

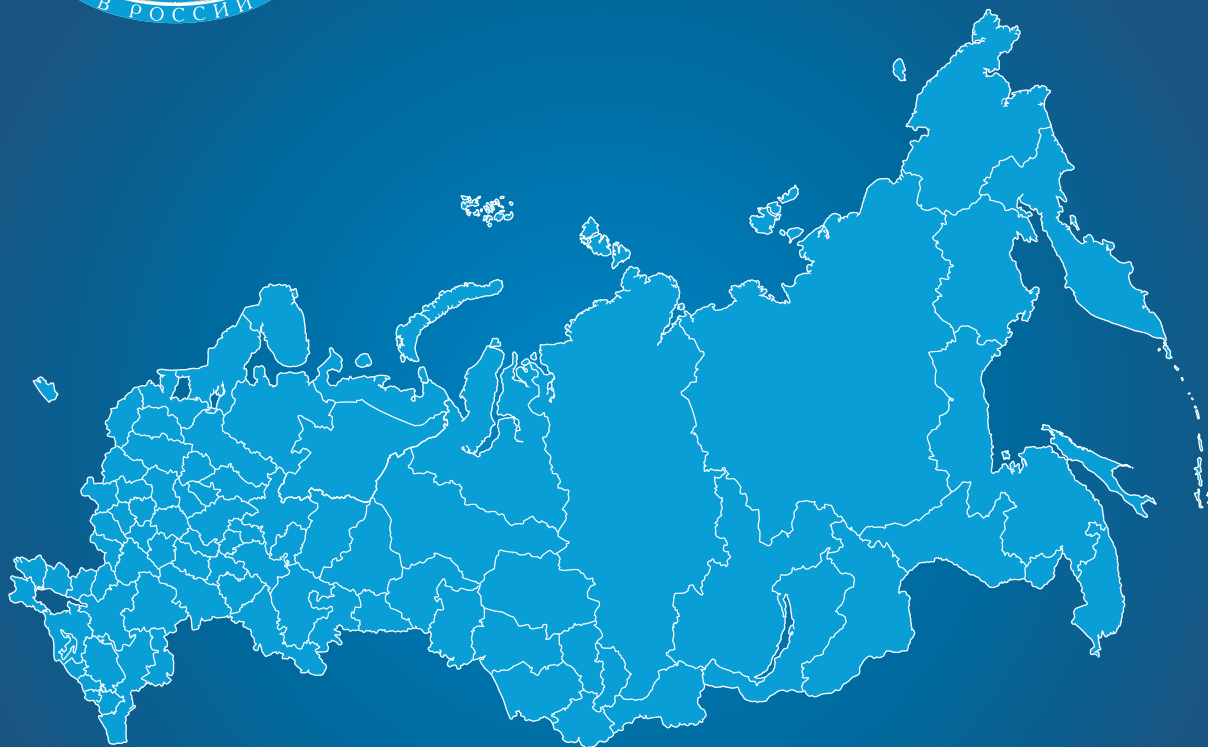
ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

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

1 / 2026

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia



«Пресса России» индекс: 83142

Журнал издается с 1992 года

Независимая оценка уровня подготовки выпускников

Федеральный интернет-
экзамен для выпускников
бакалавриата и специалитета

ФИЭБ-2026

bakalavr.i-exam.ru

☎ 8 (8362) 64-16-88

✉ nii.mko@yandex.ru

НИИ мониторинга качества
образования приглашает вузы
принять участие в ФИЭБ и оценить
уровень подготовки выпускников

2—28 апреля 2026 года



Вузу

Сертификат качества

Сертификат качества дает преимущество при прохождении профессионально-общественной аккредитации, участии в проекте «Лучшие образовательные программы инновационной России» и учитывается в Национальном агрегированном рейтинге.

Студенту

Именные сертификаты

Дает преимущество при государственной итоговой аттестации и поступлении в магистратуру.

ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

1 / 2026

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

Содержание

Contents 3

КАРГАПолова Е.В., ШТыхно Д.А. Миссия современного
российского вуза: трансформация смыслов 10–34

НИКОЛЬСКИЙ В.С. «Университет служения»:
практическая философия высшего образования
в современную эпоху 35–53

БЕДНЫЙ А.Б., БЕДНЫЙ Б.И., РЫБАКОВ Н.В.,
САЛАХЕТДИНОВА Т.В. Иностранные аспиранты
в России: статистика и тенденции 54–76

ФИЛАТОВА А.А., РАВЕДОВСКАЯ У.Ю., ОБУХОВ К.Н.
Статус преподавателя и вызовы ИИ: стратегии
символической защиты и репозиционирования 77–95

ЛЫЗЬ Н.А., ЛАБЫНЦЕВА И.С., ЛЫЗЬ А.Е. Почему студенты
не удовлетворены обучением: профессиональный выбор,
образовательный опыт, учебные трудности 96–115



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 15.01.2026
Выход в свет 25.02.2026

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

СОКОЛОВ А.В., БАБАДЖАНИЯН П.А.

Причины неучастия российских
студентов в общественно-политической
коммуникации 116–128

ПРОХОРОВА М.В., АНГЕЛОВА О.Ю.,

МАЗАНОВА А.Е., НЕМИРОВА С.В.,

ПОДОЛЬСКАЯ Т.О. «Обучение служением»

как инструмент формирования гражданской
позиции студентов медицинского вуза . . . 129–148

ПОПОВ Е.А. Научные публикации студентов

российских вузов: факторы ресурсности
и их эффекты. 149–168



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

KARGAPOLOVA, E.V., SHTYKHNO, D.A.
The Mission of a Modern Russian University:
The Transformation of Meanings. Pp. 10-34

NIKOLSKIY, V.S. "The University of Service":
A Practical Philosophy of Higher Education
in the Contemporary Era. Pp. 35-53

BEDNY, A.B., BEDNYI, B.I., RYBAKOV, N.V.,
SALAKHETDINOVA, T.V. International
Postgraduate Students in Russia: Statistics
and Trends. Pp. 54-76

FILATOVA, A.A., RAVEDOVSKAYA, U.Yu.,
OBUKHOV, K.N. The Teaching Profession
and the AI Challenge: Strategies for Symbolic
Defense and Repositioning. Pp. 77-95

LYZ', N.A., LABYNTSEVA, I.S., LYZ', A.E.
Why Students Are Dissatisfied with Their Studies:
Professional Choice, Educational Experience,
and Learning Difficulties. Pp. 96-115

SOKOLOV, A.V., BABAJANYAN, P.A.
The Reasons for the Non-Participation of Russian
Students in Socio-Political Communication. Pp. 116-128

PROKHOROVA, M.V., ANGELOVA, O.Yu.,
MAZANOVA, A.E., NEMIROVA, S.V.,
PODOLSKAYA, T.O. "Service-Learning"
as a Means of Developing the Civic Position
of Medical University Students. Pp. 129-148

POPOV, E.A. Scientific Publications by Russian
University Students: Resource Factors and
Their Effects. Pp. 149-168



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

Editor-in-Chief:
V.S. Nikolskiy

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

Executive secretary:
D.V. Davydova

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

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

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

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

The Certificate of Mass Media
registration: No. FC 7754511

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

11 issues per year

Languages: Russian, English

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

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

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

Copies printed – 500

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



VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSII

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

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

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

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

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

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

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



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

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

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

Редакционная коллегия

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

Международный редакционный совет

АЛЕКСАНДРОВ А.А. (проф., президент МГТУ им. Н.Э. Баумана, президент Ассоциации технических университетов); **АУЭР Михаэль** (проф., Университет прикладных наук Каринтии, 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@mfpa.ru

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

Vladimir S. NIKOLSKIY – 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.

Миссия современного российского вуза: трансформация смыслов

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-1-10-34

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

Штыхно Дмитрий Александрович – канд. эконом. наук, доцент, проректор, SPIN-код: 9613-7592, ORCID: 0000-0002-2397-1059, Scopus ID: 35184145100, Researcher ID: Q-8967-2016, Shtykhno.DA@rea.ru

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Москва, Российская Федерация
Адрес: 109992, Москва, Стремянный пер., д. 36

***Аннотация.** Современные социальные системы находятся в ситуации трансформации, важнейшим из аспектов которой является трансформация смыслов, поиск доктрин, направленных на осознание векторов будущего, целей, миссии – личности, страны, человечества. Данный процесс затронул структурообразующий элемент высшего образования – университет и определение его миссии. В статье на основе анализа научных работ, а также результатов конкретного социологического исследования среди жителей Москвы обобщены представления о миссии университета. Зафиксировано разнообразие спектра мнений о миссии университета. Структурированы противоречия в представлениях о миссии университета. Это отражает поиск смысла развития высшего образования и всей социальной системы в ситуации стремительных процессов становления общества, шестого технологического уклада, цифровой культуры, изменения геополитической ситуации, требующей сохранения национальных социокультурных кодов. Представляется перспективной актуализация модели университета как *alma mater*, духовной матери-кормилицы и определение миссии университета как духовной деятельности по формированию морально-нравственной личности, субъекта, что соответствует стратегическим целям национально-государственной политики современной России. На основе результатов эмпирического исследования среди жителей Москвы определено, что данная модель, хотя и не является приоритетной, находит отклик у значительного числа опрошенных.*

***Ключевые слова:** вуз, университет, миссия, миссия вуза, трансформация, смыслы, миссии*

***Для цитирования:** Каргаполова Е.В., Штыхно Д.А. Миссия современного российского вуза: трансформация смыслов // Высшее образование в России. 2026. Т. 35. № 1. С. 10–34. DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-1-10-34*

The Mission of a Modern Russian University: The Transformation of Meanings

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-1-10-34

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

Dmitry A. Shtykhno – Cand.Sci. (Economics), Associate Professor, Vice-Rector, ORCID: 0000-0002-2397-1059, Scopus ID: 35184145100, Researcher ID: Q-8967-2016, Shtykhno.DA@rea.ru
Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russian Federation
Address: 36, Stremyanny lane, Moscow, 109992, Russian Federation

Abstract. Modern social systems are undergoing transformation, the most important aspect of which is the transformation of meanings and the search for doctrines aimed at understanding the paths of the future, goals, and mission – of the individual, the country, and humanity. This process has affected universities as the structural elements of higher education, and the definition of their missions. This article is based on an analysis of scientific papers and the results of a specific sociological survey among Moscow residents, it summarizes perceptions of the university's mission. The diverse range of opinions on the university's mission is documented, and contradictions in ideas about the university's mission are analyzed. This reflects the search for meaning in the development of higher education and the entire social system amidst the rapid processes of societal development, the sixth technological paradigm, digital culture, and a changing geopolitical situation that requires the preservation of national sociocultural codes. A promising approach is to update the model of the university as an alma mater, a spiritual mother and nurse, and define the university's mission as a spiritual activity aimed at shaping the moral and ethical personality and subject, which aligns with the strategic goals of national and state policy in modern Russia. Based on the results of an empirical study among Moscow residents, it was determined that this model, although not a priority, resonates with a significant number of respondents.

Keywords: higher education institution, university, mission, university mission, transformation, meanings, Moscow residents

Cite as: Kargapolova, E.V., Shtykhno, D.A. (2026). The Mission of a Modern Russian University: The Transformation of Meanings. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 35, no. 1, pp. 10-34, doi: 10.31992/0869-3617-2026-35-1-10-34 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Современный мир существует в ситуации глобальных изменений социума, отношений между людьми, системы ценностей. На наш взгляд, суть данных процессов заключается в трансформации *смыслов*. Поэтому дискурсы, смыслы прошлого, кризиса, смерти Бога (Ф. Ницше), автора (авторитета, личности) (Р. Барт), общества (Ж. Бодрийар) сменяют-

ся поиском оснований для возрождения, которые в логике системного анализа связаны с проекциями будущего – осознанием цели, миссии как ответственного задания, роли, поручения, предназначения к чему-либо важному. Это касается и миссии вуза.

Вузовское образование в лучших его проявлениях соотносится с концептом «классический университет». Поэтому чаще всего

миссия университета и миссия вуза определяются в научном дискурсе и в обыденном сознании как синонимы. Университет является также метафорой высшего образования и даже образования в целом как социального института (см., например, выражение, «мои университеты» (М. Горький)). Применительно к университету также употребляется метафора кризиса, разрушения (например, «университет в руинах» (Б. Риддингс)). Также предпринимаются попытки осмысления его будущего, цели, предназначения, миссии. Как отмечает В.Н. Бадмаев, «современное обращение к классической теме – миссия университета, обусловлено как «философской вечностью» самой проблематики, так и теми кардинальными, принципиально новыми вызовами, вставшими перед университетами, перед обществом, перед человеком. Во многом эти вызовы обусловлены изменением социального ландшафта современной жизни, высокой динамичностью социальных отношений, сложностью социальных систем, «текучестью» границ и каналов внутреннего и внешнего взаимодействия, вторжением информационных технологий и искусственного интеллекта в общественную жизнь» [1, с. 138].

В современном научном дискурсе миссия университета исследуется как теоретический конструкт и как текст. При исследовании миссии как текста в предметном поле исследования – программный документ конкретного университета, репрезентирующий его идеальный образ и прагматические установки [2], в котором «в краткой и чёткой форме отражена концепция существования и развития университета в тесной связи с ценностями государственной и общественной жизни. Основная идея миссии часто выражена в девизе университета, этических кодексах, регулирующих *духовную сторону*¹ жизни университетского сообщества» [3, с. 1026].

Представления о миссии современного вуза как теоретическом конструкте связа-

ны с осмыслением его идентичности [1], ответственности, идейных оснований, определяемых системой ценностей [4], целеполагания деятельности [5]. Миссия может рассматриваться в качестве интегратора ценностей, основы «для построения и позиционирования бренда» [6], как образовательный ресурс [7], инструмент повышения эффективности [8] в условиях формирования нового поколения систем, приоритетами которых являются «транзитивность, сложность, неопределённость и разнообразие» [9, с. 13], «инновационность, способность к оперативной адаптации и интегрируемость» [10, с. 79].

В контексте нашего исследования мы опираемся на мнение Н.В. Брюхановой, В.И. Беляева, О.В. Кузнецовой, которые под *миссией организации* понимают «одно из важнейших стратегических решений, которое определяет вектор её развития и представляет организацию в среде заинтересованных сторон» [11]. При этом О.В. Зиневич, Т.А. Балмасова рассматривают *миссию университета* «в качестве идеального ориентира (вышей цели, предназначения), необходимого для его существования, сохранения и утверждения институциональной идентичности» [12, с. 116].

Исследователи также выделяют первую миссию университетов – обучение, просвещение, вторую – научные исследования. Эти миссии признаются главными, «классическими» [13; 14]. Ответом на вызовы усложняющейся реальности современности, процессов цифровизации, общественные запросы конкретной страны, региона является конструирование представлений о третьей миссии, которая представлена широким спектром значений – от служения обществу, воспитания, развития личности, гражданина, профессионального ориентирования до трансфера технологий, важнейшего маркера идентификации конкретного социокультурного пространства.

¹ Курсив – авт.

Таблица 1

Миссия современного университета в научном дискурсе

Table 1

The mission of the modern university in scientific discourse

Аспект	Идея, контекст	Персоналии
Просвещение, культурное развитие	«Приобщение к значимым и культурным областям знания»	Х. Ортега-и-Гассет [15, с. 45]
	Систематизация многообразия опыта о внешнем и внутреннем мирах человека	Луковенков С.Г. [16]
	Закрепление культурных ценностей, выработка приоритетов образования и взаимодействия культур и интеграции с различными социальными институтами	Наливайко Т.Е. [17]
	Конструирование культурных традиций	Гусельцева М.С. [9]
	Идея университета как универсальности и выполнение им культуротворческой миссии возможны на основе принципа универсального гуманизма	Круглова А.К. [18]
Формирование субъекта, личности	Фундамент подготовки к профессиональной деятельности	Толстенева А.А. [19]
	Творческая самореализация обучающегося	Панькова Н.М. [20]
	Социализация и инкультурация молодёжи, освоение социальных норм и культурных ценностей	Золкин А.А. [21]
	Подготовка конкурентоспособного специалиста, обладающего сформированной системой традиционных национальных ценностей	Глубокова Е.Н., Тряпицын А.В. [22]
	Формирование компетенций работы с информацией на основе современных научных методов	Лукашук В.И. [23]
	Подготовка гражданина	Егоров В.Н. [24]
Воспитание	Воспитание будущего профессионала в университете как источнике формирования ценностей, смыслов, мировоззренческих позиций	Романова Е.А. [25]
	Формирование аксиологической базы для возникновения, развития, функционирования норм, ценностей, образцов поведения, институтов, которые определяют деятельность экономических агентов в условиях экономики знаний	Денисов Ю.П., Немцова Н.В. [26]
	Воспитание интеллигентного человека, интеллигентности	Сорокин С.Э. [27], Чернышева Т.Л. [28], Ярмоц Е.А. [29], Данюшенков В.С., Машарова Т.В. [30]
	Воспитание духовно-нравственной личности	Железнякова С.И. [31]
	Воспитание «гуманитарно образованной и гуманитарно ориентированной личности путём усиления когнитивного элемента университетских программ; ... становление творческой личности, знаниевого субъекта», ... «человечного человека», действующего во благо общества и его членов, через трансляцию тезауруса общечеловеческих ценностей в их конкретно-историческом теоретическом и идеологическом форматах»	Зиневич О.В., Балмасова Т.А. [32, с. 52; 12, с. 117]
Духовно-нравственное развитие	Духовное, нравственное, интеллектуальное совершенствование человека, ведущее к Пробуждению	Бадмаев В.Н. [1]

Продолжение таблицы 1 / Continuation of table 1

Аспект	Идея, контекст	Персоналии
	Духовно-нравственное развитие на основе связи образовательного процесса в вузе с малой родиной, её историей, региональной идентичностью, а не сознанием глобального человека Земли	Головкин Н.В., Зиневич О.В., Рузанкина Е.А. [33]
	Центр духовной модернизации общества	Джаманбалаева Ш.Е., Маульшариф М. [34]
Наука	Селекция научной элиты	Карабущенко П.А. [35]
	Формирование у граждан научно-ориентированных оснований мировоззрения на основе самостоятельности мышления и критического рассуждения	Головкин Н.В., Рузанкина Е.А., Зиневич О.В. [36]
Надзор и социальная фильтрация	Дисциплинарные практики – инструмент надзора и социального сортирования (фильтрации) – двух важных элементов власти. Опора культурного сдвига, в том числе в цифровую эпоху	Луковенков С.Г. [16]
Профессиональная ориентация	Социально-проектная деятельность в сфере профессиональной ориентации молодежи	Пастухова Л.С., Каймаразова А.К., Турлакова О.Е. [13]
Корпоративная культура	Основа формирования корпоративной культуры, интегратор ценностей университета	Палагутина Н.В., Дроздова Е.М., Анисимова Г.В., Мельникова М.А. [37]; Прохоров А.В. [6; 38]
Изменение, инновации, трансфер технологий	Способность адаптации к изменениям, инновациям, развитие предпринимательских компетенций, трансфер новых продуктов, технологий, материалов	Касенко О.В. [39], Майер Г.В., Бабанский М.Д. [40], Гребенщикова Е.Г. [41], Ендовицкий Д.А. [42], Шабалин Ю.Е. [43], Сафонов Р.О. [44], Рапопорт А.В. [45], Смирнов Д.Ю., Коновалов И.А., Енза Э.К. [46]
	Площадка для бизнеса, партнёрств, стартапов, общественной жизни	Шарыкина Э.А., Митрофанова Е.Г. [47]
	Формирование социальной и предпринимательской предпримчивости, способности к инновациям	Нанакина Ю.С., Нанакин Д.Г. [10], Тавбулатова З.К., Чаплаев Х.Г. [48]
	Модернизация как трансформация в современность	Гусельцева М.С. [9]
Маркетинг	Ролевое участие маркетинговой деятельности (маркетинг отношений для формирования устойчивых связей со стейкхолдерами в регионе; маркетинг персонала для внедрения модели мотивации сотрудников и обучающихся в осуществляемые вузом проекты; маркетинг менеджмента для трансформации системы управления университета)	Рыбалко М.А. [49]
Социальная роль	Взаимодействие с общественными и государственными институтами	Титова Е.В., Суханова А.А. [50]
	Обучение служением; «взаимный, институализированный обмен между высшей школой и обществом»; «добровольное участие университета как социального института или отдельных его членов в социальных и общественных проектах»	Балмасова Т.А. [51, с. 125]
	Организационный и знаниевый аспекты миссии, а именно: «1) соотношение формальных и неформальных правил в университете; 2) полезность университета; 3) соотношение цены и качества университетского образования»	Карпенко А.Ю. [52, с. 291]

Продолжение таблицы 1 / Continuation of table 1

Аспект	Идея, контекст	Персоналии
	Взаимодействие с НКО-сектором и отказ от коммерческого понимания «третьей миссии»	Харитонов Е.Г. [53]
Развитие города	Градообразование	Конкин А.И. [54]
	Формирование образовательной, социокультурной, интеллектуальной среды города, новой парадигмы взаимодействия университетов с горожанами в рамках реализации идеи, согласно которой город представляется как сообщество горожан	Виноградова И.А., Иванова Е.В., Блинова А.О. [55]
	Оздоровление экономики; организация социального пространства «умного», «креативного», «живого» города	Щербинин А.И. [56]
	Экономический агент, создание рабочих мест, социализация уязвимых групп обучающихся; развитие человеческого капитала местных жителей, реализация социальной политики путём децентрализации, интервенции в жилые или индустриальные пространства, на окраины городов	Чуйкина С.А., Ключев А.К., Егорова А.А., Петрова Л.Е. [57]
Развитие региона	Центр кристаллизации и формирования социальных и культурообразующих особенностей региона; формирования социального слоя, который, вобрав в себя определённые знания, навыки и умения, потенциально может стать технократической, административной, творческой, педагогической и бизнес-элитой региона. С одной стороны, университет является частью мирового культурно-образовательного сообщества, с другой – ведёт работу по сохранению, развитию и распространению культуры народов региона, как в традиционном, так и инновационном смыслах этого понятия	Сафронов Н.В. [58]
	Субъектная активность в региональном образовательном пространстве	Леонова О.А. [59]
	Тесное взаимодействие с государством и предприятиями реального сектора экономики	Полихина Н.А., Тростянская И.Б. [60]
	Научно-инновационный центр и «информационная стоянка» талантливой молодёжи как ключевой ресурс развития региона	Короткова Г.В., Коротков А.А., Руднева Н.И., Хабаров С.А. [61]
	Конкретный вклад в социально-экономическое, инновационное развитие территории	Лизунов В.В. [62]
	Коммуникация, практики интеллектуального досуга, создание информационных сетей, формирование региональных идентичностей, ресурс культурной стабилизации и социализации гармонизации межэтнических отношений в поликультурном регионе	Воденко К.В., Черных С.С., Сусименко Е.В. [63]
	Реализация задач культурного и социального развития региона, плодотворного сотрудничества с властью, бизнесом и некоммерческим сектором	Когай Е.А. [64]
	Формирование благоприятной социокультурной среды, содействие социально-экономическому развитию	Безгодов Д.Н., Беяева О.И. [65]
Развитие страны	Формирование национально-государственной идентичности	Карамурзов Б.С. [66], Ли Ш., Ван Ф., Чан Ш. [67]
	Создание единого образовательного пространства современной России	Толстенева А.А. [19]

Продолжение таблицы 1 / Continuation of table 1

Аспект	Идея, контекст	Персоналии
Формирование цивилизационного кода	Место воспитания (антропологический «парк», педагогическая «машина») формирования человека. «Усваиваемый студентами язык науки открывает возможность межкультурного общения и таким образом способствует единству полицентричного человечества»	Дорофеев Д.Ю., Марков Б.В. [68, с. 59]
	«Ценности социально-ответственного образования, системного понимания реальности, включённости в осуществление культурной традиции и способности к межкультурному диалогу, которые составляют имманентное содержание цивилизационного кода»	Золкин А.А. [21, с. 304]
Развитие общества	Элемент проекта общественного развития, захватывающей современное общество цивилизационной динамики, а не пассивное следование социальными запросам	Земцов Д.И. [69]

Представления о миссии современного университета, сложившиеся в научном дискурсе, обобщены в *таблице 1*.

Анализ научной литературы позволил также обобщить представления о противоречиях в реализации миссии современного университета, выражающиеся порой в полюсах мнений исследователей по данному вопросу.

1) *Между универсальностью и специализацией*. Как отмечают Д.Ю. Дорофеев, Б.В. Марков, «следствием модернизации университета в эпоху индустриализации стало разделение классического и специального (технического) образования» [68, с. 59]. Действительно, уже привычным и необходимым воспринимается разделение на «физиков» и «лириков». Но сама ли по себе индустриализация привела к тому, что зачастую решение технических задач «физиками» основано на прагматическом расчёте и приводит к необратимым экологическим катастрофам, угрозам человеческой жизни? Почему специализация зачастую приводит к оправданию потери морально-нравственных универсалий деятельности «специалистов»? Жизнь без этических правил становится нормой, а профессиональная деятельность «лириков» представляется анахронизмом, не соответствующим вызовам современности. Даже сам призыв к жизни по совести,

в соответствии с морально-нравственными этическими принципами может вызывать усмешки с различной степенью цинизма. Напомним также, что специализация «технарей» и «гуманитариев» ещё в недавнем советском прошлом не была абсолютной по набору осваиваемых студентами вуза дисциплин в учебных планах. И те, и другие изучали в определённом объёме, например, философию – методологию всех наук и основу мировоззрения современного человека, а также ряд дисциплин, которые формировали компетенции руководителей. Отличие высшего образования от других уровней образования заключалось именно в формировании личности с универсальными компетенциями руководителя, а не только специалиста в конкретной сфере профессиональной деятельности.

2) *Между элитарностью и массовостью*. С одной стороны, миссия университета заключается в подготовке будущей интеллектуальной и управленческой элиты. С другой стороны, нам представляется, что необходимость получения компетенций для достижения технологического лидерства, перехода к обществу шестого технологического уклада детерминирует трансформацию высшего образования не просто в массовое, а во всеобщее. Развитие технологий, в том числе искусственного интеллекта (ИИ),

требует компетенций, позволяющих личности не конкурировать или сотрудничать с ИИ, а осознанно использовать его возможности, управлять им.

3) *Между автономностью и контролем государства*. Считается, что одним из условий реализации миссии классического университета является его автономность, выражающаяся, прежде всего, в процедурах избрания (а не назначения) профессорско-преподавательского состава и руководства вуза. Но в истории университета неоднократно зафиксированы факты того, что лозунги автономии и свободы оборачивались использованием геополитическими противниками страны студенчества для продвижения враждебных идей, смены идеологий и т. п. Кроме того, по мнению исследователей, «возникла необходимость совместить сложившуюся веками идеологию свободного автономного университета и государственный заказ на выполнение дорогих фундаментальных исследований» [36, с. 81].

4) *Между необходимостью реализации воспитательного компонента и переходом к массовому онлайн-образованию*. Как отмечает Е.А. Романова, «на всём протяжении времени ведущими компонентами оставались обучение, исследование и воспитание. Но переход к массовому онлайн-образованию не учитывает возможности для реализации воспитательного компонента» [70, с. 19]. Напомним, что в недавнем прошлом современной России воспитание было исключено из перечня целей не только высшего, но и других уровней образования.

5) *Между сохранением и развитием*. В размышлениях исследователей о сохранении и развитии в реализации миссии университета имеют место несколько аспектов.

А) *Фундаментальность и практикоориентированность получаемых знаний*, где фундаментальность позиционируется как

метафора сохранения, а зачастую застоя, отсталости и даже деградации образования, а практикоориентированность как метафора развития, движения вперёд, современности. В связи с необходимостью обоснования сокращения аудиторной нагрузки обсуждается наличие неких «лишних» дисциплин в отечественном вузовском образовании. Под «лишними» чаще всего подразумеваются фундаментальные или гуманитарные, изучение которых требует максимальной концентрации воли и дисциплины. Это может свидетельствовать о некоторой дезориентации в понимании того, что составляет фундамент, базу, основу вузовского образования. Университет в классическом его понимании был нацелен на формирование системного мышления. Вуз даёт не столько знания, объём которых удваивается в современном мире за три–пять лет, а метакомпетенцию учиться самостоятельно, свободу самообразования. Отсутствие такого фундамента приводит к появлению «человека служебного», обладающего узким спектром компетенций, несвободного, не обладающего свойствами субъекта, личности. Напомним также, что под практикой понимается «целеполагающая деятельность людей; освоение и преобразование действительности»². Практика – творческий процесс на основе понимания выпускником того, что он в принципе к этому способен, а не механическое выполнение чьих-то заданий. Таким образом, практикоориентированность не представляется возможной без фундамента системного мышления, навыков применения законов диалектики как неперменного инструмента даже не анализа, а оценки любой ситуации, воли, дисциплины, формирующих личность, субъекта.

Б) *Сохранение культурного наследия, традиций и необходимость быть площадкой для разработки и внедрений инноваций* [67] (Ли Ш., Ван Ф., Чан Ш.);

² Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. Издание 2-е, переработанное и дополненное. – Москва: Научное изд-во «Большая российская энциклопедия», 1998. – С. 952.

В) *Сохранение национально-культурной идентичности и приобщение к ценностям общечеловеческой культуры*. Как отмечают Д.Ю. Дорофеев и Б.В. Марков, «реформа образования должна учитывать и практические потребности общественного производства, и национальную идею, и международную конкуренцию на рынке знаний и культурного капитала. Цивилизационный уровень культуры определяется высоким иммунитетом по отношению к чужим влияниям и одновременно способностью воспринимать полезные достижения других народов... Задача учреждений образования состоит в формировании такой коммуникативной системы, которая нейтрализует опасные аномалии, и одновременно способствует усвоению цивилизационных достижений других культур» [68, с. 59].

С данным аспектом тесно связаны размышления исследователей о задачах глобализации и регионализации в реализации миссии университета. При этом В.М. Карелин, например, считает конструктивным применение метафоры идеологии транснациональной корпорации (как предельное выражение глобализма) в понимании миссии университета современных условиях [71]. А другие исследователи, напротив, разрабатывают концепт народного университета [72]. Необходимо также отметить, что дискурс духовно-нравственного развития в большей степени связан с региональной либо религиозной культурной традицией, чем с также весьма перспективной идеей глобальной общечеловеческой культуры;

Г) *Противопоставление ценностей общественного блага, сопряжённых с ценностями культуротворчества, идеей культуры как таковой, и образовательными услугами, связанными с ценностями рынка коммерциализации, рыночной конкуренции* [73–75]. Как отмечают О.В. Зиневич и Т.А. Балмасова, «цель достижения блага в явном виде присутствует в тех университетских социальных практиках, которые направлены на участие в жизни общества без

непосредственной коммерческой выгоды, и реализуется вне университета» [32, с. 52–53]. Е.Г. Харитоновна, предлагает понимать третью миссию университета как социальную направленность при отказе от коммерческого понимания миссии [53]. Как отмечает Е.Ю. Колесникова, «идея университета прошла большой исторический путь – от «идеи культуры» до современной модели бюрократического “университета качества”» [4, с. 85]. Университет культуры противопоставляется университету качества с рисками бюрократизации и формализации деятельности, односторонней ориентации на экономический эффект [18; 57].

Интересно, что в многовековой истории капитализма до сих пор полностью не решена проблема легитимизации коммерческой прибыли, рыночных отношений как части культуры, коммерческая деятельность во многом остаётся вне культурной традиции. Так, по мнению уже упомянутого выше В.М. Карелина, ТНК-идеология (идеология транснациональных корпораций) применительно к университету приводит к неизбежной смене модели университета культуры моделью постисторического университета [71]. По мнению С.В. Борисова, для современной российской действительности наиболее перспективным является не «возврат к национальной культурной идентичности университета (консерватизм)», не «изобретение новой культурной идентичности (мультикультурализм)», а «полный отказ от идеи культурной идентичности и ограничение миссии университета требованиями стандарта качества, наряду с требованиями к обычным товарам и услугам (консьюмеризм)» [76, с. 37]. Препятствием реализации данной перспективы является «“государственная монополия” на образование» [76, с. 37]. На наш взгляд, данное мнение не отвечает насущным вызовам стремительно изменившейся геополитической ситуации, на которые России необходимо дать адекватный ответ как государству-цивилизации. Системные контуры нашей страны как государ-

ства-цивилизации обозначены в программных документах, определяющих приоритеты национально-государственной политики³. По мнению В.С. Никольского, преодоление ряда противоречий в представлениях о миссии вузов становится возможным в рамках такой константы отечественной университетской традиции как служение. Под служением понимается сознательная деятельность на благо общества, «модус существования, характеризующийся свободным принятием ответственности за поддержание и развитие ценностей, превосходящих индивидуальные интересы» [77, с. 22]. Именно служение «задаёт общую нормативную рамку, внутри которой функциональное разнообразие университетских моделей обретает ценностную когерентность и защищённость от редукции к [...] критериям эффективности» [77, с. 22].

Продолжая размышлять о диалектике сохранения и развития в миссии университета, отметим, что ещё в недавнем по историческим меркам прошлом образование понималось как «процесс развития и саморазвития личности, связанный с овладением социально значимым опытом человечества, воплощённым в знаниях, умениях, творческой деятельности и эмоционально-ценностном отношении к миру: необходимое условие деятельности личности и общества по *сохранению*⁴ материальной и духовной культуры. Основной путь получения образования – обучение и самообразование»⁵. То есть в данном определении акцентировалось понимание образования как одного из самых консервативных социальных инсти-

тутов, ориентированных на сохранение и, следовательно, в условиях реформирования социальной системы реформируемых одним из последних.

В контексте заявленного нами в начале статьи дискурса изменения смыслов хотелось бы также поразмышлять о сущности понятия «развитие», которое традиционно представляется как позитивный процесс изменений. Но, например, Г. Померанц считает всю историю человечества перманентным кризисом. Основа этого кризиса, по мнению исследователя, состоит в том, что «развитие (которое мы ошибочно воспринимаем как целостное движение вперёд) есть «раз-витие», расщепление, дифференциация. Шишков, который не соглашался с Карамзиным, придававшим слову «развитие» современный смысл, был отчасти прав. Развитие – это действительно «раз-витие», утрата первоначальной, примитивной, детской цельности. Дифференциация может привести – и приводит – к разрушению целостности и к утрате смысла жизни. Смысл имеет только целостная жизнь, никакой набор частных его не даёт» [78, с. 448].

Таким образом, мы видим, что современные российские учёные находятся в поиске определения миссии университета, сущности этого процесса, его смысла. На основе анализа их спектра мнений обратимся к анализу мнений обычных москвичей по данному вопросу.

Методы

В апреле 2024 г. исследовательской группой Российского экономического универ-

³ Указ Президента Российской Федерации от 07.05. 2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/73986> (дата обращения: 15.11.2025); Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 15.11.2025); Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 № 400 «О стратегии национальной безопасности». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (дата обращения: 15.11.2025).

⁴ Курсив – авт.

⁵ Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. Издание 2-е, переработанное и дополненное. – Москва: Научное изд-во «Большая российская энциклопедия», 1998. – С. 826.

Таблица 2

Социально-демографические характеристики опрошенных

Table 2

Socio-demographic characteristics of the respondents

Характеристика	%
<i>Пол</i>	
Мужчины	45
Женщины	55
<i>Возраст</i>	
Молодёжь (14–35 лет)	48
Взрослые (36–59 лет)	28
Пожилые (от 6 лет и старше)	24
<i>Образование</i>	
Послевузовское высшее	5
Высшее	63
Среднее техническое	13
Среднее общее	14
Начальное профессиональное	4
Начальное, неполное среднее	1
<i>Занятость</i>	
Работают	37
Не работают и не стремятся работать	3
Безработные, но ищут работу	2
Неработающие пенсионеры	13
Работающие пенсионеры	7
Студенты, которые обучаются в учебном заведении и не работают	23
Студенты, которые совмещают обучение в учебном заведении и работу	15

ситета им. Г.В. Плеханова при непосредственном участии авторов реализовано социологическое исследование «Высшее образование в России» среди жителей Москвы ($N = 750$) [79]. Метод сбора первичной социологической информации – онлайн-анкетирование. Исследовательской группой разработан и апробирован алгоритм реализации онлайн-анкетирования с выходом на целевую группу. Анкетёрам было поставлено задание опросить респондентов из целевой группы и установлены квоты по полу, возрасту и занятости. Респонденты указывали фамилию анкетёра и свою контактную информацию, что позволяло проводить контроль работы анкетёров по квотируемым признакам. Процедуры контроля включали также исключение из базы данных респондентов, не соответствующих

параметрам целевой аудитории по территориально-поселенческому признаку, и анкет с признаками гало-эффекта.

Социально-демографические характеристики респондентов, включённых в базу для анализа результатов, представлены в таблице 2.

В итоге полученное соотношение мужчин и женщин соответствует гендерной структуре генеральной совокупности. Распределение опрошенных позволяет сделать определённые выводы по возрастным группам. При интерпретации результатов необходимо помнить, что большинство опрошенных – с высшим образованием. Предметное поле нашего исследования, то есть миссия современного российского вуза, акцентировало наш интерес к результатам опроса среди субъектов образовательного процесса –

представителей студенческой молодёжи двух групп: только обучающихся и тех, кто совмещает учёбу и работу.

Исследование носило зондажный характер, задача репрезентации выборки не ставилась, поэтому полученные результаты могут распространяться только на выборочную совокупность, либо использоваться как справочные. Однако общее количество опрошенных позволяет сделать предположения и общие заключения. Среди блоков исследования был вопрос, посвящённый миссии вузов современной России. Математическая обработка первичной социологической информации включала анализ линейных распределений, таблиц сопряжённости, шкалирование, ранжирование, факторный анализ.

Результаты

В представлениях москвичей наиболее важной для вуза является миссия передачи знаний, актуальных для информационного общества (значение индекса 0,73, то есть выбрали варианты «полностью согласен» и «пожалуй, согласен» около 90% респондентов) (Табл. 3). Среди возрастных групп это мнение разделяют в большей степени пожилые, среди студенчества – те, кто учатся и работают. В принципе наибольшая степень поддержки данного варианта свидетельствует о том, что у респондентов доминирует представление о вузе как площадке обучения. Это соответствует пониманию первой миссии классического университета у исследователей. Студенчество поддержало этот вариант ответа несколько больше, чем молодёжь и взрослые.

На втором месте по массиву опрошенных в целом вариант ответа «развивать цифровые технологии для обеспечения одновременно как качества, так и доступности образования». Этот вариант в большей степени поддержали представители студенчества, которые только обучаются, без совмещения с работой. Вероятно, именно эта группа в большей степени вовлечена в цифровизацию образовательного процесса.

Далее следует вариант «подготовить профессионалов, способных конкурировать на рынке труда с искусственным интеллектом», который в большей степени поддерживается пожилыми.

Вариант «быть центром социальной активности, реализации добровольческого (волонтёрского) потенциала» в той или иной степени поддержали более 80% респондентов. Наиболее это важно для студентов, которые только учатся, и наименее важно для тех, кто совмещает учёбу и работу. Очевидно, что для совмещающих работу и учёбу студентов вуз не является единственным центром социальной реализации, а на волонтёрство у них остаётся меньше времени, чем у тех, кто только обучается.

Далее следует вариант «удовлетворить потребности экономики России», который менее всего актуален для взрослых и более всего для пожилых. Вероятно, данный ответ отражает социально-исторический контекст становления данных поколений. У пожилых – это коллективистские ценности СССР, развитая концепция национально-государственной идентификации, принципы приоритета работы не на себя, а на процветание страны. У взрослых – это в большей степени рыночная ориентация, поэтому задача удовлетворения потребностей экономики страны для них менее актуальна.

В меньшей степени поддерживаются нашими респондентами социально-культурные представления о миссии университета, которые отражаются в вариантах ответа «подготовить специалистов в здоровьесберегающей среде – здоровое тело, здоровый дух, культура мышления» (около 70% респондентов; больше всего разделяется пожилыми, меньше всего студентами, которые совмещают учёбу и работу); «быть площадкой «народной» дипломатии – распространения ценностей российской культуры среди иностранных граждан» (около 70% опрошенных; больше всего – пожилыми); «возродить лучшие традиции советского высшего

Таблица 3

Ответы респондентов на вопрос «Согласны ли вы, что миссия современных российских вузов – это...» (индексы⁶/ранги)

Table 3

Respondents' answers to the question "Do you agree that the mission of modern Russian universities is..." (indexes /ranks)

Варианты ответа	Студенчество		Итого по студенчеству	Молодёжь	Взрослые	Пожилые	Итого по возрастным группам
	Учатся	Учатся, работают					
Дать знания, актуальные для информационного общества	0,70/1	0,79/1	0,75/1	0,67/1	0,68/1	0,79/1	0,73/1
Развивать цифровые технологии для обеспечения одновременно как качества, так и доступности образования	0,65/2	0,59/2	0,62/2	0,59/2	0,55/3	0,61/3	0,59/2
Подготовить профессионалов, способных конкурировать на рынке труда с искусственным интеллектом	0,58/3–4	0,52/3	0,55/3	0,53/3	0,56/2	0,63/2	0,56/3
Быть центром социальной активности, реализации добровольческого (волонтёрского) потенциала	0,58/3–4	0,46/4	0,52/4	0,50/4	0,53/4	0,55/6	0,52/4
Удовлетворить потребности экономики России	0,50/5	0,42/5	0,46/5	0,45/5	0,39/5	0,58/4–5	0,46/5
Подготовить специалистов в здоровьесберегающей среде – здоровое тело, здоровый дух, культура мышления	0,38/7	0,24/7	0,31/7	0,31/6	0,33/8	0,50/7	0,37/6
Быть площадкой «народной» дипломатии – распространения ценностей российской культуры среди иностранных граждан	0,34/8	0,29/6	0,32/6	0,28/7	0,35/6–7	0,43/8	0,34/7–8
Возродить лучшие традиции советского высшего образования, основанного на фундаментальных знаниях	0,04/9	0,10/9	0,07/9	0,08/9	0,35/6–7	0,58/4–5	0,34/7–8
Быть альма-матер (лат. <i>alma mater</i> , дословно – «кормящая мать» или «мать-кормилица») – организацией, питающей духовно	0,41/6	0,16/8	0,29/8	0,22/8	0,21/9	0,42/9	0,28/8–9
Среднее арифметическое	0,46	0,40	0,43	0,40	0,44	0,56	0,47

образования, основанного на фундаментальных знаниях» (более 60% респондентов; больше всего – пожилыми, меньше всего – молодёжью, а из студенчества – теми, кто только обучается); «Быть альма-матер (лат.

alma mater, дословно – «кормящая мать» или «мать-кормилица») – организацией, питающей духовно» (поддерживается более чем половиной респондентов, больше всего – пожилыми и студентами, которые обу-

⁶ Формула расчёта индексов: вариант ответа «полностью согласен» – значение «1», «пожалуй, согласен» – «0,5», «затрудняюсь ответить» – «0», «скорее не согласен» – «-0,5» и «полностью не согласен» – «-1».

Таблица 4

Факторная матрица представлений респондентов о миссии современного российского вуза

Table 4

The factor matrix of respondents' ideas about the mission of a modern Russian university

Мера адекватности и критерий Бартлетта		
Мера выборочной адекватности Кайзера – Мейера – Олкина		,848
Критерий сферичности Бартлетта	Прибл. хи-квадрат	1668,757
	ст.св.	36
	Знч.	0,000
Матрица компонент ^а		
а. Извлечённых компонент: 2		
Матрица повернутых компонент ^а		
	Компонента	
	1	2
Согласны ли вы, что миссия современных российских вузов – это... [Развивать цифровые технологии для обеспечения одновременно как качества, так и доступности образования]	,855	
Согласны ли вы, что миссия современных российских вузов – это... [Дать знания, актуальные для информационного общества]	,694	,184
Согласны ли вы, что миссия современных российских вузов – это... [Подготовить профессионалов, способных конкурировать на рынке труда с искусственным интеллектом]	,614	,300
Согласны ли вы, что миссия современных российских вузов – это... [Быть центром социальной активности, реализации добровольческого (волонтёрского) потенциала]	,602	,249
Согласны ли вы, что миссия современных российских вузов – это... [Возродить лучшие традиции советского высшего образования, основанного на фундаментальных знаниях]		,791
Согласны ли вы, что миссия современных российских вузов – это... [Быть альма-матер (лат. alma mater, дословно – «кормящая мать» или «мать-кормилица») – организацией, питающей духовно]	,187	,648
Согласны ли вы, что миссия современных российских вузов – это... [Подготовить специалистов в здоровьесберегающей среде – здоровое тело, здоровый дух, культура мышления]	,466	,609
Согласны ли вы, что миссия современных российских вузов – это... [Удовлетворить потребности экономики России]	,264	,535
Согласны ли вы, что миссия современных российских вузов – это... [Быть площадкой «народной» дипломатии – распространения ценностей российской культуры среди иностранных граждан]	,451	,492
Метод выделения: Анализ методом главных компонент. Метод вращения: Варимакс с нормализацией Кайзера.		
а. Вращение сошлось за 3 итерации.		
Компонента	Итого	% дисперсии
1	2,478	27,531
2	2,133	23,698
Матрица преобразования компонент		
Компонента	1	2
1	,753	,658
2	–,658	,753
Метод выделения: Анализ методом главных компонент. Метод вращения: Варимакс с нормализацией Кайзера.		

чаются, меньше всего – студентами, которые совмещают учёбу и работу).

В среднем поддержка всех вариантов ответов о миссиях современного вуза составляет около 80%. Больше всего эта поддержка проявлена у пожилых, меньше всего – у студентов, совмещающих учёбу и работу.

Для более тщательного изучения представлений опрошенных о миссии университета мы применили факторный анализ методом главных компонент с вращением Варимакс и нормализацией Кайзера. Это позволило выделить две группы респондентов (Табл. 4).

Для первой группы важны такие миссии как «развивать цифровые технологии для обеспечения одновременно как качества, так и доступности образования», «дать знания, актуальные для информационного общества», «подготовить профессионалов, способных конкурировать на рынке труда с искусственным интеллектом», «быть центром социальной активности, реализации добровольческого (волонтёрского) потенциала».

Для второй группы – «возродить лучшие традиции советского высшего образования, основанного на фундаментальных знаниях», «быть альма-матер (лат. *alma mater*, дословно – «кормящая мать» или «мать-кормилица») – организацией, питающей духовно», «подготовить специалистов в здоровьесберегающей среде – здоровое тело, здоровый дух, культура мышления», «удовлетворить потребности экономики России».

Для обеих групп важно то, что российский вуз реализует миссию «площадки «народной» дипломатии – распространения ценностей российской культуры среди иностранных граждан». На наш взгляд, вторая группа в большей степени проявляет зрелость системного мышления, чем первая. Первая группа по смыслу вариантов ответов большей степени ориентирована на «здесь» и «сейчас», не проявляет понимание того, что личность не конкурирует с ИИ как с технологией, а управляет и использует её возможности. Вторая группа в осмысле-

нии миссии опирается на традиции, фундамент прошлого, без которого невозможно управление будущим, на представление об университете как о духовной матери, на системное понимание здоровья как системного триединства физического, духовного и ментального. Также поддержка варианта ответа «удовлетворить потребности экономики России» свидетельствует о горизонтах определения миссии, в большей степени ориентированной на потребности страны, что соответствует приоритетам национально-государственной политики.

Выводы

1. Современные социальные системы переживают трансформацию, что привело к изменению смыслов и формированию новой культурной парадигмы. Это вызывает значительную вариативность, а в отдельных проявлениях – разногласия и противоречия в понимании миссии университета как в научном сообществе, так и среди москвичей.

2. Результаты эмпирического исследования москвичей показывают значительную поддержку всех вариантов миссии университета. Это свидетельствует о высоком уровне доверия к российскому высшему образованию. Однако выявлены различия в ответах, зависящие от личного опыта и потребностей респондентов.

3. Наименее часто упоминаемым аспектом среди опрошенных является представление об университете как об *alma mater*, духовной кормилице. Этот аспект также не занимает центральное место в научных исследованиях, хотя духовность играет ключевую роль в любой системе, выходящей за рамки инстинктов и удовлетворения базовых физиологических и социальных потребностей.

4. Университеты как элементы национальной системы образования должны способствовать внедрению научных достижений в интересах социально-экономического и пространственного развития России, укрепления культурно-ценностного суверенитета. Это особенно важно в условиях обостре-

ния геополитической ситуации. Поэтому необходимо актуализировать модель университета как *alma mater* и определить его миссию как духовную деятельность по формированию морально-нравственной личности. Это соответствует национальным целям развития России. Результаты исследования москвичей показывают, что эта модель, хотя и не является главной, находит отклик у многих опрошенных.

5. Перспективы дальнейших исследований, на наш взгляд, связаны с определением механизмов, перечней конкретных мероприятий, реализуемых вузами, по формированию выпускника как субъекта общественного развития, способного к служению обществу и созидательному труду. Более детального анализа требуют ценностные установки, их восприятие студентами и готовность их принятия как руководства к действию. Также важным является разработка способов морально-нравственной консолидации профессорско-преподавательского состава вузов.

Литература

1. Бадмаев В.Н. Миссия буддийского университета: историко-культурные аспекты // Вестник Калмыцкого университета. – 2024. – № 3 (63). – С. 138–143. – DOI: 10.53315/1995-0713-2024-63-3-138-143.
2. Свиркович О.В. Миссия как средство репрезентации образа «идеального» университета (на примере миссий казахстанских университетов) // Вестник Челябинского государственного университета. – 2020. – № 7 (441). – С. 138–144. – DOI: 10.47475/1994-2796-2020-10718.
3. Сертакова И.Н. Миссия и видение современных университетов: сравнительный анализ на примере китайского университета Гонконга и Токийского университета // Неофилология. – 2023. – Т. 9. – № 4. – С. 1026–1034. – DOI: 10.20310/2587-6953-2023-9-4-1026-1034.
4. Колесникова Е.Ю. Миссия и ответственность современного университета: к вопросу о поиске идейных оснований // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. – 2013. – № 1 (173). – С. 85–90. – EDN: PXEKRZ.
5. Ковалева Е.Н. Миссия университета: от концепции образования Вильгельма фон Гумбольдта до теории человеческого капитала // Человеческий капитал и профессиональное образование. – 2014. – № 4 (12). – С. 58–66. – EDN: TXQPNN.
6. Прохоров А.В. Миссия как интегратор ценностей университета // Альманах теоретических и прикладных исследований рекламы. – 2015. – № 1 (9). – С. 67–76. – EDN: UUZBW.
7. Мальковец Н.В. Третья миссия университета как образовательный ресурс // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. – 2022. – № 6 (81). – С. 36–41. – EDN: HTNEFI.
8. Давыдова А.В. Миссия современного университета: подходы к определению и вариативность интерпретаций // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 6-2. – С. 203–206. – EDN: SIHDKD.
9. Гусельцева М.С. Конструирование культурных традиций в образовательной среде: миссия университета // Поволжский педагогический поиск. – 2017. – № 4 (22). – С. 13–22. – EDN: IOLFEE.
10. Нанакина Ю.С., Нанакин Д.Г. Предпринимательское образование и новая миссия университета: основные приоритеты и ведущие компетенции // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Экономика. – 2025. – № 1 (63). – С. 79–88. – EDN: MHQUSN.
11. Брюханова Н.В., Беляев В.И., Беляев В.В., Кузнецова О.В. Миссия университета: разработка и маркетинговое обоснование в системе стратегического управления вузами // Сибирская финансовая школа. – 2016. – № 4 (117). – С. 111–125. – EDN: WMZQTF.
12. Зиневич О.В., Балмасова Т.А. Миссия университета в гуманитарном измерении: к постановке проблемы // Идеи и идеалы. – 2021. – Т. 13, № 3-1. – С. 116–132. – DOI: 10.17212/2075-0862-2021-13.3.1-116-132.
13. Пастухова Л.С., Каймаразова А.К., Турлакова О.Е. «Третья миссия» университета: новый вектор социально-проектной деятельности в сфере профессиональной ориентации молодёжи // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 5 (148). – С. 17–27. – DOI: 10.51379/kpj.2021.149.5.002.
14. Медушевский Н.А. Современная миссия университета: практики Европы, США и Рос-

- сии // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. – 2016. – № 4 (36). – С. 79–93. – EDN: YSSVFX.
15. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета / пер. Голубева М.Н. – Минск: БГУ, 2005. – 104 с. – ISBN: 985-485-382-9.
 16. Луковенков С.Г. Политическая миссия университета: ретроспективный взгляд // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29, № 10. – С. 153–160. – DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-10-153-160.
 17. Наливайко Т.Е. Культурная миссия университета: к вопросу о развитии личности студента в образовательном пространстве вуза // Учёные записки Комсомольского-Амуре государственного технического университета. – 2023. – № 4 (68). – С. 4–8. – DOI: 10.17084/20764359-2023-68-4.
 18. Круглова Л.К. Концепты «идея университета», «миссия университета», «университет в руинах»: культурологический анализ. часть 1 // Вопросы культурологии. – 2016. – № 2. – С. 62–68. – EDN: XEHNXT.
 19. Толстенева А.А. Миссия университета педагогического профиля в контексте глобальной государственной и научно-образовательной политики // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 3. – С. 28. – DOI: 10.17513/spno.32664.
 20. Панькова Н.М. Миссия университета // Перспективы науки и образования. – 2013. – № 1 (1). – С. 4–13. – EDN: PZAKDL.
 21. Золкин А.А. Миссия университета в современной культуре // Вестник Московского университета МВД России. – 2018. – № 4. – С. 302–304. – EDN: YJDJVV.
 22. Глубокова Е.Н., Тряпицын А.В. Социальная миссия университета: о программе подготовки специалистов по работе с молодёжью в педагогическом университете // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2024. – № 211. – С. 61–68. – DOI: 10.33910/1992-6464-2024-211-61-68.
 23. Лукашук В.И. Миссия университета как ответ на вызовы времени // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2023. – № 8. – С. 27–32. – DOI: 10.20339/AM.08-23.027.
 24. Егоров В.Н. Гражданская миссия классического университета // Аккредитация в образовании. – 2014. – № 2 (70). – С. 30–32. – EDN: TUTPVZ.
 25. Романова Е.А. Воспитательная миссия университета // Мир университетской науки: культура, образование. – 2020. – № 9. – С. 62–67. – DOI: 10.18522/2658-6983-2020-09-62-67.
 26. Денисов Ю.П., Немцова Н.В. Миссия университета в экономике знаний // Экономика: вчера, сегодня, завтра. – 2017. – Т. 7, № 4А. – С. 54–61. – EDN: ZEPFXH.
 27. Сорокин С.Э. Воспитание как миссия современного российского университета // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2024. – № 3 (55). – С. 22–28. – DOI: 10.54509/22203036_2024_3_22.
 28. Чернышева Т.А. Третья миссия университета. доминанта воспитательной функции. Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет, – 2020. – 303 с. – EDN: GAUFWO.
 29. Ярмоц Е.А. Воспитание интеллигентного человека как миссия современного университета // Педагогика и психология: теория и практика. – 2019. – № 4 (16). – С. 128–133. – EDN: ODJIQW.
 30. Данюшенков В.С., Машарова Т.В. Миссия гуманитарного университета – воспитание интеллигентности // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2009. – № 2-1. – С. 6–11. – EDN: KXXODV.
 31. Железнякова С.И. Духовно-нравственное развитие личности как воспитательная миссия университета // Вестник Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова. Вступление. Путь в науку. – 2019. – № 1 (25). – С. 129–135. – EDN: PVNSGN.
 32. 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.
 33. Головкин Н.В., Зиневич О.В., Рузанкина Е.А. Третья миссия университета и модель многопользовательского управления для регионального развития // Сравнительная политика. – 2018. – Т. 9, № 1. – С. 5–17. – EDN: YRIDNY.
 34. Джамаубалаева Ш.Е., Маульшариф М. Модернизационная миссия современного университета // Государственное управление и государственная служба. – 2016. – № 1. – С. 122–131. – EDN: EKHRAF.
 35. Карабущенко П.А. Образовательная политика современной России: идея научной элиты и

- миссия университета // Современная наука и инновации. – 2018. – № 4 (24). – С. 292–299. – DOI: 10.33236/2307-910X-2018-4-24-292-299.
36. Головкин Н.В., Рузанкина Е.А., Зиневич О.В. «Третья миссия» университета и проект общественного понимания науки: доклад Бодмера // Философия образования. – 2014. – № 6 (57). – С. 77–93. – EDN: ТВУАЕВ.
 37. Палагутина Н.В., Дроздова Е.М., Анисимова Г.В., Мельникова М.А. Миссия как основа формирования корпоративной культуры дальневосточного федерального университета // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. – 2014. – Т. 3, № 2. – С. 51–54. – DOI: 10.12737/3534
 38. Прохоров А.В. Миссия как основной элемент корпоративной культуры университета // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. – № 11 (103). – С. 271–274. – EDN: OJFKVF.
 39. Касенко О.В. «Третья миссия» университета: сущность и содержание // Modern Economy Success. – 2017. – № 3. – С. 81–85. – EDN: ZGFAUX.
 40. Майер Г.В., Бабанский М.Д. Инновации и миссия университета // Университетское управление: практика и анализ. – 2006. – № 6. – С. 11–16. – EDN: LADWAN.
 41. Гребенщикова Е.Г. «Третья миссия» университета: от «второго типа» производства знания к «тройной спирали» инноваций // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – Т. 1, № 4. – С. 270–274. – EDN: PIWVCV.
 42. Ендовицкий Д.А. Инновационная миссия университета // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2012. – № 2. – С. 7–10. – EDN: PJGJUZ.
 43. Шабалин Ю.Е. Миссия университета в мире, стране, регионе: развитие инноваций и предпринимательства // Совет ректоров. – 2013. – № 9. – С. 19–32. – EDN: RFLWSV.
 44. Сафронов Р.О. Предпринимательский университет как воплощение «третьей миссии» университета: pros and cons часть I. «Третья миссия» и «предпринимательский университет»: история понятий // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2013. – Т. 2, № 3. – С. 197–206. – EDN: RRQHTD.
 45. Рапопорт А.В. Формирование способности адаптации к изменениям как миссия университета в условиях инновационной экономики // Социально-гуманитарный вестник Юга России. – 2013. – № 7 (38). – С. 92–98. – EDN: DWPSFU.
 46. Смирнов Д.Ю., Коновалов И.А., Енза Э.К. «Предпринимательская» миссия университета: сущность и перспективы развития // Финансовая экономика. – 2023. – № 10. – С. 66–68. – EDN: DZDUPU.
 47. Шарыкина Э.А., Митрофанова Е.Г. Третья миссия университета как базовый элемент устойчивого развития // Управление образованием: теория и практика. – 2023. – № 4 (62). – С. 53–67. – DOI: 10.25726/s3006-5983-5401-0.
 48. Тавбулатова З.К., Чаплаев Х.Г. Третья миссия университета и её роль в стратегическом процессе развития вуза // Экономические исследования. – 2022. – № 2. – EDN: IRHMDO.
 49. Рыбалко М.А. Миссия современного университета: ролевое участие маркетинговой деятельности // Конкурентоспособность в глобальном мире: экономика, наука, технологии. – 2023. – № 9. – С. 151–154. – EDN: IZQKNV.
 50. Титова Е.В., Суханова А.А. Миссия современного университета как основа его взаимодействия с обществом и государством: сущностный, ценностный и инклюзивный аспекты // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Право. – 2024. – Т. 24, № 3. – С. 104–112. – DOI: 10.14529/law240316.
 51. Балмасова Т.А. Проект «service learning» и социальная миссия университета // Электронный научный журнал. – 2015. – № 3 (3). – С. 125–128. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_25420422_95808389.pdf (дата обращения: 29.11.2025).
 52. Карпенко А.Ю. Миссия университета в период современного кризиса университетского образования // Гуманитарий Юга России. – 2017. – Т. 6, № 2. – С. 291–302. – EDN: YLOBUJ.
 53. Харитонова Е.Г. «Третья миссия» университета в контексте взаимодействия академического сообщества и НКО-сектора // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2023. – № 12. – С. 71–77. – DOI: 10.20339/AM.12-23.071.
 54. Конкин А.И. Градообразующая миссия университета // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. – 2007. – № 5. – С. 70–74. – EDN: IADFLR.

55. Виноградова И.А., Иванова Е.В., Блинова А.О. «Третья миссия» университета: исследование потенциала университетских кампусов во взаимодействии с городскими сообществами // Социодинамика. – 2023. – № 2. – С. 33–49. – DOI: 10.25136/2409-7144.2023.2.39553.
56. Щербинин А.И. От «живых лабораторий» к «живому городу»: социальное пространство и миссия университета в эпоху умных городов // Праксема. Проблемы визуальной семиотики. – 2020. – № 1 (23). – С. 208–220. – DOI: 10.23951/2312-7899-2020-1-208-220.
57. Чуйкина С.А., Ключев А.К., Егорова А.А., Петрова Л.Е., Ефремова Е.А. Третья миссия университета: точки и штрихи взаимодействия города и вуза. интервью // Муниципалитет: экономика и управление. – 2021. – № 4 (37). – С. 96–101. – EDN: OPWDQO.
58. Сафронов Н.В. Четвёртая миссия университета в пространстве региона // Совет ректоров. – 2014. – № 4. – С. 16–25. – EDN: SMMLPL.
59. Леонова О.А. Миссия университета в региональном образовательном пространстве // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 1. – С. 72–73. – EDN: LKFUDP.
60. Полихина Н.А., Тростянская И.Б. Миссия университета в современном мире: попытки и возможности измерения // Образование и наука в России: состояние и потенциал развития. – 2019. – № 4. – С. 237–256. – DOI: 10.19181/obrnaukr.2019.4.
61. Короткова Г.В., Коротков А.А., Руднева Н.И., Хабаров С.А. «Третья миссия» университета: вклад в региональное развитие // Наука и Образование. – 2021. – Т. 4, № 3. – EDN: JXQGBС.
62. Лизунов В.В. Роль современных университетов в развитии регионов. Третья миссия университета // Национальные приоритеты России. – 2021. – № 1 (40). – С. 66–75. – EDN: CLPTON.
63. Воденко К.В., Черных С.С., Сусименко Е.В. Миссия университета в условиях поликультурного региона // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2021. – № 12. – С. 7–13. – DOI: 10.20339/AM.12-21.007
64. Когай Е.А. «Третья миссия» в стратегии развития университета соловьиного края // Позитивные изменения. – 2023. – Т. 3, № 3. – С. 56–66. – EDN: DUDHRH.
65. Безгодов Д.Н., Беляева О.И. Социокультурная миссия университета в контексте развития региона // Высшее образование в России. – 2016. – № 6. – С. 128–134. – EDN: WBKJNJ.
66. Карамурзов Б.С. Проблемы формирования российской социально-культурной идентичности: миссия университета и современные реалии // Гуманитарий Юга России. – 2012. – № 2. – С. 126–140. – EDN: REZVGB.
67. Ли Ш., Ван Ф., Чан Ш. Культурное наследование и инновации: высокая миссия университета // Высшее образование сегодня. – 2020. – № 11. – С. 2–9. – DOI: 10.25586/RNU. NET.20.11.P.02.
68. Дорофеев Д.Ю., Марков Б.В. Миссия университета в процессе цивилизационного развития // Личность. Культура. Общество. – 2021. – Т. 23, № 4 (112). – С. 59–71. – DOI: 10.30936/1606_951X_2021_23_4_59_71.
69. Земцов Д.И. «Третья миссия» университета? модель университета как элемент проекта общественного развития // Вопросы философии. – 2023. – № 12. – С. 65–75. – DOI: 10.21146/0042-8744-2023-12-65-75.
70. Романова Е.А. Миссия университета в контексте исторического развития // Мир университетской науки: культура, образование. – 2019. – № 3. – С. 19–24. – EDN: UFPEAX.
71. Карелин В.М. Расставаясь с университетом культуры. Миссия университета и ТНК-идеология // Образование и право. – 2018. – № 1. – С. 250–253. – EDN: YPPXPY.
72. Petherbridge G., Rabadanov M.Kh., Gadzhiev A.A., Saipov D.M., Teymurov A.A., Rabadanov M.R., Daudova M.G. “University of the people” – the third mission of dagestan state university: an innovative approach to sustainability policy // South of Russia: ecology, development. – 2021. – Vol. 16, no. 4 (61). – P. 182–199. – DOI: 10.18470/1992-1098-2021-4-182-199.
73. Балмасова Т.А. «Третья миссия» университета новый вектор развития? // Высшее образование в России. – 2016. – № 8-9. – С. 48–55. – EDN: WMBSQZ.
74. Гриценко В.П., Данильченко Т.Ю., Борисов Б.П. Миссия университета и информационный капитализм // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2018. – № 42. – С. 43–50. – DOI: 10.17223/1998863X/42/4.
75. Цыганова Ю.В., Толмачёва Н.В., Маслова Ж.В. Культуротворческая миссия университета в условиях его коммерциализации //

- Евразийское Научное Объединение. – 2017. – Т. 2, № 5 (27). – С. 131–133. – EDN: YRRKGF.
76. Борисов С.В. «Миссия университета»: миф или реальность? *Философия и наука*. – 2017. – Т. 16. – С. 37–47. – EDN: YOQTNT.
 77. Никольский В.С. Российский университет в поисках идентичности: служение как способ бытия в культуре // *Высшее образование в России*. – 2025. – Т. 34, № 10. – С. 10–26. – DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-10-26.
 78. Померанц Г. Диалог культурных миров // *Лики культуры: Альманах*. Т. 1 / ред. С.Я. Левит. – Москва: Юрист, 1995. – С. 445–455. – ISBN: 5-7357-0020-0.
 79. Каргаполова Е.В., Штыхно Д.А., Кошкин А.П., Тюняева Л.А., Коржова А.Е. и др. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2025620214. «Результаты социологического исследования представлений жителей Москвы о реализации третьей миссии (служение обществу) университетами России» / Правообладатель Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» (RU). № 2024626577. Дата поступления 20 декабря 2024 г. Дата государственной регистрации в Реестре баз данных 14 января 2025 г. – EDN: NKQWDL.

Статья поступила в редакцию 03.12.2025

Принята к публикации 14.01.2026

References

1. Badmaev, V.N. (2024). The Mission of the Buddhist University: Historical and Cultural Aspects. *Bulletin of the Kalmyk University*. No. 3 (63), pp. 138–143, doi: 10.53315/1995-0713-2024-63-3-138-143 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Svirkovich, O.V. (2020). Mission as a Means of Representing the Image of an “Ideal” University (on the Example of Missions of Kazakhstani Universities). *Bulletin of the Chelyabinsk State University*. No. 7 (441), pp. 138–144, doi: 10.47475/1994-2796-2020-10718 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Sertakova, I.N. (2023). The Mission and Vision of Modern Universities: A Comparative Analysis Using the Example of the Chinese University of Hong Kong and the University of Tokyo. *Neophilology*. Vol. 9, no. 4, pp. 1026–1034, doi: 10.20310/2587-6953-2023-9-4-1026-1034 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Kolesnikova, E.Y. (2013). The Mission and Responsibility of a Modern University: On the Issue of Finding Ideological Foundations. *News of Higher Educational Institutions. The North Caucasus Region. Social Sciences*. No. 1 (173), pp. 85–90. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_18880862_24165170.pdf (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
5. Kovaleva, E.N. (2014). The Mission of the University: From Wilhelm von Humboldt’s Concept of Education to the Theory of Human Capital. *Human Capital and Vocational Education*. No. 4 (12), pp. 58–66. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23654830> (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
6. Prokhorov, A.V. (2015). Mission as an Integrator of University Values. *Almanac of Theoretical and Applied Advertising Research*. No. 1 (9), pp. 67–76. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_24720771_24302499.pdf (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
7. Malkovets, N.V. (2022). The Third Mission of the University as an Educational Resource. *Information and Communication Technologies in Teacher Education*. No. 6 (81), pp. 36–41. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50104862> (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
8. Davydova, A.V. (2014). The Mission of a Modern University: Approaches to Definition and Variability of Interpretations. *Actual Problems of Humanities and Natural Sciences*. No. 6-2, pp. 203–206. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21764590_34359109.pdf (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
9. Guseltseva, M.S. (2017). Constructing Cultural Traditions in the Educational Environment: The Mission of the University. *Volga Pedagogical Search*. No. 4 (22), pp. 13–22. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32535410_32220895.pdf (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
10. Nanakina, Yu.S., Nanakin, D.G. (2025). Entrepreneurial Education and the New Mission of the University: Main Priorities and Leading Competencies. *Bulletin of Ivanovo State University*.

- city. *Series: Economics*. No. 1 (63), pp. 79-88. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_80462683_23261544.pdf (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
11. Bryukhanova, N.V., Belyaev, V.I., Belyaev, V.V., Kuznetsova, O.V. (2016). The University's Mission: Development and Marketing Justification in the Strategic Management System of Universities. *Siberian Financial School*. No. 4 (117), pp. 111-125. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26732470_70375039.pdf (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
 12. Zinevich, O.V., Balmasova, T.A. (2021). The Mission of the University in the Humanitarian Dimension: Towards a Problem Statement. *Ideas and Ideals*. Vol. 13, no. 3-1, pp. 116-132, doi: 10.17212/2075-0862-2021-13.3.1-116-132 (In Russ., abstract in Eng.).
 13. Pastukhova, L.S., Kaimarazova, A.K., Turlakova, O.E. (2021). "The Third Mission" of the University: A New Vector of Social and Project Activities in the Field of Professional Orientation of Youth. *Kazan Pedagogical Journal*. No. 5 (148), pp. 17-27, doi: 10.51379/kpj.2021.149.5.002 (In Russ., abstract in Eng.).
 14. Medushevsky, N.A. (2016). The Modern Mission of the University: The Practices of Europe, the USA and Russia. *Humanities: Current Problems of Humanities and Education*. No. 4 (36), pp. 79-93. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_29370931_79625527.pdf (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
 15. Ortega y Gasset, H. (2005). The Mission of the University / trans. Golubeva M.N. Minsk: BSU. 104 p. ISBN: 985-485-382-9.
 16. Lukovenkov, S.G. (2020). The Political Mission of the University: A Retrospective View. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 10, pp. 153-160, doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-10-153-160 (In Russ., abstract in Eng.).
 17. Nalivaiko, T.E. (2023). The Cultural Mission of the University: On the Issue of Student Personality Development in the Educational Space of the University. *Scientific Notes of Komsomolsk-on-Amur State Technical University*. No. 4 (68), pp. 4-8, doi: 10.17084/20764359-2023-68-4 (In Russ., abstract in Eng.).
 18. Kruglova, L.K. (2016). Concepts of "University Idea", "University Mission", "University in Ruins": Cultural Analysis. Part 1. *Questions of Cultural Studies*. No. 2, pp. 62-68. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27523199> (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
 19. Tolsteneva, A.A. (2023). The Mission of the University of Pedagogical Profile in the Context of Global State and Scientific and Educational Policy. *Modern Problems of Science and Education*. No. 3, p. 28, doi: 10.17513/spno.32664 (In Russ., abstract in Eng.).
 20. Pankova, N.M. (2013). Mission of the University. *Perspectives of Science and Education*. No. 1 (1), pp. 4-13. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_18965189_84642159.pdf (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
 21. Zolkin, A.L. (2018) The Mission of the University in Modern Culture. *Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*. No. 4, pp. 302-304. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36165647_55717904.pdf (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
 22. Glubokova, E.N., Tryapitsyn, A.V. (2024). The Social Mission of the University: On the Training Program for Youth Workers at the Pedagogical University. *Proceedings of the Russian State Pedagogical University Named after A.I. Herzen*. No. 211, pp. 61-68, doi: 10.33910/1992-6464-2024-211-61-68 (In Russ., abstract in Eng.).
 23. Lukashchuk, V.I. (2023). The Mission of the University as a Response to the Challenges of the Time. *Alma Mater (Bulletin of the Higher School)*. No. 8, pp. 27-32, doi: 10.20339/AM.08-23.027 (In Russ., abstract in Eng.).
 24. Egorov, V.N. (2014). The Civil Mission of the Classical University. *Accreditation in Education*. No. 2 (70), pp. 30-32. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23523032_11492440.pdf (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).

25. Romanova, E.A. (2020). Educational Mission of the University. *The World of University Science: Culture, Education*. No. 9, pp. 62-67, doi: 10.18522/2658-6983-2020-09-62-67 (In Russ., abstract in Eng.).
26. Denisov, Yu.P., Nemtsova, N.V. (2017). The University's Mission in the Knowledge Economy *Economics: Yesterday, Today, Tomorrow*. Vol. 7, no. 4A, pp. 54-61. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_29912993_60469491.pdf (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
27. Sorokin, S.E. (2024). Education as a Mission of a Modern Russian University *Professional Education in Russia and Abroad*. No. 3 (55), pp. 22-28, doi: 10.54509/22203036_2024_3_22 (In Russ., abstract in Eng.).
28. Chernysheva, T.L. (2020). *The Third Mission of the University. The Dominant Educational Function*. Novosibirsk: Novosibirsk State Technical University. 303 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42808640> (accessed 29.11.2025). (In Russ.).
29. Yarmots, E.A. (2019) Education of an Intelligent Person as a Mission of a Modern University *Pedagogy and Psychology: Theory and Practice*. No. 4 (16), pp. 128-133. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44125647_26031472.pdf (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
30. Danyushenkov, V.S., Masharova, T.V. (2009). The Mission of the University of the Humanities is the Education of Intelligence. *Bulletin of Vyatka State University for the Humanities*. No. 2-1, pp. 6-11. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_12973802_35356118.pdf (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
31. Zheleznyakova, S.I. (2019). Spiritual and Moral Development of Personality as an Educational Mission of the University. *Bulletin of the Plekhanov Russian University of Economics. Introduction. The Path to Science*. No. 1 (25), pp. 129-135. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37259373> (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
32. Zinevich, O.V., Balmasova, T.A. (2021). Humanitarization of the University and the Mission of Social Participation. *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.).
33. Golovko, N.V., Zinevich, O.V., Ruzankina, E.A. (2018). The University's Third Mission and Multi-User Management Model for Regional Development. *Comparative Politics*. Vol. 9, no. 1, pp. 5-17. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32562735_53357217.pdf (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
34. Dzhamanbalayeva, Sh.E., Maulsharif, M. (2016). Modernization Mission of a Modern University *Public Administration and Public Service*. No. 1, pp. 122-131. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48444200> (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
35. Karabushchenko, P.L. (2018) Educational Policy of Modern Russia: The Idea of the Scientific Elite and the Mission of the University. *Modern Science and Innovation*. No. 4 (24), pp. 292-299, doi: 10.33236/2307-910X-2018-4-24-292-299 (In Russ., abstract in Eng.).
36. Golovko, N.V., Ruzankina, E.A., Zinevich, O.V. (2014) The "Third Mission" of the University and the Project of Public Understanding of Science: The Bodmer Report. *Philosophy of Education*. No. 6 (57), pp. 77-93. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_22662505_31311776.pdf (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
37. Palagutina, N.V., Drozdova, E.M., Anisimova, G.V., Melnikova, M.A. (2014). Mission as the Basis for the Formation of Corporate Culture at the Far Eastern Federal University. *Personnel and Intellectual Resources Management in Russia*. Vol. 3, no. 2, pp. 51-54, doi: 10.12737/3534 (In Russ., abstract in Eng.).
38. Prokhorov, A.V. (2011). Mission as the Main Element of the University's Corporate Culture. *Bulletin of Tambov University. Series: Humanities*. No. 11 (103), pp. 271-274. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_17054724_88417336.pdf (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
39. Kasenko, O.V. (2017). "The Third Mission" of the University: The Essence and Content. *Modern Economy Success*. No. 3, pp. 81-85. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_29986468_50579049.PDF (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).

40. Mayer, G.V., Babansky, M.D. (2006). Innovations and the Mission of the University. *University Management: Practice and Analysis*. No. 6, pp. 11-16. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_13076275_34749123.pdf (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
41. Grebenshchikova, E.G. (2011). "The Third Mission" of the University: From the "Second Type" of Knowledge Production to the "Triple Spiral" of Innovation. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. Vol. 1, no. 4, pp. 270-274. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18227739> (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
42. Endovitsky, D.A. (2012). Innovative Mission of the University. *Bulletin of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education*. No. 2, pp. 7-10. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_18244551_81243264.pdf (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
43. Shabalin, Yu.E. (2013). The Mission of the University in the World, the Country, the Region: Development of Innovations and Entrepreneurship. *The Council of Rectors*. No. 9, pp. 19-32. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_20447697_72009255.pdf (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
44. Safronov, R.O. (2013). Entrepreneurial University as the Embodiment of the University's "Third Mission": Pros and Cons, part I. "The Third Mission" and "Entrepreneurial University": The History of Concepts. *Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin*. Vol. 2, no. 3, pp. 197-206. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21003843_61595590.pdf (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
45. Rapoport, A.V. (2013). Formation of the Ability to Adapt to Changes as a University Mission in an Innovative Economy. *Socio-humanitarian Bulletin of the South of Russia*. No. 7 (38), pp. 92-98. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35298160> (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
46. Smirnov, D.Yu., Konovalov, I.A., Enza, E.K. (2023). The "Entrepreneurial" Mission of the University: The Essence and Prospects of Development. *Financial Economics*. No. 10, pp. 66-68. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54771783> (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
47. Sharykina, E.A., Mitrofanova, E.G. (2023). The University's Third Mission as a Basic Element of Sustainable Development. *Education Management: Theory and Practice*. No. 4 (62), pp. 53-67, doi: 10.25726/s3006-5983-5401-0 (In Russ., abstract in Eng.).
48. Tavbulatova, Z.K., Chaplaev, H.G. (2022). The University's Third Mission and Its Role in the Strategic Development Process of the University. *Economic Research*. No. 2. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_49839599_46084267.pdf (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
49. Rybalko, M.A. (2023). The Mission of a Modern University: Role-Playing in Marketing Activities. *Competitiveness in the Global World: Economics, Science, Technology*. No. 9, pp. 151-154. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54771783> (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
50. Titova, E.V., Sukhanova, A.A. (2024). The Mission of a Modern University as the Basis for Its Interaction with Society and the State: Essential, Valuable and Inclusive Aspects. *Bulletin of the South Ural State University. Series: Law*. Vol. 24, no. 3, pp. 104-112, doi: 10.14529/law240316 (In Russ., abstract in Eng.).
51. Balmasova, T.A. (2015). The Service Learning Project and the Social Mission of the University. *Electronic Scientific Journal*. No. 3 (3), pp. 125-128. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_25420422_95808389.pdf (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
52. Karpenko, A.Y. (2017). The Mission of the University in the Period of the Modern Crisis of University Education. *Humanities of the South of Russia*. Vol. 6, no. 2, pp. 291-302. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_29042703_70719735.pdf (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
53. Kharitonova, E.G. (2023). "The Third Mission" of the University in the Context of Interaction Between the Academic Community and the NGO Sector. *Alma Mater (Bulletin of the Higher School)*. No. 12, pp. 71-77, doi: 10.20339/AM.12-23.071/ (In Russ., abstract in Eng.).

54. Konkin, A.I. (2007). The City-Forming Mission of the University. *News of Higher Educational Institutions. The North Caucasus Region. Social Sciences*. No. S, pp. 70-74. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_9510742_67555673.pdf (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
55. Vinogradova, I.A., Ivanova, E.V., Blinova, A.O. (2023). "The Third Mission" of the University: A Study of the Potential of University Campuses in Interaction with Urban Communities. *Sociodynamics*. No. 2, pp. 33-49, doi: 10.25136/2409-7144.2023.2.39553 (In Russ., abstract in Eng.).
56. Shcherbinin, A.I. (2020). From "Living Laboratories" to "Living City": Social Space and the Mission of the University in the Era of Smart Cities. *Praxema. Problems of Visual Semiotics*. No. 1 (23), pp. 208-220, doi: 10.23951/2312-7899-2020-1-208-220 (In Russ., abstract in Eng.).
57. Chuikina, S.A., Klyuev, A.K., Egorova, A.A., Petrova, L.E., Efremova, E.A. (2021). The Third Mission of the University: Points and Strokes of Interaction Between the City and the University. Interview. *Municipality: Economics and Management*. No. 4 (37), pp. 96-101. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_47433966_77852609.pdf (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
58. Safronov, N.V. (2014). The Fourth Mission of the University in the Region. *The Council of Rectors*. No. 4, pp. 16-25. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21956723_22482888.pdf (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
59. Leonova, O.A. (2008). The Mission of the University in the Regional Educational Space. *Higher Education Today*. No. 1, pp. 72-73. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_13536639_44110848.pdf (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
60. Polikhina, N.A., Trostyanskaya, I.B. (2019). The Mission of the University in the Modern World: Attempts and Measurement Possibilities. *Education and Science in Russia: The State and Potential of Development*. No. 4, pp. 237-256, doi: 10.19181/obrnaukr.2019 (In Russ., abstract in Eng.).
61. Korotkova, G.V., Korotkov, A.A., Rudneva, N.I., Khabarov, S.A. (2021). The University's "Third Mission": Contribution to Regional Development. *Science and Education*. Vol. 4, no. 3. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_47197198_52199532.pdf (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
62. Lizunov, V.V. (2021). The Role of Modern Universities in the Development of Regions. The Third Mission of the University. *National Priorities of Russia*. No. 1 (40), pp. 66-75. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_45645503_28202645.pdf (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
63. Vodenko, K.V., Chernykh, S.S., Susimenko, E.V. (2021). The Mission of the University in a Multi-cultural Region. *Alma Mater (Bulletin of Higher School)*. No. 12, pp. 7-13, doi: 10.20339/AM.12-21.007 (In Russ., abstract in Eng.).
64. Kogai, E.A. (2023). "The Third Mission" in the Development Strategy of the University of the Nightingale Region. *Positive Changes*. Vol. 3, no. 3, pp. 56-66. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_54621660_35555245.pdf (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
65. Bezgodov, D.N., Belyaeva, O.I. (2016). Socio-Cultural Mission of the University in the Context of Regional Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 128-134. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26202944_76972329.pdf (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
66. Karamurзов, B.S. (2012). Problems of Formation of the Russian Socio-Cultural Identity: The Mission of the University and Modern Realities. *Humanities of the South of Russia*. No. 2, pp. 126-140. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_20426505_55218026.pdf (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
67. Li, S., Wang, F., Chang, S. (2020). Cultural Inheritance and Innovation: The High Mission of the University. *Higher Education Today*. No. 11, pp. 2-9, doi: 10.25586/RNU.HET.20.11.P.02 (In Russ., abstract in Eng.).

68. Dorofeev, D.Yu., Markov, B.V. (2021). Mission of the University in the Process of Civilizational Development. *Personality. Culture. Society*. Vol. 23, no. 4 (112), pp. 59-71, doi: 10.30936/1606_951X_2021_23_4_59_71 (In Russ., abstract in Eng.).
69. Zemtsov, D.I. (2023). "The Third Mission" of the University? The University Model as an Element of a Social Development Project. *Questions of Philosophy*. No. 12, pp. 65-75, doi: 10.21146/0042-8744-2023-12-65-75 (In Russ., abstract in Eng.).
70. Romanova, E.A. (2019). The Mission of the University in the Context of Historical Development. *The World of University Science: Culture, Education*. No. 3, pp. 19-24. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39249891> (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
71. Karelin, V.M. (2018). Parting with the University of Culture. The Mission of the University and TNK is Ideology. *Education and Law*. No. 1, pp. 250-253. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32476363> (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
72. Petherbridge, G., Rabadanov, M.Kh., Gadzhiev, A.A., Saipov, D.M., Teymurov, A.A. et al. (2021). "University of the People" – the Third Mission of Dagestan State University: An Innovative Approach to Sustainability Policy. *South of Russia: Ecology, Development*. Vol. 16, no. 4 (61), pp. 182-199, doi: 10.18470/1992-1098-2021-4-182-199 (In Russ., abstract in Eng.).
73. Balmasova, T.A. (2016). "The Third Mission" of the University is a New Vector of Development? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 8-9, pp. 48-55. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26690417_12589700.pdf (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
74. Gritsenko, V.P., Danilchenko, T.Yu., Borisov, B.P. (2018). The Mission of the University and Information Capitalism. *Bulletin of Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political Science*. No. 42, pp. 43-50, doi: 10.17223/1998863X/42/4 (In Russ., abstract in Eng.).
75. Tsyganova, Yu.V., Tolmacheva, N.V., Maslova, Zh.V. (2017). Cultural Mission of the University in the Context of Its Commercialization. *Eurasian Scientific Association*. Vol. 2, no. 5 (27), pp. 131-133. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_29322733_51788918.pdf (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
76. Borisov, S.V. (2017). "The Mission of the University": Myth or Reality? *Philosophy and Science*. Vol. 16, pp. 37-47. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32427234_86585366.pdf (accessed 29.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
77. Nikolskiy, V.S. (2025). Russian University in Search of Identity: Service as a Way of Being in Culture. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 10, pp. 10-26, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-10-26 (In Russ., abstract in Eng.).
78. Pomerantz, G. (1995). Dialogue of Cultural Worlds. *Faces of Culture: An Almanac*. Vol. 1 / ed. By S. Ya. Levit. Moscow: Lawyer. Pp. 445-455. ISBN: 5-7357-0020-0.4. (In Russ.).
79. Kargapolova, E.V., Shtykhno, D.A., Koshkin, A.P., Tyunyaeva, L.A., Korzhova, A.E. et al. (2025). Certificate of State Registration of the Database No. 2025620214. "The Results of a Sociological Study of the Ideas of Moscow Residents about the Implementation of the Third Mission (Service to Society) by Russian Universities" / Copyright Holder Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Plekhanov Russian University of Economics" (RU). No. 2024626577. Date of receipt: December 20, 2024. The date of state registration in the Database Registry is January 14, 2025. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_80275609_52596413.PDF (accessed 29.11.2025). (In Russ.).

*The paper was submitted 03.12.2025
Accepted for publication 14.01.2026*

«Университет служения»: практическая философия высшего образования в современную эпоху

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-1-35-53

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

Московский политехнический университет, Москва, Россия

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

Аннотация. *Статья посвящена разработке концепта «Университет служения» как философского обоснования практической модели российского высшего образования. На основе методологии коммуникативного конструктивизма предлагается концептуальный язык самоописания российских университетов, укоренённый в отечественной традиции и открытый к диалогу с современными моделями высшего образования. Служение раскрывается как онтологическое основание, институциональная идентичность и организационный принцип университета, направленный на высшие ценности – истину, общество, культуру, будущее и др. Показано, что концепция университета служения не противопоставляет себя существующим моделям (исследовательскому, предпринимательскому университету, третьей миссии университета), но предлагает их творческое переосмысление через призму служения. Особое внимание уделяется способности университета служения преодолевать разрыв между профессиональной и гражданской идентичностями, формируя целостную личность, для которой компетентность неотделима от ответственности. Обосновывается, что университет служения представляет самобытный ответ российской культуры на универсальные вызовы современности и может внести вклад в развитие многополярного мира в контексте высшего образования. Анализируются препятствия реализации концепции и намечаются направления дальнейших исследований.*

Ключевые слова: университет служения, российское высшее образование, коммуникативный конструктивизм, университетская идентичность, профессиональная идентичность, гражданская идентичность, модели университета, академическая автономия, образовательная философия

Для цитирования: Никольский В.С. «Университет служения»: практическая философия высшего образования в современную эпоху // Высшее образование в России. – 2026. – Т. 35, № 1. – С. 35–53. – DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-1-35-53.

“The University of Service”: A Practical Philosophy of Higher Education in the Contemporary Era

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-1-35-53

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

Moscow Polytechnic University, Moscow, Russian Federation

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

Abstract. The article develops the concept of “University of Service” as a philosophical foundation for a practical model of Russian higher education. Based on the methodology of communicative constructivism, a conceptual language for self-description of Russian universities is proposed, rooted in the national tradition and open to dialogue with contemporary models of higher education. Service is revealed as an ontological foundation, institutional identity, and organizational principle of the university, directed toward higher values – truth, society, culture, and the future. It is shown that the concept of the university of service does not oppose existing models (research university, entrepreneurial university, world-class university) but offers their creative reinterpretation through the lens of service. Special attention is paid to the ability of the university of service to bridge the gap between professional and civic identities, forming a holistic personality for whom competence is inseparable from responsibility. It is argued that the university of service represents a distinctive response of Russian culture to universal contemporary challenges and can contribute to the development of a multipolar world of education. Obstacles to implementing the concept are analyzed, and directions for further research are outlined.

Keywords: university of service, Russian higher education, communicative constructivism, university identity, professional and civic identity, university models, academic autonomy, educational philosophy

Cite as: Nikolskiy, V.S. (2026). “The University of Service”: A Practical Philosophy of Higher Education in the Contemporary Era. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 35, no. 1, pp. 35-53, doi: 10.31992/0869-3617-2026-35-1-35-53 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Тема предназначения университета в современном мире одна из самых обсуждаемых в исследованиях высшего образования. Как российские учёные, так и наши зарубежные коллеги задаются вопросами о том, какую роль должен играть университет в условиях глобализации, цифровизации и стремительных социально-экономических трансформаций [1; 2]. Исследователи анализируют, как должен меняться баланс между традиционными академическими функци-

ями университета – производством и передачей знаний – и новыми требованиями, связанными с коммерциализацией исследований, развитием инноваций и прямым участием в экономическом развитии регионов [3]. Не менее важной темой остаётся дискуссия о социальной миссии университета. Должен ли он оставаться институтом критического мышления и формирования гражданского общества или окончательно переориентироваться на подготовку кадров для конкретных секторов экономики [4].

Российские университеты продолжают поиск убедительного ответа на вопрос о своём предназначении в современном мире, но при этом они часто вынуждены артикулировать свою миссию, цели и стратегии посредством концептуального аппарата, разработанного в иных культурных и исторических контекстах [5]. Концепции «предпринимательского университета», «третьей миссии университета», «исследовательского университета мирового класса» стали доминирующими в российском дискурсе о высшем образовании, определяя не только внешнее восприятие, но и внутреннее самопонимание университетского сообщества [6; 7].

При этом, например, концепция предпринимательского университета, получившая широкое распространение в мировой практике, сталкивается с существенными противоречиями при её имплементации в отечественную систему [8; 9]. Университет, функционирующий исключительно по законам рынка, неизбежно подчиняет образовательные и исследовательские приоритеты критериям экономической эффективности. Это приводит к редукции миссии университета, превращая его из института воспроизводства и развития культурного капитала нации в субъекта рыночных отношений. Фундаментальные исследования, гуманитарное знание, формирование ценностных оснований личности – всё, что не приносит непосредственной финансовой отдачи, оказывается периферийным в деятельности такого университета [11]. А социальная ответственность реализуется так же, как корпоративная социальная ответственность бизнеса. Предпринимательский университет, следуя рыночной логике, позиционирует максимизацию прибыли как легитимную и приоритетную цель своей деятельности и требует принятия соответствующих ценностей – конкурентоспособности, знания и образования как товара и проч. [10].

Однако подобное целеполагание входит в конфликт с императивами национального и цивилизационного развития России. Для

страны, обладающей собственной цивилизационной спецификой, такая модель несёт риски утраты культурной идентичности и суверенитета в сфере знания. Университет призван не только отвечать на запросы рынка, но и достигать долгосрочных стратегических целей, сохранять и развивать интеллектуальный и духовный потенциал нации. Принципиальным здесь оказывается вопрос о том, может ли университет частично внедрять предпринимательские инструменты или, как писал Бёртон Кларк, необходимо полное принятие университетами предпринимательской культуры? [12]

Концепция третьей миссии университета, подразумевающая его активное участие в социально-экономическом развитии регионов и взаимодействие с внешними заинтересованными сторонами, содержит в себе парадоксальное противоречие. Декларируя сближение университета с обществом, эта концепция фактически конституирует их оппозицию.

Сама необходимость артикулировать «третью миссию» как отдельную функцию свидетельствует о том, что университет и общество мыслятся как разделённые, автономные сферы, между которыми необходимо выстраивать специальные мосты. Университет в этой парадигме выступает как нечто внешнее по отношению к обществу, требующее особых механизмов интеграции. Однако подлинное призвание университета – быть органической частью общественного организма, его самосознанием и совестью, а не обособленной структурой, осуществляющей трансфер знаний на коммерческой основе или в виде благотворительности.

Более того, операционализация третьей миссии часто (особенно зарубежом) сводится к технологическому трансферу и развитию предпринимательских компетенций, что возвращает нас к проблематике предпринимательского университета и его рыночной логике.

Выход из описанных противоречий требует пересмотра аксиологических оснований

университетской деятельности. Необходим такой принцип, который позволит отвечать и на сиюминутные вызовы современности, и на долгосрочные стратегические цели развития страны.

Для согласования различных и порой противоположных ценностей требуется принцип самоограничения – не в смысле сокращения функций университета, но в смысле добровольного подчинения ценностным императивам, не редуцируемым до экономической целесообразности.

Платформой такого самоопределения может выступить идея служения высшим ценностям – своей стране, народу, культуре, будущему и т. д. Эта идея не является ограничительной в негативном смысле, напротив, она освобождает университет от диктата краткосрочной рыночной конъюнктуры и позволяет ему обрести подлинную автономию не от общества, но ради общества.

Служение как принцип предполагает ответственность университета перед национальной традицией и будущими поколениями, приоритет долгосрочных стратегических целей над сиюминутной выгодой, сохранение критической функции университета как пространства свободной мысли и одновременно его укоренённости в почве национальной культуры. Такой университет не противопоставляет себя обществу и не растворяется в рынке, но становится институтом цивилизационного самосознания и развития.

Предлагаемый нами концепт «Университет служения» – это попытка концептуальной артикуляции того способа бытия университета, который исторически сложился в российской традиции, но требует переосмысления и обновления в современных условиях. Концепт призван создать мост между онтологическими основаниями российского университета и конкретными формами их практической реализации.

В нашем предыдущем исследовании мы раскрыли служение в качестве онтологического основания российского университета,

показав, что эта идея проходит сквозной нитью через всю историю отечественного высшего образования и определяет специфику российской университетской традиции [13]. Реконструкция понятия служения выявила его особый модус существования, в котором смысл обретается через соотнесение с целым, через свободное принятие ответственности за поддержание и развитие ценностей, превосходящих индивидуальные интересы. Было показано, что служение стране в университетском контексте реализуется через служение знанию, образованию и культуре, создавая единство профессиональной и гражданской идентичностей.

Однако такое философское обоснование оставило открытым кардинальный вопрос: каким образом эти основания могут быть артикулированы в языке современной университетской практики? Каким образом российский университет может обрести идентичность в диалоге с современными моделями высшего образования, не утрачивая связи с собственными глубинными основаниями?

Структура и задачи исследования

В рамках главной цели, обоснования концепта «Университет служения», настоящая статья призвана решить несколько взаимосвязанных задач, определяющих её структуру и логику изложения. Первая задача заключается в концептуальной разработке понятия «Университет служения», выявлении его основных характеристик, структурных элементов и специфических особенностей.

Вторая задача связана с анализом отношений между предлагаемым концептом и существующими моделями высшего образования. Здесь мы стремимся показать, что университет служения предлагает их переосмысление и интеграцию в новой концептуальной рамке.

Третья задача заключается в анализе того, как концепция университета служения может способствовать преодолению разрыва между профессиональной и гражданской идентичностями, который характерен для

современного общества. Университет служения призван воспитывать людей, для которых профессиональная компетентность неотделима от гражданской ответственности.

Четвёртая задача связана с обоснованием университета служения как ответа российской культуры на универсальные вызовы современности. Необходимо показать, что эта концепция, будучи укоренённой в российской традиции, способна внести вклад в понимание роли и задач университета в современном обществе.

Пятая задача связана с выявлением препятствий на пути восприятия концепта «Университет служения» и выделением внешних (неолиберальная логика, рыночная модель) и внутренних (институциональная инерция, конфликт интересов, дефицит ресурсов, скептицизм) барьеров.

И, наконец, шестая задача заключается в определении перспектив развития концепции университета служения, выявлении направлений дальнейших исследований и практической работы, что потребует анализа условий и возможностей реализации концепции в современной России.

Коммуникативный конструктивизм как методология

Методологической основой исследования выступает коммуникативный конструктивизм как теоретическая рамка, позволяющая понять, каким образом язык и коммуникативные практики конституируют культурные смыслы и формируют понимание высшего образования [14; 15]. С позиций коммуникативного конструктивизма университет рассматривается не как данность, а как такая социальная реальность, которая непрерывно воспроизводится и меняется в мышлении и речи. Язык здесь выступает не только средством описания образовательных практик, но инструментом их конструирования. Через дискурсы о служении, призвании, миссии университета создаётся сама институциональная реальность высшего образования.

В рамках коммуникативного конструктивизма служение понимается не как объективная реальность, но как социально конструируемый смысл, возникающий в коммуникации [16]. Здесь мы опираемся на культурно-историческую теорию А.С. Выготского. Служение – это не набор объективно измеримых действий, поскольку действия сами по себе имеют значение только в силу того смысла, который в него вкладывается. Служение – это и не фиксированный показатель, и не скрытая сущность университета, ожидающая своего открытия. Это intersubjectively создаваемое значение, которое возникает в живом диалоге. Смысл служения не задан заранее, как некая истина, которую нужно обнаружить, – он рождается здесь и сейчас, в конкретном диалоге, который является пространством взаимного признания и со-конструирования реальности [17].

Из этого следует важный вывод о том, что не существует единого универсального понимания служения. В различных культурных, исторических и институциональных контекстах смысл и содержание служения конструируется по-разному. И эти различия являются не отклонениями от некоего «истинного» служения, а легитимными конструкциями, каждая из которых имеет право на существование.

При этом каждый университет не обнаруживает свою миссию служения как нечто объективно данное извне. Он конструирует её через рефлексию себя самого и своей идентичности. Миссии, стратегические документы, публичные дискурсы – всё это не описания уже существующей реальности, а перформативные акты, эту реальность создающие. Университет как коллективный субъект становится университетом служения именно тогда, когда он мыслит себя таковым, говорит о себе как о таковом и действует соответственно. Это самоконструирование через коммуникацию. Таким образом, смысл выраженный в речи предшествует деятельности.

Трансформация университета в этой перспективе – это не изменение организационных структур, а изменение коммуникативных паттернов, смыслов и дискурсов. Университет меняется тогда, когда меняется то, как он говорит о себе, когда меняются доминирующие нарративы, признаваемые смыслы и т. д.

Впрочем, мы далеки от радикального отрицания какой-либо роли материальной и институциональной реальности. Признавая конструируемый характер смыслов служения, мы не можем игнорировать объективные условия, в которых разворачиваются коммуникативные практики университета. Дискурсивное конструирование социальной реальности всегда происходит в конкретных материальных обстоятельствах, в условиях определённой нормативно-правовой среды, сложившихся организационных структур, географического расположения и социально-экономического контекста. С одной стороны, университет конструирует смыслы служения через коммуникацию. С другой – эта коммуникация не происходит в вакууме; она ограничена материальными, институциональными и историческими факторами.

Концепт как коммуникативный конструкт

Центральной категорией данного исследования является понятие «концепт». В философии, лингвистике, когнитивных науках существуют различные трактовки концепта [18]. В рамках коммуникативно-конструктивистского подхода концепт понимается как базовая единица коллективного смыслообразования, кристаллизующая в себе определённый способ видения и интерпретации реальности.

Концепт «Университет служения» предлагается как комплексный коммуникативный конструкт. Его семантическое ядро связано с пониманием университета как институции, чьё предназначение состоит в служении, – но служении особого рода, отличающемся от предоставления услуг или под-

чинения. Коннотативный ореол включает в себя богатый пласт культурных ассоциаций, связанных с идеей служения в российской культуре – от служения как долга перед Отечеством до служения как формы самореализации и обретения смысла.

Важно при этом подчеркнуть, что концепт не является произвольным изобретением исследователя. Действенность концепта зависит от того, насколько он резонирует с существующими коммуникативными практиками, насколько он способен артикулировать то, что уже имплицитно присутствует в культуре, но не имеет адекватного выражения. Разработка концепта – это не конструирование *ex nihilo* (лат. – «из ничего»), но эксплицирование и систематизация того, что существует в неявной форме.

В то же время концепт не является простым описанием существующего положения дел. Как мы уже сказали выше, он обладает нормативным и проективным измерением. Концепт предлагает определённое видение того, каким должен быть университет, и задаёт горизонт его развития.

Семантическое ядро университета служения

Понятие концепта в современной философии обозначает сложное смысловое образование, которое одновременно описывает, объясняет и проектирует реальность. Концепт представляет собой единство дескриптивного, аналитического и нормативного измерений. Именно в этом смысле «Университет служения» понимается не как эмпирическое описание существующих практик, но как концептуальная модель, способная структурировать наше понимание и направлять действие. Вместе с тем уже сейчас существует то, что в реальном мире является выражением данного концепта; программа «Обучение служением» выступает ярким примером этого [19]. Иными словами, вузы, используя данную концептуальную рамку, смогут лучше артикулировать как текущие практики, так и будущие.

Важной особенностью концепта «Университет служения» является его рефлексивный характер. Концепт становится инструментом самопонимания и самоорганизации университетского сообщества, языком, на котором университет говорит о себе и с помощью которого он формирует свою идентичность. При этом он одновременно укоренён в исторической традиции и открыт будущему, связывает универсальные характеристики университета как института знания со специфическими особенностями российской культуры.

Переходя от методологических оснований к содержательной разработке концепта, необходимо прежде всего определить его семантическое ядро – тот базовый смысл, который позволит отличить «Университет служения» от других моделей университета и задаст направление для дальнейшей концептуализации.

Начнём с определения. С одной стороны, определение должно быть достаточно чётким, чтобы позволить отличать этот концепт от других моделей университета. С другой стороны, оно не должно сводить богатство концепта к одной простой формуле. Тем не менее определение необходимо как отправная точка для дальнейшей разработки.

Университет служения – это модель университета, в которой его онтологические основания, институциональная идентичность и организационные практики конституируются через идею служения высшим ценностям (человеку, знанию, обществу, культуре, государству, будущим поколениям и т. д.), реализуемую через свободный выбор призвания и ответственности.

Это определение требует развёртывания каждого из его элементов.

Онтологическое основание

Сегодня университет переживает онтологический кризис, поскольку рыночная логика вступает в противоречие с поиском истины, узкая специализация противостоит фундаментальности знания, краткосрочные эффекты мешают достижению стратегиче-

ских целей, метрики и рейтинги не отражают реального качества образования и исследований.

Говоря об университете служения, мы говорим прежде всего о способе бытия университета, о том, как университет понимает своё существование. Университет служения понимает себя не как автономную и самоцельную корпорацию учёных, не как инструмент государственной политики или экономического развития (хотя может выполнять эти функции), не как предприятие по оказанию образовательных услуг (хотя и предоставляет такие услуги), но как институцию, чьё предназначение определяется служением.

Служение здесь понимается как особый модус существования, характеризующийся конкретными атрибутами. Служение направлено на нечто, превосходящее частные интересы университета как сообщества. Университет служения не замкнут на себе, но ориентирован вовне – на истину, общество, будущее страны и т. д. Служение предполагает свободное принятие на себя ответственности за следование своим ценностям. Университет отвечает за сохранение и приумножение знания, за формирование мыслящих личностей, за культурную память общества, за формирование гражданской позиции всего академического сообщества, включая студентов, преподавателей, учёных, руководителей и проч. Служение понимается не как внешне навязанная обязанность, но как внутреннее призвание, как осознанный выбор определённого способа существования. Университет является субъектом служения потому, что такова его природа и призвание.

Институциональная идентичность

Идея служения формирует коллективную идентичность университета – то, как университетское сообщество понимает себя, свою роль и своё место в обществе [20]. Идентичность университета служения строится вокруг нескольких ключевых элементов.

Смысловое ядро отвечает на вопрос «ради чего существует университет?» и

формулируется в рамках идеи служения, а не эффективности, прибыльности или престижа. Университет существует ради высших целей, которым он служит. Служение высшим ценностям находится на вершине иерархии университетских ценностей. Важно подчеркнуть, что концепция университета служения не отрицает значимости таких ценностей, как например, эффективность, конкурентоспособность, финансовая устойчивость. Они важны, но инструментальны по отношению к служению высшим ценностям. Идея служения отвечает на вопрос, зачем нужны эффективность, конкурентоспособность, финансовая устойчивость и т. д.

Идентичность университета укоренена в исторической традиции, в памяти о предшественниках, которые воплощали служение высшим ценностям. Университет служения видит себя как часть этой длящейся во времени традиции. В этом многие университеты могут узнать свои традиции чествования памяти учёных, преподавателей, руководителей ушедших эпох.

Идея служения, наконец, формирует особый этос, совокупность неписаных норм и ценностных ориентаций, определяющих, что считается достойным или недостойным для члена данного конкретного университета [21].

Служение высшим ценностям

Концепция университета служения выстраивается вокруг аксиологического ядра, представленного высшими ценностями – теми универсалиями, которые трансцендируют частные интересы и конъюнктурные требования. Истина, знание, человеческое достоинство, культура, общественное благо и проч. образуют не статичный канон, но динамическое смысловое пространство, открытое для постоянного обновления.

Парадокс высших ценностей заключается в их одновременной универсальности и исторической обусловленности. Они не подвержены сведению до уровня частных предпочтений, но и не существуют как застывшие платонические идеи. Каждая историческая

эпоха осуществляет собственную интерпретативную работу, актуализируя эти ценности в новом социокультурном контексте.

Университет не просто принимает готовые ценности – он конституирует их смысл через коллективную рефлексивную практику. Каждое поколение сталкивается с экзистенциальной необходимостью заново получить ответы на фундаментальные вопросы. Что означает человеческое достоинство в цифровую эпоху? Как понимать общественное благо в условиях глобализации и многополярного мира? Какова природа истины в мире постправды? Эти вопросы не допускают механического воспроизведения прежних ответов, требуя подлинного интеллектуального усилия.

Университет служения представляет собой институт непрерывной аксиологической рефлексии, где высшие ценности не декларируются, но проживаются в практике исследования, преподавания и общественного диалога. Его миссия – не адаптация к меняющимся требованиям, но создание пространства, где возможен вопрос о смысле этих требований и их соответствии достоинству человека и человечества.

Автономия как условие подлинного служения

Критически важным элементом определения является указание на свободу выбора призвания и ответственности, что требует автономии как необходимого условия подлинного служения [22]. На первый взгляд служение и автономия могут показаться противоположностями, поскольку служение предполагает ориентацию на что-то внешнее, а автономия – независимость. Однако именно этот кажущийся парадокс составляет специфику университета служения.

Без автономии университет превращается в инструмент, лишённый способности к рефлексии. Служение как призвание несовместимо с принуждением. Подлинное служение – это свободный выбор, внутренняя мотивация, а не внешняя обязанность. Университет, действующий по принуждению,

может выполнять функции, но не быть субъектом служения в полном смысле слова. Но при этом университет осуществляет свободный выбор в условиях ограничений, то есть тех требований, которые к нему обращены, и таким образом непрерывно решает дилемму самостоятельности и социальной обусловленности.

Таким образом, автономия в определении университета служения – это не самоцель, не привилегия корпорации учёных, но функциональная необходимость, условие возможности подлинного служения. Автономия и служение находятся не в отношении противоположности, но в отношении взаимной обусловленности.

Университет служения

и множественность современных моделей

Таким образом, мы установили семантическое ядро концепта «Университет служения», но для полного понимания необходимо выявить его отличие от других моделей университета как исторических, так и современных.

По нашему убеждению, ключевое преимущество концепции университета служения – способность не противопоставлять себя существующим моделям, но предлагать их философское переосмысление и интеграцию в более широкую смысловую рамку. Служение функционирует как интегрирующая идея, придающая глубинный смысл различным формам университетской практики.

Современный дискурс о высшем образовании характеризуется фрагментацией конкурирующих моделей; исследовательские университеты подчёркивают производство нового знания, предпринимательские – коммерциализацию инноваций, отраслевые – подготовку специалистов. Эта множественность создаёт концептуальную неопределённость.

Концепция университета служения предлагает альтернативу, основанную на понимании служения как метапринципа, объединяющего различные модели в целостную си-

стему. Служение помещает исследовательскую, предпринимательскую и отраслевую деятельность в широкий контекст смысла и ответственности.

Университет служения и университет Гумбольдта

Университет Гумбольдта служит прежде всего одной ценности – истине через чистую науку [23]. Общественная польза является вторичным следствием, но не целью. Университет служения признаёт множественность ценностей как объектов служения. Служение истине дополняется служением обществу, культуре, будущему и др. Кроме этого, модель Гумбольдта сохраняет черты башни из слоновой кости, изолируя учёных и студентов посредством академической свободы. Университет служения же, по сути, становится неотъемлемой частью общества. Таким образом, в предложенном концепте служение истине гармонично встраивается в служение высшим ценностям, но при этом преодолевается замкнутость университета.

Университет служения и предпринимательский университет

Модель предпринимательского университета, разработанная Бёртоном Кларком и развитая другими исследователями, на первый взгляд, представляет едва ли не противоположный полюс по отношению к университету служения [24; 25]. Предпринимательский университет руководствуется рыночной логикой – образование и знание понимаются как товары, студенты – как клиенты, конкуренция – как главный механизм развития. Для предпринимательского университета инновации, трансфер технологий, создание стартапов – это самостоятельные цели, показатели успешности [26]. Для университета служения это возможные формы служения обществу, но не самоцель. Не всякое инновационное знание является ценным, и не всякая ценность измеряется инновационностью.

Университет служения признаёт ценность предпринимательских практик, но настаивает на том, что рынок – это средство, а

не цель. Образование и знание – это не товары, а ценности, которые создают особый тип связи между людьми, неподвластный полностью рыночной логике [27].

Финансовая устойчивость – законное требование для любого университета, независимо от его миссии. И университет служения не отрицает необходимости экономической жизнеспособности, но задаётся вопросом, ради чего эта устойчивость? Финансовая автономия в логике служения – не самоцель, но условие свободы выбора призвания и ответственности.

Вместе с тем специфика предпринимательского университета заключается в том, что его стратегическая траектория развития в существенной мере определяется рыночной конъюнктурой посредством трёх основных механизмов – спроса на образовательные услуги, источников финансирования исследовательских проектов и востребованности компетенций выпускников работодателями. Поэтому критически важно учитывать, что безусловное следование рыночной логике может породить системные противоречия с фундаментальной логикой служения.

Университет служения и университет мирового класса

Концепция университета мирового класса (*world-class university*), популярная в дискурсе о высшем образовании последних десятилетий, представляет собой скорее идеальный тип, определяемый через высокие позиции в международных рейтингах [28; 29].

Университет мирового класса определяется преимущественно через внешние, измеримые показатели, такие как публикации в ведущих журналах, количество нобелевских лауреатов, объёмы финансирования исследований и т. д. Модель университета мирового класса предполагает следование универсальным стандартам, подчинение глобальным нормам академического производства. Университет служения, признавая универсальность научного знания, подчёркивает важность укоренённости в локаль-

ном культурном и социальном контексте. Служение своему обществу, своей культуре не менее важно, чем соответствие глобальным стандартам. Быть российским учёным – это не то же самое, что быть учёным в глобальном смысле.

Таким образом, важнейшее преимущество нашей концепции заключается в способности интегрировать различные модели в единую целостность. Служение создаёт общую рамку смысла, где исследовательская, предпринимательская и иные ипостаси дополняют друг друга. Концепция университета служения предлагает не альтернативу существующим моделям, но их творческое переосмысление и интеграцию на основе общих ценностей, создавая возможности для развития российского высшего образования.

Служение как единство профессиональной и гражданской идентичностей

Перейдём к решению третьей из поставленных нами задач – анализу разрыва между профессиональной и гражданской идентичностями.

Острой проблемой современного общества является фрагментация личности, в нашем случае разрыв между профессиональной и гражданской идентичностями. Это выражается в том, что человек становится компетентным специалистом, но не приобретает понимания своего места в обществе и ответственности за его развитие. Наша концепция предлагает преодолеть этот разрыв через служение как интегрирующий принцип.

Специализация и дифференциация в современном обществе формируют узко сфокусированные профессиональные идентичности. При этом гражданская идентичность отделяется от профессиональной, переходя в сферу досуга, личного дела каждого. Это приводит к утрате личностной целостности и ослаблению социальной связности общества. Для университета, призванного формировать интеллигенцию, как социальный слой, соединяющий профессиональную

компетентность и гражданскую ответственность, эта проблема особенно актуальна.

Профессиональная идентичность включает три ключевых компонента. Компетентность – владение специальными знаниями и методами, понимаемая в логике служения как общественный ресурс, требующий соотношения с социальными проблемами. Экспертность – способность создавать новые знания и предвидеть последствия, используемая для решения социально значимых задач. Академическая добросовестность – этическое измерение, включающее честность в исследованиях и осознание социальной ответственности за последствия своей деятельности.

Ответственность за судьбу страны – это центральный элемент, проявляющийся в понимании образования и науки как факторов национального развития. Участие в общественных процессах – обязанность образованного человека вносить вклад в общественные дискуссии на основе профессиональной компетенции. Патриотизм как осознанная приверженность ценностям страны, стремление использовать знания для процветания России при открытости мировому опыту.

И здесь вновь служение проявляет себя как интегрирующий принцип. Профессиональная деятельность и гражданская активность имеют общую направленность на благо общества, поскольку это разные способы реализации одного призвания к служению, создающие возможность целостного самопонимания. Это можно назвать онтологическим единством. Профессиональная деятельность мотивируется не только внутрипрофессиональными факторами, но и гражданским долгом, что обогащает мотивацию и создаёт устойчивую основу для преодоления трудностей. А профессиональная этика дополняется гражданской, создавая более требовательную систему моральных обязательств и придавая деятельности дополнительный смысл.

Практические измерения интеграции выражаются в том, что содержание образова-

ния объединяет профессиональную подготовку и гражданское воспитание, а студенты учатся видеть связи между будущей профессией и общественными проблемами. Исследовательские приоритеты определяются не только логикой науки, но и социальной значимостью. Взаимодействие с обществом включает участие в экспертных советах, консультирование организаций, просветительскую деятельность как органичную часть университетской миссии.

Самобытный ответ на универсальный вопрос

Философское осмысление российского университета требует рассмотрения его в контексте универсальных проблем человеческой культуры. Университет – это специфическое решение фундаментального вопроса о том, как общество организует производство, сохранение и трансляцию знания. Потребность в институциональной организации знания возникает, когда объём знаний требует специальных механизмов сохранения и передачи. Каждая развитая культура создаёт институты для работы со знанием. В истории известны храмовые школы, философские академии, монастырские скриптории и, наконец, университеты.

Универсальным здесь является комплекс проблем, как сочетать традицию и инновацию, автономию познания и жизненные потребности общества, элитарность высшего знания и доступность образования? Институты знания неизбежно сталкиваются с фундаментальными вопросами, что означает «знать», какова цель познания, как соотносятся истина и ценность? Они должны определять отношение к власти и обществу, обеспечивать связь времён.

В российской традиции знание в различные времена понималось в контексте служения – отечеству, народу, человечеству. Служение истине рассматривается как высшая форма служения, требующая полной самоотдачи. Познание понимается как ответственная деятельность, где учёный несёт

ответственность за последствия своего познания, а образованность рассматривается как общественный долг.

Различение истины и правды отражает интуицию о том, что познание должно включать ценностное измерение, отвечать не только на вопрос «что есть?», но и «как жить?». Полнота познания требует не только рациональных процедур, но и духовного опыта, нравственного измерения. Образование понимается как формирование личности, способной к различению добра и зла, о чём не принято говорить в последнее время. В этом смысле дискурс служения позволит вернуть в наш обиход временно потерянные смыслы.

Свобода понимается не как отсутствие ограничений, но как способность к ответственному выбору. Академическая свобода – это ответственность за поиск истины, за качество образования, за влияние на общественное сознание.

Российский университет служения представляет, таким образом, творческий вклад в мировое разнообразие форм организации знания. Последние годы мы наблюдаем закат идеологии глобализации в экономике, политике и в образовании. Становление многополярного мира открывает возможности свободного цивилизационного развития, неотъемлемой частью которого является университет. В эпоху многополярного мира сохранение культурного разнообразия особенно важно, и российская модель университета служения может стать значимым вкладом в это разнообразие [30].

Препятствия и опасности: вызовы реализации

Модель университета служения может столкнуться с серьёзными препятствиями при её реализации. Некоторые из них внешние – структурные условия, в которых функционируют университеты. Другие – внутренние, такие как инерция мышления, укоренённые практики, интересы различных групп.

Внешние препятствия

Первое и, возможно, главное препятствие – это всепроникающая неолиберальная логика, незаметно пронизывающая современные общества и системы высшего образования. Эта логика структурирует социальное поле, в котором действуют университеты, заставляя их двигаться в сторону коммерциализации, конкуренции, эффективности. Неолиберальная логика проявляется в рыночной модели образования, в рамках которой образование понимается как товар, студенты как потребители, а университеты как продавцы, конкурирующие за клиентов. Неолиберализм насаждает корпоративные модели управления, что ослабляет коллегиальность и мешает внутренней рефлексии, традиционно присущей академическому сообществу. В логике неолиберализма нет достойного места высшим ценностям, которым посвящает себя университет служения. И преодоление этого препятствия зависит не только от самих университетов, он требует изменения и более широкого социального контекста.

Однако становление многополярного мира и последовательное отстаивание суверенитета нашей страной позволяет с оптимизмом смотреть на возможность преодоления этого препятствия.

Внутренние препятствия

Университеты – это институты с глубокой историей и сильной институциональной инерцией. Изменение укоренённых практик и культуры встречает естественное сопротивление. Привычные способы работы воспринимаются как единственно возможные, а попытки их изменения встречают скептицизм. Кроме этого, до сих пор существуют жёсткие границы между дисциплинами, которые также препятствуют проникновению новых идей и практик. Преодоление инерции требует терпения, постепенности, демонстрации успешных примеров, вовлечения в процесс изменений.

Внутри университета существуют разные группы с разными интересами. Любая транс-

формация будет затрагивать эти интересы, вызывая сопротивление. Административные работники, построившие карьеру в логике менеджериализма, могут сопротивляться возвращению к коллегиальности. Профессора, успешные в существующей системе, могут не видеть смысла в изменениях, которые перераспределяют ресурсы. Подразделения, успешные в существующей системе или имеющие особый статус, могут сопротивляться изменениям, угрожающим их позициям. Работа с конфликтами интересов требует открытого диалога и порой готовности к компромиссам.

Многие университеты работают в условиях хронического дефицита ресурсов. Это создаёт препятствия для реализации новой модели. Нехватка финансов ограничивает возможности вкладывать и без того ограниченные ресурсы в новые программы. Преподаватели перегружены аудиторной нагрузкой и административными задачами, у них может не оказаться достаточного времени для реализации новой идеи.

Наконец, сам концепт служения может встречать скептицизм в академической среде. Одни до сих пор считают, что университет должен заниматься только образованием и исследованиями, а социальная миссия – дело иных институтов. Другие опасаются того, что акцент на служении приведёт к снижению качества образования и исследований, популизму и проч. Служение вызывает ассоциации с воинским или священническим служением, что добавляет трудностей в попытке объяснить смысл служения в университете. Наконец, можно услышать вопрос «о служении кому идёт речь»? И тогда потребуется много сил для того, чтобы раскрыть истинную сущность служения высшим ценностям. Впрочем, любая сложная идея вынуждена пробивать себе путь, сталкиваясь с неизбежными барьерами.

Перспективы дальнейших исследований

Концептуальная разработка университета служения, представленная в настоя-

щей статье, открывает несколько направлений дальнейших исследований, каждое из которых требует отдельной углублённой работы.

Первое направление связано с эмпирическими исследованиями практик служения в российских университетах. Необходим детальный анализ существующих программ «Обучения служением», волонёрских инициатив, социальных проектов университетов для выявления успешных практик и механизмов их масштабирования. Особый интерес представляют качественные исследования – интервью с преподавателями и студентами, участвующими в практиках служения, реконструкция их мотивации, переживаемых смыслов, трансформации идентичности. Необходимо понять, как артикулируются смыслы в реальной академической среде.

Второе направление требует разработки операциональных критериев и индикаторов служения. Если университет служения может стать не только философской идеей, но и практической моделью, необходимы измеримые показатели, позволяющие оценивать степень её реализации. Это сложная методологическая задача, поскольку служение не сводится к количественным показателям, но требует качественной оценки смыслов и ценностей.

Третье направление связано с компаративным анализом моделей университета в различных культурных традициях. Российский университет служения может быть сопоставлен с конфуцианской традицией образования в Китае, с идеей убунту в африканском образовании, с исламской традицией образования на Ближнем Востоке. Такое сопоставление позволит выявить универсальные и культурно-специфические элементы образовательных философий, определить возможности межкультурного диалога и взаимного обогащения.

Четвёртое направление касается разработки конкретных педагогических практик, соответствующих концепции университета служения. Как должны быть организованы

учебные программы, образовательные технологии, система оценивания, чтобы они способствовали формированию идентичности служения? Какова роль наставничества, рефлексивных практик, погружения в реальные социальные проблемы? Это требует интеграции философской рефлексии с педагогической наукой и практикой.

Пятое направление связано с анализом организационных моделей и управленческих практик университета служения. Как должно быть организовано управление? Какова оптимальная модель взаимодействия между администрацией и академическим сообществом? Как обеспечить баланс между автономией и ответственностью, между стратегическим управлением и коллегиальностью?

Шестое направление предполагает изучение взаимодействия университета с внешними стейкхолдерами – государством, бизнесом, гражданским обществом. Как выстраивать эти отношения таким образом, чтобы сохранять верность миссии служения? Какие институциональные механизмы могут обеспечить продуктивное сотрудничество без утраты идентичности? Это особенно важно в условиях, когда университеты зависят от внешнего финансирования.

Седьмое направление касается исторического измерения. Необходимо более детальное исследование исторической эволюции идеи служения в российских университетах – от петровских времён до советского периода и современности. Как трансформировалась эта идея? Какие социальные и культурные факторы влияли на её изменения? Как традиция служения прерывалась и возобновлялась? Такой исторический анализ позволит лучше понять укоренённость концепта и возможности его актуализации.

Восьмое направление связано с разработкой программ подготовки и развития преподавателей. Какие форматы профессионального развития наиболее эффективны? Как поддерживать мотивацию в условиях множественных профессиональных вызовов?

Это требует интеграции с исследованиями преподавательской идентичности и профессионального развития.

Заключение

Предложенный нами концепт «Университет служения» – это попытка определить особенности российских университетов через самоописание, которое опирается на национальные традиции и открыто для взаимодействия с современными подходами к высшему образованию. Это не описательная модель, фиксирующая существующее положение дел, а нормативная и проективная концепция, задающая горизонт развития и предлагающая видение того, каким может и должен быть российский университет в XXI веке.

Во-первых, мы определили университет служения как модель, в которой онтологическое основание, институциональная идентичность и организационные практики конституируются через идею служения высшим ценностям. Ключевой характеристикой этого служения является его свободный характер – оно понимается как призвание и ответственность, а не как внешне навязанная обязанность.

Во-вторых, мы показали, что концепция университета служения не противопоставляет себя существующим моделям университета – исследовательскому, предпринимательскому, университету мирового класса – но предлагает их творческое переосмысление и интеграцию в более широкую смысловую рамку. Служение выступает как метапринцип, придающий глубинный смысл различным формам университетской практики и объединяющий их в целостность.

В-третьих, мы обосновали способность университета служения преодолевать характерный для современного общества разрыв между профессиональной и гражданской идентичностями. Университет служения формирует людей, для которых профессиональная компетентность неотделима от гражданской ответственности, создавая

целостную личность, осознающую свою роль в обществе.

В-четвёртых, мы представили университет служения как самобытный ответ российской культуры на универсальные вопросы о природе, целях и организации высшего образования. Будучи укоренённым в российской традиции, университет служения способен внести вклад в становление многополярного мира образования, предлагая альтернативу универсалистским претензиям неолиберальной модели.

В-пятых, мы проанализировали основные препятствия на пути реализации концепции университета служения от внешнего давления рыночной логики до внутренней институциональной инерции и наметили возможные пути их преодоления. И, наконец, в-шестых, наметили перспективы дальнейших исследований.

Разработанная концепция имеет не только теоретическое, но и практическое значение. Она может служить основой для формулирования миссий и стратегий развития конкретных университетов, для разработки образовательных программ и педагогических практик, для выстраивания отношений университета с обществом и государством. Концепция предлагает язык, на котором российские университеты могут говорить о себе, артикулировать свою специфику и ценности, обосновывать своё право на автономию и общественную поддержку.

Вместе с тем важно понимать ограничения предложенной концепции. Университет служения – это идеальный тип, концептуальная модель, которая не может быть реализована в чистом виде и не претендует на универсальность. Российское высшее образование плюралистично и сами университеты могут выбрать модель для своего развития. Концепция университета служения предлагает одну из возможных моделей.

Концепция университета служения открывает, на наш взгляд, новые горизонты для понимания и развития российского высшего образования. Она предлагает способ

мыслить об университете, который преодолевает ложную дихотомию между традицией и современностью, между национальной спецификой и универсальными ценностями, между академической автономией и социальной ответственностью. Университет служения – это модель, которая одновременно укоренена в истории и открыта будущему, верна своей культурной традиции и способна к диалогу с миром.

В эпоху глубоких трансформаций, когда прежние модели университета утрачивают убедительность, а новые ещё не обрели ясных очертаний, концепция университета служения может стать основой для обновления российского высшего образования. Она предлагает не возвращение к прошлому, но творческое переосмысление традиции в ответ на вызовы современности. Она предлагает не изоляцию от мирового образовательного пространства, но уверенное вхождение в него с осознанием собственной идентичности и ценности.

Будущее покажет, насколько жизнеспособной окажется предложенная концепция, насколько она сможет укорениться в практиках российских университетов, насколько она будет способна вдохновлять и направлять развитие высшего образования. Это шаг к обретению университетским сообществом собственного голоса, к преодолению колонизации сознания чуждыми концептуальными схемами, к утверждению права на самобытность в многополярном мире образования.

Литература

1. Moscardini A.O., Strachan R., Vlasova T. The role of universities in modern society // *Studies in Higher Education*. – 2022. – Vol. 47, no. 4. – P. 812–830. – DOI: 10.1080/03075079.2020.1807493.
2. Марков Б.В. Высшее образование перед вызовом сетевого общества: философские сюжеты // *Высшее образование в России*. – 2021. – Т. 30, № 2. – С. 100–111. – DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-2-100-111.
3. Балмасова Т.А. «Третья миссия» университета: новый вектор развития? // *Высшее образо-*

- вание в России. – 2016. – № 8-9. – С. 48–55. – EDN: WMBSQZ.
4. 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.
 5. Тхагапсоев Х.Г. Университет: к стратегии движения «за горизонт» // *Высшее образование в России*. – 2019. – Т. 28, № 8-9. – С. 83–90. – DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-83-90.
 6. Etzkowitz H. Anatomy of the entrepreneurial university // *Social Science Information*. – 2013. – Vol. 52, no. 3. – P. 486–511. – DOI: 10.1177/0539018413485832.
 7. Салми Дж. Создание университетов мирового класса. – Москва: Издательство «Весь мир», 2009. – 132 с. – ISBN: 978-5-7777-0448-1.
 8. Никитенко Е.В. Интернационализация высшего образования в России: в поисках путей развития // *Высшее образование в России*. – 2023. – Т. 32, № 5. – С. 125–137. – DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-5-125-137.
 9. Головкин Н.В., Дегтярева В.В., Мадюкова С.А. Предпринимательский университет и теория Тройной спирали // *Высшее образование в России*. – 2014. – № 8-9. – С. 46–53. – EDN: SWJXAR.
 10. Мкртычян Г.А., Исаева О.М. Становление предпринимательского университета: столкновение ценностей и сопротивление изменениям // *Университетское управление: практика и анализ*. – 2017. – Т. 21, № 2. – С. 76–85. – DOI: 10.15826/umpra.2017.02.022.
 11. Нуссбаум М. Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки / пер. с англ. М. Бендет; под науч. ред. А. Смирнова. – Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. – 192 с. – ISBN: 978-5-7598-1101-5.
 12. Кларк Б. Создание предпринимательских университетов. Организационные направления трансформации. 2-е изд. – Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 240 с. – DOI: 10.17323/978-5-7598-1997-4.
 13. Никольский В.С. Российский университет в поисках идентичности: служение как способ бытия в культуре // *Высшее образование в России*. – 2025. – Т. 34, № 10. – С. 10–26. – DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-10-26.
 14. Knoblauch H. Communicative Constructivism and Mediatization // *Communication Theory*. – 2013. – Vol. 23, no. 3. – P. 297–315. – DOI: 10.1111/comt.12018.
 15. Knoblauch H. The Communicative Construction of Reality. – London: Routledge, 2020. – 324 p. – DOI: 10.4324/9780429431227.
 16. Лукман Т. Коммуникативное конструирование реальности и секвенциальный анализ. Личная реминисценция / пер. с англ. В.В. Семеновской // *Интеракция. Интервью. Интерпретация*. – 2020. – Т. 12, № 1. – С. 9–18. – DOI: 10.19181/inter.2020.21.1.
 17. Выготский Л.С. Мышление и речь. – Москва: АСТ, 2023. – 576 с. – ISBN: 978-5-17-133833-6.
 18. Степин В.С. Теоретическое знание. – Москва: Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с. – ISBN: 5-89826-053-6.
 19. Никольский В.С. Обучение служением в России: становление предметного поля // *Высшее образование в России*. – 2023. – Т. 32, № 12. – С. 9–28. – DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-9-28.
 20. Черникова И.В., Черникова Д.В. Идентичность университета в условиях «текучей современности» // *Вестник Томского государственного университета*. – 2021. – № 472. – С. 50–55. – DOI: 10.17223/15617793/472/6.
 21. Губанов Н.И., Губанов Н.Н. Основные нормы научного этоса // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и конфликтология*. – 2021. – Т. 37, № 3. – С. 416–427. – DOI: 10.21638/spbu17.2021.304.
 22. Ридингс Б. Университет в руинах / пер. с англ. А.М. Корбута. – Москва: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. – 304 с. – ISBN: 978-5-7598-0716-2.
 23. Фон Гумбольдт В. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине // *Университетское управление: практика и анализ*. – 1998. – № 3. – С. 28. – EDN: HTNILB.
 24. Etzkowitz H. The evolution of the entrepreneurial university // *International Journal of Technology and Globalisation*. – 2004. – Vol. 1, no. 1. – P. 64–77. – DOI: 10.1504/IJTG.2004.004551.
 25. Нефедова А.И. О концептах «академический капитализм» и «предпринимательский университет» // *Высшее образование в России*. – 2015. – № 6. – С. 75–81. – EDN: UDQZYB.
 26. Константинов Г., Филонович С. Что такое предпринимательский университет // *Вопросы образования*. – 2010. – № 1. – С. 49–62. – EDN: JWJEZZ.

27. 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/umpra.2022.02.010.
 28. Altbach P.G., Salmi J. (Eds.). The road to academic excellence: The making of world-class research universities. – Washington: World Bank Publications, 2011. – 363 p. – DOI: 10.1596/978-0-8213-8805-1.
 29. Altbach P. The costs and benefits of worldclass universities // International Higher Education. – 2003. – No. 33. – P. 5–8. – DOI: 10.6017/ihe.2003.33.7381.
 30. Зиневич 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.
- Благодарности.** Автор выражает глубокую признательность коллегам за плодотворные дискуссии, в ходе которых появился концепт «Университет служения», а также анонимным рецензентам за ценные замечания и предложения, способствовавшие улучшению текста.
- Статья поступила в редакцию 16.12.2025
Принята к публикации 21.01.2026

References

1. Moscardini, A.O., Strachan, R., Vlasova, T. (2022). The Role of Universities in Modern Society. *Studies in Higher Education*. Vol. 47, no. 4, pp. 812-830, doi: 10.1080/03075079.2020.1807493.
2. Markov, B.V. (2021). Higher Education and the Challenges of Network Society: Philosophical Themes. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 2, pp. 100-111, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-2-100-111 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Balmasova, T.A. (2016). “Third Mission” of University: a New Vector of Development? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 8-9, pp. 48-55. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_26690417_75784432.pdf (accessed 10.12.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
4. 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.
5. Tkhaapsoev, Kh.G. (2019). University: Toward “Beyond the Horizon” Strategy. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 8-9, pp. 83-90, doi: 10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-83-90 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Etzkowitz, H. (2013). Anatomy of the Entrepreneurial University. *Social Science Information*. Vol. 52, no. 3, pp. 486-511, doi: 10.1177/0539018413485832.
7. Salmi, J. (2009). *Sozdanie universitetov mirovogo klassa* [The Challenge of Establishing the World-Class Universities]. Moscow; “Ves’ Mir” Publishing House. 132 p., ISBN: 978-5-7777-0448-1 (In Russ.).
8. Nikitenko, E.V. (2023). Internationalization of Higher Education in Russia: In Search of Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 5, pp. 125-137, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-5-125-137 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Golovko, N.V., Degtyareva, V.V., Madyukova, S.A. (2014). Entrepreneurial University and the Triple Helix Theory. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 8-9, pp. 46-53. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_22409199_56308419.pdf (accessed 10.12.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
10. Mkrtychyan, G.A., Isaeva, O.M. (2017). Formation of Entrepreneurial University: Value Conflict and Resistance to Change. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management*.

- agement: *Practice and Analysis*. Vol. 21, no. 2, pp. 76-85, doi: 10.15826/umpa.2017.02.022 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Nussbaum, M. (2014). *Ne radi pribyli: zachem demokratii nuzhny gumanitarnye nauki* [Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities]. Moscow: HSE Publishing House, 192 p., ISBN 978-5-7598-1101-5 (In Russ.).
 12. Clark, B. (2019). *Sozdanie predprinimatel' skikh universitetov. Organizatsionnye napravleniya transformatsii* [Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation]. 2nd ed. Moscow: HSE Publishing House, 240 p., doi: 10.17323/978-5-7598-1997-4 (In Russ.).
 13. Nikolskiy, V.S. (2025). Russian University in Search of Identity: Service as a Way of Being in Culture. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 10, pp. 10-26, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-10-26 (In Russ., abstract in Eng.).
 14. Knoblauch, H. (2013). Communicative Constructivism and Mediatization. *Communication Theory*. Vol. 23, no. 3, pp. 297-315, doi: 10.1111/comt.12018.
 15. Knoblauch, H. (2020). *The Communicative Construction of Reality*. London: Routledge, 324 p., doi: 10.4324/9780429431227.
 16. Luckmann, T. (2020). Communicative Construction of Reality and Sequential Analysis. A Personal Reminiscence. *Interaktsiya. Interv'yu. Interpretatsiya = Interaction. Interview. Interpretation*. Vol. 12, no. 1, pp. 9-18, doi: 10.19181/inter.2020.21.1 (In Russ., abstract in Eng.).
 17. Vygotsky, L.S. (2023). *Myslenie i rech'* [Thinking and Speech]. Moscow: AST, 576 p. ISBN: 978-5-17-133833-6 (In Russ.).
 18. Stepin, V.S. (2000). *Teoreticheskoe znanie* [Theoretical Knowledge]. Moscow: Progress-Traditsiya, 744 p. ISBN: 5-89826-053-6 (In Russ.).
 19. Nikolskiy, V.S. (2023). Service-learning in Russia: Scoping Review. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 12, pp. 9-28, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-9-28 (In Russ., abstract in Eng.).
 20. Chernikova, I.V., Chernikova, D.V. (2021). University Identity in the Context of "Liquid Modernity". *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Journal*. No. 472, pp. 50-55, doi: 10.17223/15617793/472/6 (In Russ., abstract in Eng.).
 21. Gubanov, N.I., Gubanov, N.N. (2021). Basic Norms of Scientific Ethos. *Vestnik Sankt-Petersburgskogo universiteta. Filosofiya i konfliktologiya = Vestnik of Saint Petersburg University. Philosophy and Conflict Studies*. Vol. 37, no. 3, pp. 416-427, doi: 10.21638/spbu17.2021.304 (In Russ., abstract in Eng.).
 22. Readings, B. (2010). *Universitet v ruinakh* [The University in Ruins]. Moscow: HSE Publishing House, 304 p. ISBN: 978-5-7598-0716-2 (In Russ.).
 23. Von Humboldt, W. (1998). On the Internal and External Organization of Higher Scientific Institutions in Berlin. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 3, p. 28. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_9208636_29728372.pdf (accessed 10.12.2025). (In Russ.).
 24. Etzkowitz, H. (2004). The Evolution of the Entrepreneurial University. *International Journal of Technology and Globalisation*. Vol. 1, no. 1, pp. 64-77, doi: 10.1504/IJTG.2004.004551.
 25. Nefedova, A.I. (2015). About "Academic Capitalism" and "Entrepreneurial University". *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 75-81. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/download/222/172> (accessed 10.12.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
 26. Konstantinov, G., Filonovich, S. (2010). What Is an Entrepreneurial University. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 49-62. Available at: <https://vo.hse.ru/article/view/14959> (accessed 10.12.2025). (In Russ., abstract in Eng.).

27. 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.).
28. Altbach, P.G., Salmi, J. (Eds.) (2011). *The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities*. Washington: World Bank Publications, 363 p., doi: 10.1596/978-0-8213-8805-1.
29. Altbach, P. (2003). The Costs and Benefits of World-Class Universities. *International Higher Education*. No. 33, pp. 5–8, doi: 10.6017/ihe.2003.33.7381
30. 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.).

Acknowledgement. The author expresses deep gratitude to colleagues for fruitful discussions during which the concept of “University of Service” emerged, as well as to anonymous reviewers for valuable comments and suggestions that contributed to improving the text.

*The paper was submitted 16.12.2025
Accepted for publication 21.01.2026*

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



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

Иностранные аспиранты в России: статистика и тенденции

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-1-54-76

Бедный Александр Борисович – канд. социол. наук, доцент, проректор по стратегическому развитию и международной деятельности, ORCID: 0009-0002-6450-231X, abb@unn.ru

Бедный Борис Ильич – д-р физ.-мат. наук, профессор, руководитель центра исследований науки и развития аспирантского образования, ORCID: 0000-0002-8744-6042, bib@unn.ru

Рыбаков Николай Валерьевич – канд. социол. наук, доцент, начальник управления подготовки кадров высшей научной квалификации, доцент центра исследований науки и развития аспирантского образования, ORCID: 0000-0001-6367-6532, rybakov-nv@phd.unn.ru

Салахетдинова Татьяна Владимировна – канд. пед. наук, заместитель начальника управления подготовки кадров высшей научной квалификации, ORCID: 0009-0005-3700-1220, tatiana_vl@phd.unn.ru

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия

Адрес: 603950, г. Нижний Новгород, просп. Гагарина, 23, корп. 2

***Аннотация.** В условиях интернационализации высшего образования и растущей академической мобильности особую актуальность приобретает анализ подготовки иностранных аспирантов в российских научно-образовательных центрах. Однако современный научный дискурс преимущественно сфокусирован на студенческой миграции, что приводит к дефициту данных об уровне и характере интернационализации российской аспирантуры. Целью исследования является систематизация и анализ статистических данных о динамике контингента иностранных аспирантов в России за последние десять лет. Эмпирическую основу составили данные федерального статистического наблюдения Росстата за период с 2014 по 2024 гг. (форма № 1-НК) и сведения о защитах диссертаций иностранными гражданами Центра бюджетного мониторинга «Кадры высшей научной квалификации». Собраны и проанализированы данные о динамике численности и результативности обучения иностранных аспирантов, их распределении по областям науки и странам-донорам. Результаты свидетельствуют об опережающем росте численности иностранных аспирантов по сравнению с общим контингентом иностранных студентов. Установлено, что за последние десять лет доля иностранных граждан среди выпускников аспирантуры увеличилась в четыре раза, достигнув 12%. Наряду с этим выявлены и некоторые структурные проблемы в сфере экспорта аспирантского образования. Во-первых, наблюдается дис-*

баланс численности аспирантов в пользу социально-гуманитарных наук, которые в России на данный момент характеризуются низкими показателями эффективности. Во-вторых, существует высокая страновая концентрация: более 40% приёма иностранных аспирантов составляют граждане Китая, чьи академические предпочтения (педагогика, культурология, экономика, филология) существенно влияют на общие показатели подготовки иностранных аспирантов в России. Результаты исследования могут быть использованы государственными органами и академическим сообществом для разработки адресных мер по повышению эффективности экспорта аспирантского образования и привлечения талантливых иностранных граждан на аспирантские программы в стратегически важных для России научно-технологических направлениях.

Ключевые слова: интернационализация высшего образования, аспирантура, иностранные аспиранты, показатели деятельности аспирантуры, образовательная миграция

Для цитирования: Бедный А.Б., Бедный Б.И., Рыбаков Н.В., Салахетдинова Т.В. Иностранные аспиранты в России: статистика и тенденции // Высшее образование в России. 2026. Т. 35. № 1. С. 54–76. DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-1-54-76

International Postgraduate Students in Russia: Statistics and Trends

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-1-54-76

Alexander B. Bedny – Cand.Sci. (Sociology), Vice-Rector for Strategic Development and International Affairs, ORCID: 0009-0002-6450-231X, abb@unn.ru

Boris I. Bednyi – Dr.Sci. (Physics and Mathematics), Head of the Center for Research on Science and Development of Postgraduate Education, ORCID: 0000-0002-8744-6042, bib@unn.ru

Nikolai V. Rybakov – Cand.Sci. (Sociology), Head of the Department of Higher Scientific Qualification Training, Associate Professor at the Center for Research on Science and Development of Postgraduate Education, ORCID: 0000-0001-6367-6532, rybakov-nv@phd.unn.ru

Tatyana V. Salakhmetdinova – Cand.Sci. (Pedagogy), Deputy Head of the Department of Higher Scientific Qualification Training, ORCID: 0009-0005-3700-1220, tatiana_vl@phd.unn.ru
National Research Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, Nizhni Novgorod, Russian Federation

Address: 23 Gagarina ave., Nizhni Novgorod, 603950, Russian Federation

Abstract. In the current context of internationalization of higher education and increasing academic mobility, the analysis of training of international postgraduate students in Russian scientific and educational centres is of particular relevance. However, modern academic discourse mainly focuses on student migration, resulting in a lack of data regarding the level and nature of internationalization of postgraduate studies in Russia. The aim of this study is to systematically analyze statistical data on the dynamics of foreign postgraduate student population in Russia over the last decade. Methodologically, this study is based on the data from the Federal State Statistics Service (Rosstat) for the period from 2014 to 2024 (form No. 1-NK) and information on dissertation de-

fence by foreign citizens from the Budget Monitoring Centre “Highly qualified scientific personnel”. We collected and analyzed data on the dynamics of the number and effectiveness of training for international postgraduate students, as well as their distribution by field of study and country of origin. Our findings show that the number of international postgraduate students has grown faster than the overall number of international students. Over the last ten years, the proportion of foreign citizens among postgraduate degree recipients has quadrupled, reaching 12%. Besides, certain structural problems regarding the export of postgraduate education have been identified. First, there is a clear imbalance in the number of postgraduate students, with a disproportionately high percentage pursuing their studies in social sciences and humanities. These fields are currently characterized by lower performance indicators in Russia. Second, there is a significant source country concentration, with more than 40% of international postgraduate students being Chinese citizens. Their academic preferences, such as pedagogy, cultural studies, economics, and philology, substantially affect the overall performance indicators of international postgraduate students in Russia. The results of the study can be used by government agencies and the academic community to develop targeted measures to enhance the efficiency of postgraduate education exports and attract talented foreign citizens to postgraduate programmes in the fields of science and technology that are strategically important for Russia.

Keywords: internationalization of higher education, postgraduate studies, international postgraduate students, performance indicators of postgraduate studies, educational migration

Cite as: Bedny, A.B., Bednyi, B.I., Rybakov, N.V., Salakhedinova, T.V. (2026). International Postgraduate Students in Russia: Statistics and Trends. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 35, no. 1, pp. 54-76, doi: 10.31992/0869-3617-2026-35-1-54-76 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение. Постановка задачи

Экспорт высшего образования является глобальной современной тенденцией в развитии образовательных систем экономически развитых стран. Международная студенческая мобильность стала драйвером трансформации образования, влияющим на конкурентоспособность и академический статус университетов [1; 2].

Российская Федерация входит в число ведущих стран мира, предоставляющих высококачественное высшее образование¹, и руководство страны рассматривает увеличение численности иностранных студентов в качестве одного из приоритетных показателей со-

вершенствования системы образования. Этот показатель включён в перечень ключевых целей национального развития, и, согласно Единому плану по достижению национальных целей развития к 2030 году, планируется увеличение числа обучающихся в России иностранных граждан до 500 тыс. чел.².

Интернационализация высшего образования неразрывно связана с его экспортной стратегией, которая, как правило, опирается на политические, экономические, академические и социально-культурные мотивы [3–5].

Политические мотивы основаны на использовании экспорта образования в каче-

¹ По данным ЮНЕСКО в 2023 г. в мире насчитывалось 6,9 млн студентов, обучающихся за рубежом. Большинство из них (70%) обучается в топ-10 стран, лидирующих в сфере экспорта образования, в число которых входит и Россия. См. Project-Atlas_Infographic 2024. Institute of International Education URL: https://www.iie.org/wp-content/uploads/2024/11/Project-Atlas_Infographic_2024-1.pdf (дата обращения: 04.10.2025).

² Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». С. 3. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070015> (дата обращения: 04.10.2025).

стве инструмента «мягкой силы» для формирования положительного образа государства и укрепления его позиций в геополитическом пространстве [6].

Экономические мотивы обусловлены тем, что обучение иностранных студентов рассматривается как услуга, приносящая выгоду за счёт привлечения дополнительных финансовых ресурсов в экономику и систему образования страны [7].

В академической сфере цель интернационализации заключается в привлечении, подготовке и закреплении на национальном рынке интеллектуального труда талантливых иностранных студентов и аспирантов. Это приводит к укреплению академических связей, активизации международного научного сотрудничества [8] и, как следствие, к повышению международной конкурентоспособности системы высшего образования.

Наконец, социально-культурная мотивация основана на том, что привлечение иностранных студентов в российские вузы способствует развитию культурных связей с зарубежными странами на региональном и институциональном уровне [9].

Россия стабильно входит в число мировых лидеров по числу иностранных студентов. На протяжении многих лет их численность непрерывно росла³ и по итогам 2024 г. достигла 414 тыс. чел.⁴. Наибольшей популярностью пользуются программы бакалавриата и специалитета (60% и 27% соответственно), в то время как магистерские и аспирантские программы остаются менее востребованными [8].

Анализ данных государственной и ведомственной статистики (см., например, [10; 12;

13]) показывает, что экспорт российского высшего образования ориентирован преимущественно на страны СНГ, БРИКС, Латинской Америки и Африки. Эта тенденция связана с динамикой развития торгово-экономических и политических отношений. По данным Минобрнауки России, в 2024 году, по числу лиц, получающих высшее образование в России, лидировали Казахстан (59 216 чел.), Узбекистан (54 724 чел.), Туркменистан (53 624 чел.), Китай (51 216 чел.), Индия (30 298 чел.), Таджикистан (29 029 чел.), Белоруссия (15 306 чел.), Египет (10 785 чел.), Киргизия (10 352 чел.)⁵.

Согласно [13], приблизительно четверть иностранных студентов проходит подготовку в федеральных, национальных исследовательских и опорных университетах. При этом большинство иностранных граждан выбирают региональные вузы, а в университетах Москвы и Санкт-Петербурга обучается 34% студентов.

Исследования иностранных студентов на протяжении десятилетий остаются в фокусе внимания российского научно-педагогического сообщества. Многочисленные работы последовательно рассматривают эту группу как важный инструмент реализации концепции «мягкой силы», способствующий укреплению международного статуса страны и продвижению её стратегических интересов [14]. Эта функция неразрывно связана с формированием социально-экономических и культурных коммуникаций и ростом имиджевого капитала – позитивного восприятия российских городов и университетов [3; 15].

Наряду с геополитическими и имиджевыми аспектами, ключевым направлением

³ Статистические данные [5; 10; 11] свидетельствуют о линейной динамике численности иностранных студентов с ежегодным приростом в среднем 15 тыс. чел.

⁴ Доклад Минобрнауки РФ «Об итогах деятельности министерства науки и высшего образования Российской Федерации за 2024 год». С. 76. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/upload/2025/07/Доклад.pdf> (дата обращения: 04.10.2025).

⁵ Здесь мы приводим данные о странах, у которых количество обучающихся в России студентов превышает 10 тыс. чел. См. доклад Минобрнауки РФ «Об итогах деятельности министерства науки и высшего образования Российской Федерации за 2024 год». С. 76. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/upload/2025/07/Доклад.pdf> (дата обращения 04.10.2025).

исследований выступает экономическое измерение экспорта образовательных услуг. Учёные детально изучают его доходность и экономическую эффективность для вузов. В центре внимания находятся такие показатели, как доля иностранных студентов в общей численности обучающихся, удельный вес доходов от иностранных источников в бюджете образовательной организации [16], а также соотношение затрат на обучение иностранных граждан с получаемыми доходами [17].

Значительная часть научных публикаций посвящена изучению контингента иностранных студентов. Исследователи отслеживают динамику и структурные характеристики потоков обучающихся на глобальном, национальном и институциональном уровнях [18–20]. Особое внимание уделяется национальному составу студентов, формам организации учебного процесса и выбору направлений подготовки. Этот анализ способствует выявлению рыночных ниш и конкурентных преимуществ российских образовательных учреждений [18]. Актуальной задачей остаётся исследование региональной специфики образовательной миграции и разработка эффективных моделей привлечения иностранных студентов [21; 22].

Исследования миграционных аспектов экспорта образовательных услуг часто выходят за рамки статистического анализа, углубляясь в социальные характеристики иностранных студентов и их потенциал в

отношении пополнения российской экономики квалифицированными специалистами [9; 13; 22; 23]. В этом контексте разрабатываются инструменты оценки интеграционного потенциала, например, индекс миграционных намерений [24], позволяющий прогнозировать вероятность трудоустройства и закрепления перспективных иностранных выпускников в Российской Федерации⁶.

Наконец, одним из условий успешности экспорта образования признаётся эффективная социально-психологическая, культурная и академическая адаптация иностранных студентов. Значительная часть научных исследований сосредоточена на анализе проблем, механизмов и критериев эффективности процесса адаптации, с особым акцентом на региональные особенности [26; 27]. Понимание этих процессов играет ключевую роль в повышении конкурентоспособности и привлекательности российского высшего образования на международной арене.

Мы уже отмечали, что одной из задач интернационализации высшего образования является привлечение одарённой молодёжи в научные и высокотехнологичные сферы России. В этом контексте особое значение приобретают иностранные аспиранты, которые представляют собой основной институциональный ресурс для выявления и подготовки высококвалифицированных специалистов [8]⁷. Их обучение, успешная защита диссертационных работ и последующее трудоустрой-

⁶ Согласно [25], в 2016 г. доля иностранных студентов, планировавших работать в России после обучения, составляла 24%, а аспирантов – 22%. За последние годы этот показатель существенно вырос. Недавний социологический опрос, проведённый Агентством стратегических инициатив, показал, что около 50% респондентов рассматривают возможность трудоустройства в РФ после завершения обучения (URL: <https://asi.ru/news/205013/> (дата обращения: 27.09.2025)). Результаты, приведённые в работе [24], свидетельствуют, что к настоящему времени индекс миграционных намерений (показатель желания остаться) достигает 68%.

⁷ Аспирантура играет ключевую роль в системе подготовки кадров высшей квалификации для научной сферы, высшей школы и наукоёмких отраслей экономики России. Подтверждением этому служат данные [28; 29], согласно которым выпускниками аспирантур подготовлено около 80% кандидатских диссертаций, защищённых в стране в последние годы. В контексте нашего исследования отметим, что выбор иностранных граждан почти полностью склоняется в пользу вузовских аспирантских программ. Лишь незначительная часть иностранных аспирантов (не более 3%) проходит подготовку в научных институтах [24].

ство на территории страны способствуют интернационализации научно-образовательной среды, созданию устойчивых профессиональных коммуникаций. В связи с этим в рамках исследований, направленных на изучение экспорта образовательных услуг, особую актуальность приобретает анализ данных о подготовке и аттестации иностранных граждан в российской аспирантуре.

Из представленного выше краткого обзора научных публикаций вытекает, что современные исследования в области интернационализации российского высшего образования преимущественно сосредоточены на студентах. Работы, сфокусированные на аспирантах, в последние годы встречаются крайне редко⁸. Рассмотрим основные выводы, которые можно сделать на основе анализа немногочисленных публикаций в этой области.

1. Динамика численности и география. Исследования фиксируют рост числа иностранных аспирантов. В 2019 г. их доля достигла 9% от общего контингента аспирантов в России. Основными странами-поставщиками в этот период являлись государства постсоветского пространства (около 40%), а также страны Азии и Ближнего Востока (примерно 50%) [32].

2. Мотивация к поступлению. Согласно результатам социологических опросов [33], ключевыми мотивами выбора российской аспирантуры являются: карьерный рост на родине, получение уникальной профессии, доступная стоимость обучения и возможность стажировки или работы в России.

3. Популярные направления. Анализ данных за период с 2012 по 2016 год показал наибольшую популярность научных специальностей технического, медицинского и филологического профилей [28].

4. Результативность обучения и защиты. В период с 2012 по 2016 год доля ино-

странных аспирантов, завершивших обучение с защитой диссертации, составляла 41%, что вдвое превышало общероссийский показатель того времени [28]. Отметим, что иностранные аспиранты в среднем завершают подготовку к защите диссертации с меньшим количеством публикаций и приблизительно на год раньше, чем их российские коллеги [29].

5. Социальная интеграция. Академическая и социальная интеграция являются ключевыми факторами успешности и психологической устойчивости аспирантов [34]. Согласно социологическим данным [32], иностранные аспиранты в России характеризуются относительно низким уровнем интеграции, меньшей удовлетворённостью учебным процессом и более частыми сомнениями в возможности своевременной защиты диссертации.

В целом наш анализ показывает, что в последние годы наблюдается дефицит количественных и качественных эмпирических данных, касающихся подготовки иностранных аспирантов в России. Несмотря на ряд публикаций, освещающих данную проблематику, информация о текущем состоянии интернационализации аспирантского образования остаётся крайне фрагментарной. Университетам и регулирующим органам сложно разрабатывать адресные меры поддержки, адаптировать программы, распределять ресурсы без знания специфики спроса по странам и научным направлениям.

Ключевой проблемой в изучении иностранных аспирантов становится отсутствие систематизированных статистических и аналитических данных, касающихся следующих аспектов:

- динамики приёма, выпуска и общей численности иностранных аспирантов;

⁸ Обширный материал о состоянии, проблемах и перспективах подготовки кадров высшей квалификации для зарубежных стран в постсоветский период (1990-е – начало 2000-х годов) содержится в монографии А.А. Арефьева [30], опубликованной в 2004 году. В последнем статистическом сборнике Минобрнауки РФ из серии «Экспорт российских образовательных услуг» (2020) представлена информация об обучении иностранных аспирантов в России до 2018 года [31].

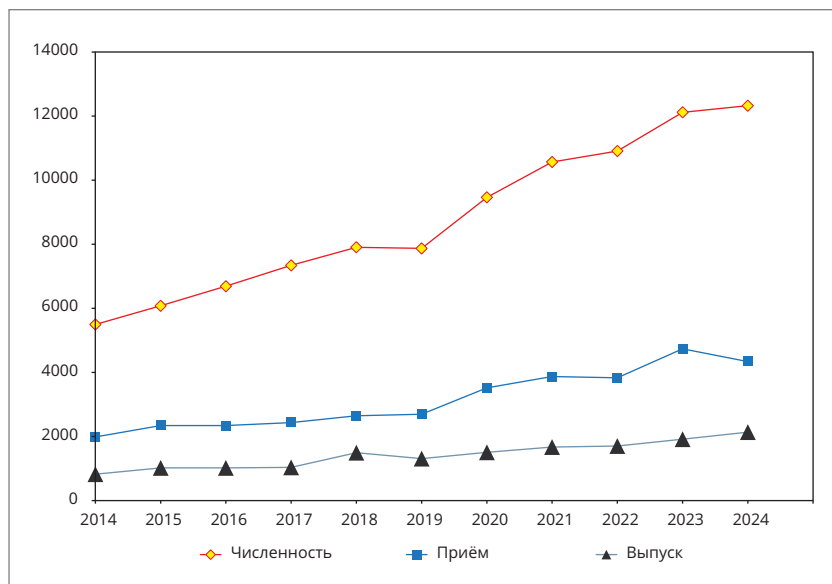


Рис. 1. Численность аспирантов, приём в аспирантуру и выпуск из аспирантуры граждан иностранных государств, чел.

Fig. 1. The number of postgraduate students, admission to postgraduate programmes, and graduation of foreign citizens from postgraduate programmes, persons

Источник: построено авторами по данным Росстата (формы федерального статистического наблюдения № 1-НК).

Source: compiled by the authors based on Rosstat data (Federal statistical observation forms No. 1-NK).

- результативности обучения (доля аспирантов, завершающих обучение с защитой диссертации);
- дисциплинарной структуры контингента и предпочтений в выборе направлений подготовки;
- географии стран-доноров.

Настоящее исследование призвано частично восполнить этот пробел. Актуальность задачи обусловлена потребностью в объективной оценке перспектив подготовки научных кадров из числа иностранных граждан, а также необходимостью выработки эффективной политики, направленной на при-

влечение, обучение и закрепление в России зарубежных специалистов.

Для нашего исследования были использованы следующие информационные источники:

- данные Росстата, представленные в формах федерального статистического наблюдения № 1-НК за период с 2014 по 2024 год.⁹;
- веб-ресурс Центра бюджетного мониторинга «Кадры высшей научной квалификации», содержащий данные о защитах диссертаций гражданами иностранных государств в 2024 году¹⁰.

⁹ Федеральная служба государственной статистики. Подготовка кадров высшей квалификации, докторантов по Российской Федерации и субъектам Российской Федерации (итоги статнаблюдения по форме № 1-НК за 2014–2024 годы). URL: <https://rosstat.gov.ru/statistics/education> (дата обращения: 02.09.2025).

¹⁰ Веб-ресурс Центра бюджетного мониторинга «Кадры высшей научной квалификации» (основные показатели аттестации кадров высшей научной квалификации из числа граждан иностранных государств в 2024 год). URL: <https://science-expert.ru/stats/foreign> (дата обращения: 02.09.2025).

Представленный в статье анализ статистических данных выявил ряд важных тенденций, отражающих количественные и качественные изменения в экспортной деятельности российских аспирантур за последние годы.

Динамика численности иностраннных аспирантов

Представленные на *рисунке 1* данные о динамике показателей приёма, выпуска и общей численности иностраннных аспирантов демонстрируют устойчивый рост интереса к программам аспирантуры среди иностранных граждан в России за последнее десятилетие. За период с 2014 по 2024 год ежегодный приём иностранцев увеличился в 2,2 раза, а ежегодный выпуск из аспирантуры – в 2,6 раза. В результате общая численность иностраннных аспирантов возросла в 2,3 раза (от 5427 чел. в 2014 году до 12327 чел. в 2024 году). Следует отметить, что темп роста численности иностраннных аспирантов превышает темп роста численности иностранных студентов (в течение рассматриваемого периода количество студентов возросло примерно в 1,5 раза [5; 11]). Это подчёркивает особую привлекательность российских программ подготовки кадров высшей научной квалификации.

Значительный рост числа иностранных аспирантов происходил на фоне радикальных институциональных преобразований, затронувших как саму аспирантуру, так и систему аттестации научных кадров. Впервые, аспирантские программы приобрели статус программ третьего уровня высшего образования. При этом в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, действовавшими с 2014 по 2021 год, условием успешного за-

вершения аспирантуры считалась защита научной квалификационной работы и присвоение выпускнику квалификации «Исследователь». Преподаватель-исследователь»¹¹. Во-вторых, в период с 2013 по 2015 год была реорганизована система государственной научной аттестации. Введение новых норм и правил деятельности диссертационных советов привело к их значительному сокращению и ужесточению процедур защиты. Подобного рода трансформации негативно отразились на функционировании института аспирантуры [35]. Статистика свидетельствует о негативной динамике всех ключевых показателей аспирантуры в период с 2014 по 2021 год – росте отсева (досрочного прекращения обучения), снижении приёма, выпуска и численности аспирантов. Однако, как это следует из *рисунка 2*, начиная с 2022 года приём и общая численность аспирантов существенно выросли: приём увеличился до 40–45 тыс. чел. в год, а численность аспирантов в 2024 году достигла 125 947 чел., превысив уровень 2014 года. Выявленная U-образная динамика численности аспирантов обусловлена значительным ростом числа внебюджетных аспирантов [36], доля которых за последние годы возросла от 30 до 50% [37].¹²

Сопоставление данных, представленных на рисунках 1 и 2, позволило выявить динамику доли иностранных граждан среди всех аспирантов в России. Как видно из *рисунка 3*, за последнее десятилетие удельный вес иностранных граждан среди выпускников аспирантуры вырос приблизительно в четыре раза, достигнув 12%. При этом максимальная доля иностранцев в общем контингенте аспирантов была зафиксирована в 2021 году (11,7%). Однако за последние три года этот показатель сни-

¹¹ В 2022 году концепция российской аспирантуры нормативно изменилась: произошёл возврат к модели «научной» аспирантуры, и защита кандидатской диссертации вновь стала декларироваться в качестве основной цели аспирантской программы.

¹² Причины роста численности аспирантов авторы работы [38] связывают с завершением влияния «демографической ямы» 90-х годов, однако о том, является ли этот рост долгосрочной тенденцией, судить пока рано [37].

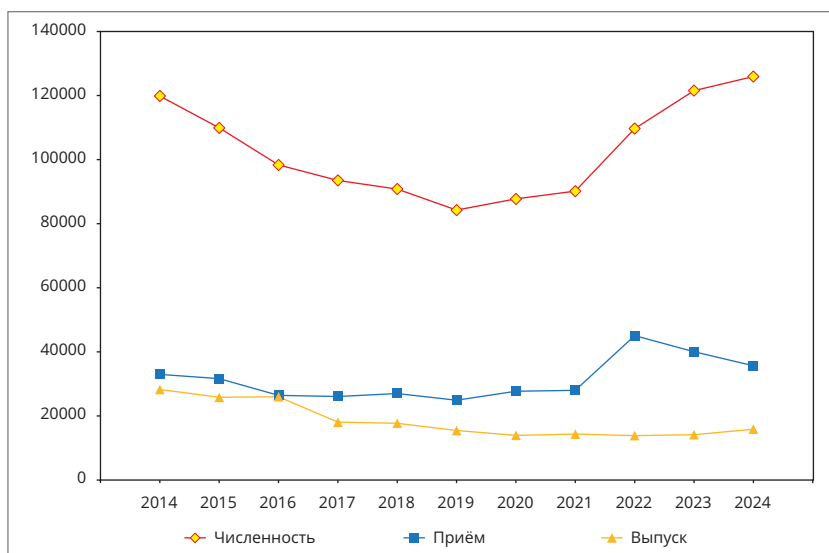


Рис. 2. Численность аспирантов, приём в аспирантуру и выпуск из аспирантуры в Российской Федерации, чел.

Fig. 2. The number of postgraduate students, admission to postgraduate programmes, and graduation from postgraduate programmes in the Russian Federation, persons

Источник: построено авторами по данным Росстата (формы федерального статистического наблюдения № 1-НК).

Source: compiled by the authors based on Rosstat data (Federal statistical observation forms No. 1-NK).

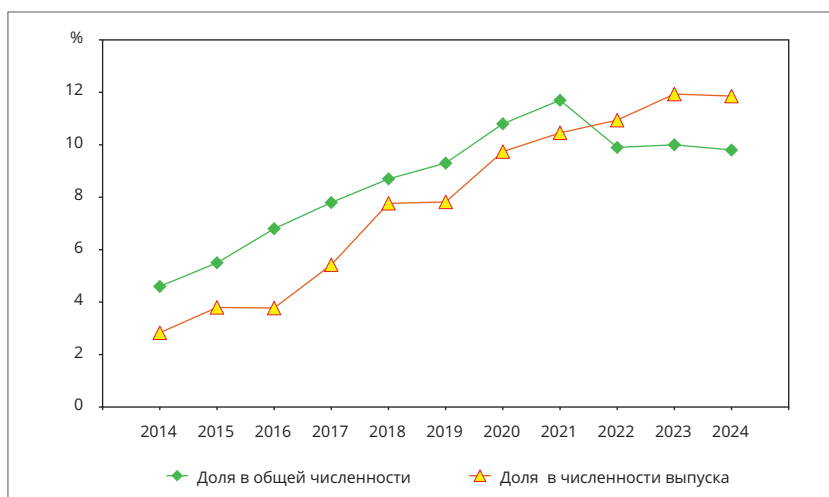


Рис. 3. Удельный вес иностранных граждан в общей численности аспирантов и численности выпуска из аспирантуры, %

Fig. 3. The proportion of foreign citizens in the total number of postgraduate students and in the number of graduates from postgraduate programmes, %

Источник: построено авторами по данным Росстата (формы федерального статистического наблюдения № 1-НК).

Source: compiled by the authors based on Rosstat data (Federal statistical observation forms No. 1-NK).

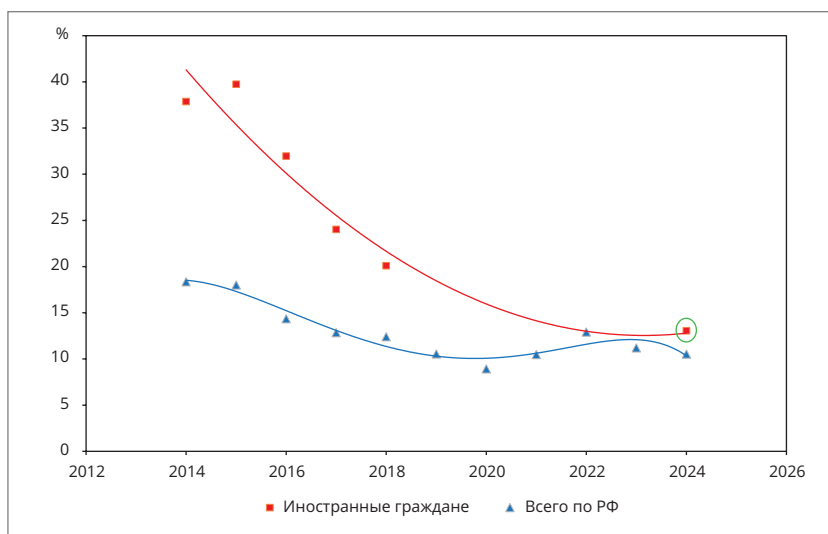


Рис. 4. Доля выпускников, завершивших аспирантскую программу с защитой диссертации, %
 Fig. 4. The share of graduates who completed the postgraduate programme with a thesis defence, %

Источник: построено авторами по данным Росстата (формы федерального статистического наблюдения № 1-НК). Процентная доля иностранных выпускников, завершивших обучение с защитой диссертации 2024 году, рассчитана на основе данных, представленных на сайте Центра бюджетного мониторинга «Кадры высшей научной квалификации».

Source: compiled by the authors based on Rosstat data (Federal statistical observation forms No. 1-NK). The percentage of foreign graduates who completed their studies with a thesis defence in 2024 was calculated on the basis of data provided on the website of the Budget Monitoring Centre “Highly qualified scientific personnel”.

зился до 9,8%, что объясняется опережающими темпами роста численности российских аспирантов.

Подводя итог, отметим, что, несмотря на значительный рост, процентная доля иностранных аспирантов в России пока ещё не достигла уровня $\geq 20\%$, который характерен для стран, лидирующих в сфере исследовательского образования и активно привлекающих иностранных студентов на программы аспирантуры [3].

Динамика результативности подготовки иностранных аспирантов

Одним из маркеров результативности аспирантуры является процент выпускников, завершающих обучение с защитой кандидатской диссертации. Упомянутые выше институциональные трансформации в национальной системе подготовки и аттестации научных кадров привели к значительному

снижению числа своевременных защит диссертаций. В период с 2014 по 2020 год показатель результативности сократился практически вдвое и в последние пять лет стабилизировался на беспрецедентно низком уровне от 9% до 12% (Рис. 4). Кроме того, анализ статистических данных о защитах кандидатских диссертаций выявил две тенденции [29; 35]: во-первых, произошло увеличение сроков подготовки диссертаций, в результате чего основной поток защит сместился на постаспирантский период; во-вторых, обнаружено, что снижение итоговой результативности с учётом защит, проведённых после нормативного срока, особенно сильно выражено в общественных и гуманитарных науках.

В контексте нашего исследования представляет интерес сравнение показателей результативности подготовки иностранных аспирантов с усреднёнными данными по

российской аспирантуре в целом. Из *рисунка 4* видно, что в период с 2014 по 2018 год процентная доля выпускников, завершивших обучение с защитой диссертации, среди иностранных аспирантов была в два раза выше общероссийских показателей. Однако кризисные процессы в российской аспирантуре негативно отразились и на результативности иностранных аспирантов. В эти годы доля иностранных выпускников, защитивших диссертации в срок, снижалась от $\approx 40\%$ до 20% .

Динамику последних лет проследить с помощью официальных данных государственной статистики, к сожалению, не удаётся, поскольку начиная с 2019 года в формах федерального статистического наблюдения сведения о выпуске иностранных аспирантов с защитой диссертации не приводятся. В связи с этим для оценки результативности иностранных аспирантов мы обратились к данным о защитах диссертаций иностранными гражданами в 2024 году, которые размещены на веб-ресурсе Центра бюджетного мониторинга «Кадры высшей научной квалификации». Для проведения расчётов мы определили количество диссертационных работ, защищённых иностранными аспирантами по всем отраслям наук не позднее полугода после завершения аспирантской программы. После нормировки на численность выпуска иностранных аспирантов в 2024 году (2135 чел.) мы получили значение $13,5\%$, которое лишь на 3% превышает среднюю результативность российской аспирантуры в 2024 г. (Рис. 4). Таким образом, существовавший ранее разрыв в шансах своевременно защитить диссертацию между иностранными и российскими аспирантами значительно сократился.

Приведённые на рисунке 4 данные отражают динамику усреднённого по всем отраслям наук показателя результативности иностранных аспирантов. Далее при изучении дисциплинарной структуры контингента иностранных аспирантов мы проанализиру-

ем различия в результативности их подготовки по наиболее востребованным группам научных специальностей.

Распределение иностранных аспирантов по научным направлениям

Какие области знаний сегодня наиболее востребованы среди иностранных аспирантов? На *рисунке 5* показаны распределения приёма иностранных граждан по областям науки в 2022 и 2024 годах. Видно, что социальные и гуманитарные науки занимают лидирующие позиции, привлекая более половины всех поступающих. Технические и естественнонаучные направления набирают значительно меньше аспирантов, составляя в сумме менее 40% . Наименьшая доля иностранных аспирантов приходится на медицинские и сельскохозяйственные науки – их суммарный вклад не превышает 9% . Отметим, что за последние два года удельный вес социально-гуманитарного блока научных специальностей в численности приёма на аспирантские программы продолжал расти и в 2024 году составил 59% . Как видно из рисунка 5, этот рост происходил преимущественно за счёт снижения доли технических и естественнонаучных специальностей.

Выявленные тенденции нашли отражение и в структуре выпуска из аспирантуры. Так, в 2024 году доля выпускников по социальным и гуманитарным наукам достигла $62,6\%$, увеличившись на $7,5$ процентных пункта по сравнению с 2022 годом. В то же время удельный вес выпускников по другим направлениям сократился: в технических науках – с 24% до 21% , в естественных – с $13,1\%$ до $9,7\%$, в медицинских – с $4,9\%$ до $4,4\%$, в сельскохозяйственных – с $2,8\%$ до $2,3\%$.

Более детальная картина получена нами на основе анализа распределения выпускников по отраслям наук (Рис. 6). Пять наиболее популярных отраслей (на них приходится 64% от общего числа выпускников) распределились следующим образом: лидируют технические науки, а далее следуют

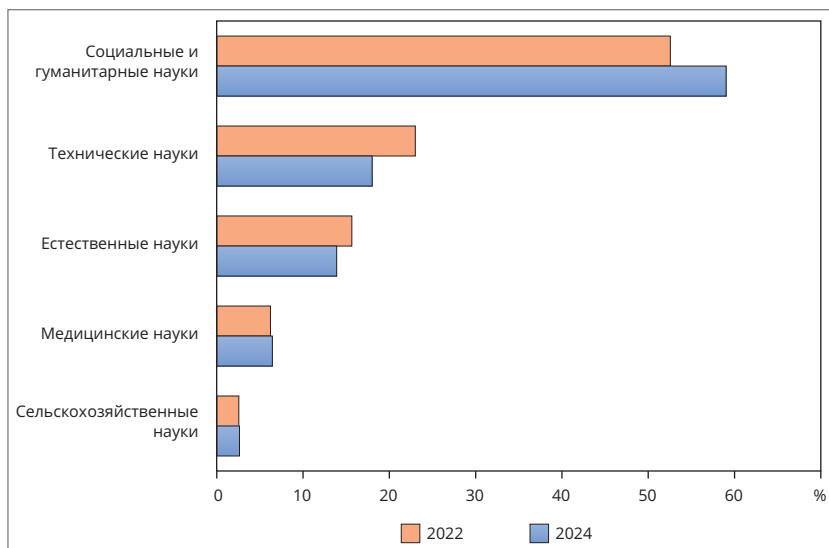


Рис. 5. Распределение приёма иностранных граждан в аспирантуру по областям наук в 2022 и 2024 годах, в процентах

Fig. 5. The distribution of admissions of foreign citizens for postgraduate studies by field of study in 2022 and 2024, as a percentage.

Источник: построено авторами по данным Росстата (формы федерального статистического наблюдения № 1-НК).

Source: compiled by the authors based on Rosstat data (Federal statistical observation forms No. 1-NK).

четыре социально-гуманитарных направления – педагогика, филология, экономика и искусствоведение¹³. Из рисунка 6 видно, что, несмотря на высокий спрос на программы по данным гуманитарным и общественным наукам, они отличаются крайне низкой результативностью: доля завершивших обучение с защитой диссертации варьируется от $\approx 3\%$ (искусствоведение, экономика) до $\approx 10\%$ (филологические науки)¹⁴. Вместе с тем следует отметить, что относительно много «быстрых» защит характерно не только для технических, но и для физико-математических, медицинских, юридических и исторических наук (Рис. 6). В этих отраслях доля выпуск-

ников, завершивших обучение с защитой, в 1,5–2 раза превышает среднероссийские показатели.

Значительные различия между отраслями наук как в численности аспирантов, так и в результативности их подготовки приводят к тому, что по общему числу защит могут лидировать не самые массовые научные направления. Из данных, представленных Центром бюджетного мониторинга на веб-ресурсе «Кадры высшей научной квалификации», вытекает, что в период с 2020 по 2024 год по количеству защищённых диссертаций лидировали следующие пять отраслей наук, на долю

¹³ В 2024 году выпуск иностранных аспирантов осуществлялся по 23 отраслям наук. В представленном на рисунке 6 распределении отражены лишь те из них, по которым количество выпускников составило не менее пятидесяти человек.

¹⁴ Отметим, что и ряд других, менее востребованных, направлений социально-гуманитарного блока характеризуется низким процентом защит. Например, в 2024 году из 35 культурологов защитили диссертации лишь 2 человека, а из 36 выпускников социологических специальностей ни один не представил диссертацию в срок.

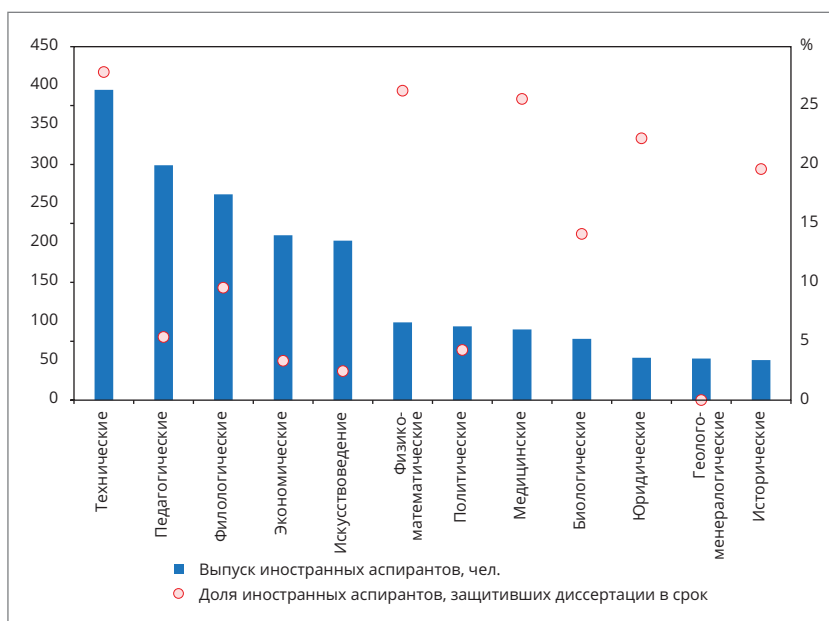


Рис. 6. Распределение выпуска иностранных аспирантов (левая шкала) и доли выпуска с защитой диссертации (правая шкала) по отраслям наук в 2024 году

Fig. 6. The distribution of graduation of international postgraduate students (the left scale) and the proportion of graduates who defended their theses (the right scale), by field of study, in 2024

Источник: построено авторами по данным Центра бюджетного мониторинга «Кадры высшей научной квалификации».

Source: compiled by the authors based on the data from the Budget Monitoring Centre “Highly qualified scientific personnel”.

которых приходится 65% всех защит иностранных граждан: технические (31,3%), филологические (12,6%), физико-математические (7,2%), педагогические (6,9%) и медицинские науки (6,6%). Проведённый нами сравнительно-сопоставительный анализ с ранее опубликованными данными о защитах кандидатских диссертаций иностранными гражданами в период с 2012 по 2016 год [28] показал, что состав «лидирующей пятёрки» за последние годы в целом не изменился, однако внутри неё произошли перестановки. Важным трендом стало значительное снижение удельного веса защит по медицинским наукам, которые ранее уверенно занимали вторую позицию (уменьшение на 4,4 процентных пункта), и рост вклада филологических наук (на 4,3 процентных пункта). Вклады остальных

отраслей наук из топ-5 значимых изменений не претерпели.

География стран-доноров

В 2024 году на программы подготовки научных и научно-педагогических кадров в Российской Федерации были зачислены 4332 иностранных гражданина, представляющих 124 страны мира. Несмотря на обширную географию происхождения, распределение аспирантов по странам характеризуется значительной неравномерностью, которая проявляется в том числе среди стран, лидирующих по количеству аспирантов. В таблице 1 показано ранговое распределение численности приёма по странам, занимающим первые 10 позиций (на эти страны приходится ≈70% от общего числа зачисленных иностранных аспирантов). Видно, что особое

Таблица 1

Топ-10 стран по численности приёма на аспирантские программы в России в 2024 году

Table 1

Top 10 countries in terms of admission to postgraduate programmes in Russia in 2024

Страна	Численность приёма, чел.
Китай	1746
Казахстан	298
Сирия	173
Узбекистан	152
Таджикистан	125
Ирак	110
Вьетнам	109
Нигерия	98
Азербайджан	93
Туркменистан	74

Источник: построено по данным Росстата (формы федерального статистического наблюдения № 1-НК).

Source: compiled by the authors based on Rosstat data (Federal statistical observation forms No. 1-NK).

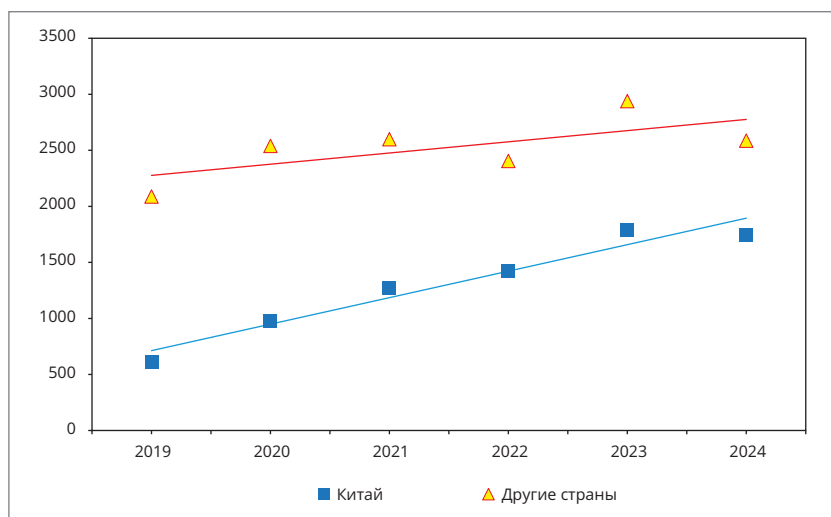


Рис. 7. Динамика приёма в аспирантуру граждан Китая в сравнении с другими странами, чел.

Fig. 7. The dynamics of admission of Chinese citizens to postgraduate studies in comparison with other countries, persons

Источник: построено авторами по данным Росстата (формы федерального статистического наблюдения № 1-НК).

Source: compiled by the authors based on Rosstat data (Federal statistical observation forms No. 1-NK).

положение среди основных стран-доноров занимает Китай: его вклад в численный состав приёма иностранных аспирантов в 2024 году составил 40,3%.

Особый вклад Китая в число обучающихся в России иностранных аспирантов представляет большой интерес, поскольку по количеству студентов бакалавриата, специалитета и

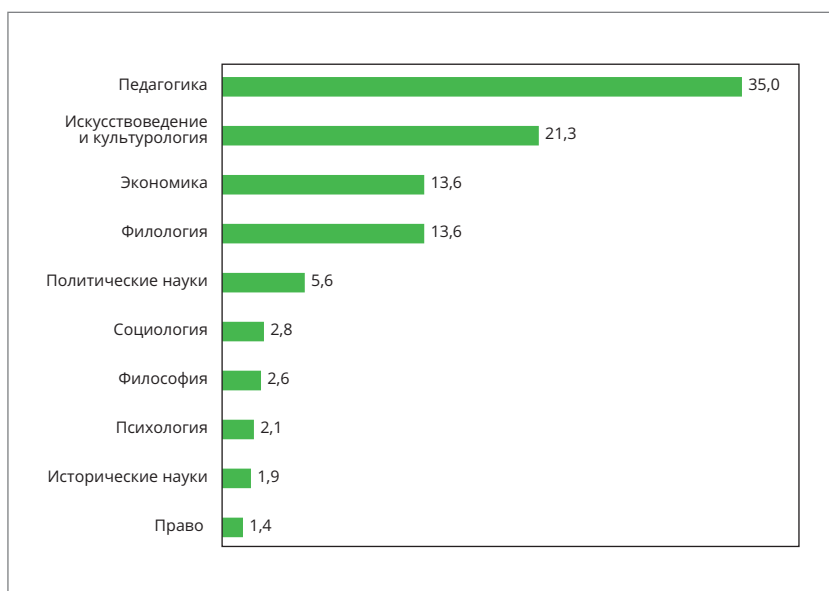


Рис. 8. Распределение приёма в аспирантуру граждан Китая в 2024 году по группам научных специальностей социально-гуманитарного профиля, %

Fig. 8. The distribution of Chinese citizens' admission to postgraduate studies in 2024 by groups of fields in social sciences and humanities, %

Источник: построено авторами по данным Росстата (формы федерального статистического наблюдения № 1-НК).

Source: compiled by the authors based on Rosstat data (Federal statistical observation forms No. 1-NK).

магистратуры в 2024 году лидировали Казахстан, Узбекистан и Туркменистан, тогда как Китай занимал лишь четвёртое место¹⁵. Из данных, представленных на рисунке 7, следует, что на протяжении последних лет доля китайских аспирантов постоянно возрастала. При этом темп роста численности китайских аспирантов значительно превышал показатели других стран, так что общий прирост контингента иностранных аспирантов в России в значительной мере обусловлен увеличением вклада граждан Китая.

Анализ данных о дисциплинарных предпочтениях китайских аспирантов свидетельствует о доминирующем интересе к исследо-

ваниям в области социальных и гуманитарных наук. В период с 2022 по 2024 год доля специальностей социально-гуманитарного профиля в ежегодном приёме китайских граждан стабильно находилась в диапазоне от 82% до 86%¹⁶. Распределение аспирантов по отраслям наук социально-гуманитарного блока в эти годы также оставалось стабильным (Рис. 8). Первую позицию с существенным отрывом занимают педагогические специальности. На втором месте аспирантские программы в области искусствоведения и культурологии. Кроме того, к числу наиболее востребованных следует отнести экономические и филологические науки.

¹⁵ Доклад Минобрнауки РФ «Об итогах деятельности министерства науки и высшего образования Российской Федерации за 2024 год». С. 76. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/upload/2025/07/Доклад.pdf> (дата обращения: 06.10.2025).

¹⁶ Приём китайских граждан на программы по специальностям естественных и технических наук составлял 13–16%; медицинские и сельскохозяйственные специальности привлекали не более 2% китайских аспирантов.

Заключение

На основе анализа данных государственной и ведомственной статистики выявлен ряд значимых тенденций в характеристиках экспорта российского исследовательского образования за последнее десятилетие. Результаты исследования указывают на противоречивую, но в целом положительную динамику интернационализации российской аспирантуры.

С одной стороны, ключевым достижением последних лет стал устойчивый количественный рост контингента иностранных аспирантов, темпы которого превосходят аналогичные показатели роста численности иностранных студентов в России. В результате за последнее десятилетие удельный вес иностранных граждан среди выпускников аспирантских программ вырос приблизительно в четыре раза и достиг 12%. Это свидетельствует о растущей международной привлекательности российских программ подготовки кадров высшей научной квалификации и эффективности мер, направленных на интернационализацию аспирантуры¹⁷.

С другой стороны, наш анализ выявил некоторые системные проблемы, связанные с качеством и эффективностью экспорта аспирантского образования, требующие адресного внимания со стороны регулирующих органов, экспертов и научно-педагогического сообщества. Отметим наиболее значимые из них.

Во-первых, следует обратить внимание на проблему кризиса результативности: крайне низок процент аспирантов, завершающих обучение с защитой диссертации

и присуждением учёной степени. Ранее существовавшее преимущество иностранных аспирантов перед российскими в защитах диссертаций сегодня сохраняется лишь в естественных, технических и медицинских науках. В то же время в наиболее популярных среди иностранцев социально-гуманитарных направлениях этот разрыв полностью исчез. Таким образом, прежний «запас прочности» (более высокие шансы своевременно защитить диссертацию) у иностранных аспирантов сегодня практически исчерпан, и их результативность в целом не отличается от среднероссийских показателей.

Во-вторых, полученные нами данные свидетельствуют о дисциплинарном дисбалансе в привлечении иностранных аспирантов. Структура контингента иностранных аспирантов характеризуется значительным перекосом в сторону социальных и гуманитарных наук, которые в настоящее время отличаются особенно низкими показателями результативности. Вместе с тем традиционно сильные в России естественнонаучные и технические направления с их передовыми научными школами, где процент своевременных защит диссертаций значительно выше, оказываются менее востребованными. Это может негативно сказаться на международном имидже России как мирового центра подготовки научных кадров по широкому спектру направлений.

В-третьих, анализ данных о географии набора иностранных аспирантов указывает на высокую степень страновой концентрации: на Китай приходится более 40% всего

¹⁷ Для развития экспорта исследовательского образования Министерством науки и высшего образования РФ ежегодно проводится Международная олимпиада Ассоциации «Глобальные университеты» (Open Doors, URL: od.globaluni.ru (дата обращения: 05.10.2025)). Она нацелена на привлечение талантливых иностранных студентов в магистратуру и аспирантуру ведущих российских университетов. В период с 2021 по 2024 год в олимпиаде приняли участие 327 110 человек из 220 стран. Победителям и призёрам предоставлена возможность направить заявку на обучение в пределах установленной Правительством РФ квоты. В рамках реализации этого мероприятия на 2024/25 учебный год выделено 900 мест (Доклад Минобрнауки РФ «Об итогах деятельности министерства науки и высшего образования Российской Федерации за 2024 год». URL: <https://minobrnauki.gov.ru/upload/2025/07/Доклад.pdf> (дата обращения: 05.10.2025)).

приёма иностранных аспирантов. При этом явно выраженные социально-гуманитарные предпочтения китайских аспирантов (педагогика, культурология, экономика, филология) во многом определяют дисциплинарный дисбаланс в подготовке иностранных аспирантов.

Феномен интереса китайских граждан к российской аспирантуре нуждается в отдельной интерпретации. В современном Китае аспирантура рассматривается как важный социальный лифт, открывающий выпускникам возможности для карьерного роста. Однако существующая в Китае диспропорция в распределении финансируемых государством мест с явным преобладанием аспирантских вакансий в технических и естественных науках [39; 40]¹⁸, формирует неудовлетворённый спрос среди тех, кто ориентирован на социальные и гуманитарные дисциплины [41]. В этой ситуации Россия частично удовлетворяет растущие образовательные потребности данной группы китайских граждан. Немаловажным фактором привлекательности является сравнительная ценовая доступность высшего образования в России [33]. Кроме того, устойчивый интерес китайских студентов к российской аспирантуре, наблюдаемый несмотря на низкий процент присуждения учёных степеней, может быть обусловлен особой мотивацией. Обучение в зарубежной аспирантуре ценно не только итоговой степенью, но и уникальным социокультурным опытом, приобретаемым в процессе учёбы. Этот опыт сам по себе становится значимым капиталом, расширяющим карьерные возможности китайских выпускников на внутреннем рынке труда [39–41]. Таким образом, комплексное изучение мотивационных факторов, определяющих выбор китайскими гражданами российских аспирантских программ, представляется перспективным направлением для дальнейших исследований.

Для выявления причин резкого снижения результативности подготовки иностранных аспирантов требуются дополнительные исследования. Помимо общих системных факторов, негативно влияющих на защиты диссертаций в современной российской аспирантуре (этот вопрос подробно рассмотрен в работе [35]), существенную роль, вероятно, играют специфические барьеры, с которыми сталкиваются именно иностранные аспиранты. К их числу можно отнести следующие.

1. Мотивационный фактор. Для части иностранных граждан поступление в аспирантуру может быть в большей степени способом иммиграции, чем осознанным стремлением к получению учёной степени.

2. Проблемы интеграции. Слабая социальная и академическая интеграция часто приводят к снижению работоспособности, потере уверенности в себе и, как следствие, отчислению аспирантов [32].

3. Различия в академической культуре. Наиболее острой проблемой зачастую становится разное понимание научного этоса, обладающее выраженной национальной спецификой. Эти различия, особенно заметные в социальных и гуманитарных науках, затрагивают выбор научной проблематики, критерии научной новизны, требования к структуре и содержанию диссертационных работ, отношение к культуре цитирования, плагиату.

Кроме перечисленных обстоятельств, на результаты обучения иностранных аспирантов может влиять феномен избирательной прагматичности со стороны российской академической среды [41]. Речь идёт о том, что иностранные аспиранты часто воспринимаются как «аутсайдеры», которые редко получают работу в российских научно-образовательных учреждениях и после завершения обучения возвращаются на родину. Этот подход может оказывать

¹⁸ Совокупная доля учёных степеней, присуждённых в Китае выпускникам аспирантских программ в области инженерии, естественных наук и медицины в 2022 году составляла 74% [40].

влияние на стиль и качество научного руководства, а также на процесс оценки диссертационных работ¹⁹.

На основе представленных в этой статье количественных данных можно сформулировать некоторые рекомендации по развитию экспорта российского аспирантского образования:

1) сместить акцент с количественных показателей приёма иностранных аспирантов на качество и результативность их подготовки;

2) развивать систему мер, направленных на расширение приёма иностранных граждан на аспирантские программы в области точных, естественных и технических наук и удержание наиболее талантливых иностранных выпускников в российской науке и экономике;

3) диверсифицировать географию приёма на аспирантские программы за счёт активизации работы с университетами и научными центрами стран Ближнего Востока, Юго-Восточной Азии, Африки и Латинской Америки;

4) создать комплексную систему статистических наблюдений по показателям результативности обучения иностранных аспирантов и наладить систематическую публикацию данных в разрезе стран происхождения, областей знаний и присуждения учёных степеней.

Для разработки эффективных стратегий развития экспорта аспирантского образования необходимо опираться на доказательный подход, основанный на статистических данных и социологическом изучении проблем, с которыми сталкиваются иностранные аспиранты в российских университетах. Реализация данного подхода позволит выявить ключевые факторы, влияющие на успешность подготовки иностранных аспирантов, и разработать механизмы их интеграции в академическую среду.

Литература

1. Knight J. Five truths about internationalization // *International Higher Education*. – 2012. – No. 69. – P. 4–5. – DOI: 10.6017/ihe.2012.69.8644.
2. Marginson S. What Is Global Higher Education? // *Oxford Review of Education*. – 2022. – No. 4. – P. 492–517. – DOI: 10.1080/03054985.2022.2061438.
3. 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.
4. Погорельская А.М., Дериглазова Л.В. Экспорт российского высшего образования как услуги: инструменты и промежуточные результаты // *Высшее образование в России*. – 2024. – Т. 33, № 10. – С. 104–125. – DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-104-125.
5. Yudkevich M. International students in Soviet and Russian universities: a critical analysis of changing rationales 1950s – 2025 // *Comparative Education*. – 2025. – DOI: 10.1080/03050068.2025.2515682.
6. Масич В.А. Наука и образование как инструменты «мягкой силы» // *Вестник РГГУ. Серия «Политология. История. Международные отношения»*. – 2015. – № 1. – С. 117–125. – EDN: VNWZQJ.
7. Wojciuk A., Michalek M., Stormowska M. Education as a source and tool of soft power in international relations // *European Political Science*. – 2015. – No. 3. – P. 298–317. – DOI: 10.1057/eps.2015.25.
8. Привлечение иностранных талантов: мировая практика и перспективы для Москвы / А.М. Гохберг, Е.С. Куценко, К.С. Тюрчев (рук. авт. колл.) и др.; под ред. А.М. Гохберга, К.Г. Костромы, М.С. Богомоловой и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – Москва: ИСИЭЗ ВШЭ, 2025. – 136 с. – ISBN: 978-5-7598-3037-5.
9. Лебедева Т.В. Учебная миграция в Российскую Федерацию: социальные аспекты. 2021. – Москва: Экон-Информ. – 199 с.
10. Экспорт российского образования: региональный аспект / А.А. Барсуков, А.В.

¹⁹ Высказанные нами замечания о возможных причинах снижения результативности подготовки иностранных аспирантов являются лишь гипотезами, которые нуждаются в проверке с помощью социологических методов.

- Корниленко, Е.Ю. Сёма; Московский финансово-промышленный университет «Синергия». – Москва: Издательский дом Университета «Синергия», 2022. – 141 с. – ISBN: 978-4257-0581-5.
11. Индикаторы образования: 2025 : статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Т.А. Варламова, А.М. Гохберг и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: ИСИЭЗ ВШЭ, 2025. 452 с.
 12. Арефьев А.А. Обучение иностранных граждан в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации. Статистический сборник / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. Выпуск 17 (2020). – Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2020. – 180 с. – ISBN: 978-5-98269-235-1.
 13. Лебедева Т.В. Особенности современной международной образовательной иммиграции в российских регионах // Проблемы развития территории. – 2024. – Т. 28, № 1. – С. 132–146. – DOI: 10.15838/ptd.2024.1.129.9.
 14. Бобыло А.М. Стратегия развития российского образования как фактор обеспечения национальных интересов РФ в Азиатско-Тихоокеанском регионе // Азиатско-тихоокеанский регион: экономика, политика, право. – 2016. – Т. 18, № 3. – С. 39–54. – EDN: XVSCIH.
 15. Осьмук А.А., Колесова О.В., Дебрэнн М. и др. Университет и город: диалог в постиндустриальном дискурсе на примере России и Франции. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2022. 580 с. ISBN: 9785778247321.
 16. Меликян А.В. Внутренние факторы результативности экспорта образования в российских вузах // Вопросы образования. – 2018. – № 3. – С. 146–179. – DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-146-179.
 17. Калинин А.В., Калинин В.Я. Экономическая эффективность экспорта образовательных услуг // Экономика. Управление. Инновации. – 2018. – № 1. – С. 97–101. – EDN: DJTLDJ.
 18. Кузнецова А.Р. Тенденции образовательной миграции в Российской Федерации // Siberian Socium. – 2019. – Т. 3, № 2. – С. 52–65. – DOI: 10.21684/2587-8484-2019-3-2-52-65.
 19. Арефьев А.А. Об экспорте российского образования (интервью журналу «Education Export Magazine») // Образование и наука в России: состояние и потенциал развития: Ежегодник. Вып. 5 / Отв. ред. А.А. Арефьев; ФНИСЦ РАН. – Москва: ФНИСЦ РАН, 2020. – С. 393–415. – DOI: 10.19181/obrnaukr.2020.21.
 20. Гусейн-заде Р.Г., Деревянченко А.А. Иностранные студенты в российских вузах // Знание. Понимание. Умение. – 2021. – № 1. – С. 139–156. – DOI: 10.17805/zpu.2021.1.10.
 21. Вашурина Е.В., Евдокимова Я.Ш. Развитие системы привлечения иностранных студентов: региональная модель // Университетское управление: практика и анализ. – 2017. – Т. 21, № 1. – С. 41–51. – DOI: 10.15826/umpra.2017.01.004.
 22. Лебедева Т.В. Образовательная миграция в Российскую Федерацию: роль в обеспечении экономики кадрами высокой квалификации: монография. – Москва: ИНФРА-М, 2022. – 189 с. – DOI: 10.12737/1893954.
 23. Mohammed Y.A., Denisenko M.B. Migration Plans for African Students in Russia // Mir Rossii. – 2025. – Vol. 34, No. 2. – P. 166–189. – DOI: 10.17323/1811-038X-2025-34-2-166-189.
 24. Ростовская Т.К., Скоробогатова В.И., Ларионов А.В., Валиахметов Р.М. Индекс миграционных намерений иностранных студентов в России // Университетское управление: практика и анализ. – 2025. – Т. 29, № 1. – С. 45–55. – DOI: 10.15826/umpra.2025.01.004.
 25. Краснова Г.А. Механизмы привлечения иностранных студентов в российские университеты с целью их последующего трудоустройства в российских и транснациональных компаниях за рубежом. / Образование и наука в России: состояние и потенциал развития: Ежегодник. Вып. 5 / Отв. ред. А.А. Арефьев; ФНИСЦ РАН. – Москва: ФНИСЦ РАН, 2020. – 415 с. – DOI: 10.19181/obrnaukr.2020.16296.
 26. Костюкова Т.А., Ливенцова Е.Ю., Ларионова А.В., Фахретдинова А.П., Асютина О.Н. Развитие механизмов адаптации образовательных мигрантов: проблемы и пути решения (на примере университетов Томска) // Вестник Томского государственного университета. – 2020. – № 456. – С. 188–196. – DOI: 10.17223/15617793/456/22.
 27. Скларов Е.С. Уровень и характер социокультурной адаптации иностранных студентов в российском регионе // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2023. – № 3. – С. 152–164. – DOI: 10.24412/2071-6141-2023-3-152-164.

28. Пахомов С.И., Гуртов В.А., Стасевич А.В., Щеголева Л.В. Подготовка и аттестация кадров высшей научной квалификации из числа граждан иностранных государств // Университетское управление: практика и анализ. – 2018. – № 5. – С. 43–53. – DOI: 10.15826/umpra.2018.05.048.
29. Пахомов С.И., Щеголева Л.В., Гуртов В.А. Увеличение сроков подготовки кандидатской диссертации и «старение» молодых учёных // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34, № 4. – С. 33–47. – DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-4-33-47.
30. Арефьев А.А. Подготовка кадров высшей квалификации для зарубежных стран в российских вузах. – Москва: Изд-во Центр социального прогнозирования, 2004. – 148 с.
31. Арефьев А.А. Экспорт российских образовательных услуг (2020): стат. сборник. Вып. 10 / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. – Москва: Гос. ин-т русского языка им. А.С. Пушкина. 2020. – 557 с. – ISBN: 978-5-98269-234-4.
32. Abdul-Rahaman N., Terentev E., Iddrisu I. The social integration experiences of international doctoral students at Russian universities // Transformation in Higher Education. – 2022. – Vol. 7. – Article no. a206. – DOI:10.4102/the.v7i0.206.
33. Кувшинов М.С., Габдрафикова Д.С. Формирование научно-инновационного потенциала вуза: иностранные граждане в российской аспирантуре // Вестник ЮУрГУ. Серия «Экономика и менеджмент». – 2019. – Т. 13, № 2. – С. 96–103. – DOI: 10.14529/em190211.
34. Tinto V. Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition. The University of Chicago Press, Chicago, IL. – 1993. – 312 p.
35. Бедный Б.И., Рыбаков Н.В., Жучкова С.В. О влиянии институциональных трансформаций на результативность российской аспирантуры // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31, № 11. – С. 9–29. – DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-11-9-29.
36. Караваева Е.В., Маландин В.В. Проблемы кадрового обеспечения научно-технологического развития России в свете формирования новой Стратегии развития образования до 2040 года // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34, № 1. – С. 30–41. – DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-30-41.
37. Коваленко А.А., Федотов А.В. Обеспечение вузов научно-педагогическими кадрами высшей квалификации // Университетское управление: практика и анализ. – 2024. – Т. 28, № 3. – С. 95–122. – DOI: 10.15826/umpra.2024.03.028.
38. Миронова А.В., Стрельцова Е.А. (2025) Эффективность аспирантуры: в поисках нового подхода к оценке. Москва: ИСИЭЗ НИУ ВШЭ. Режим доступа: URL: <https://issek.hse.ru/news/1081326856.html> (дата обращения: 04.10.2025).
39. Донецкая С.С., Ван Бин. Система послевузовского профессионального образования в КНР: состояние и тенденции развития // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30, № 11. – С. 147–166. – DOI:10.31992/0869-3617-2021-30-11-147-166.
40. Niu J., Xiao Y. What Drives the Transformation? Unpacking China's Reforms in Doctoral Education. // Educational Studies Moscow. – 2025. – No. 3. – P. 198–222. – DOI:10.17323/vo-2025-23823.
41. Ашеулова Н.А., Душина С.А. Китайская аспирантура: особенности национальной системы подготовки интеллектуальной элиты // Вестник МГИМО-Университета. – 2012. – Т. 23, № 2. – С. 245–250. – DOI: 10.24833/2071-8160-2012-2-23-245-250.
42. Кононенко Е.И. Китайские гуманитарии в российской аспирантуре: ожидания и реалии // Управление наукой: теория и практика. – 2025. – Т. 7, № 1. – С. 158–176. – DOI: 10.19181/smtpr.2025.7.1.11.

Статья поступила в редакцию 06.11.2025

Принята к публикации 14.12.2025

References

1. Knight, J. (2012). Five Truths about Internationalization. *International Higher Education*. No. 69, pp. 4–5, doi: 10.6017/ihe.2012.69.8644
2. Marginson, S. (2022). What Is Global Higher Education? *Oxford Review of Education*. No. 4, pp. 492–517, doi: 10.1080/03054985.2022.2061438

3. 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.).
4. Pogorelskaya, A.M., Deriglazova, L.V. (2024). Export of Russian Higher Education Services: Tools and Current Results. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 10, pp. 104-125, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-104-125 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Yudkevich, M. (2025). International Students in Soviet and Russian Universities: A Critical Analysis of Changing Rationales 1950s – 2025. *Comparative Education*. Doi: 10.1080/03050068.2025.2515682
6. Masich, V.A. (2015). Science and Education as the Instruments of “Soft Power”. *Vestnik RGGU. Seriya “Politologiya. Istoriya. Mezhdunarodnye otnosheniya” = RGGU Bulletin. Series “Political Science. History. International Relations”*. No. 1, pp. 117-125. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_25585353_69986398.pdf (accessed 04.10.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
7. Wojciuk, A., Michałek, M., Stormowska, M. (2015). Education as a Source and Tool of Soft Power in International Relations. *European Political Science*. No. 3, pp. 298-317, doi: 10.1057/eps.2015.25
8. Gokhberg, L.M., Kutsenko, E.S., Tyurchev, K.S. et al. (2025). *Privlechenie inostrannykh talantov: mirovaya praktika i perspektivy dlya Moskvy* [Attracting foreign talents: world practice and prospects for Moscow]. Ed. by L.M. Gokhberg, K.G. Kostroma, M.S. Bogomolova et al. HSE University. Moscow, ISSEK HSE, 136 p. ISBN: 978-5-7598-3037-5. (In Russ.).
9. Lebedeva, T.V. (2021). *Uchebnaya migratsiya v Rossiiskuyu Federatsiyu: sotsial'nye aspekty* [Educational Migration to the Russian Federation: Social Aspects]. Moscow: Ekon-Inform. 199 p. (In Russ.).
10. Barsukov, A.A., Kornilenko, A.V., Sema, E.Yu. (2022). *Eksport rossiiskogo obrazovaniya: regional'nyi aspekt* [Export of Russian Education: Regional Aspect]. Moscow, Publishing House of Synergy University, 141 p. ISBN: 978-4257-0581-5. (In Russ.).
11. Bondarenko, N.V., Varlamova, T.A., Gokhberg, L.M. et al. (2025). *Indikatory obrazovaniya: 2025: statisticheskiy sbornik* [Education indicators: 2025 : Statistical collection]. National Research University “Higher School of Economics”. Moscow, HSE, 452 p. (in Russ.).
12. Arefev, A.L. (2020). *Obuchenie inostrannykh grazhdan v obrazovatel'nykh organizatsiyakh vysshego obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii* [Training of Foreign Citizens in Educational Organizations of Higher Education in the Russian Federation]. Statistical collection / Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation. Issue 17 (2020). Moscow, Pushkin State Institute of Russian Language, 180 p. ISBN: 978-5-98269-235-1. (In Russ.).
13. Lebedeva, T.V. (2024). Features of Modern International Educational Immigration in Russian Regions. *Problemy razvitiya territorii = Problems of Territory's Development*. Vol. 28, no. 1, pp. 132-146, doi: 10.15838/ptd.2024.1.129.9 (In Russ., abstract in Eng.).
14. Bobylo, A.M. (2016). Russian Education Development Strategy as a Factor of Russia's National Interests in Asia-Pacific Region. *Aziatsko-tikhoookeanskii region: ekonomika, politika, pravo = Asia-Pacific Region: Economics, Politics, Law*. Vol. 18, no. 3, pp. 39-54 Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_28318608_78086068.pdf (accessed 04.10.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
15. Osmuk, L.A., Kolesova, O.V., Debrenn, M. et al. (2022). *Universitet i gorod: dialog v postindustrial'nom diskurse na primere Rossii i Frantsii* [City and University: Dialogue in the Post-Industrial Discourse on the Example of Russia and France]. Novosibirsk, Publishing House of Novosibirsk State Technical University, 580 p. ISBN: 9785778247321. (In Russ.).
16. Melikyan, A.V. (2018). Internal Factors of Education Export Performance in Russian Universities. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 146-179, doi: 10.17323/1814-9545-2018-3-146-179 (In Russ., abstract in Eng.).

17. Kalinin, A.V., Kalinin, V.Ya. (2018). Economic Effectiveness of Educational Services Export. *Ekonomika. Upravlenie. Innovatsii = Economics. Management. Innovation*. No. 1, pp. 97-101. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_38305695_69140450.pdf (accessed 04.10.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
18. Kuznetsova, A.R. (2019). Trends in Educational Migration in the Russian Federation. *Siberian Socium*. Vol. 3, no. 2, pp. 52-65, doi: 10.21684/2587-8484-2019-3-2-52-65 (In Russ., abstract in Eng.).
19. Arefev, A.L. (2020). [On the Export of Russian Education (Interview with the Magazine "Education Export Magazine")]. *Obrazovanie i nauka v Rossii: sostoyanie i potentsial razvitiya: Ezhegodnik. Vyp. 5* [Education and Science in Russia: State and Development Potential: Yearbook. Issue 5]; FNISTS RAN. Moscow: FNISTS RAN, pp. 393-415, doi: 10.19181/obrnaukr.2020 (In Russ.).
20. Gussein-zade, R.G., Derevyanchenko, A.A. (2021). Foreign Students in Russian Universities. *Znanie. Ponimanie. Umenie = Knowledge. Understanding. Skill*. No. 1, pp. 139-156, doi: 10.17805/zpu.2021.1.10 (In Russ., abstract in Eng.).
21. Vasurina, E.V., Yevdokimova, Ya.Sh. (2017). Developing Foreign Student Recruitment System: Regional Model. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 21, no. 1, pp. 41-51, doi: 10.15826/umpa.2017.01.004 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Lebedeva, T.V. (2022). *Obrazovatel'naya migratsiya v Rossiiskuyu Federatsiyu: rol' v obespechenii ekonomiki vysokokvalifitsirovannymi kadrami* [Educational Migration to the Russian Federation: The Role in Providing the Economy with Highly Qualified Personnel]. Moscow, INFRA-M, 189 p., doi: 10.12737/1893954 (In Russ.).
23. Mohammed, Y.A., Denisenko, M.B. (2025). Migration Plans for African Students in Russia. *Mir Rossii*. Vol. 34, no. 2, pp. 166-189, doi: 10.17323/1811-038X-2025-34-2-166-189
24. Rostovskaya, T.K., Skorobogatova, V.I., Larionov, A.V., Valiakhmetov, R.M. (2025). Migration Intention Index of International Students in Russia. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 29, no. 1, pp. 45-55, doi: 10.15826/umpa.2025.01.004 (In Russ., abstract in Eng.).
25. Krasnova, G.A. (2020). [Mechanisms for Attracting Foreign Students to Russian Universities with the Aim of Their Subsequent Employment in Russian and Transnational Companies Abroad]. *Obrazovanie i nauka v Rossii: sostoyanie i potentsial razvitiya* [Education and Science in Russia: State and Development Potential]. Issue 5. Moscow: FNISTS RAN, 415 p. (In Russ.).
26. Kostyukova, T.A., Liventsova, E.Yu., Larionova, A.V., Fakhretdinova, A.P., Asyutina, O.N. (2020). Developing Mechanisms for Educational Migrants' Adaptation: Problems and Solutions (On the Example of Tomsk Universities). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Journal*. No. 456, pp. 188-196, doi: 10.17223/15617793/456/22 (In Russ., abstract in Eng.).
27. Sklyarov, E.S. (2023). The Level and Nature of Socio-Cultural Adaptation of Foreign Students in the Russian Regions. *Izvestiya TlGU. Gumanitarnye nauki = Izvestiya Tula State University. Humanities*. No. 3, pp. 152-164, doi: 10.24412/2071-6141-2023-3-152-164 (In Russ., abstract in Eng.).
28. Pakhomov, S.I., Gurtov, V.A., Stasevich, A.V., Shchegoleva, L.V. (2018). Postgraduate Training and Academic Degree Certification for Foreigners. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 5, pp. 43-53, doi: 10.15826/umpa.2018.05.048 (In Russ., abstract in Eng.).
29. Pakhomov, S.I., Shchegoleva, L.V., Gurtov, V.A. (2025). Increasing Time for Preparing a Candidate's Dissertation and 'Ageing' of Young Scientists. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 4, pp. 33-47, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-4-33-47 (In Russ., abstract in Eng.).

30. Arefyev A.L. (2004). *Podgotovka kadrov vysshei kvalifikatsii dlya zarubezhnykh stran v rossiiskikh vuzakh* [Training of Highly Qualified Personnel for Foreign Countries in Russian Universities]. Moscow, Publishing House "Center for Social Forecasting", 148 p. (In Russ.).
31. Arefyev A.L. (2020). *Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation. Eksport rossiiskikh obrazovatel'nykh uslug*. [Export of Russian Educational Services: Statistical Collection. Issue 10. Moscow, State Institute of Russian Language named after A.S. Pushkin, 557 p. (In Russ.).
32. Abdul-Rahaman, N., Terentev, E., Iddrisu, I. (2022). The Social Integration Experiences of International Doctoral Students at Russian Universities. *Transformation in Higher Education*. Vol. 7, article no. a206, doi: 10.4102/the.v7i0.206
33. Kuvshinov, M.S., Gabdrafikova, D.S. (2019). Forming of the Scientific and Innovative Potential of a University: Foreign Citizens in Russian Postgraduate Studies. *Vestnik YURGU. Seriya "Ekonomika i menedzhment" = Bulletin of SUSU. Series "Economics and Management"*. Vol. 13, no. 2, pp. 96-103, doi: 10.14529/em190211 (In Russ., abstract in Eng.).
34. Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. The University of Chicago Press, Chicago, IL. 312 p.
35. Bednyi, B.I., Rybakov, N.V., Zhuchkova, S.V. (2022). The Effects of Institutional Transformations on the Russian Doctoral Education Performance. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 11, pp. 9-29, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-11-9-29 (In Russ., abstract in Eng.).
36. Karavaeva, E.V., Malandin, V.V. (2025). Problems of Staffing for the Scientific and Technological Development of Russia in the Light of the New Education Development Strategy Formation until 2040. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 1, pp. 30-41, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-30-41 (In Russ., abstract in Eng.).
37. Kovalenko, A.A., Fedotov, A.V. (2024). Providing Higher Education Institutions with Highly Qualified Academic and Teaching Staff. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 28, no. 3, pp. 95-122, doi: 10.15826/umpa.2024.03.028 (In Russ., abstract in Eng.).
38. Mironova, A.V., Strel'tsova, E.A. (2025) Effektivnost' aspirantury: v poiskakh novogo podkhoda k otsenke [Efficiency of Postgraduate Studies: In Search of a New Approach to Assessment]. Moscow, Institute for Statistical Studies and Economics of Knowledge of HSE University. Available at: <https://issek.hse.ru/news/1081326856.html> (accessed 04.10.2025).
39. Donetskaya, S.S., Wang Bing (2021). Postgraduate Professional Education in China: The State and Development Trends. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 11, pp. 147-166, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-11-147-166 (In Russ., abstract in Eng.).
40. Niu, J., Xiao, Y. (2025). What Drives the Transformation? Unpacking China's Reforms in Doctoral Education. *Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 198-222, doi: 10.17323/vo-2025-23823
41. Asheulova, N.A., Dushina, S.A. (2012). Chinese Postgraduate Courses: Peculiarities of the National System of Preparation the Intellectual Elite. *Vestnik MGIMO-Universiteta = MGIMO Review*. Vol. 23, no. 2, pp. 245-250, <https://doi.org/10.24833/2071-8160-2012-2-23-245-250> (In Russ., abstract in Eng.).
42. Kononenko, E.I. (2025). Chinese Humanities Scholars in Russian Postgraduate Education: Expectations and Realities. *Upravlenie naukoy: teoriya i praktika = Management of Science: Theory and Practice*. Vol. 7, no. 1, pp. 158-176, doi: 10.19181/smt.2025.7.1.11 (In Russ., abstract in Eng.).

Статус преподавателя и вызовы ИИ: стратегии символической защиты и репозиционирования

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-1-77-95

Филатова Ася Алексеевна – канд. филос. наук, научный сотрудник Центра образовательных разработок на основе технологий искусственного интеллекта, ORCID: 0000-0002-0497-0018, Researcher ID: AAY-1612-2020, Scopus ID: 57216936746, asyafilatova82@gmail.com

Раведовская Ульяна Юрьевна – директор Школы образования и Центра образовательных разработок на основе технологий искусственного интеллекта, ORCID: 0009-0007-8372-7449, u.y.ravedovskaya@utmn.ru

Тюменский государственный университет, Тюмень, Российская Федерация

Адрес: 625003, г. Тюмень, ул. Володарского, д. 6

Обухов Константин Николаевич – канд. филос. наук, доцент кафедры методов сбора и анализа социологической информации, старший научный сотрудник Международной лаборатории исследований социальной интеграции, ORCID: 0000-0003-0336-0653, Researcher ID: AAE-1264-2022, Scopus ID: 58698134900, knobukhov@hse.ru

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Российская Федерация

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

***Аннотация.** Статья посвящена изучению стратегий, которые преподаватели российских вузов используют для поддержания своего профессионального статуса в условиях активного внедрения технологий искусственного интеллекта, в частности, больших языковых моделей. Цель работы – выявить и реконструировать ключевые стратегии символической защиты и репозиционирования профессии преподавателя высшей школы в контексте российского высшего образования. Методология исследования основана на драматургическом подходе И. Гофмана, анализирующем передний план (публичную самопрезентацию) и задний план (скрытые практики). Исследование носит комплексный качественный характер и включает контент-анализ 47 открытых подкастов и видеоматериалов и 24 полуструктурированных интервью с преподавателями вузов. Анализ показывает, что границы между передним и задним планами профессии преподавателей проницаемы и условны. Публичные нарративы отличаются большей контрастностью в описании ИИ и абстрактностью рассуждений. «Закулисные» практики скорее показывают конкретные сценарии использования ИИ в преподавании, исследованиях и административной работе, а также значительные расхождения в том, что преподаватели считают «рутинной», а что «творческой» и «содержательной» когнитивной работой. Выделены три основные стра-*

тегии защиты профессии («развенчание мифов» об ИИ, риторика интенсификации труда и апелляция к ценности человеческого взаимодействия) и три стратегии репозиционирования (преподаватель как наставник-психолог, проводник в мир ИИ или специалист с ИИ-ассистентом). Эти стратегии защиты и репозиционирования профессии могут пересекаться в разных конфигурациях, по-разному накладываясь на отношение преподавателей к ИИ. Отмечается, что в российском контексте преподаватели, в отличие от зарубежных коллег, редко апеллируют к групповой солидарности для символической защиты профессии.

Ключевые слова: искусственный интеллект, высшее образование, статус преподавателя, драматургическая теория И. Гофмана

Для цитирования: Филатова А.А., Раведовская У.Ю., Обухов К.Н. Статус преподавателя и вызовы ИИ: стратегии символической защиты и репозиционирования // Высшее образование в России. – 2026. – Т. 35, № 1. – С. 77–95. – DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-1-77-95.

The Teaching Profession and the AI Challenge: Strategies for Symbolic Defense and Repositioning

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-1-77-95

Asya A. Filatova – Cand.Sci. (Philosophy), Research Fellow, Center for AI-based Educational Solutions, ORCID: 0000-0002-0497-0018, Researcher ID: AAY-1612-2020, Scopus ID: 57216936746, asyafilatova82@gmail.com

Ulyana Yu. Ravedovskaya – Director of the School of Education and Center for AI-based Educational Solutions, ORCID: 0009-0007-8372-7449, u.y.ravedovskaya@utmn.ru
University of Tyumen, Tyumen, Russian Federation
Address: 6 Volodarskogo str., Tyumen, 625003, Russian Federation

Konstantin N. Obukhov – Cand.Sci. (Philosophy), Senior Research Fellow, International Laboratory for Social Integration Studies, Associate Professor, Department of Sociological Research Methods, ORCID: 0000-0003-0336-0653, Researcher ID: AAE-1264-2022, Scopus ID: 58698134900, knobukhov@hse.ru
National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation
Address: 11 Pokrovsky blvd., Moscow, 109028 Russian Federation

Abstract. The article focuses on the strategies that Russian university lecturers use to maintain their professional status amid the active implementation of artificial intelligence technologies, specifically large language models. The objective is to identify and reconstruct the key strategies of symbolic defense and repositioning of the higher education teaching profession in the context of Russian higher education. The research methodology is based on E. Goffman's dramaturgical approach, analyzing the "frontstage" (public self-presentation) and the "backstage" (hidden practices). The study is comprehensive and qualitative, including content analysis of 47 public podcasts and video materials and 24 semi-structured interviews with university lecturers. The analysis shows that the boundaries between the "frontstage" and the "backstage" of the teaching profession are permeable and conditional. Public narratives are characterized by greater contrast in their descriptions of AI and more abstract reasoning. "Backstage" practices, conversely, tend to show concrete scenarios of AI use in teaching, research,

and administrative work, as well as significant discrepancies in what lecturers consider “routine” versus “creative” and “substantive” cognitive work. Three main strategies for defending the profession were identified (“debunking myths” about AI, the rhetoric of labor intensification, and appealing to the value of human interaction), and three repositioning strategies (the lecturer as a mentor-psychologist, a guide to the world of AI, or a specialist with an AI assistant). These strategies of defense and repositioning can intersect in various configurations and overlap differently with lecturers’ attitudes toward AI. It is noted that in the Russian context, lecturers, unlike their foreign colleagues, rarely appeal to group solidarity for the symbolic defense of their profession.

Keywords: artificial Intelligence, higher education, lecturer’s status, Goffman’s dramaturgical theory

Cite as: Filatova, A.A., Ravedovskaya, U.Yu., Obukhov, K.N. (2026). The Teaching Profession and the AI Challenge: Strategies for Symbolic Defense and Repositioning. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 35, no. 1, pp. 77-95, doi: 10.31992/0869-3617-2026-35-1-77-95 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Профессиональные группы, стремящиеся к выстраиванию и поддержанию собственного статуса в глазах широкой общественности, используют различные стратегии управления впечатлением [1]. Целью этих стратегий является убеждение внешней аудитории в уникальной ценности производимого ими труда. Серьёзным испытанием для профессионального сообщества становится ситуация, когда в результате внешних или внутренних трансформаций сложившиеся механизмы воздействия на «зрителей» перестают работать. В подобных условиях группа рискует «потерять лицо» и вынуждена либо вырабатывать приёмы сохранения *status quo*, чтобы не утратить социальную значимость и не «сойти с исторической сцены», либо пересобирать профессиональную идентичность и выстраивать новые стратегии самопрезентации.

Настоящее исследование базируется на предположении, что активное развитие и внедрение технологий искусственного интеллекта (далее – ИИ) в сферу высшего образования, в частности использование больших языковых моделей (далее – БЯМ), выступает триггером для интенсификации коллективной работы преподавателей, направленной либо на защиту собственной значимости, либо на пересборку професси-

онального дискурса. Последняя предполагает смещение акцентов с наиболее уязвимых сторон преподавательской деятельности и концентрацию общественного внимания на её новых, уникальных характеристиках. Вызов, обусловленный распространением ИИ, связан прежде всего со способностью БЯМ выполнять на высоком, соизмеримом с человеческим, уровне и с большей скоростью целый ряд когнитивных задач, которые на протяжении длительного времени составляли «ядро» преподавательских компетенций. К числу таких задач относятся создание учебного контента и проектирование логики курсов, выбор форматов образовательной деятельности, обеспечение суммирующей и формирующей обратной связи и др.

Значительное количество исследований, опубликованных за последние три года, посвящено вопросам восприятия преподавателями внедрения ИИ [2], факторам, влияющим на принятие новых технологий и уровень доверия к ним [3], а также анализу практик применения БЯМ, получающих наибольшее распространение [4] и др. Признавая значимость и необходимость указанных направлений анализа, следует отметить, что в определённой степени они вуалируют более фундаментальный, экзистенциальный аспект ситуации. Речь идёт о том, что расширение возможностей ИИ подрывает профес-

сиональный статус преподавания, ставя под вопрос его значимость для различных категорий стейкхолдеров: студентов, родителей, администрации вузов, государственных регуляторов, работодателей и др. [5]. В ответ на этот вызов профессиональное сообщество вынуждено формировать символический «защитный пояс», направленный либо на минимизацию восприятия масштабов «трагедии» (в частности, уровня использования преподавателями новых технологий), либо на радикальный пересмотр содержания понятия «настоящая работа» [6].

Нарратив о возможной замене преподавателя искусственным интеллектом активно циркулирует как в профессиональных сообществах, так и в более широком публичном поле [7]. Данная риторика побуждает искать «незаменимые» качества профессиональной деятельности либо переводить обсуждение в плоскость гибридизации и аугментации [8]. Ситуация осложняется тем, что преподаватели оказываются в своеобразной риторической ловушке: как признание, так и отрицание использования ИИ в своей работе влечёт репутационные издержки. С одной стороны, опасно открыто заявлять, что технологии существенно упрощают (а иногда и частично замещают) профессиональные функции, поскольку это чревато риском депрофессионализации; с другой – не менее опасно предстать в образе ретроградов и технопессимистов, неспособных адекватно реагировать на вызовы времени.

В рамках проведённого исследования мы реконструируем ключевые риторические сюжеты, связанные с символической защитой профессии, а также нарративы репозиционирования, проявляющиеся на различных уровнях академического перформанса в контексте российского высшего образования.

Драматургический подход к исследованию профессий

Драматургический подход И. Гофмана предполагает, что деятельность отдельных работников и целых профессиональных

команд протекает в двух условных пространствах – на переднем и заднем планах. Задача профессионалов на переднем плане (*frontstage*) состоит в том, чтобы сделать свою работу понятной и значимой для внешних наблюдателей; именно здесь разворачивается дополнительная символическая работа по завоеванию авторитета. Ценность профессии может поддерживаться посредством демонстрации интенсивности затрачиваемых усилий (в том числе телесных действий), подчёркивания продолжительности профессионального обучения или сложности процедур лицензирования.

По Гофману, передний план представляет собой «стандартный набор выразительных приёмов и инструментов, намеренно или невольно выработанных индивидом в ходе исполнения» [1, с. 54]. Индивид или профессиональная группа должны таким образом выстроить своё «представление», чтобы наблюдатели могли однозначно (и стереотипно) распознать ситуацию и понять, что происходит нечто значимое. Обязательным элементом «сцены» выступает обстановка – фон, на котором разворачивается социальное действие; она может быть статичной или мобильной, включая физическое расположение участников, мебель, инструменты и т. п. Наряду с «декорациями» существенное значение имеет «личный передний план» самих «актёров» – их внешний вид, отражающий состояние (возраст, пол, осанку и др.), и манеры, указывающие на исполняемую роль (речевые обороты, стиль поведения и т. д.). Для управления впечатлением используются различные стратегии: намёки, статусные признаки, риторические приёмы и др. Недостаточно просто качественно выполнять свою работу, важно делать её так, чтобы она была замечена и интерпретирована в «правильном» ключе. Задний план (*backstage*) – это пространство выполнения собственно профессиональных задач. Он связан с рутинной, нередко непривлекательной деятельностью, ошибками и недоработками, тем, что, как правило, предпочитают скры-

вать от посторонних глаз или не считают необходимым демонстрировать.

Несмотря на то, что драматургическая теория изначально направлена на описание взаимодействий «лицом к лицу», она не исчерпывается анализом исключительно ситуативных событий, ограниченных физическим пространством, временем или числом участников. Когда Гофман приводит пример увеличения сроков обучения в медицинских учебных заведениях как способа обоснования высокого статуса и дохода врачей, становится очевидно, что речь идёт о сложной, институционально поддерживаемой системе управления впечатлением, развёрнутой во времени. Современные технологии позволяют «разрывать» ситуации взаимодействия: публика может воспринимать сигналы и сообщения в кастомизированном режиме, а инструментами воздействия становятся не только одежда, жесты и манера поведения, но и разнообразные цифровые артефакты: презентации, таблицы, веб-страницы и т. п. [6].

Важной задачей драматургического подхода является описание процессов, происходящих в пространстве соприкосновения переднего и заднего планов. Несмотря на то, что граница между демонстрируемой и скрытой работой обычно тщательно охраняется, она нередко оказывается проницаемой. По Гофману, это происходит, когда «актёры» выходят из роли – например, публично обсуждают коллег или открыто рассуждают о собственных представлениях. Хотя профессиональные сообщества стремятся скрыть различие между «сценой» и «закулисем», утверждая представление о единой презентуемой реальности, репертуар исполнения может варьироваться в зависимости от контекста и целей взаимодействия. Как отмечает Гофман: «Независимо от того, ощущают исполнители своё официальное поведение «реальнейшей» из реальностей или нет, они будут украдкой протаскивать и выражать множественные версии реальности, и каждая версия, скорее всего, ока-

жется несовместимой с другими» [1, с. 250]. Современные технологии и медиа ещё более усложняют задачу поддержания непротиворечивой картины для публики, поскольку требуют удерживать в одном формате сообщения, адресованные одновременно внешним зрителям и коллегам. Так, многие паблики ориентированы на смешанную аудиторию, и их участники нередко выносят на общее обозрение внутренние сомнения и профессиональные противоречия.

Взгляд на преподавательскую деятельность через призму фрейм-анализа получил широкое распространение в социологических исследованиях [9]. В литературе описаны сценарии представлений, разыгрываемых в университетских аудиториях, библиотеках, на научных конференциях [10; 11]. Для поддержания преподавательского статуса используются различные символические ресурсы: одежда, макияж, жестикуляция, специальные инструменты, пространственная организация взаимодействия, создание ореола таинственности и т. п. [12].

Несмотря на очевидную продуктивность применения драматургического подхода к анализу образовательных практик, представляется необходимым уточнить некоторые его положения в контексте современных изменений. Во-первых, трансформация процесса обучения приводит к тому, что многие признаки «классического» преподавателя и самой сцены обучения существенно изменились. Во многих университетах уже трудно обнаружить тот тип профессора со всеми атрибутами власти и статуса, который описывался в социологических работах прошлых десятилетий, как и соответствующую ему пространственно-символическую обстановку. Некоторые образовательные форматы, в том числе с появлением ИИ, претерпели столь значительные изменения, что стереотипное восприятие может не позволить однозначно интерпретировать происходящее. Эти изменения сопровождаются формированием новой драматургии, специфической риторики и институциональными

решениями [13]. Во-вторых, граница между передним и задним планами может быть поставлена под вопрос не только на основе частных примеров проникновения закулисных элементов в публичное пространство, но и через альтернативную гипотезу о природе самого представления. Перформативная теория субъекта подвергает сомнению базовое допущение о том, что «актёры» заранее обладают чётким пониманием собственных намерений и согласованной стратегией действий [14]. В этой перспективе представление рассматривается как пространство и время самоопределения, самопроявления и трансформации. Смысл рождается в процессе высказывания, и потому убеждение других и самоубеждение оказываются не последовательными этапами, а взаимопроникающими моментами единого акта.

В связи с указанными уточнениями предлагается смягчить присущую теории Гофмана риторику лицемерия и двуличности социальных акторов и рассматривать символические действия и высказывания преподавателей, возникающие в контексте внедрения ИИ в образование, не только как стратегию убеждения других, но и как процесс самоопределения в ситуации трансформации профессиональных практик.

Драматургия когнитивного труда

Разные виды деятельности обладают неодинаковым потенциалом театральной выразительности. И. Гофман иллюстрирует данный тезис на примере работы двух медсестёр [1]. Хирургическая медсестра меняет повязки, выполняет манипуляции с ортопедическими аппаратами, что позволяет даже неспециалистам воспринимать её действия как значимый и ценный труд. Положение терапевтической сестры менее выигрышно: она имеет дело с менее заметными симптомами, требующими, прежде всего, наблюдения и аналитической интерпретации, её работа менее демонстративна. Пример, приведённый Гофманом, демонстрирует общую особенность когнитивного труда – его низ-

кую наглядность и ограниченную выразительность, что делает необходимым использование более сложных и тонких стратегий самопрезентации.

Под когнитивной работой в данном контексте следует понимать виды деятельности, связанные с восприятием и структурированием информации, производством новых знаний, логическими операциями и символическими манипуляциями. В теориях когнитивного капитализма и экономики знаний [15] когнитивный труд определяется как способность создавать новое знание посредством уже имеющегося знания. До широкого распространения технологий ИИ такого рода деятельность традиционно делилась на два типа: автоматизируемую, основанную на прозрачных алгоритмах вывода и принятия решений, и неавтоматизируемую – исключительно человеческую, характеризующуюся контекстуальностью, креативностью и непредсказуемостью. Революция БЯМ заключается в том, что модели продемонстрировали способность имитировать именно «беспорядочную» человеческую деятельность, включая сложные когнитивные операции, такие как экспертная оценка в гуманитарных науках. Таким образом, ИИ представляет угрозу для статуса интеллектуальных профессий и академических институций, поскольку автоматизирует именно те виды высокоинтеллектуального труда, значимость которых и до появления ИИ требовала дополнительного символического обоснования.

Работа университетов во многом сходна с деятельностью наукоёмких предприятий, для которых убеждение публики в высокой ценности предоставляемых услуг представляет собой нетривиальную задачу [16]. Это связано с неопределённостью и нематериальностью основного продукта – знания, а также с отсутствием прозрачных критериев его оценки. Для укрепления доверия университеты и исследовательские организации традиционно апеллируют к длительной теоретической подготовке своих сотрудников

и наличие у них уникальных интеллектуальных способностей. Однако одной лишь ссылки на когнитивную рациональность профессионалов оказывается недостаточно: она должна подкрепляться множественными отчётами и демонстрацией того, кто и как выполняет эту работу. Преподаватели намекают на свой скрытый когнитивный труд через цитирование по памяти первоисточников, нарочитое использование профессиональных жаргонизмов, подчёркивание сложности курса, тщательности подготовки к нему, указание на объём предварительного чтения и необходимость каждый год актуализировать материал и т. п. Важную роль играет также акцентирование личной интеллектуальной ответственности за предоставляемую интерпретацию или авторское видение. В ход идут не только вербальные убеждения, но и символические действия (демонстрация перегруженного файлами рабочего стола или испещрённых заметками и комментариями источников), особая подготовка «сцены» (организация видеоконференций с фоном из внушительных книжных шкафов или полок), указания на связь с авторитетными интеллектуальными институтами или персонами, участие в научных мероприятиях и т. д.

Внедрение ИИ в преподавательскую профессию подорвало сразу два традиционных символических приёма – риторику временных издержек и риторику уникальности задач, противопоставляемых рутине. Время выполнения работы долгое время использовалось как убедительный аргумент, подчёркивающий скрупулёзность и интеллектуальное напряжение. Однако генеративные модели радикально ускорили процессы производства контента, вследствие чего риторика времени смещается с самого производства на организацию, контроль и проверку работы ИИ. Апелляция к человеческой способности решать уникальные интеллектуальные задачи сохраняет актуальность, особенно в контексте нарратива о делегировании преподавателями ИИ однообразных скучных

операций. Вместе с тем в данном противопоставлении творчества и рутины проявляется эффект близкий по логике к «эффекту Мак-Кордок»: как только технология стабильно выполняет уникальную задачу, эта задача начинает оцениваться как рутинная. Таким образом, то, что ещё недавно считалось ядром профессии – например, отбор материалов для лекции, – сегодня может рассматриваться как автоматизируемое «вторичное» занятие. Отчёты одной из ведущих компаний в сфере разработки ИИ *Anthropic* по использованию модели *Claude* подтверждают, что значительная часть запросов пользователей связана с задачами критического и креативного мышления, то есть не с рутинными, а с высокоинтеллектуальными видами деятельности [17]. Сложившаяся ситуация требует, во-первых, пересмотра самого понятия когнитивной работы, а во-вторых, разработки новых символических механизмов защиты и подтверждения ценности интеллектуального труда, включая преподавательский.

Методология исследования

С целью выявления основных стратегий символической защиты и перепозиционирования профессии преподавателя вуза в системе российского высшего образования в ситуации адаптации к вызовам ИИ проведено комплексное качественное исследование, включающее в себя качественный контент-анализ открытых подкастов и видеоматериалов о специфике образовательной деятельности в современных условиях и полуструктурированные интервью с преподавателями об особенностях их преподавательской деятельности. Качественный контент-анализ обращался к тематическим выпускам подкастов на русском языке на основных подкаст- и видеоплатформах (*Apple Podcasts*, Яндекс.Музыка, *Spotify*, *Castbox*, *VK Видео*, *YouTube*), в силу дублирования контента из-за удобства анализа и обработки материалов загрузка осуществлялась с двух основных платформ: *VK-видео*

и *YouTube*. Поисковый запрос для отбора подкастов строился с учётом следующих ключевых слов: ИИ, образование, обучение, большие языковые модели. В получившейся выборке отбирались материалы, которые посвящены теме использования ИИ в образовании, влияния ИИ и современных технологий на процесс обучения и преподавания. Подкасты и видеоматериалы, посвящённые обучению ИИ-моделей или сугубо технической стороне распространения ИИ, игнорировались. Важным в ситуации отбора являлось количество просмотров/прослушиваний и дата релиза: в ситуации, когда материал был опубликован три месяца и ранее с момента осуществления отбора (01.10.2025), количество просмотров и прослушиваний игнорировалось, если он был опубликован более 3 месяцев назад, то отбирались материалы с суммарным количеством прослушивания/просмотра не менее 200. Участники обсуждений были связаны с системой высшего образования и экспертными институтами, занимающимися сферой образования. Таким образом в итоге отобрано для общего анализа 47 материалов (с платформы VK Видео – 18, с *YouTube* – 29).¹ Материалы варьировались по продолжительности от 25 до 140 минут. Основной целью обращения к подкастам и видеоматериалам стала потребность в изучении основных стратегий защиты и пересборки профессий в ситуации нахождения в публичном пространстве или на переднем плане.

Полуструктурированные интервью с преподавателями проходили с 8 сентября по 31 октября 2025 года, всего было собрано 24 интервью, продолжительностью от 30 до 72 минут². Процедура отбора строилась по принципу максимальной вариации, контролировался статус университета (федеральный университет, национальный исследо-

вательский, опорный университет, ведущие классические университеты, университеты – участники программы «Приоритет-2030» без статуса и университеты без статуса, не входящие в программу «Приоритет-2030»), преподаваемые дисциплины (гуманитарные, социальные, естественные, математические и ИТ), возраст, пол. Основная цель полуструктурированных интервью заключалась в прослеживании скрытых от публики механизмов выработки стратегий защиты и новых практик презентации профессии преподавателя вуза в условиях распространения ИИ. В ходе интервью задавалась серия вопросов, которую можно представить в виде набора нескольких крупных тем: самоидентификация и самопрезентация в качестве преподавателя высшей школы; основные цели и педагогические приёмы преподавателя для достижения педагогического результата; практики выстраивания отношений с коллегами и студентами; практики использования современных информационных технологий, в том числе ИИ; рефлексия об изменениях в преподавательской деятельности с появлением ИИ.

В результате реализации двух направлений качественного анализа были получены наборы транскриптов, которые кодировались с использованием стратегии тематического кодирования. Ключевые темы, выделяемые в ходе анализа: образовательная среда, содержание работы преподавателя, когнитивная работа, содержание обучения, изменения образовательной среды, угрозы и вызовы в профессии преподавателя, улучшения в работе преподавателя, реакция на изменения образовательной среды со стороны преподавателя, администрации вуза, студента, бизнеса, ценность преподавательской деятельности до и после внедрения ИИ, скрытая работа, риторические приёмы осуществления защиты профессии, прак-

¹ Полный список анализируемых материалов представлен по ссылке: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1Jzi9oebSBuxURZPjwTiMqo0xRXZvFXyFHM7JNPslzRI/edit?usp=sharing>

² Список информантов и их ключевые характеристики представлены по ссылке: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1PtGzCnQk9iJWGMVkvWTTQ_MuyvrdwN5yqP51k7uky8/edit?usp=sharing

тика использования ИИ в преподавании. Базовая гипотеза настоящего исследования предполагала, что несмотря на размытость переднего и заднего плана деятельности преподавателей в современных условиях и распространения перформативных практик выработки позиций о роли профессии в определённых контекстах, мы можем выделить различия в стратегиях символической защиты профессии преподавателя вуза, которые предъявляются в публичном поле и реализуются преподавателями на практике в повседневной работе. Мы не ожидали встретить значительные расхождения в стратегиях защиты и репозиционирования профессии, но подразумевали, что существует целый пласт действий и стратегий, которые не предъявляются в медиапространстве.

Анализ «сцены»: защитные нарративы и репозиционирование профессии

Материалы подкастов и видеообсуждений демонстрируют в целом высокий уровень вариации затрагиваемых тем и сюжетов: от узкопрофессиональных вопросов, обсуждение которых ориентировано скорее на специалистов, до популяризации определённых технологий в образовательном процессе. Продуцируемые ИИ вызовы в них могут являться достаточно специфичными и уникальными или традиционными, вписанными в общую логику развития современных технологий. С преподавательской деятельностью в большей степени ассоциированы следующие трудности: общее устаревание системы письменных работ в качестве элементов контроля и соответствующей ей системы оценивания; новый толчок к распространению академической нечестности (как со стороны студентов, так и со стороны преподавателей); общедоступность и гибкость представления за счёт ИИ фактического компонента знания, разных объяснительных моделей (ориентированных на разные аудитории и разные уровни подготовки); необходимость осваивать новые компетенции (как преподавателям, так и студентам); отсутствие регламентов и норм при-

менения ИИ, а также затруднения с их выработкой из-за значительной фрагментации системы высшего образования; усиливающийся институциональный разрыв и неравенство в преподавательской среде; формирование требований по овладению «гибридными» навыками как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов; размывание границ объективности и истинности. Такой обширный список создаёт контекст для выработки и представления защитных позиций, при этом позиции преподавателей в этих ситуациях выглядят достаточно своеобразно: от главного агента изменений и приспособления к сложным условиям до абсолютно отсталого и ригидного специалиста, который не оправдывает ожидания студентов, администрации, работодателя и рынков.

Представители системы образования воспринимают ИИ различным образом: от относительно спокойного инструментального отношения как к нейтральной технологии со своими возможностями и ограничениями до резко эмоционально окрашенного восприятия в негативном или позитивном ключе. Обозначенные способы восприятия носят идеально-типический характер, какие-то элементы могут смешиваться в выступлении и обсуждении отдельно взятых вопросов. Первый способ связан с попыткой включить ИИ в систему технологического развития, которая уже давно оказывает влияние на специфику преподавания, исходя из этого БЯМ не создают собственно новых вызовов: проблема плагиата и нечестности возникла с появлением институционализированных форм науки и образования; общедоступность знания и фактической информации – старое явление, ставшее актуальным с появлением Интернета; преподавателям постоянно необходимо осваивать новые технологии и знания, при этом своеобразное ядро профессии остаётся неизменным; регламенты и нормы всегда запаздывают относительно изменяющихся условий среды и т. д. В этом случае наиболее активно задействованы пошаговые способы объяснения

ситуации с опорой на специализированный языковой аппарат с последующим разъяснением смысла терминологии и самих технологических решений. В рассуждениях и объяснениях проявляется стратегия «развенчания многочисленных мифов», появившихся с развитием ИИ. Такой стиль повествования наиболее близок к обозначенному ранее самим И. Гофманом и его последователями при изучении преподавателей в университетах относительно отстаивания границ своей профессии и демонстрации значимости своего труда [16].

Эмоционально окрашенные реакции представляют дополнительный интерес, поскольку как побуждают преподавателей демонстрировать личное отношение, так и дают богатый набор используемых метафор и аналогий. Начнём рассмотрение с оптимистичных позиций, ассоциированных с энтузиастами внедрения технологии, ожидающих в большей степени положительные эффекты и позитивную трансформацию содержания работы. Здесь происходит обращение к метафорам «помощника/ассистента», «ИИ-компаньона», «круглосуточной службы поддержки и терапии», «экзоскелета», «умного и автономного учебника», «инструмента, стимулирующего творчество и вдохновение». ИИ предстаёт партнёром или дополнением преподавателя, снимающим с него рутинную работу и экономящим время: механические и несодержательные проверки фактического знания, типичных ошибок у студентов; создание стандартных тестов, вариантов простых заданий для контроля; подготовка презентаций, обновление материалов занятий, обобщение материалов; составление отчётов, заполнение бюрократически обязательных документов. Таким образом создаются условия для более интенсивной интеллектуальной и творческой работы: переосмысление и проектирование всего процесса обучения; построение сложных когнитивных задач; обсуждение со студентами неоднозначного материала; предоставление качественной обратной связи

обучающимся; взаимодействие с личностью студентов; обучение работе с неопределённостью; развитие мышления и креативности; обращение к сложным научным вопросам, в том числе вместе со студентами; саморазвитие преподавателя и его навыков.

Группа преподавателей, высказывающих тревогу, страх и опасения, обращаются к представлению ИИ через подмены человеческого интеллекта и общения сугубо техническим взаимодействием, лишь имитирующим человеческое. В этом случае ведущими метафорами являются: «монстр», «самовоспроизводящийся круг зла», «суперумный диктатор», «более быстрая лошадь», «паразитирующий на человеческом труде механизм», «скайнет», «ядерное оружие», «бездушная машина», «чёрный ящик», «усовершенствованный поисковик», «случайный генератор чисел», «галлюцинации». Спектр смыслов, скрывающихся за метафорическими образами, более насыщен. ИИ может выступать как противником преподавателя, который «развращает», «оглуляет», «одурачивает» студентов, администраторов и работодателей. Кроме того, он может быть навязанным преподавателю бюрократией и рынком очередным «ненужным» устройством, способным давать лишь ограниченный позитивный эффект в деятельности, а чаще требующим дополнительного времени на применение в и без того перегруженной работе. Интересным моментом является то, что преподаватели в этом случае не видят прямой угрозы в своей замене, они видят только имитацию, продолжение процесса бюрократизации, даже если это и связывается с возможными сценариями потери работы в будущем. Работа по «вскрытию истинной сущности ИИ» даёт важный защитный ход, когда разоблачение определённых мифов приводит к формированию новых образных представлений об ИИ у аудитории.

Вне зависимости от отношения к технологии преподаватели артикулируют достаточно схожие стратегии защиты ценности своей профессии. Все они отсылают к своеобраз-

ному «ядру» профессии и сути содержания работы: основная педагогическая работа не должна сводиться к бюрократии или простой трансляции проверенного знания, где потенциал ИИ признаётся; настоящая работа преподавателя связана с глобальным проектированием образовательного процесса, выстраиванием объяснения и сложных зависимостей в различных моделях знания, контекстуализацией этого знания, подстройкой под конкретные потребности, временные вызовы и аудитории. В этом случае появляется апелляция к сложным когнитивным процессам, которые принципиально не алгоритмируются, нуждаются в большом объёме личного опыта и требуют колоссальных временных затрат на его получение. Важным ядром профессии становится психологическое измерение работы: возникает акцент на личном взаимодействии с обучающимися, индивидуальном подходе для развития критического мышления, работе с личными мотивами, эмоциями и когнитивными способностями студентов, вписыванием их в определённые социальные, профессиональные и этические рамки через освоение опыта межличностного взаимодействия и определённых «глобальных» стилей мышления. Именно эти способности чаще всего артикулируются как отсутствующие у ИИ. Одновременно с этим обозначается представление о завышенных ожиданиях «публики» от технологий в ситуации их применения в образовательном процессе. Сама необходимость технологии не оспаривается, но указывается на то, что она должна быть грамотно встроена в образовательный процесс, ей необходимо обучать, понимая все ограничения и возможности.

Таким образом, обобщая полученные оценки и риторические приёмы, можно выделить несколько идеально-типичных стратегий защиты профессии, которые циркулируют в подкастах и видеоматериалах. Первая отсылает к *практике академической работы по «развенчанию мифов» или «вскрытию реальности»*. Передовые технологии ИИ

связываются с завышенными ожиданиями публики, формирующимися за счёт рекламы и продвижение конкретных продуктов, без критического взгляда и опыта использования. При этом в зависимости от изначальной установки и восприятия технологии преподаватели в подкастах и видеоматериалах будут действовать двумя способами по созданию защитного нарратива: те, кто демонстрирует безэмоциональное отношение, склонны разбирать «*заблуждения*» публики через последовательный и скрупулёзно выстроенный научно-педагогический и технический нарратив; в то время как те, кто демонстрирует эмоциональную негативную реакцию, склонны прибегать к образному языку и формировать «*замещающий миф*», апеллируя к своей экспертности и принадлежности к определённым институциям. Вторая защитная стратегия связана с экспликацией логики, которая наилучшим образом представлена в работах М. Пасквинелли: *ИИ является технологией, оптимизирующей работу за счёт использования сложных алгоритмов с целью её интенсификации* [18]. Соответственно преподаватели не исчезают как профессионалы, а их труд становится более интенсивным и продуктивным за счёт использования ИИ: возможно осуществить больше проверок, подготовиться к большему числу лекций, осуществить взаимодействие с большим количеством студентов. При этом данная логика в позитивном ключе воспроизводится как безэмоционально реагирующими на ИИ преподавателями, так и позитивно настроенными по отношению к ИИ. Интересным является то, что к ней же могут обратиться и скептики использования БЯМ, но включив в миф о теориях неолиберального заговора и эксплуатации работников умственного труда. Последняя защитная стратегия будет связана с *обращением к незаменимости человеческого общения и подлинности человеческого существования с указанием на то, что профессия преподавателя – это профессия, ориентированная на человек-человеческое взаимодействие*.

Подобные модели защиты логически дополняются направлениями репозиционирования профессии. Общее смещение балансов времени, а также значимость собственно человеческого взаимодействия в процессе обучения *актуализирует навыки, связанные с тьюторством, менторством и пониманием как психологии студентов, так и межличностной коммуникации и общения для содействия профессиональному росту и развития «гибких» компетенций*. Это даёт первый вариант репозиционирования профессии, он наиболее чётко артикулируется как сторонниками, так и противниками внедрения ИИ технологий. Но противники чаще обращают внимание, что именно психологический и педагогический типы деятельности является собственно содержательными в традиционной работе преподавателей. Второе направление репозиционирования профессии связано с тем, что *преподаватель становится проводником в мир ИИ технологий и конкретно БЯМ*, обучая их грамотному использованию студентов на своём примере или через демонстрацию результатов работы. Третье направление репозиционирования заключается в изменении балансов деятельности внутри профессии, их *смещению к более креативному и содержательному компоненту с инструментальным использованием ИИ как в фоновом (скрытом) режиме, так и в режиме преподавания*.

Элементы из данных типологий могут одновременно использоваться в нарративе одного человека или выстраиваться в более последовательное повествование, но они существуют и воспроизводятся в медиа, редко подкрепляются прямыми примерами и опытом организации учебного процесса. С целью дополнения этих стратегий практикой реализации педагогической деятельности и более глубокого понимания возможных способов защиты и направлений репозиционирования профессии необходимо обратиться к опыту рядовых преподавателей, ко-

торый представляется в практике интервью, а не публичных выступлений.

Практики «закулисья»: использование ИИ и непубличные стратегии оправдания

Транскрипты интервью с преподавателями вузов демонстрируют высокий уровень разброса как объёма преподавательского опыта, так и опыта взаимодействия с ИИ, что обусловлено спецификой используемой процедуры отбора. В исследование попали как преподаватели, которые не используют ИИ в образовании и только знакомятся с технологией, так и те, кто выстраивает весь процесс обучения студентов с применением БЯМ. Обращает на себя внимание тот факт, что широкое распространение и внедрение технологий в преподавательскую деятельность в материалах интервью ассоциировано с ведущими научно-исследовательскими, федеральными университетами и университетами, входящими в программу «Приоритет-2030». Основные направления использования (или попытки использования) ИИ преподавателями связаны со следующими типами когнитивной работы: непосредственно в преподавании, в научно-исследовательской работе, в административной и повседневной работе.

Первое направление использования представлено наиболее подробно и детально, оно же является наиболее видимым, так как предполагает частичное или полное вынесение на публику при взаимодействии со студентами, администрацией, заинтересованными в обучении игроками в стенах университета. Так, преподаватели используют ИИ в подготовке и реализации дизайна курсов и учебных дисциплин: разработка структуры курса, планов лекций, «разгон творческого застоя» относительно возможных изменений тем в структуре курса; генерация методических материалов: инструкций, набора тестов, баз знаний; создание непосредственных учебных материалов в виде иллюстраций и визуального сопровождения, презентаций, инфографики. Для непосредственного взаи-

модействия в аудитории в ходе реализации учебных дисциплин ИИ может быть задействован следующим образом: для обучения критическому анализу материалов, в том числе сгенерированных ИИ, за счёт обнаружения ошибок, противоречий; в качестве инструмента поддержки в ситуации механического освоения навыка; для создания ролевых взаимодействий и сложных кейсов с опорой на ИИ-помощников и специально смоделированных ботов; для обучения этике взаимодействия с ИИ и декларации самого факта использования. Последним важным направлением использования в процессе обучения является оценивание и предоставление обратной связи, которое было детальнее описано в анализе подкастов и видеоматериалов. Все эти направления являются дискуссионными, могут приниматься и пониматься преподавателями по-разному (высказываться как негативные, так и позитивные комментарии), использоваться в разном объёме. В комментариях часть преподавателей сообщала, что они прекращали использование инструмента из-за негативного опыта, а другая часть стремилась модернизировать инструмент или разобраться в более сложном его применении.

Важным элементом анализа применения ИИ являлось изучение тех изменений, которые происходят в аудитории при активном внедрении технологий. Преподаватели отмечают, что на лекциях и семинарах в большей степени поощряют устные выступления студентов и провоцируют диалог по самым разным вопросам (ИИ-материалы часто выступают «толчком» для этого), через диалог и устные выступления осуществляется тренировка экспликации мышления, отстаивания своей позиции и системы аргументации. Соответственно становятся востребованными методы активного обучения. Подобный формат работы требует перестройки классических приёмов преподавания, которая может происходить с разной степенью интенсивности, но она связана с непосредственной демонстрацией когнитивной рабо-

ты в аудитории. В любом случае отмечается увеличение объёмов времени, затрачиваемого на подготовку необходимых материалов и кейсов. ИИ, снимая нагрузку в одном месте, увеличивает её в другом, с точки зрения невозможности использовать стандартный, не адаптированный материал под конкретные педагогические задачи. Одновременно с этим увеличение нагрузки принимается преподавателями, так как способствует демонстрации их высокого уровня работы, особенно в ситуации сравнения с «галлюцинирующей» и «ограниченной» работы ИИ. За счёт подобных демонстраций, происходящих в том числе в публичных пространствах, преподаватели формируют свой личный бренд и символический капитал, способный монетизироваться в ситуации конкуренции с ИИ.

Если ИИ-инструменты используются не в аудитории, а в качестве вспомогательных интерактивных материалов, то у преподавателя появляется возможность даже в ситуации сохранения классической лекции представить спорный, проблематичный или «передовой» опыт в рамках своих компетенций. В этом случае происходит демонстрация выхода за пределы возможностей ИИ, когда с опорой на богатый личный опыт, приобретённый в ходе длительного обучения и калибровки в процессе реализации преподавательской деятельности, преподаватель показывает свою уникальность и погружённость в материал относительно знания большого количества нюансов. Именно демонстрация «нюансирования» в определённом контексте применения знания позволяет студентам увидеть отличия в когнитивной работе преподавателя от обобщающего и генерализирующего ИИ. Важной составляющей всех этих способов работы в аудитории является исследовательская работа и исследовательские навыки.

Использование ИИ-инструментов в научно-исследовательской работе описано менее вариативно, чем в процессе преподавания, но потенциал его применения в материалах

интервью является менее проблематичным. В целом общая декларируемая стратегия использования сводится к инструментальности и восприятию различных вариантов ИИ-технологий в качестве ассистента. При этом разные технологии могут решать следующий набор когнитивных задач, которые неразрывно связаны с преподавательской деятельностью в университетах: интеллектуальный и сложный поиск литературы; перевод текстов на разные языки; резюмирование и формирование пересказов по заданным критериям; проверка стилистики и грамматики; проверка научных идей и аргументов; моделирование ситуаций, экспериментов, данных; отладка моделей, в том числе работа с языками программирования и средами. В этих направлениях преподаватели видят безусловное преимущество использования ИИ с точки зрения экономии времени, хотя обозначают и стандартные проблемы применения. Ключевым отличием от использования ИИ в преподавании является то, что возникающие ошибки, неточности и ограничения понимаются и контролируются преподавателями как компетентными и опытными специалистами.

Использование в административных и повседневных задачах технологий, связанных с ИИ, не проблематизируется в материалах интервью, скорее является оправданной стратегией, даже в ситуации отсутствия опыта применения или настороженного отношения к технологии. Это может быть связано как с отсутствием в восприятии преподавателя важности и значимости подобной работы, так и её абсолютная незаметность с точки зрения публичного пространства даже в самом университете. Существует общее представление, что именно в этом направлении использования у ИИ наибольший потенциал, эта же работа фигурирует в качестве наиболее рутинной и бессмысленной.

Как было обозначено выше, общие направления работы, которые наиболее скрыты и скорее являются рутинной, чаще выступают кандидатами для делегирования ИИ.

Одновременно с этим необходимо понимать, что сами принципы восприятия «пустой» работы и рутины, могут значительно варьироваться от преподавателя к преподавателю. Так, некоторые преподаватели в целом не воспринимают свою работу рутинной, даже если она и связана с какими-то формальными процедурами заполнения документов, так как понимают эту сторону работы в качестве содержательной и связанной с фиксацией смыслов. С этой точки зрения одни и те же направления работы могут быть связаны как с рутинизацией и делегированием, так и с содержательной стороной работы, которую преподаватели хотели бы оставить за собой, особенно в ситуации высвобождения времени.

Если обобщать варианты отношения преподавателей к ИИ, то они относительно чётко ассоциированы с практикой применения технологии и воспроизводят схемы, представленные в анализе подкастов и видеоматериалов. Инструментальное отношение чаще отсылает к определённому разбору технологий и подразумевает либо намерение включить технологию в педагогическую работу, либо существующую активную практику использования с чётким пониманием и артикулированием ограничений. В целом в массиве интервью встречается и эмоциональное отношение к ИИ, которое связано с яркими метафорами («протез для эрудиции», «поле первого приближения», «безотказный собеседник», «оракул», «зверюшка»), но в отличие от материалов контент-анализа эти эмоциональные реакции менее выражены и драматизированы. Скорее негативное отношение к ИИ предсказуемо приводит к негативному отношению к использованию технологии, но оно подразумевает и наличие негативного опыта (столкновение с некачественными ответами, «галлюцинациями», общей сложностью технологии или её недоступностью). Эмоционально-позитивное отношение связано с более широкой практикой применения технологии, несмотря на наличие ограничений. Необходимо

уточнить, что вне зависимости от позиции преподавателя, сам факт экономии времени при обращении к ИИ может ставиться под вопрос: иногда освоение инструмента или доработка связаны с большей по объёмам затратой времени, чем выполнение рутинных, но отработанных годами действий.

Важным моментом является то, что напрямую преподаватели не декларируют сокрытия фактов использования ИИ от студентов, хотя часть работы по обращению к технологии может оставаться скрытой в силу характера и структуры труда. Интересно то, что в материалах интервью те преподаватели, которые используют ИИ в учебном процессе, не артикулировали, что они встречались с недовольством со стороны студентов относительно использования технологии, даже если и предполагали наличие таких рисков. Хотя реакции студентов обозначаются и не совсем однозначно: от невнимания и спокойного принятия новых правил и технологий до воодушевления и энтузиазма. Подобная реакция может быть связана как с осознанием необходимости освоения технологии и эффективным её включением в образовательный процесс с формированием большего объёма качественной связи, так и с формированием нового варианта «академического сговора», когда совместное использование ИИ просто принимается всеми сторонами процесса [19]. В целом те преподаватели, которые декларируют использование ИИ в работе перед студентами, прибегают к определённым наборам «разъяснений»: необходимость понимания студентами принципов работы технологий и её ограничений; необходимость быстрого формального или фактического ответа без ожидания реакции преподавателя (с указанием возможности «галлюцинации» и необходимости проверки); прямое делегирование рутинной составляющей проделанной работы и использование ИИ для экономии времени; позиционирование использования ИИ как конкурентного преимущества, которое позволяет проработать содержание

вопроса. Одновременно с этим преподаватели часто показывают именно «стандарт» декларирования практики, хотя не во всех случаях набор правил может совпадать или иметь какое-то логическое обоснование. Соответственно общие стратегии защиты профессии, которые были обнаружены на материалах анализа подкастов и видео, дополняются определёнными сценариями оправдания использования, являющимися «инструментальным» и риторическим дополнением к ним.

Выводы и дискуссии

Исследование показало, что границы между передним и задним планами действия преподавателей российских вузов в контексте распространения ИИ действительно являются проницаемыми, ключевые сюжеты присутствуют в обоих режимах коммуникации. Это может свидетельствовать о том, что пока нет внутригруппового консенсуса относительно того, что выносить, а что нет на публичную сцену. При этом для нарративов, предназначенных для внешнего зрителя, свойственна большая контрастность позиций по отношению к роли ИИ (добро/зло, польза/вред) и абстрактность рассуждений о последствиях внедрения, что выражается в образности используемого языка. В интервью преподаватели были склонны в большей степени рассуждать о конкретных сценариях внедрения, ИИ-решениях, их достоинствах и недостатках.

Будучи комплексной профессией, преподавание включает как когнитивные, так и эмоциональные, коммуникативные навыки. Исследование наглядно продемонстрировало, что компетенции, связанные с обработкой информации и производством нового знания, хотя и осознаются как важные и значимые, но не настолько, чтобы вызывать сильное «этическое беспокойство» в связи с их делегированием ИИ. Когнитивная нагрузка студентов интересует преподавателей значительно больше, чем собственная. При этом намечаются принципиальные рас-

хождения в толковании того, что следует считать рутинной когнитивной работой, а что творческой. Эти расхождения свидетельствуют о сильном влиянии контекста конкретных дисциплин, эпистемических культур отдельных образовательных учреждений, на то, что считать автоматизируемым и неавтоматизируемым интеллектуальным трудом. В связи с этим репертуар управления впечатлением оказывается столь же разнообразным: от активного подчёркивания, что материалы или оценочные средства были созданы с помощью ИИ (обозначение на презентациях ИИ в качестве соавтора) до нарочитого небрежного исполнения, указывающего на человеческое происхождение текста.

В зарубежных публикациях о восприятии преподавателями внедрения ИИ в образовательные практики можно обнаружить схожие с итогами данного исследования выводы о стратегиях символической защиты и репозиционирования профессии. Учителя и сотрудники университетов подчёркивают незаменимость человека в проявлении эмпатии, обеспечении моральной поддержки, развитии мышления и социально-эмоциональных компетенций [20; 21]. В связи с этим роль эксперта в определённой области знания замещается ролью фасилитатора, наставника, организатора совместной деятельности [7; 22; 23]. Российский контекст добавляет конкретики в некоторые аспекты командной работы преподавательского сообщества на переднем плане, которая воплощается, например, в общей сегрегации пространства высшего образования. Базовая логика И. Гофмана предполагает более тесную групповую динамику по отстаиванию профессиональных границ, осуществляемую за счёт работающих профсоюзных организаций и других институций. В материалах подкастов и интервью российские педагоги крайне редко апеллировали к групповой солидарности, ассоциациям или профсоюзным объединениям для защиты профессии от ИИ. Это может быть связано как с осо-

бенностью инструментария, используемого в исследовании, так и со специфической средой в университетах России.

Литература

1. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни. — Москва: Канон-Пресс-Ц, Кучково поле, 2000. — 302 с. — ISBN: 5-93354-006-4.
2. Rahiman H., Kodikal R. Revolutionizing education: Artificial intelligence empowered learning in higher education // Cogent Education. — 2023. — No. 11. — P. 1–24. — DOI: 10.1080/2331186x.2023.2293431.
3. Nazaretsky T., Ariely M., Cukurova M., Alexandron G. Teachers' trust in AI-powered educational technology and a professional development program to improve it // British Journal of Educational Technology. — 2022. — No. 53. — P. 914–931. — DOI: 10.1111/bjet.13232.
4. Сысоев П.В. Компетенция современного педагога в области искусственного интеллекта: структура и содержание // Высшее образование в России. — 2025. — Т. 34, № 6. — С. 58–79. — DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-58-79.
5. Han B., Coghlan S., Buchanan G., McKay D. Who is Helping Whom? Student Concerns about AI-Teacher Collaboration in Higher Education Classrooms // Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction. — 2024. — No. 9. — P. 1–32. — DOI: 10.1145/3711104.
6. Klowait N., Erofeeva M. The presentation of self in the age of ChatGPT // Frontiers in Sociology. — 2025. — Vol. 10. — Article no. 1498314. — DOI: 10.3389/fsoc.2025.1614473.
7. Chan C.K.Y., Tsi L.H. Will generative AI replace teachers in higher education? A study of teacher and student perceptions // Studies in Educational Evaluation. — 2024. — Vol. 83. — Article no. 101395. — DOI: 10.1016/j.stueduc.2024.101395.
8. Земцов Д.И., Груздев И.А. «Цифровой кентавр»: совместное обучение человека и ИИ в университете // Высшее образование в России. — 2025. — Т. 34, № 10. — С. 47–62. — DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-47-62.
9. Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта. — Москва: Институт социологии РАН, 2003. — 752 с. — ISBN: 5-93947-011-4. — EDN: QOCOAX.

10. Preves S., Stephenson D. The Classroom as Stage // *Teaching Sociology*. – 2009. – Vol. 37, No. 3. – P. 245–256. – DOI: 10.1177/0092055X0903700303.
11. Newkirk T. The Writing Conference as Performance // *Research in the Teaching of English*. – 1995. – Vol. 37, No. 3. – P. 193–215. – URL: <https://www.jstor.org/stable/40171248> (дата обращения: 15.10.2025).
12. Dziedzic J.J., Jastrzębowska A. Impression management by academic lectures in their own opinion and the students // *International Journal of Contemporary Management*. – 2022. – Vol. 58, No. 3. – P. 11–26. – DOI: 10.2478/ijcm-2022-0006.
13. Padilla-Petry P., Rodríguez-Rodríguez J., Pérez-Hernando S. Overcoming the Magnetism of Lectures: Teachers' and Students' Perceptions of and Motivations Regarding Active Learning in Higher Education // *SAGE Open*. – 2025. – Vol. 15. – DOI: 10.1177/21582440251323313.
14. Tassi A. Person as the Mask of Being // *Philosophy Today*. – 1993. – Vol. 37. – P. 201–210. – DOI: 10.5840/philtoday199337226.
15. Горц А. Нематериальное: знание, стоимость и капитал. Москва: Изд. дом Государственного ун-та – Высшей школы экономики, – 2010. – 206 с. – URL: [https://nnov.hse.ru/data/2012/01/20/1263675692/Горц.Содержание,%20предисловие,%20глава%201\(1\).pdf](https://nnov.hse.ru/data/2012/01/20/1263675692/Горц.Содержание,%20предисловие,%20глава%201(1).pdf) (дата обращения: 10.10.2025).
16. Alvesson M. Knowledge Work: Ambiguity, Image and Identity // *Human Relations*. – 2001. – Vol. 54. – P. 863–886. – DOI: 10.1177/0018726701547004.
17. Handa K., Tamkin A., McCain M. et al. Which Economic Tasks are Performed with AI? Evidence from Millions of Claude Conversations. *arXiv preprint*. – ArXiv. 2503.04761, 2025. – DOI: 10.48550/arXiv.2503.04761.
18. Пасквинелли М. Измерять и навязывать. Социальная история искусственного интеллекта. – Москва: Individuum, 2024. – 352 с. – ISBN: 978-5-907696-44-0.
19. Титаев К.Д. Академический сговор // *Отечественные записки*. – 2012. – Т. 47, № 2. – С. 184–194. – EDN: QYORDZ.
20. Ismail A., Aliu A., Ibrahim M., Sulaiman A. Preparing Teachers of the Future in the Era of Artificial Intelligence // *Journal of Artificial Intelligence. Machine Learning and Neural Network*. – 2024. – Vol. 4, No. 4. – P. 31–41. – DOI: 10.55529/jaiml.44.31.41.
21. Jeon J., Lee S. Large language models in education: A focus on the complementary relationship between human teachers and ChatGPT // *Education and Information Technologies*. – 2023. – Vol. 28. – P. 15873–15892. – DOI: 10.1007/s10639-023-11834-1.
22. Ghamrawi N., Shal T., Ghamrawi N. Exploring the impact of AI on teacher leadership: regressing or expanding? // *Education and Information Technologies*. – 2023. – Vol. 29. – P. 8415–8433. – DOI: 10.1007/s10639-023-12174-w.
23. Zhou Q., Hashim H., Sulaiman N.A. Digital Echoes: Crafting Chinese EFL Teacher Identity in the Era of AI-Enhanced Instruction—A Qualitative Exploration // *Forum for Linguistic Studies*. – 2024. – Vol. 6, No. 5. – DOI: 10.30564/fls.v6i5.6864.

Благодарности. Авторы выражают признательность Министерству науки и высшего образования Российской Федерации за поддержку данного исследования в рамках соглашения № 075-03-2025-662 (от 17 января 2025 г.), связанного с проектом FSMG-2025-0086 «Прикладные исследования по внедрению технологий искусственного интеллекта в высшее образование».

Статья поступила в редакцию 05.11.2025

Принята к публикации 15.12.2026

References

1. Goffman, E. (2000). *Predstavlenie sebya drugim v povsednevnoy zhizni* [The Presentation of Self in Everyday Life]. Moscow: Kanon-Press-Ts, Kuchkovo Pole Publ., 302 p. (In Russ.).
2. Rahiman, H., Kodikal, R. (2023). Revolutionizing Education: Artificial Intelligence Empowered Learning in Higher Education. *Cogent Education*. Vol. 11, no. 1, article no. 2293431, doi: 10.1080/2331186x.2023.2293431.
3. Nazaretsky, T., Ariely, M., Cukurova, M., Alexandron, G. (2022). Teachers' Trust in AI-Powered Educational Technology and a Professional Development Program to Improve

- It. *British Journal of Educational Technology*. Vol. 53, no. 4, pp. 914-931, doi: 10.1111/bjet.13232.
4. Sysoev, P.V. (2025). Competence of a Modern Teacher in the Field of Artificial Intelligence: Structure and Content. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 6, pp. 58-79, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-58-79. (In Russ., abstract in Eng.).
 5. Han, B., Coghlan, S., Buchanan, G., McKay, D. (2024). Who is Helping Whom? Student Concerns about AI-Teacher Collaboration in Higher Education Classrooms. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*. Vol. 9, pp. 1-32, doi: 10.1145/3711104.
 6. Klowait, N., Erofeeva, M. (2025). The Presentation of Self in the Age of ChatGPT. *Frontiers in Sociology*. Vol. 10, article no. 498314, doi: 10.3389/fsoc.2025.1614473.
 7. Chan, C.K.Y., Tsi, L.H. (2024). Will Generative AI Replace Teachers in Higher Education? A Study of Teacher and Student Perceptions. *Studies in Educational Evaluation*. Vol. 83, article no. 101395, doi: 10.1016/j.stueduc.2024.101395.
 8. Zemtsov, D.I., Gruzdev, I.A. (2025). "Digital Centaur": Collaborative Learning of Humans and AI at the University. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 10, pp. 47-62, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-47-62. (In Russ., abstract in Eng.).
 9. Goffman, E. (2003). *Analiz freimov: esse ob organizatsii povsednevnogo opyta* [Frame Analysis: An Essay on the Organization of Everyday Experience]. Moscow: Institut Sotsiologii RAN Publ., 752 p. ISBN: 5-93947-011-4. (In Russ.).
 10. Preves, S., Stephenson, D. (2009). The Classroom as Stage: Impression Management in Collaborative Teaching. *Teaching Sociology*. Vol. 37, no. 3, pp. 245-256, doi: 10.1177/0092055X0903700303.
 11. Newkirk, T. (1995). The Writing Conference as Performance. *Research in the Teaching of English*. Vol. 29, no. 2, pp. 193-215. Available at: <https://www.jstor.org/stable/40171248> (accessed 15.10.2025).
 12. Dziedzic, J.J., Jastrzębowska, A. (2022). Impression Management by Academic Lectures in Their Own Opinion and the Students. *International Journal of Contemporary Management*. Vol. 58, no. 1, pp. 11-26, doi: 10.2478/ijcm-2022-0006.
 13. Padilla-Petry P., Rodríguez-Rodríguez J., Pérez-Hernando S. Overcoming the Magnetism of Lectures: Teachers' and Students' Perceptions of and Motivations Regarding Active Learning in Higher Education // *SAGE Open*. 2025. Vol. 15, doi: 10.1177/21582440251323313.
 14. Tassi, A. (1993). Person as the Mask of Being. *Philosophy Today*. Vol. 37, no. 2, pp. 201-210, doi: 10.5840/philtoday199337226.
 15. Gorz, A. (2010). *Nematerial'noe: znanie, stoimost' i kapital* [The Immaterial: Knowledge, Value and Capital]. Moscow: HSE Publ., 206 p. Available at: [https://nnov.hse.ru/data/2012/01/20/1263675692/Горц.Содержание,%20предисловие,%20глава%201\(1\).pdf](https://nnov.hse.ru/data/2012/01/20/1263675692/Горц.Содержание,%20предисловие,%20глава%201(1).pdf) (accessed 10.10.2025). (In Russ.).
 16. Alvesson, M. (2001). Knowledge Work: Ambiguity, Image and Identity. *Human Relations*. Vol. 54, no. 7, pp. 863-886, doi: 10.1177/0018726701547004.
 17. Handa, K., Tamkin, A., McCain, M. et al. (2025). Which Economic Tasks are Performed with AI? Evidence from Millions of Claude Conversations. *arXiv preprint*. ArXiv. 2503.04761. doi: 10.48550/arXiv.2503.04761.
 18. Pasquinelli, M. (2024). *Izmeriat' i naviazyvat'*. *Sotsial'naya istoriya iskusstvennogo intellekta* [Measure and Constrain: A Social History of Artificial Intelligence]. Moscow: Individuum Publ., 352 p. ISBN: 978-5-907696-44-0. (In Russ.).

19. Titaev, K.D. (2012). *Akademicheskiy sgovor* [Academic Collusion]. *Otechestvennye zapiski*. Vol. 47, no. 2, pp. 184-194. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_20132710_56253487.pdf (accessed 15.10.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
20. Ismail, A., Aliu, A., Ibrahim, M., Sulaiman, A. (2024). Preparing Teachers of the Future in the Era of Artificial Intelligence. *Journal of Artificial Intelligence, Machine Learning and Neural Network*. Vol. 4, no. 4, pp. 31-41, doi: 10.55529/jaimlenn.44.31.41.
21. Jeon, J., Lee, S. (2023). Large Language Models in Education: A Focus on the Complementary Relationship Between Human Teachers and ChatGPT. *Education and Information Technologies*. Vol. 28, pp. 15873-15892, doi: 10.1007/s10639-023-11834-1.
22. Ghamrawi, N., Shal, T., Ghamrawi, N. (2023). Exploring the Impact of AI on Teacher Leadership: Regressing or Expanding? *Education and Information Technologies*. Vol. 29, no. 7, pp. 8415-8433, doi: 10.1007/s10639-023-12174-w.
23. Zhou, Q., Hashim, H., Sulaiman, N.A. (2024). Digital Echoes: Crafting Chinese EFL Teacher Identity in the Era of AI-Enhanced Instruction – A Qualitative Exploration. *Forum for Linguistic Studies*. Vol. 6, no. 5, doi: 10.30564/fls.v6i5.6864.

Acknowledgement. The authors acknowledge the support of this research by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation under Agreement No. 075-03-2025-662 (January 17, 2025), associated with project FSMG-2025-0086, “Applied Research on the Implementation of Artificial Intelligence Technologies in Higher Education”.

The paper was submitted 05.11.2025

Accepted for publication 15.12.2025



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

Почему студенты не удовлетворены обучением: профессиональный выбор, образовательный опыт, учебные трудности

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-1-96-115

Лызь Наталья Александровна – д-р пед. наук, профессор, зав. кафедрой психологии и безопасности жизнедеятельности, ORCID: 0000-0002-1911-8434, Researcher ID: P-3318-2015, nlyz@sfedu.ru

Лабынцева Ирина Сергеевна – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности, ORCID: 0009-0004-7474-1386, Researcher ID: PGG-3935-2026, labyntsevai@sfedu.ru

Лызь Александр Евгеньевич – канд. техн. наук, доцент, доцент института компьютерных технологий и информационной безопасности, ORCID: 0000-0003-1073-3462, Researcher ID: PGG-3548-2026, aelyz@sfedu.ru

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия

Адрес: 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, д. 105, корп. 42

***Аннотация.** Анализ удовлетворённости студентов обучением позволяет не только измерять один из индикаторов качества образования, но и находить «точки роста» для повышения эффективности образовательного процесса. Уровень удовлетворённости отражает соответствие условий образовательной среды и требований учебного процесса ожиданиям, притязаниям, ресурсам студентов. Поэтому для понимания причин неудовлетворённости целесообразно изучать не только внешние условия, но и личностные факторы, а также студенческий опыт, порождаемый в образовательном процессе. Цель настоящего исследования – выяснить, связана ли удовлетворённость студентов внешними аспектами обучения с отношением к будущей профессии и образовательным опытом, а также охарактеризовать особенности опыта студентов, неудовлетворённых обучением. В эмпирическом исследовании использованы методы опроса и тестирования. Выборку составили студенты 1–4-х курсов, обучающихся по ИТ-направлениям, в количестве 351 человека. Результаты показали взаимосвязь удовлетворённости учебно-методическими, материально-техническими и организационно-результативными аспектами обучения в вузе с вовлечённостью и самостоятельностью в учебно-профессиональной деятельности, реализацией в обучении базовых потребностей, уверенностью студентов в успехе и поддержке, а также в сделанном выборе направления обучения как будущей сферы профессиональной деятельности, которая соответствует их интересам и способностям. У неудовлетворённых обучением*

студентов наиболее часто встречаются мотивационные трудности, связанные с нежеланием учиться и потерей интереса. Сделан вывод о том, что недостаток заинтересованности студентов в освоении профессии и уверенности в своей способности справиться с задачами обучения порождает дефицит внутренней мотивации и неудовлетворённость обучением. Полученные результаты позволили дополнить научную картину факторов и механизмов неудовлетворённости обучением, а также обозначить подход к решению данной проблемы. Материалы исследования будут полезны исследователям качества образования, администраторам и преподавателям, совершенствующим образовательный процесс.

Ключевые слова: качество образования, студенты, удовлетворённость обучением, образовательный опыт, учебные трудности

Для цитирования: Лызь Н.А., Лабынцева И.С., Лызь А.Е. Почему студенты не удовлетворены обучением: профессиональный выбор, образовательный опыт, учебные трудности // Высшее образование в России. – 2026. – Т. 35, № 1. – С. 96–115. – DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-1-96-115.

Why Students Are Dissatisfied with Their Studies: Professional Choice, Educational Experience, and Learning Difficulties

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-1-96-115

Natalia A. Lyz' – Dr.Sci. (Education), Prof., Head of the Department of Psychology and Life Safety, ORCID: 0000-0002-1911-8434, Researcher ID: P-3318-2015, nlyz@sfedu.ru

Irina S. Labyntseva – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor of the Department of Psychology and Life Safety, ORCID: 0009-0004-7474-1386, Researcher ID: PGG-3935-2026, labyntsevai@sfedu.ru

Alexander E. Lyz' – Cand.Sci. (Technical Sciences), Associate Professor at the Institute of Computer Technologies and Information Security, ORCID: 0000-0003-1073-3462, Researcher ID: PGG-3548-2026, aelyz@sfedu.ru

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

Address: 105/42 Bolshaya Sadovaya St., Rostov-on-Don, 344006, Russian Federation

Abstract. Analyzing student satisfaction with their studies enables not only the measurement of a key educational quality indicator but also the identification of areas to enhance the educational process. The level of satisfaction reflects the alignment between the conditions of the educational environment, the demands of the learning process, and the expectations, aspirations, and resources of students. Therefore, to understand the causes of dissatisfaction, it is advisable to study not only external conditions but also personal factors, as well as the student experience generated within the educational process. The purpose of this study is to determine whether student satisfaction with the external aspects of studies is related to their attitude towards their future profession and their educational experience, and to characterize the specific experiences of students who are dissatisfied with their studies. The empirical research employed survey and testing methods. The sample consisted of

351 first- to fourth-year students enrolled in IT-related programs. The results revealed a correlation between satisfaction with the pedagogical, infrastructure, and organizational aspects of university education and the students' engagement and learning autonomy, the fulfillment of basic needs in learning, students' confidence in their success and support, and their confidence that their choice of a field of study as a future professional field that aligns with their interests and abilities. Among students dissatisfied with their studies, motivational difficulties – such as a lack of desire to learn and a loss of interest – were most common. It is concluded that a lack of student interest in mastering their chosen profession and a lack of confidence in their ability to cope with academic tasks leads to a deficit in internal motivation and dissatisfaction with their studies. The findings contribute to the scientific understanding of the factors and mechanisms underlying student dissatisfaction and suggest an approach to addressing this problem. The research materials will be useful to educational quality researchers, administrators, and instructors seeking to improve the educational process.

Keywords: educational quality, student satisfaction with their studies, educational experience, academic difficulties

Cite as: Lyz', N.A., Labyntseva, I.S., Lyz', A.E. (2026). Why Students Are Dissatisfied with Their Studies: Professional Choice, Educational Experience, and Learning Difficulties. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 35, no. 1, pp. 96–115, doi: 10.31992/0869-3617-2026-35-1-96-115 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Изучение удовлетворённости студентов обучением имеет давние традиции и, как правило, осуществляется исходя из задач обеспечения качества образования. Рассмотрение качества как соответствия процесса и результата запросам заинтересованных субъектов, а также признание студентов главными потребителями образовательных услуг способствовали массовому распространению опросов удовлетворённости в вузах. Внедрённый в рейтинги зарубежных университетов этот показатель качества образования стал ключевым фактором, используемым в маркетинге и финансировании [1]. В России включение оценки удовлетворённости студентов в управленческие процессы вуза активизировалось в связи с требованиями аккредитационного мониторинга [2]. Однако в зависимости от методологического подхода возможности использования результатов анализа удовлетворённости студентов обучением могут быть значительно шире формальных процедур.

Базовые модели, появившиеся за рубежом более тридцати лет назад, основаны на теории маркетинга и рассмотрении сту-

дентов в качестве клиентов вуза, поскольку студенты «обменивают деньги на образование (продукт)» [3]. С этих позиций удовлетворённость является выходной переменной восприятия качества услуги и понимается как комплексная оценка полного опыта взаимодействия клиента с поставщиком продукта или услуги [4]. В некоторых моделях удовлетворённости студентов в сфере высшего образования присутствует более ста показателей, включающих помимо аспектов, связанных с преподаванием и обучением, эффективность академического консультирования, отношения с преподавательским составом, жизнь в кампусе, качество административного обслуживания, комфортность обстановки, сопутствующие товары для лекций и консультаций, средства поддержки студентов и многое другое [5].

Подход «студент как потребитель» способствует ориентации на запросы и потребности студентов, но в плане влияния на качество образования он играет неоднозначную роль. Студенты не всегда являются компетентными и рациональными потребителями, могут быть мало заинтересованы в инвестиции собственных усилий в обучение,

поэтому ориентация на удовлетворённость студентов может вести к снижению академических стандартов, переходу к развлекательному контенту, упрощению требований к обучающимся [6; 7]. В этой связи возникает вопрос о целесообразности изучения и учёта таких показателей.

С другой стороны, качество образования невозможно обеспечить без построения системы, чувствительной к опыту обучающихся, в управлении которой потребности, намерения, ожидания студентов, субъективные трудности и их удовлетворённость играют важную роль. Поскольку в настоящее время существенно изменяются как образовательные технологии высшей школы, так и характеристики современных студентов, проблема обеспечения взаимосоответствия в системе «обучающиеся – вуз» всё больше актуализируется [8]. Однако для решения этой проблемы следует перейти от признания студентов потребителями и лицами, которые только «воспринимают качество услуг университетского преподавания» [9] к рассмотрению их как субъектов, которые накапливают опыт, реализуют и развивают свой потенциал и своими усилиями делают значимый вклад в результаты обучения [10]. С этих позиций необходимо анализировать студенческий опыт, изучать удовлетворённость студентов не только качеством среды и обслуживания, организацией, процессом и содержанием обучения, но и собственной активностью, результатами обучения, профессионально-личностным развитием, самореализацией.

В настоящее время к изучению удовлетворённости студентов обучением проявляется стабильно высокий научный и практический интерес, при этом используются различные подходы, расширяющие понимание её функций и возможностей использования результатов. Так, анализ удовлетворённости рассматривается как многофакторный гибкий инструмент, позволяющий посредством учёта позиции студентов как непосредственных участников образования обеспечить более

высокую эффективность управления их деятельностью и образовательным процессом в целом [11], определить возможные проблемы, которые не позволяют вузу и студентам действовать более результативно [12], активизировать механизмы саморегуляции вуза и повысить качество образования [13]. Удовлетворённость студентов обучением может служить индикатором их адаптированности к вузу, критерием того, насколько его требования соответствуют возможностям студентов, и насколько эффективно используются их ресурсы [12; 14]. Позитивное восприятие обучения играет важную роль в активизации деятельности студентов и результативности образования [3; 15]. В частности, удовлетворённость предсказывает вовлечённость и настойчивость обучающихся [1; 10], усиливает их мотивацию [3; 16], способствует академической и профессиональной успешности [17; 18]. Более того, удовлетворённость студентов обучением взаимосвязана с субъективным благополучием [19; 20], а неудовлетворённость негативно влияет на психологическое здоровье обучающихся [16].

Таким образом, удовлетворённость как мера качества обучения, имеющая самооценочность в подходе «студент как потребитель», с более широких позиций становится лишь индикатором качества, но в то же время важным оценочным инструментом предсказания и управления – создания благоприятных условий для достижения образовательных результатов и профессионально-личностного развития обучающихся. Поскольку изучение такого индикатора само по себе не позволяет вскрывать причины неудовлетворённости, для нахождения путей совершенствования образовательного процесса необходимо понимать сущность удовлетворённости и влияющие на неё факторы.

Обзор литературы

Несмотря на многообразие определений удовлетворённости, большинство учёных едины в том, что этот феномен относится к субъективному восприятию и оценке тех

или иных объектов, условий, процессов. Так, удовлетворённость студентов определяется как эмоциональная и поведенческая реакция студента на восприятие курса [3], краткосрочное отношение, возникающее в результате оценки студентами образовательного опыта, услуг и возможностей [5], эмоционально-оценочное отношение студентов к условиям и результатам учебной деятельности [16]. В качестве предмета оценки при изучении удовлетворённости студентов, как правило, выделяются параметры, связанные, во-первых, с объективными условиями (организацией учебного процесса, качеством преподавания и методического обеспечения, содержанием обучения, материально-технической базой), во-вторых, с удовлетворённостью студентов своим участием в образовательном процессе (взаимодействием с преподавателями и вспомогательным учебным персоналом, результативностью обучения, внеучебной деятельностью и студенческой жизнью в целом) [13; 17; 18].

Ещё одной важной характеристикой удовлетворённости является то, что она отражает восприятие условий, процесса и других параметров обучения через призму индивидуальных потребностей и ожиданий. Так, под удовлетворённостью понимают: положительную разницу между ожиданием и восприятием [21], субъективную оценку, отражающую соответствие академических ожиданий студента полученному образовательному опыту [9], степень реализации ожиданий от условий, характера и содержания учебной деятельности [12], восприятие ценности образовательного процесса и услуг, которые студенты получили в обмен на пожертвованные ими время и ресурсы [22]. Можно говорить о том, что удовлетворённость отражает определённый баланс между тем, что студент ожидает от обучения и готов делать, с одной стороны, и тем, что от него требуется, в каких условиях происходит обучение и какие результаты он получает, с другой.

Понимание удовлетворённости как функции не только от условий обучения, но и от

позиции студентов приводит учёных к выделению двух групп факторов, влияющих на неё: внешних (институциональных, контекстуальных) и внутренних (индивидуальных, личных) [1; 4; 5]. При реализации подхода «студент как потребитель услуг» в центре внимания оказываются внешние относительно самого студента факторы, поэтому причины неудовлетворённости, как правило, исследователи видят в некачественных услугах: устаревших методах преподавания и учебной обеспеченности, ненадлежащем выполнении обязанностей администраторами, слабом социальном обеспечении и проблемах университетской инфраструктуры [23; 24]. Более широкие подходы указывают на важнейшую роль взаимодействия между преподавателями и студентами в формировании удовлетворённости студентов [4]. В качестве центрального фактора выделяют позитивные отношения между преподавателями и студентами, эффективную коммуникацию и отзывчивость [25]. Учёные подчёркивают, что восприятие доброжелательности преподавателей и их заинтересованности в успехах студентов оказывает существенное влияние на отношение к образовательной среде в целом и соответственно, на удовлетворённость обучающихся [2; 26; 27]. Но это не означает, что действия преподавателя полностью предсказывают удовлетворённость, поскольку «образ преподавателя формируется на пересечении индивидуального и контекстуального опыта студентов, отражая их образовательные ориентиры, институциональные условия и специфические когнитивно-ценностные установки» [27, с. 65]. Так, студенты, использующие поверхностный подход к обучению, склонны ставить своим преподавателям более низкие оценки, в то время как студенты, использующие глубокий подход и имеющие высокие ожидания успеха, склонны воспринимать процесс обучения как более качественный [1].

Вероятно, оценка параметров одной и той же среды и учебного процесса может

существенно варьироваться в зависимости от характеристик самих студентов. Например, использование дистанционных образовательных технологий подходит одним студентам, но может противоречить ожиданиям и возможностям других. В одних и тех же условиях у студентов с активным и требовательным отношением к обучению может наблюдаться меньшая удовлетворённость по сравнению с равнодушными и незаинтересованными студентами [12]. Амбициозные ожидания, характерные для студентов высокоселективных университетов [28], могут вести к их меньшей удовлетворённости обучением по сравнению со студентами рядовых вузов из-за разрыва между идеализированной картиной и реальностью, или из-за более значительных трудностей в обучении, чем ожидалось. С другой стороны, несколько завышенные ожидания могут стимулировать позитивный настрой и, как следствие, активность студентов, что, в свою очередь, способствует их большей вовлечённости и удовлетворённости [4].

Таким образом, удовлетворённость говорит не только об образовательной среде и организуемом учебном процессе, но и о самих студентах, а более точно, о гармонии внешних условий и внутренних ресурсов, притязаний, ожиданий. Если фокусироваться только на процессе обучения, упуская из виду характеристики студентов, проводящих оценку, можно сделать некорректные выводы [1]. Поэтому обратимся к эмпирическим исследованиям, раскрывающим внутренние (личностные) факторы удовлетворённости и неудовлетворённости.

В исследовании О.В. Скориковой показано, что удовлетворённость учебной деятельностью положительно связана с такими показателями, как адаптивность, повышенная ведомость и принятие других, поскольку эти качества позволяют быстрее приспосабливаться к обучению [14]. Но чрезмерно выраженное принятие себя, непринятие других и повышенный внешний контроль у студентов ведёт к снижению удовлетворённости учеб-

ным процессом. Автор предполагает, что чрезмерное принятие себя обуславливает низкую критичность к своим достижениям и результатам, непринятие других может способствовать конфликтам, а ощущение внешнего контроля снижает чувство автономии, вызывает стресс и тревогу, что ухудшает общее восприятие учебного процесса [14]. Исследование, проведённое И.Н. Мининой, показало, что удовлетворённость профессиональной подготовкой в вузе положительно связана с уровнем эмоциональной стабильности и отрицательно – с депрессией, неуравновешенностью и склонностью к асоциальному поведению, что свидетельствует о большей критичности в оценке качества образовательного процесса при повышенной чувствительности к интрапсихическим переживаниям [29]. Высоко удовлетворённые обучением студенты характеризуются общительностью, эмоциональной устойчивостью, жизнерадостностью, правдивостью, готовностью к достижению достаточно трудных целей, тогда как неудовлетворённые отличаются проявлениями эмоциональной неустойчивости, пассивности в поведении, стеснительностью, неуравновешенностью, интровертированностью и тенденцией к снижению нормативности поведения [29].

Большое значение придаётся мотивационным факторам удовлетворённости обучением. Так, О.В. Кадникова и Г.В. Чистякова на выборке студентов медицинского университета выявили, что познавательные мотивы профессионального выбора повышают удовлетворённость студентов обучением, а утилитарные, мотивы «престижа» и карьеры – снижают [30]. Авторы сделали вывод о том, что удовлетворённые студенты изначально мотивированы на приобретение знаний, освоение профессии и самореализацию [30]. Аналогичные результаты получили Д.О. Труфанов, О.В. Васильева, И.Г. Синьковская, продемонстрировав важность внутренней мотивации к обучению по выбранной специальности [31]. Е.Г. Воронцовой выявлено, что процессом онлайн-

обучения в вузе удовлетворены студенты, имеющие мотивацию достижения успеха, берущие на себя ответственность за своё обучение, придерживающиеся активной позиции и дисциплинированно выполняющие учебные задания, а неудовлетворённым студентам характерна пассивность, безынициативность, несформированность внутренней дисциплины [32]. Исследование В.В. Шарок продемонстрировало эмоционально-мотивационные факторы удовлетворённости обучением в вузе, к которым отнесены внутренние мотивы выбора вуза, основанные на получении образования и профессии, уравновешенность, позитивные межличностные отношения [33]. Автор делает вывод о том, что удовлетворённые обучением студенты имеют цель обучения, в то время как неудовлетворённые опираются на внешние факторы, им характерны стресс, тревога, равнодушные, отрицание [33].

Личностная зрелость также признаётся важным фактором удовлетворённости. Так, в исследовании Ю.Ю. Кочетовой, О.Г. Бариновой и Н.С. Тимченко, проведённом на выборке студентов-медиков, выявлена корреляция удовлетворённости с чётко сформулированными целями и смыслом жизни обучающихся [19]. Это подтверждено в работе А.О. Ряжкина, обнаружившего взаимосвязи удовлетворённости студентов учёбой с их целеустремлённостью и осмысленностью жизни [34]. Более широкие выводы были сделаны в исследовании А.В. Мищенко, охарактеризовавшей удовлетворённых студентов как социально-психологически зрелых, мотивированных, целеустремлённых, настойчивых, с развитым самоконтролем и ответственностью за свою жизнь [16].

Таким образом, из внутренних факторов на удовлетворённость студентов обучением влияют не только ожидания, но и спектр устойчивых личностных особенностей, которые в рамках образовательного процесса очень трудно или невозможно изменить. Однако, вероятно, эти особенности влияют на удовлетворённость опосредованно.

«Встречаясь» с определёнными условиями среды, требованиями и возможностями обучения, реализуясь в учебной деятельности, способствуя или не способствуя адаптации и успешности, они оказывают влияние на формирующийся образовательный опыт студентов, который и становится прямым источником удовлетворённости. Поэтому для понимания причин неудовлетворённости целесообразно изучать не только предшествующие изначально заданные переменные – личностные и эмоционально-мотивационные особенности студентов, но и непосредственно порождаемые в образовательном процессе компоненты опыта – вовлечённость, испытываемые трудности, заинтересованность в освоении профессии, самоуправление обучением, восприятие студентом собственной эффективности, возможностей развития и удовлетворения потребностей. Это позволит выявить «точки расхождения» между внешними условиями и внутренними ресурсами и намерениями, чтобы в дальнейшем определить необходимый фокус коррекции.

Рассматривая студента не столько как потребителя образовательных услуг, сколько как активного участника обучения и понимая удовлетворённость как эмоционально-оценочное восприятие различных аспектов обучения, отражающее соответствие готовности, ожиданий и притязаний студента требованиям, условиям и результатам образовательного процесса, в настоящей работе ставятся следующие исследовательские вопросы:

1. Связана ли удовлетворённость студентов внешними аспектами обучения с отношением к будущей профессии и образовательным опытом?
2. Каковы особенности опыта студентов, неудовлетворённых обучением в вузе?

Эмпирическое исследование не направлено на оценку уровня удовлетворённости студентов обучением. Его цель – выявить причины неудовлетворённости, лежащие в сфере предшествующего и актуального опыта обучающихся, в т. ч. приобретаемого

в вузе. Под образовательным опытом понимается результат взаимодействия условий обучения и характеристик обучающегося, отражающийся в деятельности и отношении студента к обучению, которые, в свою очередь, определяют учебную успешность, готовность к самообразованию и саморазвитию, а также субъективное благополучие студентов в образовательном процессе [15]. Поскольку неудовлетворённость не всегда является обратной стороной удовлетворённости и может иметь свои источники [9; 25], особое внимание уделено субъективным основаниям профессионального выбора, образовательному опыту и трудностям студентов, неудовлетворённых обучением.

Методы исследования

В эмпирическом исследовании использована краткая анкета для сбора социально-демографической информации и четыре методики.

1. Специально разработанная методика оценки удовлетворённости аспектами обучения в вузе. Содержательное наполнение методики составлено из обширного перечня аспектов обучения, полученного посредством опроса экспертов и студентов, в дальнейшем формализованного на основе теоретических обобщений и эмпирических данных. В результате получен список из 17 пунктов, каждый из которых респонденты оценивали по пятибалльной шкале дважды: на предмет их значимости (от 1 – «совсем не важно» до 5 – «очень важно») и удовлетворённости (1 – «совсем не удовлетворён» до 5 – «полностью удовлетворён»). Все аспекты подтвердили значимость для студентов (средние оценки важности по каждому пункту более 3,6). Проведённый факторный анализ методом главных компонент с вращением Варимакс с нормализацией Кайзера позволил выделить три фактора, связанных с учебно-методическими аспектами обучения (содержание дисциплин, методическая обеспеченность, качество преподавания), материально-техническими (инфраструктурные

условия для обучения, спорта, досуга, проживания, питания) и организационно-результативными (результаты сдачи сессии, расписание, взаимодействие с куратором и деканатом) (*Приложение 1*). На этой основе сформированы три показателя удовлетворённости, использующиеся в анализе данных наряду с общим средним.

2. Короткая версия опросника образовательного опыта студентов (ООС) [15], предназначенная для диагностики удовлетворённости, интенции к расширению опыта, самоэффективности и поддержки, опыта саморегулируемого обучения, вовлечённости, а также общего показателя, интегрирующего все компоненты образовательного опыта.

3. Методика «Субъективные основания выбора профессии», позволяющая оценить отношение к будущей профессии через уверенность в сделанном профессиональном выборе, намерения в отношении будущей работы в избранной профессиональной сфере и оценку соответствия будущей профессии собственным интересам и способностям [35].

4. Анкета трудностей обучения, содержащая 20 пунктов, предназначенных для субъективной оценки частоты встречаемости (по четырёхбалльной шкале от 0 – «никогда» до 3 – «очень часто») мотивационных, операциональных, регулятивных и социально-психологических трудностей [35].

Сбор данных проводился анонимно, дистанционно, с использованием электронных Яндекс.Форм в марте 2025 года. В исследовании приняли добровольное участие студенты 1–4-х курсов, обучающиеся по ИТ-направлениям и специальностям в одном подразделении федерального университета в количестве 351 человека (264 юноши и 87 девушек), средний возраст респондентов составил 19,8 лет. Для обработки данных использовался статистический пакет *IBM SPSS Statistics V20.0*, применялись методы описательной математической статистики, факторный анализ, метод ранговой корреляции Спирмена, *U*-критерий Манна – Уитни.

Таблица 1

Взаимосвязи удовлетворённости аспектами обучения с субъективными основаниями выбора профессии и образовательным опытом

Table 1

Relationships between satisfaction with aspects of studies and subjective basis for professional choice and educational experience

Методика	Показатели	Коэффициенты корреляции с показателями удовлетворённости аспектами обучения			
		УМ	МТ	ОР	Общ
Субъективные основания выбора профессии	Уверенность в сделанном профессиональном выборе	0,37	0,26	0,24	0,36
	Намерения в отношении будущей работы в избранной профессиональной сфере	0,19	0,17	0,15	0,20
	Оценка соответствия будущей профессии собственным интересам и способностям	0,33	0,25	0,29	0,35
Образовательный опыт студентов	Удовлетворённость	0,69	0,52	0,50	0,69
	Интенция к расширению опыта	0,27	0,21	0,25	0,29
	Самозффективность и поддержка	0,48	0,34	0,46	0,51
	Опыт саморегулируемого обучения	0,39	0,35	0,38	0,44
	Вовлечённость	0,41	0,31	0,33	0,42
	Общий показатель опыта	0,62	0,47	0,52	0,64

Примечание: все приведённые коэффициенты корреляции значимы на уровне $p \leq 0,01$.

Note: All presented correlation coefficients are significant at the $p \leq 0.01$ level.

Результаты исследования

Для ответа на первый исследовательский вопрос проведён корреляционный анализ общего среднего (Общ) и трёх частных показателей удовлетворённости (учебно-методическими аспектами обучения (УМ), материально-техническими (МТ) и организационно-результативными (ОР)) с показателями образовательного опыта и выбора профессии. Основные результаты приведены в *таблице 1*.

Результаты показали, что удовлетворённость студентов аспектами обучения повышается вместе с ростом уверенности в правильности профессионального выбора, сформированностью намерений работать в избранной профессиональной сфере, положительной оценкой соответствия будущей профессии собственным интересам и способностям. Удовлетворённость аспектами обучения тем выше, чем позитивнее образовательный опыт, а именно: чем более студентам удаётся реализовать образовательные потребности и автономию в процессе обучения (шкала «удовлетворённость»); чем сильнее они стремятся к расширению опыта и развитию своих компетенций («интенция к

расширению опыта»); чем больше они уверены в поддержке со стороны преподавателей и сокурсников и в своих возможностях решать задачи обучения и справляться с трудностями («самозффективность»); чем значительнее их опыт самоуправления учебной деятельностью («опыт саморегулируемого обучения»); чем сильнее они вовлечены в процесс обучения и воспринимают его как целенаправленный и осмысленный («вовлечённость»). Следует отметить, что эти показатели связаны с удовлетворённостью всеми группами аспектов обучения, но теснее всего – с учебно-методическими (качеством преподавания, методической обеспеченностью, содержанием дисциплин). При этом общий показатель удовлетворённости имеет сильные связи со всеми частными показателями: с УМ ($r = 0,93, p \leq 0,01$), с МТ ($r = 0,78, p \leq 0,01$), с ОР ($r = 0,82, p \leq 0,01$), и все частные связаны между собой ($r = 0,47 \times 0,68, p \leq 0,01$).

Для ответа на второй исследовательский вопрос использовался метод контрастных групп. На основе расчёта статистических показателей из всей выборки выделено две подвыборки одинакового объёма ($N = 63$) с наиболее низкими и высокими показателями

Таблица 2

Значимость аспектов обучения для студентов с разным уровнем удовлетворённости

Table 2

The importance of educational aspects for students with different levels of satisfaction

Аспекты обучения	НУ	ВУ	Значения критерия	
			U _{эмп}	p
Учебно-методические	4,1	4,8	1254	≤ 0,01
Материально-технические	3,3	4,4	744	≤ 0,01
Организационно-результативные	3,5	4,6	700	≤ 0,01

удовлетворённости аспектами обучения соответственно. В первой подвыборке средняя удовлетворённость составляет 2,97, во второй – 4,70, различия статистически значимы ($p \leq 0,01$). Также были выявлены достоверные различия в оценках значимости аспектов обучения у студентов с низкой (НУ) и высокой удовлетворённостью (ВУ) (Табл. 2).

Результаты показали более низкие оценки важности учебно-методических, материально-технических и организационно-результативных аспектов обучения в вузе у студентов с НУ. Однако наиболее значимые аспекты обучения в обеих подвыборках совпадают. К ним относятся: доступность информации о набранных баллах по дисциплинам, компетентность преподавателей и отношение преподавателей к студентам.

Анализ субъективных оснований профессионального выбора у студентов с разной удовлетворённостью показал наличие достоверных различий по всем составляющим (Табл. 3). Студенты с НУ в меньшей степени уверены в правильности совершённого профессионального выбора, имеют менее выраженные намерения в отношении выбранной специальности и ниже оценивают соответствие собственных способностей и интересов осваиваемой специальности. Так, на вопрос «Как Вы оцениваете сделанный выбор специальности как Вашей будущей сферы профессиональной деятельности?» дали ответ «абсолютно верный» 9,5% студентов с НУ и 47,6% студентов с ВУ; плохо обдуманым, случайным или совершенно ошибочным выбором его посчитали 30,2% и 3,2% студентов соответственно. На вопрос «Если бы Вам сейчас вновь представилась возмож-

ность выбора специальности, соответствовал бы новый выбор уже совершённому?» ответили «да, полностью» или «в большой степени» 82,5% студентов с ВУ и 43,0% с НУ.

Изучение особенностей образовательного опыта студентов с разной удовлетворённостью аспектами обучения выявило наличие достоверных различий по всем составляющим образовательного опыта и общему показателю (Табл. 4). При этом в подвыборке НУ три показателя относятся к статистически низким значениям, определяемым на основе тестовых норм [15]. Это означает, что студенты с НУ недостаточно реализуют в обучении свои интересы и удовлетворяют образовательные потребности, не верят в свою способность успешно решать задачи обучения, а также в дружелюбие и помощь со стороны преподавателей и сокурсников. Низкий общий показатель образовательного опыта свидетельствует о недостаточной субъективной основе для результативности обучения.

Это подтверждают и наиболее выраженные различия в восприятии собственного опыта обучения в вузе по отдельным пунктам опросника. Так, полное или частичное согласие с утверждением «Многие задания, которые я выполняю, соответствуют тому, чему я хотел бы научиться» выразили 14,3% студентов подвыборки НУ и 77,8% подвыборки ВУ, а с утверждением «Я накапливаю опыт, необходимый в моей будущей профессии» – 34,9% и 95,3% соответственно. С утверждением «Я вполне способен успешно справляться с учебными трудностями» согласны 49,2% студентов с НУ и 95,2% студентов с ВУ. Согласно полученным данным,

Таблица 3

Субъективные основания выбора профессии студентов с разным уровнем удовлетворённости

Table 3

Subjective basis for professional choice of students with different levels of satisfaction

Показатели	НУ	ВУ	Значения критерия	
			U _{эмп}	p
Уверенность в сделанном профессиональном выборе	3,14	4,23	760	≤ 0,01
Намерения в отношении будущей работы в избранной профессиональной сфере	3,46	4,27	1032	≤ 0,01
Оценка соответствия будущей профессии собственным интересам и способностям	3,29	4,38	784	≤ 0,01

Таблица 4

Образовательный опыт студентов с разным уровнем удовлетворённости

Table 4

Educational experience of students with different levels of satisfaction

Шкалы	НУ	ВУ	Значения критерия	
			U _{эмп}	p
Удовлетворённость	6,7*	13,4	21	≤ 0,01
Интенция к расширению опыта	10,7	13,4	711,5	≤ 0,01
Самозффективность и поддержка	10,2*	14,0	339,5	≤ 0,01
Опыт саморегулируемого обучения	10,1	13,7	570	≤ 0,01
Вовлечённость	8,2	11,8	583,5	≤ 0,01
Общий показатель опыта	45,9*	66,3	23	≤ 0,01

Примечание: знаком «*» отмечены показатели, относящиеся к низким значениям, определяемым на основе тестовых норм.

Note: The “*” sign indicates indicators that relate to low values determined on the basis of test norms.

интерес к предметной области, в которой студенты специализируются, снижается у 57,1% студентов подвыборки НУ и 19,0% подвыборки ВУ.

Изучение трудностей, с которыми сталкиваются студенты в процессе обучения, показало, что студенты с НУ достоверно чаще сталкиваются со всеми видами трудностей (Табл. 5).

Наиболее часто студенты с НУ сталкиваются с трудностями мотивационного характера: «отсутствие желания выполнять учебные задания», «отсутствие желания ходить на занятия», «неинтересно и скучно на лекциях и других занятиях». На втором месте по частоте встречаемости стоят регулятивные трудности: «неоптимальность режима дня (приходится заниматься в вечернее и ночное время)», «большие затраты времени и сил на выполнение учебных заданий». На третьем месте – операциональные трудности, такие как «непонимание учебного материала», «трудности с поиском необходимой для

учёбы информации», «трудности усвоения материала». У студентов с ВУ иная картина: чаще всего они испытывают регулятивные и операциональные трудности, а мотивационные оцениваются ими как редко встречающиеся. Реже всего у всех опрошенных наблюдаются трудности социально-психологического характера, связанные с взаимодействием с однокурсниками и преподавателями. Различия между подвыборками по данным трудностям менее выражены.

Обсуждение результатов

Согласно данным корреляционного анализа, показатели удовлетворённости студентов различными аспектами обучения связаны между собой, что вероятно, свидетельствует о целостном и обобщённом характере удовлетворённости обучением в вузе. Это подтверждается и другими исследователями [27]. При этом анализ тесноты корреляцион-

Таблица 5

Частота трудностей, испытываемых студентами с разным уровнем удовлетворённости

Table 5

Frequency of difficulties experienced by students with different levels of satisfaction

Виды трудностей	НУ	ВУ	Значения критерия	
			U _{эмп}	p
Отсутствие желания ходить на занятия	2,80	1,22	606,5	≤ 0,01
Трудности нахождения общего языка с преподавателями	2,00	0,75	753	≤ 0,01
Невозможность всё выполнять и сдавать в срок	2,20	1,32	1136	≤ 0,01
Недостаточное взаимопонимание со сверстниками	1,00	0,62	1421	≤ 0,05
Большие затраты времени и сил на выполнение учебных заданий	2,68	1,97	1268	≤ 0,01
Непонимание учебного материала	2,60	1,38	903	≤ 0,01
Отсутствие друзей среди однокурсников	1,12	0,27	1101	≤ 0,01
Неопределённость и неясность требований преподавателей	2,62	1,05	619	≤ 0,01
Отсутствие желания выполнять учебные задания	2,87	1,12	574,5	≤ 0,01
Трудности с поиском необходимой для учёбы информации	2,40	1,05	839,5	≤ 0,01
Нехватка общения с однокурсниками	0,93	0,4	1360	≤ 0,05
Неоптимальность режима дня (приходится заниматься в вечернее и ночное время)	2,75	1,68	1082,5	≤ 0,01
Трудности усвоения материала	2,32	1,27	1023	≤ 0,01
Недостаток самодисциплины, чтобы не отвлекаться на другие дела во время занятий	1,93	1,15	1229	≤ 0,01
Отсутствие общих интересов и целей в учебной группе	1,57	0,73	1144	≤ 0,01
Невозможность удовлетворить требования преподавателей	2,30	0,82	636,5	≤ 0,01
Неинтересно и скучно на лекциях и других занятиях	2,78	1,07	663,5	≤ 0,01
Трудности отказа от развлечений в пользу учебных занятий	2,07	1,05	1092	≤ 0,01
Недостаток непосредственного общения с преподавателями	1,52	0,33	772,5	≤ 0,01
Перегрузка во время зачётных недель и сессии	2,27	1,33	1137,5	≤ 0,01

ных связей и значимости аспектов обучения у студентов с разной удовлетворённостью говорит о том, что в центре находятся учебно-методические аспекты: компетентность преподавателей и их отношение к студентам, объективность оценивания выполняемых работ, доступность консультаций, методических рекомендаций и информации о набранных баллах по дисциплинам, содержание учебных дисциплин и удобство цифровой среды. Это закономерно, поскольку накапливаемый студентами опыт во многом зависит от качества преподавания и методической обеспеченности [15].

Удовлетворённость как эмоционально-оценочное восприятие внешних аспектов обучения наиболее тесно связана со студенческим опытом вовлечённости и самостоятельности в учебно-профессиональной деятельности, реализацией в обучении базовых потребностей, уверенностью студентов

в успехе и поддержке со стороны преподавателей и сокурсников, а также в сделанном выборе направления обучения как будущей сферы профессиональной деятельности, которая соответствует их интересам и способностям. Полученные результаты не только согласуются с ранее проведёнными исследованиями, продемонстрировавшими взаимосвязи между удовлетворённостью и вовлечённостью студентов в учебный процесс [1; 10; 20], но и дополняют их. Так, результаты показывают, что студенты, неудовлетворённые обучением в вузе:

- считают, что процесс обучения не отвечает их интересам и образовательным потребностям;
- не чувствуют, что накапливают необходимый профессиональный опыт и развиваются;
- недостаточно уверены в своей способности успешно справляться с образователь-

ными задачами и преодолевать трудности, в том числе при поддержке окружения;

- имеют слабо выраженные намерения, связанные с расширением своих компетенций;

- воспринимают обучение как менее целенаправленный и осмысленный процесс и обладают меньшим опытом саморегуляции своей учебно-профессиональной деятельности по сравнению со студентами с высокой удовлетворённостью обучением.

Такой образовательный опыт не благоприятствует эффективности обучения, субъективному благополучию и дальнейшему саморазвитию студента [10]. Учитывая, что этот опыт формируется в результате активности обучающихся в созданной вузом среде, причины неудовлетворённости могут лежать как во вне, так и в самом студенте, в частности, в его незаинтересованности в обучении и освоении профессии [30; 31; 33]. Согласно нашим данным, студенты с низким уровнем удовлетворённости обучением, как правило, не уверены в правильности совершённого профессионального выбора; многие из них не намерены работать в соответствующей профессиональной сфере и невысоко оценивают соответствие собственных способностей и интересов осваиваемой специальности. Причиной ошибочного выбора образовательно-профессиональной траектории может быть недостаточная личностная зрелость студентов. При этом её влияние на удовлетворённость, доказанное в ряде исследований [19; 34], может быть опосредованным. Вероятно, недостаточное понимание обучающимися жизненных целей и своих интересов ведёт к ситуативному, необдуманному выбору будущей профессиональной сферы, что не способствует вовлечённости и удовлетворённости обучением. Есть и другое объяснение, связанное не с ошибочным выбором направления обучения, а с негативным опытом, полученным студентом в вузе. Например, устаревшее содержание обучения, неэффективные педагогические практики и обеднённая образователь-

ная среда могут не только снижать интерес к обучению, но и выступать одной из причин разочарования студентов в выбранной образовательно-профессиональной траектории.

Незаинтересованность в обучении и освоении профессии является возможной причиной недостаточной мотивации и устойчивости перед трудностями обучения, которые характерны студентам с низкой удовлетворённостью. Выявленная у них высокая частота встречаемости мотивационных, регулятивных, операциональных трудностей говорит о том, что обучение требует от студентов существенных затрат усилий и напряжения при дефицитах ресурсов для учебной деятельности. Один из важнейших ресурсов – мотивационный – опирается на цели профессионального становления, однако при незаинтересованности в освоении профессии он может оказаться в дефиците [36]. Это и демонстрируют полученные результаты: у студентов, неудовлетворённых обучением, наиболее часто встречаются именно мотивационные трудности, связанные с нежеланием учиться, скукой и потерей интереса. Наличие у таких студентов трудностей, субъективно воспринимаемых как большие затраты времени и сил на выполнение учебных заданий, неоптимальность режима дня, непонимание учебного материала также может свидетельствовать о недостаточной сформированности навыков самостоятельной работы и системы осознанной саморегуляции. Это рассогласование внешних требований и индивидуальных ресурсов, вероятно, становится источником низкой удовлетворённости, а кроме того, порождает неверие в свою способность справиться с учебными трудностями (низкую самооценку), что также негативно влияет на удовлетворённость обучением.

Таким образом, понимая неудовлетворённость как негативное эмоционально-оценочное восприятие различных аспектов обучения, отражающее несоответствие готовности и ожиданий студентов требованиям и условиям образовательного процесса,

можно говорить о том, что её внутренними (личностными) причинами являются незаинтересованность студентов в освоении профессии и недостаточность регулятивных и учебных умений. Это негативно влияет на активность студентов, актуализацию ресурсов и накапливаемый образовательный опыт, которые и служат детерминантой неудовлетворённости.

Заключение

Удовлетворённость студентов обучением может выступать не только показателем качества образования для аккредитационных процедур, рейтингов и маркетинга, но и вариантом обратной связи от студентов, позволяющей найти «точки роста» и повысить эффективность процесса обучения. Также она служит индикатором соответствия в системе «обучающиеся – вуз», фактором вовлечённости и психологического благополучия обучающихся. Это формирует более широкий взгляд на целесообразные подходы к изучению удовлетворённости студентов обучением. Изучая сугубо эмоциональную оценку «нравится – не нравится» или «удовлетворён – не удовлетворён» невозможно компетентно судить о качестве образовательного процесса. Для корректных выводов необходимо понимать потребности и ожидания студентов, степень их активности, приобретаемый ими опыт. При этом оценивание студентами собственных характеристик не только даёт важную информацию, но и способствует их рефлексии и саморазвитию, поскольку они концентрируют своё внимание как на вузовских условиях, так и на своих усилиях и опыте обучения [1].

Замысел настоящего исследования связан с уточнением проблем профессионально-личностного развития студентов в образовательном процессе через призму их удовлетворённости. Согласно полученным результатам, основные причины неудовлетворённости кроются в рассогласовании интересов и ресурсов студентов, с одной стороны, и требований образовательного

процесса, с другой. Недостаток заинтересованности студентов в освоении профессии и уверенности в своей способности справляться с задачами обучения, вероятно, порождает дефицит внутренней мотивации и соответственно неудовлетворённость процессом, который становится субъективно трудным и бессмысленным. Поскольку исследование имеет корреляционный дизайн, оно не позволяет делать однозначные выводы о причинно-следственных связях. Но если удовлетворённость рассматривать как индикатор эффективного использования психологических ресурсов обучающихся и «усилитель мотивации» учебной деятельности, то можно говорить о том, что в негативном варианте образуется замкнутый круг, важным звеном которого становится недостаток осмысленности и вовлечённости в обучение. При этом причины невовлечённости могут лежать как в рассмотренных особенностях студентов, так и в характеристиках обучения и образовательной среды, оставшихся за пределами данной работы.

Проведённое исследование имеет ограничения в части выборки, которая сформирована из студентов, обучающихся в сфере информационных технологий, с характерным преобладанием юношей. Поскольку ставилась цель выявить не внешние, а внутренние причины неудовлетворённости, было важно, чтобы респонденты находились в одинаковых условиях. В перспективе целесообразно провести аналогичные исследования на гендерно выравненных выборках, на студентах другой направленности, обучающихся в других образовательных средах. Также замысел ограничил исследование только узким спектром факторов удовлетворённости, связанных с опытом студентов. Однако смеем предположить, что именно неблагоприятный образовательный опыт как результат рассогласования внешнего и внутреннего оказывает непосредственное влияние на неудовлетворённость студентов обучением.

Несмотря на ограничения, исследование позволяет дополнить научную картину ме-

ханизмов формирования неудовлетворённости студентов обучением в вузе и сформулировать практические следствия. Как правило, факт низкой удовлетворённости студентов теми или иными условиями позволяет находить проблемы в организации образовательного процесса и вузовской среды. Однако необходимо рассматривать и совершенствовать не только внешние, но и внутренние факторы удовлетворённости. Например, улучшая качество преподавания, заботиться о повышении заинтересованности студентов в освоении профессии, вовлечённости, уверенности в себе. На наш взгляд, наиболее важным является помощь студентам в самопознании и самоопределении, которые не завершаются с окончанием школы и требуют компетентной поддержки в вузе. Это обеспечит взаимное встречное движение: с одной стороны, вуз, работая для студентов, удовлетворяет их образовательные и социальные потребности, с другой стороны, развивающиеся цели, интересы и стремления студентов, повышают их субъектную активность, качество приобретаемого опыта и, как следствие, удовлетворённость обучением.

Литература

1. de la Fuente J., Sander P., Kauffman D.F., Soyulu Y.M. Differential Effects of Self- vs. External-Regulation on Learning Approaches, Academic Achievement, and Satisfaction in Undergraduate Students // *Frontiers in Psychology*. – 2020. – Vol. 11. – DOI: 10.3389/fpsyg.2020.543884.
2. Толмачева Ю.Н. Удовлетворённость качеством образования и образовательной среды у студентов педагогического университета // *Социальные и гуманитарные науки: теория и практика*. – 2023. – № 1 (7). – С. 51–58. – DOI: 10.17072/sgn-2023-1-51-58.
3. Grace D., Weaven S., Bodey K., Ross M., Weaven K. Putting student evaluations into perspective: The Course Experience Quality and Satisfaction Model (CEQS) // *Studies in Educational Evaluation*. – 2012. – Vol. 38, no. 2. – P. 3–43. – DOI: 10.1016/j.stueduc.2012.05.001.
4. Zengxia H., Qiaoping G., Ying Z., Xinghui L. Enhancing Student Satisfaction with the Practical Relevance of Teacher Training for Early Childhood Preservice Educators in China // *Sage Open*. – 2025. – Vol. 15, no. 2. – DOI: 10.1177/21582440251351343.
5. Weerasinghe I.S., Lalitha R., Fernando S. Students' Satisfaction in Higher Education Literature Review // *American Journal of Educational Research*. – 2017. – Vol. 5, no. 5. – P. 533–539. – DOI: 10.12691/education-5-5-9.
6. Bunce L., Baird A., Jones S.E. The Student-As-Consumer Approach in Higher Education and Its Effects on Academic Performance // *Studies in Higher Education*. – 2016. – Vol. 42, no. 11. – P. 1–21. – DOI: 10.1080/03075079.2015.1127908.
7. Ефимов В.С., Лаптева А.В. Концепт «студенческий опыт» с позиции философской антропологии и психологии развития // *Высшее образование в России*. – 2024. – Т. 33, № 3. – С. 28–48. – DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-28-48.
8. Лызь Н.А., Лабынцева И.С. Мотивы выбора образовательно-профессиональной траектории и ожидания первокурсников от обучения в вузе // *Проблемы современного образования*. – 2020. – № 5. С. 96–105. – DOI: 10.31862/2218-8711-2020-5-96-105.
9. Chen J-L, Zheng L-N. The satisfaction of the undergraduate nursing classroom teaching quality based on the Kano model in China // *Sage Open Medicine*. – 2023. – Vol. 11. – P. 1–9. – DOI: 10.1177/20503121231157207.
10. Лызь Н.А., Голубева Е.В., Истратова О.Н. Образовательный опыт студентов: концептуализация и разработка инструмента оценки качества образования // *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*. – 2022. – № 3. – С. 67–98. – DOI: 10.17323/1814-9545-2022-3-67-98.
11. Княгинина Н.В., Тишкина К.О., Пучков Е.В. Зачем студенческая оценка преподавания университетам России? // *Высшее образование в России*. – 2025. – Т. 34. – № 8-9. – С. 74–92. – DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-8-9-74-92.
12. Спасский А.С. Структура удовлетворённости учёбой студента вуза // *Инновации в образовании*. – 2003. – № 5. – С. 63–77. – EDN: НТУММФ.
13. Саулембекова Г.С., Кузнецов А.Н. Удовлетворённость студентов компонентами экосистемы вуза как фактор развития образовательной организации // *Человек и об-*

- разование. – 2022. – № 4. – С. 21–32. – DOI: 10.54884/S181570410023764-5.
14. Скорикова О.В. Взаимосвязь социально-психологической адаптации и удовлетворённости учебной деятельностью у студентов // *International Journal of Medicine and Psychology*. – 2025. – Т. 8, № 2. – С. 183–191. – EDN: EDZCLX.
 15. Лызь Н.А., Истратова О.Н., Голубева Е.В. Доказательная практика в образовании: инструменты оценки процесса обучения в условиях инноваций // *Высшее образование в России*. – 2024. – Т. 33, № 6. – С. 55–72. – DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-6-55-72.
 16. Мищенко Л.В. Методика диагностики удовлетворённости учебной деятельностью // *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*. – 2007. – № 1–2. – С. 105–111. – EDN: JXREDN.
 17. Зборовский Г.Е. Удовлетворённость студентов колледжей и вузов образованием: сравнительный анализ // *Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры*. – 2021. – Т. 27, № 4. – С. 177–192. – DOI: 10.15826/izv1.2021.27.4.086.
 18. Фирер А.В., Шелкунов П.А., Липинская В.А. Цифровая образовательная среда – средство диагностики уровня удовлетворённости студентов качеством образования // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2024. – № 82-4. – С. 373–376. – EDN: YHGFIG.
 19. Кочетова Ю.Ю., Барина О.Г., Тимченко Н.С. Феномен психологического благополучия в контексте удовлетворённости учебной деятельностью студентов медицинского вуза // *Интеграция образования*. – 2024. – Т. 28, № 1. – С. 52–67. – DOI: 10.15507/1991-9468.114.028.202401.052-067.
 20. Dean A., Gibbs P. Student satisfaction or happiness?: A preliminary rethink of what is important in the student experience // *Quality Assurance in Education*. – 2015. – Vol. 23, no. 1. – P. 5–19. – DOI: 10.1108/QAE-10-2013-0044.
 21. Matus N., Rusu C., Cano S. Student eXperience: A Systematic Literature Review // *Applied Sciences*. – 2021. – Vol. 11, no. 20. – Article no. 9543. – DOI: 10.3390/app11209543.
 22. Shahsavari T., Sudzina F. Student satisfaction and loyalty in Denmark: Application of EPSI methodology // *PLoS ONE*. – 2017. – Vol. 12, no. 12. – Article no. e0189576. – DOI: 10.1371/journal.pone.0189576.
 23. Kabir I., Hamida S.T., Fardous J., Goswami P. Cumulative reluctance of students towards learning at university level: a study on the University of Dhaka // *British Journal of Arts and Humanities*. – 2023. – Vol. 5, no. 1. – P. 9–17. – DOI: 10.34104/bjah.023009017.
 24. Kuzehgar M., Sorourkhah A. Factors Affecting Student Satisfaction and Dissatisfaction in a Higher Education Institute // *Systemic Analytics*. – 2024. – Vol. 2, no. 1. – P. 1–13. – DOI: 10.31181/sa2120247.
 25. Douglas J., McClelland R., Davies J. The development of a conceptual model of student satisfaction with their experience in higher education // *Quality Assurance in Education*. – 2008. – Vol. 16, no. 1. – P. 19–35. – DOI: 10.1108/09684880810848396.
 26. Елькина И.Ю. Изучение факторов, влияющих на удовлетворённость студентов обучением с применением дистанционных образовательных технологий // *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социология. Педагогика*. – 2022. – Т. 28, № 1. – С. 192–197. – DOI: 10.34216/2073-1426-2022-28-1-192-197.
 27. Тарасов С.В., Спасская Е.Б., Проект Ю.А. Образ преподавателя как фактор оценки образовательной среды вуза и учебной мотивации студентов // *Высшее образование в России*. – 2025. – Т. 34, № 7. – С. 52–73. – DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-7-52-73.
 28. Малиновский С.С., Шибанова Е.Ю., Маслова Е.А. В чём разница между «самыми лучшими» и «достаточно престижными» университетами? Карьерные ожидания студентов ведущих и неселективных вузов. Вопросы образования / *Educational Studies Moscow*. – 2024. – № 3 (2). – С. 171–210. – DOI: 10.17323/vo-2024-18619.
 29. Минина И.Н. Психологические факторы удовлетворённости студентов образовательным процессом в региональном вузе // *Психолого-педагогический поиск*. – 2025. – № 2 (74). – С. 71–79. – DOI: 10.37724/RSU.2025.2.74.007.
 30. Кадникова О.В., Чистякова Г.В. Эмпирическое исследование удовлетворённости обучением у студентов с различной мотивацией профессионального выбора (на примере Кемеровского государственного медицинского университета) // *Вестник общественных и гу-*

- манитарных наук. – 2022. – Т. 3, № 1. – С. 65–69. – EDN: JCARVL.
31. Труфанов Д.О., Васильева О.В., Синьковская И.Г. Факторы удовлетворённости студентов качеством образовательной среды и учебного процесса университета // Экономика образования. – 2023. – № 6 (139). – С. 23–36. – EDN: MSIUUA.
 32. Воронцова Е.Г. Взаимосвязь удовлетворённости онлайн-обучением в вузе с индивидуально-психологическими особенностями обучающихся // Baikal Research Journal. – 2021. – Т. 12, № 4. – С. 19. – DOI: 10.17150/2411-6262.2021.12(4).19.
 33. Шарок В.В. Эмоционально-мотивационные факторы удовлетворённости обучением в вузе // Сибирский психологический журнал. – 2018. – № 69. – С. 33–45. – DOI: 10.17223/17267080/69/2.
 34. Ряжкин А.О. Удовлетворённость учебной деятельностью и смысловая сфера личности студентов в юношеском возрасте // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2022. – № 2. – С. 296–304. – DOI: 10.17072/2078-7898/2022-2-296-304.
 35. Лабынцева И.С. Особенности динамики учебной деятельности студентов с разным отношением к профессии: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, 2013. – 164 с.
 36. Лызы Н.А., Лабынцева И.С. Цифровое поколение: трудности студентов и пути их преодоления // Педагогика. – 2022. – Т. 86, № 6. – С. 86–94. – EDN: BQRBZV.

Статья поступила в редакцию 14.12.2025

Принята к публикации 19.01.2026

References

1. de la Fuente, J., Sander, P., Kauffman, D.F., Soyly, Y.M. (2020). Differential Effects of Self-vs. External-Regulation on Learning Approaches, Academic Achievement, and Satisfaction in Undergraduate Students. *Frontiers in Psychology*. Vol. 11, doi: 10.3389/fpsyg.2020.543884.
2. Tolmacheva, Yu.N. (2023). Satisfaction with the Quality of Education and Educational Environment Among Students of Pedagogical University. *Social' nye i gumanitarnye nauki: teoriya i praktika = Social and Humanitarian Sciences: Theory and Practice*. No. 1 (7), pp. 51–58, doi: 10.17072/sgn-2023-1-51-58 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Grace, D., Weaven, S., Bodey, K., Ross, M., Weaven, K. (2012). Putting Student Evaluations into Perspective: The Course Experience Quality and Satisfaction Model (CEQS). *Studies in Educational Evaluation*. Vol. 38, no. 2, pp. 35–43, doi: 10.1016/j.stueduc.2012.05.001.
4. Zengxia, H., Qiaoping, G., Ying, Z., & Xinghui, L. (2025). Enhancing Student Satisfaction with the Practical Relevance of Teacher Training for Early Childhood Preservice Educators in China. *Sage Open*. Vol. 15, no. 2, doi: 10.1177/21582440251351343.
5. Weerasinghe, I.S., Lalitha, R., Fernando, S. (2017). Students' Satisfaction in Higher Education Literature Review. *American Journal of Educational Research*. Vol. 5, no. 5, pp. 533–539, doi: 10.12691/education-5-5-9.
6. Bunce, L., Baird, A., Jones, S.E. (2016). The Student-As-Consumer Approach in Higher Education and Its Effects on Academic Performance. *Studies in Higher Education*. Vol. 42, no. 11, pp. 1–21, doi: 10.1080/03075079.2015.1127908.
7. Efimov, V.S., Lapteva, A.V. (2024). The Concept “Student Experience” from the Point of View of Philosophical Anthropology and Developmental Psychology. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 3, pp. 28–48, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-28-48 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Lyz N.A., Labyntseva I.S. (2020). Motivation for Choosing Educational-Professional Trajectory and Freshmen's Academic Expectations. *Problemy sovremennoogo obrazovaniya* [Problems of Modern Education]. No. 5, pp. 96–105, doi: 10.31862/2218-8711-2020-5-96-105 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Chen, J-L, Zheng, L-N. (2023). The Satisfaction of the Undergraduate Nursing Classroom Teaching Quality Based on the Kano Model in China. *Sage Open Medicine*. Vol. 11, pp. 1–9, doi: 10.1177/20503121231157207

10. Lyz', N.A., Golubeva, E.V., Istratova, O.N. (2022). Students' Educational Experience: The Conceptualization and Development of a Tool for the Assessment of Education Quality. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 67-98, doi: 10.17323/1814-9545-2022-3-67-98 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Knyaginina, N.V., Tishkina, K.O., Puchkov, E.V. (2025). Why do Russian Universities Need Student Evaluation of Teaching? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 8-9, pp. 74-92, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-8-9-74-92 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Spassky, A.S. (2003). [The Structure of Student Satisfaction with Studies at a University]. *Innovacii v obrazovanii* [Innovations in Education]. No. 5, pp. 63-77. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_9228243_69971291.pdf (accessed 02.12.2025). (In Russ.).
13. Saulembekova, G.S., Kuznetsov, A.N. (2022). Student Satisfaction with the Components of the University Ecosystem as a Factor in the Development of Educational Organization. *Chelovek i obrazovanie = Man and Education*. No. 4, pp. 21-32, doi: 10.54884/S181570410023764-5 (In Russ., abstract in Eng.).
14. Skorikova, O.V. (2025). The Relationship of Socio-Psychological Adaptation and Satisfaction with Educational Activities Among Students. *International Journal of Medicine and Psychology*. Vol. 8, no. 2, pp. 183-191. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_80638284_31192300.pdf (accessed 02.12.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
15. Lyz', N.A., Istratova, O.N., Golubeva, E.V. (2024). Evidence-Based Practice in Education: Tools for Assessing Learning in the Context of Innovation. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 6, pp. 55-72, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-6-55-72 (In Russ., abstract in Eng.).
16. Mishchenko, L.V. (2007). [Methodology for Diagnosing Satisfaction with Educational Activities]. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta* [Bulletin of Pyatigorsk State Linguistic University]. No. 1-2, pp. 105-111. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_11774442_97821633.pdf (accessed 02.12.2025). (In Russ.).
17. Zborovsky G.E. (2021). Satisfaction of College and University Students with Education: A Comparative Analysis. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury* [Ural Federal University Bulletin. Series 1: Issues of Education, Science, and Culture]. Vol. 27, no. 4, pp. 177-192, doi: 10.15826/izv1.2021.27.4.086 (In Russ., abstract in Eng.).
18. Firer, A.V., Shelkunov, P.A., Lipinskaya, V.A. (2024). The Digital Educational Environment Is a Means of Diagnosing the Level of Student Satisfaction with the Quality of Education. *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education]. No. 82-4, pp. 373-376. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_67963173_10776955.pdf (accessed 02.12.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
19. Kochetova, Y.Y., Barinova, O.G., Timchenko, N.S. (2024). Phenomenon of Psychological Well-Being in the Context of Medical Students' Satisfaction with Educational Activities. *Integraciya obrazovaniya = Integration of Education*. Vol. 28, no. 1, pp. 52-67, doi: 10.15507/1991-9468.114.028.202401.052-067 (In Russ., abstract in Eng.).
20. Dean, A., Gibbs, P. (2015). Student Satisfaction or Happiness?: A Preliminary Rethink of What Is Important in the Student Experience. *Quality Assurance in Education*. Vol. 23, no. 1, pp. 5-19, doi: 10.1108/QAE-10-2013-0044.
21. Matus, N., Rusu, C., Cano, S. (2021). Student eXperience: A Systematic Literature Review. *Applied Sciences*. Vol. 11, no. 20, article no. 9543, doi: 10.3390/app11209543.
22. Shahsavari, T., Sudzina, F. (2017). Student Satisfaction and Loyalty in Denmark: Application of EPSI Methodology. *PLoS ONE*. Vol. 12, no. 12, article no. e0189576, doi: 10.1371/journal.pone.0189576.
23. Kabir, I., Hamida, S.T., Fardous, J., Goswami, P. (2023). Cumulative Reluctance of Students Towards Learning at University Level: A Study on the University of Dhaka. *British Journal of Arts and Humanities*. Vol. 5, no. 1, pp. 9-17, doi: 10.34104/bjah.023009017.
24. Kuzehgar, M., Sorourkhah, A. (2024). Factors Affecting Student Satisfaction and Dissatisfaction in a Higher Education Institute. *Systemic Analytics*. Vol. 2, no. 1, pp. 1-13, doi: 10.31181/sa2120247.

25. Douglas, J., McClelland, R., Davies, J. (2008). The Development of a Conceptual Model of Student Satisfaction with Their Experience in Higher Education. *Quality Assurance in Education*. Vol. 16, no. 1, pp. 19-35, doi: 10.1108/09684880810848396.
26. Elkina, I.Y. (2022). The Study of Factors Affecting Student Satisfaction with Learning Using Distance Learning Technologies. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika = Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. Vol. 28, no. 1, pp. 192-197, doi: 10.34216/2073-1426-2022-28-1-192-197 (In Russ., abstract in Eng.).
27. Tarasov, S.V., Spasskaya, E.B., Proekt, Yu.L. (2025). The Image of the University Instructor as a Factor in Students' Assessment of the Educational Environment and Academic Motivation. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 7, pp. 52-73, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-7-52-73 (In Russ., abstract in Eng.).
28. Malinovskiy, S.S., Shibanova, E.Yu., Maslova, E.A. (2024). What Is the Difference between a "Top" and a "Rather Prestigious" University? Career Expectations of Students of Leading and Non-Selective Universities. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 3 (2), pp. 171-210, doi: 10.17323/vo-2024-18619 (In Russ., abstract in Eng.).
29. Minina, I. N. (2025). Psychological Factors of Students' Satisfaction with the Educational Process in Regional Higher Education Institutions. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. No. 2 (74), pp. 71-79, doi: 10.37724/RSU.2025.2.74.007 (In Russ., abstract in Eng.).
30. Kadnikova, O. V., Chistyakova, G. V. (2022). Empirical Study of Learning Satisfaction Among Students with Different Motivation for Professional Choice (on the Example of Kemerovo State Medical University). *Vestnik obshchestvennykh i gumanitarnykh nauk = Humanities and Social Sciences Bulletin*. Vol. 3, no. 1, pp. 65-69. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_48634873_70576913.pdf (accessed 02.12.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
31. Trufanov, D.O., Vasilyeva, O.V., Sinkovskaya, I.G. (2023). Factors of Students Satisfaction with the Quality of the Educational Environment and the Educational Process of the University. *Jekonomika obrazovaniya* [Economics of Education]. No. 6 (139), pp. 23-36. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=56646944> (accessed 02.12.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
32. Vorontsova, E.G. (2021). The Interrelation of Satisfaction with Online Education at the University with the Individual Psychological Characteristics of Students. *Baikal Research Journal*. Vol. 12, no. 4, doi: 10.17150/2411-6262.2021.12(4).19 (In Russ., abstract in Eng.).
33. Sharok, V.V. (2018). Emotional and Motivational Factors of Satisfaction with University Education. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal = Siberian journal of psychology*. Vol. 69, pp. 33-45, doi: 10.17223/17267080/69/2 (In Russ., abstract in Eng.).
34. Ryazhkin, A.O. (2022). Satisfaction with Studies and the Semantic Sphere of Personality of Students in Middle/Late Adolescence. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya = Bulletin of Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology*. No. 2, pp. 296-304, doi: 10.17072/2078-7898/2022-2-296-304 (In Russ., abstract in Eng.).
35. Labintseva, I.S. (2013). *Osobennosti dinamiki uchebnoy dejatel'nosti studentov s raznym otnosheniem k professii: Dis. ... kand. psiol. nauk* [Features of the Dynamics of Educational Activity of Students with Different Attitudes to the Profession: Cand. Sci. dis (Psychology)], Rostov-on-Don, 164 p. (In Russ.).
36. Lyz N.A., Labyntseva I.S. (2022). Digital Generation: Students' Difficulties and Ways for Their Overcoming. *Pedagogika* [Pedagogics]. Vol. 86, no. 6, pp. 86-94. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48706549> (accessed 02.12.2025). (In Russ., abstract in Eng.).

*The paper was submitted 14.12.2025
Accepted for publication 19.01.2026*

Приложение 1

Таблица 1

Факторная структура методики оценки удовлетворённости аспектами обучения

Table 1

Factor structure of the questionnaire for assessing satisfaction with aspects of studies

Удовлетворённость аспектами обучения	Факторы и объяснённая дисперсия		
	Ф1 (24,5%)	Ф2 (16,6%)	Ф3 (15,4%)
1. Результатами сдачи сессии			0,634
2. Расписанием занятий и экзаменов			0,469
3. Взаимодействием с куратором			0,622
4. Решением ваших вопросов деканатом/дирекцией			0,625
5. Учебными помещениями (аудиториями, лабораториями)		0,608	
6. Условиями для занятий физкультурой и спортом		0,750	
7. Условиями для досуга		0,739	
8. Условиями проживания		0,723	
9. Условиями питания (студенческой столовой, буфетами)		0,681	
10. Удобством цифровой среды (LMS, личный кабинет и пр.)	0,629		
11. Содержанием учебных дисциплин	0,744		
12. Доступностью изложения заданий, методических рекомендаций, критериев их оценки	0,716		
13. Доступностью информации о набранных баллах по дисциплинам	0,695		
14. Возможностью получения консультаций по дисциплинам	0,682		
15. Компетентностью преподавателей	0,683		
16. Отношением преподавателей к студентам	0,707		
17. Объективностью оценивания выполняемых работ	0,606		

Сведения для авторов

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

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

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

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

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

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

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

Причины неучастия российских студентов в общественно-политической коммуникации

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-1-116-128

Соколов Александр Владимирович – д-р полит. наук, доцент, заведующий кафедрой социально-политических теорий, ORCID: 0000-0002-7325-8374, Researcher ID: C-5767-2018, alex8119@mail.ru

Бабаджанян Папик Артурович – ассистент кафедры социально-политических теорий, ORCID: 0000-0001-5837-5524, Researcher ID: IQT-0355-2023, babajanyanpapik@yandex.ru
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль, Россия
Адрес: 150003, Ярославская обл., г. Ярославль, ул. Советская, д. 14

***Аннотация.** В данной статье представлен комплексный анализ феномена неучастия студентов в общественной деятельности, который интерпретируется не как пассивность, а как осмысленная коммуникационная стратегия. Эмпирическую базу исследования составили данные онлайн-опроса, репрезентирующие выборку российских студентов из всех федеральных округов, а также результаты интервью экспертов. Методика работы сочетает количественный анализ с интерпретацией полученных паттернов через призму теорий рационального выбора и социального капитала. Результаты демонстрируют, что доминирующими детерминантами неучастия являются не идеологические или аффективные факторы, а сугубо инструментальные и прагматичные соображения, связанные с дефицитом временных ресурсов, необходимостью концентрации на академической успеваемости и стремлением к сохранению приватного пространства. Эмоциональный фон этого выбора характеризуется выраженной нейтральностью, что свидетельствует об отсутствии внутреннего конфликта. Важным выводом является определение неучастия как временной и ситуативной, а не фундаментальной жизненной позиции, что открывает перспективы для разработки более релевантных моделей вовлечения молодёжи.*

Ключевые слова: коммуникация, неучастие, участие, студенчество, социальная активность, рациональный выбор, мотивация, высшее образование, ресурсный дефицит

Для цитирования: Соколов А.В., Бабаджанян П.А. Причины неучастия российских студентов в общественно-политической коммуникации // Высшее образование в России. 2026. Т. 35. № 1. С. 116–128. DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-1-116-128.

The Reasons for the Non-Participation of Russian Students in Socio-Political Communication

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-1-116-128

Alexander V. Sokolov – Dr.Sci. (Political Sciences), Associate Professor, Head of the Department of Socio-Political Theories, ORCID: 0000-0002-7325-8374, Researcher ID: C-5767-2018, alex8119@mail.ru

Papik A. Babajanyan – Assistant Professor of the Department of Socio-Political Theories, ORCID: 0000-0001-5837-5524, Researcher ID: IQT-0355-2023, babajanyanpapik@yandex.ru
P.G. Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation
Address: 14 Sovetskaya str., Yaroslavl region, Yaroslavl, 150003, Russian Federation

Abstract. This article presents a comprehensive analysis of the phenomenon of students' non-participation in social activities, which is interpreted not as passivity, but as a meaningful communication strategy. The empirical basis of the study was made up of online survey data representing a sample of Russian students from all federal districts, as well as the results of expert interviews. The methodology combines quantitative analysis with the interpretation of the obtained patterns through the prism of the theories of rational choice and social capital. The results demonstrate that the dominant determinants of non-participation are not ideological or affective factors, but purely instrumental and pragmatic considerations related to a shortage of time resources, the need to focus on academic performance and the desire to preserve private space. The emotional background of this choice is characterized by pronounced neutrality, which indicates the absence of internal conflict. An important conclusion is the definition of non-participation as a temporary and situational rather than a fundamental life position, which opens up prospects for developing more relevant models of youth engagement.

Keywords: communication, non-participation, participation, students, social activity, rational choice, motivation, higher education, resource deficit

Cite as: Sokolov, A.V., Babajanyan, P.A. (2026). The Reasons for the Non-Participation of Russian Students in Socio-Political Communication. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 35, no. 1, pp. 116-128, doi: 10.31992/0869-3617-2026-35-1-116-128 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Актуальность исследования феномена неучастия в студенческой среде высшего образования обусловлена его парадоксальным положением в современном научном дискурсе. С одной стороны, студенчество традиционно рассматривается как наиболее мобильная, восприимчивая к новым идеям и потенциально активная социальная группа, выступающая авангардом социальных трансформаций. Исторический опыт демонстрирует, что именно студенты вузов

часто становятся движущей силой гражданских инициатив и общественных движений [1]. С другой стороны, эмпирические данные, получаемые в последние годы, всё чаще фиксируют тенденции, связанные с отстранённостью значительной части молодёжи от организованных форм общественной деятельности. При этом данная проблема часто остаётся в тени исследований, сфокусированных на активном меньшинстве, что создаёт искажённую картину реальности [2]. Традиционно сложившийся подход, рас-

смагивающий неучастие как форму социальной апатии, девиации или следствие недостаточной социализации, представляется неполным. Он не позволяет раскрыть внутреннюю логику и сложную мотивационную структуру, стоящую за решением индивида воздерживаться от активности [3].

Таким образом, возникает насущная необходимость в концептуальном переосмыслении самого термина «неучастие». Его следует исследовать не как пустоту, отсутствие действия, а как альтернативную стратегию коммуникации, обладающую собственной целостностью и обоснованностью. Данное исследование исходит из презумпции, что за внешне однородным феноменом «неучастия» могут скрываться качественно различные типы поведения: от вынужденного невовлечения из-за внешних барьеров до осознанного, рационально выверенного отказа [4]. Следовательно, центральный исследовательский вопрос формулируется следующим образом: каковы структурные и мотивационные основания неучастия современных российских студентов в общественных мероприятиях и какую роль в формировании этой позиции играют институциональные и индивидуальные факторы?

Целью данной работы является выявление и системный анализ ключевых детерминант, характеризующих стратегию неучастия в студенческой среде. Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи: во-первых, определить иерархию причин, обуславливающих невовлечённость, разделив их на инструментальные, идеологические и аффективные. Во-вторых, проанализировать эмоциональное восприятие собственной неактивности самими студентами для оценки наличия или отсутствия внутреннего конфликта. В-третьих, оценить степень влияния ближайшего социального окружения (семья, друзья, академический персонал) на формирование данной поведенческой стратегии. В-четвёртых, определить, рассматривается ли неучастие респондентами как временная ситуативная

практика или как постоянная жизненная позиция. Теоретическая значимость работы заключается в попытке развития социологической концепции неучастия, перевода её из разряда периферийных в разряд полноценных объектов изучения. Работа может быть использована органами студенческого самоуправления, администрацией вузов и общественными организациями для разработки более адресных и эффективных моделей вовлечения молодёжи, учитывающих реальные, а не гипотетические барьеры.

Теоретическая рамка

Теоретическое осмысление феномена неучастия требует выхода за узкие рамки теорий мобилизации и требует привлечения более широкого спектра социологических концепций. В качестве фундаментальной основы для данного исследования был избран интегративный подход, синтезирующий принципы теории рационального выбора и теории социального капитала. Это позволяет избежать односторонности и рассмотреть объект исследования с разных сторон: с точки зрения микроуровня принятия индивидуальных решений и с точки зрения мезоуровня социальных связей и доверия.

Теория рационального выбора, уходящая своими корнями в экономическую социологию, предлагает рассматривать любое социальное действие, включая отказ от действия, как результат процесса взвешивания затрат и потенциальных выгод [5]. В контексте данного исследования это подразумевает, что студент, принимая решение об участии или неучастии в том или ином мероприятии, проводит своего рода анализ затрат и выгод. К затратам могут относиться не только прямые финансовые издержки, но и, что более важно, временные ресурсы, когнитивная нагрузка, психологическая энергия и альтернативные издержки (отказ от других активностей) [6]. В свою очередь, к потенциальным выгодам могут причисляться приобретение социальных связей, улучшение репутации, получение новых знаний и навыков, эмоци-

ональное удовлетворение или выполнение внешних обязательств [7]. Таким образом, гипотеза, вытекающая из этой теории, состоит в том, что наблюдаемое неучастие является не признаком лени или инертности, а следствием рациональной оценки, в ходе которой ожидаемые выгоды не перевешивают затраты. Эта гипотеза хорошо согласуется с данными о высокой академической нагрузке и необходимости совмещения учёбы с иными формами активности, что делает временной ресурс студентов особенно дефицитным [8].

Однако теория рационального выбора в её чистом виде имеет ограничения, так как склонна абстрагироваться от социального контекста, в котором принимаются решения. Для компенсации этого недостатка привлекается теория социального капитала, разработанная в трудах Роберта Патнэма [9] и Пьера Бурдьё [10]. В фокусе данной теории находится значимость социальных сетей, норм взаимности и доверия для формирования гражданского общества. Согласно этому подходу, готовность индивида к участию или к неучастию в коллективных действиях напрямую коррелирует с уровнем его доверия к социальным институтам, организациям и другим людям, а также с плотностью и характером его социальных связей. Низкий уровень обобщённого доверия и разрыв социальных связей ведут к эрозии социального капитала и, как следствие, к снижению уровня гражданской активности [11]. Следовательно, можно предположить, что неучастие студентов может быть связано не только с индивидуальной калькуляцией издержек, но и с общим дефицитом социального капитала, с недоверием к организаторам мероприятий (будь то администрация вуза или общественные организации) и с ощущением, что коллективные действия не приведут к значимым результатам.

Синтез этих двух теорий позволяет сформулировать более целостную теоретическую рамку. Решение о неучастии является результатом комплексного взаимодополнения между индивидуальной рациональной каль-

куляцией (где доминирует фактор дефицита ресурсов, прежде всего времени) и системными факторами, такими как уровень институционального доверия и воспринимаемая эффективность коллективных действий.

Логичным продолжением синтеза теорий рационального выбора и социального капитала является обращение к теоретическим основаниям коммуникации. Если рациональный выбор фокусируется на микроуровне принятия решений, а социальный капитал – на мезоуровне социальных структур, то теории коммуникации позволяют проанализировать связующее звено между ними – процесс обмена информацией и смыслами, в ходе которого индивид интерпретирует предлагаемые ему возможности для участия [12]. С точки зрения коммуникативного подхода, приглашение к участию представляет собой комплексное сообщение, адресованное студенту. Эффективность этого сообщения, его способность мотивировать к действию или, напротив, вызвать отторжение, зависит не только от его объективного содержания, но и от канала передачи, кода, контекста и наличия обратной связи. Неудачи в коммуникации, такие как информационный шум, неверно выбранный язык (например, излишне формальный или бюрократический), использование нерелевантных для студенческой аудитории каналов или отсутствие диалога, существенно увеличивают когнитивные и временные затраты на декодирование и оценку предложения. Таким образом, коммуникативные провалы напрямую влияют на рациональный расчёт, смещая баланс затрат и выгод в сторону первых [13].

Более того, коммуникативная стратегия организаторов является прямым отражением и источником формирования социального капитала [14]. Открытый, прозрачный и диалогичный характер коммуникации способствует укреплению институционального доверия. Напротив, монологичная, закрытая или манипулятивная коммуникация порождает недоверие и подрывает нормы взаимности [15]. Студент, сталкиваясь с не-

прозрачными целями мероприятия или не имея возможности повлиять на его формат, рационально приходит к выводу о низкой вероятности значимых результатов, что предопределяет выбор стратегии неучастия [16]. В этом случае неучастие является не пассивным состоянием, а активной, осмысленной стратегией, формой молчаливого несогласия с предложенными условиями взаимодействия. Исходя из этого, можно констатировать, что традиционно исследования молодёжного участия, как в России, так и за рубежом, концентрируются на мотивах и формах активности вовлечённых индивидов. В то же время неучастие часто маркируется как периферийное явление – остаточная, девиантная или проблемная категория, объясняемая через общие концепты апатии, недостаточной социализации или идеологического отчуждения. Это создаёт искажённую картину, где поведение большинства остаётся не проанализированным как целостный феномен. Данное исследование совершает концептуальный поворот, предлагая рассматривать неучастие не как отсутствие действия, а как осмысленную стратегию коммуникации и рационального выбора. В данном случае, неучастие в одних сферах или активностях сохраняет потенциал и ресурсы для участия в других. Такой подход позволяет уйти от морализаторских оценок и перейти к анализу внутренней логики поведения, что корреспондирует с современными поисками в зарубежных исследованиях, изучающими взаимосвязь участия и, например, политической эффективности, особенно среди студенческой молодёжи. Однако в отличие от этих работ, часто сосредоточенных на связи между уже состоявшимся участием и изменением установок, данное исследование фокусируется на предшествующем этапе – анализе барьеров, а также калькуляции издержек и выгод, которые приводят к решению в пользу неучастия.

Параллельно с этим современные исследования справедливо отмечают, что молодёжь – это «цифровые аборигены», а со-

циальные сети стали естественной средой коммуникации [17]. Однако, как показывают другие исследования, цифровизация не стала панацеей: студенты зачастую не рассматривают официальные аккаунты органов власти или вузов в соцсетях как эффективный канал для диалога и решения проблем, видя в них лишь площадки для одностороннего информирования. Наше исследование дополняет эту картину, показывая, что коммуникативные провалы и цифровой шум сами становятся барьером. Информационная перегруженность, нерелевантность контента и отсутствие прозрачной обратной связи увеличивают транзакционные издержки взаимодействия со студентами. Следовательно, их неучастие в цифровой коммуникации с институтами власти (отмеченное в других работах) является логическим продолжением общей стратегии осознанной экономии ресурсов и защиты приватности, а не следствием цифровой неграмотности.

Таким образом, стратегия неучастия зачастую является прямым следствием коммуникативных барьеров, которые искажают воспринимаемые выгоды и повышают транзакционные издержки взаимодействия, одновременно усугубляя дефицит социального капитала. В связи со всем вышесказанным становится очевидной необходимость комплексного изучения причин неучастия современной студенческой молодёжи в России. Такой анализ позволит не просто констатировать пассивность, а выявить глубинные барьеры, препятствующие вовлечённости. Понимание этих механизмов необходимо для разработки конкретных мер по повышению качества университетской среды, построенной на принципах открытости, диалога и взаимного доверия. Игнорирование этих факторов рискует привести к дальнейшей атомизации студенческого сообщества и эрозии его социального капитала. Исследование направлено на выработку практических решений для формирования ответственного и активного поколения, способного к коллективным действиям.

Методика исследования

Эмпирической основой для данного исследования послужили данные, полученные в ходе онлайн-опроса, проведённого среди студентов российских высших учебных заведений в апреле – июне 2025 года. Выборка составила 709 респондентов, что обеспечивает репрезентативность на уровне вероятной вероятности 95% и погрешности, не превышающей 4%. Стратегия построения выборки комбинировала метод снежного кома для обеспечения широкого охвата с целевым распространением через академические сообщества и чаты для минимизации смещения. Гендерный состав респондентов отражает современную структуру студенчества в России: 56,7% женщин и 43,3% мужчин, что соответствует общей тенденции феминизации высшего образования.

Географическое распределение респондентов по федеральным округам демонстрирует хорошее соответствие общей численности студенческой популяции в регионах, с закономерным преобладанием Центрального федерального округа (34,41%), где сосредоточено наибольшее количество университетов, и Северо-Западного округа (15,8%). Достаточно полно представлены Сибирский (11,85%), Северо-Кавказский (9,88%), Приволжский (9,03%) и Южный (8,74%) федеральные округа. Небольшая доля респондентов из Уральского (6,07%) и Дальневосточного (1,27%) округов также отражает объективную демографическую и образовательную ситуацию в этих регионах. Важно отметить, что около 3% респондентов не указали город, что является статистически незначимой величиной и не оказывает влияния на общую картину.

Структура выборки отражает текущее распределение обучающихся по уровням высшего образования: студенты бакалавриата составили 83,22% выборки, магистратуры – 12,13%, специалитета – 4,65%. Распределение по курсам обучения показывает, что в опросе участвовали в основном студенты младших и средних курсов: 1-й курс (29,76%),

2-й курс (29,62%), 3-й курс (26,38%), что является типичным для опросов подобного рода, так как студенты выпускных курсов, 4-го (13,54%) и 5-го (0,71%), часто менее доступны, так как заняты преддипломной практикой и написанием выпускных квалификационных работ.

Инструментарий исследования включал структурированную анкету, состоящую из 26 вопросов, большая часть которых была закрытой и в которой была использована шкала Лайкерта для измерения силы согласия или частоты тех или иных практик. Это позволило стандартизировать ответы и подвергнуть их последующей статистической обработке с использованием методов дескриптивной статистики для выявления основных тенденций и корреляционного анализа для установления взаимосвязей между переменными. Ряд вопросов (например, о причинах неучастия или об эмоциях) первоначально содержал открытые варианты, которые впоследствии были универсализированы и категоризированы методом контент-анализа для их квантификации и включения в общий массив данных.

Для углубления и конкретизации данных количественного опроса в исследование был включён качественный компонент – 22 экспертных интервью с представителями академической среды, администрации вузов, руководителями молодёжных объединений и государственных органов, курирующих образовательную и молодёжную политику. Данный метод был избран для выявления латентных институциональных и коммуникативных практик, которые невозможно полноценно выявить через стандартизированную анкету. Интервью проводились по полуструктурированному гайду, сфокусированному на анализе барьеров участия, оценке ресурсных ограничений студентов и эффективности существующих механизмов вовлечения. Особое внимание уделялось проблеме согласования организационных ожиданий и студенческих практик, что позволило выявить ключевые диссонансы в

коммуникации между администрацией и студенчеством. Интеграция количественных и качественных данных позволила разработать стратифицированные рекомендации по оптимизации взаимодействия вузов и студенческой молодёжи, учитывающие как структурные ограничения, так и неформальные практики, отношения и восприятия. Такой подход позволил сочетать глубину качественных данных с широтой охвата количественных методов.

Результаты исследования

Проведённое исследование современно-го студенчества позволяет сформулировать целостный и многогранный портрет поколения, чья социальная инертность является не следствием пассивности, а результатом сложного, взвешенного выбора в условиях высокой неопределённости и ресурсного дефицита. Анализ данных выявляет чёткую иерархию причин неучастия, на вершине которой доминирует инструментальный расчёт на краткосрочный период. Подавляющее большинство респондентов (57,83%) в качестве ключевого препятствия называют хроническую нехватку временных, а иногда и материальных ресурсов, что находит своё отражение в осознанной расстановке приоритетов. Почти половина опрошенных (43,72%) прямо заявляет о наличии у них более важных дел, а каждый пятый (21,44%) конкретизирует, что безоговорочным приоритетом является академическая успеваемость и инвестиции в собственное будущее через образование. Этот комплекс причин однозначно свидетельствует в пользу гипотезы о рациональном выборе: студенты не избегают общественной деятельности как таковой, но вынуждены осуществлять жёсткий, почти экономический отбор обязательств в условиях перегруженности, где учёба закономерно воспринимается как основная и наиболее энергозатратная инвестиция. Подтверждается это и результатами интервью экспертов. Так, представители администрации вузов и академического со-

общества единодушно отмечают, что современные студенты демонстрируют «гиперпрагматичный подход», рассматривая лишь один из форматов участия (образование, внеучебная деятельность, общественная деятельность) как ключевую инвестицию в будущее, и сознательно отсекают всё, что не работает на эту стратегическую цель в рамках выбранного формата.

Вторым по значимости фактором, органично вытекающим из первого, является фундаментальная ценность личного пространства и автономии. Более половины респондентов (56,14%) отметили стремление к сохранению личных границ как критически важную причину неучастия. Это указывает на глубокую трансформацию сознания, где приватная сфера, время для саморазвития, хобби и личные отношения тщательно оберегаются от вторжения внешних требований, которые часто воспринимаются как навязанные и нерелевантные. Вместе с этим эксперты, особенно представители молодёжных организаций, расшифровывают эту тенденцию как информационную перегруженность (особенно в цифровой среде) – осознанное выстраивание фильтров против навязываемых извне активностей, которые стали восприниматься как шум. Это находит отражение в коммуникативных провалах: как отмечают интервьюированные, традиционные призывы к участию, исходящие от администрации, часто не доходят до аудитории именно потому, что их очень много и студенты от них устают. Таким образом, неучастие трансформируется из простой поведенческой модели в коммуникационную стратегию – осознанный акт отстаивания права на самоопределение и контроль над собственным временем и идентичностью (создание буфера между интенсивными внешними запросами и хрупким внутренним миром, который нуждается в защите и восстановлении).

Крайне показательной является эмоциональная составляющая этой поведенческой стратегии, которая кардинально расходится

с традиционными стереотипными представлениями об апатии, фрустрации или чувстве вины. Исследование выявляет поразительно спокойный и самодостаточный эмоциональный ландшафт: доминирующим переживанием является безразличие (54,3%), а за ним следует чувство спокойствия (25,11%). Совокупно это означает, что для подавляющего большинства студентов (почти 80%) их невовлечённость не является источником негативных переживаний или внутреннего конфликта; они не страдают от того, что не участвуют, а либо не задумываются об этом вообще, либо воспринимают свой выбор как абсолютно естественный, логичный и оправданный. Слабая представленность таких эмоций, как сожаление (8,88%) или тревога (1,83%), красноречиво опровергает тезис о том, что неучастие массово переживается как личная или социальная проблема. Эта эмоциональная самодостаточность находит подтверждение в данных о влиянии социального окружения: большинство студентов (56,42%) уверенно заявляют, что их решение не зависит от мнения других людей, а для абсолютного большинства (86,6%) мнение окружающих – от ближайших друзей до администрации вуза – является неважным или совершенно нерелевантным. По словам одного из интервьюированных, *«это поколение не испытывает вины за неучастие, потому что не чувствует себя обязанным институтам; их лояльность проектная и основана на взаимной полезности»*. Этот вывод согласуется с данными о низком влиянии социального окружения, что эксперты объясняют кризисом традиционных авторитетов и ростом значения горизонтальных связей.

Важнейшим аспектом для прогнозирования будущих тенденций является временной горизонт этой стратегии. Тот факт, что большинство респондентов (52,89%) рассматривают своё неучастие как временную и ситуативную позицию, а не как сформированную постоянную (35,12%), имеет решающее значение. Это указывает на гибкость и адаптивность данной стратегии

коммуникации, её обусловленность конкретными, преходящими обстоятельствами студенческой жизни – чрезвычайно высокой академической нагрузкой, процессом адаптации к новому социальному статусу, поиском своей профессиональной и личной идентичности. Существует высокая вероятность того, что по окончании университета, при изменении жизненных обстоятельств, снижении давления и появлении большего количества ресурсов, часть этих студентов может пересмотреть свои практики и стать более активными в иных форматах. Параллельно с этим эксперты, отвечающие за молодёжную политику, подтверждают гипотезу о ситуативности неучастия, однако отмечают серьёзный институциональный вызов. Они подчёркивают, что *«вуз рискует упустить момент социализации и формирования сообщества, если не предложит гибкие, релевантные форматы вовлечения уже сейчас, пока это воспринимается как временная пауза»*. Данный вывод также позволяет утверждать, что ядро устойчивых, идеологических противников участия, чья позиция основана на глубоком неприятии или протесте, относительно невелика, однако есть вероятность, что данная форма неучастия будет расширяться.

Наконец, исследование со всей определённости демаркирует границы значимости идеологических и протестных настроений. Факторы глубокого идеологического протеста, тотального недоверия институтам или страха перед последствиями играют ничтожно малую роль в формировании стратегии неучастия. Лишь незначительное меньшинство ссылаются на недоверие институтам власти и НКО (4,23%), боязнь последствий (4,37%) или принципиальное, мировоззренческое нежелание быть частью чего-либо (5,22%). По мнению экспертов, низкий уровень протеста создаёт благоприятную почву для конструктивной работы, однако требует кардинального пересмотра инструментов коммуникации. Акцент должен сместиться с общей мотивации на конкретные, измеримые выгоды для

студента, такие как развитие мягких навыков, нетворкинг и карьерные траектории. Как резюмируют эксперты, неучастие – это не вызов системе, а её молчаливая оценка, сигнал о нерелевантности предлагаемых форматов. Это позволяет сделать вывод о том, что в основе российской стратегии студенческого неучастия лежит не политический или ценностный антагонизм, не конфликт с обществом или государством, а прагматичный расчёт, то есть краткосрочное осознание своих текущих возможностей и ограничений, а также последовательное стремление к личному комфорту, психологическому благополучию и академическому успеху как главной цели на данном жизненном этапе. Этот выбор является не бегством от ответственности, а перераспределением энергии в пользу задач, воспринятых как наиболее важные и релевантные собственному будущему. Студенчество демонстрирует высокую степень рефлексии и осознанности в управлении своими ресурсами, предпочитая направлять их в русло, которое воспринимается как наиболее продуктивное и перспективное с точки зрения личной траектории развития. Их неучастие – это не пустота, а насыщенное иное действие: учёба, саморазвитие, построение отношений. Следовательно, попытки вовлечения этой аудитории в традиционные форматы активности обречены на провал, если они не будут учитывать эту сложную систему рациональных приоритетов и экзистенциальных потребностей в автономии. Успешные стратегии должны предлагать низкопороговые, гибкие и максимально релевантные личным целям форматы участия, которые не воспринимаются как вторжение в личное пространство, а видятся как ценный ресурс для собственного развития.

Обсуждение

Несмотря на стремление к максимальной объективности, данное исследование имеет ряд методологических ограничений, которые необходимо учитывать при интерпретации результатов. Ключевое ограничение

связано с тем, что исследование опирается на саморефлексию респондентов. Данные, полученные через опрос, фиксируют декларируемые мотивы и восприятие студентами собственных действий, которые могут не всегда полностью соответствовать их реальным практикам и глубинным побуждениям. Студенты могут быть склонны рационализировать своё неучастие, предлагая социально одобряемые объяснения (например, нехватку времени или академическую нагрузку), маскирующие иные, менее осознаваемые или менее презентабельные причины, такие как неуверенность в себе, сложности с коммуникацией или отсутствие интереса.

Другое существенное ограничение касается презумпции рационального планирования, лежащей в основе теории рационального выбора. Исследование исходит из того, что студенты способны к краткосрочному и целостному видению своего будущего, под которое выстраивают текущую стратегию неучастия. Однако эта способность может быть переоценена. Студенты, особенно младших курсов, могут ошибаться в прогнозировании траекторий своего развития и релевантности тех или иных активностей, а их «рациональный выбор» может на деле являться ситуативной реакцией на стресс или перегрузку, а не результатом взвешенного стратегического планирования. Более того, тезис об эффективном управлении дефицитными ресурсами также может быть поставлен под сомнение: студенты не всегда точно оценивают свои временные и энергетические резервы и не всегда распоряжаются ими оптимально. Следовательно, их неучастие может быть следствием не столько выверенного расчёта, сколько недостаточно развитых навыков тайм-менеджмента и неспособности эффективно интегрировать внеучебные активности в свой распорядок, что интерпретируется ими как осознанный выбор в пользу учёбы.

Заключение

Проведённое исследование позволяет сделать вывод о том, что феномен неучастия

в российском студенчестве является сложным и многомерным, но при этом имеет чётко выраженную основу. Это не пассивность в её традиционном понимании, не аномалия и не форма скрытого протеста, а рациональная, осмысленная и в большинстве случаев временная поведенческая стратегия. Она формируется под воздействием объективных условий, в которых оказывается современный студент: высокой академической нагрузки, необходимости выстраивания жизненных стратегий в конкурентной среде, а также общей тенденции к индивидуализации и ценностям самореализации в приватной, а не публичной сфере.

Основным барьером выступает не отсутствие интереса или доверия, а ощущение дефицита самого ценного ресурса – времени, который вынуждает делать жёсткий выбор в пользу деятельности, которая воспринимается как наиболее релевантная для достижения личных целей (в первую очередь, академических). Эмоциональная нейтральность этой позиции, её независимость от мнения окружения и её восприятие как временной говорят о высокой степени автономии и рациональности данного выбора. Студенты, воздерживаясь от участия, не ощущают себя частью какой-либо оппозиции или маргинальной группы; они просто следуют логике личной эффективности в заданных институциональных рамках.

Данные выводы имеют важные практические следствия. Попытки вовлечения таких студентов через призывы к гражданскому долгу, увещевания или через механизмы административного давления заведомо обречены на провал, так как они не соответствуют внутренней логике их поведения. Гораздо более перспективной представляется стратегия, предлагающая им формы участия, которые будут иметь понятную личную выгоду (например, прокачка компетенций, полезные контакты для будущей карьеры), будут максимально интегрированы в учебный процесс (зачёт баллов за участие) или будут обладать крайне низким порогом входа по времени и ресурсам

(микроволонтерство, цифровые формы активности). Перспективы дальнейших исследований видятся в отслеживании траекторий изменения гражданской вовлечённости студентов после выпуска, а также в использовании качественных методов (глубинные интервью, фокус-группы) для более детального понимания мотивационных структур и смыслов, которые сами студенты вкладывают в понятия «активность» и «неучастие».

На основе проведённого анализа сформулированы ключевые выводы и рекомендации для основных участников (вузов, студента государства) образовательного процесса. Для вузов систематическое неучастие студентов ведёт к эрозии институционального социального капитала и постепенной утрате университетом роли смыслового и коммуникативного центра. Это создаёт прямые риски для конкурентоспособности и репутации. В качестве ответа необходима трансформация коммуникативной стратегии: переход от массовых рассылок к персонализированному взаимодействию через цифровые платформы, которые студенты уже используют для решения повседневных задач. Критически важно разрабатывать новые форматы участия – краткосрочные, проектные, гибкие и встроенные в учебный процесс (например, микростейджинг или конкурсы кейсов от работодателей), которые демонстрируют прямую пользу для академического и профессионального роста.

Для государства основным риском является рост атомизации молодёжи и снижение уровня обобщённого доверия к институтам, что в долгосрочной перспективе может затруднить реализацию крупных национальных проектов, требующих гражданской солидарности. Ответом должна стать децентрализация поддержки молодёжных инициатив и отказ от унифицированных форматов в пользу грантовых моделей, где финансирование получают проекты, доказавшие свою релевантность на уровне конкретных университетов или сообществ. Необходимо легитимизировать ценность личного времени че-

рез поддержку инициатив по развитию мягких навыков и создание прозрачных лифтов, где участие в проверенных проектах становится реальным карьерным преимуществом.

Для самих студентов стратегия неучастия, при всей её рациональности, несёт риск сужения горизонта возможностей – упущенных знакомств, навыков и проектов, которые часто становятся катализатором карьерного роста. Осознавая своё право распоряжаться собственным временем, им стоит практиковать избирательный и рефлексивный подход: не избегать всех возможностей, а раз в семестр проводить аудит предлагаемых активностей и выбирать 1-2 самых перспективных с точки зрения полезных знакомств или строчки в резюме. Это не расход времени, а инвестиция в социальный капитал, который невозможно быстро нарастить в будущем.

Таким образом, преодоление кризиса участия требует не принуждения, а кооперации всех стейкхолдеров в создании новых форматов взаимодействия, где выгоды от вовлечённости будут очевидны, измеримы и превысят транзакционные издержки для всех сторон. Ключевым условием является трансформация стратегии участия из обязательных в желательные через демонстрацию их прямой утилитарной ценности для образовательной и профессиональной траектории студента. Необходима разработка гибкой системы опций, позволяющей интегрировать отдельные элементы участия в индивидуальный учебный план без его перегрузки, например, через систему микрокредитов или цифровых бейджей. Одновременно должна вестись работа по укреплению институционального доверия через повышение прозрачности коммуникации и обеспечение обратной связи по результатам участия. Синергия рационально выстроенных стимулов, персонализированных форматов и доверительной среды способна трансформировать неучастие из стратегии экономии ресурсов в осознанную инвестицию в социальный и человеческий капитал. Данный подход позво-

лит не только повысить вовлечённость, но и сформировать новую модель гражданственности, основанную на взаимной ответственности и осознанной кооперации.

Представленное исследование вносит вклад в академическую дискуссию, актуализируя и операционализируя феномен неучастия как самостоятельный объект научного анализа. Оно расширяет теоретическую рамку за счёт синтеза теорий рационального выбора, социального капитала и коммуникации, предлагает оригинальную интерпретацию причин невовлечённости через призму прагматики и ресурсного дефицита и предоставляет эмпирические данные, корректирующие устоявшиеся нарративы о российской студенческой молодёжи. Работа задаёт новый вектор для исследований, призывая рассматривать неучастие не как симптом социальной болезни, а как индикатор системных дисфункций в коммуникации между институтами и новым поколением, что делает её результаты востребованными как для академического сообщества, так и для практиков в сфере образования и молодёжной политики.

Литература

1. Епанчинцева Г.А., Козловская Т. Н. Студенчество как социально-психологическая общность // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2018. – № 2 (214). – С. 66–69. – EDN: FEIHRJ.
2. Шамионов Р.М. Эмпирическая модель социальной активности молодёжи // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2022. – Т. 22, № 2. – С. 188–196. – DOI: 10.18500/1819-7671-2022-22-2-188-196.
3. Шашкова Я.Ю., Дерендяева А.Д. Российская молодёжь в институциональных трансформациях: детерминанты неучастия // Вестник Томского государственного университета. – 2016. – № 405. – С. 145–149. – DOI: 10.17223/15617793/405/20.
4. Сазонов Б.А. Организация образовательного процесса: возможности индивидуализации обучения // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29, № 6. – С. 35–50. – DOI: 10.31992/0869-3617-2019-29-6-35-50.

5. Коулман Д. Экономическая социология с точки зрения теории рационального выбора // Экономическая социология. – 2004. – Т. 5, № 3. – С. 35–44. – EDN: OYWLYJ.
6. Малошенок Н.Г., Музыка П.А., Шмелёва Е.Д., Щеглова И.А. Способствуют ли индивидуальные образовательные траектории лучшему развитию навыков студентов: эмпирическое исследование в российских вузах // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34, № 5. – С. 29–48. – DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-29-48.
7. Долженко С.Б., Долженко Р.А., Харченко В.С., Назаров А.В. Деятельность профессиональных экспертных сообществ: особенности мотивации участников и оценка их вовлечённости // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2021. – № 5 (165). – С. 345–373. – DOI: 10.14515/monitoring.2021.5.1834.
8. Пугач В.Ф., Петров В.А. Реверсивность в образовательных траекториях студентов российских вузов: к постановке вопроса // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34, № 5. – С. 103–118. – DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-103-118.
9. Putnam R.D. Social Capital in the Federal Republic of Germany and in the US // Civil Commitment and Civil Society. – Opladen: Leske + Budrich, 2002. – P. 257–272.
10. Bourdieu P. Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984. – 534 p.
11. Гужавина Т.А. Доверие как форма поддержки социальных институтов // Society and Security Insights. – 2019. – Т. 2, № 4. – С. 40–54. – DOI: 10.14258/ssi(2019)4-03.
12. Басимов М.М. Психологические причины неучастия молодёжи в политической жизни // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7, № 4 (29). – С. 9. – DOI: 10.26795/2307-1281-2019-7-4-9.
13. Абрамова С.Б., Антонова Н.А. Молодёжь региона в поисках гражданской идентичности: цифровое участие и модель наблюдателя // Регионология. – 2023. – Т. 31, № 2 (123). – С. 393–410. – DOI: 10.15507/2413-1407.123.031.202302.393-410.
14. Княгинина Н.В., Тишкина К.О., Пучков Е.В. Зачем студенческая оценка преподавания университетам России? // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34, № 8-9. – С. 74–92. – DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-8-9-74-92.
15. Федотова Н.Г. Коммуникативные аспекты формирования социокультурного капитала // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2015. – Т. 206. – С. 277–286. – EDN: TXQCPJ.
16. 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.
17. Сумская А.С. «Цифровые аборигены» как новое российское «потерянное поколение»? // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2022. – № 2 (44). – С. 171–183. – DOI: 10.47475/2070-0695-2022-10221.

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке Правительства Ярославской области в рамках научного проекта № 11НП/2024.

Статья поступила в редакцию 17.11.2025

Принята к публикации 05.01.2026

References

1. Epanchintseva, G.A., Kozlovskaya, T.N. (2018). Students as a Socio-Psychological Community. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Orenburg State University*. No. 2 (214), pp. 66–69. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35435290_21527078.pdf (accessed 04.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
2. Shamionov, R.M. (2022). An Empirical Model of Social Activity of Youth. *Izvestiya Saratovskogo Universiteta. New Series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*. Vol. 22, no. 2, pp. 188–196, doi: 10.18500/1819-7671-2022-22-2-188-196. (In Russ., abstract in Eng.).
3. Shashkova, Ya.Yu., Derendyaeva, A.D. (2016). Russian Youth in Institutional Transformations: Determinants of Non-Participation. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Tomsk State University*. No. 405, pp. 145–149, doi: 10.17223/15617793/405/20. (In Russ., abstract in Eng.).

4. Sazonov, B.A. (2020). Organization of the Educational Process: Possibilities for Individualization of Learning. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol.29, no. 6, pp. 35-50, doi: 10.31992/0869-3617-2019-29-6-35-50. (In Russ., abstract in Eng.).
5. Coleman, D. (2004). Economic Sociology from the Viewpoint of Rational Choice Theory. *Ekonomicheskaya sotsiologiya = Economic Sociology*. Vol. 5, no. 3, pp. 35-44. Available at: https://www.hse.ru/data/2011/12/08/1208204958/ecsoc_t5_n3.pdf (accessed 04.11.2025). (In Russ.).
6. Maloshonok, N.G., Muzyka, P.A., Shmelyova, E.D., Shcheglova, I.A. (2025). Do Individualized Educational Trajectories Contribute to Better Development of Students' Skills: An Empirical Study in Russian Universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 5, pp. 29-48, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-29-48. (In Russ., abstract in Eng.).
7. Dolzhenko, S.B., Dolzhenko, R.A., Kharchenko, V.S., Nazarov, A.V. (2021). Activities of Professional Expert Communities: Features of Participants' Motivation and Assessment of Their Engagement. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsialnye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 5 (165), pp. 345-373, doi: 10.14515/monitoring.2021.5.1834. (In Russ., abstract in Eng.).
8. Pugach, V.F., Petrov, V.L. (2025). Reversibility in the Educational Trajectories of Students of Russian Universities: On Posing the Question. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 5, pp. 103-118, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-103-118. (In Russ., abstract in Eng.).
9. Putnam, R.D. (2002). Social Capital in the Federal Republic of Germany and in the US. *Civil Commitment and Civil Society*. Opladen: Leske + Budrich. Pp. 257-272.
10. Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 534 p.
11. Guzhavina, T.A. (2019). Trust as a Form of Support for Social Institutions. *Society and Security Insights*. Vol. 2, no. 4, pp. 40-54, doi: 10.14258/ssi(2019)4-03. (In Russ., abstract in Eng.).
12. Basimov, M.M. (2019). Psychological Reasons for Youth Non-Participation in Political Life. *Vestnik Mininskogo universiteta = Bulletin of Minin University*. Vol. 7, no. 4 (29), p. 9, doi: 10.26795/2307-1281-2019-7-4-9. (In Russ., abstract in Eng.).
13. Abramova, S.B., Antonova, N.L. (2023). Regional Youth in Search of Civic Identity: Digital Participation and the Spectator Model. *Regionologiya = Regionology*. Vol. 31, no. 2 (123), pp. 393-410, doi: 10.15507/2413-1407.123.031.202302.393-410. (In Russ., abstract in Eng.).
14. Knyaginina, N.V., Tishkina, K.O., Puchkov, E.V. (2025). Why Student Evaluation of Teaching for Russian Universities? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 8-9, pp. 74-92, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-8-9-74-92. (In Russ., abstract in Eng.).
15. Fedotova, N.G. (2015). Communicative Aspects of Forming Sociocultural Capital. *Trudy Sankt-Petersburgskogo gosudarstvennogo instituta kultury = Proceedings of Saint Petersburg State Institute of Culture*. Vol. 206, pp. 277-286. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_23653956_14276101.pdf (accessed 04.11.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
16. Nikolskiy, V.S., Ambarova, P.A., Shabrova, N.V. (2025). Prosocial Attitudes and Behavior of Student Youth: 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.).
17. Sumskaya, A.S. (2022). "Digital Aborigines" as a New Russian "Lost Generation"? *Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya = Sign: A Problematic Field of Media Education*. No. 2 (44), pp. 171-183, doi: 10.47475/2070-0695-2022-10221. (In Russ., abstract in Eng.).

Acknowledgment. This study was supported by the Yaroslavl Region Government under research project No. 11NP/2024.

*The paper was submitted 17.11.2025
Accepted for publication 05.01.2026*

«Обучение служением» как инструмент формирования гражданской позиции студентов медицинского вуза

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-1-129-148

Прохорова Мария Вячеславовна^{1,2} — канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры психологии управления¹, доцент кафедры управления и предпринимательства², SPIN-код: 4438-6499, ORCID: 0000-0001-9729-3812, personalgerente@mail.ru

Ангелова Ольга Юрьевна^{1,2} — канд. экон. наук, доцент, доцент кафедры информационных технологий и инструментальных методов в экономике¹, доцент кафедры управления и предпринимательства², ORCID: 0000-0003-0226-9583), Researcher ID: KIE-8175-2024, oangelova@mail.ru

Мазанова Анна Евгеньевна^{1,2} — аспирант кафедры социологии проектной деятельности и проконкурентного регулирования, ассистент кафедры общей и клинической психологии, ORCID: 0000-0002-8969-1922, Researcher ID: KPB-2862-2024, mazanova.a.e@mail.ru

Немирова Светлана Владимировна² — канд. мед. наук, доцент, проректор по молодёжной и воспитательной деятельности, ORCID: 0000-0003-0142-6620, Researcher ID: E-5731-2019, nemirova_s@pimunn.net

Подольская Татьяна Олеговна^{1,2} — канд. социол. наук, доцент кафедры управления человеческими ресурсами¹, доцент кафедры управления и предпринимательства², ORCID: 0000-0001-8506-7527, Researcher ID: KIG-0243-2024, podolskaya79@yandex.ru

¹ Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия

Адрес: 603022, г. Нижний Новгород, пр. Гагарина, д. 23

² Приволжский исследовательский медицинский университет, Нижний Новгород, Россия

Адрес: 603005, г. Нижний Новгород, пл. Минина и Пожарского, д. 10/ 1

Аннотация. В статье приведены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление роли и характера влияния освоения дисциплины «Общественный проект “Обучение служением”» в формировании гражданской позиции студентов медицинского вуза. В данном исследовании гражданская позиция (гражданственность) рассматривается как личностное качество, подструктурами которого выступают когнитивный, мотивационно-регуляторный и поведенческий компоненты, формируемое в контексте осознанной при-

надлежности к конкретному государству (национальности, этносу) посредством обучения, воспитания, общения, проявляемое в поведении посредством следующих индикаторов: участие в жизни своего государства и общества; соблюдение общественных норм и законодательства; оказание помощи (служение) нуждающимся; активность в познании и освоении истории, культуры, географии своей страны; принятие и разделение традиций, ценностей, представителей разных культур, национальностей, конфессий в рамках своего государства. В исследовании приняли участие свыше 200 студентов 2-го курса медицинского университета (будущие педиатры, провизоры и стоматологи), дважды пройдя опрос (до и после начала освоения дисциплины «Общественный проект “Обучение служением”»). Обработка данных производилась с помощью методов описательной статистики, непараметрических критериев Уилкоксона и Манна – Уитни, кластерного анализа, однофакторного ANOVA. Установлено, что освоение курса «Общественный проект “Обучение служением”» оказывает точечное, а не тотальное воздействие на структуру гражданской позиции. Наиболее выраженные позитивные сдвиги зафиксированы в когнитивном и поведенческом компонентах, в первую очередь по индикаторам «Оказание помощи (служение) нуждающимся» и «Активность в познании и освоении истории, культуры, географии своей страны». При этом мотивационно-регуляторный компонент, а также такие индикаторы, как «Участие в жизни государства и общества», не показали статистически значимого усиления. Косвенным положительным эффектом можно считать укрепление связей между отдельными поведенческими индикаторами, что указывает на повышение внутренней согласованности (когерентности) гражданской позиции.

Ключевые слова: общественный проект, обучение служением, гражданская позиция, гражданственность, волонтерство, виды волонтерства, волонтерская деятельность, представления и рефлексия студентов

Для цитирования: Прохорова М.В., Ангелова О.Ю., Мазанова А.Е., Немирова С.В., Подольская Т.О. «Обучение служением» как инструмент формирования гражданской позиции студентов медицинского вуза // Высшее образование в России. – 2026. – Т. 35, № 1. – С. 129–148. – DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-1-129-148.

“Service-Learning” as a Means of Developing the Civic Position of Medical University Students

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-1-129-148

Maria V. Prokhorova^{1,2} – Cand.Sci. (Psychology), Associate Professor of the Department of Management Psychology¹, Associate Professor of the Department of Management and Entrepreneurship², SPIN-code: 4438-6499, ORCID: 0000-0001-9729-3812, personalgerente@mail.ru

Olga Yu. Angelova^{1,2} – Cand.Sci. (Economy), Associate Professor of the Department of Information Technology and Instrumental Methods in Economics¹, Associate Professor of the Department of Management and Entrepreneurship², ORCID: 0000-0003-0226-9583, Researcher ID: KIE-8175-2024, oangelova@mail.ru

Anna E. Mazanova^{1,2} – PhD student of the Department of Sociology of Project Activity and Pro-Competitive Regulation, Assistant of the Department of General and Clinical Psychology, ORCID: 0000-0002-8969-1922, Researcher ID: KPB-2862-2024, mazanova.a.e@mail.ru

Svetlana V. Nemirova² – Cand.Sci. (Medical Science), Associate Professor, Deputy Rector for Youth Policy and Extracurricular Activities, ORCID: 0000-0003-0142-6620, Researcher ID: E-5731-2019, nemirova_s@pimunn.net

Tatyana O. Podolskaya^{1,2} – Cand.Sci. (Sociology), Associate Professor at the Department of Human Resources Management¹, Associate Professor of the Department of Management and Entrepreneurship², ORCID: 0000-0001-8506-7527, Researcher ID: KIG-0243-2024, podolskaya79@yandex.ru

¹ National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation

Address: 23 Gagarin ave., Nizhny Novgorod, 603022, Russian Federation

² Volga Region Research Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation, Nizhny Novgorod, Russian Federation

Address: 10/1 Minin and Pazharskiy sqr., Nizhny Novgorod, 603005, Russian Federation

Abstract. The results of empirical research, aimed to reveal a role and nature of the impact of mastering the discipline “Service-Learning Public Project” in shaping the civic position (civic consciousness) of medical university students, are presented in the article. In this research, civic identity (citizenship) is considered a personal quality. Its substructures include cognitive, motivational-regulatory, and behavioral components. It is formed through the context of a conscious belonging to a specific state (nationality, ethnicity) via education, upbringing, and social interaction, and is manifested in behavior through the following indicators: participation in the life of one’s state and society; adherence to social norms and legislation; helping (serving) those in need; active engagement in learning about and exploring the history, culture, and geography of one’s country; acceptance and endorsement of the traditions, values, and representatives of different cultures, nationalities, and confessions within one’s state. More than 200 second-year students of the medical University (future pediatricians, pharmacists and dentists) participated in the study, having completed the survey twice: before and after the start of mastering the discipline “Service-Learning Public Project”. The data was processed using descriptive statistics, nonparametric Wilcoxon and Mann-Whitney tests, cluster analysis and one-way analysis of variance. It was revealed that mastering the course “Service-Learning Public Project” has a targeted, rather than comprehensive, impact on the structure of civic identity. The most pronounced positive shifts were recorded in the cognitive and behavioral components, primarily regarding the indicators “Helping (serving) those in need” and “Activeness in learning about and mastering the history, culture, and geography of one’s country”. At the same time, the motivational-regulatory component, as well as indicators such as “Participation in the life of the state and society” did not show a statistically significant increase. An indirect positive effect can be considered the strengthening of connections between individual behavioral indicators, which points to an increase in the internal coherence of civic identity.

Keywords: public project, service-learning, civic position, civic consciousness, volunteering, types of volunteering, volunteer services, voluntary activity, students’ conceptualization and reflection

Cite as: Prokhorova, M.V., Angelova, O.Yu., Mazanova, A.E., Nemirova, S.V., Podolskaya, T.O. (2026). “Service-Learning” as a Means of Developing the Civic Position of Medical University Students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 35, no. 1, pp. 129-148, doi: 10.31992/0869-3617-2026-35-1-129-148 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Любое государство ставит своей целью процветание в краткосрочной и долгосрочной перспективе. При этом население, в том числе и молодёжь, рассматривается как значимый ресурс, способный обеспечить социальный прогресс и устойчивое развитие. Это делает актуальным процесс формирования и развития гражданской позиции (гражданственности) молодого поколения как одно из ключевых направлений государственной политики и общественного воспитания.

Гражданственность выступает сложной, многогранной, междисциплинарной категорией, раскрываемой одновременно в политических, психолого-педагогических, социологических, философских исследованиях [1], что обуславливает существование разных подходов к толкованию данного понятия. Определённые трудности возникают также в связи с тем, что в контексте теории и практики гражданского воспитания используются и другие близкие по смыслу термины, такие как «гражданская идентичность», «патриотизм», «гражданская компетентность», «гражданский долг», которые определяют гражданскую направленность личности через потребности и мотивы, идеалы и убеждения, ценности, опираясь на которые человек выстраивает свои отношения с социумом и государством [2].

Сопоставляя авторские и нормативные определения гражданской позиции, О.П. Глушенко приходит к выводу о многокомпонентном строении термина [3], корни которого уходят в обозначение прав и обязанностей гражданина¹. В структуре понятия выделяются познавательный (знания), мотивационно-ценностный (потребности, мотивация, ценности), поведенческий компоненты, проявляющиеся в отношении субъекта к обществу [3]. Наличие ценностного и когнитивного компонентов, тесно связанных между собой в позиции субъекта

и реализуемых в его деятельности, обозначают В.В. Гаврилюк, В.В. Маленков, Т.В. Гаврилюк [4]. Гражданская позиция, как и лежащие в её основе мотивы, обязательно должна осознаваться субъектом и проявляться в действиях, которые целенаправленно организуются [5]. Подобная трактовка опять-таки позволяет выделить в структуре гражданственности познавательный и мотивационно-ценностный компоненты, реализуемые посредством активности субъекта. В качестве индикаторов гражданской позиции выделяют «гражданское самосознание» и «гражданское участие» [6, с. 34].

В психолого-педагогических исследованиях гражданственность рассматривается как одно из сложных личностных качеств, относящихся к ценностной сфере и проявляющихся в поведении [7]. Список гражданских ценностей, которые находят отражение в гражданской позиции, многочислен и открыт для изменений. Сюда включаются и трудолюбие, и патриотизм, и следование законодательным нормам, и доброта, и уважение семейных традиций [7], и «самосознание, достоинство, долг, совесть, ответственность, мужество» гражданина [8, с. 93]. Гражданственность рассматривается как проявление личностной зрелости [9], ответственности за свои поступки перед другими людьми и обществом [10]. В структуру гражданственности включаются познание, мотивация, деятельность [11]. Сразу десять элементов, которые можно интегрировать в когнитивный, мотивационный, регуляторный и социальный компоненты, выделяет О.Е. Савельева [12].

Анализ зарубежных подходов снова приводит к трактовке этого понятия в качестве личностного качества, проявляющегося в развитом обществе и представляющего собой единство духовно-нравственного и интеллектуального начал, личного и общественного [13].

¹ Всеобщая декларация прав человека // Сайт Организации объединённых наций. URL: <https://www.un.org/ru/about-us/universal-declaration-of-human-rights> (дата обращения 25.09.2025).

В философском контексте гражданственность рассматривается как некоторый культурный код, который формируется в ходе взаимодействия с другими людьми в конкретный исторический период [14]. В структуру этого кода наряду с культурными ценностями входят нормы поведения в обществе в целом и малых группах, отношение к природе [14].

Э.В. Зауторова и И.А. Макеева, обобщая различные подходы к понятию гражданственности, выделяют семь групп компонентов, которые его составляют: «активность и ответственность»; личностное «сознание и самосознание»; духовно-нравственные качества; эмоционально-волевые качества; гражданский долг; личностная позиция [10, с. 97]. К такой классификации они приходят, указывая на невозможность ограничиться каким-либо одним подходом.

Таким образом, понятие гражданской позиции, выступая предметом изучения социологии, педагогики и психологии, политологии, философии, имеет разнообразные толкования, в части которых просто перечисляются определённые качества, входящие в структуру гражданственности. Обобщая представленные выше подходы и определения, можно выделить те аспекты, относительно которых все учёные солидарны. Во-первых, гражданская позиция представляет собой междисциплинарное понятие. Во-вторых, она определяется через категорию «личность». В-третьих, гражданственность представляет собой сложное по составу образование. В-четвёртых, в её составе неизменно выделяются когнитивный (познавательный) и мотивационно-регуляторный (эмоционально-волевой) компоненты, которые образуют внутренний план. В-пятых, внутреннее содержание гражданской позиции находит проявление вовне, через поведение субъекта. В-шестых, гражданская позиция не может быть абстрактным образованием, она обязательно предполагает не просто принадлежность к конкретному государству (национальности, этносу), но

и осознание такой связи. В-седьмых, гражданственность формируется в социуме через обучение, воспитание, общение, передачу и усвоение культурно-исторического опыта. Таким образом, *гражданская позиция (гражданственность) представляет собой личностное качество, подструктурами которого выступают когнитивный, мотивационно-регуляторный и поведенческий компоненты, формируемое в контексте осознанной принадлежности к конкретному государству (национальности, этносу) посредством обучения, воспитания, общения, проявляемое в поведении.*

Методологические основы исследования

Исходя из предложенной трактовки гражданской позиции как личностного качества, для её оценки предлагается комплекс ключевых индикаторов. Принципом его формирования служит достижение оптимального баланса между содержательной валидностью (полнотой) и лаконичностью (отсутствием избыточности). Поведенческие индикаторы не пересекаются по своему содержанию, но отражают как когнитивный, мотивационно-регуляторный, так и поведенческий компоненты гражданской позиции. В рамках данного исследования выделены пять индикаторов: 1) участие в жизни своего государства и общества (участие в выборах, общественных обсуждениях, гражданских инициативах); 2) соблюдение общественных норм и законодательства; 3) оказание помощи (служение) нуждающимся; 4) активность в познании и освоении истории, культуры, географии своей страны (посещение музеев, культурных и исторических мест, изучение архивных материалов); 5) принятие и разделение традиций, ценностей, представителей разных культур, национальностей, конфессий в рамках своего государства (проявляется через толерантное и уважительное поведение в мультикультурной среде).

Теоретическую модель исследования гражданской позиции можно представить следующим образом (Рис. 1). В ней нахо-

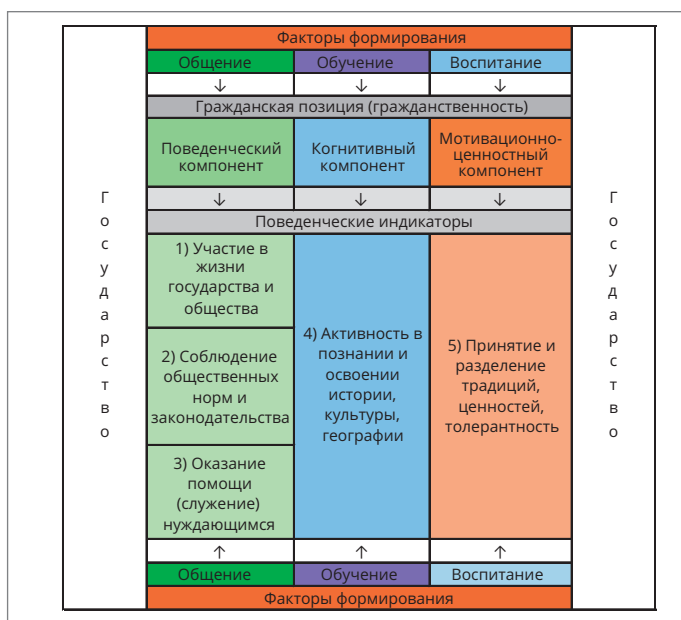


Рис. 1. Модель гражданской позиции

Fig 1. Civic position model

дят отражение три основных подструктуры гражданской позиции, обозначенные ранее в описании. Когнитивный компонент предполагает владение знаниями о государстве, его истории, законах, а также о правах и обязанностях гражданина. Мотивационно-регуляторный компонент включает мотивы, ценности, установки, чувство долга и ответственности, волевые качества, которые вместе направляют поведение. И, наконец, поведенческий компонент отражает внешние проявления гражданственности в конкретных действиях, поступках. Пять индикаторов расположены в нижней части модели как конкретные, измеримые проявления гражданской позиции. Ключевой принцип выделения индикаторов состоит в том, что они не пересекаются по содержанию (каждый из них описывает уникальный тип поведения), но являются следствием и отражением всех трёх верхнеуровневых компонентов. Центральная часть модели представлена в контексте государства, принадлежность к которому осознаётся каждым субъектом общества, носителем гражданской позиции.

Формирование гражданственности происходит в ходе обучения, воспитания, общения, детерминируясь совокупностью внешних и внутренних факторов. В первую группу входят отдалённое (государственные и общественные институты, экономические условия, СМИ) и непосредственное (семья, друзья, школа или вуз) окружение, реальные и вымышленные значимые другие [15]. Внешние факторы преломляются через внутренние, ядром которых выступают ценности [5]. Развитие второй группы детерминант происходит по мере получения личного и профессионального опыта.

Учёные сходятся во мнении о том, что воспитание, обучение и социализация (общение) выступают теми процессами, в ходе которых происходит формирование гражданской позиции. При этом воспитание определяется как базис, основой которого выступают образовательные учреждения, обладающие стабильностью [16]. Е.В. Путилов считает, что предметом воспитательной работы выступает развитие гражданственности обучающихся [17]. М.В. Николаев,

указывая на то, что формирование гражданской позиции происходит именно в ходе воспитания, обозначает необходимость соблюдения целого комплекса педагогических условий [18]. Е.В. Гусакова, Т.Н. Герасимова разрабатывают модель формирования гражданской позиции студентов в ходе воспитательного процесса [19]. О.Ю. Муллер предлагает и апробирует четырёхкомпонентную гибкую модель воспитания гражданских качеств студентов [20].

Решая задачу формирования гражданской ответственности, вузы разрабатывают, подбирают и внедряют различные инструменты, среди которых приоритетными выступают: проектная работа, направленная на создание общественно полезного продукта [7; 21], и решение творческих, информационных, культурных задач, что достигается, например, во время образовательного конкурса «Моя страна – моя Россия» [22], при проведении «Школы гражданского просвещения» [23, с. 77], в форматах волонтерской и благотворительной деятельности [24; 25]. Волонтерский опыт является важным элементом в формировании гражданской позиции, так как он способствует развитию ряда ключевых компетенций, необходимых для полноценного участия в общественной жизни. Участие молодежи в социально значимых проектах выступает катализатором рефлексии об устройстве общества и своём месте в нём, социальной справедливости и моральной ответственности гражданина [26]. Волонтерские практики вносят вклад в формировании гражданской позиции, социальной активности молодежи, лидерства, повышают готовность изменять жизнь общества к лучшему [27]. Важно отметить, что участие в волонтерских практиках через проектное обучение в вузе позволяет студентам связывать академическое обучение с потребностями общества. В частности, это особенно актуально для медицинского вуза, где реализуется общая ценностная основа врачевания и волонтерства [28]. Реализация волонтерских проектов студентами не сводится к исполнению оперативных задач,

а предполагает их вовлечённость в решение острых социальных проблем [29].

Объединяющий в своём инструментальном портфеле проектную и волонтерскую работу, направляющий студентов на решение общественно-значимых задач, способствующий развитию личных и профессиональных компетенций [30], учитывающий отраслевую специфику [31], принципиально новый подход «обучение служением», внедряемый в последние годы в российских вузах, может обеспечить формирование гражданской ответственности молодежи [32]. В Приволжском исследовательском медицинском университете (ПИМУ) данный подход реализуется при освоении одноимённой дисциплины на 2-м курсе лечебного, педиатрического, стоматологического и фармацевтического факультетов. В структуру дисциплины включены три компонента: вводное лекционное занятие, практические занятия, выездные занятия для реализации проекта [31]. На потоковой лекции студенты формируют представление о подходе и его задачах, проходят анкетирование, в ходе которого выявляются их представления о дисциплине «Общественный проект “Обучение служением”», знакомятся с заказчиками. Первая часть практических занятий направлена на подготовку общественно значимого проекта. Она направлена на формирование команд, анализ проблем заказчиков, поиск идей, разработку проекта, определение ресурсов для его реализации. Вторая часть практических занятий, проводимая после реализации проекта, включает отчётные презентации, рефлексии по итогам реализации проекта и построение траектории его развития. Сам проект реализуется на территории заказчика в ходе выездного занятия, которому в учебном плане отводится целый день. В состав постоянных заказчиков ПИМУ входят лечебные и образовательные учреждения региона, центры социального обслуживания населения и социальные фонды, федеральные и региональные общественные организации, работающие с социально незащищёнными слоями населения.

Внедрение подхода в образовательную практику других стран имеет свою специфику [33]. Несмотря на то, что формирование гражданственности выдвигается в качестве одной из целей при внедрении образовательного подхода «обучение служением» в российских вузах, однако конкретных данных и результатов по развитию этого качества в ходе образовательной и воспитательной практик пока недостаточно [34], что обуславливает актуальность настоящего исследования, направленного на выявление роли и характера влияния освоения дисциплины «Общественный проект “Обучение служением”» на формирование гражданской позиции студентов (на примере медицинского вуза). Достижение цели предполагало решение нескольких задач:

1) разработать рабочую модель гражданской позиции, включающую её структурные компоненты и поведенческие индикаторы, что и было сделано в рамках данного раздела;

2) выявить и оценить влияние освоения дисциплины «Общественный проект “Обучение служением”» на когнитивный, мотивационно-регуляторный и поведенческий компоненты гражданской позиции студентов;

3) установить влияние принадлежности к полу на выраженность компонентов гражданской позиции студентов;

4) выявить роль предшествующего опыта волонтерской деятельности в формировании компонентов гражданской позиции студентов.

Методы и методики исследования

Для сбора данных использовалось онлайн-анкетирование, которое производилось дважды: на первом и на последних занятиях дисциплины. Для этого были разработаны две формы: А и Б. Первая форма называлась «Представления студентов ПИМУ о дисциплине «Общественный проект “Обучение служением”»», вторая форма – «Представления и рефлексия студентов ПИМУ о дисциплине «Общественный проект “Об-

учение служением”»». Первая форма была направлена на выявление ожиданий и представлений студентов до обучения по дисциплине, вторая предполагала получение обратной связи после прохождения дисциплины.

Анкетирование включало следующие части:

- общая инструкция;
- часть 1 – «Общие сведения о респондентах»;
- часть 2 – «Моё представление о волонтерской работе»;
- часть 3 – «Мои представления о дисциплине «Общественный проект “Обучение служением”» (форма А), «Мои представления о дисциплине «Общественный проект “Обучение служением”» после подготовки и реализации проекта» (форма Б);
- часть 4 – «Моя гражданская позиция».

В контексте данного исследования будут анализироваться данные части 1, которые применялись как независимые переменные, и данные части 4, которые применялись как зависимые переменные. Различия форм проявлялись в общей инструкции, а также в части 3. В части 1 собирались социально-демографические и профессиональные сведения о респондентах: пол, возраст, населённый пункт проживания, специальность, курс, наличие среднего медицинского (фармацевтического) образования, наличие опыта проектной работы, наличие своей команды, наличие опыта волонтерской деятельности, её специфика (продолжительность, уровень, роль).

В части 3 выяснялась роль в проекте, а также способ его реализации. Следует пояснить, что студенты реализовали проект способами, которые различались по двум составляющим: творческой, что предполагало самостоятельную разработку проекта (креативная позиция) или получение готового задания заказчика (пассивная позиция); завершенности (полноте) цикла, что предполагало только подготовку проекта (частичная реализация) или как подготовку, так и

реализацию проекта (полный цикл). В итоге были выделены три способа: команда подготовила материал и провела мероприятие с целевой аудиторией (благополучателями); команда только подготовила материал для мероприятия и передала его заказчику; команда получила и выполнила задание и инструкции от заказчика на месте без предварительной подготовки материала (например, работа с медицинскими документами или сопровождение маломобильных пациентов в лечебном учреждении).

В части 4 студенты оценивали своё поведение в пяти ситуациях, где 4 означало, что оно проявляется всегда, 3 – обычно, 2 – редко, 1 – никогда, то есть применялась прямая четырёхбалльная шкала. Ответы этой части шкалы были направлены на выявление гражданской позиции, которая включала пять компонентов: участие в выборах, соблюдение социальных норм и законодательства, оказание помощи (служение), знание основ российской цивилизации (истории, географии, культуры), принятие традиций этнических общностей нашей страны.

При обработке данных применялись методы описательной статистики для наглядного представления результатов. Для определения значимости различий использовались два вида сравнительного анализа: для зависимых выборок (до и после освоения дисциплины) применялся критерий Уилкоксона (*Wilcoxon signed-rank test*), для независимых выборок (юношей и девушек, участников с опытом волонёрской деятельности и без него) использовался критерий Манна–Уитни (*Mann – Whitney U-test*), дисперсионный анализ (ANOVA). Дополнительно для сопоставления строения гражданской позиции до и после освоения применялся метод полной связи кластерного анализа.

Выборки исследования

Общая выборка студентов, которые проходили на опрос до начала обучения, будет именоваться N_1 (первая). Общая выборка

студентов, которые проходили опрос после окончания обучения, именоваться N_2 (вторая). Выборки N_1 и N_2 являются зависимыми, пересекаются, однако имеется некоторое расхождение по численности и составу, поскольку ряд студентов не успели ответить на задания формы А в ходе первого занятия.

В состав первой выборки N_1 вошли 243 студента, в том числе 45 юношей (выборка n_{11}) и 198 девушки (выборка n_{12}). Среди них 45 человек имели опыт волонёрской деятельности до начала освоения дисциплины (выборка n_{31}) и 198 студентов таким опытом не обладали (выборка n_{41}). Средний возраст участников выборки равен 19 годам. Среди участников первого опроса 136 будущих педиатров, 91 будущий стоматолог, 16 будущих провизоров.

В состав второй выборки N_2 вошли 266 студентов, в том числе 54 юноши (выборка n_{21}) и 212 девушек (выборка n_{22}). Среди них 52 человека имели опыт волонёрской деятельности к моменту освоения дисциплины (выборка n_{32}) и 214 студентов таким опытом не обладали (выборка n_{42}). Средний возраст участников исследования после освоения дисциплины по-прежнему равен 19 годам. Среди участников второго опроса 137 будущих педиатров, 110 будущих стоматологов, 19 будущих провизоров.

Для удобства ознакомления читателя в дальнейшем с результатами исследования и их наглядным представлением все выборки сведены в таблицу 1.

Результаты и их обсуждение

Каждый компонент гражданской позиции студентов медицинского вуза имеет выраженность выше среднего и высокую (Рис. 2). Причём наиболее высокие показатели получены по шкалам «Соблюдение общественных норм и законодательства» и «Принятие и разделение традиций, ценностей, представителей разных культур, национальностей, конфессий в рамках своего государства». Эти два компонента связаны с принятием российского общества, как об-

Таблица 1

Виды и численность выборок исследования

Table 1

Types and sizes of research samples

Вид выборки	Обозначение и численность выборки	
	До освоения дисциплины	После освоения дисциплины
Общие (N)	$N_1 = 243$	$N_2 = 266$
Специальные (n)		
Юноши	$n_{11} = 45$	$n_{12} = 54$
Девушки	$n_{21} = 198$	$n_{22} = 212$
С опытом волонтерской деятельности (волонтеры)	$n_{31} = 45$	$n_{32} = 52$
Без опыта волонтерской деятельности (не-волонтеры)	$n_{41} = 198$	$n_{42} = 214$

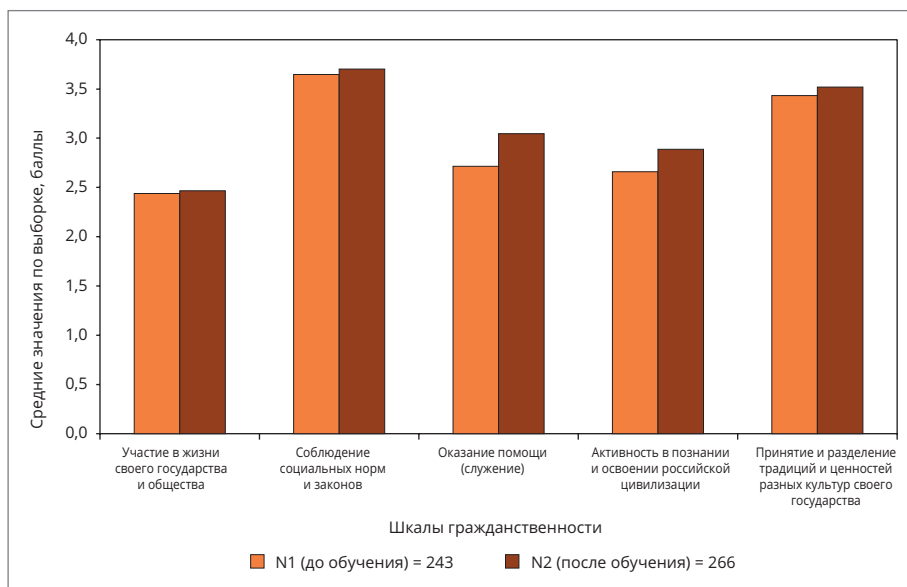


Рис. 2. Динамика компонентов гражданской позиции вследствие освоения дисциплины

«Общественный проект «Обучение служением»»

Fig. 2. Dynamics of the components of civic position as a result of mastering the discipline
“Service Learning Public Project”

щих, так и частных аспектов его жизни, но не требует активной позиции субъекта. Три других компонента предполагают более активную роль студентов в жизни общества, полученные по ним баллы несколько ниже, чем по первым двум шкалам. Однако можно отметить положительную тенденцию по повышению двух значений. Во-первых, следует отметить прирост по шкале «Оказание помощи (служение) нуждающимся»,

что отражает непосредственно смысл осваиваемой дисциплины, разрабатываемого, исполняемого проекта – оказание помощи тем людям, которые в ней нуждаются. Во-вторых, наблюдается и повышение значения шкалы «Активность в познании и освоении истории, культуры, географии своей страны». В данном случае речь идёт об изучении истории, географии и культуры России. В третьем семестре студенты медицинского

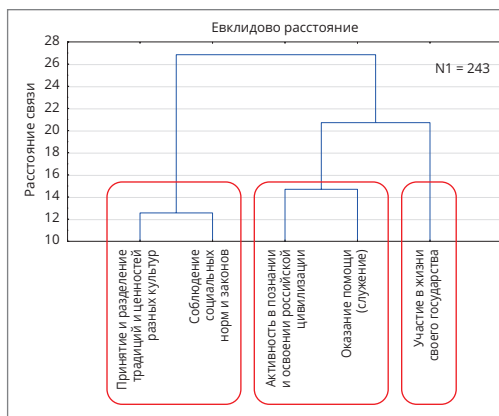


Рис. 3.1. Дендрограмма гражданской позиции студентов до освоения дисциплины. Метод полной связи

Fig. 3.1. Dendrogram of the civic position of a medical student before mastering the discipline. Complete method

вуза не изучают вышеперечисленные дисциплины, поэтому детерминацию содержанием других предметов можно исключить. Однако необходимо учитывать широкий спектр событий динамично развивающегося российского общества [2] и воздействие значимых других [3], с которыми связана жизнь каждого студента. Можно предположить и косвенное влияние дисциплины на интерес к изучению того, что связано с историей, культурой и географией нашей страны.

С помощью критерия Уилкоксона были установлены достоверно значимые различия между выраженностью указанных двух шкал «Оказание помощи (служение)» ($p = 0,0000^{**2}$) и «Активность в познании и освоении российской цивилизации» ($p = 0,0004^{**}$).

Что касается шкалы, которая требует активности субъекта, «Участие в жизни своего государства и общества», то здесь динамики не отмечено. Это вполне объясняется не только тем, что дисциплина не связана с политической активностью, но и тем, что один семестр (менее полугодия) – это время, в течение которого, как правило, не реализуется межвыборный цикл.

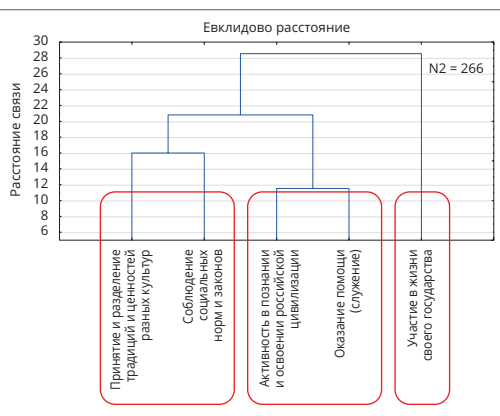


Рис. 3.2. Дендрограмма гражданской позиции студентов после освоения дисциплины. Метод полной связи

Fig. 3.2. Dendrogram of the civic position of a medical student after mastering the discipline. Complete method

На обеих дендрограммах (Рис. 3.1 и 3.2) – до и после освоения дисциплины – компоненты гражданской позиции образуют по три кластера. В обоих случаях на втором шаге происходит интеграция в кластере, который можно условно обозначить как «пассивность», шкал «Соблюдение общественных норм и законодательства» и «Принятие и разделение традиций, ценностей, представителей разных культур, национальностей, конфессий в рамках своего государства». На третьем шаге в кластер, условно именуемый «активностью», объединяются «Оказание помощи (служение) нуждающимся» и «Активность в познании и освоении истории, культуры, географии своей страны». Далее можно отметить различие в присоединении самостоятельного кластера «Участие в жизни своего государства и общества» к другим шкалам. До освоения дисциплины этот компонент гражданской позиции на шестом шаге сопрягается с кластером активности. После освоения дисциплины на четвертом шаге происходит интеграция кластеров активности и пассивности в новую подсистему и только потом (опять-таки на шестом шаге)

² ** – уровень значимости $p < 0,01$; * – уровень значимости $p < 0,05$.

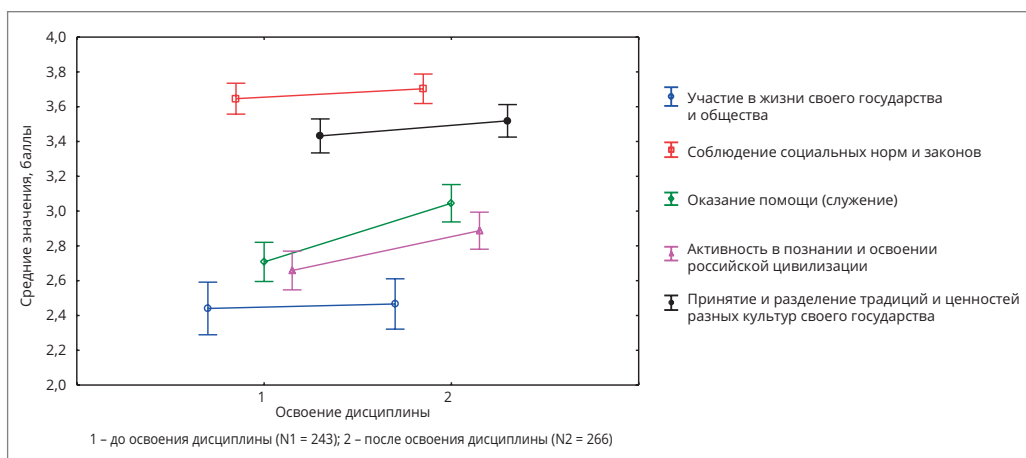


Рис. 4. Освоение дисциплины «Общественный проект “Обучение служением”» как детерминанта компонентов гражданской позиции студента медицинского вуза
Fig. 4. Mastering the discipline “Service Learning Public Project” as a determinant of components of the Civic position of a medical university student

к ним добавляется кластер «Участие в жизни своего государства и общества». Сопоставление результатов кластерного анализа позволяет говорить об усилении внутрисистемных связей между четырьмя, более близкими по времени и пространству, компонентами, – о когерентности или лучшей сформированности системы «гражданская позиция».

Влияние освоения дисциплины «Общественный проект “Обучение служением”» на отдельные компоненты гражданской позиции также показывают и результаты однофакторного дисперсионного анализа (Рис. 4). Отрезки, отражающие компоненты «Участие в жизни своего государства и общества», «Соблюдение общественных норм и законодательства» имеют очень маленький подъём под влиянием обучения; линия «Принятие и разделение традиций, ценностей, представителей разных культур, национальностей, конфессий в рамках своего государства» осталась без изменений, в то время как под острым углом поднимаются от первого этапа ко второму отрезки «Оказание помощи (служение) нуждающимся» и «Активность в познании и освоении истории, культуры, географии своей страны».

Девушки обладают более сильной гражданской позицией по четырём из пяти компонентов (Рис. 5). Приблизительно равные показатели студенты того и другого пола имеют только по шкале «Активность в познании и освоении истории, культуры, географии своей страны». Подобное положение дел наблюдается как до, так и после прохождения обучения по дисциплине.

С помощью критерия Манна – Уитни (*Mann – Whitney U-test*) были установлены достоверно значимые различия между юношами (n_{11}) и девушками (n_{12}) до освоения дисциплины по двум шкалам: «Участие в жизни своего государства и общества» ($p = 0,0469^*$), «Соблюдение общественных норм и законодательства» ($p = 0,0378^*$). После освоения дисциплины достоверно значимые различия также выявлены дважды между выборками n_{21} и n_{22} . Вновь речь идёт о соблюдении социальных норм и законов ($p = 0,0371^*$), причём величина показателя почти идентична предыдущей. Вторым компонентом, по которому получены достоверно значимые различия между юношами и девушками после освоения дисциплины, выступает принятие традиций и обычаев представителей разных национальностей, народностей, конфессий

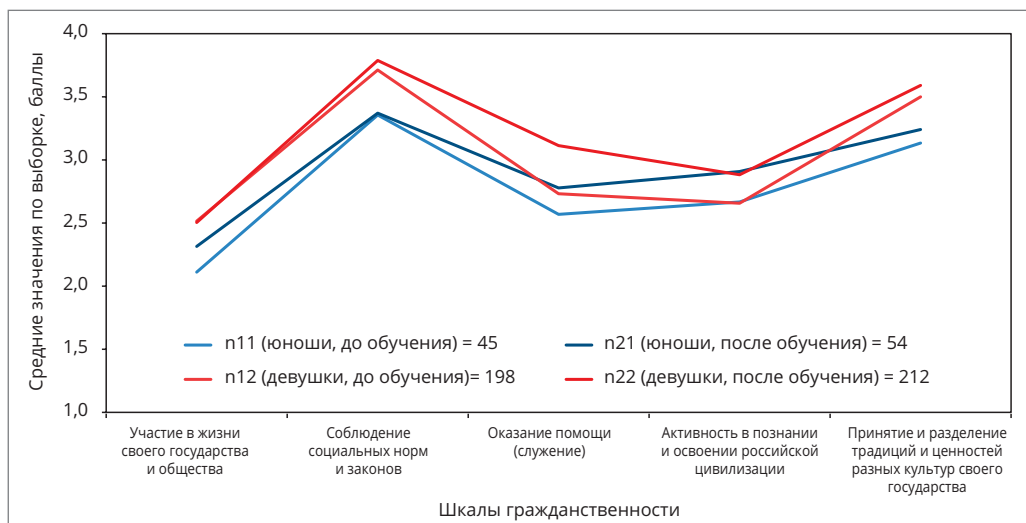


Рис. 5. Компоненты гражданской позиции юношей и девушек до и после освоения дисциплины «Общественный проект “Обучение служением”»

Fig. 5. Components of the civic position of young men and women before and after their mastering the discipline “Service Learning Public Project”

нашей страны ($p = 0,0211^*$). Полученные результаты могут быть обусловлены более высокими показателями конформизма и готовности подчиняться у девушек, чем у юношей [35; 36], а также более высоким уровнем макиавеллизма у мужчин моложе сорока лет, чем у женщин этой возрастной группы [37]. Кроме того, девушки обладают большей впечатлительностью и открытостью внешнему миру и более ориентированы на расширение контактов, чем юноши [38].

Следовательно, студентки чаще, чем студенты могут вступать в новые отношения, черпать оттуда социально-политическую информацию, придерживаясь мнения большинства и авторитетов, ожидая социального одобрения, что может выступать одной из причин более высокой частоты участия в выборах, при соблюдении социальных норм и законов, следования традициям разных национальностей, народностей и конфессий России.

При сопоставлении результатов девушек с помощью критерия Уилкоксона до (n_{21}) и после (n_{22}) освоения дисциплины выявлены достоверно значимые различия по тем же шкалам, что и у общей выборки, в которой

студентки составляют большинство: «Оказание помощи (служение) нуждающимся» ($p = 0,0000^{**}$) и «Активность в познании и освоении истории, культуры, географии своей страны» ($p = 0,0101^*$). При сравнении результатов юношей, чьи выборки до (n_{11}) и после (n_{12}) обучения меньше по составу, чем у девушек, достоверно значимых различий не выявлено, что может быть обусловлено как недостаточными по силе изменениями, так и относительно небольшими размерами выборок.

Студенты, обладающие опытом волонтерской деятельности, доминируют по большинству компонентов гражданской позиции над теми, у кого этого опыта нет, как до освоения дисциплины, так и по итогам обучения (Рис. 6). Достоверно значимые различия получены между выборками n_{31} и n_{41} до обучения по компоненту гражданской позиции, составляющему основу волонтерской деятельности, оказанию помощи (служению) ($p = 0,0069^{**}$), а после обучения между выборками n_{41} и n_{42} по двум шкалам: как по упомянутой выше ($p = 0,0313^*$), так и по знанию российской цивилизации ($p = 0,0449^*$). Более

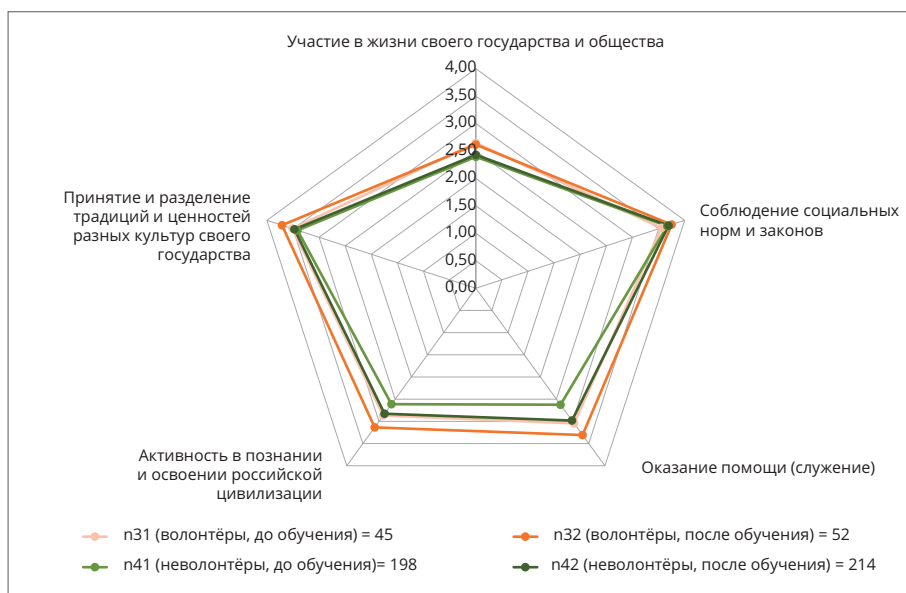


Рис. 6. Динамика компонентов гражданской позиции студентов, имеющих и не имеющих опыт волонтерской деятельности, до и после освоения дисциплины «Общественный проект «Обучение служением»»

Fig. 6. Dynamics of the components of the civic position of students with and without experience in volunteer activities, before and after mastering the discipline "Service Learning Public Project"

сильная гражданская позиция волонтеров, чем у тех студентов, кто не имеет подобного опыта, объясняется тем, что в ряды волонтеров заведомо вливаются те молодые люди, которые сильнее других стремятся помогать тем, кому нужна поддержка. Занимаясь волонтерской работой, добиваясь в ней успеха, они и в дальнейшем проявляют больше активности в служении людям.

Достоверно значимых различий между выборками студентов-волонтеров до (n_{31}) и после освоения (n_{41}) дисциплины с помощью критерия Уилкоксона не выявлено, что может быть обусловлено как наличием опыта реализации социальных проектов, так и небольшими размерами сопоставляемых выборок. При сопоставлении больших по размерам выборок студентов, не имеющих волонтерского опыта, до (n_{32}) и после освоения (n_{42}) дисциплины получены различия по двум компонентам: оказание помощи (служение) ($p = 0,0000^{**}$) и знание российской цивилизации ($p = 0,0197^{*}$).

Ограничения исследования

Дисциплина «Общественный проект «Обучение служением»» не является единственным фактором, оказывающим влияние в течение нескольких месяцев на формирование и развитие гражданской позиции студентов медицинского вуза, которые переживают большое количество событий вместе с российским обществом в целом, своим регионом, своим образовательным учреждением, семьей, друзьями, а также другими социальными и профессиональными группами. Наряду с изучением дисциплины целесообразно и полезно отслеживать влияние и других факторов на гражданскую позицию молодых людей.

В эмпирической части данного исследования использовался только метод поперечных срезов, заведомо накладывающий ограничения на временные перспективы и прогностические возможности выводов и рекомендаций, которые можно повысить, наблюдая за изменениями, происходящими

в личностных качествах студентов на протяжении нескольких лет.

Выборку исследования, в составе которой по объективным причинам девушки преобладают над юношами, составили студенты только одного вуза, что накладывает определённые ограничения на надёжность полученных результатов.

Заключение

В результате проведённого исследования, направленного на выявление роли и характера влияния освоения дисциплины «Общественный проект “Обучение служением”» на формирование гражданской позиции студентов медицинского вуза, были успешно решены все задачи и достигнута поставленная цель.

В рамках первой задачи была разработана теоретическая модель гражданской позиции, определяемая как личностное качество, формируемое в контексте осознанной принадлежности к государству и проявляемое в поведении. Модель включает три структурных компонента: когнитивный, мотивационно-регуляторный и поведенческий, которые проявляются через систему поведенческих индикаторов: участие в жизни своего государства и общества; соблюдение общественных норм и законодательства; оказание помощи (служение) нуждающимся; активность в познании и освоении истории, культуры, географии своей страны; принятие и разделение традиций, ценностей, представителей разных культур, национальностей, конфессий в рамках своего государства.

Решение второй задачи позволило выявить избирательный характер влияния дисциплины. Подтверждено, что освоение курса «Общественный проект “Обучение служением”» оказывает точечное, а не тотальное воздействие на структуру гражданской позиции. Наибольший позитивный сдвиг наблюдается в поведенческом и когнитивном компонентах. Особенно заметен прогресс по таким индикаторам, как «Оказание помощи (служение) нуждающимся»

и «Активность в познании и освоении истории, культуры, географии своей страны». В то же время мотивационно-регуляторный компонент, включая такой индикатор как «Участие в жизни государства и общества», статистически значимого усиления не продемонстрировал. Косвенным положительным эффектом можно считать укрепление связей между отдельными поведенческими индикаторами, что указывает на повышение внутренней согласованности (когерентности) гражданской позиции.

В ходе решения третьей задачи установлено влияние фактора пола: девушки демонстрируют более высокую выраженность индикаторов, связанных с участием в жизни государства и общества, а также с соблюдением общественных норм и законов.

Реализация четвёртой задачи позволила выявить, что предшествующий опыт волонтерской деятельности является положительной детерминантой формирования гражданской позиции, усиливая её по компонентам, связанным со служением и познавательной активностью в отношении своей страны.

Таким образом, дисциплина «Общественный проект “Обучение служением”» играет определённую роль в формировании гражданской позиции, но её влияние является не глобальным, а локальным, затрагивая в основном те аспекты, которые непосредственно связаны с содержательной стороной курса (оказание помощи и познавательная активность).

Литература

1. Олейников В.С. Гражданская позиция личности: основные подходы к формированию // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД. – 2016. – № 4 (72). – С. 187–190. – EDN: XVHRPV.
2. Максимова Л.Ю. Концептуализация феноменов гражданской идентичности, патриотизма, гражданственности и гражданской компетентности как компонентов гражданской направленности личности // Мир образования – образование в мире. – 2020. – № 2 (78). – С. 146–162. – DOI: 10.51944/2073-8536_2020_2_146.

3. Глущенко О.П. Анализ подходов к определению понятия «гражданская позиция» // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-1. – С. 152–156. – EDN: IZXGXE.
4. Гаврилюк В.В., Маленков В.В., Гаврилюк Т.В. Современные модели российской гражданственности // Социологические исследования. – 2016. – № 11 (391). – С. 97–106. – EDN: WZJRYR.
5. Хрипкова Д.В., Начебия М.С., Реутов М.Н., Хрипков К.А. Ценностные основания гражданской активности // Научный результат. Социология и управление. – 2020. – Т. 6, № 4. – С. 55–68. – DOI: 10.18413/2408-9338-2020-6-4-0-4.
6. Певная М.В., Боронина А.Н., Початкова Е.И. Гражданственность студенчества в рамках социально-ориентированного проектного обучения // Высшее образование в России. – 2024. – Т. 33, № 8-9. – С. 27–41. DOI:10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-27-41.
7. Иванова Н.А., Космачёва Н.В. Гражданское воспитание с позиции различных теоретико-методологических подходов // Педагогическое образование и наука. – 2022. – № 2. – С. 16–21. – DOI: 10.56163/2072-2524-2022-2-16-22.
8. Картавая Ю.К., Кравченко О.Г. Формирование гражданственности студентов – приоритетная задача вуза // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-2. – С. 93–96. – EDN: JYVXXV.
9. Зауторова Э.В., Макеева И.А. Гражданственность как междисциплинарная категория и интегративная характеристика личности // Вестник института: преступление, наказание, исправление. – 2016. – № 3 (35). – С. 94–99. – EDN: WMESIP.
10. Седельникова Н.А., Зубова С.М. Гражданская позиция подростков: сущность, содержание, структура // Современное научное знание в условиях системных изменений: Материалы Четвёртой Национальной научно-практической конференции, Тара, 28–29 мая 2020 года. Тара: Омский государственный аграрный университет имени П.А. Столыпина, 2020. – С. 49–54. – EDN: XIEZHI.
11. Николаев М.В. Гражданское воспитание: понятие, историческая ретроспектива и особенности формирования // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-2. – С. 166–168. – EDN: XEETDC.
12. Черепанова Е.С., Андреев Д.В., Преображенская Л.А., Жаркова А.А. Актуализация понятия гражданственности в контексте зарубежных практик воспитания // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – № 2 (70). – С. 85–91. – DOI: 10.24158/spp.2020.2.15.
13. Савельева О.Е. Компоненты гражданской активности личности как планируемые результаты гражданского воспитания // Наука и школа. – 2022. – № 3. – С. 177–185. – DOI: 10.31862/1819-463X-2022-3-177-185.
14. Гнездилова П.А. К вопросу о воспитании гражданственности молодёжи // Ценности и смыслы. – 2014. – № 5 (33). – С. 62–68. – EDN: TCXEAL.
15. Прохорова М.В., Савичева А.В., Козлова Л.А., Семенова Л.Э. Значимый Другой в планировании профессионального пути и в готовности к научной деятельности студентов и аспирантов российских вузов // Образование и наука. – 2023. – Т. 25, № 7. – С. 124–154. – DOI: 10.17853/1994-5639-2023-7-124-154.
16. Гаязов А.С., Вагилова В.Р. Тенденции развития гражданского воспитания: от истоков до современности // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80-2. – С. 78–81. – EDN: SANFQQ.
17. Путилов Е.В. Воспитание гражданственности как научная проблема // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2023. – Т. 15, № 4. – С. 113–119. – DOI: 10.47370/2078-1024-2023-15-4-113-119.
18. Николаев М.В. Основные факторы гражданского воспитания учащихся // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 3 (94). – С. 88–90. – DOI: 10.24412/1991-5497-2022-394-88-90.
19. Гусакова Е.В., Герасимова Т.Н. Педагогическое моделирование формирования гражданской позиции у студентов современных вузов // Мир образования – образование в мире. – 2020. – № 1 (77). – С. 51–58. – DOI: 10.51944/2073-8536_2020_1_51.
20. Муллер О.Ю. Вариативная модель гражданского воспитания в системе высшего образования // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 3 (100). – С. 48–49. – DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-48-49.
21. Банзаракцаев Б.Ц. Формирование гражданских качеств посредством проектно-образовательного интенсива // Учёные записки

- Забайкальского государственного университета. – 2022. – Т. 17, № 3. – С. 138–148. – DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-3-138-148.
22. Нигматуллина Т.А. Гражданское образование в России: состояние, проблемы, перспективы // Этнодиалоги. – 2023. – № 1 (70). – С. 55–67. – DOI: 10.37492/ETNO.2023.70.1.003.
 23. Муллер О.Ю. Модель формирования гражданственности студентов в условиях проектной деятельности // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2023. – Т. 22, № 2. – С. 73–80. – DOI: 10.20310/1810-231X-2023-22-2-73-80.
 24. Чермит К.Д., Рахматулина Б.Р. Экспериментальное обоснование эффективности модели формирования гражданственности подростков в процессе добровольческой (волонтерской) деятельности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2023. – № 3 (323). – С. 41–55. – DOI: 10.53598/2410-3004-2023-3-323-41-55.
 25. Федоренко К.А. Добровольчество как практика воспитания активного гражданина в системе государственной молодежной политики // Общество: политика, экономика, право. – 2023. – № 7 (120). – С. 33–40. – DOI: 10.24158/perp.2023.7.4.
 26. Youniss J., Yates M. Community Service and Social Responsibility in Youth. Chicago: University of Chicago Press, 1997. – 185 p. – ISBN: 9780226964829.
 27. Mitchell T.D. Critical service-learning as social justice education: A case study of the Citizen Scholars Program // Equity & Excellence in Education. – 2007. – Vol. 40, no. 2. – P. 101–112. – DOI: 10.1080/10665680701228797.
 28. Мазанова А.Е. Структура поля волонтерства в медицинских вузах России // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2024. – № 1 (73). – С. 135–144. – DOI: 10.52452/18115942_2024_1_135.
 29. Culcasi I., Somers K., Standaert N., Paz-Lourido B. The European Association of Service-Learning in Higher Education. An analysis of its role as a catalyst for Erasmus+ projects to enhance the impact of service-learning in Europe // RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio. – 2024. – Vol. 18. – P. 30–59. – DOI: 10.1344/RIDAS2024.18.4.
 30. Нестик Т.А., Прохорова М.В., Савичева А.В. Событийные детерминанты планирования профессионального пути и готовности к научной деятельности российских студентов и аспирантов // Сибирский психологический журнал. – 2023. – № 88. – С. 125–134. – DOI: 10.17223/17267080/88/7.
 31. Прохорова М.В., Чепьюк О.Р., Мазанова А.Е., Бряндинская Н.Г., Немирова С.В. Обучение служением в медицинском вузе: основные подходы к проектированию дисциплины // Высшее образование в России. – 2024. – Т. 8-9, № 3. – С. 42–62. – DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-42-62.
 32. Ковров В.В., Беликова Н.Ю., Очирова Т.С. Социальное служение как фундамент гражданского общества // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2023. – № 5. – С. 23–27. – DOI: 10.23672/SAE.2023.43.77.001.
 33. Галкина А.Д., Никольский В.С. Воспитание чувства долга и ответственности перед обществом: специфика подхода «Обучение служением» в Китае // Высшее образование. – 2024. – Т. 33, № 3. – С. 141–161. – DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-141-161.
 34. Никольский В.С. Обучение служением в России: становление предметного поля // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32, № 12. – С. 9–28. – DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-9-28.
 35. Ильин Е.П. Пол и гендер. – Санкт-Петербург: Питер, 2021. – 688 с. – ISBN: 978-5-496-02340-5.
 36. Osman L.M. Conformity or compliance: The study of sex differences in passers by behaviour // British Journal of Social Psychology. – 1982. – № 1. – P. 19–21.
 37. Катунин Д.Б., Куликов А.В. Макиавеллизм как историческая проблема: история вопроса // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2006. – Серия 6, вып. 2. – С. 68–78. – EDN: RTTOLT.
 38. Рыльская Е.А., Мошкина А.Д. Гендерные особенности структуры интегральной индивидуальности студентов // Science for Education Today. – 2020. – Т. 10, № 3. – С. 45–63. – DOI: 10.15293/2658-6762.2003.03.

Статья поступила в редакцию 08.10.2025

Принята к публикации 15.01.2026

References

1. Oleynikov, V.S. (2016). Civil Position of Person: Main Approaches to the Formation. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo Universiteta MVD = Vestnik of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*. No. 4 (72), pp. 187-190. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_28300308_44253671.pdf (accessed 29.09.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
2. Maksimova, L.Y., Ryabova, I.V. (2020). Conceptualizing Civic Identity, Patriotism, Civic Consciousness and Civic Competence as Components of the Civic Orientation of Personality. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire = World of Education – Education around the World*. No. 2 (78), pp. 146-162, doi: 10.51944/2073-8536_2020_2_146 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Glushchenko, O.P. (2020). Analysis of Approaches to the Definition of “Civil Position”. *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*. No. 69-1, pp. 152-156. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44626095_28750588.pdf (accessed 29.09.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
4. Gavriluk, V.V., Malenkov, V.V., Gavriluk, T.V. (2016). Contemporary Models of Russian Citizenship. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 11 (391), pp. 97-106. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27298499_23264291.pdf (accessed 29.09.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
5. Khripkova, D.V., Nachkebiya, M.S., Reutova, M.N., Khripkov, K.A. (2020). Value Bases of Civic Engagement. *Nauchnyi rezultat. Sotsiologiya i upravlenie = Research Result. Sociology and Management*. Vol. 6, no. 4, pp. 55-68, doi: 10.18413/2408-9338-2020-6-4-0-4 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Pevnaya, M.V., Boronina, L.N., Pochatkova, E.I. (2024). Students' Civic Consciousness in the Framework of Socially Oriented Project-Based Learning. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 8-9, pp. 27-41, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-27-41 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Ivanova, N.A., Kosmacheva, N.V. (2022). Civic Education from the Standpoint of Various Theoretical and Methodological Approaches. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka = Pedagogical Education and Science*. No. 2, pp. 16-21, doi: 10.56163/2072-2524-2022-2-16-22 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Kartavaya, Ju.K., Kravchenko, O.G. (2021). The Formation of Citizenship of Students – the Priority Task of the University. *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*. No. 70-2, pp. 93-96. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46262943_88590371.pdf (accessed 29.09.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
9. Zautorova, E.V., Makeeva, I.A. (2016). Civic Consciousness as an Interdisciplinary Category and Integrative Personality Characteristics. *Vestnik instituta: prestuplenie, nakazanie, ispravlenie = Institute Bulletin: Crime, Punishment, Correction*. No. 3 (35), pp. 94-99. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26695668_28458077.pdf (accessed 29.09.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
10. Sedelnikova, N.A., Zubova, S.M. (2020). Civil Position of Teenagers: Essence, Content, Structure. In: *IV Natsionalnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya “Sovremennoe nauchnoe znanie v usloviyakh sistemnykh izmenenii [Modern Scientific Knowledge in the Conditions of Systemic Changes: IV National Proc. Sci. and Pract. Conf.]*, May 28-29 2020. Tara : Omsk State Agrarian University named after P.A. Stolypin. Publ., pp. 49-54. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44057212_99738747.pdf (accessed 29.09.2025). (In Russ.).
11. Nikolaev, M.V. (2022). Civil Education: Concept, Historical Retrospective and Features of Formation. *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*. No. 74-2, pp. 27-41. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48543433_73550088.pdf (accessed 29.09.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
12. Cherepanova, E.S., Andreenko, D.V., Preobrazhenskaya, L.A., Zharkova, A.A. (2020). Actualization of the Notion of Civic Consciousness in the Context of Foreign Practices of Education. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika = Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*. No. 2 (70), pp. 85-91, doi: 10.24158/spp.2020.2.15 (In Russ., abstract in Eng.).
13. Savelyeva, O.E. (2022). Components of Individual Civic Engagement as Anticipated Results of Civic Education. *Nauka i shkola = Science and School*. No. 3, pp. 177-185, doi: 10.31862/1819-463X-2022-3-177-185 (In Russ., abstract in Eng.).

14. Gnezdilova, P.A. (2014). On the Issue of Education for Youth Citizenship. *Tsenosti i smysly = Values and Meaning*. No. 5 (33), pp. 62-68. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_22706706_45904366.pdf (accessed 29.09.2025). (In Russ.).
15. Prokhorova, M.V., Savicheva, A.V., Kozlova, L.A., Semenova, L.E. (2023). The Significant Other in Professional Path Planning and Readiness for Scientific Activity: The Case of Russian Students and Postgraduates. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. No. 25 (7), pp. 124-154, doi: 10.17853/1994-5639-2023-7-124-154 (In Russ., abstract in Eng.).
16. Gayazov, A.S., Vagilova, V.R. (2023). Trends in the Development of Civic Education: From the Origins to the Present Day. *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*. No. 80-2, pp. 78-81. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_54960985_54385812.pdf (accessed 29.09.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
17. Putilov E.V. (2023). Education of Citizenship as a Scientific Problem. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta = Bulletin of the Maykop State Technological University*. Vol. 15, no. 4, pp. 113-119, doi: 10.47370/2078-1024-2023-15-4-113-119 (In Russ., abstract in Eng.).
18. Nikolaev, M.V. (2022). The Main Factors of Civic Education of Students. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The World of Science, Culture, Education*. No. 3 (94), pp. 88-90, doi: 10.24412/1991-5497-2022-394-88-90 (In Russ., abstract in Eng.).
19. Gusakova, E.V., Gerasimova, T.N. (2020). Pedagogical Modeling of the Formation of a Civic Position in Students of Modern Universities. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire = The World of Education – Education in the World*. No. 1 (77), pp. 51-58, doi: 10.51944/2073-8536_2020_1_51 (In Russ., abstract in Eng.).
20. Muller, O.Yu. (2023). Variable Model of Civic Education in the System of Higher Education. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The World of Science, Culture, Education*. No. 3 (100), pp. 48-49, doi: 10.24412/1991-5497-2023-3100-48-49 (In Russ., abstract in Eng.).
21. Banzarakcaev, B.C. (2022). Formation of Civic Qualities Through Project-Based Educational Intensive. *Uchyonye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta = Scientific Notes of the Zabaikalsky State University*. Vol. 17, no. 3, pp. 138-148, doi: 10.21209/2658-7114-2022-17-3-138-148 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Nigmatullina T.A. (2023). Civic Education in Russia: State, Problems, Prospects. *Etnodialogi = Ethnodiologies*. No. 1 (70), pp. 55-67, doi: 10.37492/ETNO.2023.70.1.003 (In Russ., abstract in Eng.).
23. Muller, O.Yu. (2023). Model of Formation of Students' Citizenship in the Conditions of Project Activities. *Psibologo-pedagogicheskij zhurnal Gaudeamus = Psychological and Pedagogical Journal Gaudeamus*. Vol. 22, no. 2, pp. 73-80, doi: 10.20310/1810-231X-2023-22-2-73-80 (In Russ., abstract in Eng.).
24. Chermit, K.D., Rahmatulina B.R. (2023). Experimental Substantiation of the Effectiveness of the Model of Formation of Civic Consciousness of Adolescents in the Process of Volunteer Activity. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psibologiya = Bulletin of the Adyghe State University. Series 3: Pedagogy and Psychology*. No. 3 (323), pp. 41-55, doi: 10.53598/2410-3004-2023-3-323-41-55 (In Russ., abstract in Eng.).
25. Fedorenko, K.A. (2023). Volunteering as a Practice of Educating an Active Citizen in the System of State Youth Policy. *Obschestvo: politika, ekonomika, pravo = Society: Politics, Economics, Law*. No. 7 (120), pp. 33-40, doi: 10.24158/pep.2023.7.4 (In Russ., abstract in Eng.).
26. Youniss, J., Yates, M. (1997). *Community Service and Social Responsibility in Youth*. Chicago: University of Chicago Press. 185 p. ISBN: 9780226964829.
27. Mitchell, T.D. (2007). Critical Service-Learning as Social Justice Education: A Case Study of the Citizen Scholars Program. *Equity & Excellence in Education*. No. 40 (2), pp. 101-112, doi: 10.1080/10665680701228797
28. Mazanova, A.E. (2024). The Structure of the Volunteer Field in Medical Universities of Russia. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Social'nye nauki = Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky. Series: Social Sciences*. No. 1 (73), pp. 135-144, doi: 10.52452/18115942_2024_1_135 (In Russ., abstract in Eng.).
29. Culcasi, I., Somers, K., Standaert, N., Paz-Lourido, B. (2024). The European Association of Service-Learning in Higher Education. An Analysis of Its Role as a Catalyst for Erasmus+ Projects to Enhance the Impact of Service-Learning in Europe. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*. Vol. 18, pp. 30-59, doi: 10.1344/RIDAS2024.18.4

30. Nestik, T.A., Prokhorova, M.V., Savicheva, A.V. (2023). Event-Related Determinants of Russian Students' and Post-Graduates' Professional Planning and Their Readiness to Scientific Activity. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal = Siberian Journal of Psychology*. No. 88, pp. 125-134, doi: 10.17223/17267080/88/7 (In Russ., abstract in Eng.).
31. Prokhorova, M.V., Chepyuk, O.R., Mazanova, A.E., Briandinskaia, N.G., Nemirova, S.V. (2024). Service Learning in Medical Education: Basic Approaches to Discipline Design. *Vysshee Obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 8-9, pp. 42-62, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-42-62 (In Russ., abstract in Eng.).
32. Kovrov, V.V., Belikova N.Yu., Ochirova T.S. (2023). Social Service as a Foundation of Civil Society. *Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki = Humanities, Socio-Economic and Social Sciences*. No. 5, pp. 23-27, doi: 10.23672/SAE.2023.43.77.001 (In Russ., abstract in Eng.).
33. Galkina, A.D., Nikol'skiy, V.S. (2024). Fostering a Sense of Duty and Responsibility to Society: The Specifics of the Service-Learning Approach in China. *Vysshee obrazovanie = Higher Education*. Vol. 33, no. 3, pp. 141-161, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-141-161 (In Russ., abstract in Eng.).
34. Nikol'skiy, V.S. (2023). Service Learning in Russia: Formation of a Subject Field. *Vysshee obrazovanie = Higher Education*. Vol. 32, no. 12, pp. 9-28, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-9-28 (In Russ., abstract in Eng.).
35. Il'in E.P. (2021). *Sex and Gender*. St. Petersburg: Piter. 688 p. ISBN: 978-5-496-02340-5.
36. Osman L.M. (1982). Conformity or Compliance: The Study of Sex Differences in Passers by Behaviour. *British Journal of Social Psychology*. No. 1, pp. 19-21.
37. Katunin D.B., Kulikov L.V. (2006). Machiavellianism as a Historical Problem: History of the Issue. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 6 = Bulletin of St. Petersburg University. Series 6*, issue 2, pp. 68-76. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21100965> (accessed 29.09.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
38. Ryl'skaya, E.A., Moshkina L.D. (2020). Gender Features of the Structure of Integral Individuality of Students. *Science for Education Today*. Vol. 10, no. 3, pp. 45-63, doi: 10.15293/2658-6762.2003.03 (In Russ., abstract in Eng.).

*The paper was submitted 08.10.2025
Accepted for publication 15.01.2026*

Научные публикации студентов российских вузов: факторы ресурсности и их эффекты

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-1-149-168

Попов Евгений Александрович – д-р филос. наук, профессор, профессор кафедры социологии и конфликтологии, SPIN-код: 4672-63817, Researcher ID: B-3580-2016, ORCID: 0000-0003-3324-8101, porov.eug@yandex.ru

Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия

Адрес: 656049, г. Барнаул, пр-кт Ленина, д. 61

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема идентификации студенческих научных публикаций с точки зрения их ресурсности и опыта формирования персональных кейсов обучающихся в российских вузах. Акцент сделан на аспекте достижения конкретных индивидуальных результатов за счёт публикаций, но полученные результаты соотносятся не с наукой, а с вариантами получения благ (повышенные академические стипендии, гранты и т. д.). На основании проведённого эмпирического исследования в 2022–2025 гг. (всего 14 фокус-групп) раскрываются утилитарные представления студентов о научных публикациях, оцениваются их суждения относительно роли научных публикаций в профессиональном развитии, затрагиваются ключевые ценностные установки, возникающие в рамках ресурсности и носящие преимущественно инструментальный характер. Показано, что этические вопросы, связанные с научными публикациями, воспринимаются студентами как вторичные, не являющиеся основополагающими в научной деятельности. В целом делается вывод об изменении идентичности обучающихся: традиционные принципы академической культуры постепенно уступают место рационально-утилитаристским установкам среди студенческой молодёжи. Это влияет на формирование особого типа ресурсности, реализуемой с помощью научных публикаций.*

***Ключевые слова:** научные публикации студентов, ресурсность, конъюнктурность публикаций, агентность, инструментальные ценности*

Для цитирования: Попов Е.А. Научные публикации студентов российских вузов: факторы ресурсности и их эффекты // Высшее образование в России. – 2026. – Т. 35, № 1. – С. 149–168. – DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-1-149-168.

Scientific Publications by Russian University Students: Resource Factors and Their Effects

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-1-149-168

Evgeniy A. Popov – Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Professor of the Department of Sociology and Conflictology, SPIN-code: 4672-6381, Researcher ID: B-3580-2016, ORCID: 0000-0003-3324-8101, popov.eug@yandex.ru

Altai State University, Barnaul, Russian Federation

Address: 61, Lenina ave., Barnaul, 656049, Russian Federation

Abstract. The article examines the problem of identifying student scientific publications in terms of their resource potential and the experience of forming personal cases of students in Russian universities. The emphasis is on the aspect of achieving specific individual results through publications, but the results obtained are correlated not with science, but with options for obtaining benefits (increased academic scholarships, grants, etc.). Based on an empirical study conducted in 2022-2025 (14 focus groups in total) students' utilitarian ideas about scientific publications are revealed, their judgments about the role of scientific publications in professional development are evaluated, and key value orientations that arise within the framework of resource availability and are mainly instrumental in nature are touched upon. It is shown that ethical issues related to scientific publications are perceived by students as secondary, not fundamental in scientific activity. In general, it is concluded that the identity of students has changed: the traditional principles of academic culture are gradually giving way to rational and utilitarian attitudes among students. This affects the formation of their market interests, realized through scientific publications.

Keywords: students' scientific publications, resourcefulness, publication expediency, agency, instrumental values

Cite as: Popov, E.A. (2026). Scientific Publications by Russian University Students: Resource Factors and Their Effects. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 35, no. 1, pp. 149-168, doi: 10.31992/0869-3617-2026-35-1-149-168 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Научные публикации студентов вузов имеют важное значение для формирования их общекультурных и профессиональных компетенций, в равной степени являются одним из определяющих показателей развития молодёжной науки и своеобразным трендом научности в ценностно-смысловом её понимании. При этом прирост числа студенческих публикаций в разрезе российских рецензируемых изданий и журналов, включённых в международные базы цитирова-

ний, отмечается исследователями от года к году. Так, например, если в 2017 году доля студентов, опубликовавших свои научные работы, по данным Института статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ, составляла 10%¹, то к 2023 году среди студентов, занимающихся активной научно-исследовательской деятельностью, показатель составил 59%, а в целом по массиву российских студентов – более 32% [1]. Складывается целая инфраструктура, обеспечивающая обращение научных данных

¹ Факты о студентах в науке // Сайт Института статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ. – URL: <https://issek.hse.ru/studscience> (дата обращения 11.11.2025).

и научной информации в студенческих публикациях, нередко оценивается масштаб и академической культуры, и собственно исследовательской, связанными в том числе с публикационной активностью. Создаётся ресурс молодёжной науки, а тенденции обращения публикаций внутри вузов и в системе научного взаимодействия можно называть ресурсностью. Накопление ресурсов посредством научных публикаций студентов является следствием активной вовлечённости обучающихся в исследовательскую деятельность. Но нас в настоящей статье будет интересовать аспект утилитарности таких студенческих ресурсов или возможностей.

В развитии студенческой науки обнаруживаются проблемы, связанные с тем, что цели науки и научности в классическом их понимании начинают подменяться целями достижения результатов, в общем-то, к науке не всегда имеющих отношение. Конечно, эта ситуация может оказаться характерной для вузов, перед которыми стоят задачи выполнить научные показатели и достичь определённых результатов в количественном выражении: издать как можно больше монографий, опубликовать как можно больше статей, подать определённое количество заявок на гранты и т. д. Однако студентам также важно «набрать материал», опубликовав свои научные статьи, для вполне конкретных целей, способных привести к получению повышенных стипендий за активную научную деятельность и исследовательскую работу, к представлению на различные студенческие награды в области научной активности, возможно, к выставлению высоких оценок по ряду дисциплин, связанных с исследованиями, и т. д. Студенты, зная о таких возможностях, проявляют к ним интерес, что в целом влияет на инфраструктуру «рынка публикаций». Так, например, студенты могут в обход этических норм «заказать» статьи за собственные деньги другим исполнителям (авторам) и т. д.

Мы хотим в настоящей статье не обсудить вопрос качества публикуемых материалов –

ему посвящено достаточно значительное число работ, а оценить состояние потребительских факторов, оказывающих влияние на прирост научных публикаций студентов вузов, и соотнести этот показатель с мнениями самих субъектов образовательного процесса по поводу возможной мнимости научного труда, развития «рынка публикаций», ожидаемых и получаемых эффектов от публикаций. В конечном итоге важным аспектом рассматриваемого вопроса представляется апелляция к университетскому этосу или доксе, о которой, в частности, П. Бурдье писал как о целенаправленных действиях во имя образования, а не против него, с этической, академической и прогрессивистской позиций [2].

Ракурс нашего исследования отчасти затрагивает так называемую сенситивную, или чувствительную, для его участников тему: предположительно, не каждый студент способен, например, признаться в том, что он осознаёт свою роль в «пошатнувшемся» этосе университета, способен к академической нечестности и т. д. Вместе с тем, как отмечают некоторые исследователи, студенты вполне могут отдавать себе отчёт в том, что на определённом рубеже этоса (моральных норм академической культуры и обусловленного ими отношения к науке и образованию) в ситуации, когда необходимо подтверждать статус успевающего и «продвинутого» студента, они способны рефлексировать и признавать открыто включённость в «рынок публикаций» и другие научно-образовательные потребительские взаимодействия [3]. Кроме того, исследователи обращают внимание на особенность социальной группы студентов, для которой одним из функциональных признаков является агентность, предполагающая открытое обозначение жизненной позиции, если она затрагивает достижение определённых целей, связанных в том числе с собственным благополучием или повышением статуса в обществе [4]. С учётом обозначенных трендов в исследованиях мы будем исходить из трак-

товки ресурсности в ракурсе агентности, подразумевая четыре основных положения в её реализации: (1) студенты готовы накапливать и совершенствовать научный бэкграунд, признавая его необходимость для устойчивой социальной позиции, например, в период обучения в вузе; (2) обучающиеся допускают потребительские обстоятельства в формировании личного исследовательского кейса, участия в «рынке публикаций», если их действия направлены на получение пользы и выгоды; (3) студенты признают особое значение моральных принципов университетского этоса, но их целеполагание может не соотноситься с ними; (4) студенческая научная деятельность представляет собой систему своеобразных ответов на «интеллектуальный вызов». Последнее обстоятельство, в частности, рассматривали Е.В. Строгеецкая и И.Б. Бетигер, имея в виду, что такой вызов опознаётся обучающимися как «достижения определённого человека в области познавательной деятельности» [5, с. 67]. Однако такие достижения могут преломляться в содержательном плане через понятия академической нечестности, «треугольника мошенничества» [6], «академического капитализма», допускающего коммерциализацию и утилитаризацию академической деятельности [7] и др.

Цель данной статьи – выявить факторы ресурсности, которые могут восприниматься студентами вузов как допустимые акты агентности в использовании собственных публикаций в научно-образовательном процессе.

Эвристическая ценность предложенного исследования будет заключаться в том, чтобы не только продемонстрировать круг противоречий в представлениях студентов, но и рационализировать их суждения относительно вариативности достижения определённых потребительских целей за счёт научных публикаций и последующего получения эффектов от их использования. В целом полученные данные могут быть оценены с точки зрения роли ресурсности в развитии вузовской молодёжной науки.

Для реализации поставленной в статье цели следует дать ответы на следующие вопросы:

1) Являются ли научные публикации необходимым ресурсом для формирования и развития профессиональных компетенций студентов и какие стимулы определяют их публикационную активность?

2) Каким образом научные публикации влияют на успешность обучающихся и какие конкретные успехи в науке от них зависят?

3) Как студенты воспринимают конъюнктурность научных публикаций и её последствия, включая возможное нарушение этических норм?

4) На какие стороны становления профессионала в вузе оказывает влияние утилитарность и с какими ценностными установками обучающихся она соотносится?

Обзор литературы

Исследователями, рассматривающими проблематику высшего образования, нередко акцент делается на достижениях тех или иных образовательных и связанных с ними научных позиций. Достижимость рационализируется как процесс включённости в активные научно-образовательные процессы и события. При этом, как полагают исследователи, должен учитываться фактор человеческого капитала, обуславливающий достижимость в науке, учёбе, презентации когнитивных и некогнитивных ресурсов субъектов. В частности, Г.Е. Зборовский и П.А. Амбарова отмечают, что «человеческий капитал школьников и студентов представляет собой совокупность накопленных ресурсов, которые позволяют им достигать определённого уровня образовательной успешности. Формирование этих ресурсов происходит в процессе образовательной деятельности и образовательного взаимодействия через освоение благ, продуцируемых образованием» [8, с. 95]. «Капитализация» ресурсов, происходящая в системе высшего образования, обуславливает накопление вузами и отдельными субъектами как поло-

жительного опыта в достижении научных и учебных целей, так и отрицательного, нередко соотносимого с отклонениями от этоса как своего рода ценностно-нормативной системы, определяющей границы дозволенного и приемлемого в той или иной сфере человеческой жизнедеятельности.

Проблема этоса (сохранения морально-нравственных оснований и следование им в процессе деятельности субъекта) в системе высшего образования имеет сложную природу и касается всех участников образовательного процесса. В её рефлексии можно выделить два основных направления, связанных с достижительностью и «капитализацией» ресурсов для достижения значимых субъективных целей. Прежде всего авторы склонны полагать, что этос есть система мер или действий, направленных на сглаживание особенно острых вопросов в развитии высшего образования; для этого существенными признаются инструменты достижения показателей, нередко идущие вразрез с качественным содержанием образовательного процесса в высшей школе. К их числу могут быть отнесены и научные публикации студенческой молодёжи [9]. Такой ракурс, разумеется, вовсе не исчерпывает понятие этоса, скорее, подчёркивает некоторую его теневую сторону, когда нужно оправдать те или иные не согласуемые с этическими нормами действия субъектов ради, например, общих целей и удовлетворения коллективных потребностей. Вместе с тем именно данное направление в концептуализации этоса позволяет развернуть дискуссию по признанию допустимыми поступков и событий, отстоящих от норм морали, если под таковыми иметь в виду, например, недобросовестные публикации [10]. С другой стороны, этос в системе высшего образования проявляется, по ряду замечаний авторов, в постепенном снижении с течением времени требований к морально-нравственным установкам, определяющим специфику научной деятельности отдельно взятых индивидов, в силу того, что появляются совершенно новые моральные

агенты или субъекты, на которых такие установки более прицельно сосредоточиваются (речь идёт о цифровизации, распространении искусственного интеллекта в сфере образования и т. д.) [11–14]. Следует, видимо, полагать, что исследователи всё чаще регистрируют не варианты отклонения от этоса, а вариативность самого «свода правил» в силу конкретных обстоятельств и/или социально-политически и социально-экономически обусловленных процессов в сферах образования и науки.

Между тем важной стороной этоса остаётся фактор достижительности, определяемый в сфере образования как учебными целями субъектов (получение конкретных знаний, практического опыта деятельности и т. д.), так и партиципаторными, связанными с активной вовлечённостью субъектов в динамические процессы, происходящие в вузе (занятия наукой, участие в исследовательских проектах и др.). Авторы обращают внимание, что обучающиеся вынуждены нередко в ущерб образовательному процессу принимать участие в различных активностях, которыми наполнена университетская жизнь (проекты, конкурсы, акселераторы и др.), и таким образом достижительность перемещается из плоскости учебной (получение знаний) в плоскость личностного роста, связанного с зарабатыванием «баллов активности» и повышением уровня вовлечённости в события главным образом за счёт количественного показателя [15; 16]. Иными словами, если студент хорошо учится и получает высокие оценки и грамоты за учёбу – это становится менее ценным с точки зрения личностного роста, чем победа в конкурсе финансовой грамотности, проводимом при участии банка или какого-либо известного инвестиционного фонда, а также иных подобных мероприятиях. В такой ситуации достижительность субъекта определяется ресурсами «внешних атрибутов» (*external attributes*), имеющими материальную ценность или рамки общественного признания, лидерства и т. д. (награды, премии, новые

должности). Такие «внешние атрибуты», по словам В. Тинто, способствуют формированию в университетах «закрытых сообществ», для представителей которых достижения результатов в сфере общественного признания за счёт «внешних атрибутов» в большей степени значимы, чем овладение конкретными знаниями в профессиональной области [17]. Полагаем, что вовлечённость студентов вузов в создание научных публикаций отчасти может рассматриваться в предложенном В. Тинто аспекте.

Между тем достижительность и ресурсность становятся взаимодополняющими факторами в тех случаях, когда речь идёт о «внешних атрибутах» вузовской жизни. *Ресурсность* трактуется нами как накопление конкретных ресурсов в результате активной деятельности субъекта или его вовлечённости в значимые для него, а, возможно, и других, события, а также использование данных ресурсов для получения определённого блага. Исследователи, определяя границы ресурсности, полагают, в частности, что «структура человеческого капитала образовательных общностей включает как когнитивные ресурсы (знания, умения, навыки, интегрированные в компетенции), так и некогнитивные – поведенческие и ценностные (образовательную мотивацию и стремление к самоопределению, ценностные ориентации на учебный труд, образование как сферу самореализации)...» [9, с. 96]. Кроме того, выделяют и предиктивные ресурсы: здоровье, культурный, нравственный, социальный капитал [18]. Очевидно, что, с одной стороны, студенческая ресурсность представляет собой накопление положительного опыта в процессе обучения, приобретения профессиональных компетенций с формированием соответствующих ценностных установок достижительности, однако, с другой стороны, включённость в динамичные университетские процессы может быть направлена на получение определённой личной выгоды от использования «внешних атрибутов» или ресурсов.

При том, что достижительность и ресурсность имеют бесспорные положительные характеристики и не сводимы исключительно к проявлениям «выгодоприобретательства», они тем не менее могут иметь выраженные конъюнктурные свойства и соответствующие им как позитивные эффекты (например, переход от неуспешности к успешности [8], от неопытного начинающего исследователя к учёному [4]), так и негативные и приводить к академической нечестности студентов [6], академическому мошенничеству [19] и другим схожим явлениям. В конечном итоге для описываемых авторами ситуаций вполне подходит замечание о наличии в действиях субъектов спонтанных и продуманных симулякров и симуляций, отражающих действительность в неких искажённых или псевдоформах, как это представлял, например, Ж. Бодрийяр [20]. Однако исследователи убеждены в достаточной серьёзности сложившегося положения дел. И если ряд зарубежных авторов склонны полагать, что «недобросовестность студентов в написании и продвижении научных публикаций может быть пресечена самими вузами и научными сообществами» [3], то российские авторы занимают более категоричную позицию, соотнося такое явление с засорением информационного поля научных публикаций [21], обманом, мошенничеством и т. д. От скептической оценки состоятельности научных публикаций («Конечно, до публикации «научных статей» воспитанников детских садов ещё не дошло...» [22, с. 176]) исследователи переходят к критике сложившейся ситуации и не всегда видят конструктивный выход из неё [23]. При этом, конечно же, нельзя отрицать, что большинство авторов оценивает публикационную активность студентов с точки зрения выраженного положительного эффекта, связанного прежде всего с повышением качества образования, приобретением субъектами исследовательских аналитических навыков [1; 24 и др.]. Как видим, данный вопрос носит дискуссионный характер и в целом затрагивает действительно важную

проблему студенческой ресурсности и её потребительских факторов. При этом следует подчеркнуть, что указанные факторы ресурсности в целом отражают объективную реальность современной академической деятельности, поскольку в ней часто количественные показатели написания статей, участия в исследованиях сопряжены с получением определённой финансовой пользы. «Слабым звеном» такой ситуации может оказаться всё большая зависимость академической деятельности от экономической поддержки, что в свою очередь только будет усиливать накопление научных материалов и их коммерциализацию в силу «требований рынка».

Следует подчеркнуть, что обсуждаемая проблема может быть рассмотрена и в плоскости агентности, характерной для ситуаций своего рода «вызова» и «ответа» для субъектов. Агент, выстраивая свою жизненную стратегию, вынужден либо преодолевать препятствия, её изменяя, либо стараться повлиять на сами барьеры, нередко используя, возможно, сомнительные приёмы. С точки зрения агентного подхода система образования «реализует потенциал субъекта к активным действиям, согласованным не только с его личным выбором, интересами и желаниями, но и с потребностями и притязаниями общества или социальных групп» [25]. Но важным моментом является и другой аспект агентности применительно к сфере высшего образования – авторы обращают внимание на фактор агентности как показатель утраты прежних существовавших идентичностей [26]. Здесь имеется в виду смена идентичностей, связанная с ресурсностью: если раньше речь шла о получении образования, «высших» знаний и умений, рассматриваемых как необходимая часть человеческого капитала и возможность быть образованным человеком, интеллектуалом, эрудитом и т. д., то теперь, в современных условиях,

не менее значима иная идентичность – накопление количественных показателей по принципу «чем больше, тем лучше» (больше научных статей, больше дипломов и грамот и т. д.). Так, например, по результатам 4-й и 5-й волн (начиная с 2002 года) Европейского социального исследования (*European Social Survey (ESS)*) в кластере «Соотношение образования и образованности студентов университетов» исследователи получили данные о том, что для студентов европейских стран и российских студентов ценности образования и образованности соотносились с получением знаний («гносеологический фактор»), но уже к 2024 году данные по указанному кластеру для 10-й волны исследования существенно изменились с преобладанием потребительского отношения к образованию и образованности («ресурсный фактор») (ранг изменений 0,562 при «допустимом» 0,305)². Стоит, вероятно, предположить, что тренд на прагматизацию молодёжи отражает сложившуюся ситуацию и в научной и образовательной деятельности студентов, причём как в общеевропейской ситуации, так и в российской реальности. Кроме того, как отмечают С. Хитлен и Г. Элдер, могут наблюдаться проявления разных типов агентности – от экзистенциального, связанного с включённостью в социальное бытие и отсутствием необходимости многократного подтверждения своего рода символического пропуска в «лучшую жизнь», до опытного, проявляющегося в накоплении стратегий преодоления социальных препятствий и барьеров [27]. Применительно к системе высшего образования данная дихотомия проявляется в том, что происходит смена идентичности от обладания знаниями и компетенциями к ресурсным достижениям. Конечно, такое утверждение вовсе не является общим правилом и его следует рассматривать только как одну из возможностей изменения приоритетов агентности.

² European Social Survey (ESS). URL: <https://www.europeansocialsurvey.org/> (дата обращения 15.11.2025).

Методика

Эмпирическое исследование осуществлялось в 2022–2025 гг. с использованием метода фокус-группы. Всего в течение указанного времени было проведено 14 фокус-групп: 4 – в 2022 г., 2 – в 2023 г., 5 – в 2024 г., 3 – в 2025 г. Во всех фокус-группах принимали участие студенты 3–4-х курсов бакалавриата и 1–2-х курсов магистратуры. Среди направлений подготовки преобладали социально-гуманитарные («социология», «политология», «журналистика», «филология» и др. – всего по 11 направлениям); из естественнонаучных направлений – «физика», «математика», «информационные технологии» и др. (всего по 9 направлениям). Общее число информантов объясняется прежде всего задачей охвата большего числа представителей студенчества из разных российских регионов и вузов. Иных задач, связанных, например, с регистрацией мнений относительно тех или иных изменений требований к уровням научных публикаций, формирующимся спискам изданий и других трансформаций, не стояло, однако само по себе это обстоятельство при его возникновении и влиянии на положение дел в сфере научной активности субъектов, безусловно, могло быть учтено.

Отбор участников фокус-групп происходил случайным образом с соблюдением основного требования – обучение в российском вузе. Других квотных требований к информантам не предъявлялось. Однако отметим, что участники, как оказалось, представляли 47 регионов Российской Федерации, среди них были бакалавры и магистры разных курсов обучения. Общее число информантов составило 128 человек. Отбор вёлся среди студентов, которые приезжали в Алтайский госуниверситет, на базе которого проводилось исследование, для участия в различных научных конференциях и мероприятиях; требовалось их добровольное согласие. Факт участия в научных событиях рассматривался нами как важный дополнительный предиктор научной активности, вследствие чего возникало предположение о том, что такие студенты

уже приобрели опыт научных публикаций и, следовательно, имеют своё мнение о предмете обсуждения. Каждая фокус-группа длилась в среднем не более 2 часов. Запись высказанных мнений велась на диктофон, параллельно модератором делались ключевые обобщения на бумаге.

В гайд вопросов для фокус-групп были включены три основных блока: 1) отношение студентов к науке и исследовательской деятельности (общие и частные случаи); 2) собственная оценка опыта научных публикаций для достижения индивидуальных целей; 3) обсуждение возможных отклонений от норм и ценностей научной деятельности и особенностей признания научных достижений обучающихся.

Описание результатов исследования проводилось с использованием транскрипционной технологии: выделялись значимые коды реакций информантов, отражающие их ключевые идеи или концепции. В результате открытого кодирования с заранее разработанным кодировочным бланком выделялись значимые коды, например, «мотивация», «престиж», «вовлечённость» и др. В настоящей статье мы будем указывать в скобках номер фокус-группы.

Отметим, что дополнительно все участники исследования прошли «входящее» экспресс-тестирование по методике Папанастасиу – Шумакера «Отношение студентов к исследовательской деятельности» (ATRS). Пять основных шкал методики включали следующие оценки: (1) полезность исследований для профессии; (2) исследовательская тревога; (3) сложность исследований; (4) их значимость для жизни; (5) достижение конкретного позитивного или негативного результата. Все шкалы предполагали градиент оценок по 7-балльной шкале Лайкерта в диапазоне от 1 – «категорически не согласен» до 7 – «полностью согласен» [28]. Данная методика позволяла составить целостное представление о включённости студентов в научную деятельность. В ряде случаев мы прибегали к последующему сопоставлению

результатов проведённых фокус-групп и данных, полученных по методике ATRS.

Основными ограничениями исследования являются следующие моменты: 1) отсутствие возможности сравнения полученных результатов с мнениями других субъектов образовательного процесса в вузах, например, представителей администраций и научных структурных подразделений; 2) мнения информантов, являющихся активными участниками научных мероприятий, могут не отражать взгляды всех студентов, многие из которых не участвуют в научной деятельности или не столь активны в этой сфере.

Результаты

Активное обсуждение студентами роли науки в целом демонстрировало их интерес к этой сфере человеческой деятельности. В ответах звучали по большей части положительные оценки: *«наука – это знания, возможность совершенствоваться»* (4); *«в университете так точно без науки никуда»* (6); *«студентам это нужно, потому что мы можем иначе взглянуть на привычные вещи»* (10). Однако критические моменты касались как особенностей инструментализации научной деятельности, так, собственно, и включённости субъекта в неё. Информанты, например, чётко дифференцировали «уровни» научной активности и соотносили их со своими возможностями: *«наука – это серьёзное занятие, не думаю, что это для всех студентов»* (2); *«наука только для умненьких, не все ж такие»* (8); *«для науки нужен результат, а какой результат у нас?»* (11). Кроме того, участники исследования неоднократно подчёркивали, что их связывают с научной деятельностью вынужденные обстоятельства: постоянные напоминания о необходимости научной деятельности (*«в универе чуть ли не на каждом углу говорят о занятиях наукой»* (13)), большое количество различных проектов, участие в которых является не добровольным и/или по интересам, а обязательным (*«я на первом курсе учился, и уже надо было участвовать*

в большом научном проекте, но я ничего не понимал вообще» (10); *«у нас полгруппы взяли и включили в какой-то проект, даже не спрашивая, нужно ли это»* (11)), настойчивые советы преподавателей (*«я только раз выступила с докладом и началось: давай на эту конференцию, потом на другую, попробуй откажись»* (13)).

В оценках научной активности среди информантов оформились условные три группы (причём как среди позитивно воспринимающих данный опыт, так и в числе критически к нему относящихся). К примеру, студенты убеждены, что, во-первых, научная активность подразумевает акцент на собственном интересе к этому виду деятельности или на увлечённости человека, проявившейся ещё во время обучения в школе (*«наукой нужно заниматься активно, заявлять о себе, участвовать в мероприятиях, я так делал часто в школе, это, правда, помогает»* (9)). Во-вторых, активность должна быть направлена на индивидуальную работу, приносящую удовлетворение: *«просто посмотреть на то, что такое наука, нельзя, нужно включаться на полную, но так, чтобы была и для себя польза»* (1). В-третьих, студенты склонны оценивать возможности использования научных знаний в будущей профессиональной деятельности в конструктивном ключе: *«допускаю, что если активно включиться в НИР, то потом это пригодится в профессии наверняка»* (12). Примечательно, что экспресс-тест по методике Папанастасиу – Шумакера показал не совсем линейный градиент по шкале «Полезность исследований для профессии»: колебания составили от 2 до 6 баллов в раскладке от 1 до 7 (шкала Лайкерта), т. е. не оказалось высших и низших оценок. Такой результат был далее подтверждён уже в ходе проведения фокус-групп. Участники исследования допускали критические оценки научной активности: с позиций сопряжённости с учебным процессом (*«приходится часто отвлекаться от занятий, потому что нужно бежать на конференцию или научный кружок,*

это не совсем то, что нужно» (13)); в плане необходимости следовать нормам научного стиля в публикациях («очень сложно писать эти статьи, здесь много терминов и, конечно, стиль – он просто не выносим» (2)); с точки зрения невозможности считать себя именно учёным («а если я пишу статьи? Я, что, уже учёная? Нет! Скорее, это просто такой опыт» (3)).

Ключевой темой, обсуждаемой в ходе исследования, стала тема научных публикаций студентов. Одним из стимулов для дискуссии был следующий тезис: «Научные публикации необходимы не только для того, чтобы повысить свой персональный исследовательский кейс, но и для цели достижения статусного результата». Перевес во всех фокус-группах практически сразу же склонился в сторону достигательной ресурсности. Студенты преимущественно рассматривали научные публикации не с точки зрения жанровой специфики академического письма, вклада в науку, а с позиций возможного их использования в собственной агентности. Конечно, однозначного суждения о том, что научные тексты индивидуализируют собственный кейс для обеспечения повышенных стипендий и получения наград и поощрений, не прозвучало, однако «переключение» на данный аспект обсуждения имела системный характер. В этом случае конструктивный потенциал научных публикаций участникам исследования представлялся в следующих ракурсах. Прежде всего ими отмечался ценный опыт, получаемый в подготовке, написании и продвижении научных статей: «я сначала не понимал, зачем писать эти статьи, я ведь не занимаюсь наукой, но на самом деле это классный опыт» (10); «молодёжи трудно пробиваться, а научные публикации – это что-то новое, позитив в том, что мы видим результат» (12). Кроме того, студенты нередко соотносили написание научных текстов с творчеством и возможностью самореализации в нём: «я все время что-то пишу: тексты, эссе, стихи, мне это близко, научную публикации тоже смогу» (4). В то же

время информанты поднимали вопрос о том, что учить писать научные статьи часто некому, и высказывали в связи с этим пожелания ввести такую практику в вузах: «я бы сходила на мастер-класс, но их почти в таком направлении нет, а преподаватели этому не учат, хотя и требуют заниматься наукой и писать статьи» (5); «было бы неплохо, если будет такой свободный предмет – написание научных статей» (1).

Между тем информанты воспринимали научные публикации как один из реальных способов выделиться в студенческой группе или даже на курсе, стать одним из лидеров: «кто-то мне сказал, что у меня больше всего ВАКовских публикаций, и я могу этим гордиться» (3); «кто-то берёт учёбой, а я пишу статьи, их публикуют, после этого отношение ко мне другое, своего рода как к авторитету» (5). Мнения о научных статьях в основном касались их количественных характеристик и почти не затрагивали качественную сторону: «я могу писать статьи хоть каждый месяц, да, они могут быть ещё сырыми, но что-то наверняка опубликуют» (3); «для повышенной стипендии надо хотя бы три публикации» (10). Самооценка качества статей в основном приводилась вскользь и преимущественно с точки зрения несогласия с порядком отклонения статей редакциями изданий: «я даже несколько раз писал в редакцию с просьбой уточнить, что конкретно нужно изменить, да, кое с чем я был согласен, но что-то выглядело как копание вглубь» (7). Отметим, что по методике ATRS исследовательская тревога связывалась участниками исследования вовсе не с внешней качественной оценкой студенческих статей (к примеру, с признанием их низкого качества в отзывах и рецензиях), а с невозможностью их опубликования и/или отклонением. При ответе на соответствующий вопрос при проведении экспресс-тестирования информанты отмечали уровень исследовательской тревоги в этом случае по наивысшим баллам 6–7. Вместе с тем качество научных публикаций соотносилось

с кластером «сложность исследований» по методике *ATRS* и также получало наивысшие баллы по этому показателю, однако в ходе дискуссий студентами данный вопрос обсуждался неохотно.

Рассматривая возможные отклонения от норм и ценностей научной деятельности и особенности признания научных достижений студентов, мы столкнулись с существенным обострением оценок информантов. Одни полагали вполне допустимым отклонения от норм, считая таковые нередко надуманными и не отвечающими тенденциям развития молодёжной науки в целом: *«для чего эти нормы? Ведь наука – это творчество, а молодёжь всегда творческая по определению»* (2); *«молодёжи не просто заниматься наукой, зачем какие-то тогда нормы? Чтобы сделать это невозможным»* (13). Другие участники исследования настаивали на необходимости создания альтернативного списка изданий ВАК кластера молодёжных научных журналов, где каждый студент мог бы опубликовать свою научную работу: *«я знаю, что существует список ВАК, но молодёжи нужен другой список, без этих вот условностей»* (1); *«хотелось бы, чтобы разные нормы науки не мешали молодёжи публиковать свои работы, мы ведь только учимся, а нас уже загоняют в рамки»* (5). Распространённым среди студентов оказалось мнение о научной активности как возможности изменить устойчивые стереотипы о персонализации участия в исследованиях на более современные ценностные установки, связанные, например, с использованием различных «цифровых помощников» при написании статей. Информанты, в частности, полагают, что *«цифровой помощник нужен для проверки себя, а не для того, чтобы он написал за тебя работу»* (3), и связывают с цифровизацией такие ценностные ориентации, как достижение результата и благополучия, познавательную активность, стремление к лидерству и другие. На вопрос, как часто студенты используют различных «цифровых помощников» при написании

научных статей, в основном были получены ответы о высокой частоте, при этом критический взгляд затронул вовсе не допустимость использования электронных ресурсов, например, с этической точки зрения, а оценку их «некоторых конструктивных возможностей» (10), «шаблонности используемых выражений и фраз» (12) и т. п.

Рассмотрение вопроса о признании научных достижений студентов затрагивало факторы пользы, достижений. Участники исследования в большинстве случаев высказывались за правомерность оценки их научной активности через учёт количества статей в журналах и других изданиях, но в то же время критиковали механизм их ранжирования по уровням: *«я публиковал три статьи в сборнике, но оказалось, что это низкий уровень, нужно Scopus или что-то ещё международное»* (2); *«для науки в целом, наверное, важно все издания определить в группы по уровню, но нам от этого точно пользы никакой»* (7). Такие оценки в основном связывались с невозможностью получить повышенную стипендию за публикации (*«мне сказали, что для стипендии нужна статья ВАК, я, конечно, постараюсь это сделать»* (3)). Некоторые студенты обращали внимание на всё возрастающие требования к оцениванию их достижений: *«сначала сказали, что для стипендии за науку нужно две статьи в хороших журналах, но потом уже три, да ещё и без соавторов»* (6).

С другой стороны, студенты признавали тот факт, что написание научных текстов позволяло им достичь тех или иных рейтинговых результатов, например, при участии в конкурсах, напрямую не связанных с наукой (академическая мобильность, трэвел-гранты и др.): *«в конкурсе для обмена студентами оказался пункт о научной публикации, пришлось быстро искать такую возможность»* (4). Затрагивался вопрос и о роли преподавателей в совместной работе со студентами над статьями; чаще всего информанты объясняли участие педагогов высшей школы важностью придания авторитетного веса

статье для снятия возможных проблем с изданием научных материалов: *«преподаватели охотно откликаются, мы вписываем их в соавторы»* (3); *«конечно, когда указываем преподавателя, рассчитываем на прохождение статьи в редакции»* (7).

В целом студенты во всех фокус-группах затрагивали тему ценностных установок в научной деятельности; примечательным моментом в обсуждении являлось стремление к достижению персонального успеха/успешности, что в конечном итоге может повлиять в будущем на карьерный рост: *«мои статьи складываю в портфолио, всё в будущем пригодится, наверняка работодатели на это посмотрят тоже»* (2); *«активность нужна, чтобы добиться своего, не думаю, что ради кого-то или во имя чего-то конкретно стоит это делать»* (7).

Фактор потребительства при написании статей также затрагивался в ходе дискуссий, он признавалось допустимым, если нужно было персонализировать свои достижения и добиться определённого индивидуального признания в исследовательской деятельности (*«ничего плохого нет, если я напишу статью и получу за это деньги»*) (6)). При этом студенты готовы были согласиться с тем, что их персональные кейсы в научной сфере достаточно скромны по сравнению с профессиональными исследователями или преподавателями вузов, но вместе с тем они позволяют получить соответствующий опыт: *«ну не о вкладе в науку нужно говорить, до этого очень далеко, но тем не менее здесь важно получить опыт»* (3). В целом студенты готовы признать, что научные публикации – это скорее вариант достижения персонального результата, чем возможность сказать своё слово в науке.

Обсуждение

Достижительная идентичность всегда была характерна для молодёжи и студенчества, но в традиционном её понимании важным признавалось вовсе не формальное накопление достижений в их количествен-

ном варианте (например, по принципу «чем больше научных статей, тем лучше»), а рациональное, в основании которого лежат ценностные установки саморазвития личности, а также следование соответствующим моральным принципам [11]. Научные публикации студентов стали неотъемлемой частью университетской жизни, ресурсом молодёжной науки, но также и персональным выбором обучающегося, поставившего для себя конкретную цель получить признание, награду или же определённое благо в виде повышенной стипендии за научную активность. Идентичность смещается в плоскость научной активности субъекта, при которой оценивается не вклад в науку, как могло или должно было быть, а достижение результата «для личных целей» или т. н. персонального кейса. В частности, некоторые авторы обращают внимание на то обстоятельство, что «достижение значимого результата для студента в науке ограничено, тогда как даже его небольшой опыт может оказаться успешным для получения поощрения и финансовой поддержки» [13].

В ходе эмпирического исследования в представлениях его участников обнаружилась допустимость потребительского отношения к научной деятельности. Правда, стоит подчеркнуть, что никто из них не отрицал важности занятий наукой, но оценки этой деятельности разнились. Студенты нередко полагали, что получить научный результат можно с наименьшими усилиями, опубликовав даже одну научную статью в журнале или сборнике. Как оказалось, среди студентов распространено мнение о пользе научной деятельности для индивидуальных достижений. В таких случаях участники исследования признавали необходимость отступления от каких-либо правил или нормативных установок, определяющих научную деятельность. По-видимому, такое положение дел объясняется притязаниями субъектов на обладание различными индивидуальными и/или социальными статусами, характерными для современного общества потребления и

выраженной стратификационной дифференциации. Так, например, Дж. Оллер с соавторами отмечает, что ресурсность в учебных заведениях, связанная с накоплением результатов в различных сферах деятельности, включая научную, давно утратила качественные характеристики, заменив их на количественные, отражающие состояние современных неустойчивых сообществ [16].

Немаловажным фактором ресурсности можно считать создание временного коллектива студентов-соавторов для распределения финансовых затрат на публикацию в рейтинговых изданиях. Кроме того, в такую работу может быть включён и преподаватель вуза. Поиск такого коллектива может вестись исходя из интересов, вызванных необходимостью распределения платы за публикацию между всеми участниками коллектива. Информанты полагают, что таким образом значительно повышаются возможности публикаций, а затраты на их продвижение снижаются и в целом «окупаются». Такой социально-экономический фактор ресурсности как накопление значимых результатов с целью получения финансовых дивидендов соотносим с фактором продвижения в студенческой среде в лидеры, в активисты, в «отличники или хорошисты». Стоит вместе с тем подчеркнуть, что мобилизация и координация усилий для групповой работы явно способствует внедрению и закреплению соответствующих молодёжных практик как успешных.

В дальнейшем студентами они будут идентифицированы как эффективные практики и останутся востребованными, по крайней мере до того времени, пока наличие научных публикаций будет продолжать оставаться критерием, например, для назначения повышенных стипендий. Кроме того, по замечанию некоторых авторов, социально-экономическая обусловленность ресурсности, являющаяся традиционным фактором её формирования и развития, тем не менее может быть скорректирована другим заметным фактором: достижения в молодёжной среде

почти всегда имеют социально-психологическую природу, и стремление к ним выглядит как идентичность включённости или вовлечённости молодого человека в активные процессы ресурсности [26]. Это в значительной степени позволяет нивелировать какие-либо личностные комплексы и недостатки субъекта (например, неуспевающий студент вдруг становится научным активистом), а, с другой стороны, студент начинает осознавать, что его персональные достижения могут в будущем принести пользу в выборе карьерного пути, в презентации себя как имеющего опыт научной деятельности, что может позиционироваться в качестве дополнительного ресурса при выполнении профессиональных обязанностей и получении более ответственной должности. Между тем в ходе исследования обнаружилось, что студенты дифференцируют собственные цели научных публикаций и цели преподавателей, являющихся их соавторами в научной работе, но в обоих случаях нередко соотносят их с потребительскими интересами. При этом если собственные цели в основном определялись фактором выгоды и пользы, то для преподавателей оценивалась ситуация «по требованию» – студенты были осведомлены о том, что преподаватели вузов должны подтверждать свою профессиональную компетентность наличием статей в рецензируемых изданиях. Следует отметить данное обстоятельство как одно из примечательных: несмотря на то что соавторы научных статей объединялись «не случайным образом» и ставили первоочередную задачу обязательно опубликовать свой материал, целеполагания для такого намерения существенно различались. В случае с преподавателями студенты также практически не касались вопроса о значении статей для развития науки. По-видимому, не только выражение «вклад в науку» для информантов воспринималось как расхожее и неконкретизированное, но и собственные частные интересы могли преобладать по отношению к общественным потребностям, если речь идёт о науке.

Пьер Бурдьё, размышляя об университетской доксе, предлагает в основании морального действия рассматривать ценностный выбор субъекта, отвечающий духу академизма и научной воли, если речь идёт о вузовской жизни [2]. В действительности, ценностный мир современного студента многолик, но именно ценностный выбор зависит не только от его индивидуальных предпочтений, но и от «духа» университета и в целом от системы высшего образования. Они обуславливают поведение обучающихся, ценностно-нормативную определённую их действий и т. д. В ходе исследования информанты часто не сомневались в том, что их публикации могут быть соотнесены вовсе не с научным поиском так таковым, а с выбором стратегии достижений. В такой ситуации важное значение приобретает определение границ ценностного выбора студентов: насколько потребительские эффекты, связанные с научными публикациями, способны отражать конкретные ценностные установки, которым субъект следует в повседневной жизни? Как полагают исследователи, «распространённые практики без достижения результата формируют сопротивление в субъектах, стимулируют поиск новых возможностей для преодоления барьеров, значит, их ценностные установки могут быть подвержены изменениям ситуативно» [23]. Тот факт, что информанты допускали отсутствие необходимости осуществлять моральный выбор в условиях научной деятельности, может рассматриваться в качестве своеобразной отправной точки для формирования ценностных установок «сопротивления барьерам». Мы видим, что студенты российских вузов, признавая допустимость научных публикаций для собственного ресурсного обеспечения, не ставят вопрос о частном моральном выборе и следуют таким ценностным установкам, которые допускают выбор иного порядка, опосредованно соотносимый с моральным, – карьерный, пользовательский и т. д. Кроме того, информанты в основном соотносили свои действия с инструментальными

ценностными установками, которые, как известно, также определяют спектр достижительных устремлений субъектов. К таким установкам следует отнести независимость (студенты, например, полагали, что могут самостоятельно преодолеть любые препятствия, чтобы достичь конкретного результата), высокие запросы (особое отношение к жизни и выбор соответствующей жизненной стратегии) и другие. Представляется, таким образом, что научные публикации, являясь элементом ресурсности, с одной стороны, отражают смену идентичности на достижительную или рационально-утилитарную (*rational and utilitarian identity* [9, p. 12]), с другой стороны, становятся «срезом» ценностных установок с преобладающим типом активного действия, направленного на достижение цели. Если традиционным типом идентичности в университете, по выражению П. Бурдьё, оставался академизм в статусе доксы [2], предполагающий в том числе вовлечённость субъекта в научную деятельность для достижения вклада в науку, то в современных условиях рационально-утилитарный тип идентичности способствует накоплению результатов для индивидуальных кейсов. Соответственно, наблюдается и изменение типа агентности, приобретающей черты активных действий, направленных в большей степени не на самореализацию и саморазвитие, а на обеспечение ресурсности, способной прежде всего оказать влияние на социальный статус или положение в группе или обществе.

Заключение

Основным теоретическим итогом проведённого исследования стало ценностно-нормативное обоснование действий субъектов, направленных на обеспечение ресурсности. Такое обоснование предполагает апелляцию к типам идентичности и агентности индивидов, что позволяет дать оценку их вовлечённости в тот или иной круг общественных отношений, в данном случае, в научно-исследовательскую деятельность.

На современном этапе развития университетов студенты проходят этап «пересборки» смыслов научной деятельности – она в большей степени идентифицируется как ресурс для собственного блага, формируя определённые утилитарные ценностные установки. При том, что обучающиеся не подвергают сомнению роль науки в жизни общества и признают научные публикации одним из основных её элементов, они тем не менее допускают их использование в потребительских интересах.

В то же время были получены некоторые выводы на основании эмпирического исследования.

Во-первых, было установлено, что участниками исследования их собственные научные публикации воспринимались как необходимый ресурс для достижения персональных целей и формирования соответствующего индивидуального кейса, повышающего авторитетность в студенческой среде и позволяющего получать определённую выгоду. Суждения информантов о научных публикациях как творческих актах, содержащих потенциал вклада в науку, её развитие, в основном связывались с их кумулятивным эффектом: чем больше публикаций, тем лучше для всех и для науки также. Относительно возможности определения профессиональной компетентности, в том числе и посредством публикационной активности, студенты высказывали разные мнения и нередко сходились в том, что научные статьи являются вынужденной формой реализации возможностей в условиях существующих вузовских требований. Обучающиеся не связывали публикации с подтверждением уровня профессиональной компетентности, однако допускали вероятность того, что статьи могут служить показателем их аналитических качеств, возможно, востребованных в будущем работодателями. Между тем основными стимулами публикационной активности студенты называли варианты «подготовки статьи за компанию», улучшение результатов по ряду учебных дисциплин,

требования преподавателей и т. д. В некоторых случаях они обращали внимание на «дух соревновательности» в научной деятельности, подразумеваемая неоднократность публикаций. В то же время студенты полагали, что научная активность стимулируется и трендами развития науки – необходимостью получения новых данных, поиском новых решений существующих проблем и другое; однако информанты тем не менее не связывали научные публикации с указанными обстоятельствами, в основном идентифицируя свою исследовательскую деятельность как возможность отличаться от других, повысив свой авторитет в социальной группе.

Во-вторых, участники исследования связывали наличие публикаций с собственной успешностью – некоторые из них утверждали, что публикуются с первого курса, а уже на следующем курсе становятся получателями повышенных стипендий за научную деятельность. При этом информанты не стремятся критически оценивать свои материалы и их качественный уровень, но вместе с тем осведомлены о том, что цитируемость публикаций является одним из показателей успешности учёного в плане его достижений в науке, и в целом признают этот принцип состоятельным, хотя и допускают необходимость введения для молодёжной науки каких-либо иных критериев оценивания результативности.

В-третьих, признавая научные публикации персональным кейсом, студенты обсуждают их коммерциализацию как своего рода условие продвижения таких кейсов (получение повышенных стипендий, участие в финансируемых проектах, получение грантовой поддержки и т. д.). Мнения обучающихся об этической составляющей научных публикаций как ресурса достижения индивидуальных целей в основном сводятся к критике этических норм, которые, к примеру, могут не учитывать особенностей молодёжи, только начинающей научную деятельность без должного опыта. По всей видимости, для студентов важен сам факт

возможной публикации без следования каким-либо дополнительно обусловленным, в том числе с моральной точки зрения, требованиям и принципам. Как показало проведённое исследование, студенты готовы выступить за изменение моральных правил в сторону их смягчения, когда речь заходит о молодёжной науке. При этом в качестве основных потребительских факторов ресурсности выступают собственные потребности и варианты их удовлетворения, например, за счёт большего числа научных публикаций. В традиционном понимании вузовский академизм противопоставлен утилитаристским настроениям субъектов образовательного процесса, однако современная университетская докса в полной мере не способна нивелировать соответствующие свойства ресурсности студенчества. Хотя исследователями и ведётся поиск онтологических оснований российского университета, его бытия в культуре [29], ресурсность, к примеру, лишь отчасти может рассматриваться в качестве такого основания.

Наконец, в-четвёртых, оценивая особенности самореализации в вузовской среде, студенты склонны полагать, что основным её фактором является приобретение опыта и получение определённого блага. Научные публикации, по их мнению, являются значимым результатом, позволяют достичь или изменить ресурсы собственного персонального студенческого кейса, включающего, например, лидерство в социальной группе, академическую успеваемость, общественный активизм и др. Потребительский фактор научных достижений, хотя и признаётся студентами недостаточным для формирования профессиональных компетенций будущего специалиста, однако, по их мнению, является важным для стимулирования научной активности. Один из таких стимулов – финансовый – по-прежнему остаётся ведущим в научной деятельности обучающихся в вузах. Эффекты же утилитаризма проявлялись прежде всего в сформированных ценностных установках, опре-

деляющих агентность субъектов. Как было выявлено, инструментальные ценностные установки обеспечивают притязания студентов преимущественно на количественный результат их ресурсности.

В целом исследование продемонстрировало смену идентичности в студенческой среде, предписанной традиционными академическими ценностными структурами, на более рациональную, в большей степени утилитаристскую. Вероятно, в такой ситуации современный университет должен, следуя классической доксе, как об этом писал П. Бурдьё, принять решительные меры, направленные на поддержание академической культуры, охватывающей в том числе и научную деятельность субъектов. Результаты исследования позволяют сформулировать ряд общих рекомендаций для субъектов образовательного процесса в вузах. С точки зрения этоса и доксы имеет смысл составить универсальный кодекс этики научных публикаций и отразить в нём ключевые алгоритмы для конкретных действий в научной сфере. Вероятно, эффективной может оказаться работа «этических комитетов» в вузах, способных проводить комплексную работу по усилению ответственности в научном труде. Более того, российские вузы должны иметь программы сохранения академизма и перспектив его развития, в рамках которых проводить мероприятия по популяризации ценностей и норм академической культуры среди преподавателей и студентов. С учётом данных обстоятельств необходимо включить в различные курсы, например, в дисциплины по академическому письму, ознакомление студентов с особенностями подготовки и продвижения научных публикаций. Что касается ресурсности, связанной с научными публикациями, то в этом случае важно выработать качественные показатели научных достижений студенческой молодёжи, которые были бы неизменными и едиными для всех обучающихся в российских вузах при формировании их персональных кейсов.

Литература

1. *Шаброва Н.В., Амбарова П.А.* Публикационная активность студентов российских вузов // Образование и наука. – 2023. – Т. 25, № 9. – С. 171–196. – DOI: 10.17853/1994-5639-2023-9-171-196.
2. *Бурдье П.* Университетская докса и творчество: против схоластических делений // Socio-Logos'96. Альманах Российско-французского центра социологических исследований Института социологии Российской Академии наук. – Москва: Socio-Logos, 1996. – С. 8–31. – ISBN: 5-87637-022-3.
3. *Marshall L.L., Varnon A.W.* Attack on Academic Dishonesty: What 'Lies' Ahead? // Journal of Academic Administration in Higher Education. – 2017. – Vol. 13, no. 2. – P. 31–40.
4. *Russell S.H.* Undergraduate research opportunities: Facilitating and encouraging the transition from student to scientist // Creating effective undergraduate research programs in science. Oxford: Oxford University Press, 2008. – P. 53–80. – ISBN: 978-0807748770.
5. *Строжецкая Е.В., Бетугер И.Б.* Вовлечение студентов в науку в фокусе социологического анализа // ДИСКУРС. – 2024. – Т. 10, № 1. – С. 56–72. – DOI: 10.32603/2412-8562-2024-10-1-56-72.
6. *Еременко Т.В.* Потенциал «треугольника мошенничества» в предупреждении академической нечестности студентов // Непрерывное образование: XXI век. – 2024. – Вып. 3 (47). – С. 1–13. – DOI: 10.15393/j5.art.2024.9685.
7. *Slaughter S., Leslie L.* Academic capitalism. Politics, policies and the entrepreneurial university. Baltimor: Johns Hopkins University Press, 1997. – 276 p. – ISBN: 0-8018-5549-7.
8. *Зборовский Г.Е., Амбарова П.А.* Переход образовательных общностей от неуспешности к успешности в процессе трансфера их человеческого капитала // Мир России. – 2021. – Т. 30, № 1. – С. 88–110. – DOI: 10.17323/1811-038X-2021-30-1-88-110.
9. *Mann S.J.* Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement // Studies in Higher Education. – 2001. – Vol. 26, no. 1. – P. 7–19. – DOI: 10.1080/03075070020030689.
10. *Bucchi M., Trench B.* Science communication and science in society: A conceptual review in ten keywords // Tecnoscienza: Italian J. of Science & Technology Studies. – 2016. – Vol. 7, no. 2. – P. 151–168.
11. *Kong K.G.* Prevailing Moral Standards in Higher Education Institutions // International Journal on Culture, History, and Religion. – 2024. – Vol. 6 (2). – P. 32–42. – DOI: 10.5281/zenodo.13284437
12. *Qin Z.* Leadership, Ethics and Advocacy in Education // International Journal of Education and Social Development. – 2025. – Vol. 2, no. 1. – P. 125–127. – DOI: 10.54097/z9t1pc89.
13. *Firas A., Firas K.Y.* The Future of AI Agents in Higher Education: The Automation of Learning. 2025. DOI: 10.13140/RG.2.2.17705.30562.
14. *Rosak-Szyrocka J.* The role of artificial intelligence in digital education // Scientific Papers of Silesian University of Technology Organization and Management Series. – 2024. – № 195. – P. 477–499. – DOI: 10.29119/1641-3466.2024.195.29.
15. *Lamb D.* Learning about events through involvement and participation // International Journal of Event and Festival Management. – 2015. – Vol. 6, no. 1. – P. 73–91. – DOI: 10.1108/IJEFM-12-2013-0043.
16. *Oller J., Largo Sierra M., Merino Rubio I., Coll C.* Participation in out-of-school activities and its subjective value: an exploratory study with children and adolescents // Electronic Journal of Research in Educational Psychology. – 2020. – Vol. 18, no. 51. – P. 345–374. – DOI: 10.25115/ejrep.v18i51.3302.
17. *Tinto V.* Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence // Journal of Higher Education. – 1997. – Vol. 68, no. 6. – P. 599–623. – DOI: 10.1080/00221546.1997.11779003.
18. *Зборовский Г.Е., Амбарова П.А.* Поколения образовательных общностей вузов: социологическая интерпретация феномена // Социологический журнал. – 2025. – Т. 31, № 3. – С. 100–119. – DOI: 10.19181/socjour.2025.31.3.6.
19. *Бермус А.Г.* Академическое мошенничество и имитации в высшей школе как онтологический вызов образованию XXI века // Непрерывное образование: XXI век. – 2023. – Вып. 1 (41). – С. 1–12. – DOI: 10.15393/j5.art.2023.8244.
20. *Бодрийяр Ж.* Симулякры и симуляции / пер. с фр. А. Качалова. Москва: Издательский дом «Постум», 2015. – 240 с. – ISBN: 978-5-91478-023-1.
21. *Раев О.Н.* Публикации студентов как элемент научной деятельности // Инновационные технологии в кинематографе и образовании.

- Материалы VIII Международной научно-практической конференции. Москва: ООО «ИПП «КУНА», 2022. – С. 304–312. – ISBN: 978-5-98547-139-7.
22. Юрченко И.Ю. Публикация статей студентов: наука или погоня за рейтингом? (на материале историографии казачества 2016–2017 гг.) // Вестник научно-методического совета по природообустройству и водопользованию. – 2018. – № 11. – С. 174–182.
 23. Godecharle S., Nemery B., Dierickx K. Heterogeneity in European research integrity guidance: relying on values or norms? // Journal of Empirical Research on Human Research Ethics. – 2014. – Vol. 9, no. 3. – P. 79–90. – DOI: 10.1177/1556264614540594.
 24. Павлова Л.А., Филатова Е.А. Анализ вовлечённости студентов в научно-исследовательскую деятельность в высших учебных заведениях // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. – 2024. – № 2. – С. 9–29. – DOI: 10.31660/1993-1824-2024-2-9-29.
 25. Yu D. The Role of for-profit Leadership Styles in Creating Shared Values // Leadership Studies: Capstone Project Papers. – 2019. – № 58. URL: <https://digital.sandiego.edu/solesmalscap/58> (дата обращения 11.11.2025).
 26. Dweck C.S., Molden D.C. Their impact on competence motivation and acquisition // Handbook of competence and motivation: Theory and application. Vol. 2. New York, London: The guilford press, 2017. – P. 135–154.
 27. Hitlin S., Elder G. Time, Self, and the Curiously Abstract Concept of Agency // Sociological Theory. – 2007. Vol. 25. – № 2. – P. 170–191. – DOI: 10.1111/j.1467-9558.2007.00303.x.
 28. Papanastasiou E.C., Schumacker R. Rasch rating scale analysis of the attitudes toward research scale // Journal of Applied Measurement. – 2014. – Vol. 15, no. 2. – P. 189–199. – URL: https://www.researchgate.net/publication/263290402_Rasch_rating_scale_analysis_of_the_Attitudes_Toward_Research_Scale (дата обращения: 11.11.2025).
 29. Никольский В.С. Российский университет в поисках идентичности: служение как способ бытия в культуре // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34, № 10. – С. 10–26. – DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-10-26.

Статья поступила в редакцию 06.11.2025

Принята к публикации 09.01.2026

References

1. Shabrova, N.V., Ambarova, P.A. (2023). Publication Activity of Students of Russian Universities. *Obrazovanie i nauka = Education and Science*. Vol. 25, no. 9, pp. 171–196, doi: 10.17853/1994-5639-2023-9-171-196. (In Russ., abstract in Eng.).
2. Bourdieu, P. (1996). Universitetskaya doksa i tvorchestvo: protiv skholasticheskikh delenij [University Doxa and Creativity: Against Scholastic Divisions]. In: *Socio-Logos' 96. Almanac of the Russian-French Center for Sociological Research of the Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences*. Moscow: Socio-Logos. Pp. 8–31. ISBN: 5-87637-022-3. (In Russ.).
3. Marshall, L.L., Varnon, A.W. (2017). Attack on Academic Dishonesty: What 'Lies' Ahead? *Journal of Academic Administration in Higher Education*. Vol. 13, no. 2, pp. 31–40. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1155887.pdf> (accessed 11.11.2025).
4. Russell, S.H. (2008). Undergraduate Research Opportunities: Facilitating and Encouraging the Transition from Student to Scientist. In: *Creating Effective Undergraduate Research Programs in Science*. Oxford: Oxford University Press. Pp. 53–80. ISBN: 978-0807748770.
5. Strogetskaia, E.V., Betiger, I.B. (2024). Involving Students in Science in the Focus of Sociological Analysis. *DISKURS = DISCOURSE*. Vol. 10, no. 1, pp. 56–72, doi: 10.32603/2412-8562-2024-10-1-56-72. (In Russ., abstract in Eng.).
6. Eremenko, T.V. (2024). The Potential of the “Fraud Triangle” in Preventing Academic Dishonesty of Students. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek = Continuing Education: XXI Century*. Is. 3 (47), pp. 1–13, doi: 10.15393/j5.art.2024.9685. (In Russ., abstract in Eng.).
7. Slaughter, S., Leslie, L. (1997). *Academic Capitalism. Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimor: Johns Hopkins University Press, 276 p. ISBN: 0-8018-5549-7.

8. Zborovsky, G.E., Ambarova, P.A. (2021) The Transition of Educational Communities from Failure to Success in the Process of Transferring Their Human Capital. *Mir Rossii = The world of Russia*. Vol. 30, no. 1, pp. 88-110, doi: 10.17323/1811-038X-2021-30-1-88-110 9685. (In Russ., abstract in Eng.).
9. Mann, S.J. (2001). Alternative Perspectives on the Student Experience: Alienation and Engagement. *Studies in Higher Education*. Vol. 26, no. 1, pp. 7-19, doi: 10.1080/03075070020030689.
10. Bucci, M., Trench, B. (2016). Science Communication and Science in Society: A Conceptual Review in Ten Keywords. *Tecnoscienza: Italian Journal of Science & Technology Studies*. Vol. 7, no. 2, pp. 151-168. Available at: <https://scispace.com/pdf/science-communication-and-science-in-society-a-conceptual-13xgbc13oo.pdf> (accessed 11.11.2025).
11. Kong, K.G. (2024). Prevailing Moral Standards in Higher Education Institutions. *International Journal on Culture, History, and Religion*. Vol. 6, no. 2, pp. 32-42, doi: 10.5281/zenodo.13284437.
12. Qin, Z. (2025). Leadership, Ethics and Advocacy in Education. *International Journal of Education and Social Development*. Vol. 2, no. 1, pp. 125-127, doi: 10.54097/z9t1pc89.
13. Firas, A., Firas, K.Y. (2025). The Future of AI Agents in Higher Education: The Automation of Learning, doi: 10.13140/RG.2.2.17705.30562
14. Rosak-Szyrocka, J. (2024). The Role of Artificial Intelligence in Digital Education. *Scientific Papers of Silesian University of Technology Organization and Management Series*. Vol. 195, pp. 477-499, doi: 10.29119/1641-3466.2024.195.29.
15. Lamb, D. (2015). Learning about Events Through Involvement and Participation. *International Journal of Event and Festival Management*. Vol. 6, no. 1, pp. 73-91, doi: 10.1108/IJEFM-12-2013-0043.
16. Oller, J., Largo Sierra, M., Merino Rubio, I., Coll, C. (2020). Participation in Out-Of-School Activities and Its Subjective Value: An Exploratory Study with Children and Adolescents. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Vol. 18, no. 51, pp. 345-374, doi: 10.25115/ejrep.v18i51.3302.
17. Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *Journal of Higher Education*. Vol. 68, no. 6, pp. 599-623, doi: 10.1080/00221546.1997.11779003.
18. Zborovsky, G.E., Ambarova, P.A. (2025). Generations of Educational Communities of Universities: A Sociological Interpretation of the Phenomenon. *Sociologicheskij zhurnal = Sociological Journal*. Vol. 31, no. 3, pp. 100-119, doi: 10.19181/socjour.2025.31.3.6 (In Russ., abstract in Eng.).
19. Bermus, A.G. (2023). Academic Fraud and Imitations in Higher Education as an Ontological Challenge to Education of the 21st Century. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek = Continuing education: XXI century*. Is. 1 (41), pp. 1-12, doi: 10.15393/j5.art.2023.8244. (In Russ., abstract in Eng.).
20. Baudrillard, J. (1981). *Simulacres et Simulations*. Paris: Galilée, 1981, 180 p. (Russian Translation: Ed. A. Kachalov, Moscow: Postum Publishing House, 240 p. ISBN: 978-5-91478-023-1).
21. Raev, O.N. (2022). Student Publications as an Element of Scientific Activity. In: *Innovative Technologies in Cinematography and Education. Materials of the VIII International Scientific and Practical Conference*. Moscow: IPP KUNA LLC. Pp. 304-312. ISBN: 978-5-98547-139-7. (In Russ.).
22. Yurchenko, I.Y. (2018). Publication of Student Articles: Science or the Pursuit of a Rating? (Based on the Historiography of the Cossacks in 2016-2017. *Vestnik nauchno-metodicheskogo soveta po prirodoobustroystvu i vodopol'zovaniyu = Bulletin of the Scientific and Methodological Council on Environmental Management and Water Use*. No. 11, pp. 174-182. (In Russ., abstract in Eng.).

23. Godecharle, S., Nemery, B., Dierickx, K. (2014). Heterogeneity in European Research Integrity Guidance: Relying on Values or Norms? *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics*. Vol. 9 (3), pp. 79-90, doi: 10.1177/1556264614540594.
24. Pavlova, L.L., Filatova, E.L. (2024). Analysis of Students' Involvement in Research Activities in Higher Education Institutions. *Izvestiya vy'sshix uchebny'x zavedenij. Sociologiya. Ekonomika. Politika = News of Higher Educational Institutions. Sociology. Economy. Politics*. No. 2, pp. 9-29, doi: 10.31660/1993-1824-2024-2-9-29. (In Russ., abstract in Eng.).
25. Yu, D. (2019) The Role of For-Profit Leadership Styles in Creating Shared Values. *Leadership Studies: Capstone Project Papers*. Vol. 58. Available at: <https://digital.sandiego.edu/solesmalls-cap/58> (accessed 16.11.2024).
26. Dweck, C.S., Molden, D.C. (2017). Their Impact on Competence Motivation and Acquisition. In: *Handbook of Competence and Motivation: Theory and Application*. Vol. 2. New York, London: The Guilford Press. Pp. 135-154. Available at: https://chools.in/wp-content/uploads/2021/03/Handbook-of-Competence-and-Motivation_Theory-and-Application.pdf (accessed 11.11.2025).
27. Hitlin, S., Elder, G. (2007). Time, Self, and the Curiously Abstract Concept of Agency. *Sociological Theory*. Vol. 25, no. 2, pp. 170-191, doi: 10.1111/j.1467-9558.2007.00303.x.
28. Papanastasiou, E.C., Schumacker, R. (2014). Rasch Rating Scale Analysis of the Attitudes Toward Research Scale. *Journal of Applied Measurement*. Vol. 15, no. 2, pp. 189-199. Available at: https://www.researchgate.net/publication/263290402_Rasch_rating_scale_analysis_of_the_Attitudes_Toward_Research_Scale (accessed 11.11.2025).
29. Nikolskiy, V.S. (2025). Russian University in Search of Identity: Service as a Way of Being in Culture. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 10, pp. 10-26, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-10-26. (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 06.11.2025

Accepted for publication 09.01.2026



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



«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).

