of Educational Technology*. 2019. Vol. 50. No. 6. P. 2785–2793. DOI: 10.1111/bjet.12880
18. *Romero, C., Ventura, S.* Educational data mining and learning analytics: An updated survey // *WIREs Data Mining and Knowledge Discovery*. 2020. Vol. 10. No. 3. Article no. e1355. DOI: 10.1002/widm.1355
19. *Goodfellow I., Bengio Y., Courville A.* Deep learning. MIT Press, 2016. 880 p. URL: <https://www.deeplearningbook.org/> (дата обращения: 01.05.2025).
20. *Chen X., Zou D., Cheng G., Xie H.* Detecting latent topics and trends in educational technologies over four decades using structural topic modeling: A retrospective of all volumes of *Computers & Education* // *Computers & Education*. 2020. Vol. 151. Article no. 103855. DOI: 10.1016/j.compedu.2020.103855
21. *Guan C., Mou J., Jiang Z.* Artificial intelligence innovation in education: A twenty-year data-driven historical analysis // *International Journal of Innovation Studies*. 2020. Vol. 4. No. 4. P. 134–147. DOI: 10.1016/j.ijis.2020.09.001
22. *Bond 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*. 2018. Vol. 49. No. 1. P. 12–63. DOI: 10.1111/bjet.12730
23. *Hinojo-Lucena F.-J., Aznar-Díaz I., Cáceres-Recbe M.-P., Romero-Rodríguez J.M.* Artificial intelligence in higher education: A bibliometric study on its impact in the scientific literature // *Education Sciences*. 2019. Vol. 9. No. 1. Article no. 51. DOI: 10.3390/educsci9010051
24. *McLaren B.M., DeLeeuw K.E., Mayer R.E.* Polite web-based intelligent tutors: Can they improve learning in classrooms? // *Computers & Education*. 2011. Vol. 56. No. 3. P. 574–584. DOI: 10.1016/j.compedu.2010.09.019
25. *Moridis C.N., Economides A.A.* Prediction of student's mood during an online test using formula-based and neural network-based method // *Computers & Education*. 2009.

- Vol. 53. No. 3. P. 644–652. DOI: 10.1016/j.compedu.2009.04.002
26. García P., Schiaffino S., Amandi A. An enhanced Bayesian model to detect students' learning styles in Web-based courses // *Journal of Computer Assisted Learning*. 2007. Vol. 24. No. 4. P. 305–315. DOI: 10.1111/j.1365-2729.2007.00262.x
 27. Ifentbaler D., Widanapathirana C. Development and validation of a learning analytics framework: Two case studies using support vector machines. *Technology // Knowledge and Learning*. 2014. Vol. 19. No. 1-2. P. 221–240. DOI: 10.1007/s10758-014-9226-4
 28. Humble N., Mozeliuss P. The threat, hype, and promise of artificial intelligence in education // *Discover Artificial Intelligence*. 2022. Vol. 2. No. 22. DOI: 10.1007/s44163-022-00039-z
 29. Yan Y., Liu H. Ethical framework for AI education based on large language models // *Education and Information Technologies*. 2024. Vol. 30. P. 10891–10909. DOI: 10.1007/s10639-024-13241-6
 30. Foltynnek T., Bjelobaba S., Glendinning I., Khan Z.R., Santos R. et al. ENAI Recommendations on the ethical use of Artificial Intelligence in Education // *International Journal for Educational Integrity*. 2023. Vol. 19. No. 1. Article no. 12. DOI: 10.1007/s40979-023-00133-4
 31. Schiff D. Education for AI, not AI for Education: The Role of Education and Ethics in National AI Policy Strategies // *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 2022. No. 32. P. 527–563. DOI: 10.1007/s40593-021-00270-2
 32. Holmes W., Porayska-Pomsta K., Holstein K., Sutherland E., Baker T. et al. Ethics of AI in Education: Towards a Community-Wide Framework // *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 2021. Vol. 32. No. 20. P. 504–526. DOI: 10.1007/s40593-021-00239-1
 33. Yang C.C.Y., Chen I.Y.L., Ogata H. Toward precision education: Educational data mining and learning analytics for identifying students' learning patterns with ebook systems // *Educational Technology & Society*. 2021. Vol. 24. No. 1. P. 152–163. URL: <https://www.jstor.org/stable/26977864> (дата обращения: 01.05.2025).
 34. Ouyang F., Jiao P. Artificial intelligence in education: The three paradigms // *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2021. Vol. 2. Article no. 100020. DOI: 10.1016/j.cae-ai.2021.100020
 35. Hwang G.J., Xie H., Wab B.W., Gašević D. Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education // *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2020. No. 1. Article no. 100001. DOI: 10.1016/j.cae-ai.2020.100001
 36. Xu W., Ouyang F. A systematic review of AI role in the educational system based on a proposed conceptual framework // *Education and Information Technologies*. 2022. Vol. 27. No. 3. P. 4195–4223. DOI: 10.1007/s10639-021-10774-y
 37. Durak G., Çankaya S., Özdemir D., Can S. Artificial Intelligence in Education: A Bibliometric Study on Its Role in Transforming Teaching and Learning // *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2024. Vol. 25. No. 3. P. 219–244. DOI: 10.19173/irrodl.v25i3.7757
 38. Thelwall M. Bibliometrics to webometrics // *Journal of Information Science*. 2008. Vol. 34. No. 4. P. 605–621. DOI: 10.1177/0165551507087238
 39. İnci G., Köse H. The Landscape of Technology Research in Special Education: A Bibliometric Analysis // *Journal of Special Education Technology*. 2024. Vol. 39. No. 1. P. 94–107. DOI: 10.1177/01626434231180582
 40. Martin-Martin A., Thelwall M., Orduna-Malea E., Delgado López-Cózar E. Google Scholar, Microsoft Academic, Scopus, Dimensions, Web of Science, and Open Citations' COCI: A multidisciplinary comparison of coverage via citations // *Scientometrics*. 2020. Vol. 126. No. 1. P. 871–906. DOI: 10.48550/arXiv.2004.14329
 41. Апишев М.А. Эффективные реализации алгоритмов тематического моделирования // *Труды Института системного программирования РАН*. 2020. Т. 32. № 1. С. 137–152. DOI: 10.15514/ISPRAS-2020-32(1)-8

Благодарности. Статья подготовлена в рамках исполнения государственного задания на НИР Министерства просвещения РФ 2025 года, научный проект на тему: «Методологические основы интеграции естественно-научного и гуманитарного знания в исследовании проблем образования», соглашение № 1024122500030-2-5.3.1.

Статья поступила в редакцию 12.05.2025

Принята к публикации 01.10.2025

References

1. Scott, D. (2021). *On Learning: A General Theory of Objects and Object-Relations*. London: UCL Press, 318 p., doi: 10.14324/111.9781800080027
2. Derinalp, P. (2024). Past, Present, and Future of Artificial Intelligence in Education: A Bibliometric Study. *Sakarya University Journal of Education*. No. 14, pp. 159-178, doi: 10.19126/suje.1447044
3. Ivakhnenko, E.N., Nikolskiy, V.S. (2023). ChatGPT in Higher Education and Science: a Threat or a Valuable Resource? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 4, pp. 9-22, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Rezaev, A.V., Stepanov, A.M., Tregubova, N.D. (2024). Higher Education in the Age of Artificial Intelligence. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 4, pp. 49-62, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-4-49-62 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Sysoyev, P.V. (2023). Artificial Intelligence in Education: Awareness, Readiness and Practice of Using Artificial Intelligence Technologies in Professional Activities by University Faculty. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 10, pp. 9-33, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Davydov, S.G., Matveeva, N.N., Ademukova, N.V., Vechkanova, A.A. (2024). Artificial Intelligence in Russian Higher Education: Current State and Development Prospects. *University Management: Practice and Analysis*. Vol. 28, no. 3, pp. 32-44, doi: 10.15826/umpa.2024.03.023 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Zashikhina, I.M. (2023). Scientific Article Writing: Will ChatGPT Help? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 8, pp. 24-47, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-24-47 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Tikhonova, N.V., Ilduganova, G.M. (2024). "What Scares Me Is the Speed at Which Artificial Intelligence Is Developing": Students' Perceptions of Artificial Intelligence in Foreign Language Teaching. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 4, pp. 63-83, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-4-63-83 (In Russ., abstract In Eng.).
9. Subbotina, M.V. (2024) Artificial Intelligence and Higher Education – Enemies or Allies. *Vestnik RUDN. Seriya: Sotsiologiya = RUDN Journal of Sociology*. Vol. 24, no. 1, pp. 176-183, doi: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-176-183 (In Russ., abstract In Eng.).
10. Raitskaya, L.K., Lambovska, M.R. (2024) Prospects for ChatGPT Application in Higher Education: A Scoping Review of International Research. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. Vol. 28, no. 1, pp. 10-21, doi: 10.15507/1991-9468.114.028.202401.010-021 (In Russ., abstract In Eng.).
11. Buyakova, K.I., Dmitriev, Ya.A., Ivanova, A.S., Feshchenko, A.V., Yakovleva, K.I. (2024). Students' and Teachers' Attitudes Towards the Use of Tools With Generative Artificial Intelligence at the University. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. Vol. 26, no. 7, pp. 160-193, doi: 10.17853/1994-5639-2024-7-160-193 (In Russ., abstract In Eng.).
12. Ananin, D.P., Komarov R.V., Remorenko, I.M. (2025). When Honesty is Good, for Imitation is Bad": Strategies for Using Generative Artificial Intelligence in Russian Higher Education Institutions. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 2, pp. 31-50, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-31-50 (In Russ., abstract in Eng.).
13. Koshkina, E.A., Bordovskaya, N.V., Gnedykh, D.S., Khromova, M.A., Demyanchuk, R.V., Iskhakova, M.P., Balyshv, P.A. (2025). Generative Artificial Intelligence in Higher Education: A Review of Theoretical Approaches and Application Practices. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 6, pp. 36-57, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-36-57 (In Russ., abstract in Eng.).

14. Nikolskiy, V.S. (2025). Communicative Artificial Intelligence: Conceptualizing a New Reality in Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 6, pp. 152-168, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-152-168 (In Russ., abstract in Eng.).
15. Chen, X., Zou, D., Xie, H., Chen, G., Liu, C. (2022). Two Decades of Artificial Intelligence in Education: Contributors, Collaborations, Research Topics, Challenges, and Future Directions. *Educational Technology & Society*. Vol. 25, no. 1, pp. 28-47. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48833585> (accessed 17.05.25).
16. Sinha, T. (2025). Beyond Good AI: The Need for Sound Learning Theories in AIED. *Technology, Knowledge and Learning*. Doi: 10.1007/s10758-025-09843-9
17. Buckingham Shum, S.J., Luckin, R. (2019). Learning Analytics and AI: Politics, Pedagogy and Practices. *British Journal of Educational Technology*. Vol. 50, no. 6, pp. 2785-2793, doi: 10.1111/bjet.12880
18. Romero, C., Ventura, S. (2020). Educational Data Mining and Learning Analytics: An Updated Survey. *WIREs Data Mining and Knowledge Discovery*. Vol. 10, no. 3, article no. e1355, doi: 10.1002/widm.1355
19. Goodfellow, I., Bengio, Y., Courville, A. (2016). *Deep Learning*. MIT Press, 880 p. Available at: <https://www.deeplearningbook.org/> (accessed 01.05.2025).
20. Chen, X., Zou, D., Cheng, G., Xie, H. (2020). Detecting Latent Topics and Trends in Educational Technologies over Four Decades Using Structural Topic Modeling: A Retrospective of All Volumes of Computers & Education. *Computers & Education*. No. 151, doi: 10.1016/j.compedu.2020.103855
21. Guan, C., Mou, J., Jiang, Z. (2020). Artificial Intelligence Innovation in Education: A Twenty-Year Data-Driven Historical Analysis. *International Journal of Innovation Studies*. Vol. 4, no. 4, pp. 134-147, doi: 10.1016/j.ijis.2020.09.001
22. Bond, M. (2018). 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. 49, no. 1, pp. 12-63, doi: 10.1111/bjet.12730
23. Hinojo-Lucena, F.-J., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M.-P., Romero-Rodríguez, J.M. (2019). Artificial Intelligence in Higher Education: A Bibliometric Study on Its Impact in the Scientific Literature. *Education Sciences*. Vol. 9, no. 1, article no. 51, doi: 10.3390/educsci9010051
24. McLaren, B.M., DeLeeuw, K.E., Mayer, R.E. (2011). Polite Web-Based Intelligent Tutors: Can They Improve Learning in Classrooms? *Computers & Education*. Vol. 56, no. 3, pp. 574-584, doi: 10.1016/j.compedu.2010.09.019
25. Moridis, C.N., Economides, A.A. (2009). Prediction of Student's Mood During an Online Test Using Formula-Based and Neural Network-Based Method. *Computers & Education*. Vol. 53, no. 3, pp. 644-652, doi: 10.1016/j.compedu.2009.04.002
26. García, P., Schiaffino, S., Amandi, A. (2007). An Enhanced Bayesian Model to Detect Students' Learning Styles in Web-Based Courses. *Journal of Computer Assisted Learning*. Vol. 24, no. 4, pp. 305-315, doi: 10.1111/j.1365-2729.2007.00262.x
27. Ifenthaler, D., Widanapathirana, C. (2014). Development and Validation of a Learning Analytics Framework: Two Case Studies Using Support Vector Machines. *Technology, Knowledge and Learning*. Vol. 19, no. 1-2, pp. 221-240, doi: 10.1007/s10758-014-9226-4
28. Humble, N., Mozelius, P. (2022). The Threat, Hype, and Promise of Artificial Intelligence in Education. *Discover Artificial Intelligence*. Vol. 2, no. 22, doi:10.1007/s44163-022-00039-z
29. Yan, Y., Liu, H. (2024). Ethical Framework for AI Education Based on Large Language Models. *Education and Information Technologies*. Vol. 30, pp. 10891-10909, doi: 10.1007/s10639-024-13241-6

30. Foltynnek, T., Bjelobaba, S., Glendinning, I., Khan, Z.R., Santos, R. et al. (2023). ENAI Recommendations on the Ethical Use of Artificial Intelligence in Education. *International Journal for Educational Integrity*. Vol. 19, no. 1, article no. 12, doi: 10.1007/s40979-023-00133-4
31. Schiff, D. (2022). Education for AI, not AI for Education: The Role of Education and Ethics in National AI Policy Strategies. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. No. 32, pp. 527-563, doi: 10.1007/s40593-021-00270-2
32. Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T. et al. (2021). Ethics of AI in Education: Towards a Community-Wide Framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. Vol. 32, no. 20, pp. 504-526, doi: 10.1007/s40593-021-00239-1
33. Yang, C.C.Y., Chen, I.Y.L., Ogata, H. (2021). Toward Precision Education: Educational Data Mining and Learning Analytics for Identifying Students' Learning Patterns with Ebook Systems. *Educational Technology & Society*. Vol. 24, no. 1, pp. 152-163. Available at: <https://www.jstor.org/stable/26977864> (accessed 01.05.2025).
34. Ouyang, F., Jiao, P. (2021). Artificial Intelligence in Education: The Three Paradigms. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. Vol. 2, article no. 100020, doi: 10.1016/j.caeai.2021.100020
35. Hwang, G.J., Xie, H., Wah, B.W., Gašević, D. (2020). Vision, Challenges, Roles and Research Issues of Artificial Intelligence in Education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. No. 1, article no. 100001, doi: 10.1016/j.caeai.2020.100001
36. Xu, W., Ouyang, F. (2022). A Systematic Review of AI Role in the Educational System Based on a Proposed Conceptual Framework. *Education and Information Technologies*. Vol. 27, no. 3, pp. 4195-4223, doi: 10.1007/s10639-021-10774-y
37. Durak, G., Çankaya, S., Özdemir, D., Can, S. (2024). Artificial Intelligence in Education: A Bibliometric Study on Its Role in Transforming Teaching and Learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. Vol. 25, no. 3, pp. 219-244, doi: 10.19173/irrodl.v25i3.7757
38. Thelwall, M. (2008). Bibliometrics to Webometrics. *Journal of Information Science*. Vol. 34, no. 4, pp. 605-621, doi: 10.1177/0165551507087238
39. İnci, G. Köse, H. (2024). The Landscape of Technology Research in Special Education: A Bibliometric Analysis. *Journal of Special Education Technology*. Vol. 39, no. 1, pp. 94-107, doi: 10.1177/01626434231180582
40. Martín-Martín, A., Thelwall, M., Orduna-Malea, E., Delgado López-Cózar, E. (2020). Google Scholar, Microsoft Academic, Scopus, Dimensions, Web of Science, and Open Citations' COCI: A Multidisciplinary Comparison of Coverage via Citations. *Scientometrics*. Vol. 126, no. 1, pp. 871-906, doi: 10.48550/arXiv.2004.14329
41. Apishev, M.A (2020). Effective Implementations of Topic Modeling Algorithms. *Trudy` Instituta sistemnogo programmirovaniya RAN = Proceedings of the Institute for System Programming of the Russian Academy of Sciences*. Vol. 32, no. 1, pp. 137-152, doi: 10.15514/IS-PRAS-2020-32(1)-8 (In Russ., abstract in Eng.).

Acknowledgement. The article has been prepared within the framework of fulfillment of the state assignment for R&D of the Ministry of Education of the Russian Federation 2025, scientific project on the topic: "Methodological bases of integration of natural-scientific and humanitarian knowledge in the study of educational problems", agreement No. 1024122500030-2-5.3.1.

*The paper was submitted 12.05.2025
Accepted for publication 01.10.2025*



«Высшее образование в России» – ежемесячный общероссийский научно-педагогический журнал, публикующий результаты фундаментальных, поисковых и прикладных проблемно-ориентированных исследований наличного состояния высшей школы и тенденций её 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 учёные, профессорско-преподавательский состав высшей школы, администрация вузов, работники органов управления системой высшего образования, соискатели учёной 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).

Независимая оценка обучения

Оценка качества подготовки обучающихся может быть определена как вид внутренней системы оценки качества образования (ВСОКО) и зачтена при прохождении государственных аккредитационных процедур контроля



оперативность обработки результатов



широкий охват тестируемых



конструирование измерительных материалов

Федеральный интернет-экзамен в сфере профессионального образования (ФЭПО)

Независимая оценка качества образования студентов в соответствии с требованиями ФГОС

Проект был открыт в 2005 году, и его уже 20-летняя история говорит о качестве системы и признании ее образовательными организациями



- два сертификата качества
- педагогический анализ / мониторинг результатов
- доступ к рейтинг-листам

Интернет-тренажеры в сфере образования

Внутренний контроль качества обучения, подготовка к диагностической работе, разработка оценочных материалов

Результаты тестирования студентов будут отражены в рейтинг-листах

Рейтинг-листы

Данные тестирования студентов

Российский рейтинг
Специальность: 37.03.01 Педагогика
Дисциплина: Педагогика
Факультет: Факультет педагогики

№ п/п	ФИО студента	Дата	Длительность тестирования	Кол-во правильно выполненных заданий	Процент правильно выполненных заданий
1	Иванова М.В.	1985	00:45:18	20	87%
2	Петрова И.А.	1986	00:41:32	22	73%
3	Кузнецов П.Ю.	1989	00:38:57	20	53%
4	Соловьев Д.И.	1981	00:46:02	19	53%
5	Нечкина Г.С.	1983	00:42:29	17	53%
6	Васильева С.А.	1984	00:47:21	17	37%
7	Леонова А.В.	1987	00:52:37	16	33%

