

СКАНДИНАВСКИЙ ИНСТИТУТ АКАДЕМИЧЕСКОЙ  
МОБИЛЬНОСТИ  
ФГБОУ ВО «ОРЕНБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

---

Э. Г. ВАНХЕМПИНГ    Н. А. ИВАНИЩЕВА  
Е. И. ПЕТРЕНКО

**ДИЗАЙН ОБРАЗОВАНИЯ В ПАРАДИГМЕ  
«УНИВЕРСИТЕТ 4.0»**

*Монография*

Санкт-Петербург  
Издательско-полиграфическая ассоциация  
высших учебных заведений  
2021

УДК 37.02  
ББК 74.04  
В17

Рецензенты:

*Лебедева Светлана Соломоновна*, доктор педагогических наук, профессор Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, ведущий эксперт международного независимого экспертного совета Скандинавского института академической мобильности по вопросам педагогики и социальной работы

*Курганская Валентина Дмитриевна*, доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник Института философии, политологии и религиоведения Комитета науки Министерства образования и науки Республики Казахстан

*Николина Вера Викторовна*, доктор педагогических наук, профессор БГОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», профессор кафедры педагогики и андрагогики

*Рындак Валентина Григорьевна*, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», профессор кафедры педагогики и социологии

*Ванхемпинг Э. Г., Иванищева Н. А., Петренко Е. И. Дизайн образования в парадигме «Университет 4.0»*: монография. – СПб.: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2021. – 227 с.

Монография посвящена анализу трансформаций зарубежного и отечественно-го высшего образования в контексте вызовов XXI века. На основе анализа государственной политики и мировых трендов реформирования в области образования выявлены проблемы развития университетов как особых драйверов инновационных сдвигов в обществе в цифровую эпоху. С позиции «глобальных предпринимателей» в сфере транснациональных и отечественных университетских трансформаций раскрыты институциональные аспекты дизайна образования в парадигме «Университет 4.0». Особое внимание уделено спецификам нововведений, детерминированных пандемийными обстоятельствами. Изучены стратегии взаимодействия ВУЗов с внешними партнёрами и ведущими стейкхолдерами на рынке труда. Исследованы междисциплинарные аспекты формирования глобальных компетенций нового поколения университетских преподавателей и учителей школ в условиях современных трансформаций образовательного пространства. Монография адресована специалистам, исследующим проблемы образования, актуальна для включения в учебные дисциплины по педагогике высшей школы, социологии образования, философии образования, теории и методологии социальных исследований. Представляет интерес для аспирантов, докторантов, магистрантов, студентов социо-гуманитарных и педагогических направлений подготовки.

- © Ванхемпинг Э. Г., Иванищева Н. А., Петренко Е. И., 2021
- © Скандинавский институт академической мобильности, 2021
- © ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», 2021
- © Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2021

ISBN 978-5-91155-134-6  
DOI 10.52565/9785911551346

SCANDINAVIAN INSTITUTE OF ACADEMIC MOBILITY  
ORENBURG STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

---

E. G. VANHEMPING   N. A. IVANISHCHEVA  
E. I. PETRENKO

**DESIGN OF EDUCATION IN THE PARADIGM  
«UNIVERSITY 4.0»**

*Monograph*

St. Petersburg  
Publishing Press Association  
2021

## Reviews:

*Lebedeva Svetlana S.*, Doctor of Pedagogical Sciences, (Analogue of a European degree «Doctor Habilitus»), Professor of St. Petersburg State Institute of Psychology and social work, leading expert of the international independent Expert Council of the Scandinavian Institute of Academic mobility on issues of pedagogy and social work

*Kurganskaya Valentina D.*, Doctor of Philosophical sciences (Analogue of a European degree «Doctor Habilitus»), Professor, Chief Researcher at the Institute of Philosophy, Political Science and Religious Studies of the Science Committee of the Ministry education and science of the Republic of Kazakhstan

*Nikolina Vera V.*, Doctor of Pedagogical Sciences, (Analogue of a European degree «Doctor Habilitus»), Professor of the Department of Pedagogy and Andragogy of Nizhny Novgorod Institute for the Development of Education,  
*Ryndak Valentina G.*, Doctor of Pedagogical Sciences, (Analogue of a European degree «Doctor Habilitus»), Professor of the Department of Pedagogy and Sociology of Orenburg State Pedagogical University

*Vanhemping E. G., Ivanishcheva N. A., Petrenko E. I.* **Design of education in the paradigm «University 4.0»:** monograph. – St. Petersburg: Publishing Press Association, 2021. – 229 p.

The monograph is devoted to the analysis of the transformations of education in the Russian Federation, in some post-Soviet and Scandinavian countries in the context of the challenges of the 21st century. Based on the analysis of state policy and reform in the field of education, general problems of the development of higher education as a driver of innovative shifts in the digital era are identified. From the position of «global entrepreneurs», the institutional aspects of the design of education at the paradigm of «University 4.0» during the pandemic period are revealed. Strategies for the interaction of universities with international partners and leading stakeholders of the labor market have been studied. The interdisciplinary aspects of the formation of global competencies of a new generation of university lecturers and school teachers in the context of modern risks in the global educational space are studied. The monograph is addressed to specialists who study the problems of education and is relevant for inclusion in academic disciplines such as pedagogy of higher education, the sociology of education, philosophy of education, theory and methodology of social research.. This monograph will be helpful for doctoral students, master's students, bachelor's students from educational and socio-humanitarian areas of study and research.

© Vanhemping E. G., Ivanishcheva N. A.,  
Petrenko E. I., 2021

© Scandinavian Institute of Academic Mobility,  
2021

© Orenburg State Pedagogical University, 2021

© Publishing Press Association, 2021

## Оглавление

<b>Введение.....</b>	<b>7</b>
<b>Глава 1. Трансформации высшего образования в контексте вызовов XXI века.....</b>	<b>11</b>
1.1 Философско-мировоззренческие основания трансформаций высшего образования в эпоху глобализации.....	11
1.2 Институциональные аспекты трансформационных процессов в сфере высшего образования: «академики» и «трансформаторы».....	34
1.3 Форсайтные исследования в сфере образования и реализации университетских практик.....	48
<b>Глава 2. Интернационализация высшего образования как фактор обеспечения международного образовательного сотрудничества.....</b>	<b>57</b>
2.1 Транснациональные корпорации и глобальные организации в сфере высшего образования.....	57
2.2 Прикладные аспекты интеграции в мировое образовательное пространство .....	82
2.3 «Гострайтинговый» кластер вспомогательных академических сервисов как феномен деструкций университетских практик.....	109
<b>Глава 3. Формирование глобальных компетенций преподавателей нового поколения в условиях рисков современного образования.....</b>	<b>138</b>
3.1 Глобализация мышления как инструмент профессионально ориентированной подготовки специалиста нового поколения.....	138
3.2 Архитектоника дизайна обучения в целевой ориентации студента на академические достижения.....	154
3.3 Личностно-профессиональное и карьерное развитие будущего учителя в инновационной образовательной среде.....	176
<b>Заключение.....</b>	<b>203</b>
<b>Список литературы.....</b>	<b>205</b>

## Contents

<b>Introduct.....</b>	<b>7</b>
Chapter 1. Transformations of higher education in the context challenges of the 21st century.....	11
1.1 Philosophical and ideological foundations of higher education transformations in the era of globalization.....	11
1.2 Institutional aspects of transformational processes in higher education: «academicians» and «transformers».....	34
1.3 Foresight research in the field of education and the implementation of university practices.....	48
Chapter 2. Internationalization of higher education as a factor in ensuring international educational cooperation.....	57
2.1 Transnational corporations and global organizations in the field of higher education.....	57
2.2 Applied aspects of integration into the global educational space.....	82
2.3 «Ghostwriting» cluster of auxiliary academic services as a phenomenon of destruction of university practices.....	109
Chapter 3. Formation of global competencies of teachers of a new generation in the context of the risks of modern education.....	138
3.1 Globalization of thinking as a tool for professional oriented teaching and learning of professionals new generation of specialists.....	138
3.2 The architectonics of learning design in the target orientation of the student towards academic achievement.....	154
3.3 Personal-professional and career development of a future teacher in an innovative educational environment.....	176
<b>Conclusion.....</b>	<b>203</b>
<b>References.....</b>	<b>205</b>

## ВВЕДЕНИЕ

Глобализация, как мощный процесс, оказывает все большее влияние на многие аспекты жизни общества, в том числе на образование. Происходящая промышленная революция и переход к прогрессивному технологическому укладу «Индустрии 4.0», базирующемуся на цифровизации экономики, влечет за собой изменение устройства производственных систем, основными характеристиками которых должны стать рост интеллектуальной составляющей в стоимости продукции и превращение нововведений в ключевой фактор конкурентоспособности предприятий. Цифровая революция, глобальные взаимосвязи, «Университет 4.0» – вот ключевые слова, описывающие феномен трансформаций зарубежного и отечественного образования в контексте вызовов XXI века. События, связанные с пандемией и переходом большинства образовательных организаций на дистанционное обучение, показали, что современный педагог должен быть готов за короткий период времени адаптировать свои профессиональные компетенции к новым реалиям.

В монографии рассматривается направленность преобразований, осуществляемых в системах высшего образования в отдельных странах в условиях интернационализации образования. Интернационализация образования рассматривается как один из факторов обеспечения международного образовательного сотрудничества, происходящего в условиях все возрастающей конкуренции на мировом рынке образования. Анализируются интеграционные процессы в рамках Европейского и Азиатско-Тихоокеанского пространства высшего образования, а также в формате таких объединений, как ЕС, СНГ, ШОС, БРИКС. Приводится анализ зарубежного опыта, а также факторов, которые учитывают студенты, когда они выбирают место обучения (язык обучения, качество программ, плата за обучение, иммиграционная политика). Особое внимание в рамках Программы стратегического академического лидерства «ПРИОРИТЕТ-2030», разработанной Министерством науки и высшего образования РФ, уделяется особенностям действующих в разных странах механизмов управления высшим образованием, проявляющихся в степени

автономии, предоставленной вузам в решении вопросов приема, организации и содержания обучения, итоговой аттестации.

Структура книги включает три главы.

В главе 1 дается глубокий обзор глобальных тенденций развития образования. В области исследований будущего есть обширная литература о долгосрочных тенденциях в развитии технологий, общества и природы. Мы выделяем из них наиболее значимые для образования и переходим к описанию ключевых тенденций в развитии самого образования. При этом акцентируется развитие представлений об образовательных результатах. Быстро растущие технологические нововведения в образовании обуславливают сдвиг представлений о том, каким должно быть высшее образование в цифровую эпоху. Научные изыскания трансформации высшего образования в контексте вызовов XXI века позволили авторам раскрыть философско-мировоззренческие основания трансформаций образования в эпоху глобализации, институциональные аспекты трансформационных процессов в сфере высшего образования, а также обобщить форсайтные исследования по реализации университетских образовательных практик. Авторы пытаются указать на особую роль преподавателя в связи с разрушением под влиянием коммодификации прежнего образа высшего образования.

В главе 2 рассматривается интернационализация высшего образования с позиции обеспечения международного образовательного сотрудничества. Транснациональные корпорации в сфере высшего образования это относительно новый стейкхолдерский кластер, который объединяет наиболее энергичных, дальновидных представителей новой транснациональной генерации теоретиков и практиков в сфере «перезагрузки» образования и науки. Особое внимание нами уделяется глобальным организациям в сфере высшего образования. Мы описываем прикладные аспекты интеграции в мировое образовательное пространство на примере Всемирного консорциума университетов WUC, американской транснациональной корпорации Google. С учетом актуализации публикаций в международных рейтинговых журналах нами представлены сведения о структуризации материала и списке литературы в соответствии с их требованиями к статьям в формате или «экспликейшн теории», либо «рефлексия эксперта» и принятых



формулировках заголовков статей. С позиции деструкций университетских практик анализируется «фрикативно-фейковый» кластер вспомогательных академических сервисов.

В главе 3 излагаются дилеммы формирования глобальной компетентности будущих учителей в условиях рисков современного образования. Лидеры образования во всем мире все чаще говорят о необходимости формирования «глобальной компетентности» как способа решения проблем, связанных с глобализацией. Авторы придерживаются понимания глобальной компетентности как многомерной способности, которая включает в себя глобальные компетенции. Мы рассматриваем природу глобализации мышления как инструмент профессионально ориентированной подготовки специалиста нового поколения. Архитектоника дизайна обучения рассматривается нами в целевой ориентации студента на академические достижения. Успешное личностно-профессиональное и карьерное развитие будущего учителя во многом определяется наличием ресурсов инновационной образовательной среды. Данное развитие будущего учителя в педагогическом университете обусловлено комплексом задач, связанных с обеспечением условий, способствующих формированию мобильного и конкурентоспособного выпускника, имеющего ресурсы к самореализации.

Авторы сосредоточились на личностно-профессиональном развитии студентов в социальных сетях. Множество технологий обучения, выходящих за пределы аудитории, открывает новые территории в университетском образовании. Цифровые технологии позволяют выстроить различные отношения между преподавателем, студентами и тем, что происходит в обучении.

Наши выводы и рекомендации основаны на анализе публикаций самых последних глобальных исследовательских и аналитических проектов, а также на сравнительном анализе образовательных программ и политик отдельных стран: Финляндии, России, США, Великобритании, Польши, Болгарии, Китая и др. Сопоставление позволяет выявить общие черты успешных трансформаций содержания образования и непреднамеренные ловушки, которые можно избежать. Международное сравнение и соотнесение теоретических дискуссий и практических конструкций способствуют достижению большей ясности в становлении парадигмы «Университет 4.0» как

континуума «умных практик» на основе разнопредметного и метапредметного знания.

Монография предназначена не только для российской аудитории. Авторы понимают, что нельзя привнести в Россию лучшие международные образовательные практики, не решив задачу достижения концептуальной ясности в этой области. Поэтому ведущие международные организации, научно-образовательные центры и университеты ряда стран решают важнейшую задачу – построить максимально ясную конструкцию содержания высшего образования, отражающую самые передовые практики и теоретические представления.

### **БЛАГОДАРНОСТИ**

Авторы благодарят наших замечательных рецензентов – Светлану Соломоновну Лебедеву, Валентину Дмитриевну Курганскую, Веру Викторовну Николину, Валентину Григорьевну Рындак за качественный анализ и подробные комментарии по проблематике монографии. Мы искренне благодарны ректору ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» Светлане Александровне Алешиной за поддержку исследования и возможность не только использовать уникальную экспертизу глобальных организаций, но и представить результаты научных изысканий в разных странах на научно-практических конференциях. Мы выражаем признательность профессорско-преподавательскому составу вузов, принявших участие в эмпирическом исследовании.

Авторы выражают благодарность за внимательное прочтение текста монографии и ценные замечания профессору ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет» Светлане Николаевне Ждановой.

Отдельную признательность выражаем профессору Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева Нели Лукпановне Шапековой за мощную логистическую поддержку во время выполнения исследовательских работ в Республике Казахстан.

# **ГЛАВА 1. ТРАНСФОРМАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ВЫЗОВОВ XXI ВЕКА**

## **1.1 Философско-мировоззренческие основания трансформаций высшего образования в эпоху глобализации**

Проблемы образовательных трансформаций являются предметом пристального внимания ученых самых разных сфер научного знания. Полемика о реформировании университетов занимает ключевое место в современных исследованиях в сфере высшего образования. Междисциплинарный характер исследований в сфере высшего образования всегда актуален. Но определенной проблемой является степень их теоретической зрелости и методологическая основательность.

В вводной редакционной статье к первому тому «Теории и метода» в исследованиях в области высшего образования» Джерун Хьюисман и Малкольм Тайт подчеркнули, что исследования в сфере высшего образования должны как можно шире использовать теоретические идеи и основы социальных наук. Но при этом необходимо не только урегулировать процесс валидного «заимствования» теорий из социальных наук (и других дисциплин), но научно доказать, изыскать новые рамки, модели, подходы или теории, которые можно использовать и проверять вне контекста высшего образования.

Собственно, именно так проходили ранние изыскания высшего образования в полевых организационных исследованиях. Основные достижения в таких организационных исследованиях, как: теория зависимости от ресурсов, «спам-корзина» как модель принятия решений и идея «слабосвязанной» структуры организации возникли в результате прикладных исследований, проведенных в контексте финских школ и университетов (Bastedo, 2012; Kivistö & Pekkola, 2017) [Цит. по: Theoretical and Methodological, 2019].

Особым статусом мировоззренческого и методологического обоснования происходящих изменений обладает философия. Рассмотрим разнообразие аналитического дискурса, представленного в рамках категориального аппарата и теоретических подходов философских наук, касательно трансформаций образования в контексте вызовов XXI века.

В настоящее время мировое научно-теоретическое пространство философии образования представлено большим многообразием направлений, отличающихся по предмету, категориальному аппарату и теоретическим подходам.

И.В. Брылина в докторском диссертационном исследовании констатирует следующие направления в современной философии образования, взаимосвязанные с известными философскими течениями.

Аналитическая философия образования (И. Шеффлер, Р.С. Питерс, Е. Макмиллан, Д. Солтис). Критико-рационалистическая философия образования (К. Поппер). Культурологический подход в философии образования (К. Кершенштейнер, Э. Шпрангер). Экзистенциально-диалогическая философия образования (М. Бубер). Гуманистическое направление философии образования (К. Роджерс). Педагогическая антропология (О.Ф. Больнов, Г. Рот, М.И. Лангевельд, П. Керн, Г.-Х. Виттиг, Е. Майнберг). Философская антропология (М. Шелер, Г. Плеснер, А. Портман, Э. Кассирер). Критико-эмансипаторская философия образования (К. Молленхауер, В. Бланкерц, В. Лемперт). Франкфуртская школа неомарксизма (М. Хоркхаймер, Т. Адорно, Г. Маркузе, Ю. Хабермас). Либертарная педагогика (Ф. Феррер, П. Фрейре, П. Макларен). Постмодернистская философия образования (Д. Ленцен, В. Фишер, К. Вюнше, С. Ароновитц, У. Долл) [Брылина, 2019].

### **Мультикультурная перспектива научно-познавательных практик**

Коммуникативные и социальные условия функционирования современной науки в контексте идей понимающей социологии Макса Вебера анализируются многими учеными. Именно Вебер, рассматривая мультикультурную перспективу научно-познавательных практик, констатировал неизбежную перспективу трансформаций университетов в государственно-капиталистические корпорации, которые будут производить лишь временно-значимые продукты. Эти тенденции развития науки масштабно реализовались в настоящее время, что указывает на актуальность концепции Макса Вебера для современной социальной философии, включая философию образования [Антоновский, 2018].

## **Ключевая детерминанта субъективных факторов в современном кризисе глобализации. Неолиберальная модель экономики и либеральная модель образования**

Следует обратить внимание на то, что сколь бы не были разнообразны дефиниции современной глобализации, практически во всех определениях содержится констатация поступательного движения человечества к устойчивой всеобщности и целостной системе мироустройства.

Весь исторический опыт развития цивилизации доказательно свидетельствует о том, что неизбежной особенностью периодов смены состояний общественных отношений являются кризисы. Базовые детерминанты и степень турбулентности того или иного общественного кризиса находятся в прямой зависимости от диалектики объективных и субъективных факторов, как вызвавших этот кризис, так и далее сопутствующих ему.

Отличительной чертой нынешнего кризиса глобализации стала ключевая детерминанта субъективных факторов в его возникновении и развитии. В частности, политическая воля и определённые общественные институты занимают определяющее место в динамике кризисных событий современности.

«История перестала быть естественно-историческим и становится социально-историческим процессом» [Штомпка, 1996. С. 290]. «В наше время решающую роль приобретают факторы субъектные, включая науку, т.е. способность социальных субъектов (от рядовых граждан до национальных правительств и международных объединений) реагировать на внутренние (в рамках данных обществ) и внешние (со стороны миросистемы) вызовы, упреждать или сдерживать нежелательные и опасные тенденции природных, социальных, экономических, политических сдвигов и содействовать желательным» [Ядов, 1998. С. 11]. Приведенные выше цитаты мэтров мировой социологической мысли имеют прямое отношение к ключевым трендам современных глобальных процессов.

Одним из ведущих триггеров кризиса, разворачивающегося в нынешнем глобальном мире, по мнению ряда авторов, становится неолиберальная модель экономики.

Именно неолиберализм в экономике, согласно мнению многих представителей экспертного пула, повышает степень рискогенности

мирового социума и провоцирует особую, порой критическую, остроту самого широкого спектра общественных противоречий.

Речь идет об обострении экономических, политических, социальных, культурных, нравственно-психологических, экологических противоречий в современном мире, которые и определяют как «глобальные вызовы» или «вызовы XXI века».

Субъективный фактор исторического процесса стал играть мега-ключевую роль в эпоху глобализации и цифровизации на старте третьего десятилетия XXI века. Актуальной проблемой определенной части научного сообщества становится поиск путей замены существующей политэкономической модели при минимализации рисков, исходящих от вызывающих их субъективных факторов [Симонян, 2018].

Неолиберальная модель экономики и либеральная модель образования не могут не быть взаимосвязаны. Нас, в данном контексте, обозначив истоки глобальных вызовов, интересует образовательная проблематика. «Любая педагогическая система является прикладной философией, даже самые частные и конкретные вопросы педагогики возводятся в последних своих основах к чисто философским проблемам» [Гессен, 1995. С. 20].

Современные системы образования, в том числе выстраиваемые в рамках Болонского процесса, предполагают смену классической модели профессионального образования на постклассическую модель свободного образования. Ценности классической модели образования ориентированы на массовость, стабильность, традиционализм, завершенность, нормативность и итоговое получение пакета конкретных знаний.

### **Постклассическая модель образования**

Постклассическая система образования ориентирована не на массовость, а на индивидуальность, исходит не из стабильности информации, знаний, методик, а из их изменчивости и неустойчивости. На смену традиционализму классической модели образования пришло творчество. «Нормативность» заменена «неповторимостью». Постклассическая модель ориентирована не на «завершенность», а на «непрерывность» [Ванхемпинг, Новак, 2020. С. 216].

Фундаментальные принципы классической либеральной философии образования сосредоточены в описании постклассической модели образования, приведенном выше.

Классическая философия и современная либеральная философия образования апеллируют к единой идее свободного образования. Но предлагают разные модели и механизмы ее реализации этой идеи.

На этом основании В.А. Куренной считает, что нет причин для разделения современной и классической либеральной философии образования, следует именовать ее просто либеральной. [Курганская, Шайкемелев, 2020].

Для современной либеральной философии образования присущи такие принципы: образование на протяжении всей жизни; академическая свобода; значение опыта и практики; критическое мышление и гражданские компетенции; развитие компетенций, а не накопление знаний; приоритет общего образования перед специальным; тренд к обучению учебным навыкам; принцип самостоятельного деятельного усилия; политическая нейтральность; интерактивность и сократический диалог [Куренной, 2020. С. 8].

В этих принципах представлены основные контенты положений «гумбольдтовской» классической европейской модели свободного образования, но уже в современной глоссарии понятий и категорий.

Б. Ридингсон обращает внимание на то, что модели университета двадцать первого века, будучи построены на основаниях либеральной теории образования, не являются инновационной методологической инициативой. Они представляют собой экстраполяцию на новый миропорядок идей Гумбольдта или Ньюмена.

Актуальность «новизны» новых образовательных моделей носит мнимый характер и детерминирована незнанием основополагающих текстов по истории университета как социального института. Речь идет о трудах классиков мировой философии Канта, Фихте, Шеллинга, Гумбольдта, Шиллера, Шлейермахера, Савиньи, в которых были уже ранее сформулированы эти философские подходы к образованию [Куренной, 2020. С. 10].

Следует заметить, что траектория генезиса института свободного образования не является линейным процессом. Многие индикаторы классической гумбольдтовской модели университета сохраняют свою эталонность и в условиях глобальных

трансформаций, детерминируя тем самым масштаб оценки современным инновациям в области нормативных моделей, институциональных форм и методик свободного образования. [Курганская, Шайкемелев, 2020].

**Традиции либеральной философии образования, представленные в русскоязычном поле аналитического дискурса об истории трансформации университетских моделей**

Исходя из этого особое значение обретают традиции либеральной философии образования, представленные в русскоязычном поле аналитического дискурса об истории трансформации университетских моделей.

Русский философ К.Д. Кавелин еще в XIX веке выделил два типа организации европейского университетского образования: 1) университеты, созданные «по идеалу романо-католических государств» (Франция); 2) университеты, созданные на основе немецко-протестантского понимания высшего образования (Германия).

В университетах, созданных по эталону романо-католических государств, молодых людей готовят к специальной конкретной общественной и практической деятельности. Круг слушаемых студентами дисциплин, их последовательность определяются исходя из потребностей государства и общества. Современным аналогом этого типа университета стали широко распространенные в европейском образовательном пространстве высшие учебные заведения, которые готовят по программам бакалавриата практико-ориентированных специалистов. К таковым можно отнести модели университетов прикладных наук в Финляндии.

Кавелин, анализируя устройство европейских университетов в конце XIX века, указывает на то, что в университетах модели первого типа (Франция) преобладает стандартизация, нормативность, циркулярность учебного процесса. Студент слушает курсы, определенные расписанием, а не своим выбором, переходит от одних курсов к другим в порядке, предписанном регламентом, и по истечении обусловленного периода сдает экзамен. Если экзамен не сдан, то к прослушиванию следующих курсов он не допускается и должен выслушать то же самое еще раз.

Другая модель реализована в немецких университетах, – пишет К.Д. Кавелин. Там царит свобода обучения. Немецкий



студент не знает ничего подобного: он может слушать что ему угодно, сколько угодно и в каком хочет порядке. В продолжение всего учения студент не сдает никаких экзаменов.

Именно в академических свободах (свободе обучения, преподавания и научных исследований) видит К.Д. Кавелин как главное преимущество модели немецких университетов, так и особое предназначение высшего образования [Ванхемпинг, Новак, 2020].

Система свободных искусств и наук, широко распространенная в США, составляющая там «костяк образовательной системы» [Беккер, 2015. С. 34] также выступает как современный аналог гумбольдтовской модели, но диапазон академических свобод в этой модели свободного образования уже, чем в классическом гумбольдтовском университете. Здесь сохранены экзамены, ведётся строгий учет успеваемости и посещаемости [Беккер, 2015. С. 46].

В образовательной стратегии Болонской программы формулируется запрос либеральной философии образования на смену парадигмы высшего образования от teaching (человека учат) к learning (человек учится). Но переход к этой парадигме требует новых учебных навыков для студенческого контингента, приученного со школьной скамьи к пассивному усвоению учебной программы, к механическому заучиванию содержания учебников.

Реформа высшей школы на принципах академической свободы должна сопровождаться (эффективнее – предваряться) глубокой реформой школьного образования. И если реализация концепции свободного образования к настоящему времени становится магистральной линией развития системы высшей школы в глобальном масштабе, то применительно к школьному образованию дело ограничивается отдельными экспериментами и инициативными проектами [Курганская, Шайкемелев, 2020].

Теоретико-методологические концепции «трех волн» Э. Тофлера, «постиндустриального общества Д. Белла, «трех типов культур» М. Маклюэна являются широко распространенным и общепризнанным философским основанием теоретической рефлексии современных ученых об университетской парадигме в ее ретроспективе и перспективе.

Интеграция идей Э. Тофлера, Д. Белла, М. Маклюэна, их философский анализ и категориальная интерпретация выступают

базовой теоретической платформой широкого спектра статей по философии образования, в который осуществляются попытки глубинного осмысления особенностей трансформационных процессов моделей высшего образования в истории человеческой цивилизации.

Идея кода индустриальной цивилизации, выдвинутая Э. Тоффлером энергично развивается в современной философской аналитике. Предпринимаются попытки определения кодов доиндустриального общества и информационного общества [Игнатов, Касаткин, Фурс и др.].

Следует заметить, что, исходя из определения «активистские исследования», таковыми именуется исследования, которые проводят сами акторы исследуемой проблемы, являясь одновременно и агентами изменений исследуемой ими среды.

Согласно такому подходу, широкий спектр исследований, проведенными университетскими учеными касательно трансформаций в сфере университетского образования классифицируется как активистские исследования. Это позволяет нам с опорой на данный подход по-новому построить ракурс аналитики университетских трансформаций, транслируемый из разных кластеров стейкхолдеров сферы высшего образования. Об этом подробно в структурной части касательно транснациональных и отечественных кластеров преобразовательных инициатив и повседневной деятельности в образовательном пространстве.

В данной структурной части монографии представлен контент-анализ тематической и аналитической риторики философско-теоретического дискурса, касательно университетских трансформаций, отраженных в русскоязычных публикациях в ведущих научных изданиях России.

Такой тактический подход выбран авторами в целях осмысления ведущих трендов русскоязычной образовательной аналитики в постсоветских странах и повышения осведомленности о русскоязычных наработках в европейском образовательном сообществе.

**Прикладные аспекты интеграции высшего образования постсоветских стран в мировое образовательное пространство: практики освоения «коридоров» «Скопуса» и особенности учебного контента от зарубежной профессуры**

Представленный на страницах данной монографии контент-анализ русскоязычной научной литературы по проблемам реформирования университетов послужит полезной основой дальнейших исследований и публикаций на английском языке в соответствующих рейтинговых журналах и иных актуальных европейских и североамериканских изданиях.

Следует подчеркнуть, что анализ генезиса университетских моделей представлен в современном русскоязычном научно-академическом пространстве в огромном количестве высококачественных, актуальных и наукоемких публикаций.

Очень жаль, что в настоящее время этот уникальный пласт научной мысли в связи с новыми наукометрическими требованиями к признанию «диссертабельной академичности» остается за пределами доступа мировой научной общественности.

Печально то, что не вошло в «скопусовские» издания, ныне причисляется к «серой литературе». В настоящее время в постсоветских странах по количеству «скопусовских» статей определяется степень научной состоятельности и публикационной респектабельности ученого. Именно в такой прикладной форме выразилось для русскоязычного академического сообщества постсоветских стран практическое следствие положения, которое стратегически декларируется со старта болонских реформ – «вхождение в мировое образовательное пространство».

Смена моделей университетов выразилась и в смене требований к аттестации научных кадров в части их публикаций. Приоритетно доминирующее значение стали иметь публикации в зарубежных рейтинговых журналах, как правило, на английском языке.

Русскоязычное сообщество ученых постсоветских стран, представителей профессорско-преподавательского состава университетов, осуществляющих подготовку по программам бакалавриата, магистратуры, аспирантуры, докторантуры на русском языке в настоящее время для подтверждения своей научной состоятельности обязано публиковать свои научные статьи в зарубежных изданиях, как правило, на английском языке.

Такие же требования предъявляются в большинстве постсоветских стран к магистрантам, аспирантам, соискателям степени PhD, докторантам «большой докторантуры».

Это вполне преодолимая и объяснимая данность «новой нормальности». Но преодолевать ее крайне сложно, если нет достаточно систематической, последовательной, и интегративной языковой, редакторской, организаторской, научно-методической, финансовой поддержки на уровне университета, в котором работает ученый.

Для устранения дефицита доступности русскоязычной профессуры, молодых ученых к англоязычному профессиональному сообществу, целесообразно пересмотреть требования к оформлению публикаций, к оформлению студенческих научных работ и привести их в полное соответствие с требованиями «скопусовских» изданий. Целесообразно на уровне каждого факультета (института), кафедры (департамента), научного центра формировать соавторские группы по подготовке таких публикаций.

Такой пилотный проект реализуется в Скандинавском Институте академической мобильности (Финляндия), г. Сейнайоки. Миссия института – развитие диалога взаимопонимания между русскоязычным профессиональным сообществом и финскими коллегами посредством инновационных форм академической мобильности.

Как известно, академическая мобильность, как термин, вошло в глоссарий профессионалов науки и высшей школы на старте болонских реформ в постсоветских странах. Но как социальный феномен академическая мобильность имеет давнюю историю в университетских практиках. В данном контексте мы размышляем над вопросом осведомленности мирового англоязычного сообщества об эмпирических наработках, подходах, теориях современной русскоязычной науки с одной стороны, и, с другой стороны, над возможностью валидно и репрезентативно представлять русскоязычную науку постсоветских стран в мировом научном сообществе. Этот несколько пафосно звучащий тренд выражается в цеховом языке университетских коллег в весьма простой и банальной фразе: «надо писать «скопусовские» статьи.

Но степень занятости преподавателя вуза в постсоветских странах, в данном контексте мы говорим о России, в условиях современных вузовских трансформаций чрезвычайно высока, хаотична и стрессогенна.

Ее можно выразить, согласно нынешней лингвистической моде маркетинго-цифровых лаконичностей в слогане «12/24/7». Это означает 12 часов из 24 часов в сутки и в течение 7 дней каждой недели уделяется действиям, связанным с университетской работой, «утонувшей» в написании, согласовании написанного, переписывании согласованного и т. д. В таких условиях заниматься научной работой непросто. Тем более приводить текст в соответствие с требованиями «скопусовских» журналов, которые кардинально отличаются от применимых в русскоязычных научных изданиях и диссертационных советах.

Пилотный проект Скандинавского Института Академической мобильности направлен на восполнение такого дефицита. Необходимо подчеркнуть, что сам подход валидного представления русскоязычной науки в англоязычном пространстве европейской науки, в частности, в Финляндии, была положена в саму организационную концепцию Скандинавского Института Академической Мобильности.

Исходной причиной такого подхода стал анализ его учредителями англоязычного дискурса, транслируемого начинающими русскоязычными исследователями, неплохо освоивших английский язык, на международных форумах и конференциях в г. Алматы (Казахстан) и в г. Санкт-Петербурге (Россия) в конце 1990-х – середине 2000-х годов.

Участвуя в этих научных форумах как профессор выпускающей кафедры, как вице-ректор по международным связям, а в последствии как один из учредителей Скандинавского Института, автор данной структурной части монографии был обеспокоен качеством контентов, транслируемых как экспертное знание бойко говорящими на английском языке исследователями.

И уже тогда возник проектный замысел – формирование мобильных научных международных межпоколенческих триад, по подготовке высоко валидных и научно состоятельных текстов по образовательной и социальной тематике, отражающей исследовательские и прикладные социальные практики на постсоветском пространстве.

В такую межпоколенческую международную триаду входят три русскоговорящих участника. Первый участник, отвечающий за научную состоятельность рукописи, русскоязычный авторитетный ученый из постсоветских стран (профессор, состоявшийся

авторитетный эксперт в своей сфере научного познания), но не достаточно владеющий английским языком. Второй участник – русскоговорящий молодой ученый (магистрант, докторант) с отличным знанием английского языка. Обязательное условие, что оба высоко мотивированы к публикациям в «Скопусе» и активно работают в одном тематическом поле научно-исследовательских практик.

Третий участник этой триады – Скандинавский Институт Академической Мобильности (ScandinavIAM), в лице его международного модератора-эксперта. Текст статьи обсуждается с профессором и Скандинавским Институтом (ScandinavIAM) очень конкретно, взяв за основу актуальную проблему, результаты проведенных под руководством авторитетного профессора исследований, экспликации теории, рефлексии образовательных и иных социальных практик. Молодой ученый принимает участие в обсуждении, выполняет поручения ему исследовательские задания.

Тщательно формируется текст в рамках заданного объема. Эксперт от Скандинавского Института Академической мобильности (ScandinavIAM) определяется с журналом, куда будет отправлен подготовленный материал на основе собственной базы данных Скандинавского Института, созданной в течение всего периода его исследовательской и экспертно-консультационной деятельности. После этого статья, все еще на русском языке, доводится экспертами ScandinavIAM до полного соответствия с требованиями выбранного скопусовского журнала.

Готовая статья на русском языке отдается на перевод молодому исследователю, отлично владеющему английским языком. Именно он отвечает за верность перевода и грамматическую состоятельность текста. Скандинавский Институт, после завершения перевода молодым исследователем, контролирует качество перевода с точки зрения адекватности терминов и оборотов современному академическому английскому языку, еще раз проверяет на соответствие требованиям издания и отправляет рукопись на публикацию в «скопусовский» журнал. Это первый этап. Далее, как правило, двойное слепое рецензирование, выявляет ряд недостатков, которые соавторы исправляют совместно. Переписку с журналом ведет эксперт от Скандинавского Института Академической Мобильности. История эта длительная, может длиться и три года. Но важно – делать!

Что касается финансовой стороны «скопусовской публикации», то здесь мы отметим то, что все три соавтора в равной степени участвуют в оплате всей суммы, которую требует издательство за публикацию в «скопусовском журнале». Финансовые затраты профессуры и молодых ученых на «скопусовские публикации» – это очень болезненный вопрос в постсоветском пространстве, где оплата публикаций далеко не всегда финансируется университетами. Скандинавский Институт Академической Мобильности дополнительно работает в сфере фандрайзинга, изыскивая ресурсы грантовых поддержек публикаций результатов актуальных исследований.

Такой мобильный исследовательский тандем, такая авторская межпоколенческая триада чрезвычайно полезна всем участникам. Каждый не только реализует в работе над рукописью в «скопусовский журнал» свой потенциал, но и развивает необходимые компетенции.

Молодой ученый – в исследовательской работе, профессура – в иностранном языке, компьютерной продвинутой, все участники – в практическом освоении требований «скопусовских» стандартов.

В процессе такой совместной работы существенно снижается стрессогенный фактор при получении отказа к публикации «с первого раза», при уяснении смысла замечания и т. д. Здесь чрезвычайно уместна онлайн коммуникация, которая наполняется реальной интерактивностью мотивированных участников.

Создаются международные авторские команды, которые актуальны для их последующей научно-исследовательской деятельности, включая и проекты на фандрайзинговых основаниях. То, что «Скопус» есть полезный инструмент, уже всем понятно. Монография на русском языке в российском издательстве – увы, «серая» литература. Ну что ж, напишем, издадим, обсудим, выложим в русскоязычные наукометрические базы. А для англоязычных дифференцируем на статьи, переведем на английский язык и опубликуем. Молодых исследователей с хорошим владением английским языком включим в триаду.

В этом интроспективном диалоге сосредоточен пример разумного драйва и здравого смысла, которые конструктивно купируют риски фрустраций и угрозы профессиональной усталости, возникающие в турбулентной практике университетских трансформаций.

Интересный пилотный проект был успешно реализован при написании монографии Скандинавского Института Академической Мобильности в 2020 году. Магистрантка российского ВУЗа Юлия Кучаева приняла участие как молодой неаффилированный исследователь, отлично владеющий английским языком. Она переводила интервью финских педагогов с английского языка на русский и анализировала тематическую риторику доступного ей дискурса. В монографии есть ее авторский материал в прикладном разделе. Это был успешный старт будущих совместных проектов в форматах межпоколенческих (Z, Y, X) исследовательских (research), креативных (creative) мини-команд (mini-team R&C).

Молодому исследователю стала понятна технология взаимодействия, направление ее научно-исследовательской практики. Триада должна быть мобильной, иметь свое рабочее наименование. В нашем проекте это mini-team R&C и принципиальный подход в части зоны ответственности каждого участника мини-группы авторов. Иначе это работать не будет. Строгий тайм-менеджмент проекта.

Такой проект актуален для мотивированных к самостоятельной исследовательской работе докторантов, магистрантов, владеющих английским языком на высоком уровне. Экспертное поле представителей русскоязычной профессуры отбирает и приглашает в проект Скандинавский Институт Академической мобильности. Финансирование либо по гранту, если фандрайзинг успешен, либо самофинансирование в равных долях всеми соавторами.

Развитие диалога с международными рецензентами – полезная практика понимания инокультурного академического пространства, его правил, глоссария, академического стиля, да и качества научного уровня в целом.

Такой проект по созданию международных мобильных авторских триад, работающих в области написания своих «скопусовских» публикаций позволит достойно представить на международной арене наработки мэтров русскоязычной науки постсоветских стран. И пафос, на наш взгляд, здесь совершенно уместен.

Продвижение в англоязычный мир достижений и наработок, созданных в социогуманитарной науке постсоветских стран в «до-скопусовский» период – своевременный тренд паритетной



интеграции в мировое образовательное пространство. Особенно это актуально в процессе трансформаций высшей школы и науки в постсоветских странах, при переходе к концепции Университет 4.0.

Его международная компонента может быть приоритетно представлена профессорским составом из англоязычного научного сообщества, которое не имеет доступа к широкому русскоязычному полю научной мысли по преподаваемому ими направлению по понятным причинам незнания русского языка.

И это тоже один из аспектов «новой нормальности» университетских сообществ в эпоху глобализации и «болонизации». Поэтому форсирование подготовки и размещения публикаций в «скопсовских» журналах на английском языке, написанных авторами разных поколений русскоязычного научного сообщества постсоветских стран, позволит предупредить риски сбоя трактовки в понимании текущей ситуации по актуальным проблемам в сфере истории образования, социальной педагогики, социальной работы, педагогических технологий высшей школы у зарубежных коллег, прибывающим на профессорско-преподавательскую работу в постсоветские страны.

Следует обратить внимание на то, что одним из прикладных проявлений индикатора, касающегося повышения международных контактов в концепции «Университет 4.0», станет увеличение количества иностранных преподавателей в штатном расписании университетов.

Для обеспечения семантического, когнитивного, теоретико-методологического, понятийного, технологического бриджинга, конструктивного диалога и научно-методического взаимопонимания между русскоязычной и англоязычной когортами профессуры в вузах, работающих в модели «Университет 4.0», чрезвычайно важно формирование тематических библиографий статей, монографий ведущих русскоязычных учёных, вышедших на английском языке. Эта база данных должна быть в ближнем доступе цифровой доступности.

Позволим здесь заметить, что одним из регламентов при получении иностранцем подданства в европейских странах является экзамен на знание истории и культуры страны, на гражданство которой подается заявление. Эта реплика здесь приведена как условная параллель значимости некоего минимума обязательного предварительного знания о той общности, в которую

входит инокультурный актер профессорско-преподавательских практик в университетах постсоветских стран.

На наш взгляд, в случае с зарубежной профессурой, возможно, при обсуждении прикладных аспектов реализации модели «Университет 4.0» имеет смысл добавить фильтр отбора, согласно которому приезжающий на длительное преподавание профессор должен иметь достаточный уровень знаний об отечественных наработках в области его научно-преподавательской специализации в стране его академического пребывания.

Так называемый «кандидатский минимум» для вступления в должность приглашенного иностранного профессора.

Это, на наш взгляд, позволит избежать излишней полярности в контенте, транслируемых национальным и иностранным экспертными сообществами, будет способствовать развитию диалога местного научного и университетского сообщества и зарубежных специалистов, приглашённых на руководящие должности в сфере институций науки и высшего образования нового поколения, которые можно идентифицировать как модель «Университет 4.0».

Для постановки такого фильтра отбора полезна библиографическая база данных о публикациях национальных экспертов, видных учёных, научных школ русскоговорящего пространства постсоветских стран на иностранных языках.

Так, англоязычные статьи об опыте социальной работы, социальной и коррекционной педагогики, о педагогике высшей школы в постсоветских странах, в недостаточной степени отражают всю масштабность, методологическую глубину и теоретическую основательность реализуемых практик.

В основном, преобладает контент, транслируемый акторами третьего сектора, исследователями из зарубежных вузов и научных центрах, изучающих постсоветские страны.

Автор с большим научным интересом изучает издания и публикации на английском языке, доступные в национальной научной библиотеке Финляндии, касательно постсоветского пространства.

Не вдаваясь в их глубинный анализ, здесь следует подчеркнуть, что транслируемый в них контент значительно отличается от отечественных арен научной мысли, сложившихся в каждой суверенной стране постсоветского пространства.

И одной из причин такой ситуации можно назвать недостаточную представленность на английском языке научно-аналитических публикаций от отечественных (имеется ввиду страновых, национальных) русскоязычных мэтров науки, основоположников научных школ, видных ученых.

Подготовка публикаций состоявшихся ученых из постсоветских стран на английском языке, их распространение в электронных библиотеках мира, в открытом доступе популярнейшего и высоко рейтингового англоязычного издательства SAGE, иных аналогичных издательских центрах, размещение переведенных на английский язык наиболее актуальных работ в открытом доступе в ORCID, ResearchGate не только существенно повысит их индекс цитирования, что очень немаловажно, но и будет способствовать более эффективному применению ресурсов зарубежных дорогостоящих профессоров, работающих на университетских площадках постсоветских стран, особенно стран Центрально-Азиатского региона и России.

Повышение количества высококачественных англоязычных научных статей монографий, учебников, авторами которых являются видные ученые, сильные научные коллективы исследователей из постсоветских стран, профессиональные коммуникации в которых ведутся на языках титульных наций каждой страны, на русском языке, как языке межнационального общения, позволит достойно, валидно, системно представить в англоязычном сообществе отечественный научный бэкграунд каждой страны.

Расширение такого англоязычного публикационного поля позволит в подлиннике представить в мировом сообществе всю палитру научных взглядов, сложившиеся подходы, категориальный аппарат, методологическую базу и инструментальные техники по каждой научной и академической дисциплине.

Англоязычный массив научных публикаций ученых из постсоветских стран, отражающий специфику практик и исследований, уже сложившихся и действующих в профессиональном поле страны пребывания зарубежного профессора, особенно в социогуманитарной, социозащитной и образовательной сферах, позволит избежать казусов дублирования уже достигнутого, либо непреднамеренного игнорирования национальных моделей, практик, полезных к развитию. В конечном

счете, такой проект поможет совместными усилиями эффективно, результативно двигаться дальше.

Безусловно, что-то из национальных наработок будет подвергнуто критике, что-то не взято во внимание. Но это уже нормальная научная коммуникация на равных. Для того и приглашаются зарубежные преподаватели, чтобы помочь по-другому посмотреть на имеющийся в стране опыт, освоить новые мировые подходы и технологии.

Англоязычная база публикаций, отражающая ключевые теоретико-методологические достижения, исследовательские и преобразовательные практики ведущих научных школ и отдельных ученых русскоязычного пространства постсоветских стран существенно повысит развитие диалога с мировым сообществом.

Также это обеспечит достойную интеграцию в мировое образовательное пространство на основе методологически сильного и теоретически убедительного отечественного бекграунда. Это позволит и иностранным магистрантам, докторантам, пишущим диссертации по педагогике высшей школы, социальной педагогике, иной социогуманитарной проблематике постсоветских стран, более валидно транслировать в своих работах текущие ситуации и их перспективы.

Эти мысли особенно занимают автора, прекрасно владеющего русским языком и являющимся международным экспертом в сфере социальной работы и образования в постсоветских странах, когда он знакомится с работами русскоязычных докторантов, пишущих свои диссертации в университетах Финляндии по той же социальной работе в России.

Практически полное отсутствие ссылок и апеллирования к академическим трудам, опубликованным ведущими университетами РФ, ведущими исследования в этой сфере. Данные приведены только по тем источникам, что доступны англоязычному научному руководителю.

А это опять-таки ретрансляция англоязычных текстов политизированной направленности от политологических центров изучения постсоветских стран, либо от неправительственных организаций. Профессиональное практико-ориентированное направление аналитической риторики практически не представлено, либо находится на периферии доступа.

Поэтому чрезвычайно важно мэтров русскоязычной науки постсоветских стран внести в мировые базы научной идентификации и продвигать англоязычные публикации в «скопусовских» журналах. Вот такой пилотный проект реализуется в Скандинавском институте академической мобильности.

Большое внимание уделяется поиску фандрайзингового сопровождения по каждому договору сотрудничества в этом направлении деятельности.

Что касается вопросов финансирования, то в европейских университетах затраты на публикации несет университет. Причем и у магистрантов, и у докторантов, и у профессуры есть дополнительные гранты и выплаты на оплату расходов, связанных с публикациями в рейтинговых индексируемых журналах.

К сожалению, в постсоветских странах только единичные университеты могут это себе позволить. В Казахстане Nazarbayev University можно позиционировать как один из первых образцов модели «Университет 4.0» на постсоветском пространстве.

Nazarbayev University имеет финансовые ресурсы для оплаты публикаций своей профессуры, докторантов, магистрантов. Так, вышедшая в 2021 году коллективная монография по проблемам инклюзии на постсоветском пространстве, рассматриваемом на примере Казахстана, содержит в себе статьи, написанные по результатам диссертационных исследований магистрантов Graduation School of Education этого самого статусного в республике Казахстан университет. В коллективной монографии статьи магистрантов предваряют вступительные статьи руководства этого академического подразделения. Труд вышел в издании SAGE. Такое, к сожалению, доступно не каждому казахстанскому вузу. Поэтому актуально изыскание грантовых средств финансовой поддержки. Но сначала должна быть уже готова сама рукопись по всем правилам журнала.

Что касается библиографической базы англоязычных работ отечественных экспертов профессионального поля научно-исследовательских практик, то здесь важно системно отобрать в каждой сфере уже вышедшие англоязычные статьи и оформить библиографические списки с доступом к полным текстам в электронном виде. Эта перспективное направление в работе университетских и научных библиотек, включая задачу обеспечения электронного доступа к текстам. Но такой проект

может быть выполнен и в рамках магистерских или докторантских проектов научно-исследовательской работы.

Приведем в качестве примера финский опыт. В научном институте исследования миграции был реализован следующий проект. Всем участникам листа рассылки этого научного учреждения пришло информационное письмо от докторанта, в котором он, обосновав причину, просил прислать список своих публикаций по проблемам миграции и ссылки на их полные тексты. Причем было оговорено, что оформление списка должно быть в соответствии с требованиями АРА. Это существенное примечание, поскольку правила оформления библиографического описания источника в англоязычном мире науке абсолютно иные, чем в русскоязычном пространстве.

Итак, в результате этого проекта докторантом была составлена солидная библиографическая база с навигатором поиска полных текстов и размещена на сайте института миграции Финляндии. Это очень удобно для работы исследователя на любом уровне его экспертности в теме. Сейчас все, кто приезжает на стажировку в Финляндию как исследователь сферы миграции, обратившись к этому библиографическому массиву-навигатору уже сразу видит какие темы поднимали, кто в каком направлении специализируется и, при необходимости, имеет доступ к полному объему публикаций.

С начала 2000 годов, как только стартовали болонские реформы, которые, следует заметить, в части практического применения в университетских практиках в Казахстане начались раньше, чем в России, стартовала во всех постсоветских странах научно-исследовательская работа по актуальной и по сей день проблеме вузовских трансформаций.

В ее рамках профессорiat Вузов постсоветских стран в свободное от преподавательской и учебно-методической работы время написал огромное количество статей и книг, посвященных генезису университетского образования.

В русскоязычном поле университетской аналитики с начала реформ 2000-х годов и по наши дни по проблемам реформ высшего образования опубликованы глубокие философские и рефлексивно-мировоззренческие работы, проведено огромное количество исследовательских проектов, защищено немало диссертаций, осуществлён междисциплинарный анализ классиков теории

постиндустриального общества, представлены разнообразные интерпретации их идей с учётом современных реалий, произведена масштабная разработка университетской прогностики в теоретическом разнообразии и идеологическом многообразии.

Мы не видим смысла это обильно здесь цитировать и повторять. В любом учебнике по философии образования, социологии образования обосновано и доказано, что «Университет 4.0» – это востребованная запросами общества модель, которая пришла на смену «Университету 3.0», в котором на практике еще не очень разобрались непосредственные акторы университетского процесса – преподаватели, студенты и руководство ВУЗов.

Поэтому в данной монографии, претендующей на новизну представленного в ней контента, мы не будем излишне подробно останавливаться на обильно представленной в научных изданиях философско-мировоззренческой составляющей университета 4-го поколения с академической точки зрения. Это предмет дискуссий для профессионалов философского познания мира, и это надо читать, что называется, в подлиннике, не дублируя и не пересказывая заново.

Но подробная селективная библиография наиболее интересных академических источников по проблемам университетского образования, его генезиса, трансформаций, критической рефлексии, по нашему мнению, является более актуальной.

Такая библиография способствует пониманию тематической риторики относительно современной ситуации как в самом процессе вузовских трансформаций, так и в кластерах полидисциплинарной и моно-дисциплинарной аналитической рефлексии данных процессов.

### **Методологические аспекты эффективности учебных диалогов о сложных явлениях и процессах**

Следует подчеркнуть, что новая парадигма образования в условиях четвертой промышленной революции, глобальной цифровизации, кардинально усиленной вселенским пандемическим кризисом, революционной сменой профессиональных ориентиров и канонов социальной успешности формирует принципиально новые запросы и требования к объектам и субъектам образовательных коммуникаций.

Следует заметить, что в условиях цифровизации на личностном уровне происходит перезагрузка аксиологического (ценностного) центра, который постепенно вытесняется из реального мира в виртуальный.

«В виртуале, человек чувствует себя комфортно, он там востребован, там его любят, ценят, он там значим и т.д. Вопрос, в связи с этим состоит не в том, что происходит цифровая революция. Дигитальные продукты и инструменты это есть только средство, технология. Проблема в том, что человек предпочитает спрятаться за эту «цифру» [Смирнов, 2017]. Это детерминирует определённые сбои в коммуникациях реального мира. Это необходимо учитывать при разработке новой дидактики коммуникаций в процессе обучения.

Наиболее кардинально происходит перезагрузка запросов и требований к университетскому уровню образования, к его учебно-методическим инструментам. Необходима перезагрузка контентов и форматов дидактической коммуникации, особенно в части сложнейших профессиональных научно-теоретических диалогов и разъяснений.

Важно в процессе обучения, учебного диалога выстраивать разъяснительный контент относительно сложных, глубинных процессов, явлений так, чтобы не спровоцировать когнитивную деструкцию у актора учебного процесса, которую в нашем узком цеховом глоссарии мы обозначили как «печень кролика».

Такой, неуместной, на первый взгляд, в контексте рассуждений об университетских трансформациях, фонемой мы называем казусы, когда особо сложный материал оказался совершенно не понятен актору учебного процесса после разъяснений преподавателя, и он его интерпретирует, зацепившись за единственную узнаваемую им фразу. Это фонема заимствована в наш узкий цеховой глоссарий из кейса стажера из России, талантливого молодого ученого, инициатора эффективных проектов в сфере образования.

Поступив в свое время в аспирантуру одного из ведущих российских вузов в диалоге с научным руководителем о предстоящей научной работе по проблемам современных биологических наук он ничего интересного для себя не услышал и принял решение уйти из программы. Обращаем внимание, что это аспирант с высоким уровнем учебной культуры и аналитическим



потенциалом. Как впоследствии он сам комментировал ситуацию, в разъяснении научного руководителя об актуальности предстоящего исследования, он, кроме «печень кролика» ничего не услышал. Безусловно, за словосочетанием «печень кролика» была постановка задач или в сфере молекулярной медицины, либо в вирусологии, в биохимии. Но это было «не слышно», и, как следствие, не интересно. И в этом случае это есть методическая недоработка научного руководителя, который не довел до начинающего ученого, почему ему надо изучать «печень кролика».

Этот кейс озвучен с тем, чтобы подчеркнуть методологически значимую особенность в степени понимания сложных академических текстов современным поколением исследователей и практиков сферы образования. Возможно, произошла смысловая и когнитивная «перезагрузка», и важно ставить особые фильтры при подаче глоссария, категориального аппарата, особенно в прикладных практико-ориентированных сферах подготовки специалистов.

В русскоязычном аналитическом пространстве с 2000 по 2021 годы представлен масштабный массив научных работ, в которых дан глубинный, многопрофильный, междисциплинарный анализ трансформаций моделей университетов, их миссий, функций и иных предназначений в разные эпохи общественного развития и в разные фазы научно-технического прогресса.

Автор этих строк также внес свою скромную лепту в этот научно-исследовательский массив, сосредоточившись на ретроспективно-биографическом анализе университетской повседневности в период либеральных реформ XIX века в России, проанализировав институциональные практики современного высшего образования в России, Казахстане, Финляндии. [Ванхемпинг, 2019, 2020].

Поэтому в данном издании по умолчанию со ссылкой на источники констатируется, что модель высшей школы, фиксируемая в формулировке «Университет 4.0», имеет глубинные философско-методологические основания, многогранно и системно представленные как в русскоязычной аналитике, так и в научном дискурсе на мировых языках в рамках категориального аппарата социальной философии, философии образования, философии и методологии научного познания.

Представители академического сообщества университетов достаточно единодушно, но и в тоже время идеологически разнообразно обсудили объективную необходимость и субъективную данность модели «Университет 4.0», которую дальновидно предсказали теоретики постиндустриального общества.

## **1.2 Институциональные аспекты трансформационных процессов в сфере высшего образования: «академики» и «трансформаторы»**

В данной структурной части монографии автор этих строк выносит на суд читателя анализ полемического дискурса, который складывается на страницах рейтинговых русскоязычных научных журналов между авторитетными учеными, руководителями ведущих университетов России и представителями новой когорты институций образовательных практик, продвигающих инновационные подходы к стандартам, контенту, содержанию деятельности университетского сообщества. Также мы проанализируем дискурс относительно проблем высшей школы, транслируемых в российском аналитическом пространстве.

Полемика академика РАН А.И. Рудского, ректора Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (далее – СПбПУ), представляющего мнение экспертного корпуса флагамена высшего инженерного образования и технической науки на постсоветском пространстве идет с представителем новой генерации стейкхолдеров на рынке образовательных услуг Российской Федерации, Московской школы управления СКОЛКОВО. Эксперты от «Сколково» транслируют ректору СПбПУ рекомендательный контент относительно трансформаций университета в модель «4.0» Полемика академиков и трансформаторов касается самых злободневных проблем высшей школы.

В серии полемических статей ведущей профессуры СПбПУ отстаиваются, аргументируются и обосновываются разумные пределы реформирования российского высшего инженерного образования.

Интересна с точки зрения компаративной аналитики стиля аргументации и трендов фактологической доказательности

полемика ректора СПбПУ А.И. Рудского и его авторитетных коллег с экспертами SKOLKOVO Education Development Centre (SEDeC) на предмет трансформации высшего инженерного образования в России.

В статье авторского коллектива профессоров и первых руководителей СПбПУ «Актуален ли перевод российского инженерного образования на американскую систему Liberal Arts?» аргументируется положение о том, что предложения по замене российской системы высшего образования на американскую систему Liberal Arts для инженерного образования являются неактуальными, так как основные базовые цели и принципы построения этих систем совпадают, а имеющиеся отличия обусловлены спецификой инженерной деятельности [Рудской, Боровков, Романов, 2021. С. 57].

Анализ этой полемики демонстрирует требующий дополнительного осмысления феномен недостаточно хорошо слышащих друг друга «параллельных миров», каковыми выступают стейкхолдеры университетского пространства и стейкхолдеры новой когорты институциональных структур в сфере образования и науки. Представители новой генерации институций высшего образования, эксперты из SKOLKOVO Education Development Centre (SEDeC) транслируют взгляды, положения и подходы, которые продвигаются в мировом сообществе в сфере образования.

Их осведомлённость о глубинной специфике социальной повседневности высшей школы основана на иных каналах получения эмпирического опыта и исследовательской практики, нежели у маститых профессоров и топ-менеджеров, получивших образование и научные степени в условиях иного образовательного пространства.

Очень важно достижение взаимопонимания в этом диалоге акторов, в равной степени заинтересованных в высоком рейтинге российского высшего образования, но полемизирующих по принципиальным стратегическим вопросам реформирования и трансформации.

И это было бы слишком упрощенно сводить к межпоколенческому фактору. В этой полемике констатируются системные расхождения и принципиально разные идеологии образовательных политик.

Многоуровневая система высшего образования относительно недавно легитимно закрепились на постсоветском пространстве. Но уже с самых первых же лет ее внедрения она была подвергнута энергичной критике со стороны многих видных профессионалов университетского образования, академического сообщества в целом. Но система закрепились и развивается своими непростыми траекториями.

Обсуждение актуальности многоуровневой подготовки в высшей школе – предмет длительных дискуссий. Свое мнение по этому вопросу выразили эксперты новой генерации от SKOLKOVO Education Development Centre (SEDeC).

Обыденно, но очень понятно сформулирован вопрос «с улицы» в одном из постов Фейсбука. «Что такое бакалавриат, магистратура и аспирантура? Чем они должны отличаться между собой? Зачем вообще нужны образовательные уровни? Возможно, это пережиток, средневековая игра, из которой мы выросли?» <https://www.facebook.com/groups/307007573197354/>

Свое мнение на этот предмет выразила на портале Агентства экономической информации Прайм Dara Melnyk, руководитель исследовательской группы Центра трансформации образования SKOLKOVO. Эксперт считает, что «подавляющее большинство из студентов не знает, зачем нужны бакалавриат, магистратура и аспирантура. Их непонимание разделяют администрация и преподаватели. Нет консенсуса по поводу отдельных уровней, нет ясности в определении функций каждого уровня. Нет договоренности в профессиональном сообществе, нет понимания у студентов и работодателей, нет даже формальных определений бакалавриат, магистратура и аспирантура» <https://1prime.ru/exclusive/20211118/835260320.html>

Такое утверждение, по всей вероятности, не лишено оснований. На наш взгляд, организация конструктивного диалога между университетским сообществом и новой когортой трансформаторов высшего образования и науки, по вопросам приоритетно значимого, стратегического глоссария высшей школы является насущной необходимостью.

Проведенное нами экспертное интервью среди представителей вузовской когорты исследователей и практиков постсоветских стран, выявило достаточно высокую степень несогласия с утверждением касательно слабой функциональной определенности

бакалавриата, магистратуры, аспирантуры и того, что ни студенты, ни преподаватели, ни руководство вузов не имеют ясных представлений об этих уровнях.

Из 12 респондентов (ректоры, проректоры вузов России, республики Казахстан, профессура, деканы и руководители магистерских программ) 10 выразили несогласие и 2 воздержались от ответа. 9 респондентов подчеркнули, что полемика об этой системе началась сразу с ее введения. Но на сегодня это вполне понятная система подготовки, позволяющая гибко менять образовательные траектории.

Очень важно повысить результативность диалога всех акторов трансформационных процессов в сфере высшего образования, достичь целостного понимания в сфере целесообразности организационных, институциональных, дидактических перемен, которые продиктованы и объективными, и субъективными обстоятельствами.

Ни один из исследователей не может освободиться от рамок, которые задаются его собственной научно-исследовательской, образовательной культурой, в условиях которой "он" форм овался сначала как студент, затем как учёный, как профессионал высшей школы. Анализ полемического дискурса между экспертами разных стейкхолдерских кластеров на образовательном пространстве выявляет некий когнитивный диссонанс в транслируемых ими контентях о высшем образовании. На наш взгляд, этот феномен, во многом, детерминирован различиями в их личном учебном, научно-исследовательском, организационно-институциональном опыте. Это очень актуальный исследовательский тренд, требующий своего развития.

### **Инновации в переподготовке руководителей сферы высшей школы и науки**

Система переподготовки топ-менеджеров российских университетов на новых методологических основаниях развивается в Московской школе управления СКОЛКОВО. Именно на этой ведущей инновационной площадке встречаются представители профессионального поля профессорско-преподавательской деятельности университетов («академики») и представители новой генерации экспертов, разрабатывающие и внедряющие стратегические масштабные проекты университетских трансформаций, которые выступают, как «проводники перемен» в

образовательном пространстве высшей школы. Обозначим этот стейкхолдерский кластер, как «трансформаторы».

Диалог «академиков» и «трансформаторов» успешно развивается в процессе освоения нового поколения образовательных программ переподготовки кадров науки и высшей школы. Каждая программа имеет свое наименование, в котором лаконично и в меру амбициозно сосредоточен ее целевой замысел. Приведём названия некоторых из них. «Лидеры научно-технологического прорыва». «Школа ректоров». «Образование будущего».

Основные подходы к базовым трендам «перезагрузки» в сфере науки представлены в экспертном докладе «Управление наукой: тренды и вопросы».

Как отмечено во вступительном комментарии директора центра трансформации образования Московской школы управления СКОЛКОВО О. Назайкинской, данный экспертный доклад посвящается выпускникам первой программы Центра трансформации образования СКОЛКОВО «Лидеры научно-технологического прорыва».

В течение года более 130 руководителей научных организаций и университетов вместе с экспертами Центра трансформации образования работали над темой управления исследовательской деятельностью в масштабах отдельной организации, страны и мировой науки. Ставились проблемные вопросы и осуществлялись поиски стратегических ответов и проектных решений. Были предложены интересные идеи, но более ценным капиталом для дальнейшей работы стали сами сформулированные вопросы и управленческие развилки.

Программа направлена на подготовку нового поколения исследователей и управленцев в сфере науки.

«Лидеры научно-технологического прорыва» – это образовательная программа от нового поколения стейкхолдеров сферы образования и науки.

Ее целевая группа – руководители научных организаций и образовательных организаций высшего образования.

Программа реализуется Московской школой управления СКОЛКОВО по заказу Министерства науки и высшего образования РФ.

Цель программы: формирование у руководителей образовательных и исследовательских организаций РФ необходимых компетенций для эффективного управления и реализации комплексных проектов в сфере науки и образования.

Первый запуск программы состоялся в сентябре 2019 года. Выпускниками стали 134 человека из более чем 115 научных организаций и университетов и 37 регионов РФ. В сентябре 2020 года стартовал второй набор программы. Автор доклада – В. Волянская, эксперт-аналитик Центра трансформации образования Московской школы управления СКОЛКОВО [Управление наукой, 2021].

В СКОЛКОВО успешно работают эксперты международного класса, получившие образование за рубежом, представляющие новое поколение провайдеров образовательных услуг. В СКОЛКОВО сосредоточены представители экспертного сообщества новой когорты стейкхолдеров сферы обучения профессиональным навыкам и компетенциям в условиях цифровой экономики и иных турбулентных вызовов эпохи глобализации.

Эксперты московской школы управления СКОЛКОВО имеют убедительный бэкграунд в сфере личного погружения в учебные и исследовательские практики в мировом академическом сообществе. Назовем некоторые пункты назначений в их траекториях академической мобильности.

Международные школы по наукометрии: European Summer School for Scientometrics, Лёвенский католический университет, Бельгия (2019); CWTS Scientometrics Summer School, Лейденский университет, Нидерланды (2020).

Особого внимания заслуживает аналитический документ, подготовленный авторской группой центра трансформации образования московской школы управления СКОЛКОВО «Т-университеты».

Выступая трансформаторами перезагрузки науки в России, других постсоветских странах, имея опыт участия в международных школах по наукометрии, эксперты нового поколения не применяют в своих аналитических материалах классические требования Российского ГОСТа к структуре и правилам форматирования научно-исследовательского отчета.

Следует заметить, что академические структуры, НИИ, университеты очень серьезно относятся к правилам соблюдения

ГОСТа в отношении всех научных работ. Это особая профессиональная культура, особые профессиональные компетенции представлять текст научной работы на русском языке в российском образовательном академическом пространстве по этим требованиям. К сожалению, в условиях реформирования высшей школы эти формальные требования ко всем учебным, учебно-методическим документам заняли излишне доминирующую роль [Ванхемпинг, Новак, 2020].

Продукты аналитической мысли от экспертов центра трансформации образования московской школы управления СКОЛКОВО отличает уникальный содержательный контекст, но полностью лишенный всех технических условностей принятых в России стандартов к научным текстам. Такая особенность просветительских публикаций типична для большинства акторов третьего сектора в постсоветских странах в течение всего периода его развития.

Итак, аналитический документ от центра трансформации образования московской школы управления СКОЛКОВО, в котором прописано видение университетских реформ имеет нейтральное наименование «экспертный доклад». Оформлен в дизайнерской верстке цветной печати как просветительский буклет. Библиографическое описание дано в следующем формате: «Т-университеты. Центр трансформации образования Московской школы управления СКОЛКОВО, 2019. Главный редактор: Вера Волянская». Объем доклада 83 страницы, включая фотографии и дизайнерскую верстку с широкими полями и колонками.

Экспертный доклад открывает письмо редактора и ее цветная фотография на полную страницу. В редакторском вступлении подчеркивается, что «организация деятельности в университетах воспринимается как данность, и сложно представить, что может быть иначе, чем было всегда. Университеты обладают поразительной институциональной устойчивостью. С одной стороны, они способны переживать смены политических режимов и социально-экономических реалий, инерционно удерживая свою структуру. С другой стороны, они же способны кардинально меняться, при этом сохраняя преемственность и свое уникальное лицо».

Очень понятно прописан исходный тренд трансформаций университетов – измениться кардинально, сохранив уникальность.



Далее отмечается, что в текущих проектах изменений недостаточно. Это В. Волянская объясняет «отложенным эффектом». Эффект от трансформаций в области высшего образования и науки быстро не оценить. Управленческие успехи в университетской среде еще впереди.

В докладе позиционируется формулировка «Т-университет». Так обозначаются трансформирующиеся университеты, в которых *команды визионеров* работают над реальными системными сдвигами.

Еще один актуальный вброс нового термина в профессиональный глоссарий университетских практик, связанный с формированием активного контингента трансформаций, обучение которых проходило в рамках инновационных проектов Центра трансформации образования Московской школы управления СКОЛКОВО. «Команды визионеров» – это активные агенты изменений в университетской среде, понимающих, куда двигаться в трансформациях и как это делать.

Экспертный доклад «Т-университеты» предназначен для университетских управленцев-трансформаторов и всех иных акторов, заинтересованных в развитии российской высшей школы. Подчёркнуто, что «университет – это одна из самых неповоротливых организаций». Важно продвигать опыт тех ВУЗов, где управленческие трансформации имели положительный эффект. Ключевые слова: «Т-университеты», «Команды визионеров», «проект изменений в своём университете», «управленец-трансформатор».

В разделе доклада, посвященного современному состоянию высшего образования в мире, обращается внимание на то, что пока есть очевидные центральные системы высшего образования, то есть и периферийные. Различные страны активно работают на выход из периферии и закрепление своих позиций в центре [«Т-университеты, 2019. С. 11].

Там же фиксируется специфика международных контактов современных университетов. Д. Мельник отмечает, что «идеологически университеты так и живут на острие конфликта между глобальностью и национальной идентичностью. С одной стороны – международные конференции, с другой – запреты на контакты между учёными разных стран. Слева – привлечение иностранных студентов и исследователей, справа – подозрение их в

шпионаже. Новости о проявлении такого двоемыслия текут отовсюду: от Австралии до Индии, от США до КНР» [Т-университеты, 2019. С. 12].

Тем не менее, далее эксперт указывает на то, что уже формируется международное экспертное сообщество, разрабатывающее теоретическое и практическое обоснование университетской интернационализации, несмотря на то, как заявляет Д. Мельник, что у большинства правительств нет ее целостных стратегий. В качестве образца организаций, задающих стандарты и качество практик интернационализации высшего образования, названы NAFSA ((National Association of Foreign Student Advisers) для Северной Америки, EAIE (European Association for International Education) для Европы. APAIE (Asia-Pacific Association for International Education) для Азии [Т-университеты, 2019. С. 12].

В XXI веке стандартом университета стал институт развития. В продвинутых университетах на уровне образовательного процесса повсеместно вводится практика обучения на реальных проектах, что уже является стандартом, а не образовательной инновацией. «Такие проекты играют роль методологического стержня для большинства ВУЗов-гринфилдов и становятся рычагом для трансформационных процессов в браунфилдах. Так устроены программа NEET (The New Engineering Education Transformation) в МТИ, «треки» в Чалмерсе, инновационный Station1 в Массачусетсе, Лондонская междисциплинарная школа и новые российские инженерные образовательные проекты, включая представленные в этом отчете НИТs и ВИШ.

Университеты становятся мультитраекторными, распространяя свой образовательно-трансформационный охват на широкую палитру общества».

Логика рассуждений одного из авторов доклада о «Т-университетах» касательно необходимости включения университета в мировую интеллектуальную сеть, обоснована на положении о том, только на этом основании университет сможет стать действительно регионообразующим, черпая из мировой интеллектуальной сети новые теории и практики.

Научный руководитель московской школы управления СКОЛКОВО Андрей Волков на страницах экспертного доклада «Т-университеты» дает критический анализ текущей ситуации в

российском высшем образовании, отмечая, что консерватизм в университетской системе усиливается требованиями старшего поколения: «чтобы было хорошо, как у нас». Он обращает внимание на то, что «со стороны кажется, что университеты замерли во времени... преподаватели читают те же лекции на те же темы, не меняется руководство. В СМИ говорят в основном о рейтингах и вопиющей безграмотности нынешнего поколения». В качестве тревожных симптомов А. Волков называет отсутствие в университетской среде идеологии и практики, способных задать стандарт интернационализации [Т-университеты, 2019. С. 18]. Только вступая в коммуникации о модели университета будущего, вуз может достичь лидирующих позиций, утверждает эксперт.

Негативным фактором является, по мнению А. Волкова, запоздалое реагирование российских университетов «на изменения в социально-экономической конструкции, и мы до сих пор работаем с рудиментами советской системы образования».

Как наиболее продвинутые и флексибильные университеты, которые успешно трансформируются в площадки взаимодействия акторов в планировании городского и регионального развития, А. Волков назвал два столичных вуза – ВШЭ и МГПУ и три Сибирских университета – ТГУ, ТюмГУ и ИРНИТУ.

В докладе «Т-университет» от специалистов в сфере реформирования образования московской школы управления СКОЛКОВО отмечено, что обсуждается идея консорциального объединения вузов с сохранением организационной автономии. Такой проектный замысел разворачивается в Сибири. Речь идет о проекте создания единого Томского университета, в котором суммарно будет обучаться 51 000 студентов [Т-университеты, 2019. С. 21].

В качестве новых университетских политик позиционируются продвинутые инициативы «Т-университетов». Для освоения нового пакета университетских функций необходима смена модели деятельности, переосмысление своих политик в области образования, исследований и инноваций. Российским университетам следует использовать практики «Т-университетов» из Томска и Тюмени как образец трансформационных изменений.

В качестве актуальных требований к перезагрузке учебного процесса названо распространение обучения на реальных проектах, сокращение программ «сверхспециалитета» и увеличение

бакалаврских программ. Исследовательская деятельность должна стать центром университетской политики. В докладе подчеркнуто, что «инноватика плотно укоренилась в миссиях университетов и начинает восприниматься как неотторжимая составляющая их видения своего будущего. Постепенно риторика конвертируется в деятельность» [Т-университеты, 2019. С. 21].

Развитию российского образования больше всего мешает не нехватка финансирования, а устаревшие стандарты и практика их трактовки в контрольно-надзорной деятельности. Топовые университеты должны обязательно перейти на собственные образовательные стандарты.

В докладе «Т-университеты» от экспертов московской школы управления СКОЛКОВО озвучен еще один визионерский тренд, актуальный к воплощению в ближайшем временном горизонте. «Пришло время для отказа от диплома государственного образца. Университеты должны сами нести ответственность за качество своего образования и работать на репутационный капитал своего бренда» [Т-университеты, 2019. С. 22].

В следующей части доклада «Т-университет», ее автор О. Назайкинская констатирует наличие в современном университетском поле Российской Федерации управленцев в дихотомии «принадлежности – не принадлежности» к группам «агентов перемен» – трансформаторов. Заголовок сформулирован в революционном стиле, с указанием на то, что изменения всегда встречают сопротивление – «GREENBOOK ТРАНСФОРМАТОРА: КАК УПРАВЛЕНЦУ НЕ ПРОИГРАТЬ ВОЙНУ ЗА РАЗВИТИЕ». Начинается она с таких слов: «Этот текст я адресую трансформаторам – тем, кто уже встал на сложный путь лидера развития своего университета или только готовится сделать шаг. К сожалению, на этом пути вы довольно часто оступаетесь. И это нормально. Возможно, эти советы помогут вам точнее выстроить свой путь и быстрее его преодолеть». Далее следуют практические рекомендации, селективно направленные на построение визионерского мышления, тактики поведения и актуальных тезисов для саморегуляции проводника перемен в сложном и противоречивом процессе трансформации университета в модель «Т».

В докладе «Т-университеты» от экспертов центра трансформации образования Московской школы управления

СКОЛКОВО, дан анализ процесса внедрения индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ).

Отмечено, что это «самая масштабная реформа в браунфилде в российском пространстве... Но единственный университет, который смог полноценно реализовать систему ИОТ, находится в городе Тюмень. Это Тюменский государственный университет (далее – ТюмГУ), который «прокладывает путь и, как любой первопроходец, сталкивается с непредсказуемыми препятствиями».

Тюменский государственный университет – в прошлом педагогический вуз, а сейчас, по оценкам авторского коллектива из СКОЛКОВО, является одним из самых динамично развивающихся российских университетов.

Трансформационные реформы стартовали в этом продвинутом сибирском вузе в 2015 году после входа ТюмГУ на второй волне в «Проект 5-100». Успешным управленческим решением стал отказ от образовательной модели, действующей в российских университетах. Многие эксперты трансформаций именуют ее «образовательная труба», подчеркивая, что это была де-факто слегка измененная модель подготовки кадров СССР.

Согласно такой «образовательной трубе» выстроена последовательность курсов, которой обязан строго следовать каждый студент. И несмотря на то, что в 2003 году Россия присоединилась к Болонскому процессу для гармонизации с европейским пространством высшего образования, «трубы» остались. Система «труб» специалитета плавно перетекла в систему «труб» бакалавриата и магистратуры.

«Советская модель образования была создана под необходимость бесперебойного «производства» кадров для индустрии. Сейчас задача усложнилась: необходима подготовка людей, которые способны самоопределяться на рынке. Тем временем модель осталась прежней. В университетском сообществе нарастает тревога: образовательная модель не работает, но национального консенсуса по поводу того, как ее изменить, нет» [Т-университеты, 2019. С. 36].

Пионером, первопроходцем выхода из такой «образовательной трубы» стал ТюмГУ. Существенную роль в обновлении управленческого мышления тюменских трансформаторов, в формировании их прочных визионерских компетенций сыграло обучение в Московской школе управления СКОЛКОВО. В ходе

стратегических сессий в Центре трансформаций образования СКОЛКОВО сформировалась команда, которая приняла решение, что в новый мир необходимо готовить людей, способных проектировать новые виды деятельности и преобразовывать социальную среду. Необходимо готовить конструкторов будущих практик. Но это невозможно в текущей модели. Это и стало началом изменений образовательного пространства ТюмГУ. Итак, ключевой триггер университетских преобразований в сторону модели «Т-университет» – формирование группы агентов изменений. Именно от наличия в университете такой сплочённой группы проводников изменений начинаются практически реализовываться трансформационные инициативы.

Рекомендуем всем представителям университетского сообщества, профессорско-преподавательскому составу внимательно изучить этот аналитический доклад [Т-университеты, 2019. С. 36].

В нем четко, конкретно, понятно, без излишней академичности и цитирования основоположников мировой науки в сфере образования, изложена позиция экспертного пула СКОЛКОВО относительно тактических шагов и стратегических направлений трансформаций к модели «Т-университета» и далее к университету нового поколения 4.0.

Следует заметить, что политизированный контент имеет место быть в полемике об университетских трансформациях. По мнению автора этих строк, не имеет смысла в него слишком пристально всматриваться, изыскивая конспирологические, геополитические и иные экстрапунитивные контенты. Это мешает вузам, его акторам работать сейчас, сегодня, здесь, в настоящем времени и в конкретном пространстве, изыскивая новые конструктивные решения для кардинального изменения качества образовательных услуг, научно-исследовательских проектов и в целом, для «перезагрузки» всего функционала университетского кластера.

Прагматический рациональный подход, основанный на целесообразности здравого смысла и разумных прогностических компетенциях, является, на наш взгляд основанием для перспектив в университетской работе и благополучного социально-психологического самочувствия ее акторов.

Модель «Университет 4.0» – это реальность настоящего, нацеленная в будущее.

Но преподавательские практики в университетах реализуются сегодня в условиях новой реальности мира глобализации, цифровизации. Надо уметь работать интерактивными методами, с цифровыми дидактическими инструментами, быть конкурентно способными в соревновании с новыми стейкхолдерами на рынке образовательных услуг и сертификации кадров для цифровой экономики. Как с точки зрения эффективности и attractiveness учебного процесса, так и с позиций эффективного менеджмента конструктивных изменений.

Политизированная риторика по проблемам образования есть и в Финляндии. Она, как правило, сосредоточена вокруг глобальных трендов, касательно многообразия гендерной идентичности, мультикультурализма, расизма, харрасмента, широкого толкования феномена инклюзии и превенции дискриминации меньшинств, во всем их многообразии.

Но все, что касается собственно прикладных аспектов учебного процесса, университетских научно-исследовательских практик, профессиональных практик, то здесь все четко, без суеты проверок, аттестаций, обильной отчетности, без троллинговых дискуссий и бюрократии в университетской повседневности в модели «4.0».

Модель «Университет 4.0» – это уже реальность. Кто-то классифицирует эту модель как новую нормальность, есть и такие, кто относит эту модель к новой ненормальности. Но эти классификационные дебаты не имеют той острой актуальности, которой обладает сейчас собственно сам процесс обучения, его научно-исследовательский и практический компоненты, чтобы подготовить специалиста востребованного на высоко конкурентном рынке труда.

И тут актуализируется «основной вопрос философии» образовательного процесса: кого готовит «Университет 4.0»? Кадры для цифровой экономики? Акторов социальных преобразований? Компетентных профессионалов? Сознательных граждан? В зависимости от ответа на этот вопрос и выстраивается парадигма университетской модели. В условиях современных реалий университет модели 4.0 заточен на подготовку кадров для цифровой экономики, на интернационализацию, на полный пересмотр всего функционала под мировой стандарт «Т-университетов».

Стремительно растет институциональное разнообразие и стейкхолдерский ряд на рынке образовательных услуг в сфере подготовки кадров. На «орбиту» предложений, касательно форм получения дипломов о профессиональном образовании, выведены новые формы получения легитимных подтверждений профессиональной состоятельности потенциального «кадра цифровой экономики». С такими сертификатами от институций нового поколения образовательных услуг также возможно успешное трудоустройство на рынке труда.

Идет смена поколений институций сферы высшего образования, повышается конкуренция со стороны не-университетских организаций, расширяется функциональный ряд университета как социального института.

### **1.3 Форсайтные исследования в сфере образования и реализации университетских практик**

Вопрос об акторах, инициирующих трансформации, напрямую связан с наличием генерации «агентов изменений», реализующих задачи реформационных процессов, включенных непосредственно в их практики на своих рабочих местах в университетах и иных организациях «около-университетской» среды.

В сфере исследовательских проектов российского образовательного пространства существенное место начинают занимать форсайтные исследования, одной из технологических стратегий которой является формирование команды «агентов изменений», групп «проводников перемен».

В России приоритетным провайдером форсайта является экспертный пул, сосредоточенный в московской школе управления СКОЛКОВО. Также форсайт-метод результативно применялся в прорывном прикладном проекте «Атлас новых профессий».

Одной из методологических версий инструментальной техники форсайта является Rapid Foresight. Принципиальное отличие Rapid Foresight от большинства других методик прогнозирования заключается в следующем. В Rapid Foresight участники полемики не отделены от акторов сферы предмета исследования, они сами выступают непосредственно как акторы данной сферы и обладают готовностью продолжать коммуникации,



сложившиеся в процессе форсайт-сессий, совершать совместные действия в направлении желаемого будущего.

Именно эти положения позволяют утверждать, что метод Rapid Foresight относится к наиболее актуальным и популярным в современной прикладной социологии качественным методам исследования, именуемым активистскими исследованиями «Activist research».

«Activist research», по мнению ряда международных экспертов, способствуют повышению эффективности практико-ориентированных исследований, направленных на модернизацию и конструктивные изменения социума, ведут к более глубокому и тщательному эмпирическому знанию рассматриваемой проблемы, и усиливают репрезентативность теоретического понимания [Hale, 2001; Zahara, 2016; Cooke & Kothari 2001; Brydon-Miller, Greenwood & Maguire, 2003; Reason & Bradbury, 2013].

Ведущий международный эксперт в области активистских исследований (AR) Дэвидд Дж. Гринвуд в своей статье «Исследование прагматических действий» подчеркивает, что активистские исследования (Activist research) – это не просто еще один «метод» социальных наук; это принципиально разные способы проведения исследований и совместная работа по достижению социальных изменений. Участие в AR – это не только моральная ценность, но и неотъемлемая часть успеха AR, потому что сложность решаемых проблем требует знания и опыт широкого круга заинтересованных сторон. Не существует единой идеальной формы AR, и то, что полезно, зависит от ситуации. AR – это не только метод, не только техника; но это и подход к жизни в мире, который включает в себя создание арен для совместного обучения и дизайн, исполнение и оценку освобождающих действий. Я практикую AR прагматично как стратегию исследований, которые осознанно и стратегически сочетает в себе несколько методов и техник в соответствии с конкретными потребностями отдельных групп и ситуаций» [Greenwood, 2019].

Данная цитата приведена здесь в целях обоснования классификационной принадлежности форсайт-методов, в частности метода Rapid Foresight к новой генерации качественных методов, набирающих популярность в Европе и Северной Америке – активистским методам исследования (Activist research).

Создание активной группы «агентов изменений» в сфере предмета исследовательского обсуждения во время реализации инструмента Rapid Foresight – одна из «режиссерских сверх-задач» форсайта. Поэтому подбор пула респондентов является принципиально значимым фактором для итоговых результатов исследования методом Rapid Foresight. Метод Rapid Foresight позволяет в процессе исследовательской работы формировать группы энергичных конструкторов преобразовательных практик.

Чрезвычайно интересны прогностические продукты в части высшего образования, которые конструируются по итогам исследования с применения этого метода.

### **Результаты форсайтного исследования «Будущее образования»**

В отчете «Будущее образования: глобальная повестка» на основе форсайт-исследований, проведенных под руководством Павла Лукши и Дмитрия Пескова группой Re-Engineering Futures в 2010-2013 годах были предсказаны следующие образы будущего образования на временные горизонты «около 2017», «около 2025», «около 2035» годов.

По временному горизонту «около 2017» визионеры сформулировали следующее положение дел в системе образования. «Развитие образовательных траекторий и широкое распространение много-пользовательских онлайн-курсов (МООС). Смена оценки на признание достижений (паспорт компетенций и прецедентов). Модель инвестиций в таланты и другие финансовые, страховые инструменты. Включение персонального стиля познания (cognitive traction) и уровня вовлеченности учащегося (engagement) в качестве элементов системы (само)оценки.

По временному горизонту «около 2025» представлен следующий образ будущего. «Университет для миллиарда» и концентрация рынка трансляции знаний («образовательный империализм»). Развитие виртуальных тьюторов и менторских сетей. Появление полноценных возможностей для «внесистемного» образования. Высокая роль игровых сред и дополненной реальности. Объективация процесса обучения через биологическую обратную связь и нейроинтерфейсы».

По временному горизонту «около 2035» предсказана была еще в 2013 году следующая картина. «Игра и командная работа как доминирующие формы образования и социальной жизни.

Искусственный интеллект как наставник («Алмазный букварь») и партнер в познании. «Живые модели знания», «смерть галактики Гуттенберга». Обучение в нейронет-группах и новая педагогика.

К «отмирающим форматам» П. Лукша и Д. Песков и его соратники еще в 2013 году относят следующие виды деятельности и аттестационные документы образовательной сферы. «Отмирающими форматами» по предсказаниям мэтров российского форсайта на временной горизонт «около 2017» окажутся «Учитель-репродуктор», SAT и его аналоги, «отомрут» и оценки по итогам семестров и четвертей.

На временной горизонт «около 2025» «отмирающим форматами», согласно форсайт-прогнозам от 2013 года станут Диплом об окончании учебного заведения, система научных журналов и стандарты цитирования, существующая система управления интеллектуальной собственностью, авторский учебник, Представление об измененных состояниях сознания как общественной девиации.

В качестве «отмирающих форматов» по состоянию на временной горизонт «около 2035» группой форсайт-исследователей под руководством П. Лукши и Д. Пескова предсказаны «Общеобразовательная школа, Исследовательский университет, Текст (книга, статья) как доминирующая форма «знаниевой коммуникации» [Будущее образования, 2010-2013].

Приведенное выше прямое цитирование из форсайт-отчета 2013 года о состоянии дел в образовании, включая перспективы, касательно ведущих субъектов учебных коммуникаций усиливает прогностические гипотезы, высказанные в ходе форсайт-сессии проекта 2021 года «Детство-2035» в РК.

В глобализационных процессах современной мировой перезагрузки образовательное пространство втянуто в воронку геополитических интересов в соревновании разных педагогических систем, подходов, диктуемых экономическими и иными причинами.

Пересмотр стандартов образования, введения мировых стандартов во всем их бесчисленном многообразии идет поступательно, но стремительно. Образовательное пространство постсоветских стран успешно осваивает новые стандарты. Но важно в этом стратегически и тактически важном процессе не утратить свою национальную университетскую аутентичность,

через которую и формируется новое поколение граждан своей страны.

В «перезагрузке» стандартов стратегически актуально сохранить системное мышление, основанное на отечественном «helicopter view» в диалоге с мировым образовательным сообществом, которое дифференцировано на конкретные страновые практики, а не только содержит транснациональный и кросс-национальный контент, энергично интернирующиеся в национальные образовательные модели.

Избирательность, эволюционность, прагматизм – это базовые принципы ведения диалога и построения портала трансфера зарубежных образовательных стандартов, технологий и инициатив в постсоветское образовательное пространство.

Актуальна организация межведомственного диалога в части внедрения тех или иных страновых подходов, стандартов.

### **Трансфер образовательных технологий**

Рассмотрим финские и американские продукты, продвигаемые на рынок образовательных услуг России в глобальном сервисном направлении «Export Education».

Российские вузы в сфере подготовки учителей школ и дошкольных образовательных организаций сотрудничают с финскими специалистами, финскими университетами. Регулярно проводятся актуальные мероприятия по развитию профессионального корпуса отечественных педагогов, построенные во взаимодействии с финской экспертной когортой.

Следует обратить внимание на то, что в Финляндии образовательная система единая и все базовые навыки обучения в интерактивной среде пост-классической модели образования, компетенции инклюзивной доброжелательности, паритетное единство ответственности и доверия в учебных и воспитательных коммуникациях закладываются с дошкольного уровня. Единые педагогические требования пронизывают всю непрерывную систему образования Финляндии от садика до докторантуры университета. Дошкольное образование в центре внимания и не наделено периферийными ролями и остаточным принципом финансирования.

Финский подход к дошкольному детству схож с моделью Вальдорфской педагогики абсолютного уважения и доверия к ребенку. Но исключительно финской спецификой являются

прагматичные установки на подготовку к жизни в целом, здоровый образ жизни, закаливание, подвижные игры, физическая активность, культура сбережения, эстетика и этика быта в сочетании с высокой правовой культурой, начиная с соблюдения «маленьких» правил поведения в общественных местах и иного законопослушного соблюдения правил в целом. Следует заметить, что в дошкольном образовании Финляндии много мужчин. Профессия понятна и престижна.

Официальное наименование институционального уровня дошкольного образования в финском профессиональном глоссарии звучит так: «Early childhood education and care» на английском языке, являющегося широко распространенным языком в стране, на котором уверенно говорит все младшее среднее поколения." большинство старшего" поколения. Так " вот "в определении уровня дошкольного образования особо выделено слово «care». Уход, забота. Дошкольный сервис в Финляндии реализуется в модели «EduCARE». Где образование актуально, но приоритетно и уход, забота о ребенке. Доминанта в финской системе дошкольного образования на счастливого ребенка, радостного, эмоционально-позитивного, здорового, подвижного, играющего и обучающегося в игре жизненно важным навыкам. На наш взгляд именно в этом схвачена вся специфика финской прагматичности, которая определяет в итоге ориентиры социальной успешности финнов, не тяготящих к обильным транслокациям по миру в поисках новых моделей и систем образования. Они максимально сохраняют своё национальное образование в разумном сочетании с мировыми стандартами. И это просматривается в полном логитюде по всем уровням образования.

В процессе стажировки магистрантов Академии Государственного Управления при Президенте республики Казахстан в Финляндии, на встрече с ведущими государственными служащими аппарата мэра региона Сейнайоки был задан вопрос о стандартах менеджмента качества. Ответ был по-фински корректным и конкретным. «Мы знаем эти стандарты, но мы работаем с ними только в случае особой необходимости международных взаимодействий. В основном мы руководствуемся своими финскими протоколами оценки».

Финская система образования, включая дошкольное, заточена не под проверки и аттестации, мониторинг и оценку, а под личную

ответственность и национальные стандарты. И это не многостраничные тома стандартов, а очень лаконичные и внятные положения. Стажеры из университетов России, Казахстана неоднократно изумлялись, увидев тексты финских образовательных стандартов и их аналоги.

Но в такой минимализации нормативных и надзорных регламентов заключена специфика финского общественного сознания. А именно – высокая степень личной ответственности, высокое правосознание, законопослушность, честность, открытость.

В финских школах и вузах не списывают. Не пишут за кого-то дипломы, курсовые, диссертации, не имеет оснований для востребованности услуга продажи мест в группы авторов скопусовских статей. Финляндия – страна удивительно честных, открытых, трудолюбивых, пунктуальных и дружелюбных людей. Здесь данный контент подан исключительно в доказательных целях следующего положения. Стандарты, нормативы и регламенты тем меньше формализованы, громоздки, чем выше уровень правовой культуры и гражданской сознательности населения.

Дошкольное образование в США имеет свой особый опыт, свою организационную специфику регламентов и протоколов оценки качества, свои уникальные практики детского развития. Финское дошкольное образование и американское дошкольное образование – это мало сопоставимые системы в части компаративистики мониторинга и контроля, организации деятельности ребёнка в дошкольном учреждении, включая даже и его развивающие программ. Это, что называется, «другое». Причем, каждая система дошкольных практик интересна по-своему. Эффективна и результативна по-своему.

Обе системы представляют собой высококлассные системы детского дошкольного образования со своими достоинствами, преимуществами, научными наработками. Но каждая разработана, в первую очередь, на основе управленческих, воспитательных, организационных традиций своей страны, с ее родительской и учительской культурой, академическими традициями в сфере подготовки педагогов дошкольной ступени образования, включая особенности странового общественного сознания и общественного развития.

И эти факторы необходимо учитывать в отборе зарубежных технологий образовательной сферы для применения в постсоветских странах.

Актуальным продуктом, трансфер которого осуществляется из Финляндии в Казахстан, другие постсоветские страны, являются сами технологии, техники, практики межличностного взаимодействия: ребенок-родитель-педагог. Вопросы нормативной стандартизации не выступают как приоритетные и доминирующие в финском профессиональном поле.

Продуктом от американского профессионального сообщества дошкольного образования и развития являются стандарты мониторинга и качества детских дошкольных учреждений ECERS. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях (Early Childhood Environment Rating Scale ECERS) являются одним из инструментов «семейства» методик, в основе которых лежит исследование различных компонентов образовательной среды. Благодаря освоению и внедрению Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) планируется перезагрузка детского дошкольного сервиса в постсоветских странах на качественно новый уровень. Создаются центры сертификации и мониторинга.

Приведем прямую цитату с сайта Московского государственного педагогического университета, на площадке которого создан центр по продвижению данного продукта американской педагогической науки и практики в сфере дошкольного детства.

«Дошкольное образование остро нуждается в детальной расшифровке современного понимания качества, в изменении профессиональной позиции работников дошкольных образовательных организаций. Один из ключей к решению этой проблемы – развивающая оценка качества образования, которая поможет не только получить обратную связь, но и станет стимулом для совершенствования. «Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях» (ECERS) это инструмент, который ориентирован на те же ценности, что и ФГОС ДО, и конкретизирует требования стандарта. Инструмент может быть использован на разных уровнях: детским садом для рефлексии и постановки целей для команды, руководителями для проведения исследований и принятия

управленческих решений, институтами независимой оценки качества образования для экспертизы качества».

Так, и в России началась работа по продвижению инструмента оценки и мониторинга «Early Childhood Environment Rating Scale» (ECERS) в дошкольные практики. Это сложный и многоступенчатый процесс. Он осуществляется в конструктивном диалоге между активистами трансформаций сферы дошкольного образования и исследовательском офисом ЮНИСЕФ.

Взаимодействие нацелено на методологии и рекомендациях для мониторинга качества оказания услуг дошкольными организациями с поддержкой административных данных и форм самооценки.

На наш взгляд очень важно установление диалога между всеми заинтересованными стейкхолдерами академического научного пространства постсоветских стран в процессе отбора подлежащих трансферу в страну образовательных и социальных технологий ассессмента, мониторинга и развития в сфере как дошкольного образования, так всех иных уровней образования, особенно университетского.

Обращаем внимание на специфику наименований продуктов, позиционирующихся в «корзине» отобранного инструментально-методологического трансфера в Казахстан от зарубежных партнеров. «Early Childhood Environment Rating Scale» и «Early childhood education and care».

Американская методика мониторинга и оценки качества дошкольных организаций и финский технологический подход, делающий акцент на заботе и подготовке к жизни.

Определить золотую середину в передовых зарубежных опытах, сохранив при этом национальное «страновое» содержание, наработанное в отечественной педагогической науке и практике – стратегическая задача ученых и практиков.

В трансфере зарубежных образовательных технологий, систематической перезагрузке отечественных стандартов под мировые клише новой глобальной стандартизации высшей школы особое место занимают самые разные институциональные структуры транснационального спектра влияния и воздействия.



## **ГЛАВА 2. ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА**

### **2.1 Транснациональные корпорации и глобальные организации в сфере высшего образования**

В современном турбулентном мире, ввергнутом в новый этап научно-технического прогресса и геополитических обновлений на картах планеты, значительную роль в сфере формирования и продвижения актуальных образовательных политик начинают играть, так называемые «глобальные предприниматели» в сфере высшего образования и построения траекторий получения образования, альтернативных университетским.

#### **Глобальные предприниматели в области трансформаций мирового образовательного пространства**

Это относительно новый стейкхолдерский кластер, которых объединяет наиболее энергичных, дальновидных представителей новой транснациональной генерации теоретиков и практиков в сфере «перезагрузки» образования и науки. Для уяснения академической специфики этого кластера профессионалов высшей школы нового поколения и понимания особенностей деятельности назовем некоторых из них. Следует заметить, что каждый является представителем видных транснациональных организаций в сфере образования и исследований, которые имеют значительное влияние на постсоветском и постсоциалистическом пространстве.

Мы уже упоминали о форсайтной прогностике в постсоветских странах. Ведущим провайдером услуг в этой области и на этих территориях является организация «Global Education Futures» (GEF). Ее основатель – представитель новой генерации профессорско-преподавательского корпуса Павел Лукша. Его список регалий звучит следующим образом: «Профессор практики Московской школы управления СКОЛКОВО, научный сотрудник Всемирной академии искусств и наук, соучредитель нескольких общественных движений и проектов социальных изменений».

В данной формулировке представлен иной, отличный от принятых в академическом пространстве университетов постсоветских стран контент в части формулировки ученого звания.

Лаконично подчеркивается социально-конструкторская составляющая бэкграунда исследователя и указаны две ключевые институции нового модельного ряда организационных форм сферы подготовки кадров XXI века. В постсоветских странах это Московская школа управления СКОЛКОВО.

На транснациональном уровне – Всемирная академия искусств и наук – World Academy of Art and Science (WAAS) (<http://www.worldacademy.org/content/overview>).

Рассмотрим специфику практик и миссию этих структур. О СКОЛКОВО речь уже шла выше. Это инновационный центр предпринимательских трансформационных инициатив с высокими ресурсами влияния на постсоветском образовательном пространстве, особенно в России.

Рассмотрим подробно бэкграунд World Academy of Art and Science (WAAS).

Всемирная академия искусств и наук зарегистрирована в штате Калифорния, и ее члены избираются из 86 стран. WAAS признан общественной благотворительной организацией освобожденной Налоговой службой США от налогов в соответствии с разделом 501 (с) (3).

Всемирная академия искусства и науки позиционируется как ассоциация преданных своему делу людей, представляющих разные культуры, национальности, профессии и интеллектуальные занятия, охватывающих искусство, гуманитарные науки и науки, осознающих глубокие социальные последствия и политическое значение знаний.

Всех участников данной ассоциации (WAAS) объединяет общее стремление к решению неотложных проблем и реализации новых возможностей, с которыми сегодня сталкивается человечество. «Наша миссия – содействовать междисциплинарному диалогу, генерирующему оригинальные идеи и интегрированные взгляды, которые понимают коренные причины и эффективные средства решения наших общих проблем, одновременно поддерживая те течения мысли и общественного движения, которые подтверждают ценность человеческого достоинства и справедливого развития. Академия посвящает себя поиску творческих, стимулирующих идей, которые могут обеспечить нынешнему и будущим поколениям просвещенное лидерство в мысли, ведущее к эффективным действиям». Так сказано на сайте

World Academy of Art and Science (WAAS) о миссии этой благотворительной общественной организации.

Всемирная академия искусств и наук (WAAS) была основана в 1960 году. В состав учредителей входили Альберт Эйнштейн, Роберт Опенгеймер, основатель Манхэттенского проекта; Бертран Рассел, Джозеф Нидхэм, соучредитель ЮНЕСКО; Лорд Бойд Опп, первый генеральный директор ФАО (специализированное учреждение ООН, возглавляющие международные усилия по борьбе с голодом). Брок Чисхолм, первый генеральный директор Всемирной Организации Здравоохранения и многие другие.

На сайте World Academy of Art and Science заявлено, что Академия служит форумом для исследователей, художников и ученых, деятельность которых направлена на решение насущных проблем, стоящих перед человечеством сегодня, независимо от политических границ или ограничений, духовных или физических. На площадке WAAS эти проблемы могут обсуждаться объективно, с научной точки зрения, глобально, вне корыстных интересов или региональных привязанностей. Цель дебатов не лишена планетарного пафоса – прийти к решениям, которые подтверждают универсальные права человека и служат общему благу всего человечества. В описании ценностных принципов WAAS указано, что эта общественная благотворительная организация основана на вере в силу оригинальных и креативных идей – настоящих идей с эффективной силой, чтобы изменить мир. Девиз World Academy of Art and Science: лидерство в мысли, ведущее к действию.

Всемирная академия искусств и наук" (WAAS) – международная неправительственная научная организация, всемирная сеть, в которую входят более 700 отдельных стипендиатов из более чем 80 стран. Стипендиаты выбираются за особо выдающиеся достижения в области науки, искусства и гуманитарных наук.

Стипендиаты WAAS принадлежат к разным культурам, национальностям, интеллектуальным дисциплинам и профессиям, избранным за особые достижения в естественных, технологических и социальных науках; в искусстве и гуманитарных науках; в разных профессиях и сферах государственной службы. С самого начала внимание Всемирной академии искусства и науки было сосредоточено на решении глобальных социальных проблем. Ее основополагающий мотив исходит из осознания того, что

академические знания нельзя отделить или оторвать от социальной ответственности за то, как эти знания используются.

Международная неправительственная научная организация «Всемирная академия искусств и наук» (WAAS) имеет свою глобальную сеть. УССУ заявляет, что подходит ко всей своей деятельности с ценностной, ориентированной на человека, всеобъемлющей и трансдисциплинарной точки зрения. Она охватывает вопросы, связанные с миром и безопасностью, правами человека и управлением, экономикой и финансами, образованием и человеческим развитием, обществом и культурой, технологиями и экологией.

Всемирная академия искусств и наук (WAAS) участвует в международных мероприятиях с организациями ООН. Академия сотрудничает с сетью национальных центров и иных партнеров по всему миру.

Одной из целей основателей Академии было функционирование «неформального МИРОВОГО УНИВЕРСИТЕТА». Преследуя эту цель, в 2013 году WAAS в сотрудничестве с другими организациями основал Всемирный университетский консорциум («World University Consortium», WUC) ([www.wunicon.org](http://www.wunicon.org)).

В сотрудничестве с WUC, общественная благотворительная организация «Всемирная академия искусства и науки» регулярно проводит серию международных конференций по будущему образования, круглые столы по разработке учебных программ для продвижения новых междисциплинарных предметов и пилотные проекты в сотрудничестве с экспериментальными образовательными учреждениями-партнерами. С их списком и направлениями деятельности можно ознакомиться по ссылкам:

<https://worldacademy.org/content/waas-centers;>

<https://worldacademy.org/content/waas-partnerships.>

Всемирной академии искусств и наук (WAAS) предоставлен специальный консультативный статус Экономическим и Социальным Советом ООН (ЭККОС) и консультативный статус ЮНЕСКО.

Остановимся на тематической риторике некоторых курсов, круглых столов, транслируемых с академических площадок Всемирной академии искусств и наук (WAAS). Вот один наиболее

типичный из них: «Будущее демократии: вызовы и возможности» (Future of Democracy: Challenges & Opportunities).

Предмет дискуссии – жизнеспособность и устойчивость демократических институтов0 анонсе круглого стола, проводимого по итогам вышеназванного курса сформулирована проблема в области продвижения демократии в мире.

Специфичен стиль формулировок базовых положений и аргументов. «Демократия находится в осаде. Традиционные бастионы либеральной демократии пошатнулись. Молодые демократии возвращаются к своему авторитарному прошлому. Популизм, корпоратизация СМИ, фейковые новости, уход от глобализма, олигархии, коррупции и другие опасности подрывают справедливость, эффективность и правдивость. Как раз тогда, когда стало казаться, что мир приближается к универсальному набору ценностей и стандартов управления на национальном и международном уровнях, возникают фундаментальные вопросы, касающиеся жизнеспособности и устойчивости демократических институтов и институтов управления. Также необходимо осмыслить социальные, психологические, культурные и эволюционные процессы, детерминирующие функционирование этих институтов».

Действительно ли демократия в ее нынешнем виде является наиболее жизнеспособной и эффективной системой управления? Достаточно ли разумны и бескорыстны люди, чтобы управлять собой справедливо и эффективно? Совместимо ли будущее демократии на национальном уровне с сохранением недемократических институтов на международном уровне? В результате какого процесса распределение социальной власти перешло от армии, монархии, аристократии к демократии и как этот процесс будет развиваться дальше в будущем? В какой степени институциональные проблемы, с которыми сегодня сталкивается демократия, являются отражением основных социальных, психологических и культурных факторов и процессов? Какие проверенные и потенциальные гарантии и средства защиты доступны для устранения неудач и недостатков современных демократий? Является ли демократия наилучшей системой или просто этапом эволюции управления в сторону более стабильной, эффективной и справедливой системы? Это некоторые из вопросов, которые обсуждались на этой трехдневной встрече.

После окончания холодной войны и краха коммунистических режимов в Восточной Европе и в других странах казалось, что демократия наконец зарекомендовала себя как бесспорный победитель в борьбе за управление, как с точки зрения приемлемости, так и с точки зрения эффективности. Последние события ставят под сомнение оба этих утверждения. Феноменальные достижения государственного капитализма в сочетании с авторитарным правлением в Китае, беззащитный отход от демократии в Турции, негативная реакция на социал-демократические принципы в Восточной Европе, возрождение популизма, рост власти коррупции и санкционированные законом олигархия и плутократия в республиках бывшего Советского Союза, захват государства в Южной Африке, противоречие между национальными и региональными интересами и приоритетами в Европейском союзе, а также резкое ухудшение демократических практик в США создают серьезные проблемы для принятия, эффективности и устойчивости демократии.

На научно-аналитической встрече были обсуждены эволюционные истоки демократических форм правления; их сильные и слабые стороны в содействии стабильному инклюзивному обществу, благосостоянию и благополучию людей; продолжающаяся борьба за распределение власти, прав и благ в современных обществах; проблемы, создаваемые глобализацией, иммиграцией, технологическим прогрессом, властью денег, социальными сетями и возрождающимся национализмом; доступные стратегии и проверенные механизмы для повышения их эффективности и укрепления основополагающих демократических принципов; эволюционные альтернативы, которые могут постепенно вытеснить преобладающие сегодня формы демократии.

Встреча состояла из организованных обсуждений по 10 основным группам вопросов, а также вводной сессии и заключительного обсуждения для формулирования выводов и дальнейших шагов. Формат был очень интерактивным: короткие презентации в сочетании с открытой дискуссией. Каждую сессию вводил модератор, который делал краткие вступительные замечания и задавал фундаментальные вопросы, которые нужно было изучить во время сессии (<https://worldacademy.org/courses/iuc-april-2018/future-of-democracy>).

Вот таков контент и формат научно-исследовательских и образовательных практик, транслируемых влиятельным

стейкхолдером на мировом образовательном пространстве, каковым является общественная благотворительная научная организация «Всемирная академия искусств и наук» (WAAS).

Междисциплинарные и транснациональные курсы по лидерству, устойчивому развитию, продвижению демократии, прав человека продвигаются по всему миру параллельно и в комплексе с мировыми университетскими практиками.

**Глобальное образование для глобального лидерства: актуальная риторика в зарубежном опыте транснациональных институций высшего образования**



Рис. 1 Глобальное лидерство в подходах Всемирной академии искусств и наук [<https://worldacademy.org/event/conferences/5th-international-conference-future-education>]

Одним из важных мероприятий Всемирной академии искусств и наук являются международные конференции посвященные

будущему высшего образования. Университеты являются ее предметом целенаправленного внимания.

Самые современные на момент написания данной монографии глобальные тренды образовательной политики в сфере высшей школы фиксированы в программе пятой Международной конференции по проблемам глобального лидерства в сфере высшего образования (6-8 декабря 2021 г.) для обеспечения эффективной многосторонности и устойчивой безопасности человека (<https://wunicon.net/fe5>).

Ее материалы мы настоятельно рекомендуем изучить читателям, исследователям, в целях понимания ведущих направлений предстоящих изменений в университетской среде на глобальном уровне.

Девиз конференции «Пришло время подумать о будущем образования глобально». В анонсе к форуму указано, что на основе выводов проекта ООН и Всемирной академии искусств и наук (WAAS) «Глобальное лидерство в XXI веке», на этой конференции рассматриваются подходы в мировом высшем образовании, которые необходимо срочно внедрять для укрепления многосторонности, ускорения реализации 17 целей устойчивого развития и содействия устойчивой безопасности для всех [Building, 2021].

Приводим сквозную тематику пятой Международной конференции по проблемам глобального лидерства в сфере высшего образования от Всемирной академии искусств и наук в целях осмысления актуальной на сегодня тематики трансформаций, продвигаемой от ведущей международной организации, определяющей во многом образовательные политики в планетарном масштабе. Обсуждение организовано вокруг следующих мега-тем.

Первая тема – «Образование для решения глобальных проблем». В ее рамках определены следующие топики для дискуссий и докладов. Глобальное лидерство для сознательной социальной трансформации. Образование как важный катализатор быстрых социальных преобразований. Чего сегодня не хватает в образовании и что нужно изменить? Новая парадигма в образовании для решения глобальных проблем. Обучение лидеров бизнеса, гражданского общества эффективным технологиям и действиям в ответ на глобальные вызовы. Улучшение взаимопонимания и сотрудничества между поколениями для



изменения систем. Безопасность человека как всеобъемлющий, интегрирующий принцип образования, ориентированного на человека. Межправительственные инициативы по более доступному, доступному и качественному высшему образованию. Образование для ответственного, активного глобального гражданства. Образование для инклюзивной культуры мира.

Итак, как следует из программы всемирного форума, главное направление образовательных трансформаций, новой парадигмы высшего образования, согласно идеологии WAAS, должно быть направлено на решение глобальных проблем, на обучение гражданского общества эффективно реагировать на глобальные вызовы и способствовать становлению активного глобального гражданства и инклюзивной культуры мира.

Вторая тема конференции WAAS «Перезагрузка образования для того чтобы справиться с растущей скоростью, взаимосвязями и сложностью» (Reinventing Education to Cope with Increasing Speed, Connectivity & Complexity). Ее обсуждение выстраивается по следующим направлениям. Актуальное образование в быстро меняющемся мире. Выводы о пандемии COVID-19 для будущего образования. Стремление молодёжи к новой парадигме в образовании: чего хотят студенты? Перестройка системы непрерывного обучения на протяжении всей жизни. Переориентация образования на Будущее в сфере Работы. Стратегии «сверху вниз» и «снизу вверх» для переосмысления образования. Интеграция трех измерений высшего образования: преподавания, исследований и социальной активности.

В данном подходе сосредоточен новый вектор перезагрузки университетской парадигмы, согласно которому к профессорско-преподавательской деятельности, научным исследованиям, которые образуют каркас прежней университетской модели, необходимо добавить новый блок функций и миссий, связанный напрямую с социальной активностью и социальными изменениями.

Третья тема – «Новые системы получения высшего образования» (New Delivery Systems for Higher Education). С семантической точки зрения удивительно утилитарна и прагматична формулировка в английской версии этой темы. Речь идет о «новых системах доставки» (New Delivery Systems) клиенту услуг высшего образования.

Уже в самой формулировке актуальность институциональной структуры высшего образования, сосредоточенная в модели «Университет», подвергается сомнению в условиях глобально-экстремальной цифровизации, а границы ее прежнего функционального значения подвергается размыванию. Речь идет о «системах доставки» клиенту услуг высшего образования, каковыми, по умолчанию, видимо могут быть и не только университеты.

Итак, перспективы внедрения новых форматов получения высшего образования обсуждаются в следующих под-темах. Устранение разрыва между образовательными устремлениями и глобальным потенциалом. Создание универсальной системы предоставления доступного" высшего образования мирового класса и обучения на протяжении всей жизни. Использование неформальных и малоиспользуемых источников знаний и поставщиков образования. Демократизация сертификации: освобождение приобретения знаний от аккредитации. Решение проблемы нехватки инструкторов во всем мире. Международные совместные степени, международное высшее образование, транснациональное образование и образование без границ. Образование на основе компетенций и микро-учетных данных (stackable micro-credentials). Гибридные форматы доставки. Поощрение цифровой грамотности для подключения неохваченных.

Приведенная выше тема анализируемого здесь дискурса, на наш взгляд, весьма интересна не только с точки зрения размаха футуристической мысли, но и привлекает лингво-семантической эквилибристикой ухода от академического стиля в прагматичные слоганы маркетинговых текстов и введение утилитарных терминов от рыночного глоссария. «Education providers». «Поставщики образования». «Почтальоны образования». «Hybrid delivery formats». Гибридные формы доставки. Демократизация сертификации.

На наш взгляд, самое важное заключается в том, что как ни парадоксально и удивительно, на первый взгляд, может быть воспринято приведённое выше трансформационное направление, оно реально имеет место быть в будущем, и, пожалуй как один из наиболее понятных, доступных, полезных форм получения высшего образования.

«Завалы» и «провалы» в университетских реалиях постсоветских вузов, в которых преподаватели «утонули» в бумагах и отчётах, где немало студентов, которые пришли в ВУЗ за дипломом «чтобы он у него был», где расцветает фрикативно-фейковый кластер «серого» рынка образовательных услуг, поставщики которого пишут за студента все виды учебных и исследовательских работ, а за магистранта и докторанта - диссертации.

Фрикативно-фейковый кластер быстро отреагировал на спрос в сфере «Скопусовских» публикаций. Сейчас легко можно просто купить место автора в уже готовой к публикации статье, по теме, актуальной для диссертации или иной отчётной цели. Причём цена не превышает ту, которую надо было бы платить и при условии добросовестной самостоятельной работы. Монологи у доски или в экране лектора далеки от полезности и эффективности.

Безусловно и однозначно: много накопилось в университетах того, что уже не работает и что надо менять. Но менять так, чтобы сохранить ценное, образующее каркас специальности, научной школы, страновой модели, национальных оснований обучения в целом. Здесь много есть над чем подумать и что обсудить.

Четвертая тематическая панель сосредоточена вокруг новой педагогики XXI века (New Pedagogy for the 21st Century). Первые два топика этой панели нацелены на осмысление и дебаты по поводу новых формы обучения в глобальной высшей школе будущего. Формы эти разнообразны и многообразны.

Следует обратить внимание, что они позиционированы на английском языке и их аналоги на русском языке не для каждого термина очевидны с точки зрения содержания и формы. Перечислим их: персонализированное, индивидуальное, одноранговое (пиринговое), активное обучение (Personalized, customized, peer-to-peer, active learning). Следующий ряд актуальных форматов касается контекстного, целостного, трансдисциплинарного обучения. (Contextual, holistic, transdisciplinary learning).

В новой педагогике XXI века актуальным трендом становится интегрированное образование для скоординированного и устойчивого достижения Целей Устойчивого Развития (SDGs). Другим не менее важным направлением называется интеграция STEM-образования с разработкой политики, применением и

социальным воздействием. STEM (science, technology, engineering and mathematics) – это общее сокращение из четырех тесно связанных областей обучения: науки, технологии, инженерии и математики. Сферы взаимосвязаны на основании наличия общих подходов как в теории, так и на практике.

Также в новой педагогике предстоит интеграция искусства, науки и гуманитарных наук для устойчивого развития общества.

Отдельной строгой определена срочная, безотлагательная, urgentная необходимость интеграции социальных наук.

Таково видение глобальных трендов «Новой педагогики XXI века», транслируемой Всемирной академией искусств и наук – одной из влиятельных транснациональных институций преобразования образовательной среды и мирового образовательного пространства.

Следующий аналитический дискурс, предлагаемый на исходе 2021 года Всемирной академией искусств и наук к обсуждению мировым сообществом выстроен вокруг темы «Образование, которое меняет образ нашего мышления» (Education that changes the way we THINK). Здесь сосредоточена следующая тематическая риторика: 1) Искусство и наука: воссоединение объективного и субъективного измерения реальности и знания; 2) Объединение знаний для понимания, творчества и инноваций; 3) Пределы рациональности: проблема и решение; 4) Воспитание ответственной индивидуальности.

Вклад Эдгара Морена в образование (Edgar Morin. Seven complex lessons in education for the future.). Обратим внимание, что идеи Эдгара Морина связаны с так называемым «Environmental Education», которое в русскоязычной версии чаще всего звучит как «экологическое образование».

Более ясно для понимания специфики феномена «Environmental Education», на наш взгляд, будет его трактовка в русскоязычной версии как «образование, с учетом окружающей среды». Многословно, но более понятно, что есть специфика «Environmental».

Ухудшение состояния окружающей среды побудило некоторые социальные слои обратить внимание на образование как на возможность понять проблемы окружающей среды и внести свой вклад в преодоление дихотомических отношений между обществом и природой. В этом смысле мышление Эдгара Морина, указывает

интересный путь к концепции образования с учетом окружающей среды, который способствует построению «парадигмы сложности», имеющей решающее значение для преодоления преобладающего способа мышления в западном мире.

Следующий вопрос повестки дня глобального форума перезагрузки высшего образования в декабре 2021 года, происходящего на диалоговой площадке Всемирной академии искусств и наук вокруг смены способов мышления касается одного из самых сложных феноменов когнитивной психологии – феномена гениальности. Дебаты организованы по вопросу: «Как думают гении: интегрированные способы познания». Также актуальна проблема о месте ценностей в индивидуальных достижениях и социальной эволюции.

Особой спецификой современных цифровых платформ и иных гаджетных форм регистрации на конференции, в профессиональные сообщества является, помимо их научно-технической прогрессивности, еще и сопутствующие фрустрационная и хронофаговая составляющие. Пользователь, будучи профессиональным ученым, академическим исследователем, сосредоточенный на конкретной теме, включенный в процесс написания текста, как, например, автор в данной ситуации, на ровном месте «упирается» в примитивный тупик заполнения той или иной онлайн формы регистрации и «зависает» на нем. Мы не будем здесь выяснять, кто виноват: пользователь или провайдер. В любой версии ответа всегда деструктивно и фрустрационно по отношению к эмоциональному состоянию пользователя, занимает много его времени, отвлекает от собственно креативной работы над копирайтом научного текста. Как известно, «пожиратели времени» именуется хронофагами. Так вот гаджеты и заполнения некоторых форм бланков таковыми являются без сомнения. В данном кейсе фиксирована инициатива автора зарегистрироваться на великий форум глобальных перестройщиков системы высшего образования, о тематическом дискурсе которого подробно сказано выше. Но эта интенция осталась на уровне желаемого, но не осуществимого. На сайте конференции (<https://wunicon.net/fe5/>) есть «волшебная кнопка» на которой совершенно понятно написано «Нажмите кнопку, чтобы записаться на конференцию, выражайте свою заинтересованность в представлении документов, обслуживании на панели и / или подаче

предложения на сессию» (Click the button to register for the conference, express your interest in presenting a paper, serving on a panel and/or submitting a session proposal).

Нажав на нее, вы получаете задание ответить на ряд вопросов, поставив «птички» в анкетах, вы оказываетесь уже пользователем иного сервиса с остроумным, но далеким от академичности наименованием «Survey Monkey». Видимо это меседж от продвинутых криэйтеров нового поколения программных инструментов, сопровождающих образовательные онлайн коммуникации. Далее вас затягивает в дальнейшую виртуальную переписку и в итоге «вылезает» рамка, которая уже вообще никакого отношения к конференции не имеет, носит явно коммерческий характер, предлагая купить услуги этого «Survey Monkey» и еще прикупить какие-то ответы. По времени вся эта регистрационная история заняла не менее 30 минут. А вход начался с нажатия на кнопку – регистрация на пятую Международную конференцию по проблемам глобального лидерства в сфере высшего образования, организованную Всемирной академией искусств и наук.

Этот кейс здесь приведен в аргументационном ряде тренда «Фрустрации» и «Хронофаги» в дигитальных траекториях научной идентификации ученого в сетях глобального образования.

Итак, глобальные тренды перегрузки моделей университета в планетарном масштабе транслируются от Всемирной академии искусства и науки и Всемирного консорциума университетов. Эти организации имеют глобальное влияние на процесс формирования образовательных политик, реформирование и модернизацию высшего образования. Генеральным директором Всемирной академии искусства и науки и Всемирного консорциума университетов является Гарри Джейкобс.

Продолжит перечень персоналий, развивающих транснациональные подходы глобализации высшего образования Пим ван Гист – директор GEF Foundation. Пим ван Гист много лет работает как консультант по стратегии и создатель образовательных программ, объединяющих людей, организации, идеи и культуры из разных областей и стран.

Следующая яркая фигура транснациональных предпринимателей в сфере высшего образования Александр Лазло. Он является Со-основателем Global Education Futures, 57-м

президентом ISSS, директором Ecosistemas de Aprendizaje и Vivir Agredecido, Лидером проектов построения образовательных экосистем.

Продолжает список Джошуа Кубиста, также Со-основатель Global Education Futures, основатель Evolution Lab – исследовательская платформа, предлагающая прототипирование в области образования и лидерство в инновационных процессах для организаций и сообществ.

В этом же списке представителей нового кластера стейкхолдеров на арене высшего образования и образования в целом. сновательница Infollution Zero Юхён Пак. Некоммерческая организация «Infollution Zero» была основана в Южной Корее в 2010 году (<http://www.infollutionzero.or.kr/>).

В настоящее время проект находится на стадии масштабирования. Infollution Zero устанавливает новые этические стандарты для детей младшего возраста в Интернете, обучая их ответственному цифровому гражданству. Благодаря своей флагманской программе iZ Hero Infollution Zero учит детей в возрасте от 6 до 13 лет ценить смелость, сочувствие и самосознание в их цифровой деятельности.

Используя различные платформы для повествования и игры, включая комиксы, онлайн и офлайн-миссии с участием родителей, обучающие игры в Интернете, интерактивные выставки и детские социальные сети, iZ Hero – это трансмедийный опыт, который укрепляет сочувствие и дисциплину. Таким образом, с помощью Infollution Zero маленькие дети получают понимание того, как они могут действовать граждански как в «реальных», так и в «виртуальных» сферах, основываясь на своем собственном инстинктивном моральном суждении.

Благодаря своей инновационной интерактивной программе Infollution Zero трансформирует цифровую грамотность, формируя когорту граждан, ответственных за цифровые технологии с самого раннего возраста. Первая выставка iZ Hero привлекла 170 000 посетителей, 99% из которых сообщили, что выставка оказала положительное влияние на их понимание цифровых рисков. С таким успехом Корейское агентство Интернета и безопасности открыло постоянные выставки по образцу iZ в трех городах по всей стране. iZ также расширилась по всему миру, веб-контент iZ Hero выпущен на английском языке, а выставки iZ Hero открыты в

Сингапуре. Чтобы превратить свой ранний успех в глобальное движение по обучению молодых героев iZ, Infollution Zero также устанавливает партнерские отношения с правительствами США, Кореи и Канады в рамках глобальной кампании мобильной безопасности и ЮНЕСКО по расширению деятельности в Юго-Восточной Азии.

Итак, глобальные тренды меняют страновые мировые подходы к трансформации образования в соответствии с требованиями новых реалий и вызовов. Сеть транснациональных организаций в сфере перезагрузки образования носит глобальный характер и является ведущим стейкхолдером в процессе формирования современных образовательных политик университетского образования, включая как переход к модели «Университет 4.0», так и к моделям «мирового транснационального университета».

К институциональным структурам нового поколения стейкхолдеров на мировой арене в сфере образования и науки, имеющих транснациональное распространение, относятся проанализированные выше глобальная общественная благотворительная организация «Всемирная академии искусства и науки», Всемирный консорциум университетов «World University Consortium» (WUC), GELP (The Global Education Leaders' Partnership) (has developed over a decade of shared learning and work. Партнерство лидеров глобального образования сформировалось за более чем десятилетие совместной работы и обучения: Metaversity, ASI, Weaving Lab, Vivir Agradecidos, Ashoka, MSM Skolkovo.

### **Глобальные организации в сфере высшего образования**

Глобализация и развитие цифровых технологий создают экономику новых знаний, которая предполагает интернационализацию деятельности университетов, программ обучения и академического обмена студентов и преподавателей. В этом процессе роль международных организаций трудно переоценить.

**Всемирный консорциум университетов (далее – WUC)** (<https://wunicon-org.themes/future-of-education.html>).

Интеллект плюс характер – вот цель настоящего образования, подчеркивает Мартин Лютер Кинг-младший. Этот тезис взят за основу обоснования миссии данного общественного благотворительного объединения.



В разделе, касательно его миссии, подчеркивается, что на современном этапе предсказать будущее образования так же сложно, как и предсказать подъем Google, Facebook, iTunes и Amazon в 1994 году. Но попытки предвидеть разворачивающееся будущее могут сыграть важную роль, направляя мировое высшее образование к лучшему из возможных будущих.

Часть миссии Всемирного консорциума университетов – представить эти возможности и наилучшие способы их реализации. WUC предлагает мыслителям поделиться своими взглядами на возможности, угрозы и проблемы по мере продвижения вперед, в будущее.

Приедем ниже видение будущего от Всемирного консорциума университетов.

Интернет и коммуникационные технологии будут иметь жизненно важное значение в будущем. Количество и влияние онлайн-курсов будет расти.

МООК открывают большие перспективы и будут приняты студентами, университетами и работодателями. Тем не менее, будет проведено очень много экспериментов, чтобы отойти от модели лекций тысячелетней давности, на которой лекции в классе, и даже многие онлайн-курсы в значительной степени основаны.

Им также необходимо будет найти баланс между автоматизацией процессов для работы с тысячами студентов и предоставлением индивидуальных возможностей для аутентичного обучения.

По словам Тони Бейтса, эксперта в области электронного и дистанционного образования, онлайн-обучение станет настолько интегрированным с преподаванием и обучением, что никто не будет говорить об онлайн-обучении как таковом (<http://www.tonybates.ca/2014/01/12/2020-vision-outlook-for-online-learni...>).

Это будет похоже на то, как сегодня говорить о том, должны ли студенты пользоваться компьютерами. Технологии интегрируются во все аспекты образования. Гаджеты любого размера станут инструментами обучения. Широкое распространение получают игры. В отчете NMC Horizon Report 2 за 2013 год [<http://www.nmc.org/pdf/2013-horizon-report-HE.pdf>] говорится о распространении мобильных устройств и носимых технологий в будущее образования. Очки, часы, браслеты и даже одежда станут умными, чтобы делать людей умнее.

Кампус и класс колледжа будут развиваться. Назначение физического кампуса будет пересмотрено с учетом более гибкого, удобного и доступного онлайн-образования. Следовательно, университеты и роль университетских преподавателей претерпят серьезные изменения. Университеты обратятся к электронному обучению, чтобы стать устойчивыми. Образование станет более ориентированным на учащихся. Студентам понравится большой выбор курсов. Контент будет лучше соответствовать их целям. Революция, которую в свое время произвел печатный станок, высвободив знания из рукописных и скovaných библиотечных книг, будет завершена. И тогда знание будет полностью освобождено от всех физических носителей.

Открытые образовательные ресурсы сделают знания полностью бесплатными. Студенты будут платить не за контент, а за такие услуги, как руководство и поддержка. Это приведет к новым финансовым моделям. Оценка и оценка онлайн-обучения необходимо будет улучшить, чтобы соответствовать темпам роста, наблюдаемым в других аспектах этой области.

Другой важной тенденцией, представляющей новую парадигму в образовании, по мнению экспертов-визионеров от Всемирного консорциума университетов WUC, станет адаптация учебной программы и содержания к индивидуальным потребностям как все более доступная функция.

Будущее будет за выбором – выбором предметов, способа получения образования (доставки), графика, оценки, сертификации, стоимости.

Обучать будут не только учителя, но и сами студенты. Будут преобладать кросс-, транс- и междисциплинарные подходы к преподаванию, обучению и оценке. Непрерывное обучение станет необходимостью.

«Интеллект плюс характер – вот цель настоящего образования», – считал Мартин Лютер Кинг-младший. Потребность в ценностях в образовании будет признана, и будут приняты соответствующие меры. Однако не все изменения будут желательными или положительными. Высокий спрос на курсы, более непосредственно связанные с трудоустройством, приведет к тому, что наука, технологии, финансы и бизнес вытеснят гуманитарные науки.

Решающая роль искусства в развитии личности, оттачивании способностей студентов к достижениям и пониманию жизни будет упущена из виду, чтобы сократить расходы и повысить прибыльность учебных заведений.

По мере того как преподаватели и учреждения передают студентам больше полномочий, неизбежная тенденция к использованию власти и свободы приведет к множеству новых нежелательных последствий – кражи личных данных в Интернете, использованию сложных технологий для обмана на экзаменах, курсах и сертификации сомнительного качества.

«640 КБ должно быть достаточно для всех», – сказал Билл Гейтс в 1981 году. Сегодня в повседневной жизни терабайты заменяют гигабайты.

Точно так же будущее образования сегодня может охраняться завесой непроявленного, но мы можем с уверенностью сказать, заявляют эксперты Всемирного консорциума университетов, что в будущем образование будет учить студентов не тому, что думать, а тому, как думать.

На сайте Всемирного консорциума университетов представлены следующие контенты, касательно перспектив институций высшего образования.

Google планирует заменить высшее образование с карьерными сертификатами. Google планирует «подорвать» высшее образование, запустив новые программы сертификации, которые призваны помочь людям преодолеть любой пробел в навыках и получить квалификацию в высокооплачиваемых, быстрорастущих областях работы – с одной примечательной особенностью: отсутствие необходимости в высшем образовании (<https://wunicon-org.themes/future-of-education.html>).

Новая модель обучения для эпохи данных представлена в Сингапурском политехническом институте. Nanyang Polytechnic в партнерстве с отраслевыми игроками внедряет смелый и беспрецедентный подход к разработке и проведению курсов, вводя новую модель профессиональных компетенций для студентов в области "бизнес-аналитики, основанную на получении профессиональных компетенций, а не на предметном подходе" (<https://wunicon-org.themes/future-of-education.html>).

Онлайн-курсы и МООС стремительно набирают обороты. Последние данные о росте онлайн-курсов еще в 2015 году,

опубликованные Class Central, показывают, что в 2015 году количество учащихся увеличилось вдвое по сравнению с 2014 годом, и за последние 4 года более 35 миллионов человек прошли онлайн-курсы. На различных онлайн-платформах доступно более 4200 онлайн-курсов. С пандемией их количество увеличилось в десятки раз (<https://wunicon-org.themes/future-of-education.html>).

Новая форма международного хаба от Калифорнийского университета в Беркли. Калифорнийский университет создает собственный глобальный центр высшего образования на базе глобального кампуса Беркли в Ричмонд-Бей. В этой новой форме международного хаба группа ведущих зарубежных университетов и технологических компаний установит спутниковые местоположения. Беркли приглашает иностранных университетов-партнеров к сотрудничеству в области исследований и реализации программ на получение дипломов о высшем образовании по программам подготовки бакалавров и магистров (<https://wunicon-org.themes/future-of-education.html>).

Профили пользователей LinkedIn для получения сертификата онлайн-образования LinkedIn, сетевой сайт для профессионалов, вступил в партнерские отношения с онлайн-образовательными фирмами, чтобы помочь пользователям продемонстрировать свои образовательные достижения в Интернете. Пилотная программа сертификации Direct-to-Profile Certifications позволяет участникам легко обновлять свои профили с помощью сертификации или выполненных курсовых работ после прохождения онлайн-курса (<https://wunicon-org.themes/future-of-education.html>).

Как мы уже отмечали выше, по результатам форсайтных исследований прогнозируется институционально-сертификационная перезагрузка процесса получения диплом о высшем образовании, как архаичной формы констатации профессионального статуса человека.

### **Глобальные инициативы в перезагрузке процесса профессиональной сертификации**

Всемирно известная американская транснациональная корпорация Google разрабатывает инновационные проекты, направленные на смену парадигмы сертификации в целом. Корпорация Google находится в составе холдинга Alphabet, инвестирует в интернет-поиск, облачные вычисления и рекламные технологии. Google поддерживает и разрабатывает ряд интернет-

сервисов и продуктов и получает прибыль в первую очередь от рекламы через свою программу Ads. Википедия. Дата основания: 4 сентября 1998 г., Менло-Парк, Калифорния, США. Основатели: Ларри Пейдж, Сергей Брин. Генеральный директор с 2015 года Сундар Пичаи. Штаб-квартира: Маунтин-Вью, Калифорния, США. Доход: 181,7 миллиарда USD (2020 г.) Дочерние компании: YouTube, Kaggle, Fitbit, AdMob, Speaktioit. Головная организация: Alphabet

Google амбициозно заявил" о следующих инициативах в своем плане по перезагрузке мира образования, включая запуск новых программ сертификации, которые призваны помочь людям преодолеть любой пробел в навыках и получить квалификацию в высокооплачиваемых, быстрорастущих областях работы с одной примечательной особенностью: минуя университеты. При реализации этих проектов Google высшее образование как таковое уже не требуется. Новые инструменты Google могут изменить правила игры для людей, которые считают нынешнюю систему образования сломанной, а также и для миллионов безработных в мире, во многом из-за последствий пандемии Covid-19. Эти положения транслируются от Всемирного консорциума университетов ([www.wunicon.org](http://www.wunicon.org)).

Пандемия привела к таким глубоким сдвигам на пути к цифровой трансформации, которые никто и представить ранее не мог, считает директор Alphabet and Google Сундар Пичаи.

Продвижение инициатив от Google в сфере альтернативной университетским дипломам высшего образования системы сертификации идёт опережающими темпами. Подготовлен выпуск трех новых сертификатов карьеры Google на Coursera в области управления проектами, анализа данных и дизайна пользовательского интерфейса. Подготовлен новый курс сертификации младшего разработчика Android. Выделено более 100000 стипендий по мере необходимости. Установлены партнерские отношения с более чем 130 работодателями, работающими с Google, для легитимности при приеме на работу выпускников программы сертификации Google.

Несколько слов о Coursera Inc. Это крупный американский провайдер открытых онлайн-курсов, основанный в 2012 году профессорами компьютерных наук (computer science professors) Стэнфордского университета Эндрю Нг и Дафной Коллер. Coursera работает с университетами и другими организациями, предлагая

онлайн-курсы, сертификаты и степени по различным предметам. Штаб-квартира: Калифорния, США (<https://www.coursera.org/>).

В погоне за требованиями аттестаций о наличии зарубежных курсов в учебном процессе университетов постсоветских стран повысился интерес к получению таковых курсов за рубежом, который зачастую носит бессистемный и стихийный характер. Мы подчеркиваем, не зарубежные исследования, академическая мобильность путем погружения в зарубежную специфику, инокультурный опыт передовых мировых практик, входящих в лист компетенций осваиваемой профессии, а именно – сертификат, отчетность.

Авторы были удивлены кейсу, когда один из флагманов постсоветских вузов по подготовке специалистов сферы физкультуры и спорта на тренировочных базах, где было подготовлено не одно поколение олимпийских чемпионов, чемпионов мира, чемпионов Европы, покупает за баснословные деньги (это минимум месячная зарплата ППС факультета) онлайн курс на Coursera по легкой атлетике для нескольких своих студентов и гордо пишет в связи с этим на персональном сайте об интеграции в мировое образовательное пространство. Преподаватель легкой атлетики одного из американских вузов несколько дней на английском языке онлайн обучала русскоязычных студентов-спортсменов лучшего физкультурного вуза постсоветского пространства методике тренировок. Мы преднамеренно не указываем здесь ни ссылки на этот кейс, не называем вузы, участвующие в этом проекте. Здесь репрезентативен сам кейс. Рынок и требования надзорных инстанций за интеграцией постсоветских университетов в мировое образовательное пространство сделали свое дело. И что-то пошло не так. Ценовая политика Coursera весьма высока. Университет, желающий зайти на эту платформу в качестве провайдера образовательных услуг, оплачивает взнос не менее двадцати тысяч евро. Это приблизительная информация из опыта переговоров респондентов автора. Coursera – амбициозный коммерческий проект, претендующий на мировое признание. И успехи его огромны. Возможно, более актуально создание аналоговых продуктов на русском языке, большая избирательность университетских селекций, как со стороны заказчика, так и со стороны исполнителя. Но в любом случае за таким сервисом, как Coursera – будущее образования. Именно такие сервисы не только создадут

альтернативу университетам, но и будут способствовать их перезагрузке в модель «4.0» и ее дальнейшим модификациям.

Разработана новая функция поиска Google, которая упрощает людям поиск работы в соответствии с их уровнем образования, в том числе без степени и без опыта. Большинство абитуриентов заканчивают обучение за шесть месяцев или меньше, а стоимость обучения для американских студентов составляет около 240 долларов. Некоторым может потребоваться всего три месяца, что вдвое сократит эти расходы. Google предлагает 100 000 стипендий на основе потребностей в США.

В то время как переход к цифровым технологиям был значительно ускорен пандемией Covid-19, Google находился в уникальном положении, наблюдая постепенный переход на «цифру» за последние несколько лет. Но по мере того, как стало очевидно, что существует нехватка актуальных навыков. «Нельзя просто сказать, что следующее поколение, естественно, будет обладать необходимыми навыками», – говорит директор Google Пичаи. «Мы видели много незаполненных вакансий, когда дело касалось рабочих мест в сфере технологий. Это было несоответствие предложения. Тем не менее, люди жаждали заполнить эти вакансии. Поэтому мы спросили себя: «Почему существует пробел?». Одна из причин, объясняет Пичаи, заключается в том, что не у всех есть доступ к четырехлетнему образованию из-за социально-экономических и других факторов.

Итак, в ходе рассуждения директор Google Пичаи включается социально-экономический фактор неравенства, который детерминирует актуальность вне университетской подготовки кадров. В качестве аргумента высказывается положение о том, что при анализе данных Google заметил, что программа сертификации специалистов по ИТ-поддержке Google, которую компания запустила на Coursera в 2018 году и послужила образцом для новых курсов, охватила высокий процент слушателей с нетипичным образованием. Многие из них не имеют высшего образования, 46 процентов сообщили, что относятся к группе с самым низким доходом, имея годовой доход менее 30 000 долларов США. Основываясь на этих данных, Google пришел к выводу, что важно предлагать программы, которые были доступны как можно большему количеству людей, которые обучали бы наиболее востребованным практическим навыкам. Программы должны

предлагать четкий путь к высокооплачиваемой работе и стабильной карьере либо быть ступенькой к открытию бизнеса.

Лиза Гевелбер, вице-президент Grow With Google, резюмирует амбициозную цель компании: «Как создать экономические возможности для всех?» Результатом является постоянно развивающийся план, в основе которого лежат программы онлайн-сертификации. Каждая из новых программ сертификации доступна на платформе онлайн-курсов Coursera, которая работает с университетами и организациями, такими как Google, и предлагает курсы, сертификаты и степени по различным предметам. Студентам необходимо будет зарегистрироваться на Coursera, чтобы пройти новые программы сертификации.

Но в то время как новые программы предлагают быстрый путь к новым навыкам и, возможно, даже к новой работе за долю времени, затрачиваемого на получение степени, студентам не следует ожидать, что эти курсы будут прогулкой по парку. «Получение сертификата основано на сдаче экзаменов», - говорит Гевелбер. «Это доказывает, что кто-то может выполнить эту работу».

И сдать эти экзамены непросто. Гевелбер описывает их как «строгие», с более чем 100 оценками по каждому курсу. «Студент нередко спотыкается даже при первом тесте», - объясняет она. «Но мы работали с нашими разработчиками курсов и командой специалистов по поведенческой науке, а также с Coursera, чтобы убедиться, что студенты знают, что они не одиноки, и помочь им не впасть в уныние».

За три года, прошедшие с момента запуска программы профессионального сертификата Google IT Support, он стал сертификатом номер один на Coursera. В нем говорится, что 82% выпускников утверждают, что программа помогла им продвинуться в поиске работы или карьере в течение шести месяцев, включая повышение зарплаты, поиск новой работы или открытие нового бизнеса. Поэтому, когда Google приступил к разработке следующего набора программ, компания придерживалась строгих критериев. Каждая программа должна была обеспечить путь к востребованной работе с высокой заработной платой начального уровня, быть в сфере, в которой у Google был опыт и соответствовать возможностям обучаться в онлайн-формате. По данным Google, средняя годовая заработная плата на рабочих местах, связанных с



каждым курсом, колеблется от 75 000 долларов США (UX-дизайнер) до 93 000 долларов США (руководитель проекта).

Генеральный директор Coursera Джефф Маггионкалда, который тесно сотрудничал с Google над новой инициативой, выявил еще одно преимущество новых программ. «Сертификат специалиста по ИТ-поддержке очень ценен, но он ведет к работе с клиентами», – говорит Маггионкалда. «Но что, если вам это не нравится? Вы можете сказать, что я более креативен, я более ориентирован на дизайн. Тогда курс UX может подойти. Это реально расширяет возможности людей в карьере».

Также интересен другой тренд, который способствует девальвации дипломов как таковых. В поиск Google добавлена функция, которая упрощает людям поиск работы в соответствии с их уровнем образования и опытом. При поиске на Google под ключевое слово «работа без диплома о высшем образовании» выходит карусель вакансий, выделяющая соответствующие возможности.

Google также работает с сайтами вакансий, такими как Glassdoor и LinkedIn, а также с работодателями из США, чтобы прояснить эти требования к объявлениям о вакансиях.

Одна из претензий к традиционному высшему образованию заключается в том, что, хотя университеты обучают навыкам критического мышления, они часто оставляют выпускников неподготовленными к работе. Так заявляют сторонники стратегии сертификации от Google. Для решения этой проблемы Google сотрудничал с другими работодателями, чтобы проверить соответствующие учебные программы и убедиться, что они предоставляют готовые к работе навыки. Google учредил Консорциум по найму на работу с карьерными сертификатами Google – группу из более чем 130 работодателей, работающих вместе с Google, в которую теперь входят такие компании, как Bayer, Deloitte, Verizon, SAP, Accenture, Intel и Bank of America.

Многие из этих работодателей взяли на себя обязательства нанять определенное количество выпускников программ сертификации Google в течение следующих нескольких лет. Google также сотрудничает с Guild Education, технологической компанией по обучению, которая помогает разрабатывать образовательные программы для таких компаний, как Walt Disney, Walmart и Lowe's, которые, в свою очередь, смогут предлагать сертификаты Google

Career Certificates в качестве инструмента для повышения квалификации своих сотрудников.

Пичаи говорит, что ключом к успеху будет целостный подход: «Мы сосредоточились на поиске компаний, движимых миссией, с искренней, четкой приверженностью разнообразию и стремлением нанимать выпускников сертификатов, которые не обязательно имеют высшее образование».

«Мы хотели создать настоящий конвейер для нетрадиционных талантов и работать вместе с компаниями над устранением традиционных барьеров», – добавляет Гевелбер. Комбинация может быть мощной. Данный контент наглядно показывает альтернативные инициативы в сфере получения достойно оплачиваемых рабочих мест на рынке труда без наличия диплома о высшем образовании.

Итак, с одной стороны. тренд на глобализацию мировых стандартов университетских практик, продвигаемых транснациональными международными организациями, такими как Всемирная Академия Искусств и науки и их аналоги по миссии, финансированию, политикам и инициативам. С другой стороны, тренды выноса за рамки значения диплома о высшем образовании при найме на работу, обусловленные практиками Google и их соподвижниками.

И на фоне этих мощнейших глобальных институциональных движений и усиления влияния новой когорты стейкхолдеров в мировом образовательном пространстве уже по иному слышится, видится, трактуется роль, место, перспективы, степень устойчивости университета, как социального института, даже и в модели «4.0».

## **2.2 Прикладные аспекты интеграции в мировое образовательное пространство – и снова «Скопус» и К**

С учетом актуализации публикаций в международных рейтинговых журналах мы предложим в данном параграфе сведения о структуризации материала и списке литературы в соответствии с их требованиями к статьям в формате или «экспликейшн теории», либо «рефлексия эксперта» и принятых формулировках заголовков статей.

Традиционно структура и наименования внутренних подразделов «скоупсовских» статей следующая. Аннотация. Ключевые слова. Введение. Степень разработанности проблемы (обзор научной литературы). Методология и методика. Основная часть, состоящая, как правило, из нескольких подразделов с заголовками. Выводы. Дискуссия. Список литературы. На английском языке это представлено в следующих терминах. Abstract, Key words, Introduction, Literature Review, Methodology, Results, Conclusion, Discussion, References. Следует заметить, что объем статьи должен быть не менее 25-30 страниц, а список литературы включать не менее 40 источников, обязательных к применению и наличию ссылок на каждый источник в тексте. Оформление списка литературы должно быть по стандартам журналов. Как правило это требования APA (Американской психологической ассоциации). Образец по этим требованиям выглядит так: Aunesluoma, J. (2021). Finland in World War II: Tragedy, Survival, and Good Wars. In M. T. Stecher-Hansen (Ed.), *Nordic War Stories: World War II as History, Fiction, Media, and Memory* (pp. 21-34). Berghahn books.

И на русском языке: Квелидзе-Кузнецова, Н.Н., & Морозова, С.А. (2009). Библиометрические показатели как оценочный критерий деятельности преподавателя университета. *Universum: Вестник Герценовского университета*, (4), 38-45.

Но есть и иные мировые каноны. Приведем образцы библиографических описаний по некоторым из них.

Требования от «Author». Aunesluoma, Juhana. / *Finland in World War II: Tragedy, Survival, and Good Wars. Nordic War Stories: World War II as History, Fiction, Media, and Memory.* editor / Marianne T. Stecher-Hansen. New York : Berghahn books, 2021. pp. 21-34

Требования к библиографическому описанию источника от «Harvard». Aunesluoma, J 2021, Finland in World War II: Tragedy, Survival, and Good Wars. in MT Stecher-Hansen (ed.), *Nordic War Stories: World War II as History, Fiction, Media, and Memory.* Berghahn books, New York, pp. 21-34.

Требования к библиографическому описанию источника от «Standard» Finland in World War II: Tragedy, Survival, and Good Wars. / Aunesluoma, Juhana. *Nordic War Stories: World War II as History, Fiction, Media, and Memory.* ed. / Marianne T. Stecher-Hansen. New York: Berghahn books, 2021. p. 21-34.

Research output: Chapter in Book/Report/Conference proceeding › Chapter › Scientific › peer-review

Требования к библиографическому описанию источника от «Vancouver» Aunesluoma J. Finland in World War II: Tragedy, Survival, and Good Wars. In Stecher-Hansen MT, editor, Nordic War Stories: World War II as History, Fiction, Media, and Memory. New York: Berghahn books. 2021. p. 21-34

И все они отличаются друг от друга также, как и от требований к оформлению библиографических источников в русскоязычном научном поле.

ГОСТ Тощенко Ж. Т. Была ли рукотворной геополитическая катастрофа СССР? // Социологические исследования. 2021. № 8. С. 3-13. DOI: 10.31857/S013216250016071-1

Также в РИНЦ встречается и такое библиографическое описание источника: Квелидзе-Кузнецова Натела Нодарьевна, Морозова Светлана Александровна Библиометрические показатели как оценочный критерий деятельности преподавателя университета // Universum: Вестник Герценовского университета. 2009. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bibliometricheskie-pokazateli-kak-otsenochnyu-kriteriy-deyatelnosti-prepodavatelya-universiteta> (дата обращения: 21.11.2021).

MLA Квелидзе-Кузнецова Натела Нодарьевна, and Морозова Светлана Александровна. «Библиометрические показатели как оценочный критерий деятельности преподавателя университета» Universum: Вестник Герценовского университета, no. 4, 2009, pp. 38-45.

Все структурные компоненты основной части должны иметь свои заголовки. Поскольку произнесено «ключевое слово» - «заголовки», остановимся детальнее на этом важном формальном аспекте допуска статьи или монографии к публикации в пространстве «Скопус» и т. п.

Классические требования русскоязычной научно-редакторской стандартизации в части формулировки проблемы диссертации, монографии, исследовательского проекта, дипломной и ли курсовой работы существенно отличаются от таковых в современной мировой «скопусовской» литературе. Это абсолютно иные требования как по формулировке проблемы, темы, заголовка статьи.

Спецификой наименований и формулировок тем в англоязычном научном пространстве является их более высокая

фразеологическая литературность, склонность к журналистской стилистике, многословие и наличие обыденных прямых вопросов со знаком вопроса в конце, широко применяемые в основной формулировке темы.

Приведем примеры формулировки тем диссертаций, прошедших успешное «одобрение» в Финляндии. Сразу обращаем внимание, что здесь отобраны типичные формулировки для мирового поля диссертационных работ. Таким образом, сформулированы темы не менее 25% от генеральной совокупности.

Представим ниже перечень диссертаций, с указанием их авторов и университета, где осуществлена их успешная защита, а также ссылки, по которой можно познакомиться с текстом. Мы приводим этот перечень в контексте компаративистики стилей и формулировок академических тем.

Имппола, Лейла 2020: «Финляндия в сердце» – Немецкая школа для финских финнов. Восприятие Финляндии учащимися, их родителями и учителями, их размышления о финском языке и финской школе. JYU Dissertations 201. Ювяскюля: Университет Ювяскюля. Доступно онлайн: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8105-1>.

Leinonen, Anne 2015: «Достаточно, чтобы узнать»: общение с иностранным акцентом в Финляндии между молодыми людьми. Ювяскюля. Исследования в гуманитарных науках. 275. Центр прикладной лингвистики. Ювяскюля: Университет Ювяскюля. Доступно на сайте: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6448-1>.

Мартин, Майса 1995: Карта и веревка: финская номинальная интонация как цель обучения. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 38. Ювяскюля: Университет Ювяскюля.

Мухонен, Ану 2013: Ошибка при загрузке батареи: из-за смены языка к глобальному многоязычному репертуару в финских молодежных радиопрограммах в Финляндии и Швеции. Ювяскюля изучает гуманитарные науки 219. Кафедра языков. Ювяскюля: Университет Ювяскюля. Доступно онлайн: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5544-1>.

Паананен, Дженни 2019: Достижение консенсуса с мультикультурализмом в кабинетах врача. *Annales Universitatis Turkuensis* C 465. Язык и кафедра переводоведения. Турку: Университет Турку. Доступно онлайн: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-7557-0>.

Ваарала, Хайди 2009: «Как Вы сами: как обсуждают финские ученики текущую реальность? Ювяскюля Гуманитарные исследования 129. Кафедра языков, Центр прикладной лингвистики и языковой центр. Ювяскюля: Университет Ювяскюля. Доступно онлайн: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3773-7>.

Подчеркиваем, что мы преднамеренно максимально дословно переводили названия тем на русский язык, не редактируя так, что надо убирать слова и знаки препинания. На финском темы звучат более «гладко», но по количеству слов, замыслу формулировки темы все сохранено при переводе. Мы хотели акцентировать внимание на применение журналистского стиля, обыденного языка и особенность использования в формулировке тем диссертаций прямого вопроса. Это остается неизменным и в оригинале на финском языке. В таких формулировках темы диссертаций вряд ли могли быть утверждены на кафедрах, Ученых советах в России.

Но это не лишает их новизны, актуальности и диссертабельности как в Финляндии, так и в мировом пространстве науки.

### **Подготовка будущих докторов PhD**

Подготовка будущих докторов PhD в абсолютном большинстве развитых стран ведется в рамках программ, которые в постсоветском пространстве до введения бакалавриата и магистратуры, называлась аспирантура.

Рассмотрим кейс докторанта Хельсинкского университета <https://www.helsinki.fi/en/research/doctoral-education>

Докторанты (аспиранты) Хельсинкского университета проводят исследования под руководством ведущих исследователей и в рамках международного исследовательского сообщества. Процесс исследований на соискание докторской степени PhD всегда включает научную аспирантуру: учебный процесс по дисциплинам, которые поддерживают компетентность докторантов в их области исследований, а также их будущие карьерные перспективы. Всего в 2020-2021 учебном году в Хельсинкском университете (the University of Helsinki) 32 докторские (PhD) программы, в рамках которых работает 4700 докторантов. Всего успешно защищённых диссертаций – до 500 каждый год.

В течение учебы в докторантуре кандидат на степень PhD получает стипендию не менее 2500 евро в месяц, также получает тревел-гранты на поездки на конференции и выплаты на оплату

публикаций в рейтинговый индексируемых журналах мирового научного сообщества. Публикации у них есть на английском языке, а также на государственных языках Финляндии – на финском и шведском. Атмосфера обучения очень благожелательная, творческая, вольная.

Докторанты объединены в проекты как научно-исследовательские команды не более 10 человек, может быть и два-три исследователя-докторанта, которую обязательно возглавляет один научный руководитель. Как правило, им получен грант на исследование, и научный руководитель его выполняет вместе с набранными в проект докторантами.

### **Церемонии защиты диссертации PhD: университетские традиции в Финляндии**

Очень торжественно, но в то же время и доброжелательно, проходят публичные защиты диссертаций в Европе. Остановимся кратко на протоколе и традициях церемонии защиты диссертации в Университете Хельсинки, в котором достойно закреплены европейские академические традиции.

Заранее определяется в какой форме будет проходить защита диссертации – в торжественной академической или в обычной, рабочей обстановке. Значительное большинство докторантов выбирают торжественную защиту. Это очень красивое, впечатляющее мероприятие, которое оставляет мощный след в памяти и влияет на самоидентификацию учёного в целом.

На торжественной защите диссертации согласно протокола закреплены правила дресс-кода для всех присутствующих. Дресс-код публичной защиты диссертации в торжественном академическом формате должен соответствовать достойному характеру мероприятия. Наиболее распространенные варианты дресс-кода: для мужчин – фрак и черный жилет. В инструкции указано, что к фракку следует надевать черные носки и туфли (не из лакированной кожи). Белый карманный платок не следует носить с черным жилетом. Также возможны темный костюм, одежда служителя церкви или военная форма. Для женщин – коктейльное черное платье (длина до пол-колена или чуть ниже, но не в пол, и не выше колен) с длинными рукавами и высоким воротником или костюм-двойка. Нельзя надевать головные уборы и яркие украшения. В университете Хельсинки также есть несколько докторских мантий, которые можно зарезервировать в портье

Портании, тел. 02941 22561. Иностранцы оппоненты могут использовать мантию своего университета или одолжить ее в университете Хельсинки.

Главных участников торжественной публичной защиты диссертации всего трое: соискатель степени PhD, профессор, ведущий защиту, называемый в Финляндии «Кустос» (Custos), он назначается из университета, где проходит защита. И третий ключевой фигурант события – профессор из зарубежного университета (как правило) бывает, что и из другого финского университета, именуемый «Оппонент». Именно эти три персоны и должны заранее принять решение о выборе типа защиты и о дресс-коде.

Сама церемония публичной защиты распланирована по минутам и по действиям. Если это торжественная защита, то она проходит в церемониальном зале, на академическом подиуме, немного возвышающемся над полом «римской» аудитории.

Следует обратить внимание на то, что традиционными атрибутами академической принадлежности к сообществу ученых, к числу обладателей ученой степени в Финляндии являются докторская шляпа, шпага и перстень, которые вручаются на торжественных церемониях, и хранятся дома на почетных местах, применяются только по исключительным случаям особых университетских церемоний. Торжественная защита диссертации соискателя является одной из таковых. Защита начинается ровно в назначенный час. «Кустос» и Оппонент должны нести свои шляпы докторов в руках при входе в Зал и выходе из него. На время защиты они кладут шляпу перед собой на стол так, чтобы эмблема лиры университета была обращена к аудитории.

Представители профессуры, которые приходят на защиту по приглашению соискателя, тоже приходят с атрибутами академической принадлежности к сообществу докторов: докторская шляпа, шпага и, в некоторых университетах, перстень. Эти академические традиции и атрибутика учёного сообщества уходят в самое начало становления университетской культуры в Европе.

Что касается правил относительно дресс-кода аудитории на публичной защите, то приемлемо приходить на экзамен в повседневной одежде только в том случае, если вы просто «с улицы».



Но если вас лично пригласил докторант, то это уже обязывает: гости докторанта – мужчины – обычно одеты в темный костюм, белая рубашка, галстук, даже маленькие мальчики. Женщины тоже нарядны, причесаны. Это – церемония.

В рекомендациях в условиях пандемии и в применении в связи с этим дистанционных форм защиты указано: «Чтобы сохранить праздничный характер защиты докторской, мы рекомендуем по возможности следовать традиционному дресс-коду также и на защите в удаленном доступе».

Оговорены отдельной строкой формы обращения и терминология на публичной защите диссертации. Они не являются обязательными, только рекомендованными, как следование академическим традициям. Но по факту, их применяют практически всегда.

Респондент (Respondent) – докторант. «Кустос» Custos (лат.) – назначаемый факультетом председатель процедуры публичной защиты диссертации. Оппонент (Opponent) – лицо, ведущее дискуссию с докторантом на публичной защите.

Форма прямого обращения к оппоненту на публичном экзамене – «Глубокоуважаемый оппонент» («Honored Opponent»).

Применимы следующие структурные компоненты торжественной защиты диссертации в Финляндии. Lectio praecursoria (лат.) – вступительное слово докторанта, в виде 20-минутной лекции по теме диссертации, ее актуальности, выводах, структуре. Post-doctoral party («karonkka») – фуршет в честь Оппонента (An evening party in honour of the Opponent). Обычно это сразу после защиты в одной из аудиторий или в студенческом кафе. Скромно, но празднично и торжественно. На этот торжественный фуршет могут прийти все, кто был на защите. Но традиционно туда идут гости, приглашенные докторантом на защиту: профессура, которую пригласили на защиту, приглашённые на защиту родные и близкие, и три генеральных фигуры – кустос, докторант, оппонент (<https://www.helsinki.fi/en/research/doctoral-education/welcome-public-examination>).

Публичная защита диссертации начинается в назначенный час и все зрители, включая приглашённую профессуру, родных и близких, другую публику, пожелавшую послушать защиту, должны уже сидеть в зале. Когда главные фигуранты защиты – Докторант, Кустос, Оппонент входят в зал, все встают. Соискатель заходит в

аудиторию первым, за ним в указанном порядке следует Кустос и Оппонент. Кустос представляет докторанта и оппонента и начинает процедуру защиты следующими словами. «Как Кустос, назначенный факультетом ..., я объявляю этот публичный экзамен открытым». Все в зале после этих слов могут сесть. Далее 20 минут вступительное слово и последующая 2-3 часовая дискуссия докторанта только с оппонентом. Дискуссия не должна по протоколу превышать 4 часа. Это главная часть защиты диссертации. После завершения ключевой экзаменационной дискуссии оппонент и докторант встают. Оппонент делает окончательное заключение и обычно объявляет, что он предлагает факультету считать диссертацию достойной присуждения ученой степени PhD. Докторант, стоя за кафедрой, выражает слова признательности Оппоненту, после чего обращается к аудитории: «Если кто-либо из присутствующих желает высказать какие-либо комментарии относительно моей диссертации, попросите слова у Кустоса». Как правило, поступает один вопрос от профессуры и один от публики. После ответов докторанта на эти вопросы Кустос встанет и объявляет, что процедура защиты диссертации завершена. Согласно протоколу вся процедура не должна превышать 6 часов. Фактически это обычно часа четыре. Все сидящие в зале встают. Из зала первым выходит докторант, затем Кустос и Оппонент, держа свои докторские шляпы в согнутой в локте руке. Затем выходит профессура, как правило, тоже со своими докторскими шляпами. Зал в это время стоит. После ухода профессуры выходит публика. Приглашенные гости, Кустос, Оппонент и докторант идут на фуршет. Зрители не должны аплодировать или приветствовать во время публичного экзамена. Поздравление будет высказано докторанту после того, как он покинет аудиторию, поблагодарив Оппонента и Кустоса. Обычно в финале докторант благодарит и всех, кто помогал ему, включая родных и близких. Это торжественно и одновременно трогательно.

Защита в формате удаленного доступа в максимально возможной степени соответствует обычному протоколу. В инструкции рекомендовано, что во время этапов академической процедуры защиты диссертации, традиционно проводимых стоя (например, *lectio praecursoria*), желательно сидеть. Также в рекомендациях по дистанционному формату защиты подчеркнуто, что если докторант желает стоять во время этих сессий (это бывает

когда удаленная защита идет из аудитории другого университета и в аудитории есть публика), то следует проверить, что лицо видно, в камере, а голос хорошо слышно через микрофон.

Вот такова процедура защиты диссертации. Специфика формулировки темы указаны выше.

### **Исследовательская риторика в мировом научно-академическом сообществе**

В настоящем исследовании считаем целесообразным обратить внимание на другую специфическую черту в современной эмпирической риторике мирового научно-академического сообщества.

Глобальным трендом-доминантой в образовательных политиках и соответствующей им риторике являются на сегодня темы: неравенства, идентичности, мультикультурализма, расизма. Это самым прямым образом сказывается на актуальных направлениях исследований.

Рассмотрим это на типичном примере, взяв в качестве кейса опыт НИР одном из ведущих университетов США University of California Los Angeles (UCLA) (<https://www.ucla.edu/admission/undergraduate-admission>).

Это государственный университет в Лос-Анджелесе, Калифорния. Один из старейших в стране. Вошёл в систему государственных университетов еще в 1919 году, став вторым кампусом общего назначения в системе Калифорнийского университета. Плата за обучение, включая сборы: стоимость обучения для местных студентов 13 240 USD; стоимость обучения для других граждан и резидентов 42 994 USD на 2019-2020 учебный год. IPEDS Типичные результаты теста SAT: Reading and Writing 650-740, Math 650-790 (2019–20) IPEDS; Набор: 44 947 человек в 2016 г. Основные результаты исследований Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе, согласно официальным данным на его сайте, направлены на изменения в миропонимании и взаимодействии с миром и взаимодействием с ним. Обращается внимание на то, что университет регулярно попадает в число ведущих исследовательских университетов мира по качеству и широте исследовательских программ.

Возьмем модуль здравоохранения, которое, казалось бы менее политизировано и более практико-ориентировано. Исследования сосредоточены в центре изучения народонаселения (CCPR). Тем

не менее, ключевые проекты, под которые получены гранты на исследования, выстроены под тему «Неравенство и различия в здоровье народонаселения». В отчетном документе центра подчеркивается, что ведущее направление на 2020 год – «Расизм, дискриминация и здоровье в США». Исследователи ССРР сосредоточили внимание на центральной роли расизма в США в его структурных формах, в возникновении неравенства и в отношении здоровья. Гилберт Джи (CHS) и Чандра Форд (CHS) провели фундаментальную работу по структурному расизму и критической теории расы, и они и другие коллеги из ССРР эмпирически протестировали ключевые механизмы. Например, Джи изучил связь между дискриминацией, о которой сообщают сами люди, и болезнью, изучив дискриминацию и ее обработку в мозге в реальном времени, используя функциональный магнитный резонанс в поведении во сне. Форд изучил, как расизм влияет на доступ к медицинским услугам в связи с ВИЧ, и обнаружил, что поставщики услуг часто не проверяют лиц, подвергающихся риску заражения ВИЧ из-за расовой дискриминации. Исследование Кортни Томас-Тобин (CHS) по психологической устойчивости, психическому здоровью и физическому здоровью на протяжении всей жизни показало, что более высокие уровни психосоциальной устойчивости среди афроамериканских мужчин могут, как ни странно, быть связаны с более высокими аллостатическими нагрузками из-за компромисса между физическим и психическим здоровьем, вызванным расизмом. Кристин Дункель-Шеттер (психиатр) изучает влияние стресса, связанного с расизмом, и устойчивость к исходам родов. Она обнаружила, что темнокожие и латиноамериканки подвергаются гораздо более высокому риску посттравматического стресса в послеродовой период, чем белые.

Уделено внимание малоизученным группам населения. Медицинские исследования ССРР часто изучают социальные детерминанты здоровья малоизученных групп населения, включая (а) азиатское и азиатско-американское население, (б) группы сексуальных меньшинств, (в) бездомное население и (г) другие маргинализированные группы, такие как сезонные рабочие на поденной работе. Мэй Судхинарасет (CHS) и другие изучают, как государственная политика в отношении включения и обеспечения соблюдения системы социальной защиты иммигрантов создает бремя для здоровья иммигрантов из Азии и Латинской Америки.

Она также является участником в исследовании, которое оценивает состояние здоровья и использование медицинских услуг молодыми людьми из Азии и Тихоокеанского региона, не имеющими документов. Элизабет Роуз Майеда (Эпи) возглавляет финансируемое R01 исследование, изучающее влияние социальных факторов, кардиометаболического здоровья и генетических факторов на более низкую заболеваемость деменцией среди американцев азиатского происхождения. При финансовой поддержке NIH Gee (CHS) изучает неравенство в отношении здоровья среди американцев азиатского происхождения, включая исследование здоровья филиппинских эмигрантов (HoPES). Исследование отслеживает когорты филиппинских немигрантов и мигрантов в США. Первые результаты показывают, что мигранты сообщают о лучшем здоровье, как на исходном уровне, так и при последующем наблюдении, чем немигранты. Джи также был ведущим научным и общественным деятелем, озвучившим последствия антиазиатской риторики во время пандемии. Илан Мейер (юриспруденция) и другие коллеги из CCPR разработали первое в стране репрезентативное продольное исследование здоровья лесбиянок, геев и бисексуалов (поколения) и первое подобное исследование трансгендерных групп (TransPop). Они обнаружили, что молодежь из сексуальных меньшинств серьезно задумывается о самоубийстве чаще, чем гетеросексуальная молодежь. Ян Холлауэй (Soc Wel) исследует различия в распространении ВИЧ-инфекции в зависимости от сексуальной идентичности и социальных сетей. Рэндалл Кун (CHS) и его коллеги разработали лонгитюдные опросы здоровья и благополучия для людей, переживших бездомность, и тех, кто покидает бездомность в постоянном поддерживающем жилье, чтобы исследовать роль бездомной бездомности, продолжительности бездомности и конкретных воздействий на погодные условия, стресс, здоровье и благополучие. Кун также изучает влияние нестандартной и опасной занятости на протяжении всей жизни на плохое состояние здоровья.

Что касается исследований социальной политики и политики здравоохранения. Филиалы CCPR изучают влияние политики на здоровье и адресность медицинских вмешательств. Рох Нианого (Эпи) рассмотрел экономическую выгоду и потенциальную экономию затрат, связанных со Специальной программой

дополнительного питания для женщин, младенцев и детей (WIC), и пришел к выводу, что участие в программе WIC экономит деньги. При финансировании R03 May Wang (CHS) объединил данные о программе WIC с данными больницы Kaiser Hospital, чтобы оценить влияние программы WIC в Лос-Анджелесе. С начальным финансированием CCPR Акихиро Ниши (Эпи) разработал меры по обеспечению безопасности дорожного движения на основе поведенческих и демографических факторов в Таиланде, которые служат моделью программы здравоохранения, ориентированной на социальные сети. Адриана Льерас-Муней (Econ) исследовала долгосрочное влияние исторических денежных переводов малообеспеченным семьям в США, на долголетие детей, статус питания и другие результаты. Она обнаружила, что дети мужского пола, участвующие в программе, жили на один год дольше, чем не участвующие, и реже имели недостаточный вес. Исследование последствий войны с бедностью, финансируемое Мартой Бейли (Econ) NIH, показывает, что этот проект оказал значительное влияние на здоровье, несмотря на относительно небольшое воздействие на бедность. Тереза Симан (Med / Epi) недавно расширила свою текущую работу по психосоциальным факторам, аллостатической нагрузке и здоровью на протяжении всей жизни, включив в нее меры политики, направленные на одновременное улучшение здоровья пожилых людей и детей из начальной школы (<https://ccpr.ucla.edu/research/mobility/>).

Итак, данный кейс научно-исследовательской работе в сфере минимально возможной к политизированию темы, касающейся «здоровья нации» демонстрирует специфику исследовательской школы американского научного сообщества, которое направлено на очень конкретные, узко заточенные исследовательские мероприятия как в отношении целевой группы, так и с точки зрения рамок предмета исследования.

### **Примеры формулировок заголовков статей, опубликованных в англоязычных рейтинговых научных журналах**

Разберем следующий кейс. О формулировке и тематической специфике Спецвыпуска Journal of Eurasian Studies 12(2). Специальный выпуск Journal of Eurasian Studies вышел в свет в июле 2021 года в самом рейтинговом и актуальном для достойного индекса опубликованных результатов издательстве Sage. Название

спецвыпуска звучит следующим образом: «Мы хрупкие? Евразийские перспективы» (Are we fragile? Eurasian perspectives. Volume 12 Issue 2, July 2021).

Приглашенные редакторы: Праджакти Калра и Сиддхарт Шанкер Саксена. (Guest Editors: Prajakti Kalra and Siddharth Shanker Saxena). Доктор (PhD) Сиддхарт Шанкер Саксена представляет Центр исследований развития, Кембриджского университета, Кембридж, Великобритания. Праджакти Калра является представителем Кембриджского форума по Центральной Азии, Колледж Иисуса, Кембриджский университет, Великобритания.

Авторы статей в этом спецвыпуске практически все либо из постсоветского пространства, либо из бывшего соцлагеря. Сравним специфику их формулировок с предыдущими в кейсе «Некоторая тематика финских и европейских диссертаций». Итак, вот эти названия статей:

«На пути к устойчивости на местном уровне: социальный капитал как страхование общества в Казахстане» (Towards local sustainability: Social capital as a community insurance in Kazakhstan), «Социальная уязвимость и жизнестойкость: возникновение народности в Беларуси» (Societal fragilities and resilience: The emergence of peoplehood in Belarus), «Профсоюзы и институциональная коррупция: случай Казахстана» (Labor unions and institutional corruption: The case of Kazakhstan), «Плохой долг: мобилизация женщин против финансовой индустрии в Кыргызстане» (Bad debt: The women's mobilization against the financial industry in Kyrgyzstan), «Азербайджанская молодежь в переходный период: достаточно ли эффективна государственная молодежная политика» (Azerbaijani youth in transition: Is the state youth policy effective enough?).

Следует заметить, что такие формулировки привычно звучат для ученых из постсоветских стран и в них нет ничего необычного в части компоновки и стиля.

Несколько отличается звучание названия статьи в анализируемом спецвыпуске, от финского исследователя из университета Хельсинки. «Уйти в отставку, но остаться у власти? Постепенная смена авторитарного руководства в 2010-е гг. Казахстан». Уже такие формулировки звучат непривычно для русскоязычного академического сообщества. Но они очень распространены в финском, европейском контенте научных статей.

Следует также заметить, что проблемный дискурс журнала, куда подается статья, как правило, изначально детерминирован темой специального выпуска журнала. Все статьи, по выше рассматриваемому кейсу, прошли двойное слепое рецензирование и итоговое одобрение гостевых редакторов Праджакти Калра и Сиддхарт Шанкер Саксена (<https://journals.sagepub.com/action/showTocPdf?volume=12&issue=2&journalCode=ensa>)

Данный спецвыпуск *Journal of Eurasian Studies* 12(2), вышедший в июле 2021 года, аккумулировал в себе доклады, которые были озвучены на пятой Ежегодной Тартуской конференции (г. Тарту, Эстония) по изучению России и Восточной Европы.

На этой конференции в качестве модераторов выступили приглашенные редакторы вышеназванного Специального выпуска (Special Issue) *Journal of Eurasian Studies* Д-р Сиддхарт Шанкер Саксена и Прайакти Калра. (Prajakti Kalra and Siddharth Shanker Saxena). В конференции участвовали членские организации GCAF (Global Challenges Research Fund) вместе с партнерами из проекта GCRF COMPASS (<https://www-ukri-org.translate.google.com/our-work/collaborating-internationally/global-challenges-research-fund/>).

Кратко остановимся на этих международных организациях в указанном выше кейсе о научно-исследовательской проблематике пятой Ежегодной Тартуской конференции по изучению России и Восточной Европы.

Поскольку донорские инвестиционные организации, финансировавшие данный проект, имеют транснациональное значение в части продвижения инициатив по упрочению стабильности и устойчивого развития в мире, их связи широко распространены в университетах развивающихся стран, к которым они относят и постсоветские страны.

Грантовая поддержка этих фондов стала основанием для проведения международной конференции в Тарту в июне 2021 года и уже в июле 2021 года были опубликованы в рейтинговом издании *Journal of Eurasian Studies* статьи ряда ее участников.

Обращаем внимание на то, что *Journal of Eurasian Studies* – это рецензируемый журнал с открытым доступом, (peer-reviewed, open access journal) публикуемый Азиатско-Тихоокеанским исследовательским центром при университете Ханьян,



посвященный изучению связей, которые расширяются по всей Евразии и за ее пределы.

Следует заметить, что Журнал «Journal of Eurasian Studies» определяет Евразию в широком смысле как регион, охватывающий Центральную Азию и Кавказ, а также Россию, Украину, Молдову, Турцию и Юго-Западную Азию. Этот журнал финансируется Азиатско-Тихоокеанским исследовательским центром Университета Ханьян и поэтому не взимает плату за обработку статьи за публикацию в открытом доступе.

Азиатско-Тихоокеанский исследовательский центр (APRC), основанный в 1997 году, является исследовательским подразделением Высшей школы международных исследований (GSIS – Graduate School of International Studies), Ханьянского университета (Hanyang University), Сеул, Республика Корея (Южная Корея) (04763 Seoul City, Seongdong-gu, Wangsimni-ro 222, Hanyang University International Building 5th Floor. Graduate School of International Studies Administration Office).

APRC исследует основные страны Азиатско-Тихоокеанского региона и Евразии. APRC направлен на продвижение и поддержку исследовательской деятельности, которая является теоретической и актуальной для политики, а также той, которая может помочь обучить компетентных международных экспертов в области международной торговли и финансов, сотрудничества в области безопасности и развития, международных организаций и права, а также исследований в разных областях.

Он активно участвует в различных исследованиях, таких как проведение серии научных конференций, проведение исследовательских проектов, финансируемых государством и бизнесом, и публикация научных журналов. Центр также предлагает различные исследовательские возможности для студентов Высшей школы международных исследований (GSIS – Graduate School of International Studies), Ханьянского университета, проводя ежеквартальные коллоквиумы по актуальным вопросам Азиатско-Тихоокеанского региона и проводя академические обмены с зарубежными учреждениями.

APRC был назначен правительством в декабре 1999 года в качестве исследовательского института для программы Priority Institute. Также в декабре 2007 года он получил статус Института евразийских исследований в рамках Корейского гуманитарного

проекта, подтвердив свой статус лучшего исследовательского института в Корее

Гранты Фонда исследования глобальных проблем (GCRF) и его транснациональной программы GCRF COMPASS, являющиеся институциональными структурами Кентского университета (University of Kent), позволили провести исследования и озвучить их на этой конференции.

Высокорейтинговый журнал Journal of Eurasian Studies американского издательства SAGE, финансируемый уже в июле 2021 года опубликовал специальный выпуск, куда вошли статьи многих участников конференции.

SAGE Publishing – на сегодня это самое актуальное для мирового признания научности статьи и ее авторов, ведущая глобальная издательская площадка, ведущая рейтинги наукометрии для всех ученых во всех ведущих международных базах цитирования. Если вас нет в этих базах, то вас нет и как ученых для мирового сообщества. Увы, но сложилась именно такая ситуация.

Скажем несколько слов об издательстве SAGE Publishing. Это крупнейшая в мире американская независимая издательская компания, публикующая научную литературу. Основана в 1965 году в Нью-Йорке и в настоящее время штаб-квартира располагается в Ньюбери-Парк штата Калифорния. Штаб-квартира: Таузенд-Оукс, Калифорния, США. Основательница: Сара Миллер Маккьюн. Одиннадцать дочерних компаний открыто по всему миру по состоянию на 2021 год.

Кейс пятой Ежегодной Тартуской конференция по изучению России и Восточной Европы очень показателен в части существенной роли транснациональных организаций, глобального фактора в некоторых современных международных университетских научных форумах и поддержки размещения публикаций в рейтинговых индексируемых журналах.

Пятая Ежегодная Тартуская конференция была организована в рамках проекта GCRF COMPASS (Великобритания). Результаты опубликованы в журнале американского издательства SAGE Publishing. Оплата за публикацию осуществлена Южно-Корейским стейкхолдером мировых инвесторов – Ханьянским университетом (Nanyang University). Такая глобальная география доноров – не

редкий случай в современном фандарйзинге и научной проектной деятельности.

Продолжаем анализ кейса международной конференции в целях иллюстрации современного администрирования траекторий научного диалога и рейтинговых публикаций. Итак, существенную роль в финансировании науки в мире, включая постсоветские страны, играет Фонд исследования глобальных проблем (GCRF) (<https://www.ukri.org/our-work/collaborating-internationally/global-challenges-research-fund/>).

Он формулирует свою миссию следующим образом. GCRF поддерживает передовые исследования, направленные на решение проблем, с которыми сталкиваются развивающиеся страны. Он является частью официальной помощи в целях развития (UK's official development assistance) (ODA) Великобритании и управляется Министерством бизнеса, энергетики и промышленной стратегии Великобритании.

Фонд GCRF направлен на достижение целей устойчивого развития Организации Объединенных Наций. Нацелен на максимальное повышение эффективности исследований и инноваций для улучшения жизни и возможностей в развивающихся странах.

Фонд позиционируется как один из партнеров по распределению грантов вместе с Шотландским советом по финансированию, Советом по финансированию высшего образования Уэльса, Отделом высшего образования Северной Ирландии, Академией медицинских наук, Королевским обществом, Британской академией, Королевской инженерной академией и Космическим агентством Великобритании.

Фонд исследования глобальных проблем (GCRF) также является партнером с другими международными транснациональными организациями, включая Программу развития Организации Объединенных Наций (далее – ПРООН). Фонд исследования глобальных проблем (GCRF) подписал меморандум о взаимопонимании с ПРООН, который обязывает фонд обеспечивать более тесное сотрудничество между исследователями и политиками во всем мире путем объединения коллективного опыта в области международного развития, исследований и инноваций.

Фонд исследования глобальных проблем (GCRF) и его партнеры поддерживают программы, которые продвигают сложные

дисциплинарные и междисциплинарные исследования, включая участие исследователей, которые, возможно, ранее не рассматривали применимость своей работы к проблемам развития.

Одной из ключевых миссий GCRF называется укрепление потенциала для исследований, инноваций и обмена знаниями в Великобритании и развивающихся странах посредством партнёрства с самыми лучшими (excellent) британскими учеными.

Цель такого диалога направлена на создание возможности оперативно реагировать на чрезвычайные ситуации, когда необходимы срочные исследования.

Фонд исследования глобальных проблем (GCRF) консультирует стратегическая консультативная группа. Международная коллегия по экспертной оценке UKRI в области развития гарантирует, что перспективы развивающихся стран являются ключевой частью их экспертной оценки (<https://www.ukri.org/apply-for-funding/how-we-make-decisions/international-development-peer-review-college/>) (UKRI – United Kingdom research and Innovation).

Транснациональная программа GCRF COMPASS направлена на комплексное наращивание потенциала в странах Восточного соседства и Центральной Азии. А именно на интеграцию исследований, управление воздействием на устойчивые сообщества.

Проекты финансируются и управляются с исследовательских площадок Кентского университета, Великобритания. На сайте университета подчёркнуто, что в 2021 году Нобелевский комитет присудил премию профессору Гурне за «его бескомпромиссное и сострадательное проникновение в последствия колониализма и судьбу беженцев в пропасти между культурами и континентами». Его рассказы, некоторые из которых были впервые написаны в университетской библиотеке Темплмана, затронули миллионы людей во всем мире и пролили свет на человеческий опыт, который так часто игнорируется».

Следует обратить внимание, что в этом тезисе позиционируется ключевое направление актуального дискурса для современных исследований «под фандрайзинг» от фондов, курируемых Кентским университетом.

7 июня в рамках проекта GCRF COMPASS на пятой Ежегодной Тартуской конференции была организована дискуссионная Панель II «Евразийский постсоциалистический порядок».

Председателем сессии выступила доктор PhD Сиддхарт Шанкер Саксена, Кембриджский университет. Мы о ней уже упоминали выше. Дискуссант (модератор) – Праджакти Калра, Кембриджский университет. Обе они стали гостевыми редакторами спецвыпуска «Мы хрупкие?» Journal of Eurasian Studies, о котором также мы уже упоминали выше в части компаративистики тематики и формулировок.

На сессии в Тарту, благодаря финансированию выше названных международных донорских организаций смогли принять участие ученые из Киргизии, Беларуси, Азербайджана, Казахстана.

Исследователи белорусских реалий Е. Коростелева и И. Петрова выступали как представители Кентского университета (Великобритания). Докладчики на конференции, а в последствии через месяц они же – авторы в специальном выпуске Journal of Eurasian Studies представляли следующие вузы постсоветских и других стран мира.

Карагандинский индустриальный университет, г. Темиртау, Казахстан; Университет Макгилла (McGill University), Монреаль, Канада; Университет Чонбук, Южная Корея; Назарбаев Университет, (Казахстан); Казахстанско-немецкий университет (Казахстан); Институт исследований Восточной и Юго-Восточной Европы им. Лейбница; Варшавский университет, Польша; Университет Хельсинки. Финский институт международных отношений, Финляндия.

### **Специфика актуальной тематики в аналитических трендах о постсоветских странах**

Остановимся подробнее на специфике актуальной тематики, которая фигурирует в современных аналитических трендах касательно изучения постсоветских стран.

Обратимся к кейсу построения траектории и авторского исследовательского бэкграунда доктора PhD Борам Шин, Южная Корея.

Итак, актуальная тематика осмысления политической истории постсоветских стран представлена в работах научного сотрудника

Борам Шин, именуемого в современной международной классификации как пост-док. Так именуется научный сотрудник со степенью PhD, выполняющий актуальные исследования в общеуниверситетском проекте и публикующий результаты, как правило, на английском языке в рейтинговых научных журналах и на иных мировых порталах академического взаимодействия.

Пост-док исследователь Борам Шин из Nanyang University, Asia-Pacific Research Center исследует политическую историю Узбекистана. В вышеуказанном спецвыпуске Journal of Eurasian Studies ученым опубликована статья «Локализация эпохи холодной войны. Глобальность: центральноазиатский дискурс «советской Азии» во время Конгресса афро-азиатских писателей 1958 года».

В целом публикационный бэкграунд Борам Шин из Nanyang University, Asia-Pacific Research Center представлен серией англоязычных статей по узбекистанике. Приведем некоторые из них.

«Национальная форма и социалистическое содержание: советская модернизация и создание Узбекской национальной оперы между 1920-ми и 1930-ми годами»; «Кино в Центральной Азии: переписывая историю культуры»; «Пропаганда Красной Армии в пользу узбекских солдат и локализованный советский интернационализм во время Второй мировой войны»; «Борьба за Советскую Империю»; «Пропаганда войны и локальные дискурсы о советском патриотизме в Узбекистане во время Второй мировой войны».

Мы привели наименования статей доктора Борам Шин из Nanyang University, Asia-Pacific Research Center для иллюстрации актуальных направлений исследований, касательно постсоветских стран, представленных в англоязычном сообществе мировой социальной науки.

### **Построение профессиональной траектории зарубежного ученого**

Продолжим кейс доктора Борам Шин, который является примером успешной профессиональной карьеры ученого в современном мировом сообществе. Мы исследуем актуальные векторы и ракурсы подходов к аналитическому дискурсу, касательно постсоветского пространства.

В феврале 2021 года Кембриджский форум по Центральной Азии в сотрудничестве с Центром исследований развития Parag 400 и проектом GCRF COMPASS, Кембриджский университет на онлайн презентации представил доклад Доктора PhD Борам Шин из

Чонбук Университета (Южная Корея) по теме «Строительство узбекской идентичности в ранний советский период».

Доклад был посвящён построению узбекской национальной идентичности через канонизацию Алишера Навои в раннее советское время. Было отмечено, что Алишер Навои, чагатайско-тюркский поэт XV века из Герата, Афганистан, стал «узбекизирован» и «советизирован» узбекскими писателями и учеными в период с 1920-х по 1940-е годы.

Докладчик фокусируется на том, как меняющиеся видения национального строительства затронуло представительство Алишера Навои в узбекской национальной историографии раннего советского периода.

Советское празднование 500-летия со дня рождения А. Навои, по мнению доктора PhD Борам Шин из Чонбук Университета (Южная Корея), утвердило поэта как символ узбекской «национал-исключительности», который отличал узбекский народ от других среднеазиатских народов.

Как следствие, наследие Алишера Навои, имевшее региональное значение, были превращены в национальное достояние, а история региона была пересмотрена соответственно.

Однако советская канонизация Алишера Навои, делает вывод исследователь из южнокорейского университета Чонбук, не была безродным навязыванием незнакомой узбекскому народу истории культуры. Скорее это была реализация проекта национального строительства, инициированного коренными среднеазиатскими интеллектуалами, называемыми джадидами, еще до создания узбекского национального государства. Хотя эти интеллектуалы были преследуемые во время сталинского террора 1930-х годов, их идеи выжили и были подхвачены новым поколением узбекских писателей.

Также в докладе доктора PhD Борам Шин из Чонбук Университета Южной Кореи речь шла о том, как «Вторая мировая война предоставила возможность и оправдание для узбекских писателей заново открыть для себя дореволюционную историю своего народа и укрепить узбекскую национальную собственность на наследие Навои».

Вот таков контент. Он убедительно демонстрирует тематическую риторику, актуальную в социогуманитарных и региональных исследованиях постсоветских стран в видении англоязычных экспертов.

Доктор Борам Шин является доцентом Школы Международных исследований в Национальном университете Чонбук, Южная Корея. Степень доктора славянских наук получена в Кембриджском университете на основе защиты диссертации, в которой исследуется построение национальной идентичности в Узбекистане через советскую культуру 1930-1940-х годов.

В настоящее время Доктор Шин занимается советской и среднеазиатской культурой и наукой, историей дипломатии во время холодной войны.

Данный кейс здесь приведен в целях демонстрации приоритетной тематики, риторики и специфики аналитического дискурса, актуального в журнале *Journal of Eurasian Studies* и иных журналах, гранты на публикации в которых распределяют в международных фондах и в целом популярны и востребованы в научных изданиях мирового индексирования. Также данный кейс включён в аналитику глобальной университетской интеграции как типичный пример успешной профессиональной траектории зарубежного учёного и его возможностей англоязычных высокорейтинговых публикаций.

Данный кейс приведён здесь и с тем, чтобы показать, как при построении собственной траектории в продвижении публикаций в рейтинговые журналы важно понимать специфику и целевое предназначение специальных выпусков, их связь с конференциями, что позволит сократить путь от рукописи к статье, опубликованной в рейтинговом журнале.

### **Стратегический фандрайзинг в поле международных донорских организаций**

Одним из путей построения карьеры ученого, развития проектов развития вуза является стратегический фандрайзинг, основанный на знании фондов, которые регулярно проводят тендеры на гранты в сфере исследований и актуальны для университетов постсоветских стран.

Одним из таковых и является COMPASS (<https://research-kent.ac.uk.translate.goog/gcrf-compass>).

Его миссия – создать «региональные центры передового опыта» в высших учебных заведениях Восточного соседства и Центральной Азии. Университеты благодаря этому проекту могут стать ведущими партнерами COMPASS в исследованиях и «узлами передового опыта» для производства и передачи знаний в регионе



присутствия университетов-партнеров COMPASS и за его пределами».

Концептуально проект исследует новые подходы к «управлению» с акцентом на устойчивость, наращивание потенциала человечества, переговорные возможности и кооперативные порядки. Все это направлено на то, чтобы сделать управление более эффективным и устойчивым.

С практической точки зрения, проект направлен на укрепление отношений между Великобританией и университетами-партнерами, а также на создание региональных «центров передового опыта» в высших учебных заведениях Восточной Европы и Центральной Азии.

Также COMPASS нацелен на следующие три аспекта:

Во-первых, это интеграция исследований для определения ниши специализированных исследований для партнерских учреждений, организации тематических семинаров и конференций, получения согласованных академических результатов; организации обучения в аспирантуре и запуска серии пилотных проектов в рамках более широкой стратегии интеграции исследований Великобритании и Европейского Союза.

Во-вторых, это влияние на политику для определения потребностей в обучении для непрерывного профессионального развития в партнерских учреждениях, организации учебных поездок в Великобританию и ЕС, проведении летних школ для руководителей и создания регулярных региональных форумов по вопросам политики на высшем уровне для воздействия на политику и лучшего управления.

В-третьих, это формирование устойчивых сообществ для определения основных общественных потребностей для более эффективного управления; организации школьных ярмарок с учебными материалами, гражданскими жюри и теледебатов для повышения осведомленности общественности и повышения эффективности управления.

Проект GCRF COMPASS принадлежит к 1-му поколению проектов GCRF RCUK по наращиванию потенциала, инициированных правительством Великобритании еще в 2016 году.

37 проектов из 500 первоначальных заявок были успешными. COMPASS уделяет приоритетное внимание области политики и международных отношений.

Основными бенефициарами выступают четыре ведущих вуза в странах Европейского соседства и Центральной Азии. В рамках

проекта будут разработаны партнерские отношения в области стратегических исследований и образования что принесет пользу на региональном уровне университета бенефициара, на уровне Великобритании и на глобальном уровне.

На местном / региональном уровне вузы-партнеры, их заинтересованные стороны и более широкие сообщества получают пакет специальных знаний и передового опыта по вопросам региональной безопасности, формирования идентичности, взаимодействия и роли гендера, в вопросах образования, в инициировании изменений.

На уровне Великобритании будет осуществляться развитие исследований и доступа к политике в «закрытый» регион, чтобы обеспечить его лучшее понимание и преобразующее сотрудничество, чтобы улучшить отношения посредством исследований и воздействия на политику.

На глобальном уровне происходит развитие нового понимания «лучшего управления» путем раскрытия и взаимодействия с понятиями «человечность», жизнестойкость и устойчивость все более фрагментированной и многоуровневой международной системы.

COMPASS будет взаимодействовать с заинтересованными сторонами на всех уровнях: от вузов до национальных и местных органов власти и более широких сообществ в Великобритании, ЕС и в более широком регионе Восточного соседства и Центральной Азии.

Проблемы зоны COMPASS. Проект направлен на решение как минимум трех основных задач развития в полном соответствии со Стратегией помощи Великобритании, целями тысячелетия ПРООН и Всемирного банка для выбранных стран. Это также отвечает потребностям в более широкой интернационализации британского сектора высшего образования, что необходимо для пост-Brexit среды.

Основные проблемы развития включают в себя инклюзивное и справедливое качественное образование; устойчивость и устойчивые средства к существованию; уменьшение конфликтов и содействие миру; справедливость и гуманитарную деятельность; сокращение бедности и неравенства, включая гендерный аспект;

Существенные ресурсы есть у постсоветских университетов в получении финансирования от Horizon Europe (<http://www.nmc.org/pdf/2013-horizon-report-HE.pdf>).

Возможности финансирования Horizon Europe представлены на портале Европейской комиссии о возможностях финансирования и тендеров. Большинство возможностей Horizon Europe открыты для транснационального сотрудничества. Заявка на финансирование Horizon Europe подается через портал финансирования и тендеров Европейской комиссии. Но прежде чем начать подавать заявку, университет, иная легитимная к тендеру организация, должна быть зарегистрирована на портале Европейской комиссии. Европейская комиссия выдает каждой зарегистрированной организации номер «PIC» (<https://www.ukri-org.translate.goog/apply-for-funding/horizon-europe/apply-for-funding>).

Работа над проектами, финансируемыми ЕС, позволяет университетам постсоветских стран интегрироваться в мировое исследовательское сообщество. Но глобальное дополняется локальным. И в этом основная идея концепции Университет 4.0.

### **Компаративистика некоторых аспектов социальной повседневности «академиков» и «трансформаторов»**

В то время как профессорско-преподавательский состав и топ-менеджеры постсоветских вузов, что называется, не поднимая головы, без конца и края пишут силлабусы, УМК (причем формальные требования к которым меняются «не под дням, а по часам»), непрерывно проходят многочисленные аттестации, лицензирования и иные утомительные практики турбулентной перезагрузки нормативов и стандартов высшей школы, параллельно, достаточно энергично, и самодостаточно развивается альтернативный университетскому сообществу кластер новых стейкхолдеров сферы высшего и иного образования.

Речь идет о вполне успешных, финансово прочных, не сотрясаемых узко ведомственными проверками, глобальных институциях, продвигающих новые парадигмы, подходы, идеологии и методологии в сфере образования и науки.

Их существенным преимуществом является и то, что они не находятся под нормативно-административной юрисдикцией ведомств, курирующих и контролирующих высшую школу постсоветских стран, и вбрасывающих в ее практики регламенты и протоколы «нового делопроизводства» на мировом уровне. Эти глобальные институции, примеры деятельности которых мы привели выше, подчиняются иному своду правил и стандартов. А в ряде случаев являются и демиургами тех правил и канонов,

которым следует соответствовать всем традиционным университетам.

Следует также уточнить, что выше примененной фразой «без конца и края пишет силлабусы» мы нарицательно обозначаем один из доминирующих деструктивных трендов фактической загруженности современного преподавателя в постсоветских университетах. Он выстраивает свою преподавательскую деятельность в условиях бесконечных аттестаций, проверок, отчетов, в связи с чем физически не имеет достаточно времени для занятия непосредственно качеством учебного процесса. «Качественный» профессионал высшей школы сегодня, зачастую, это тот, кто правильно умеет заполнять предписанные для отчетов в инспектирующие инстанции бланки, формы, ведомости, пусть в электронном формате. Но сути даже «цифра» не меняет перекоса в функционале профессорско-преподавательского состава.

Наглядный кейс получен в полевом исследовании в казахстанском городе Алматы. Опытный врач-педиатр, много лет проработавший в системе скорой помощи, закончивший в свое время с отличием педиатрический факультет престижного медицинского ВУЗа, был приглашен для преподавания курса педиатрии в медицинский колледж. Низкая зарплата его не столь удивила (она больше удивила автора этих строк; полная ставка – зарплата за месяц 160 евро), а удивило врача-практика другое. Неимоверное количество сопутствующих отчетных документов и сопроводительных бланков повергли его в изумление. Как можно научить чему-то в таких условиях? Врач, с желанием пришедший в колледж, вынужден был отказаться от преподавательской работы с формулировкой, что он пришел обучать педиатрии, а не писать отчеты об этом. Но преподавание с доминантой на а-нормальное количество сопроводительной учебной, учебно-методической, организационно-административной и иной документации продолжается. И длится уже много лет во всех вузах постсоветских стран.

Критические взгляды по поводу реформирования и модернизации университетов выражены многими выдающимися российскими учеными и выдающимися топ-менеджерами высшей школы (А.Г. Асмолов, А.С. Запесоцкий, В.А. Садовничий, Д.А. Субетто, Ж.Т. Тощенко, В.А. Ядов, В.Д. Шадриков). Как изменить эту ситуацию? Как изменят ее нововведения и трансформации, диктуемые регламентом, предписанном в концепции «Университет

4.0». Об этом более подробно будет представлено в других структурных частях данной монографии.

Но здесь мы более подробно остановились на глобальных институциях сферы образования в целом. Подчеркнув еще раз отличие в степени погруженности его представителей в аттестационно-надзорно-отчетно-нормативный процесс в той степени, в которой он присущ университетскому сообществу России и стран СНГ.

Работа автора Э.Г. Ванхемпинг над данной монографией на протяжении 2021 года после публикации в минувшем 2020 году двух монографий по актуальным проблемам непрерывного образования в условиях цифровизации, глобализации и реформирования, инновационным проектам в сфере досуговых практик, еще раз убеждает, что образование, как предмет внимания ученых, политиков, общественности не имеет границ по тематике, целевым группам и междисциплинарной риторике.

Писать можно много, теоретизировать, анализировать, прогнозировать. Но каково там, на «планете», именуемой «образовательная практика». Как фактически сегодня работает и учится в школах и вузах в условиях мощнейших трансформаций социума с его пандемической «локдаунностью» и вселенской цифровизацией? Одним из симптомов «что что-то пошло не так» в современной повседневности высших учебных заведений является развитие сегмента услуг так называемого «призрачного авторства». Рассмотрим данный феномен подробнее с позиций социального анализа его причин и вероятных последствий.

### **2.3 «Гострайтинговый» кластер вспомогательных академических сервисов как феномен деструкций университетских практик**

Феномены академической непорядочности, имеющие место в университетской среде в виде «суррогатного» авторства студенческих учебных и научно-исследовательских работ, являются предметом аналитического внимания многих отечественных и зарубежных экспертов сферы образования и науки [Голунов, 2010; Ванхемпинг, 2020; Калимуллин, 2006; Бессмертная, 2016; Колесникова, 2017; Яковлев, 107 2016; Брумштейн, Снежинская, 2018; Гейхман, 2017; Давыдов, Абрамов, 2021; Шмелева, 2020].

В данной структурной части монографии автор излагает толкование феномена «Академический гострайтинг» (Academic ghostwriting – написание академических текстов по заказу) в социологической аналитической традиции рефлексии повседневности провайдерского и пользовательского сегментов данной услуги в русскоязычном образовательном пространстве во всем ее многообразии и разнообразии.

В современном пространстве учебно-академических взаимодействий в сфере высшего образования русскоязычного пространства фиксируется заметное развитие сферы услуг, связанных со специфическими видами помощи студентам. Репертуарный ряд этих вспомогательных академических сервисов выходит за этические и когнитивные рамки классического репетиторства, равно как и иных видов дополнительных занятий, направленных на усиление компетенций, знаний, учебных навыков обучаемого.

Речь идет об услугах, в которых сосредоточены активитеты выполнения за студента, магистранта, докторанта заданий научно-исследовательского характера, предписанных ему учебным регламентом университета.

Предоставление услуг по написанию за автора курсовых, дипломных и диссертационных работ, к сожалению, поставлено на поток в русскоязычном пространстве.

Этот кластер услуг мы именуем как «фрикативно-фейковый». Продукты, которые предлагаются в рамках этой ниши рынка образовательных услуг, пользуются спросом у контингента обучаемых, ориентированных именно на обладание дипломом о высшем образовании, об ученой степени как таковыми.

Такая мотивация, с одной стороны, демонстрирует критическое искажение, деформацию, некую мутацию, «фрикативность» целевого предназначения образовательного процесса в целом.

С другой стороны, в них заключена имитация научной и учебной деятельности, несоответствие действительности в сточки зрения авторства и самостоятельности, явный «фейк», в части соответствия квалификационного уровня самой работы и того, от чьего имени она подается для итоговой государственной аттестации.

«Фрикативность» и «фейковость» в научно-исследовательских продуктах, подаваемых как авторская самостоятельная работа студента, магистранта, докторанта – это очень тонкая, деликатная, многокомпонентная тема, требующая своего глубоко изучения.

В ней латентно сосредоточено эклектическое переплетение социальных факторов, характеризующих деформационные трансформации в современном спросе на высшее образование, включая и некоторые детерминанты деструкций собственно университетских практик в целом. Стал реальностью в мотивационной и оценочной составляющей подход, согласно которому диплом о высшем образовании, учёной степени рассматривается не как сертификат подтверждающий уровень подлинных профессиональных компетенций особого уровня, а как необходимый бюрократический документ констатации статуса, который позволит улучшить сначала своё резюме, а потом, вероятно, и свою карьеру.

Наряду со спросом на фактические компетенции, профессиональные навыки, которые осваиваются в ходе обучения в вузе, в программах аспирантуры и докторантуры, вытесняется фрикативным, деформационным спросом на обладание дипломом о высшем образовании, дипломом об учёной степени. Нужны не компетенции, нужен диплом. Такова данность нынешнего времени и она требует своего осмысления.

Представление некоторыми представителями студенческого контингента купленных ими на рынке фрикативно-фэйковых образовательных услуг учебных и исследовательских работ, превращают учебный процесс, акторами которого они выступают, в имитацию и перформанс.

Преподаватель вынужден оценивать, выстраивать аттестационное взаимодействие на основе текста, не принадлежащего студенту, аспиранту, докторанту. Пытается вести с ним паритетный диалог, выявлять ту или иную авторскую позицию, какие-то иные специфические аспекты раскрытия темы, включая анализ содержательных ошибок и оформительских технических несоответствий.

И это начинает напоминать плохой спектакль в театре абсурда. Студент в силу своего интеллектуального и коммуникативного ресурса изображает, насколько это у него получается, свое понимание и включенность. Чаще он может

высказать определенные возражения, опираясь на рекомендации стороны исполнителя работы. Далее, получив замечания от научного руководителя, перенаправляет их вновь к исполнителю его учебного или исследовательского произведения. А тот, в свою очередь, прежде чем исправить замечания, дает специфическую характеристику научному руководителю, заявляя, что то, согласно оценке исполнителя из фриктаивно-фейкового кластера (далее – ФФК), или придирается или, возможно, вообще чего-то не понимает. В развитии диалога с научным руководителем студент с фейковой работой суфлерски транслирует заданный ему его «исполнителем» текст.

Такие специфические диалоги, выстраиваемые в рамках деформационных траекторий вспомогательного фрикативно-фейкового академического сервиса выполнения снижают авторитет вуза, понижают мотивацию вузовской профессуры и роняют эффективность университетского процесса в целом.

Научно-исследовательская работа в процедурной динамике выше обозначенных кейсов превращается в классический фейк. Академический диалог, дидактический, научно-исследовательский процесс лишаются своего изначального смысла как процесс приращения знаний, освоения профессиональных компетенций и сводится к фрикативной сертификации ради обладания сертификатом.

Крайне печальна университетская практика, когда некоторые преподаватели принимают участие как поставщики таких услуг. Низкие заработные платы, низкая мотивация некоторых студентов самостоятельно осваивать учебные письменные задания, процветание услуг «заместительных» практик их написанию становятся провокационными предпосылками ухода некоторых представителей вузовских преподавателей в этот сектор образовательных сервисов. И здесь существенной доминантой таких фрикативных исходов является экономический фактор. Этическая сторона жёстко вытесняется социально-экономической доминантой.

На взгляд автора, формирование устойчивой ниши на рынке сопровождения университетского процесса услугами по написанию «под ключ» курсовых, дипломных и диссертационных работ, является, с одной стороны, следствием смены ценностных



установок в общественном сознании и переноса доминанты целевого предназначения высшего образования в целом.

В условиях повседневной реальности вузовских практик это проявляется в критических сбоях, деструктивных отклонениях в траекториях освоения знаний и компетенций в рамках выполнения предписанных самостоятельных работ. Институт высшего образования рассматривается как возможность получения только диплома, как такового, для усиления своего резюме и личной самодостаточности. Не случайно обладателей нескольких дипломов о высшем образовании с начала 2000 годов все больше и больше. Возможно, работают те типы, в рамках которых самооценка напрямую связана с наличием диплома о высшем образовании. И чем больше дипломов, тем выше самооценка. Включая и дипломы об ученой степени.

Но с другой стороны феномен процветания ФФК на рынке образовательных услуг свидетельствует и об уровне морально-правовой культуры некоторой части населения, в этические установки которых вписываются деструкции обмана, мошенничества, жульничества. Каноны и стереотипы «шейма» (*shaming, shame* от англ. – стыдить, позорить, стыд) критически «перезагрузились» в условиях общества массового потребления.

Нравственные категории «стыд», «совесть» являются предметом научного познания в течение всего развития философско-мировоззренческой мысли.

Одним из ключевых триггеров качества индивидуальной самооценки, важнейшей частью ее механизмов является переживание чувства стыда. Когда какие-либо поступки, личностные свойства, имущественное положение, внешняя атрибутика социального статуса человека, по его мнению, не соответствуют некому социально заданному стандарту, он испытывает чувство стыда. Речь идет о болезненном переживании в связи с диссонансом между «Я»-идеальным и «Я»-реальным. На эмоциональном уровне чувство стыда выражается в ощущении собственной приниженности, даже отвратительности. Причиной такого разрушительного чувства становится тот факт, что поступки или свойства личности стали предметом осуждения, презрительного отношения, насмешки со стороны окружающих. [Прокофьев, 2016].

Социально-психологический феномен чувства стыда фриктивно трансформировался в сферы, детерминированные знаковой «вещевой» символикой социального статуса, демонстрируемого брендами во всем их разнообразии. На фоне низких доходов населения в целом, зарплаты, которой с трудом хватает на предметы первой необходимости, «перекачан» именно в материальную сферу феномен «шейма». «У меня было мало моральных сил сопротивляться всему этому и потихоньку начался настоящий «шейминг» из-за того, что у меня нет денег, что я донашиваю вещи старшей сестры, что я не хожу с одноклассниками на платные экскурсии в горы, музеи и прочее [Тойшибекова, 2018].

В месиве «ситкомов», включая и приличные продукты кинематографического творчества, в шоу-бизнесе массово транслируются мощные слоганы «перезагрузки» общественного сознания на предмет того, что есть стыдно, а что не есть стыдно. Обильное применение в выше названных информационных потоках оскорбительного глоссария, фиксирующего прямую взаимосвязь того, что это есть стыдно, если не обладать высоким материальным статусом, определенным набором этих статусных атрибутов.

«Нищоброды», «Ущербные» – эти унижительные эпитеты широко применены в диалогах ведущих медийных персон, звезд шоу-бизнеса, в сценарных коллизиях многочисленных сериалов и иных продуктов визуального ряда, активного осваиваемых населением.

«Спуститься в метро» – стыдно. Жить за пределами Садового кольца или в не элитном районе «за МКАДь» – стыдно, не иметь автомобиль – стыдно.

Герой сериала, приехавший из областного центра, к примеру, как Челябинск, Новосибирск, Оренбург, трактуется во многих ситкоммах, зачастую, как некая уязвимая, ущербная фигура приехавшая из «провинции», «захолустья». И только Москва, иногда – Петербург, «сделали из него человека». Что же тогда говорить о жителях малых городов и сельской местности? Расшатывание полезных стереотипов самодостаточности жителя села, жителя глубинки присутствует в данных медийных месседжах весьма явно.

Автор этих строк, много лет проживший в Петербурге, с болью фиксирует социально-антропологическое несоответствие между массовым стилем жизни современных жителей этого

знакового города России и тем художественным образом, который создается в кинематографических продуктах.

Уже много лет транслируемая риторика из СМИ, соцсетей, рекламных компаний «заточена» на продвижение нового видения нравственных категорий «стыд» и «совесть». Это далеко не пафосные вещи, это социальная реальность обыденной повседневности. Цель оправдывает средства. На латыни – *Liber theologiae moralis*. На английском языке – *The end justifies the means*. Оправдание любых средств для достижения цели. Это старинное выражение возникло в нравственном каноне ордена иезуитов и стало их девизом еще в 1644 году. Этическая казуистика средневековья актуализировалась в массовом сознании граждан постсоветских стран в условиях трансформаций начала XXI века. Это не могло не сказаться на появлении новых форм спроса и предложения в тех сегментах рынка услуг, где можно закрепить свой статус, либо изыскать финансовые средства, для повышения уровня своих доходов, хотя бы до реально достаточного уровня. Продвижение банковских услуг «жизни в долг» в качестве «заместительной терапии» нехватке денег и низкой самооценки в связи с отсутствием актуальной атрибутики, формирует особый социальный слой граждан.

Автор приводит ниже рефлексивный пост из блога, написанного еще в 2012 году. Инсайтным триггером такого контента послужили нескончаемые предложения услуг кредитования от банков, с одной стороны, и увеличение количества студентов, представляющих фрикативно-фейковые продукты, по причине того, что им надо много работать, чтобы выплачивать кредитные долги. Следует заметить, что в 2021 году степень интервенции долгового сервиса, включая его разнообразие, стала на порядок сильнее и изощреннее, чем в 2012 году.

«Люди, берущие кредит по непосильным возможностям и под залоги единственных квартир своих семей, становятся так называемыми «экономическими шахидами». Они готовы на все, только, чтобы их семьи не выгнали на улицу. От продажи «левых» лекарств больным детям, до продажи Родины. От отравления любимой собаки президента своей компании до отравления Президента своей Родины. Поэтому в условиях тотального кредитования населения на фоне процветания общества массового потребления, детерминирующего обвал нравственных ценностей, безопасность индивида, общества обваливается также.

Формируется еще более сложно идентифицируемый в толпе прототип происламистского шахида – «кредитно-зависимый шахид». Он бесследно растворен в «офисном планктоне», как лист в листве. И еще бесследнее он «растворен» среди «новых бедных»: учителей, ученых, врачей, военных. Экономическому шахиду уже нечего терять. А если он из поколения «Духлесс», когда в головном мозге, заточенном геймерским сетянским детством и отрочеством под «раз-два-пришел-увидел-убил-победил, «глюкает» одна единственная ценность – деньги – то такого «экономического шахида» не узнать и не догнать. И ничто его не «тормозит». Сворует любые секреты, продаст хоть свою маму, хоть вашу маму, а надо – то и родину-маму. А если это родина-мачеха, так вообще, не вопрос. Главный вопрос – цена вопроса». В этом эмоционально резком, но пронзительном посте фиксируются исходные предпосылки появления ФФК в сфере образовательных сервисов и обозначаются причины вынужденного исхода в состав их провайдеров некоторых представителей вузовского профессионального корпуса.

Проблемы социально-экономического неравенства в сочетании с перенастройкой нравственного стандарта, протекающие в условиях агрессивных техник в предложении кредитов и массовой рекламы статусных дорогостоящих атрибутов личностной самодостаточности формируют весь комплекс детерминант, который мутантной сублимацией нашел, в итоге, свое девиантное выражение в становлении и процветании кластера фрикативно-фейковых образовательных услуг, о котором речь идет в данной структурной части монографии.

Мы стараемся быть максимально корректными и исследуем этот феномен, не углубляясь в оценочные дефиниции. Изучение феномена покупательского спроса на фрикативно-фейковые услуги в сфере «заместительных» образовательных сервисов актуально с точки зрения уяснения именно объективных причин таких запросов и казусов, которые уже не единичны, а многочисленны и, в определенной степени, закономерны.

Итак, спрос порождает предложение. Целая группа покупателей на рынке услуг ФФК состоит из студентов, иных категорий обучаемого контингента, которым «нужен диплом», подтверждающий его статус профессионала с высшим образованием или с ученой степенью. Речь идет о получении

документа о сертификации, в котором закреплён конкретный социальный статус.

Как мы уже выше отметили, как правило, самому заказчику такой услуги либо некогда самостоятельно выполнять работы, предписанные регламентом учебного, научно-исследовательского процесса, либо его интеллектуального потенциала недостаточно для выполнения задач такой степени сложности. Возможно, это детерминировано и сложностью заданий, перенасыщенностью по академической нагрузке, несогласованностью со временем общей занятости студента. Немаловажным фактором является информированность о том, что есть спектр услуг «заместительного авторства».

В странах с высокой правовой культурой населения, с традиционной смысловой составляющей нравственных категорий «стыд» и «совесть» в массовом общественном сознании, прочным привычкам законопослушного поведения, к каковым относятся скандинавские страны, такой феномен не выявлен.

Исследования, которые были проведены автором, касательно наличия на рынке Финляндии кластера услуг, аналогичного фрикативно-фейковому в русскоязычном поле постсоветских стран, доказывают это утверждение.

Вопросы, направленные на «узнаваемость» услуг по написанию за студента, магистранта его самостоятельной работы профессиональными исполнителями, наличие компаний, специализирующихся в этой сфере, не понятен ни финским студентам, ни финским преподавателям. Дальше понимания классического кейса плагиата, когда в работе идет повтор авторской прежней работы или заимствован текст из трудов иного автора, дело в уяснении смысла анкетных вопросов, касательно ФФК финскими респондентами не продвигалось. Констатированы реакции искреннего изумления смысла таковых услуг, причем именно с точки зрения спроса. В правопослушной и прагматичной финской ментальности не укладывается целесообразность покупки таких услуг. Зачем представлять не свою работу, если ты сам учишься для конкретных прикладных целей.

Следует заметить, что традиции практик «списывания» закладываются еще в школе. Главная причина – сложные задания, ориентация на оценку.

В финских школах учебный процесс выстроен так, что ученику нет необходимости прибегать к несамостоятельности,

«списывать». Обучаемый выступает активным самостоятельным актором во всех заданиях образовательного процесса, причем во всех уровнях финской системы образования.

В образовательном пространстве, отличающемся от финской модели нравственно-этической и учебной культуры имеет место укоренившийся еще со школы учебный паттерн «списывания». Как правило, такие кейсы получаются по причине того, что школьнику сложно, а порой невозможно выполнить задание самостоятельно. И этот паттерн школьного поведения далее проявляется и закрепляется в индивидуальных практиках несамостоятельности в процессе вузовского обучения. В учебной культуре интенция на несамостоятельность изначально закладывается еще в школе и уже в вузовской практике она переходит в сопроводительные процессы, связанные со шпаргалками, в богатом многообразии их разновидностей.

При цифровом обеспечении современного гаджетного разнообразия феномен несамостоятельности выходит на новый качественный уровень.

Процесс формирования мотивации, спроса на фрикативно-фейковые услуги в русскоязычном образовательном пространстве требует своего глубоко системного изучения в целях не только понимания его истоков, но и в связи со стратегической необходимостью выяснения перспективных путей перезагрузки учебного процесса так, чтобы не было самой потребности в таких формах учебной фрикативной деятельности.

Пример Финляндии показывает, что в институциях всех уровней системы финского образования учебный процесс направлен именно на освоение дидактического контента, заложенного в его деятельностный регламент, а не на диплом, как таковой.

Существенное значение для понимания специфики современной среды университетского поля имеет анализ профессионального поля исполнителей услуг во фрикативно-фейковом кластере. Это, как правило, люди, профессионально занятые в сфере научного, научно-редакторского труда.

В связи с наличием спроса с одной стороны и крайне низких зарплат в вузе, с другой стороны, преподаватель на определённой ступени своего собственного карьерного развития, профессиональной самооценки, и сравнительно низкого уровня доходов задумывается над социально-экономическими

индикаторами системы вознаграждения за свой труд. Тем более, это сопряжено с нивелировкой своего статуса под доминирующие в обществе ценности, когда стыдно быть бедным. Анализ фактических зарплат преподавателей вуза и научных работников, показывает, что они относятся, в большинстве своем, к этой категории. Кстати, именно в парадигме повышения динамики продаж и кредитного сервиса закинута расхожая фраза «Если ты такой умный, то почему ты такой бедный», метко «цепляющая» на свой крючок всех, кто, обладая высоким интеллектуальным образовательным бэкграундом, оказывался за чертой нормального достатка, в рамках которого возможны уверенность в себе как экономически устойчивой финансово самостоятельной личности.

Расцвет ФФК приходится на самый пик университетских реформ конца десятых, начала двадцатых годов текущего столетия. Вузовский преподаватель, что называется, «с утра до ночи» беспрестанно выполняет всевозможные регламенты по формальным требованиям оформления учебных документов, при этом читает лекции, принимает экзамены, проводит консультации. Все время надо что-то переделывать, причем формальное и утомительное. Если на этом фоне возникают кризисы профессиональной идентичности, то специалист уходит из вуза в иные структуры, в бизнес, в сферу продаж. И вполне логично по причинам экономической целесообразности и в условиях перезагрузки ценностей совершить «делку с совестью» и осуществить исход во ФФК образовательных услуг, когда профессионалу умственного труда предоставляется возможность заработать сумму, равную его месячной зарплате, создав авторское произведение типа выпускная квалификационная или курсовая работа. По профессиональным действиям ему все понятно, доступно, входит в круг его компетенций. Начинается этот процесс, в ряде случаев, сначала без отрыва от университетской работы, анонимно, для студентов других вузов, а потом возможно и полностью уйти в этот этически сомнительный, но финансово и организационно более убедительный сектор трудовой деятельности. Как правило, многие представители «исполнительского» крыла ФФК трудятся без отрыва от университетских практик.

Автор настоятельно обращает внимание на то, что причины исхода некоторых категорий интеллектуалов в ряд исполнителей кластера «заместительного авторства» научно-исследовательских и

учебных работ детерминированы исключительно социально-экономическими причинами.

Живя уже много лет в Финляндии и работая в сфере образования и науки, автор представить себе не может, чтобы в рамках профессиональной деятельности финского преподавателя вуза возникла хотя бы мало-мальски схожая ситуация, чтобы он вдруг принял решение написать за кого-то научно-исследовательскую работу «за деньги». Это абсурдно и немыслимо! Оставим за скобками факт полного отсутствия запроса на такой сервис. Здесь дело в другом. Финский преподаватель никогда так не поступит, потому что для этого нет никаких социально-экономических условий. Высокая социальная защищенность. Высокая заработная плата. Все это позволяет вести достойный образ жизни, чувствовать себя профессионально и социально самодостаточно, не провоцируясь в применении своего интеллектуального и профессионального потенциала на деструкции и девиации, детерминированные бедностью и чувством стыда, что ты беден.

Автор, в ходе многолетних сравнительных исследований сферы вузовских научно-ориентированных и образовательных практик в университетах России, Казахстана, Финляндии пришел к следующему выводу. Наличие ФФК на рынке образовательных услуг постсоветских стран в первую очередь детерминирован социально-экономическими факторами низких уровней дохода населения в целом, рисками и угрозами исхода большинства представителей университетского корпуса преподавателей на социальном лифте экономического благосостояния в социальную категорию «новые бедные».

В качестве механизма индивидуальной самозащиты и инструмента сопротивления негативному тренду социально-экономической мобильности интеллектуалов науки и образования в социальную когорту «новые бедные» выступают их латентные практики в рамках «заместительного авторства».

На фоне устойчивого закрепления в общественном сознании ценностей и нравственных императивов социума массового потребления, детерминирующих трансформацию канонов социальной успешности, складываются предпосылки для формирования социально-психологического и этически оправданного обоснования профессиональной деятельности в сфере ФФК.



Наличие ФФК в той или иной системе высшего образования и наук, в первую очередь является признаком системного кризиса не только системы образования, но и системы социальной защищенности граждан в целом, признаком проблемных деструкций на страновом уровне.

Здесь поднят чрезвычайно этически тонкий и хрупкий вопрос о причинах исхода некоторых специалистов интеллектуального корпуса в ряд исполнителей кластера «заместительного авторства» научно-исследовательских и учебных работ. По мнению автора, чтобы правильно понять его подлинные причины, истоки, угрозы, риски его следует обсуждать исключительно в формате ДСП. «для служебного пользования», только внутри цехового университетского сообщества. А возможно, вообще бессмысленно предавать огласке, так как будет истолковано не в пользу университета и науки. И так уже критики университетских практик предостаточно, и зачастую это критика ради критики или утилитарных политических задач, но не ради поиска конструктивных мер и адекватных решений. А проведение исследований в рамках поднятого на этих страницах вопроса может стать дополнительным материалом для трансформаций в «никуда». Автор находится перед вопросом о рисках в продолжении таких исследований по причине высокой степени угроз политизации и искажения смысла полученных результатов, выдергиванию исходных идей из общего контента для целевого применения в доказательной практике несостоятельности профессионального корпуса русскоязычной науки. Вот именно это есть исходная причина не продолжения таких исследований. Ведь именно интеллектуальный и фундаментальный потенциал русскоязычной науки является мощным преимуществом перед многими продвигаемыми ныне глобальными моделями и подходами.

В других структурных частях данной монографии представлены тренды вытеснения сертификации особого уровня образованности, каковыми являются дипломы о высшем образовании, новыми институциональными формами такой стертификации.

Но в данной части мы размышляем над тем, что есть «здесь и сейчас» в университетской научно-исследовательской работе студента (НИРС) как компоненте учебного процесса ВУЗа. НИРС как социальный процесс терпит глубочайший кризис. Аббревиатура СРС (самостоятельная работа студента или слушателя) введена с

болонских перезагрузок учебного процесса. Как так получилось, что в процессе болонских трансформаций в постсоветских странах самостоятельная работа студента, научно-исследовательская работа магистранта, нормативно прописанная и закреплённая в учебной нагрузке на практике дала деструктивную мутацию в виде купли-продажи этих самых СРС во всем их разнообразии, включая и вполне достойное качества. В таких условиях задача покупателя (студента) успешно провести потом купленный им продукт «заместительного авторства» в учебном процессе и получить в итоге желаемый диплом/сертификацию.

Возможно, причиной такого искажения и деформации является и излишняя усложненность формальных требований, объём неинтересных письменных заданий, завышающий, иногда, пределы разумного. Существенной причиной спроса со стороны студенчества на фейковые услуги «заместительного авторства» является и тот факт, что современный академический запрос в части форматов студенческих самостоятельных работ был сформирован для студентов поколения беби-бумеров, поколения X. Уже с середины 90-х многие представители студенческой когорты поколения Y начали «спотыкаться» об этот регламент требований. Для поколения Z форматы требований к СРС, дипломным работам как к большим письменным текстам, с особым регламентом оформления по шрифтам, кеглям, размерам межстрочных интервалов, полей, ссылок, списком литературы, оформленному по особым стандартам, специфике академического стиля являются, увы, «месседжем из прошлого». Многие именно поэтому отказываются их выполнять. Этот протест выражается в их обращении к услугам ФФК, где можно «купить все» из обильного ряда академических заданий, наполняющих объёмы академической нагрузки вида «Самостоятельная работа» во всем их многообразии. Так формируется целевая покупательская группа ФФК.

Одной из главных причин формирования «исполнительской» группы на рынке услуг «заместительного авторства» являются социально-экономические факторы низких доходов профессорско-преподавательского состава. В настоящее время во многих постсоветских странах «в зачет» научного бэкграунда принимаются только «скопсовские» и иные аналоговые ему по издательской презентабельности публикации. Коммерциализация под флагом «мировые стандарты» зашла как-то незаметно и даже пафосно. Интеграция в мировое образовательное пространство, в итоге,

выразилась в том, что каждый преподаватель вуза, для того, чтобы его отчёт по научной работе был принят, вынужден издавать за собственный счет публикации в дорогостоящих международных рейтинговых изданиях.

В США, Европе – за свой счет издаются единицы из представителей ученого мира. Все оплачивает университет, либо иные донорские структуры. Преподаватель университета из постсоветского пространства, должен практически две зарплаты, как минимум, отдать за такую публикацию. Безусловно, это не может не сказаться, на возникновении предпосылок к порочному кругу, который и проявляется в коррупционных прецедентах с одной стороны, и в исходе некоторой части ППС в исполнительный ряд провайдеров услуг «заместительного авторства», с другой стороны.

Автор с глубоким уважением относится к университетскому корпусу преподавателей, к студенческой аудитории. Его мнение заключается на изложенный выше предмет в следующем. Поскольку такой феномен как «гострайтинговый» кластер услуг «заместительного авторства» сложился, укрепился и процветает, если уже много лет в образовательном пространстве постсоветских странах есть устойчивый спрос на «выполнение под заказ» курсовых, дипломных диссертационных работ, если сформировался корпус исполнителей, работающих или работавших в вузах, и выполняющих эти работы, то значит «что-то пошло не так» в самом учебном процессе.

Сводить все только к правовой культуре, несознательности, иным умозрительным этическим дефинициям и морально-нравственным сентенциям – это не есть решение этой проблемы.

Наличие на рынке образовательный услуг устойчивого кластера фриктивно-фейкового «заместительного авторства» является показателем глубинных системных деструкций в самом образовательном процессе, в самом социальном окружении университетского сообщества в целом.

Искоренить спрос – предложение в части услуг устойчивого кластера фриктивно-фейкового «заместительного авторства» одной только «запретительской» методой не возможно. Это внешние признаки «болезни», причины – глубже. И их одними только надзорно-контролирующими и наказательными практиками не решить.

Феномен «гострайтингового» кластера образовательных услуг следует исследовать глубже, выясняя, какие необходимы ключевые

направления перезагрузки всей системы, чтобы пропал спрос на эти услуги. Мелочей здесь нет. Важно все: набор студентов, контенты учебных дисциплин, качество методов преподавания, вменяемость методов организации и администрирования, разумность требований к итоговым компетенциям и итоговым работам выпускников, адекватность требований научной аттестации ППС и их зарплат.

Автор тщательно изучал тему фрикативно-фейкового запроса в Финляндии. Нет ее в этой стране. В финской школе – не списывают. Это стыдно, это не прилично, это осуждается сверстниками. В вузах каждый сам делает свои учебные работы, что в бакалавриате, что в магистратуре, не говоря уже о докторантуре PhD. И так происходит не только потому, что в Финляндии иная правовая и нравственно-этическая культура. Отсутствие «гострайтингового» кластера образовательных услуг в Финляндии, детерминировано, в первую очередь, иной траекторией учебного процесса в целом, который выстроен на иной педагогической парадигме, иной модели. Причем иммерсинг в эту модель стартует уже с детского сада, с пред-школы. Особую роль в эффективности успешной работы этих моделей играет социально-экономическая и социально-психологическая среда, в условиях которой происходит реализация учебного процесса в финских учебных заведениях.

В чем причина, почему «гострайтинговый» кластер имеет место быть в университетских моделях одних стран, и полностью отсутствует в других странах. Причем в этих странах студентам и преподавателям непонятен даже его смысл.

Наша гипотеза – это, во многом зависит от учебной культуры, учебной традиции, учебных стереотипов поведения и мотивации, складывающихся с самого начала их становления, укрепляющихся далее на стадии их формирования и прочно транслирующихся в последующих стадиях развития. Наличие «гострайтингового» кластера образовательных услуг в некоторых постсоветских странах есть следствие гипертрофии академизации учебных работ там, где она не совсем уместна в образовательном процессе. Примитивизировать – нельзя! Но упрощать – стратегически необходимо. Не следует смешивать примитивность и простоту.

Итак, излишняя академизация учебных заданий для студентов, изощренная забюрокраченность учебно-методического и аттестационного процессов, низкие зарплаты, необходимость оплаты из собственных средств дорогостоящих «Скопус»

публикаций провоцируют латентную турбулентность университетских практик в целом.

Инициативы реформ и интеграции в мировое образовательное пространство в процессе практических трансформаций нашли свое частное выражение в определенном административном прессинге касательно наличия публикаций в дорогостоящих зарубежных рейтинговых научных издательствах у каждого преподавателя, докторанта. Также реформационный процесс, актуальность которого неоспорима, пошёл таким образом, что стали систематически возникать штатные деструкции социальной повседневности университетской жизни, переполненной «ускорительными» и авральными ситуациям, в которых что-то нужно срочно сделать, потом незамедлительно переделать, и, возможно, еще и не один раз. Такая социально-психологическая напряженность в сочетании с низкими доходами широкой массы преподавателей, детерминирует их неблагоприятное социальное самочувствие, неудовлетворенность своим самоидентификационным статусом.

Эти деструктивные последствия трансформационных процессов в университетской среде провоцируют вытеснение академического персонала и профессуры, с высокими этическими и профессиональными качествами. Турбулентные процессы, детерминирующие безукоснительную обязательность публикаций в мировых рейтинговых издательствах и изданиях по цене в две своих зарплаты на фоне интенсивно бюрократизированного процесса, выступают как специфические «фильтры». В вузе остаются «закаленные борцы», преданные делу университета. И как-то так получается остаются и те, кто по тем или иным личностным причинам, могут для себя обосновать этическую приемлемость написания за студента или докторанта (как правило, другого вуза) его работы, не вступая в конфликт с самим собой. Мы еще раз подчеркиваем, что это очень деликатная тема. В ее обсуждение нельзя, раньше времени, пускать ни политиков, ни журналистов. Сначала важно разобраться спокойно, объективно, профессионально внутри университетского цехового круга. Ответ на этот вопрос глазами экспертов от вузовских практик сможет помочь найти конструктивные пути элиминации ФФК, включая как перевод его в конструктивные формы репетиторских практик, так и значительное снижение спроса и предложения на его услуги.

Каковы перспективы снижения и исчезновения спроса и предложения на рынке услуг «заместительного авторства» в части научных и учебных работ – вопрос на сегодня остается открытым.

В данной части монографии мы его ставим как вопрос для инициирования полемики и согласований внутри профессионального общения университетского пространства постсоветских стран. Это узкий, этически тонкий и глубоко профессиональный вопрос. Он понятен тем, кто внутри университетских взаимодействий. Внешние стейкхолдеры в этом увидят только негатив и отличную почву для дальнейшего критического разноса в пух и прах системы высшего образования. Повторяем, важно безоценочно выяснить глубинные причины существования такого феномена, как фрикативно-фейковый кластер заместительного авторства в области учебных и научных работ на постсоветском пространстве. Для его элиминации только запретительные меры не эффективны.

С использованием поисковой системы Google проанализируем количественные и качественные специфики предложений от ФФК на рынке образовательных услуг.

В настоящее время широким спектром предлагается услуги «заместительного авторства» для студентов. Здесь речь идет о курсовых и дипломных работах программ бакалавриата и магистратуры. Также обильно представлен провайдерский ряд для докторантов по написанию диссертационных работ и статей в «Скопус» издания и их аналоги. Начинается погружение в эти «заместительные практики уже со школы. Еще раз обращаем внимание на то, что главная причина обращения школьников, студентов к этим сервисам – большие нагрузки по времени на неинтересные и на непонятные задания. Причина обращения докторантов и ППС к услугам ФФК – отсутствие времени и обязательность публикаций в англоязычных журналах, чтобы иметь индексы цитирования в англоязычных базах.

Предложения во ФФК образовательного содействия сформированы по классическим правилам маркетинга и направлены на повышение эффективности продаж. Приведем конкретные примеры.

В качестве стейкхолдеров этого рынка выступают единичные авторы, агентства помощи студентам, биржи студенческих работ, но есть и федеральные сети, имеющие свою франшизу, товарный знак, образовательную лицензию. Существуют, кроме

специализированных репетиторских бизнес-структур, в рамках деятельности которой сокрыт «цех по написанию студенческих работ» и, так называемые, биржи авторов студенческих работ с такими элементами как лента заказов, аукцион и т. п. На них открыто и беззастенчиво предлагаются как уже готовые к продаже студенческие работы, так и творения под заказ.

Рассмотрим кейс «Интернет-магазин готовых работ: контрольные, курсовые, дипломные, лабораторные». Ссылку не приводим специально, чтобы не рекламировать данный бизнес-проект, который весьма активно расцвёл, зарегистрировал свой товарный знак и продвигает свои услуги как особый вид бизнеса в сфере открытого образования.

На сайте такого интернет-магазина пользователю предложено набрать текст для поиска по ключевым рубрикам: тема работы, вариант, предмет, название организации. В качестве конкурентного преимущества амбициозно заявлено, что данный бизнес-проект в сфере ФФК работает для студентов России с 2007 года. Как раз со старта трансформаций в вузах. Созданы центры почти в 40 городах, работают, в основном, онлайн, но указаны и контакты офисов. На сайте такой «фабрики купленной студенческой мысли» представлены дисциплины по практически всем специальностям в очень удобной поисковой системе по алфавиту и в списке более 1000 наименований. Работу можно или заказать, или купить готовую.

На сайте открыта, практически постоянно, вакансия автора дипломных, курсовых работ, позиции тьютора и рерайтера. Указано, что данная компания рассматривает кандидатуры авторов по любым дисциплинам. Указано, что требуются авторы студенческих работ по экономическим, гуманитарным и техническим направлениям. Заинтересованным лицам необходимо зарегистрироваться в качестве автора на сайте такой компании. Все вопросы по работе с авторами можно решить по бесплатному телефону.

Перед нами беспрецедентный феномен открытого, легитимно закреплённого сервиса в сфере дополнительного образования, в котором эклектически представлены, как само собой разумеющееся, и репетиторские сервисы, и услуги написания за студентов их работ, деликатно прикрытые «ярлыками» тьюторского и консалтингового сопровождения.

Есть спрос – будет предложение. В данном кластере рынка образовательных услуг, который мы посмели обозначить как «фрикативно-фейковый», созданы целые фабрики специфических сервисов, спрос на которые детерминирован именно теми перекосами в учебной нагрузке, в сложности и не интересности программ, в требованиях к НИРС, о которых мы говорили выше.

Среди подразделений таких «репетиторских фабрик» значительное место занимают цеха скрытого плагиата методами «заместительного авторства». И все это позиционируются «просто как бизнес» в сфере образования. Наряду с безапелляционными предложениями о продаже студенческих работ могут продвигаться такие услуги как франшизы образовательных услуг, иностранный язык для взрослых и компьютерные курсы, студентам предлагаются услуги тьюторов по дипломной и по курсовой работам. Тут же подготовка заявлена подготовка к сдаче ЕГЭ и профориентация, включая выбор ВУЗа.

На современном «около-университетском» и «пришкольном» рынке предложено огромное количество услуг, в которых парадоксально переплетены предложения «написать за ученика и студента его работу» с амбициозными сервисами проведения конференций по проблемам образования, консалтинга по личностному и карьерному развитию.

На сайтах открыто, как так и надо, выложены фотографии сотрудников и авторов «заместительных» работ «за студентов». Указаны цены за услуги. Собраны отзывы от клиентов: студентов, школьников, педагогов. Выложена правовая информация, включая договор-оферту по тьюторству и договор-оферту по консультациям. Представлена политика обработки данных и их конфиденциальность. У компаний есть свидетельство на товарный знак и лицензия на образовательную деятельность, могут быть получены санитарно-эпидемиологические заключения. В кейсе, который мы рассматриваем, речь идет о бизнес-структуре, которая десять лет на рынке в сфере написания за студентов и школьников их самостоятельных работ в сочетании с широким рядом репетиторских услуг и образовательных инициатив для населения. Проект успешно масштабировался и сейчас это уже есть федеральная сеть. В компании создан частный колледж, действует школа лидера для детей и подростков. И в этом же ряду – магазин готовых материалов для студенческих работ, вслед за которым указаны рейтинг и отзывы о ВУЗах России. Уникальный социально-



образовательный феномен деструкции целевого запроса в сфере учебных сервисов.

Приведем здесь требования к авторам курсовых и дипломных работ, указанные на сайте этой «фабрики». В предложении по вакансии отмечено наличие профессионального поля авторов, которые много лет «работают на заказ». Они размещают рекламу своих услуг в СМИ, расклеивают объявления, работают с агентствами помощи студентам. Компания именуется их профессионалами в сфере написания за студентов и школьников их самостоятельных работ и предлагает им достойную, своевременную и гарантированную оплату труда. Подчеркнуто, что «если клиент внезапно пропадает», работа автора курсовой или дипломной будет все равно оплачена. Все операции ведутся по электронной почте, не надо тратить время на встречи с клиентами, оформление заказов. А далее – безапелляционная прагматика. «Все риски, связанные с правовыми аспектами деятельности, ликвидностью клиентов и адекватностью преподавателей мы фактически берём на себя». В этой фразе констатируется факт того, что вузовский преподаватель может быть «в неадекватности», т. е. он оказывается, может не зачитывать студенту работу, которую сотворил за него автор с «фабрики». Именно в этой приведенной выше цитате зафиксирован триггер ценностной девальвации статуса вузовского профессорско-преподавательского корпуса в общественном сознании целевой группы пользователей таких ФФК-сервисов.

Удивителен социально-демографический аспект исполнителей «заместительных» студенческих трудов. Он зафиксирован в формулировке к вакансии авторам курсовых и выпускных квалификационных работ. Это могут быть – цитируем как указано в описании этой вакансии – «Отставной» преподаватель (без комментариев – Э.В.), молодая мама, студент. По мнению работодателей, вакансия «латентного автора» в «цехе студенческих работ», позволяет ему получить дополнительные знания в различных отраслях науки, узнать новое или укрепить знания, которые получены ранее. Но главное – это дополнительный заработок, «когда можно дома за чашкой чая выполнять студенческие работы, планируя своё собственное время». И тут же подается фишка бизнеса в сфере фейковых работ. Оказывается, можно узнать «секреты, позволяющие делать так, чтобы работы практически всегда проходили, а также уникальные приёмы работы

с компьютером, позволяющие ускорять процесс выполнения работ». Географическое расположение автора не имеет никакого значения. В компаниях накоплен опыт, который позволяет работы выполнять дистанционно. У них есть свой стандарт качества работ, в том числе, особые требования к содержанию и оформлению. Все работы проходят проверку службой качества на соответствие требованиям, предъявляемым студентами и самой компанией.

Как унижительно! Преподаватель вуза вынужден или сам уходить в эти сервисы, и его работу будет проверять заказчик студент и сотрудник компании, пришедший в лучшем случае из вуза, а скорее всего из школы. Или вести учебный процесс на основе работы, которая не имеет к студенту никакого отношения, кроме указанной на титульном листе его фамилии. Это полный перформанс, имитация и парадокс!

Приведем еще одну цитату, в которой фиксируется «нормальность» сервиса написания студенческих работ за студентов «отставными» преподавателями или иными людьми, умеющими это делать. «Мы гордимся высоким качеством наших услуг и стараемся поддерживать хорошую репутацию, поэтому мы предъявляем серьезные требования ко всем нашим авторам. Со своей стороны мы гарантируем авторам своевременную оплату работ, и уважительное отношение к каждому».

Итак, данный кейс наглядно показывает фрикативность и фейковость таких «заместительных» услуг с одной стороны, и их деструктивно-объективную закономерность, с другой стороны. Пока не изменятся требования к студенческим работам, выводящие их в новый формат, в котором приоритет будет отдан не тексту, а действию, пока не изменится социально-экономический статус вознаграждения за труд преподавателя вуза, услуги фрикативно-фейкового кластера будут процветать и масштабироваться, девальвируя значение университетского образования и дискредитируя профессорско-преподавательский корпус.

Приведем сведения о том, сколько стоят на фрикативно-фейковом рынке дипломные работы, отчеты по практике, рецензии. Их может купить любой желающий в магазинах студенческих работ. По экономическим дисциплинам, что, оказывается, является «хитом» заказов, в течение десяти дней по цене от 15600 рублей студенту будет подготовлена его работа. Такая же сумма и сроки выполнения – от 15600 рублей за 10 дней – указана за дипломные

работы по юридическим и гуманитарным дисциплинам. Отчет по практике обойдется студенту за сумму от 2900 рублей. Срок выполнения заказа от 4 дней. За три дня с суммой от 1800 рублей профессионалы рынка фрикативно-фейковых услуг изготовят клиенту его доклад, подготовят за него презентацию и соберут за него иной раздаточный материал. Рецензия и отзыв за один день за 150 рублей. Эти суммы и сроки касались формата «ускоренная услуга». Оптимальный формат по срокам составляет 30 календарных дней.

Проанализируем один из многих русскоязычных информационных порталов предложений «суррогатного авторства» в части студенческих и иных научно-исследовательских работ. Объявления выглядят так.

«Роман О. Оффлайн. Сделает работу за 3 870 рублей, Заплати сейчас 1684 рубля». Его меседж: «Здравствуйте. Готов обсудить выполнение вашего заказа. Прошу не выбирать меня автором без обсуждения деталей. Стоимость указана. Всего выполнено работ 376, из них на отлично 142».

«Елена С. Онлайн. Образование: кандидат наук, доцент. Ее меседж клиентам. «Здравствуйте! Готова помочь вам с выполнением вашей работы. Я пишу диссертации и дипломы по лингвистике больше 10 лет. Отвечает в течение 1 часа. Выполнено работ 104».

«Виктория С. Онлайн. Образование: ИТМО 2012, преподаватель, кандидат наук, доцент. Сделает за 2370 Р. Заплати сейчас 1031 Р. Её меседж: «Здравствуйте, меня зовут Виктория. Готова выполнить Ваш курсовой проект. Опыт написания студенческих работ более 6 лет. Отвечает в течение 15 минут. Выполнено работ 344».

«Арина П. Оффлайн. Преподаватель, кандидат наук, доцент. Сделает работу за 16 200 Р. Её меседж: «Привет Студент(ка). Я – Кандидат Наук. Ваша тема мне понятна и интересна. Работа будет уникальная и авторская. Отвечает в течение 1 часа. Выполнено работ 1272».

В поисковой системе Google на запрос «выполним студенческие работы» выходит 435 тысяч предложений. На запрос «дипломная работа купить» – 919 тысяч предложений. По поисковому запросу «Диссертация магистерская купить» Google выдаёт 84800 ссылок.

Возникает закономерный вопрос. Во что превращается учебный процесс в университете в условиях расцвета «суррогатного авторства», когда все работы можно купить?!

Но спрос на такие фрикативно-фейковые услуги есть. По мнению автора, спрос и предложение в указанном рыночном кластере есть не что иное, как мутированное выражение какого-то малоизученного и особо специфичного для русскоязычного образовательного мира процесса, возникшего на изломе целесообразности образования в целом и университетского образования в частности.

Фрикативно-фейковый кластер – огромная ниша на рынке услуг, направленных на закрепление несамостоятельности, подделки, жульничества, но на легитимных основаниях. Этот феномен сложился. И его следует не только изучать, но и реагировать на него, изыскивая пути таких вузовских трансформаций, которые повлекут снижение и ликвидацию спроса на подобные услуги.

Во вступительной статье на сайте одного из центров, специализирующегося в выполнении на заказ текстов «суррогатного авторства» в области диссертационных трудов указано, что последние исследования показывают интегрированность академической продукции в систему рыночных отношений. На поисковый запрос «купить готовую диссертацию» в поисковой системе Google выходит 37700 ссылок. Имеет место быть в русскоязычном сообществе специфичного и достаточно закрытого, но все же «рынка диссертаций». Это детерминировано процессом коммодификации научной сферы. Одним из параметров диссертации становится ее не столько научная, сколько коммерческая ценность. В сфере исследований формируются рыночные отношения. Специалисты данного центра считают, что одной из причин стало и формальное разрешение коммерческой защиты диссертаций, когда диссертант сам оплачивает расходы, которые связаны с защитой его работы.

Все это наглядно демонстрирует товаризацию кандидатских и докторских работ, что стимулирует рост предложений по продаже диссертаций. Однако говорить о том, что возможность купить диссертацию у соискателей степени появилась только в последние годы, нельзя. Исследования показывают, что подобная практика существовала и в советское время, и даже в дореволюционной России. Тем более что в чистом виде купить диссертацию и

научную степень невозможно. Можно лишь оплатить помощь в написании, в оформлении, в подготовке к защите диссертации, но защищать ее все равно самому соискателю. Стенограмма защиты, видеозапись потом представляются в ВАК, и он, в конечном итоге, может не принять ту или иную защиту. То есть практически невозможна ситуация, когда выпускник тракторного техникума защищается по микробиологии, поскольку в таком случае он просто не сможет ответить на вопросы на защите от людей, которые в микробиологии разбираются, и его защиту «завернут». Реально защититься человек может только по той теме, в которой он хорошо разбирается, причём независимо, теоретик он или практик (<https://eac-ras.ru/Dissertation/Kupit-dissertatiy.php>).

Приведем еще несколько кейсов по услугам в сфере «суррогатного авторства» скопус-публикаций. На запрос «статья скопус на заказ» выходит 84500 ссылок, на ключевую фразу «опубликовать статью скопус срочно» откликается 6500 предложений. Приведём пример из предложений этого сервиса. «Приглашаем к участию в статьях Scopus/Web of Science, не упустите возможность присоединиться. Подобрать статью Вы можете из списка ниже. Если в этом списке Вы нашли подходящую тему, напишите нам номер темы. Срочно продаются места в авторских командах. Состав набран, осталось несколько горящих мест. Предлагаются «места» в «авторских» группах из 4 человек. Места «первого», «второго», «третьего», «четвёртого» авторов в журнал Europe Scopus Q3 с процентилем 25+ соответствующе стоят 500, 460, 440, 400 долларов США. Вход в авторскую группу статьи в журнал Middle East Q1Q2 Scopus с процентилем (Percentile=>75) уже дороже. Места «первого», «второго», «третьего», «четвёртого» авторов соответствующе стоят 1050, 930, 830, 700 долларов США. Публикация в журнале Q2 Scopus, Percentile=48, IF=1.168 Web of Science Q3 Science Citation Index Expanded по местам авторов стоит 1600, 1050, 950, 850 долларов США. Заплатил такую сумму — и ничего делать не надо. Статья написана. Все вопросы, связанные с переводом и диалогам с рецензентами, решены.

Если сравнить это с ценами на услуги за «нормальную» самостоятельную авторскую публикацию, которую следует написать, верно оформить, перевести на правильный английский язык, пройти все рецензентские препятствия и в итоге провести оплату, которую требует за свои услуги сам «скопусовский» журнал, то видно, что цены за собственный авторский материал и за

«участие» в «авторском коллективе» практически идентичны. Вывод – писать и доводить до ума самому или просто заплатить ту же сумму «агентству помощи», и тогда все сделают за себя, делает каждый учёный сам. Услуга продажи места в авторских командах «скопусовских» статей без самостоятельного участия автора принадлежит к классу специфических девиантных феноменов, детерминированных университетскими деструкциями трансформационного периода интеграции в мировое образовательное пространство. Это есть определенный симптом «болезни» системы образования и науки в целом, исцеление от которой будет диагностировано на основании отсутствия таких фриктивных сервисов, каковыми являются фейковые авторства во всем их видовом разнообразии и количественном многообразии.

В статье профессора И.А. Колесниковой [Колесникова, 2017] анализируется явление, получившее в международной практике название «академический гострайтинг». На рубеже XX-XXI вв. на рынке услуг активизируется массовый спрос на готовый образовательный и научный продукт в виде контрольных, курсовых, дипломной работ, магистерской, кандидатской, докторской диссертаций, научных статей и монографий. Купля и продажа учебных и научных текстов, выполненных на заказ теневыми авторами, рассматриваются в статье как феномен имитации научно-образовательной активности. Базой для анализа послужила информация, открыто представленная на русско-, англо-, франко-немецкоязычных сайтах учреждений и лиц, предлагающих услуги академического гострайтинга.

И.А. Колесниковой выявлены общие смысловые единицы и интенции на стороне заказчиков и исполнителей академических текстов, а также специфические черты и тенденции развития рынка данного вида услуг. Ею также показана технология организации академического гострайтинга и социально-педагогические последствия имитации научно-образовательной активности. «На иноязычных сайтах с предложениями написания и продажи текстов на заказ в качестве ключевого фигурирует английское слово Ghostwriter (можно перевести как «писатель-призрак», «теневого писатель», «призрак пера»). Это тот, кто пишет тексты на заказ, передавая авторство другому человеку. Сфера услуг, связанных с куплей-продажей текстов на заказ, в международной практике получила название Ghostwriting. Некоторые авторы определяют данную сферу как «глобальную кустарную промышленность, поддерживаемую веб-технологией» [Tomar, 2021].

Современные словари фиксируют появление слов «гострайтер», «гострайтинг» и в русском языке. Среди прочих специфических англоязычных терминов, связанных с гострайтингом, встречается Paper Mill и Essay Mill (букв. – бумажное производство). Paper mill business. Essay Mill Business – понятия, отсылающие к поточному производству, массовому изготовлению текстов на заказ. Термин может относиться к веб-сайту, предоставляющему услуги через гострайтинг, или сайту, открывающему доступ к базе данных выполненных ранее работ, которые приобретаются индивидуально и доступны после оплаты» [Farnese, Tramontano, Fida, Paciello, 2011].

В России с конца 2018 г., в Литве с начала 2018 г. запрещена реклама таких услуг как написание «суррогатных» работ для студентов. Штрафы за такую рекламу с физических лиц составляют около 35 долларов, а с юридических лиц достигают 1,5 тыс. долларов. Запрет и штрафы связаны только с рекламой таких услуг, но не с их фактическим оказанием. Оказывать никто не запрещает, офисы таких фирм никто не закрывает (<https://refcom.info/articles/355420>).

Компания Voosta была замешана в скандале, связанном с подготовкой рефератов за деньги для школьников и студентов США и других стран. Один из принадлежащих ей сайтов, EduBirdie, предоставляет услуги по написанию эссе, рефератов, курсовых, научных и прочих работ. И хотя Voosta зарегистрирована на Кипре, у нее есть офисы в Киеве и Львове. О том, что иностранные студенты покупают свои работы, узнала BBC из своего расследования. Вслед за ней об этом написали Business Insider, ABCNews, Daily Mail В Google новости об этом скандале были на немецком, иврите, турецком, китайском и других языках (<https://businessviews.com.ua/ru/personal-life/id/kursovye-na-zakaz-1796>).

Продвижение в мировом научно-образовательном пространстве образа, положений и научных подходов русскоязычных ученых, русскоязычной науки есть очень своевременная миссия. Интеграция русскоговорящих интеллектуалов разных стран вне политических противоборств является отличным ресурсом и индикатором подлинной академической свободы и создаёт независимую диалоговую площадку профессионалов. Вышеизложенные деструкции преодолимы только при условии объективного экспертного диалога, детерминирующего такие изменения в системе высшего

образования, которые элиминируют спрос и предложение в сфере «гострайтинга».

Глобализация и COVID стремительно завернули мир к новой реальности, переписывая в «новую нормальность» то, что, не так давно относилось к ценностно-мировоззренческой парадигме, которую в нынешних условиях можно обозначить не иначе, как «старая ненормальность». В рамках этой парадигмы акценты «что есть okay», а «что есть не okay», что есть существенное, первостепенное, а что менее значимое, периферийно актуальное, были расставлены во многом диаметрально противоположно нынешней «новой нормальности».

Смена мировоззренческо-ценностных ориентиров в толковании картины мира, перезагрузка базовых установок миропонимания происходит резко и турбулентно. Необходимо предпринять попытку выяснить, что есть закономерное следствие объективного развития социума на новом этапе научно-технического прогресса, в эпоху четвертой индустриальной революции. Где объективные закономерности, а где субъективные факторы.

Роль субъективного фактора стала доминирующей в современном мире. Это самый сложный вопрос современности, который в самых разных интерпретациях обсуждается профессионалами науки и образования, политиками, журналистами и самыми различными категориями граждан, позиционирующимися как «агенты изменений», «активисты».

Гуманистические идеи равенства и борьбы с дискриминацией экстарполировались в обилие диалогов о социальной идентичности и гендерной проблематике, свободе выбора гендерной идентификации, отрицанию или игнорированию опыта наработок образовательных институций в «до-новонормальный период».

Сегодня в качестве кумиров и лидеров мнений детской и юношеской когорты выдвигаются представители «новой нормальности» – гламурные тиктокеры, сделавшие свои состояния на продвижении новых ценностей «новой нормальности», которые ранее, высоко вероятно, были бы приписаны к «старой ненормальности». Беспрецедентный, обвальный, стремительный переход ценностей, установок, образов, личностных типажей из «старой ненормальности» в «новую нормальность» произошел, и в нем надо уметь жить, учиться, работать, выстраивать отношения.



Смена образовательных парадигм и воспитательных концепций имеет свои объективные предпосылки и глобальные субъективные детерминанты. Необходимость смены моделей образовательных практик – это объективная закономерность смены картины мира в целом. Но каким образом происходит «перезагрузка» академического пространства, в какой степени сочетаются и взаимодополняются глобальные и локальные тренды.

Без философско-мировоззренческого подхода сложно разобраться в разнообразном и противоречивом контенте касательно современного образования. Об этом стратегическом социальном институте в настоящее время представлено вселенское смешение толкований и подходов на предмет того «кто мы такие» и «куда движемся», что такое «хорошо» и что такое «плохо». И не только риторика, но и повседневная реальность университетских практик постсоветского пространства имеет свою специфику, поскольку здесь трансформационный процесс наполнен дополнительными модусами перезагрузки на мировые стандарты администрирования университетов и признания научной состоятельности ученых.

Философское знание обладает уникальным ресурсом глубинного методологического анализа и способствует тому, чтобы максимально объективно «разложить по полочкам» мировоззренческих установок и концептуальных оснований плюралистическое множество подходов к образованию, его настоящему и будущему. Каким образом образование меняется в настоящее время и к чему можно прийти в результате нынешних трансформаций?

«Цифра» и COVID-локдауны турбулентно разнообразили стремительный процесс необратимых изменений. Главный вопрос – каков вектор таковых изменений. Международные каноны новой игры, трактуемые на постсоветском пространстве как «западные», зачастую для самого «запада» – профессионалов науки и высшей школы тоже воспринимаются как «новые нормальности» идущих в разрез с их «старой ненормальностью». «Старая ненормальность» стала «новой нормальностью».

Но мы концентрируемся именно вокруг высшей школы – его реформа стартовала с болонского процесса. Сейчас на слуху «Университет 4.0» и переход на его парадигму от модели «Университет 3.0».

Существенное значение в понимании университетских моделей имеет философско-мировоззренческий анализ этих взаимоисключающих ли, взаимодополняющих ли концепций высшего образования.

## **ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ ГЛОБАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РИСКОВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **3.1 Глобализация мышления как инструмент профессионально ориентированной подготовки специалиста нового поколения**

Современная система образования подвержена влиянию процессов глобализации. Она не имеет четкого научного основания, строится на максимально возможной абстракции, которая удовлетворяет требования цивилизации, но не учитывает живого содержания конкретной культуры. В прошлом образование заключалось в том, чтобы научить людей чему-либо. «Сегодня суть образования, отмечает директор по образованию и развитию навыков Организации экономического сотрудничества и развития (далее – ОЭСР), Андреас Шейлер – помочь личности развить надежный внутренний стержень и навыки целеполагания, чтобы найти свой собственный путь во все более неопределенном, непостоянном и усложняющемся мире. В наше время нельзя знать наверняка, как будут разворачиваться события» [Fadel, Bialik, Trilling, 2015. С. 19].

Лидеры образования во всем мире все чаще говорят о необходимости формирования «глобальной компетентности» как способа решения проблем, связанных с глобализацией.

Результаты мониторинга глобальных направлений цифровизации центра стратегических инноваций ПАО «Ростелеком» [Мониторинг глобальных трендов, 2018] позволяют говорить о том, что ключевыми направлениями развития образовательной среды, форм и технологий организации образовательного процесса являются:

- расширение образовательных компьютерных игр («геймификация образования»);
- использование облачных технологий;
- внедрение решений дополненной реальности;
- развитие социальных сетей в образовании;

– применение дистанционного образования, развитие массовых открытых онлайн-курсов, новых технологий визуализации.

*Глобальная компетентность* в исследовании PISA определяется как многомерная способность, которая включает в себя следующие глобальные компетенции: способность изучать глобальные и межкультурные проблемы, понимать и ценить различные мировоззрения и точки зрения, успешно и уважительно взаимодействовать с другими и принимать меры для коллективного благополучия и устойчивого развития [PISA-2018, 2019].

Ряд исследователей рассматривают глобальную компетентность как специфический обособленный ценностно-интегративный компонент функциональной грамотности, имеющий собственное предметное содержание, ценностную основу и нацеленный на формирование универсальных навыков (soft skills) [Коваль, Дюкова, 2019], инструмент собственного понимания культурных норм и ценностей, ожиданий других людей [Певнева, Табашникова, 2019], средство применения полученных знаний, эффективного взаимодействия, работы и коммуникации вне традиционной обстановки [Панфилова, Панфилов, 2021].

Отечественные ученые А.Е. Марон и Л.В. Резинкина вводят термины «метаграмотность» и «метарефлексия», имеющие отношение к профессиональному развитию педагога. Они рассматривают метаграмотность, как «проявление творческого потенциала личности, способности эффективно осуществлять поисковый процесс в сфере развития надпредметных умений и навыков обучаемых с привлечением теоретических абстракций и элементов рефлексии, практического опыта» [Марон, Резинкина, 2015. С. 75], положительно влияет на модернизацию образовательного процесса. Метарефлексия характеризуется «постоянным интересом и готовностью к созданию нового, а также высокой результативностью инновационной деятельности» [Марон, Резинкина, 2015. С. 76].

Одной из задач профессионального образования в ходе подготовки будущих педагогов в рамках глобальной компетентности является развитие навыков, необходимых для продуктивного межкультурного общения, а также для понимания и принятия представителей других культур на методологии

трансдисциплинарного подхода [Maastricht Global Education Declaration].

Глобальная компетентность выступает компонентом функциональной грамотности, одной из ключевых компетенций, составляющих основу ориентации и успешного существования в современном социуме [Коваль, 2019].

Структура глобальной компетентности отражена на рис. 2.



Рис. 2 Структура глобальной компетентности

*Характеристики* глобальной компетентности:

а) отражает динамизм и развивающийся характер содержания под воздействием постоянно изменяющегося мира;

б) предполагает осознание взаимосвязи и взаимопроникновения локального и глобального, проявления глобальных аспектов в событиях и процессах локального уровня и отражения, проецирования локальных явлений в глобальном;

в) включает в контент «межкультурные знания»;

- г) имеет деятельностную направленность;
- д) имеет коммуникативную направленность;
- е) базируется на определенной ценностной основе.

Глобальная компетентность выражается в постоянной готовности человека к переработке дополнительной информации, к получению новых знаний о мире и социальных взаимодействиях, под влиянием которых может меняться представление о соотношении глобального и локального, о целевых установках самостоятельной деятельности и коммуникаций.

Глобализация – это мощный процесс, который оказывает все большее влияние на многие аспекты жизни общества, в том числе на образование [Stacey, De Lazzari, Grayson and etc., 2018]. Инструментами этого процесса являются программы межстрановой унификации стандартов, международные олимпиады и программы тестирования, общемировое рейтингование университетов и школ, академические обмен, найм профессуры на международных рынках по стандартным правилам и пр. Ярким проявлением глобализации в сфере высшего образования стало появление глобальных рейтингов, измеряющих и сравнивающих эффективность университетов, и усиление роли таких рейтингов [Фрумин, Салми, 2007]. Глобальные рейтинги, такие как THE (Times Higher Education), Quacquarelli Symonds (QS) World University Rankings, U.S.News, Шанхайский рейтинг, и предлагаемые в них методологии оценки качества базовых процессов в университетах (наука, образование, академическая репутация, репутация у работодателей, интернационализация, и др.) весьма активно повлияли на стратегии и направления развития университетов многих стран. И хотя российские университеты порой не соглашаются с методами оценки [Критерии рейтинга вузов, 2012] расчета рейтингов, всё равно они вынуждены «играть в эту игру». Это повлияло на образовательную политику многих стран, в том числе России, появились национальные программы академического превосходства, направленные на поддержку университетов в их стремлении занять высокие места в мировых рейтингах через реализацию своих научно-образовательных, инновационных, кадровых политик [Фрумин, Салми, 2007].

Однако по мере разворачивания процесс глобализации образования становится все менее определенным, более многозначным, как и роли его акторов. В нем сочетаются черты

экономической глобализации, во главе которой идут транснациональные корпорации и, которая предполагает все большую унификацию мира, и коммуникативной глобализации, главенствующую роль в которой играют сетевые сообщества, некоммерческие организации, религиозные конфессии и другие формы гражданского общества, часто акцентирующие внимание на местных особенностях, в том числе цивилизационных, способствующие развитию региональных и локальных идентичностей [Иванищева, 2021].

Международная образовательная политика ищет ответы на вызовы современности, стоящие перед поколениями будущего [Документы ООН]. Центральное значение мировым сообществом уделяется глобальным навыкам (global skills). Международная система оценки образования, проводимая ОЭСР – это трехгодичный опрос, который призван оценивать системы образования во всем мире путем тестирования навыков и знаний 15-летних молодых людей. В программу ОЭСР «Образование-2030» включены «глобальные навыки» и культурное развитие. Согласно ОЭСР глобальные компетенции формируются тремя *принципами* – «справедливость», «сплоченность» и «устойчивость».

*Справедливость* – увеличение неравенства доходов и возможностей, наряду с тем, что бедные дети получают некачественное образование, ставит вопрос об включении вопросов справедливости в глобальные повестки, направленные на повышение темпов роста. Цифровая экономика размывает рабочие места, состоящие из стандартных задач, и коренным образом меняет характер занятости. Для многих это представляется освобождающим и захватывающим. Это отличный момент, чтобы стать двадцатилетним предпринимателем с прорывной интернет бизнес-моделью. Но для других, это означает конец существования.

*Сплоченность* – во всех частях мира мы видим беспрецедентные перемещения людей, причем наиболее драматические потоки, поступающие из стран, погрязли в нищете и войне. Как принимающие страны могут интегрировать различные группы людей и избегать роста экстремизма и фундаментализма?

*Устойчивость* – осуществление целей устойчивого развития ООН является одним из приоритетов в международном сообществе. Развитие, которое удовлетворяет потребности настоящего времени, не ставя под угрозу способность будущих поколений удо-

влетворять свои собственные потребности, более актуальна, чем когда-либо прежде, в условиях ухудшения состояния окружающей среды, изменения климата, чрезмерного потребления и роста численности населения.

На сегодняшний день все три принципа находятся под угрозой. ОЭСР рассматривает глобальные компетенции в качестве центрального элемента для более широкого понимания образования XXI века.

Информационное общество порождает необходимость изменения образования, главной целью которого становится готовность личности к жизни и деятельности в постоянно меняющемся мире глобализации.

Включение России в общемировые процессы глобализации, социально-экономические, социально-политические изменения внутри государства, модернизация и реформирование самой системы образования, другие изменения существенно трансформируют педагогическую практику. Само образование также является мощным фактором изменений социальных условий, изменений в науке, в экономике, что акцентирует его социальную обусловленность. Современное динамичное, постоянно меняющееся общество должно иметь столь же динамичное образование (А.М. Новиков). Приоритетность и социальная значимость образования в развитии российского общества, в повышении качества человеческого капитала определяют новые требования к педагогу, которые находят отражение в основных позициях государственной политики.

В современном образовательном пространстве педагог перестал быть только носителем и транслятором общественно-культурного опыта и знаний: расширение репертуара его профессиональных ролей и функций обусловило статус педагога как активного субъекта социального взаимодействия. В открытом образовательном пространстве именно педагог как субъект взаимодействия выступает проводником изменений в меняющейся реальности, что требует от него готовности к изменениям, к освоению новых форматов социального взаимодействия. Важнейшими условиями эффективного образования в настоящее время оказываются профессиональная компетентность, социальная зрелость и духовное богатство педагога (В.А. Сластенин). В условиях неопределенности, вызванной изменениями социального

взаимодействия, педагог, сопротивляясь изменениям, испытывает профессиональные затруднения, эмоциональную напряженность и риски.

А.И. Солженицын в одной из ранних повестей утверждал: «Педагогом надо родиться. Надо, чтобы учителю урок никогда не был в тягость, никогда не утомлял, а с первым признаком того, что урок перестал приносить радость – надо бросить школу и уйти. И ведь многие обладают этим счастливым даром, но не многие умеют пронести этот дар через годы непогасшим». Эти слова написаны, в определенном смысле, идеалистом, звучат как некая максима, которую опрокидывает «правда жизни». Однако история всякого развития полна примерами прорывов, совершаемых именно идеалистами, теми, кто верил в достижимость невозможного [Солженицын, 2015].

Поскольку настоящее время российской истории в социально-философском контексте описывается как процесс изменений и трансформаций с открытым финалом, постольку междисциплинарные исследования фокусируются вокруг причин, тенденций и факторов данных явлений. Понимание того факта, что социальная реальность сегодня стала зависимой от характера изменяющегося социального взаимодействия, обращает внимание современного исследователя к роли и позиции субъекта социального взаимодействия.

В педагогическое сообщество приходит реальное осознание необходимости сущностных изменений системы образования. Специфической чертой современного образовательного пространства является усиливающаяся его унификация. Так, при существующей учебной нагрузке на преподавателя высшей школы, возможна только унификация учебной деятельности, а не индивидуальный подход к процессу обучения. Второй вектор унификации содержится в Болонском процессе, который означает унификацию высшего образования по образцам «провинциальных» европейских университетов, что позволяет многим странам в условиях демографического кризиса решать свои проблемы по подготовке дипломированных специалистов. Несомненно, что сотрудничество с западными странами в различных областях жизни и деятельности необходимо и полезно, но при этом основным ориентиром должен оставаться приоритет национальных интересов. Необходимо отметить, что простое обучение навыкам на



основе тренировки памяти с помощью тестов, и упор на компетентностный подход, ведущий к узкоспециализированному образованию и тестовому мышлению – это модель вчерашнего дня. Чтобы быть адекватными современному динамичному миру, студенты должны усваивать методологию познания и самостоятельного приобретения знаний в роли, которой выступают именно теоретические знания. Отказ от широкой теоретической подготовки в вузе фактически означает разрушение основ высшего образования, что создает угрозу государственной безопасности любой страны.

Современное общество предъявляет все более высокие требования к интеллекту, и культурно-образовательная среда меняется таким образом, что население в целом становится умнее – причем умнее иначе, чем раньше [Нисбетт, 2013].

Английский социолог Э. Гидденс характеризует феномен современной глобализации просто: «...все мы – не только организации и сообщества, или целые нации, но и отдельные представители рода человеческого – живем «в одном мире», а значит, становимся взаимозависимыми» [Гидденс, 205. С. 56]. При этом Гидденс отмечает комплексный характер этого магистрального социального процесса: «глобализация – это результат взаимодействия политических, социальных, культурных и экономических факторов» [Гидденс, 205. С. 57]. Глобализация существенным образом меняет характер социокультурной жизни, придавая ей невиданный ранее масштаб, динамизм, сложность, коммуникативность.

Английский социолог З. Бауман называет современную глобализацию «постсовременной эпохой» [Бауман, 2004. С. 10] и рассматривает ее как «неизбежную фатальность нашего мира, необратимый процесс, в равной степени и равным образом затрагивающий каждого человека» [Бауман, 2004. С. 9]. Немецкий социолог У. Бек констатирует, что современная глобализация – неустранимое условие человеческой деятельности [Бек, 2001. С. 34], акцентируя при этом особое значение информационной глобализации, связанной с вхождением в глобальную информационную сеть, в мировое пространство глобальной коммуникации.

В условиях нарастания глобальных проблем необходимо осознавать важность развития навыков системного мышления у

будущих поколений при оценке планетарных изменений. Важным достижением науки является системный подход, который реализуется на основе исследований природных и природно-антропогенных систем, что позволяет проследить последствия взаимодействия общества и окружающей среды [Моисеев, 1997]. Ключевым элементом формирования глобального мышления становится образование для устойчивого развития (мир, демократия, бедность, гражданственность, безопасность, права человека, терроризм, социально-экономическое развитие, здравоохранение, гендерное равенство, культурное разнообразие, религиозная и этническая толерантность, охрана окружающей среды, рациональное использование природных ресурсов и др.), которое отражает структуру системы нравственных ценностей всего человечества [Commission on Sustainable Development].

Чтобы люди могли научиться вести ответственную жизнь и решать сложные проблемы мирового значения, образование должно поощрять развитие глобального мышления и качеств, позволяющих прогнозировать ход событий в будущем и совместно принимать решения. Для этого необходимы новые подходы к обучению, развитие динамичных и экологичных обществ и экономики, а также воспитание глобальной гражданственности [Erofeeva, Stolyarova, Evseeva, Popova, Lobzhanidze, 2019]. Современный мир формируется в условиях процесса глобализации, которая уже давно представляет не просто одну из концепций мировой экономики, но выступает и как многосторонний феномен, находящий отражение в политическом, культурном и образовательном развитии стран современного мира. Наряду с процессами глобализации, в мире происходит универсализация ценностей (справедливость, милосердие, независимость, верность, праведность, патриотизм, долг). При этом под универсализмом подразумевается не единообразие, а многообразие ценностей. «Когда дело доходит до выбора подлинных ценностей, – считает американский антрополог Р. Шведер, – всегда имеет место своеобразный торг. Именно по этой причине в мире существуют различные ценностные системы (или культуры), и как раз поэтому ни одна культурная традиция не в состоянии восславить все блага жизни сразу» [Харрисон, 2008].

Высшее образование для глобального мышления следует рассматривать как инструмент стимулирования познавательного интереса к глобальным проблемам. Иными словами, его задача

состоит не только в том, чтобы научить знанию закономерностей организации земного пространства, а в том, чтобы научиться критически оценивать локальные и глобальные пространственные взаимодействия. Как справедливо замечает А.А. Лобжанидзе становление критического геоэкологического мышления должно осуществляться через обмен информационными материалами и результатами наблюдений, полученных в ходе исследований в различных частях Земли [Лобжанидзе, 2020. С. 23]. По нашему убеждению, глобальное мышление должно строиться на глобальном принципе (глобально-локальном), использующим подход «снизу-вверх» и признающим тот факт, что все действия, происходящие в конкретном месте и совершаемые индивидуумом, имеют свое глобальное отражение

В условиях глобализации возрастает мобильность населения, которая с одной стороны, положительно влияет на развитие стран, привнося новые традиции и идеи, создавая условия для лучшего взаимопонимания и обмена культурным опытом, а с другой – способствует развитию ксенофобии и нетерпимости к другим народам и религиям. Современные исследования показывают, что межкультурное понимание является важнейшим структурным элементом в концепции глобального образования. Поэтому, уже начиная с 1970-х гг., в ряде многонациональных стран, важнейшим элементом глобального взаимопонимания стало развитие поликультурного образования. Информационные технологии делают наш мир более взаимосвязанным, потоки информации перемещаются в глобальном пространстве, люди различных культур активно взаимодействуют друг с другом, в результате происходит глобализация информации. Все это способствует тому, что расширяется аудитория людей, участвующих в обсуждении глобальных проблем. В современном многополярном мире большие данные (BIG DATA) выступают своего рода ключом, который имеет доступ к каждому человеку, способствуют формированию его электоральных предпочтений, политических, экономических и экологических взглядов, воздействуют на общественное мнение в странах и регионах мира. Информационные технологии, с одной стороны, могут помочь в решении глобальных проблем, с другой – способны порождать новые конфликты, например, симулировать экспорт революции через социальные сети. Сегодня необходимо осознавать взаимосвязь между глобальным мышлением и

пространством, которое под воздействием информационных технологий становится все более глобальным.

Анализ исследований и практический опыт позволяют констатировать, что обеспечение конкурентоспособности педагогических вузов и их выпускников – одна из стратегических задач в сфере образования и экономики страны. Ее достижение требует ориентации основных образовательных программ и технологий их реализации на потребности современной школы. Данное обстоятельство обуславливает необходимость переосмысления подходов к организации подготовки будущих учителей, усиление ее практической направленности посредством расширения зоны ответственности работодателей.

Высшее образование должно подготовить студентов к тому, чтобы они стали людьми, способными адаптироваться к постоянно меняющемуся миру. Вместо того чтобы пытаться «втиснуть» в студентов большое количество знаний, проверять их запоминание и делать выводы об их жизненной готовности на основе результатов тестов, надо сосредоточиться на обучении студентов навыкам, которые могут помочь им справиться с различными проблемами и преуспеть во многих видах работ (даже в тех, которые пока еще не существуют) [Иванищева, 2021]. Все педагоги и родители верят, хотят видеть в них людей, способных решать мировые проблемы, людей неравнодушных и ответственных: за изменение климата, ответственных за собственное здоровье и за здоровье других членов общества и др.

Мышление – достаточно сложное и многогранное понятие, изучению которого уделяется большое внимание в психолого-педагогической науке. Исследованием понятия «мышление» и определением его роли в познании и деятельности человека занимались многие ученые, начиная еще со времен Аристотеля. В 1930-е годы ученые стали изучать мышление в практической деятельности (Вертгеймер, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, О. Зельц, А.Н. Леонтьев, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, Дж. Уотсон, З. Фрейд и др.).

В ракурсе исследуемой проблемы особый интерес представляет для нас культурно-историческая теория Л.С. Выготского, которая объясняет глубинное единство психологических и социальных параметров формирования человека. «Мышление ребенка... развивается в зависимости от

овладения социальными средствами мышления» [Выготский, 1996. С. 115]. Для ученого это означает, что «изменился и самый тип развития – с биологического на общественно-исторический» [Там же. С. 116], когда культура начинает направлять и опережать биологическую эволюцию человека. Признание этого и составляет основу методологической революции Л.С. Выготского: «...в основных чертах самый тип исторического развития поведения окажется в прямой зависимости от исторического развития человеческого общества» [Там же. С. 116].

В.С. Степин, отвечая на вопрос о системе ценностей, формирующихся в условиях глобализации, связывает их с техногенной цивилизацией, в развитии которой «решающую роль играет постоянный поиск и применение новых технологий, причем не только производственных технологий, обеспечивающих экономический рост, но и технологий социального управления и социальных коммуникаций» [Степин Глобализация]. Одновременно актуализируется ценностно значимое и социально одобряемое представление о человеке как активном деятеле, преобразующем и подчиняющем природу как ресурс и противостоящем социуму; утверждается идеал свободного и равного в правах со всеми другими человека. В.С. Степин считает, что «техногенный тип развития в значительно большей степени, чем традиционалистский, унифицирует общественную жизнь» с одной стороны, обеспечивая новое качество жизни и внедряя соответствующие ему этические и социально-политические идеи, с другой – приводя к экологическому и антропологическому кризису благоприятный выход из которого невозможен без «изменения целей человеческой деятельности и ее этических регулятивов» [Там же]. Однако философ говорит и о возможности «менее благоприятных и просто катастрофических» путей развития общества, когда «процессы глобализации будут протекать не как равноправный диалог культур, а как активное одностороннее воздействие современных западных ценностей и идеалов потребительского общества на другие культуры» [Там же], что повлечет за собой усиление кризиса.

Р. Адольфи рассматривает глобальное мышление как некий гиперсубъект общественно-исторического процесса, как «агент без лица», который создает новую действительность – стандартизованную и максимально регламентированную. Глобализация как метафизическое историческое мышление

приводит к пересмотру традиционных гуманистических ценностей и традиций, к пересмотру таких понятий, как «культура» и «идентичность» и даже отречению от них на основе противопоставления «эффективно – неэффективно», «успешно – неуспешно», а не «хорошо – плохо»: «В связи с глобализацией под вопросом оказывается все наше прошлое мышление и осмысленность общества, морали и политики, а также модели и идеальные представления, с помощью которых мы понятийно схватывали до этого “действия”, общественные “институты” и рациональные “нормы”» [Адольфи, 2010. С. 53]. Философ считает глобализацию потенциальной угрозой «естественному» человеческому мышлению, вслед за теоретиками постмодернизма полагая, что «новая огромная реальность пересилит критическую рефлексию, реальность, которая сама при этом становится действующим и требующим субъектом. Это грозит такой ситуацией, в которой истоки (реальные причинно-следственные связи) и отблеск мысли будут заменены местами, а стороны перепутаны» [Там же. С. 54].

Глобальное мышление порождает в некоторой мере чувство ненадежности, неуверенности, которое приводит к поискам неких стабильных опор в жизни и, в частности, к распространенным и одобряемым способам деятельности (к той же редупликации, например, к повторению кем-то полученного и одобренного знания без мук встраивания его в собственную ассоциативно-вербальную систему).

Одновременно снижается личная ответственность за свою деятельность. Отсутствие ответственности и напряжения характеризует познавательную деятельность субъекта, который все чаще получает сведения с помощью поисковой системы компьютера, которая, увы, не только не способна сформировать у индивида необходимые способы обработки информации, но и препятствует такому формированию, поскольку даже определенные этапы порождения речи в работе с поисковой системой не являются обязательными [Степыкин, 2020]. Отсюда прямой путь к функциональной неграмотности.

По мнению некоторых исследователей, «проблема функциональной неграмотности представляет собой совершенно новый тип цивилизационного риска», который в России углубляется полным сломом системы классического образования,

направленного сегодня не на развитие когнитивных способностей, а на выработку компетенций [Коваль, 2019].

В настоящее время численность студентов в мире составляет около 200 млн человек, при этом только в Индии и Китае в университетах учатся более 50 млн человек [Клячко, 2020]. В результате изменений в системах профессионального образования, прежде всего высшего, стремительно меняются потоки молодежи на глобальном рынке труда. В большинстве развивающихся стран местные вузы в ближайшие годы не смогут справиться с быстро растущим спросом на качественное высшее образование. Это позволит не только сохранить, но и расширить системы высшего образования развитых стран, которые без притока студентов из-за рубежа должны были бы существенно сократить свои масштабы в силу демографических причин. До середины 2020-х в развитых странах возрастут потоки иностранных студентов (предположительно с 5,5 до 8–10 млн человек), которые будут ориентированы не только на получение высшего образования, но и на трудоустройство, а конкуренция университетов за иностранных студентов и ведущих профессоров резко усилится. Вместе с тем начнут получать все большее распространение онлайн-университеты, которые позволят локализовать обучение части студентов в их родных странах и создать там новые престижные рабочие места. При этом все большая интернационализация системы образования приведет к переходу на универсальный язык обучения (на эту роль претендует в первую очередь английский язык). Развитие виртуальных университетов, а также распространение в системе образования универсального (английского) языка повлечет за собой уход с рынка многих вузов как в развитых, так и в развивающихся странах. В перспективе до 2050 г. ведущие университеты станут глобальными (транснациональными) как за счет развития на их базе виртуальных университетов, так и путем создания сетевых университетов с включением в них национальных университетов многих стран. Фактически будут созданы глобально распределенные университеты, численность студентов в которых будет составлять от 200 до 500 тыс. человек. Одновременно развитие получают уникальные программы, ориентированные на индивидуальные потребности обучающихся, использующие глобальные образовательные ресурсы.

Будущие педагоги, которые проходят обучение в рамках международных программ партнерства (в программах академической мобильности или других программах международного сотрудничества), формируют глобальное мышление продуктивнее и быстрее, чем студенты, которые не имели опыта погружения в среду других стран и образовательных пространств. Такие инструменты как социальные сети, видеоконференции и прочие современные коммуникационные технологии способствуют расширению возможностей будущих педагогов для рассмотрения глобальных вопросов совместно со студентами из других городов и стран по примеру специалистов, которые работают в глобальных командах. Структурировать взаимодействия между будущими педагогами представляется возможным посредством множества способов: от научного сотрудничества до творческих проектов.

Продолжающийся прорыв в области технологий обостряет потребность в появлении искусственного интеллекта. Книга «Искусственный интеллект в образовании, перспективы и последствия для преподавания и обучения» [Holmes, Bialik, Fadel, 2019] погружает нас в дискуссию о том, чему учить студентов в эпоху развития искусственного интеллекта. Внимание авторского коллектива сосредоточено на внедрение междисциплинарных тем и компетенций с конечной целью сделать обучение посредством различных каналов его реализации более полезным в жизни. Что касается искусственного интеллекта, то надо понимать, что он пока не существует. Технологии так называемых нейросетей и машинного интеллекта существовали еще в 1940-е гг. В России теоретическую основу нейросетей заложили два выдающихся математика: А.Н. Колмогоров, В.И. Арнольд. Они доказали еще в конце 50-х гг. прошлого столетия теорему о том, что любая непрерывная функция нескольких переменных может быть представлена в виде комбинаций конечного числа функций меньшего числа переменных, а именно это и стало математическим обоснованием для построения нейросетей [Колмогоров, 1956. С. 179-182].

Исследователей многих стран мира волнует вопрос, способствует ли цифровизация повышению уровня интеллекта детей в сравнении с предыдущими поколениями. Результаты исследований показали, что современные одиннадцатилетние



школьники выполняют задания на таком уровне, какой тридцать лет назад показывали дети восьми-девяти лет. Одной из причин такого явления называется повсеместная виртуализация жизни детей. Нейробиолог, профессор Оксфордского университета Сьюзен Гринфилд отмечает: «Я опасаясь, что цифровые технологии инфантилизируют мозг, превращая его в подобие мозга маленьких детей, которых привлекают жужжащие звуки и яркий свет, которые не могут концентрировать внимание и живут настоящим моментом» [Стрельникова Цифровое поколение].

Целевая установка образовательных систем мира на развитие функциональной грамотности студентов не отменяет значимость академической грамотности в новых условиях. С академической грамотностью традиционно связано содержание отечественного образования, которое конструируется на основе базовых понятий основных отраслей науки. В условиях быстроменяющегося мира с неопределенным будущим и насыщенного информацией понимание академической грамотности выходит за границы предметных знаний, умений и навыков, смещая акценты в сторону развития умения добывать, сопоставлять и анализировать информацию, критически её оценивать, интерпретировать идеи и скрытые смыслы, делать самостоятельные выводы, а главное, продуцировать собственные гипотезы, обосновывать и доказывать их состоятельность и выражать все это в форме связного, логически упорядоченного и структурированного устного или письменного текста.

С этих позиций в самом широком смысле под академической грамотностью понимаются «комплексные умения, связанные прежде всего со знаковой, текстовой языковой деятельностью, которые позволяют не только критически оценивать, анализировать и правильно интерпретировать различного рода информацию, но и продуцировать новое знание, выдвигать, обосновывать и логически упорядочивать собственные мысли» [Короткина, 2017]. Расширение традиционного понимания академической грамотности не требуют радикального изменения структуры предметного обучения, но предполагает смещение акцентов в содержании учебных программ и обогащение их заданиями на развитие и оценку навыков XXI века и личностных качеств студентов.

Таким образом, в литературе последних лет представлен целый ряд позиций и подходов, связанных с интерпретацией

глобализации мышления как инструмента профессионально ориентированной подготовки специалиста нового поколения. В условиях нарастания глобальных проблем необходимо осознавать важность развития навыков системного мышления у будущих поколений при оценке планетарных изменений. Ключевым элементом формирования глобального мышления становится образование для устойчивого развития, которое отражает структуру системы нравственных ценностей всего человечества.

Высшее образование для глобального мышления мы рассматриваем в фокусе стимулирования познавательного интереса к глобальным проблемам. Иными словами, его задача состоит не только в том, чтобы научить знанию закономерностей организации земного пространства, а в том, чтобы научиться критически оценивать локальные и глобальные пространственные взаимодействия.

Высшее образование должно подготовить студентов к тому, чтобы они стали людьми, способными адаптироваться к постоянно меняющемуся миру. Такие инструменты как социальные сети, видеоконференции и прочие современные коммуникационные технологии способствуют расширению возможностей будущих педагогов для изучения глобальных вопросов совместно со студентами из других городов и стран по примеру специалистов, которые работают в глобальных командах.

### **3.2 Архитектоника дизайна обучения в целевой ориентации студента на академические достижения**

Социальный заказ на подготовку конкурентоспособных специалистов, владеющих передовыми информационными технологиями, способных к самообучению и академическим достижениям, а впоследствии и к реализации своего творческого потенциала в практической деятельности, детерминирован превращением современной цивилизации в информационное общество [Подымова, 2019].

«Стратегические задачи развития Российской Федерации на период до 2024 года» предполагают в качестве одного из основных приоритетов ускоренное развитие цифровых технологий во всех сферах экономики, в том числе в области развития человеческого капитала, системы образования Российской Федерации [Указ

Президента Российской Федерации, 2018]. Преобразования, предполагающие «поэтапное, вплоть до 2024 года создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающие высокое качество и доступность образования всех видов и уровней» [Паспорт национального проекта «Образование», 2018], затрагивают в полной мере высшую школу. Применительно к области образования это в первую очередь обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров для цифровой экономики; преобразование приоритетных отраслей социальной сферы, включая образование, посредством внедрения цифровых технологий и платформенных решений. Необходимость разработки цифровых технологий в образовании обозначена в Федеральных проектах «Кадры для цифровой экономики», «Цифровая образовательная среда» и других. Применительно к высшей школе требуется постановка содержательных целей и задач, определяющих смысл цифровой трансформации, таких как снижение числа неуспешных студентов, обеспечение условий для повышения конкурентоспособности образования, снижение рутинной нагрузки на всех участников образовательного процесса, развитие навыков жизни в цифровой среде [Трудности и перспективы цифровой трансформации образования, 2019]. Практика показывает, что электронная информационно-образовательная среда университета как технологичная инфраструктура способна обеспечивать различные функции управления, реализации, мониторинга, фиксации и обработки результатов образовательного процесса; доступность, целостность, защищенность и актуальность управленческих, обучающих и информационных материалов; внедрение и применение современных и перспективных форм и методологий обучения, а также коммуникативно-рефлексивное взаимодействие участников образовательного процесса [Бетелин, 2019; Информатизация образования, 2020].

В исследовании под *дизайном* (от англ. *design* – «проектировать») мы понимаем любое проектирование предметной среды университета в цифровом пространстве. Обсуждение условий, обеспечивающих высокий уровень академических достижений, приобретает особую актуальность в практике зарубежного и российского высшего образования в контексте принятия решений об архитектонике дизайна обучения.

Научную заинтересованность вызывают исследования зарубежных авторов. Так, например, по мнению А.М. Walder, подходы дизайна обучения должны поддерживаться в профессиональной среде [Walder, 2017. С. 79]. Исследование М.А.Р. Lopez позволяет сделать вывод о том, что работу в команде, кейс-стади, проблемное обучение, проекты, сетевую работу можно отнести к инновациям в высшем образовании [Lopez, 2017. С. 1508]. По мнению Р. Wang, Y. Hao, организационная среда является важным фактором, влияющим на инновационное поведение сотрудников [Wu, Yu, 2017. С. 267]. Анализ исследований Е.М. Sutanto показывает, что создание творческой среды способствует развитию новых идей [Sutanto, 2017. С. 128]. Разделяя позицию М.Г.М. Koeslag-Kreunen, М. R. Van der Klink, Р. Van den Bossche, Wim H. Gijsselaers, полагаем, что вовлеченность (совместная работа, обмен опытом) преподавателей рассматривается как ключевой фактор в достижении устойчивых инноваций в высшем образовании [Koeslag-Kreunen, Van der Klink Marcel, Van den Bossche, Gijsselaers Wim, 2018. С. 191]. В своих исследованиях Х. Wu, Y. Yu придерживаются позиции о необходимости создания модели инновационной деятельности преподавателя [Wu, Yu, 2017. С. 283]. В научных исследованиях Н. Elrehail, О.Е. Emeagwali, А. Alsaad, А. Alzghoul подчеркивается мысль о том, что инновации важны как для самого вуза, так и основных стейкхолдеров, таких как студенты, общины и компании [Elrehail, Emeagwali, Alsaad, Alzghoul, 2018. С. 56]. В исследованиях R.Н. Stupnisky, А. BrckaLorenz, В. Yuhаs, F. Guay рассматривается проблема мотивации к использованию инновационных технологий в педагогической деятельности [Stupnisky, BrckaLorenz, Yuhаs, Guay, 2018. С. 20]. По мнению С.Л. Weitze, создание инноваций требует совместных усилий от членов педагогического сообщества [Weitze, 2017. С. 369].

В современных условиях, когда не только система образования, но и все мировое сообщество в связи с пандемией COVID-19 перешло на онлайн-коммуникации и практически на онлайн-существование, корпоративный имидж университетов вынужденно претерпевает изменения за счет перемещения в цифровую среду. Концепция единого образовательного пространства актуализирует коммуникативную модель «студент–студент» (peer to peer): горизонтальное сетевое обучение

обеспечивает развитие сообществ студентов, способных к исследовательской и инновационной деятельности [Высшее образование, 2020].

Цифровое образование связано с понятием цифровой трансформации высшего образования. Коллектив ученых Института образования Высшей школы экономики в монографии «Трудности и перспективы цифровой трансформации в образовании» рассуждая в предисловии об отечественном образовании, подчеркивает, что «цифровая экономика требует, чтобы каждый обучаемый (а не только лучшие) овладел компетенциями XXI в. (критическим мышлением, способностью к самообучению, умением полноценно использовать цифровые инструменты, источники и сервисы в своей повседневной работе) и мог творчески (не по шаблону) применять имеющиеся знания в быстроразвивающейся цифровой среде [Трудности и перспективы цифровой трансформации образования, 2019. С. 15]. Цифровая экономика, цифровое образование, цифровая среда – явления инновационные, а инновационный – это не только «новый». Инновацией в образовании является не всякое новшество или нововведение, а лишь такое, которое серьезно повышает эффективность обучения и организации этого процесса, в том числе и в онлайн-обучении, на которое перешло высшее образование в условиях пандемии. Использование интернет-технологий в цифровой среде в условиях онлайн-обучения стало, своего рода, венчурным проектом современной высшей школы, предполагающим адаптацию компетентностного подхода, где обязательным становится наличие информационной компетентности. Она включает навыки поиска, отбора, представления информации, решения профессиональных задач с помощью информационных и интернет-технологий.

Исследователи Н.П. Петрова, Г.А. Бондарева подчеркивают, что цифровые технологии, социальные сети и мессенджеры изменили общественные ценности, привели к сетевой идентификации человека. Положено начало новому типу обучающихся, которые самостоятельно определяют свою образовательную траекторию. Система высшего образования сегодня должна акцентировать свое внимание на подготовке специалистов новых профессий, обладающих такими профессиональными компетенциями, которые предполагают

склонность к творческим нестандартным решениям, а также ориентированы на развитие коммуникативных навыков [Петрова, Бондарева, 2019].

Однако в последнее время именно активное проникновение Digital-технологий в образовательный процесс все чаще вызывает противоречивые реакции как у представителей образовательного сообщества, включая разработчиков образовательного контента, так и у самих студентов. Так, результаты национального исследования 14 австралийских университетов показывают, что напряженность, возникающая в результате предполагаемого сдвига институциональных приоритетов от «развития персонала» к «разработке продукта», то есть от наращивания человеческого (педагогического) потенциала к цифровым технологиям в разработке и реализации онлайн-образовательной среды, приводит к смещению традиционных педагогических ценностей от «человека» к «информационным технологиям» [Aitchison, Harper, Mirriahi, Guerin, 2020]. В работах ученого R. Hassan, посвященных влиянию информационных технологий на преподавание и обучение в «цифровом университете», показывается, что цифровая логика нигде не признается в природе и в принципе нам чужда и что влияние рыночной логики и цифровых технологий в конечном счете может привести к снижению роли преподавателя и, как следствие, качества образования [Hassan, 2017].

Исследователи выделяют следующие принципы цифрового образовательного процесса:

- принцип доминирования процесса учения, который предполагает фокусировку на собственной учебной деятельности обучающегося в цифровой образовательной среде;

- принцип персонализации, предусматривающий свободу выбора обучающимся учебных целей, образовательного маршрута, темпа, технологий и методов обучения;

- принцип целесообразности, нацеливающий на использование только таких цифровых технологий и средств обучения, которые обеспечивают достижение поставленных целей образовательного процесса;

- принцип гибкости и адаптивности, реализующий дальнейшее развитие идеи индивидуального подхода в обучении с учетом системы диагностики индивидуальных стилей и стратегий учения и других психолого-педагогических особенностей;

– принцип успешности в обучении, обеспечивающий полное усвоение заданных результатов профессионального образования (обучения) – знаний, умений, навыков, компетенций, обеспечивающих овладение требуемой квалификацией или трудовой функцией;

– принцип обучения в сотрудничестве и взаимодействии (принцип интерактивности) между обучающимися для построения учебного процесса на основе процесса активной многосторонней коммуникации, осуществляемой в разных формах (реальная, виртуально-сетевая); принцип практико-ориентированности;

– принцип нарастания сложности;

– принцип насыщенности образовательной среды;

– принцип полимодальности (мультимедийности) [Сарафанов, Суковатый, Суковатая, 2006].

Одним из новых форматов включения студентов в активную деятельность позицию с построением персонального цифрового профиля студентов ряд исследователей [Попова, 2020] рассматривают образовательный интенсив, который обеспечивает реализацию модели персональной траектории развития студентов, где сам студент набирает различные виды образовательной активности: лаборатории, мастер-классы, лекции, спортивные и ресурсные состояния и др. В процессе прохождения видов образовательных активностей студент развивает и совершенствует имеющиеся у него компетенции и понимает те дефициты (знаний, умений, навыков, компетенций), которые у него образуются, самостоятельно корректирует свою образовательную программу, формируя свой индивидуальный образовательный план. По мере участия в деловых играх, новых образовательных практиках, в проектной работе студенты создают и размещают свой цифровой след на специально разработанной Интернет-платформе как доказательство своей включенности в деятельность.

Дизайн обучения в концепции «Университеты 4.0», где актуализируется значимость «цифрового следа», как механизма повышения эффективности учебы студентов и их подготовки к будущему выходу на рынок труда, так определяет для себя будущее: «... создание новых сервисов, основанных на анализе цифровых данных, что позволит предлагать студентам лучшие индивидуальные траектории в получении образования, находить более эффективные решения в области цифровизации обучения,

внедрять инновации и обмениваться лучшими практиками» [Студентов поведут к успеху, 2020].

По природе учебно-познавательная деятельность студентов является когнитивным процессом, связанным с выполнением различных мыслительных действий и операций. Развитие у них концептуального понимания объективных явлений, научных теорий означает овладение научными подходами, когнитивными стратегиями организации познания. Эти стратегии в процессе обучения определяют процедуры, раскрывающие систему и направления выполнения умственных, практических действий в соответствии со структурой новых знаний и позволяют студентам осознать суть научных понятий, теорий путем определения внутренних структурных элементов и их взаимосвязей, а также овладеть способами выполнения практических действий.

Стратегия образования студента предполагает согласование задач, содержания, методов учебно-познавательной деятельности студентов с их индивидуальными стилями обучения, образовательными потребностями, убеждениями, этническими и социокультурными особенностями. Преподавателям целесообразно помогать студентам осознать своеобразие собственной личности и направить индивидуальные особенности к развитию или модификации. Студенты проявляют интерес к процессу обучения и достигают успехов, когда видят открытость и внимательность преподавателей к их взглядам и убеждениям, культурным и этническим особенностям, своеобразию их речи и опыта [Мамченко, 2019].

Одной из проблем современного общества является постоянно увеличивающаяся скорость роста объема используемой информации. Решение этой задачи требует создания новых средств и технологий обработки информации, что, в свою очередь, оказывает влияние на национальные системы образования, на принципы их построения, на содержание учебного материала, используемые методики обучения. Сегодня мы не представляем свою жизнь без интернета, телефона, чатов, мессенджеров, браузеров и других сервисов, которые позволяют нам быстро находить информацию и обмениваться ей.

Пандемия COVID-19 резко изменила нашу жизнь, внесла существенные изменения в организацию образовательного процесса. То, что еще вчера казалось перспективным, вдруг стало насущной



необходимостью. Информационные технологии оказались единственной возможностью, которая позволила продолжить образовательный процесс в совершенно новой форме. Эксперименты, которые проводились в области дистанционного образования, стали нормой не только для высших учебных заведений, но и для средних специальных учебных заведений и системы общего образования. В поиске эффективных форм организации образовательного процесса в настоящее время все большая роль отводится электронному обучению и дистанционным образовательным технологиям.

В ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» под дистанционными образовательными технологиями (далее – ДОТ) понимаются «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», 2021]. Как правило, от сущностных характеристик ДОТ, отраженных в этом определении, отталкиваются и авторы исследований, посвященных теоретическому обоснованию понятийного аппарата и методологии дистанционного обучения [Гурьев, 2018; Краснова, Можяева, 2019].

Российские вузы разработали приемлемые для их уровня развития IT-инфраструктуры с учетом доступных внешних ресурсов сценарии реализации обучения в онлайн-среде и требования к форматам учебного процесса. В педагогических университетах учебный процесс осуществлялся в дистанционном формате по учебному расписанию при поддержке технических служб университета с использованием платформ Zoom, Moodle, Google Meet, Microsoft Teams, SMART Notebook и др. для проведения онлайн занятий и консультаций, размещения контента, проверки знаний студентов, организации коммуникации обучающихся и преподавателей в сочетании с использованием других сервисов для онлайн-обучения, социальных сетей и электронной почты для учебной коммуникации и доставки контента.

Осмыслению опыта внедрения ДОТ, сложностей и последствий реализации онлайн-обучения, использованию иных информационно-коммуникационных технологий в вузовской практике был посвящен целый ряд публикаций еще в «доковидный»

период: работы Е.Н. Дроновой [Дронова, 2018], И.А. Дьяконовой [Дьяконова, 2019] и многие другие. Вынужденный переход на самоизоляцию обнажил обширный спектр проблем, связанных с полным погружением в удаленный формат обучения, что выразилось в резком росте числа исследований по этой теме: R. Connel [Connell, 2020], A. I. Sari, N. Suryani, D. Rochsantiningsih, S. Suharno [Sari, Suryani, Rochsantiningsih, Suharno, 2020], B. Jioti, B. Ishani [Jyoti, Ishani, 2019], Т.С. Ценер, А.В. Ошкина [Ценер, Ошкина, 2020], Т.И. Оконникова, Н.А. Хлебникова [Оконникова, Хлебникова, 2021].

Разделяя точки зрения данных авторов, мы полагаем, что интеграция кадровых ресурсов, материально-технической базы вузов разных стран для проведения совместных научных исследований и внедрение их результатов в учебный процесс в области индустрии электронных средств и методов открытого образования с помощью облачных технологий позволит внести существенный положительный вклад в реализацию идей личностно-центрированного обучения студентов.

Международная вузовская интеграция способствует личностному и интеллектуальному развитию студентов, обеспечивая им возможность участвовать в решении широкого круга значимых реалистичных задач. При таком обучении студент может в полной мере проявить себя и раскрыть свой потенциал для удовлетворения образовательных запросов. Подготовке требуемых современным обществом конкурентоспособных, инициативных специалистов в вузе может способствовать становление личностно-центрированной парадигмы обучения. Возможности электронного обучения и ДОТ позволяют создавать условия для удовлетворения предпочтений студента в процессе его непринужденного, демократического обучения.

### **Дизайн обучения как среда сочетания различных методов визуальных коммуникаций**

Необходимым условием эффективности дизайна обучения студентов является многообразие ресурсов, средств и технологий обучения в специальных информационно-образовательных средах, в которых возможно построение индивидуальных учебных дорожных карт, личностно-центрированные лекции и учебники, автоматизированные средства диагностики и управления их реализацией. Образовательный процесс в этих средах следует

направлять на решение реальных проблем и задач с использованием сетевых технологий и способов глобализации учебного процесса.

Федеральным проектом «Цифровая образовательная среда» национального проекта «Образование» предусмотрены мероприятия, направленные на развитие образовательных информационных ресурсов, внедрение сервисов, фиксирующих активность обучающихся, накапливающих и анализирующих данные о них для формирования персонализированных «образовательных траекторий»; применение электронных средств обучения и сервисов, включая внедрение аналитических инструментов для организации эффективного взаимодействия образовательных организаций, органов управления и граждан [Национальный проект «Образование», 2018].

В последнее время все большее внимание уделяется использованию разнообразных ресурсов, не только включенных в утвержденные вузовские программы, но и находящихся за их пределами и наиболее соответствующих запросам рынка, что повышает эффективность реализации учебных целей и задач. К тому же развитие современных цифровых технологий требует от системы образования органичного перехода с традиционной на интегрированную модель обучения с использованием электронных сред и ресурсов (МООС, технологии *blended learning* и др.). МООС-платформы (*massive open online courses* – массовые открытые онлайн-курсы) предоставляют доступ к оффлайн-возможностям ведущих университетов широкому кругу лиц. На таких курсах могут одновременно обучаться тысячи студентов из разных стран, разного возраста, с разным уровнем подготовки. Многие из таких курсов бесплатны. МООС представляют собой учебно-методические комплексы, включающие видеолекции, текстовые конспекты лекций, домашние задания, тесты и итоговые экзамены [Лысак, 2017]. Такая интегрированная модель обучения повышает мотивацию студентов и формирует у них умение учиться и вести поиск знания. Согласно данным американского Научно-исследовательского Института Клейтона Кристенсена [What are we using technology to scale, 2020], занимающегося актуальными вопросами в области здравоохранения и образования, каждый год количество университетов, предлагающих форму онлайн-обучения, продолжает расти – половина курсов высшей школы в США

реализуется в онлайн-форме. Ситуация с пандемией только усиливает данный тренд.

Программы и учебные планы вузов должны быть гибкими, ориентированными на выбор содержания образования, освоенного за счет как разнообразных внутренних элективных курсов, так и внешних, находящихся за пределами образовательных ресурсов конкретного вуза, онлайн-курсов. Такая модель образовательных программ предполагает персонализацию образования, что позволяет студентам получать уникальные наборы компетенций, востребованные на рынке труда. Персонализация образования, в свою очередь, предполагает внедрение системы индивидуальных образовательных траекторий, основанных на тьюторском сопровождении и индивидуальной грантовой поддержке, а также внесение изменений в соответствующие нормативные правовые акты.

Современная архитектура дизайна обучения позволяет вместо существующего жесткого разделения по институтам (факультетам) и направлениям подготовки создать в вузе единое образовательное пространство. Вариативная организация учебного процесса дает большую свободу выбора, что на первом этапе может вызывать трудности в навигации по разнообразным образовательным средам. На сегодняшний день у ведущих мировых и отечественных вузов уже имеется опыт устранения данных трудностей. Так, на базе Ассоциации «Глобальные университеты» был создан сайт методической поддержки, на котором крупнейшие вузы оказывают помощь студентам и преподавателям в части организации обучения в новых условиях [Методическая и правовая поддержка российских университетов, 2020].

Цифровая среда меняет характер взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, расширяет возможности активного участия студентов в собственном развитии, проектировании и реализации индивидуального образовательного маршрута, что позволяет, преодолевая академическую неспешность, улучшить условия становления будущего учителя субъектом профессионального самоопределения [Томюк, Дьячкова, Кириллова, Дудчик, 2019. С. 427-428].

Между тем знания современных информационных технологий и способов их применения уже становится недостаточно для обучения в целевой ориентации студента на академические

достижения. И помимо Soft and Hard Skills, появляется еще новая группа компетенций – Digital-компетенции, или цифровые компетенции, под которыми мы понимаем уверенное и эффективное использование информационно-коммуникационных технологий в процессе получения студентом высшего образования (табл. 1).

Таблица 1

**Ключевые цифровые компетенции будущего педагога  
[составлена авторами]**

Область применения/ Компонент диджитализации	Компетенция
Цифровая грамотность/ Совершенство исполнения	<p>Способность ориентироваться в цифровых инструментах по созданию цифрового образовательного контента.</p> <p>Понимание различий основных видов цифровых образовательных ресурсов и их применение на этапах учебного занятия.</p> <p>Умение проектировать учебное занятие с использованием цифровых средств.</p> <p>Умение творчески использовать цифровые технологии для решения учебных задач.</p> <p>Способность анализировать, сравнивать и критически оценивать достоверность и надежность источников данных, информации и цифрового контента.</p>
Коммуникация и сотрудничество/ Сетевое взаимодействие	<p>Способность участвовать в жизни общества посредством использования государственных и частных цифровых услуг.</p> <p>Использование облачных систем для создания и обмена материалов с пользователями цифровых ресурсов.</p> <p>Способность обмениваться данными, материалами, информацией с пользователями цифровых ресурсов посредством цифровых технологий.</p> <p>Соблюдение этики общения и норм поведения в процессе коммуникации с аудиторией в цифровой среде.</p> <p>Понимание культурного и поколенческого разнообразия аудитории в цифровой среде.</p> <p>Способность осуществлять коммуникативную</p>

	стратегию аудитории в цифровой среде.
Создание цифрового образовательного контента/ Непрерывное обучение и инновации	Способность создавать, обновлять, редактировать цифровой образовательный контент с учетом разнообразия цифровых инструментов. Умение модифицировать и повышать качество предоставляемой информации и контента, интегрировать ее в единую совокупность знаний.
Решение проблем/Инсайт	Способность находить концептуальное решение по проблемным ситуациям в цифровой среде. Умение определять технические проблемы, возникающие при работе с цифровыми устройствами, и решать их (от устранения неполадок до решения более сложных задач). Обеспечение защиты персональных данных пользователей цифровой среды в процессе обучения. Понимание типологии вредоносных программ, видов интернет-мошенничества и методов защиты мультимедийного оборудования с использованием антивирусного программного обеспечения.

Креативность входит в базовые навыки специалиста XXI века, которые принято делить на так называемые «мягкие» и «твердые» навыки (Soft and Hard Skills). Считается, что 85% успеха в любой профессиональной сфере составляют «мягкие» навыки, а «твердые» – только 15%. Иногда в литературе их объединяют в термин «профессионально важные качества» [Монахова, Рябоконе, 2018]. Soft skills – это «мягкие» или «гибкие» навыки, надпрофессиональные компетенции, которые напрямую связаны с развитием человека как личности и его взаимодействием с окружающим миром. Hard skills – это «жесткие» или «твердые» профессиональные навыки, необходимые для выполнения рабочих задач.

В научной статье М. Роублз [Robles, 2012.] обобщил требования работодателей по наиболее востребованным мягким навыкам, которые необходимы на рабочем месте выпускнику вуза в любой области: 1) честность, 2) коммуникабельность, 3)

вежливость, 4) ответственность, 5) социальные навыки, 6) позитивный настрой, 7) профессионализм, 8) гибкость, 9) командная работа и 10) трудовая этика. Подобные данные были получены в разных странах, таких как Россия, США, Великобритания, Австрия, Словения и Румыния [Bondarenko, 2015]. Они подтверждают необходимость развития у выпускников вузов мягких навыков с целью повышения своей конкурентоспособности на рынке труда. Более того, в работах зарубежных авторов показано, что при приеме на работу новых сотрудников работодатели придадут первостепенное значение мягким навыкам, а не академической успеваемости по специальным дисциплинам [Finch, Hamilton, Baldwin, Zehner, 2013; Velasco, 2012].

Технологии обучения, ставящие в центр учебного процесса обучаемого, создают наиболее продуктивные условия для формирования мягких компетенций. К ним относятся методики проектной деятельности, перевернутого обучения, варианты индивидуальной образовательной траектории, проблемного обучения, а также технологии, интегрирующие перечисленные методы, включая разнообразные практики, соответствующие моделям со-производства и совместного создания ценности, а также студенческой вовлеченности и трансформирующего обучения. Студентоцентрированное обучение и другие модели, отводящие студенту роль партнера, создающие для него условия высокой активности и возможность влиять на характер учебного процесса, повышают результативность приобретения обучающимися не только узкоспециальных, но и универсальных навыков. Перспективной является модель студенческой вовлеченности, которая, как и студентоцентрированное обучение, ориентирована на высокую активность студентов, их участие не только в определении содержания и методов обучения, но и во внеаудиторной работе. Такой подход способствует развитию универсальных навыков, что подтверждается рядом отечественных и зарубежных исследований [Малошонок, Щеглова, 2020; Isaev, Plotnikov, 2019].

Противоэпидемические мероприятия весной 2020 года обусловили вынужденный массовый переход на удаленный формат взаимодействия преподавателей и студентов и, как следствие, применение дистанционных образовательных технологий стало единственно возможным вариантом организации образовательного процесса. Успешность перевода обучения в дистанционный формат

зависела, прежде всего, от степени технической и технологической оснащенности университета, сформированности и качества электронно-информационной образовательной среды вуза, цифровой компетентности научно-педагогического состава и студентов, опыта реализации образовательного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий. Ряд вузов России, как правило, это ведущие университеты Москвы и Санкт-Петербурга, другие передовые образовательные центры страны в кратчайшие сроки переключились на новый формат обучения, основанный на применении онлайн-технологий. В 2019-2020 учебном году преподаватели этих вузов впервые в своей профессиональной деятельности в дистанционном режиме стали размещать в интернете необходимые для освоения учебных дисциплин материалы, читать студентам лекции и вести семинарские занятия, транслируемые по Сети. Для проведения занятий они широко использовали (и продолжают использовать) такие приложения, позволяющие вести видеоконференции, как Moodle, Zoom, Microsoft Teams, LMS, Webinar и др. [Клячко, Новосельцев, Одоевская, Синельников-Мурылев, 2021; Обучающая среда Moodle, 2021]. Вузы, развернувшие полноценное дистанционное обучение, резко ускорили работу над созданием современных онлайн-курсов и формированием систем прокторинга для сдачи зачетов и экзаменов. Сложнее пришлось большинству региональных вузов, поскольку материально-техническое оснащение и степень готовности сотрудников к реализации дистанционного обучения не в полной мере соответствовали экстраординарным требованиям.

Практика показывает, что особое место в методическом обеспечении образовательного процесса университета занимают электронные учебно-методические комплексы (далее – ЭУМК) в системе дистанционного образования Moodle. В ЭУМК интегрированы структурированные учебно-методические материалы, объединенные посредством компьютерных средств обучения и обеспечивающие полный дидактический цикл обучения. ЭУМК создаются преподавателями вузов на высоком научном и методическом уровне, полностью соответствуют образовательным стандартам высшего образования и учебным программам по дисциплинам и предназначены для оптимизации процесса овладения студентами профессиональными компетенциями в



рамках учебной дисциплины. Учебный материал в ЭУМК, размещенный в среде Moodle, представляется в структурированном виде по разделам: учебно-программная документация, теоретический раздел, практический раздел, раздел контроля знаний, вспомогательный раздел, что позволяет студентам получить систематизированные знания по каждой теме.

Анализ статей, опубликованных в научных журналах («Высшее образование в России», «Высшее образование сегодня», «Педагогика», «Вестник Московского городского педагогического университет» (Серия «Педагогика и психология»), «Интеграция образования», «Человек и образование» и др.) за последние 5 лет, позволяет говорить о росте интереса научной общественности к проблеме дизайна обучения.

### **Доминирующие факторы, влияющие на академические достижения студентов**

Исследование проблемы архитектоники дизайна обучения в целевой ориентации студента на академические достижения актуализирует обращение авторов к формированию академической грамотности. Изучение международных педагогических исследований и практического опыта университетов выявило разнообразие подходов к формированию академической грамотности. Так, тесная связь языка и мышления и основная роль письменной речи в образовательном процессе рассматриваются американскими учеными [Writing across the curriculum, 1992], синтез социальных практик в образовательном контексте (academic literacy practices) в рамках междисциплинарного направления исследований New Literacy Studies изучается британскими исследователями [Baynham, Prinsloo, 2011]. В работах отечественных ученых акцент делается на таких понятиях, как академическая грамотность, составляющая базу ключевых компетенций студентов, необходимых для их дальнейшей успешной интеграции в международную научную среду [Агеенко, Меньшенина, Доброва, Лабзина, 2021], академическое письмо в контексте средств обучения исследовательским умениям [Добрынина, 2019], академические умения как способы выполнения действия, обеспечиваемые совокупностью приобретаемых знаний и навыков [Базанова, Короткина, 2017]. В западном образовании формирование академической грамотности рассматривается как «институциональное обязательство, а

письменность считается центральным, или фундаментальным набором компетенций, полученных в высшем образовании» [Academic Literacy, 2002]. В европейских и американских университетах академическое письмо представляет собой комплекс ключевых компетенций образования [Framework for Success in Postsecondary Writing, 2011]. Навыки академического письма признаются «риторическими навыками двадцать первого века», имеющими решающее значение для успеха студента; работа по формированию академической грамотности ведется на всех уровнях образования [Tardy, 2016; Paltridge, 2020].

Несмотря на многообразие подходов и трактовок, можно сделать вывод, что западные и отечественные исследователи рассматривают академическую грамотность как результат высшего образования.

Анализ психолого-педагогической литературы и диссертационных исследований показывает, что термин «академические достижения студента» применяется в различных значениях:

- как процесс движения личности в учебной деятельности к поставленной цели (В.А. Аверин);
- как результат, полученный личностью в итоге осуществления учебной деятельности (С.Д. Смирнов);
- как результат успешно развивающегося процесса, в основе которого лежат познавательные потребности (Н.И. Мешков);
- как высокий результат деятельности, когда личностью достигнута поставленная цель (А.А. Реан);
- как изменение в личности, произошедшее в результате обучения (В.А. Якунин).

Как отмечает российский исследователь А.А. Малыгин, «под академическими достижениями понимаются доступные для наблюдения, контроля и оценивания методами теории педагогических измерений индивидуальные результаты обучения студентов (знания, умения, навыки и компетенции), их личностные новообразования и способы учебной деятельности, выраженные в количественных и качественных показателях» [Малыгин, 2011. С. 14].

Целевая ориентация студента на академические достижения определяется качественными характеристиками результативности и эффективности учебной деятельности. Она находит выражение в таких объективных показателях как академическая успеваемость, уровень развития познавательной активности, самостоятельности,

креативности и рефлексии. Понимая результативность учебной деятельности студентов как степень освоения образовательных программ, а эффективность как показатель трудоемкости и экономичности выбранных способов учения, мы в качестве главных субъективных предпосылок академических достижений студентов рассматриваем интеллект, мотивационную направленность, индивидуальный стиль учебной деятельности, самооценку и волевые качества личности. Интеллект как способность к осуществлению процесса познания и к эффективному решению проблем, в частности при овладении новым кругом жизненных задач, по нашему мнению, является одной из основных предпосылок академической успешности студентов. Индивидуальный стиль находит свое выражение в системе наиболее рациональных приемов и способов организации студентом своей учебной деятельности. Темп, напряженность, степень прилежания и усилий, которые прилагает студент для того, чтобы прийти к запланированным учебным результатам, определяются направленностью личности, которую мы рассматриваем как сложное мотивационное образование. Адекватная самооценка учебных достижений и учебного потенциала обеспечивает эффективную саморегуляцию в познавательной деятельности. Кроме того, высокая и адекватная самооценка студента позволяет ему чувствовать себя уверенно на пути достижения учебных целей, настраивает на позитивный результат. Академические достижения студентов в учебной (успеваемость, оценки за экзамены в сессию) и научно-исследовательской (качество курсовых и выпускных квалификационных работ, результативность участия в грантах, олимпиадах, конференциях и др.) деятельности мы интерпретируем как успех, положительный результат деятельности, который во многом зависит от волевых качеств личности. Наиболее важными волевыми качествами, обеспечивающими успешность академических достижений студента, на наш взгляд, являются: целеустремленность, инициативность, настойчивость, дисциплинированность, ответственность, организованность, принципиальность [Иванищева, 2021].

Согласно указу о развитии информационного общества в России, когда более 50% работников должны быть заняты в сфере ИТ, современное обучение должно представлять собой не только

синтез теории и практики, но и сочетание традиционных элементов и цифровых технологий. На обеспечение эффективного функционирования сферы образования и смену ее парадигмы указывает Президент Российской Федерации В.В. Путин (Указ Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»), отмечая значимость повышения качества российского образования в целом и модернизацию профессионального высшего образования в первую очередь посредством внедрения адаптивных, практикоориентированных и гибких образовательных программ.

Обучение в университете характеризуется переносом центра тяжести на самостоятельную работу, сочетаемую с тьюторной поддержкой, использованием интерактивных форм занятий, включением в обучение исследовательской компоненты, широким использованием виртуальной среды и информационных технологий, новыми возможностями внутрироссийской и международной мобильности, использованием кредитно-модульной и балльно-рейтинговых систем организации учебного процесса и оценивания академической успеваемости, более широким использованием командных и проектных форм обучения и другими новшествами. Иначе говоря, общество ищет новые формы образования, но все проекты адресованы сегодня к неустойчивому социуму. Оттого зачастую и трудно найти общий язык по ключевым вопросам. Нужно понимать, что есть фундамент знаний, на который надо опираться человеку в базовом образовании. Его ядро немислимо без знания русского языка и математики, основ отечественной и зарубежной литературы, представления о физической картине мира, об основах химии и биологии. Этот синтез знаний должен быть в арсенале у каждого человека.

Поэтому сегодня в обучении важен не столько процесс запоминания, сколько размышления и поиски решения. Быстрое устаревание приобретенных знаний в эпоху становления цифровой экономики России ставит на повестку дня необходимость переноса акцента в подготовке будущих педагогов с методик освоения массивов формальных знаний на привитие культуры самообразования, методов и подходов наращивания актуальных знаний и умений, т.е. инструментов непрерывного образования.

**Коллаборация студентов при реализации видеоконференцсвязи в групповой форме обучения**

Адаптивные программы необходимы при электронном обучении в различных его видах – дистанционном, смешанном, гибридном, когда обратная связь осуществляется практически без прямого участия преподавателя [Chirkova, Zorina, Chernovets, 2021], а помощь и коррекция ошибок заложены педагогом в компьютерную программу или тест. Гибкие курсы, которые любой преподаватель может создать на образовательной платформе «Юрайт» (<https://urait.ru/info/courses>), направлены на индивидуализацию обучения и использование педагогического проектирования для комбинации различного вида информации (отдельные главы, параграфы и разделы других курсов и учебников, а также ссылки на такие внешние источники, как Moodle, YouTube, СМИ, веб-сайты и научные статьи). Эта модульность тоже позволяет преподавателю проявить свой творческий потенциал и сделать свой курс наиболее практико-ориентированным и полезным для студентов. Развитие творческого потенциала как преподавателя, так и студента тесно связано с модернизацией образовательного процесса в вузе для поколения Z.

Электронно-библиотечная система педагогического вуза уже сегодня представляет собой автоматизированную информационную систему, базы данных которой содержат организованную коллекцию электронных документов, включающую электронные издания, используемые для информационного обеспечения образовательного и научно-исследовательского процесса, и открывающую возможность доступа к электронным документам через сеть Интернет. Кроме того, доступ к образовательным ресурсам и сервисам, а также взаимодействие участников образовательного процесса могут осуществляться через веб-интерфейс в браузере или через мобильное приложение.

По изучаемому материалу студенты составляют вопросы, по содержанию видеолекции готовят краткий его конспект, выполняют предложенные практические задания, которые в дальнейшем проверяются либо на практических занятиях или входят в перечень самостоятельной практической работы, а также принимают участие в онлайн-дискуссиях посредством чата и форума в команде Zoom, Moodle, Google Meet или Microsoft Teams. Для организации проверки усвоения, пройденного студентами учебного материала возможны следующие варианты. Например, проведение онлайн-опроса или обучающего тестирования в разных форматах, как

пример, прохождение онлайн теста, созданного на основе Microsoft Forms во вкладке «Задание» команды MS Teams, либо до проведения виртуальных занятий, либо в начале виртуального практического занятия. Преподаватель может не только оценивать результаты тестирования, а также комментировать ошибки и затруднения, имеющиеся у студентов. Автоматический анализ групповых результатов позволяет получить объективную картину качества усвоения изучаемого материала. Другой вариант контроля усвоения материала связан с оценкой качества выполнения предложенных в видеолекциях практических заданий. Своевременная реакция студентов на эти опросы и возможность повторного просмотра лекций помогают прояснить различные непонятные моменты в усвоении изучаемого учебного материала. Таким образом, удастся создавать условия для формирования осмысленности студентами учебного материала, т. е. наделение полученной информации личностным смыслом как одного из важного фактора эффективности обучения, определения цели и значимости изучения материала. Аудиторная работа в онлайн формате посвящена углублению и закреплению изученного через обсуждение наиболее важных и сложных вопросов, а также выполнение практических заданий непосредственно под руководством преподавателя и во взаимодействии с одноклассниками. На практических виртуальных аудиторных занятиях студенты участвуют в групповых дискуссиях по ключевым аспектам теоретического материала и по результатам выполненных практических заданий, также в групповой работе по выполнению проблемных заданий, в разборе конкретных ситуаций, видео-кейсов, в ролевых и деловых играх, разработки элементов учебных и творческих проектов и т. д. При этом каждый студент имеет право на свободное высказывание своей позиции по поиску оптимальных решений задач. После проведенного виртуального занятия дальнейшее закрепление материала осуществляется студентами вновь в режиме электронного обучения (к примеру, прохождение тестирования, выполнение самостоятельной семестровой работы, участие в обсуждении с помощью чата и проведение форума в команде Zoom, Moodle, Google Meet, Microsoft Teams, SMART Notebook и др., изучение дополнительного материала, взаимооценивание и т. д.). С учетом выявленных доминирующих мотиваторов разработаны различные подходы к

содержательной организации процесса. Применение разнообразных активных методов обучения, использование системы дидактических средств обеспечивает развитие процессуальной стороны мотивации, благодаря развитию у студентов познавательного и профессионального интересов, созданию положительного эмоционального фона на виртуальных занятиях как фактора развития мотивации достижения, проектированию деятельности студента в соответствии с индивидуальными особенностями учебной деятельности. Например, для проведения имитационных интерактивных занятий мы рекомендуем использовать приложение Записные книжки OneNote для занятий, которые предоставляют как личную рабочую область для каждого студента, так и пространство для совместной работы – Collabaration Space по заданным каналам.

Таким образом, проблемы дизайна обучения в высшем образовании требуют координации усилий педагогов и исследователей при решении целого комплекса задач, связанных с выбором методов и средств учебной работы, создания элементов, стилей и визуального дизайна учебных курсов, разработки тестовых заданий и фондов оценочных средств. Академические достижения студентов являются предметом масштабных кросс-культурных исследований (глобальных корпораций, международных организаций, трансконтинентальных мониторинговых исследований качества высшего образования и др.), результаты которых рассматриваются как основания для сравнения национальных образовательных систем и поиска ответов на вопросы об условиях достижения будущими педагогами высоких результатов по разным учебным дисциплинам.

Под давлением пандемии COVID-19 университеты стремительно выходят из привычных моделей обучения и активно осваивают новые формы, методы и технологии образования. Сегодняшний студент, будущий учитель, формируется как будущий профессионал в среде, где информация очень легко доступна, а порой и избыточна. Как следствие, они иначе взаимодействуют с данными и по-другому учатся. Запросы высоко конкурентного рынка труда на образованных, творческих и инициативных личностей, способных к созидательной деятельности в архитектонике дизайна обучения определяют целевую ориентацию студента на академические достижения.

### 3.3 Личностно-профессиональное и карьерное развитие будущего учителя в инновационной образовательной среде

Процесс обучения будущего учителя должен стимулировать его личностное и профессиональное развитие как субъекта профессионального самоопределения. Академик В.Д. Шадриков подчеркивает, что «процесс освоения профессиональной деятельности следует организовать так, чтобы деятельность носила развивающий характер, т.е. на каждом этапе обучения трудность, сложность деятельности должна находиться на уровне верхней границы возможностей обучающихся» [Шадриков, 1996. С. 114]. Развивающий характер образовательного процесса в вузе во многом определяется диалоговыми формами его организации. При использовании проектных, исследовательских, игровых и других интерактивных технологий необходимо проводить различные типы учебных занятий на основе моделирования будущей профессиональной деятельности студентов педагогических вузов. В этом случае у них можно будет развивать педагогические способности (умения) двух типов: а) самостоятельно учиться в новых областях; б) обучаться под чужим руководством в точном соответствии с предписанными нормативами, следуя установленным извне требованиям и целям [Поддяков, 2018].

Личностно-профессиональное и карьерное развитие будущего учителя в педагогическом университете обусловлено комплексом задач, связанных с обеспечением условий, способствующих формированию мобильного и конкурентоспособного выпускника, имеющего ресурсы к самореализации. Студенчество как особая социально-психологическая возрастная категория характеризуется интенсивным личностным развитием. При этом не меньшее значение имеет и профессиональная составляющая развития студентов. Студенческий возраст представляет собой особый период жизни человека, который, по утверждению Б.Г. Ананьева, является сензитивным периодом для развития основных личностных ресурсов. Организация и совершенствование системы непрерывного образования обучающейся молодежи невозможны без целостного понимания развития познавательной деятельности, профессионального мышления студента и изучения процесса профессионального становления на всех ступенях обучения [Ананьев, 2001].



Современный педагог – это не только профессионал своего дела, он должен обладать и «гибкими» метапредметными навыками, и последними ноу-хау образования, чтобы успешно конкурировать в условиях развития цифровой экономики страны и завоевать уважение своих коллег и учащихся. Работа педагога, независимо от формата реализуемого обучения, всегда связана с творческим поиском и разработкой собственных методических и дополнительных материалов, использованием различных инструментов, которые позволяли бы качественно улучшить преподавание предмета, разнообразить проведение мероприятий внеурочной деятельности.

Цифровизация всех сфер жизнедеятельности меняет общественные отношения, форматы взаимодействий между людьми и формируют иной подход к личности в сфере образования. Все больший акцент в образовании приобретает индивидуальный подход и персонализация образовательной деятельности на всех уровнях образования. На рынке труда стали востребованы специалисты, умеющие выстраивать свою персональную траекторию развития, мотивированные на постоянное саморазвитие и быструю перестройку под изменяющиеся условия, способные работать в условиях неопределенности. Кроме того, федеральные государственные образовательные стандарты 3++ выдвигают качественно новые требования к результатам освоения образовательных программ – универсальные компетенции: «Разработка и реализация проектов», «Командная работа и лидерство», «Самореализация и саморазвитие», напрямую связанные с проектным подходом в организации учебной деятельности в университете [ФГОС ВО; Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», 2021].

### **Актуализация личностного ресурса студента в инновационной образовательной среде университета**

В международном стандарте «Навыки XXI века» («универсальные навыки», «ключевые компетентности», «soft skills») выделяются базовые навыки, компетенции и личностные качества, которые необходимо развивать в системе образования [Ковалева, 2018]:

1. Базовые навыки (способность учащихся применять знания и умения для решения повседневных задач в ситуациях, которые отличаются от учебных). К этой группе относятся навыки чтения и

письма, математическая грамотность, естественнонаучная грамотность, ИКТ-грамотность, финансовая грамотность, культурная и гражданская грамотность.

2. Компетенции (способность учащихся решать нетипичные задачи в ситуациях, которые отличаются от учебных). В эту группу входят компетенции, позволяющие учащимся решать более сложные задачи: критическое мышление, креативность, умение общаться, умение работать в команде.

3. Личностные качества (способность учащихся справляться с изменениями окружающей среды в ситуациях, которые отличаются от учебных). К таким качествам отнесены любознательность, инициативность, настойчивость, способность адаптироваться, лидерские качества, социальная и культурная грамотность.

В формате планируемых образовательных результатов перечисленные характеристики можно рассматривать как развитие познавательной, ценностной и деятельностной сфер личности. Концептуальная рамка образовательных результатов, разработанная для международного проекта «Образование 2030» [The Future of Education and Skills, 2016], реализуемого ОЭСР, ориентирована по этим же принципам:

- развитие системы знаний, умений, отношений и ценностей, создающих основу образовательных результатов;

- формирование компетенций, как способность мобилизовать знания, умения, отношения и ценности при решении практических задач, проявлять рефлексивный подход к процессу обучения и обеспечивать возможность взаимодействовать и действовать в мире;

- становление стратегии поведения, как способности действовать в различных внеучебных ситуациях.

Важно подчеркнуть, что первые две позиции международного стандарта «Навыки XXI века» – базовые навыки и компетенции – составляют основу академической грамотности, а выработка стратегий поведения, как способности действовать в различных внеучебных ситуациях, направлена на развитие функциональной грамотности.

Образовательный процесс в вузе – это целенаправленная, специально организованная система учебной деятельности, направленная на взаимодействие преподавателей и студентов для формирования компетенций и базовых навыков, а также для

лично-профессионального развития. Студенты вуза, будущие педагоги, должны обладать не только глубокими профессиональными знаниями и умениями, но и качествами, определяющими ценностное отношение к своей профессии, готовность к построению профессиональной карьеры, умение быстро реагировать на происходящие изменения в профессиональной деятельности, готовность к творческому самосовершенствованию. Эти качества определяют осмысленное профессиональное самоопределение и становление [Третьякова, Кайгородова, 2021].

Профессиональное становление личности – «это динамичный, поэтапный, управляемый процесс, включенный в систему профессиональной социализации личности» [Саенко, Затева, 2020. С. 272]. В.С. Третьякова, А.Е. Кайгородова отмечают, что в условиях вуза процесс профессионального становления студентов происходит поэтапно.

*Первый этап* – это профессиональное самоопределение, в процессе которого происходит формирование профессиональных намерений, выявление своих наклонностей и способностей, осознание своего профессионального предназначения, принятие решения и сознательное осуществление действий в соответствии со своими ценностями, поставленными целями, установленными приоритетами. Если говорить о компетенциях, то именно на этом этапе у обучаемых наблюдается неосознанная некомпетентность, то есть обучаемому неизвестно, чего он не знает, лишь происходит понимание того, что «я чего-то не знаю», «я чего-то не умею», и формируется интерес личности к получению знаний, развитию.

*Второй этап* – профессиональное обучение, в процессе которого происходит влияние многих факторов на профессиональное становление: качество обучения (профессионализм преподавателей), организация учебной деятельности, психологическая атмосфера в организации, в группе, личностная активность и мотивация к освоению профессиональной деятельности и др. Немаловажным условием успешного протекания этого этапа является способность обучаемого осмыслить собственный опыт с целью прийти к новому пониманию будущей профессиональной деятельности, оценить и обосновать собственный профессиональный выбор и ценностные отношения. Рефлексия опыта осваиваемой профессиональной деятельности

нацеливает обучающегося на дальнейшую динамику профессионального развития, осознанное проектирование своего профессионального будущего. На шкале компетенций – это этап осознанной некомпетентности, когда обучаемый понимает, что ему недостаточно знаний, умений и опыта для реализации себя в профессии и стремится добывать новые знания, развиваться.

*Третий этап* – профессиональное развитие обучающегося, освоение профессиональных компетенций, профессиональная адаптация, приобретение первого профессионального опыта. Именно в этот период обучающийся впервые погружается в учебную профессиональную деятельность, освоение профессии, при котором происходит выявление профессиональных затруднений и дефицитов обучающегося. Наступает период осознанной некомпетентности, когда обучаемый способен оценить собственные «белые пятна» и, скорректировав дальнейшие цели, разрешить индивидуальные проблемы своего развития.

*Четвертый этап* – это реализация личности в профессиональной деятельности на производстве, это профессионализм, приобретение навыка, опыта деятельности, понимание, что ты умеешь это делать. Здесь происходит «выход за пределы своей профессиональной субъектности, раскрытие своего индивидуальноличностного потенциала в профессии и вне ее, расширение своих возможностей, умение находить новые смыслы в конкретной профессиональной области и за ее пределами, быть готовым разрешать профессиональные задачи в постоянно меняющихся условиях и неопределенности профессионального будущего» [Зиннатова, 2019. С. 322], происходит процесс позитивного изменения личности и наступает период осознанной компетентности [Третьякова, Кайгородова, 2021. С. 12].

Однако содержание каждого этапа профессионального становления индивидуально для каждого обучающегося, поскольку индивидуальны возможности и способности каждого из них. Поэтому встает вопрос о новом формате профессионального становления на этапе профессионального обучения студента вуза – персонализированное обучение, целевой ориентацией которого является психолого-педагогическое сопровождение персонализированного образовательного маршрута обучаемого.

**Государственная политика и меры воздействия в области высшего образования**

В докладе Правительства РФ Федеральному собранию России «О реализации государственной политики в сфере образования», в государственной программе Российской Федерации «Развитие образования на 2018-2025 годы» отмечается задача обеспечения «развития индивидуальных подходов к обучению через выстраивание индивидуальных образовательных траекторий» [Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018-2025 гг., 2017. С. 15; Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию, 2020. С. 8-9]. Инструментом, который может быть использован для решения данной задачи, является персонализированный образовательный маршрут обучающегося, который предполагает оптимальную стратегию обучения студента и поэтапную ее реализацию при сопровождении студента опытным преподавателем, наставником.

П. Лукша и Д. Песков, говоря о новой архитектуре образования («пересборке моделей образования»), отмечают, что «со стороны ведущих учебного процесса – уже сейчас существуют и будут развиваться инструменты определения индивидуального стиля обучения (cognitive traction), темпа работы над заданиями, вовлеченности учащегося в учебу и пр.» [Будущее образования, 2020. С. 11]. Они видят одним из факторов трансформации сферы образования в растущей доле сознательных студентов, которые понимают смысл саморазвития, готовы ставить свои собственные цели и не готовы брать «пакетные решения» [Будущее образования, 2020. С. 6]. Тогда образование превращается в «личный квест», пишут авторы, когда обучающийся развивает себя по выбранному и одобренному сценарию.

Е.В. Лебедева и Д.П. Заводчиков решение проблемы качества профессиональной подготовки видят в методологии прогнозирования, планирования и реализации индивидуальной трансспективы студента, под которой они понимают способность человека сознательно предвидеть будущее, прогнозировать его, представлять себя в будущем: из прошлого – через настоящее – в будущее. Профессиональная трансспектива, по мнению авторов, – это «целостное восприятие личностью траектории своего профессионального развития. Именно профессиональная трансспектива с наибольшей полнотой раскрывает способность человека соотносить индивидуальные стратегии самоорганизации

во времени с системой внешних требований и лимитов, исходящих от социума и профессии» [Лебедева, Заводчиков, 2018. С. 455].

В концепции профессионального развития личности (Л.М. Митина, В.А. Слостенин, Е.А. Леванова, В.А. Вербицкий, А.С. Огнев, М.Ю. Чибисова и др.) исследователями сделан акцент на развитие интегральных характеристик личности. При этом фундаментальным условием такого развития выступает переход на более высокий уровень профессионального самосознания, а в качестве его психологического механизма – превращение собственной жизнедеятельности субъекта в предмет его практического преобразования.

В русле системного личностно-развивающего подхода Л.М. Митиной были разработаны концепция и технология профессионального развития личности, выделен и описан комплекс психологических условий личностного и профессионального развития субъектов образования: интрапсихологические (внутренние), интер-интрапсихологические (внешне-внутренние), интерпсихологические (внешние). Отмечена важность сформированности у молодого человека к началу собственно профессионального обучения определенного психологического, личностного «багажа», обеспечивающего не только правильный выбор профессии (своего дела в жизни), но и постоянное профессиональное развитие личности [Митина, 2015. С. 19]. Л.М. Митина среди психологических, профессионально важных качеств личности в области психолого-педагогической деятельности выделяет такие, как направленность (занимает центральное место в структуре личности и обуславливает ее индивидуальное и типическое своеобразие), компетентность (знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии), гибкость (сложное многомерное психическое образование, сочетающее в себе содержательные и динамические характеристики, обуславливающие способность субъекта легко отказываться от несоответствующих ситуации или задаче способов поведения, приемов мышления и эмоционального реагирования и вырабатывать или принимать новые, оригинальные подходы к разрешению проблемной ситуации при неизменных принципах и нравственных основаниях жизнедеятельности) [Митина, 2014 .С. 18-26]. Профессиональное развитие личности выступает сложным многофакторным и системным процессом, на которое оказывают

непосредственное влияние как психическое развитие человека, так и конкретные социально-культурные условия его жизнедеятельности. Оно охватывает значительный отрезок жизни человека, приблизительно 30–40 лет.

В научно-исследовательской литературе существует несколько классификаций этапов профессионального развития личности. В исследовании мы придерживаемся классификации В.Т. Кудрявцева [Профессиональное развитие личности, 2018], учитывающей возрастное развитие человека и проблемы освоения им профессии. Он выделяет следующие стадии в профессиональном становлении и развитии личности:

1. Формирование профессиональных намерений – осознанный выбор личностью профессии на основе учета своих индивидуально-психологических особенностей. Важную роль в выборе профессии играет направленность личности на определенный предмет труда, которая обнаруживается в интересах, увлечениях.

2. Профессиональная подготовка или обучение – освоение системы профессиональных ЗУН, формирование профессионально важных качеств личности, склонность и интересы к будущей профессии. Основными психологическими новообразованиями на этом этапе являются профессиональная направленность, профессиональные, этические ценностные ориентации, духовная зрелость, готовность к профессиональной деятельности.

3. Профессиональная адаптация – вхождение и освоение профессии профессиональное самоопределение, приобретение профессионального опыта, развитие свойств и качеств личности, необходимых для квалифицированного выполнения профессиональной деятельности.

4. Мастерство – частичная или полная реализация личности в профессиональной деятельности – качественное творческое выполнение профессиональной деятельности.

Профессиональное развитие личности в современных условиях, в эпоху усиливающейся глобализации и цифровизации, представляет собой сложный процесс становления человека, в котором непрерывно идет синтез рационального (Запад) и духовного (Восток). Более того, личность обязана приобретать знания в течение всей своей жизни, поскольку образование есть постоянный межкультурный диалог, который направлен на

понимание и восприятие не только «своих» культурных норм, образцов поведения, смыслов и знамиевых систем, но и «чужих». В исследовании профессиональное развитие мы связываем с ростом, становлением, интеграцией и реализацией в профессиональном труде профессионально значимых личностных качеств (интегральных характеристик), профессиональных знаний и умений, но, главное – активное качественное преобразование человеком своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии.

### **Стратегии продвижения и карьерные ориентации будущего учителя**

Карьера определяется как один из показателей индивидуальной профессиональной жизни человека, как продвижение, рост, стремление к достижению желаемого положения в обществе, должности, известности, высокого качества жизни при активном использовании своих навыков и способностей, однако главное в карьере – внешняя активность субъекта, внешняя детерминация его жизнедеятельности, задающая средства достижения результата [Толочек, 2017.]. Карьера человека видится нам двусторонним процессом. С одной стороны, это активность человека как субъекта и как индивидуальности, с другой – общество предлагает каждому вступающему в мир профессий набор достаточно стереотипных условий, сценариев, средств решения социальных и личностных задач. В начале карьеры сценарии выступают как прототипы поведения и деятельности и как требование согласования ценностей, задач и ресурсов общества с ценностями и ресурсами субъекта, а в срединных и в конечных фазах карьеры – как исторически выверенные и предложенные варианты выбора оптимальных стратегий и тактик профессионального поведения, поскольку само общество и организации не остаются неизменными.

Развитие профессиональной карьеры – это сложный процесс, который может быть представлен рядом структурных констант: жизненный выбор, цели, жизненная перспектива, самопрограммирование, система социально-профессиональных ценностей, профессиональная ориентация и самоопределение. Каждая из них обладает стабильностью и изменчивостью, детерминируемой влиянием внешних факторов. Структурные



константы профессиональной карьеры тесно взаимосвязаны между собой и в реальности интегрированы в целостную систему, которая базируется прежде всего на комплексе социально-профессиональных ценностей. Профессиональная ориентация задает определенную направленность личности в ее профессиональных поисках, корректирует намеченные цели и детерминирует процесс самоопределения. Интегрирование всех структурных элементов профессиональной карьеры приводит к формированию жизненной перспективы личности.

В исследовании мы придерживаемся понимания профессиональной карьеры К.А. Абульхановой-Славской – это последовательность ступеней, которую может пройти сотрудник по служебной лестнице [Абульханова-Славская, 1991]. Профессиональная карьера тесно связана с мастерством, освоением новых должностных обязанностей.

Личностно-профессиональное развитие будущего учителя это целенаправленный, продолжительный внутренне противоречивый процесс качественных изменений целостной структуры личности. Этот процесс начинается со студенческого возраста, тогда, когда студент делает свой профессиональный выбор и продолжается во весь период реализации профессии учителя. Речь идет о непрерывности этого процесса. «Идея перманентного развития личности профессионала наиболее полно отвечает вызовам современного цивилизационного процесса, обеспечивают перманентность развития (общего и профессионального), преемственность и непрерывность, то есть единство и взаимосвязь последовательно развертывающихся целей, задач, содержания и форм образовательного процесса» [Polyakova, 2016]. В основе этой перманентности лежит сформированная потребность учителя непрерывно самосовершенствоваться себя, саморазвивать собственную личность. Речь идет об оптимальной реализации личностно-профессионального саморазвития учителя.

Болгарский ученый А.Р. Smantser пишет: «...Содержательными характеристиками личностного и профессионального саморазвития являются профессиональное самосознание, осознание своего будущего профессионального статуса, ценностных ориентаций, личностного смысла, самооценка своих профессиональных способностей, проявление волевых усилий для достижения цели, построение индивидуальной

стратегии профессионального роста, реализация своей будущей профессиональной жизни и др. Анализ структуры личностного и профессионального саморазвития позволяет выделить основные составляющие этого процесса, образующие совокупность взаимодействующих и взаимосвязанных между собой структурных компонентов, в числе которых выделяются мотивационно-целевой, когнитивно-содержательный, операционально-технологический, эмоционально-волевой и контрольно-рефлексивный компоненты» [Smantser, 2016]. Реализация этих трех основных компонентов в единстве позволяет оптимизировать личностно-профессиональное саморазвитие учителя в условиях его профессиональной деятельности.

Группа ученых Шотландского исследовательского университета в журнале, посвященном системе повышения квалификации в образовании, подробно описывает проблематику реализуемых моделей непрерывного профессионального развития учителей в рамках проекта «учителя как обучающиеся». Также эти исследователи обозначают острую необходимость в пересмотре подходов в обучении взрослых, уделяя большее внимание деятельности в обучении, наставничеству (менторству), практикам, ведущим к трансформации специалистов и непрерывности образования [Fraser, 2007]. L. Evans в журнале британских исследований в сфере образования приводит пример образовательной политики правительства Великобритании в качестве основы для рассмотрения проблемных зон, связанных с механизмами изменения понятия профессионализма посредством реформы образования и программы стандартов [Evans L. Professionalism, professionalism and the development of education professionals // British journal of educational studies. – 2008. – Т. 56. – №. 1. – С. 20-38.].

Американский профессор Марк Бауэрлейн [Bauerlein, 2008] подвергает сомнению интеллектуальные способности «цифрового поколения» и утверждает, что овладение большим объемом информации не делает молодых людей более образованными или знающими. Напротив, кругозор молодежи сужается, ей достаточно заимствования чужих текстов, картинок, видео и т.д., а имеющиеся знания преимущественно дискретны и суррогатны, но зато такие обучающиеся легко воспринимают различное кодирование. Это мнение опровергает отечественный педагог и психолог Д.И.

Фельдштейн [Фельдштейн, 2011], который считает, что у современной молодежи постоянно повышается уровень интеллекта и среди этого поколения становится все больше одаренных спортсменов, лидеров и мастеров-творцов.

Модернизация обучения именно «цифрового поколения» должна нивелировать негативные черты его представителей (клиповое мышление, снижение уровня коммуникативной компетенции, любознательности, энергичности, умения принимать решения и доводить работу до конца) и помочь преодолеть возникающие трудности, вызванные нахождением в «цифровой среде». Это напрямую связано с изменением взаимодействия преподавателей и студентов. Поэтому одним из базовых навыков современного специалиста становится наряду с самообразованием еще и наставничество или обучение других. Преподаватель лишь поддерживает и направляет студентов в работе с учебной информацией, корректируя возможные ошибки, или организует группы для взаимообучения студентов. Одним из современных методов обучения, в котором реализуется идея модернизации образовательного процесса в соответствии с ФГОС ВО, является «метод управляемых (направляемых) открытий» (guided discovery), где исследователем, находящимся в поисках новых знаний и правил, выступает сам студент, а преподаватель является только тьютором, наблюдателем, который подготавливает почву для открытий и направляет по нужному пути [Зорина, 2021].

Американский специалист в области обучения детей и взрослых Дж. Коатс, автор книги «Поколения и стили обучения» [Коатс, 2011], предлагает внести психологические изменения в стиль общения преподавателя с представителями поколения Z. К ним относится быстрый темп обучения, переключение с одной учебной задачи на другую, работа в группах и парах, обязательная быстрая обратная связь, точные требования и критерии оценки, устное взаимодействие и наглядность. На основании этих рекомендаций можно уточнить, что индивидуальный подбор педагогических опор, возможный при электронном обучении, и использование смешанных (вербально-невербальных) педагогических опор позволяют улучшить качество образовательного процесса.

Современные исследователи при изучении и описании образования в контексте его направленности на усиление

личностных смыслов обращаются в своих работах к различным терминам: «лично ориентированное обучение», а также «персонализация» и «персонификация» обучения. При этом, как отмечает М.Б. Есаулова, «персонификация образования в любых формах – это не просто обращение педагога к индивидуальности во всем многообразии ее биологических и социальных проявлений и попытка находить в ней отклик. Персонификация позволяет видеть новые резервы в стратегии обучения, направленного на активное включение личности обучающегося не только в процессы самообучения, но и самосозидания» [Есаулова, 2012].

Анализ различных исследований показал, что понятие «персонификация» соотносится с такими понятиями, как «индивидуализация» и «дифференциация» обучения. Основным отличием персонификации авторы склонны считать изменение позиции обучающегося в образовательном процессе. Обучающийся не просто включен в достижение запланированных педагогом целей и результатов образования, а принимает активное участие в разработке этих целей для себя путем совместной с педагогом разработки персональных планов освоения учебного материала. Учитель в этом процессе выполняет роль наставника (модератора, тьютора). Это позволяет создавать условия для развития учебной мотивации обучающихся, повышения ответственности обучающегося за результаты учебной деятельности, развития его учебной самостоятельности.

Цель персонализированного обучения, как утверждается в документах ЮНЕСКО, – принятие обучающимся ответственности за сам процесс обучения с тем, чтобы оно стало частью их жизни [Training Tools for Curriculum Development].

В Глоссарии ЮНЕСКО отмечено, что «благодаря персонифицированному обучению каждый обучающийся получает образование, которое соответствует его индивидуальным особенностям и потребностям, и учится таким образом, который является наиболее подходящим для него, что приводит к различным результатам обучения для каждого обучающегося» [Глоссарий ЮНЕСКО]. К сильным сторонам стратегии персонифицированного образования относятся возможность корректировки темпа обучения (каждый обучающийся имеет свое время, необходимое для демонстрации мастерства); оптимизация и адаптация обучения для каждого обучающегося, управление его интересами (учет того, что

для обучающихся более значимо и актуально, что может привести к большей вовлеченности обучающихся в стремлениях к достижениям); увеличение возможностей для выбора обучающимися (но при этом они берут на себя больше ответственности за свое обучение и развивают саморегулируемые учебные модели поведения и деятельности, которые необходимы для достижения ближайших целей и целей непрерывного обучения); поддержка обучения технологией (обучающиеся могут получать более частую и немедленную обратную связь через формирующие оценки, проверки на понимание с результатами, предоставленными в режиме реального времени).

Ведущая роль в проектировании персонализированной образовательной траектории принадлежит преподавателю, выполняющему роль наставника. Концепция разработки персонализированной образовательной траектории базируется на ряде *принципов*:

- согласованность сфер труда и образования: учет потребностей работодателей в соответствующих компетенциях работников на этапе формирования персонализированной образовательной траектории обучаемого;

- сформированность компетентностного портрета / компетентностной модели обучаемого, будущего работника на основе потребности работодателя в квалификации специалиста на рынке труда;

- соответствие требований работодателей содержанию образовательных программ (при необходимости целесообразно скорректировать существующие за счет модульной организации образовательных программ);

- нелинейность, вариативность и многовекторность конвергентного образовательного пространства, сочетающего обычную, дополненную и виртуальную реальность;

- осознанность свободы выбора траектории персонального развития обучаемым;

- целенаправленность траектории персонального развития, ясное видение цели;

- согласованность профессиональной цели и цели получения образования с целью жизненного пути, жизненными стратегиями, основанными на ценностях;

- процессный характер реализации персонализированной образовательной траектории;
- неравномерность продвижения по траектории персонального развития [Львов, 2020. С. 124];
- ценность взаимодействия обучаемого и тьютора, партнерских доверительных отношений, гармонизации их целей в движении к значимому результату;
- периодичность мониторинга потребностей работодателей в востребованных профессиональных компетенциях обучаемого.

Подводя итог, важно отметить, что персонализированное обучение и разработка персонализированных образовательных траекторий личностного и профессионального развития обучающихся в условиях университета – актуальная задача, стоящая сегодня перед образованием.

Для ее реализации требуются определенные ресурсы образовательной организации: организационные, кадровые, учебно-методические, цифровые образовательные ресурсы – все, что создает специальные условия для самостоятельной реализации образовательной программы обучаемого и его развития. Со стороны работодателя также требуются определенные ресурсы: информация о перспективных задачах организации, перечень востребованных на данном этапе компетенций, информация о профессиональных дефицитах обучаемого. Внедрение новых образовательных практик, новых форматов обучения – это процесс, требующий от педагогического сообщества серьезной перестройки стратегий и направлений подготовки в новых условиях, а от обучаемых – сформированной последовательности целей личностного развития, развитой способности к освоению новых компетенций, готовности к полноценной учебной деятельности.

Личностно-профессиональное и карьерное развитие будущего учителя ориентировано на достижение общих целей – новой грамотности, которая включает так называемые навыки 21 века – «критическое мышление и решение проблем, креативность и инновационность, коммуникация и коллаборация, а также большой набор умений «жизненных» или «карьерных»» [Компетенции «4 К, 2019].

При переходе от университета к рынку труда, в дополнение к техническим и профессиональным умениям выпускникам важно иметь личные и социальные навыки, такие как способность к

коммуникации, организации и управлению временем, готовность к командной работе и управлению конфликтами, необходимые в высококонкурентной среде. Поэтому в своих миссиях и концепциях развития европейские инженерные университеты стремятся обобщить их, чтобы соответствовать глобальным вызовам и запросам рынка труда [Царева, Фахретдинова, Зиннатуллина, Дулалаева, 2020].

Европейская ассоциация университетов (European University Association – EUA) призывает уходить от классической роли преподавателя как «передатчика знаний», развивать личностноориентированное обучение, сосредоточив внимание на результатах обучающихся и их активном участии в учебном процессе в рамках целостного подхода к поддержке и развитию студентов. EUA разработала принципы и подходы студент-ориентированного обучения и развития для формирования профессиональных и трансверсальных («сквозных», перекрёстных) компетенций, значительную часть которых составляют мягкие и цифровые навыки, для разных направлений подготовки педагогов [Царева, Фахретдинова, Зиннатуллина, Дулалаева, 2020; Loukkola, Dakovic, 2017].

Профессиональная компетентность современного педагога предполагает не «передачу знаний», а создание условий для развития мотивации учения, для реализации их способностей и интересов при изучении различных дисциплин, воспитание личности. В определении сущности и содержания профессиональной компетентности мы ориентируемся на мнение В.А. Слостенина, представляющего эту категорию как интегральную характеристику деловых и личностных качеств специалиста, отражающую не только уровень знаний, умений, опыта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и профессионально-личностную позицию личности [Педагогика, 2021]. Личностный рост отнюдь не гарантирует рост карьерный, но может служить его катализатором.

Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность студента, а умение решать проблемы, возникающие в познании и объяснении явлений действительности. Согласно теории деятельности, разработанной отечественными психологами Г.С. Батищевым, С.Л. Рубинштейном, Д.Н. Узнадзе, усвоение содержания исторического опыта осуществляется не

путем передачи информации о нем субъекту, а в процессе его собственной активности, направленной на предметы и явления окружающего мира. Структура деятельности включает в себя следующие составляющие: потребность – мотив – задача – средства – действия – операции. Однако важна не деятельность сама по себе, а активность личности в этой деятельности. Только через механизмы собственной деятельности и собственных творческих усилий человек овладевает общественным, историческим, профессиональным и другими видами опыта, обретая одновременно опыт собственный. Деятельность всегда субъектна, целенаправленна, носит самостоятельный характер, а значит, практико-ориентированная подготовка педагога будет успешной в том случае, если педагог состоит как субъект собственной жизнедеятельности, как субъект собственного профессионального и жизненного пути. Профессиональный (педагогический) рост предполагает освоение полного набора трудовых функций профессионального стандарта [Профессиональный стандарт «Педагог»].

В этих условиях педагогическое сообщество находится в поиске новых компетенций, которые станут ответом на глобальные вызовы, предъявляющие серьезные угрозы человечеству, откроют человеку «возможности для обновления способов мышления, творчества, принятия решений и деятельности» [Образование для сложного общества, 2018]. Педагогу «сложного мира» необходимо гибко и мобильно реагировать, принимать решения и действовать в ситуациях изменчивости, неопределенности, сложности и неоднозначности (VUCA).

### **Вариативность форм организации занятий со студентами в образовательном пространстве вуза**

Студенты, которые сегодня учатся в университетах, – это первые «цифровые дети», выросшие в компьютерную эпоху. Поколение «Z» не испытывает страха перед новыми технологиями, скорее испытывает страх оказаться вне них. Одной из отличительных черт представителей этого поколения исследователи называют прагматичный подход к своему настоящему и будущему. Им важен прикладной характер получаемых знаний, их применимость в реальной жизни. Высшее образование перестаёт быть самоцелью, «корочка» больше не воспринимается как обязательный атрибут успешности. Уходит в прошлое и



безусловное принятие авторитета старшего поколения. «Z»-студенты предпочитают получать знания в режиме диалога с преподавателем. Цифровая среда в немалой степени способствует стиранию границ – обучающиеся зачастую чувствуют себя в ней увереннее, чем те, кто обучает, кроме того, возможность общения почти не привязана ни к стенам вуза (электронная почта, чат дисциплины, соцсети), ни к рамкам рабочего времени.

«Новая реальность» образовательной системы такова, что университет трансформируется из «камеры хранения» знаний, ключ от которой на время выдаётся студенту, в «холдинг», где все участники образовательного процесса взаимодействуют как партнеры.

Научно-исследовательская деятельность студенческой молодежи является важным элементом на пути становления будущих специалистов, способных конкурировать в профессиональной среде на рынке труда, уметь адаптироваться под постоянные изменения в обществе, предвидеть и анализировать их [Коллини, 2016]. Группа зарубежных исследователей подчеркивает, что приобретение опыта научного исследования влияет на личностно-профессиональное развитие, умение мыслить критически, улучшает успеваемость студентов [Russell, Hancock, McCullough, 2007]. Многие отмечают важность занятия научной деятельностью для развития дальнейшей карьеры [Trott, Sample McMeeking, Bowker, Boyd, 2020].

В.В. Балашов выделяет несколько форм научно-исследовательской работы студентов: в рамках учебного процесса (курсовые и дипломные работы, различные задания научно-исследовательской направленности), вне процесса обучения в вузе (конкурсы, олимпиады, научные конференции) и научная деятельность вне конкретного университета [Балашов, 2012]. В ходе научно-исследовательской работы, при написании статей, участии в научных проектах и конференциях студенты знакомятся с методологией научной деятельности, развивают навыки критического мышления [Cooper, Gin, Akeeh, Clark, Hunter, Roderick, 2019], учатся работать самостоятельно и в исследовательском коллективе, пробуют различные виды работ. Это способствует развитию у них уверенности в своих силах, определению круга научных интересов, подготовке к будущей профессиональной деятельности. Кроме того, многие студенты,

начав проводить научное исследование в бакалавриате, затем продолжают его в магистратуре и аспирантуре [Hernandez, Woodcock, Estrada, Schultz, 2018]. Определенную пользу получают и преподаватели (повышается удовлетворенность от своей работы и улучшается качество собственной исследовательской деятельности), и университеты в целом. Итак, в современном вузе научно-исследовательская деятельность, с одной стороны, включена в образовательный процесс и является его важным и неотъемлемым звеном, а с другой – является значимым компонентом научной деятельности университета в целом, что непосредственно влияет на рост показателей его эффективности.

Открытая инновационная среда университета предоставляет студентам возможность принимать участие в различных научно-практических конференциях.

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» в течение более 10 лет проводит в мае Международную научно-практическую конференцию «Молодежь. Наука. Будущее». Данная конференция вызывает большой интерес среди студентов бакалавриата и магистратуры. Основная цель организации данной конференции – подготовка научного сообщения и работа над текстом статьи, что способствует развитию профессиональных компетенций. Подготовка к конференции помогает углубить научный диалог студентов, магистрантов – обучающегося и научного руководителя по проблеме выполняемого исследования. Ведь именно научный руководитель становится первым читателем и первым экспертом исследования своего ученика, а зачастую они становятся и соавторами. Еще одна значимая конференция – «Наука и образование: актуальные проблемы естествознания и экономики», проводимая в марте. Результат ее проведения – выход сборника статей, в который включены лучшие студенческие работы. Данный формат представления результатов своей исследовательской работы – выступление на конференции, публикация статьи в сборнике – имеет очень большое значение для студентов как первые шаги в обсуждении проведенного исследования в профессиональном сообществе.

В педагогической психологии известны глубокие и содержательные исследования профессионального развития учителя (А.А. Бодалев, С.Г. Вершловский, Ф.Н. Гоноболин, С.Б.

Елканов, И.И. Ильясов, В.А. Кан-Калик, С.В. Кондратьева, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Г.Н. Мальковская, Т.С. Полякова, П.А. Просецкий, В.А. Слостенин, И.В. Страхов, Г.С. Сухобская, Л.М. Фридман, А.И. Щербаков и др.), которые посвящены изучению характерных особенностей деятельности и личности учителя, его педагогических способностей и мастерства, мышления, такта, то есть изучению феноменологии педагогического труда. Последние работы по психологии учителя [Вербицкий, 2017; Зимняя, 2010; Кашапов, Огородова, 2021; Маркова, 1993] открывают новую перспективу системного изучения педагогического труда.

Новая личностно-ориентированная компетентностная парадигма образовательного процесса базируется на субъект-субъектном отношении, где предполагается взаимодействие, партнерство и сотрудничество. Возникает диалог, предполагающий взаимное, личностное изменение, личностный рост, возникновение новых смыслов и нового содержания.

Как известно, карьерный рост учителя прямо зависит от уровня его профессионализма. Профессиональное развитие педагога – длительный процесс, начинающийся со студенческой скамьи и длящийся в течение всей профессиональной деятельности в качестве учителя. В период обучения в педагогическом вузе он имеет целенаправленный и системный характер. Однако после окончания вуза профессиональное развитие во много зависит от самого учителя.

«Большой словарь иностранных слов» понятие «карьера» определяет двояко: во-первых, как успешное продвижение в рамках служебной, научной или какой-либо другой деятельности; во-вторых, как деятельность на каком-либо поприще [Большой словарь иностранных слов, 2006]. Близка к данному определению дефиниция, данная М.В. Александровой, где карьерный рост учителя определяется как процесс профессионального роста человека, роста его авторитета и статуса в определенной среде [Александрова, 2007]. Следовательно, карьерный рост нельзя понимать узко, только как продвижение по служебной лестнице, необходимо понимать гораздо шире, как профессиональное развитие в какой-либо деятельности. На наш взгляд, карьерный рост есть процесс эффективного продвижения учителя в профессиональной деятельности на основе постоянного развития

компетентности [Иванищева, 2020]. Следовательно, профессиональное развитие, компетентность педагога являются определяющими факторами карьерного роста учителя. Личностно-профессиональное развитие и карьерный рост неразрывно связаны между собой.

Карьерному развитию педагога нового поколения содействуют профессиональные конкурсы. Всероссийские педагогические конкурсы профессионального мастерства проводятся в соответствии с Федеральным законом РФ «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012 г. в целях выявления и поддержки лиц, проявивших выдающиеся способности, и направлены на выявление и развитие у студентов интеллектуальных и творческих способностей, на пропаганду научных знаний, творческих достижений. Уровни проведения конкурсов позволяют оценить их масштабы и включенность количества участников. По этому критерию выделяют международные, всероссийские, региональные, муниципальные конкурсы. В зависимости от уровня проведения конкурсов инициаторами и организаторами выступают:

- государственные структуры (Министерство образования и науки Российской Федерации; комитеты образования, науки и молодежной политики; департаменты образования);

- автономные некоммерческие организации (АНО «Научно-образовательный центр педагогических проектов», АНО «Россия-страна возможностей», Союз «Молодые профессионалы (World Skills Russia Juniors)» и др.);

- образовательные порталы и издания для педагогов и школьников (сайт «Учитель года России», Всероссийский информационно-образовательный портал профессионального мастерства педагогических работников «Я педагог», Международный педагогический портал «Солнцесвет», педагогический портал УРОК.РФ, портал дистанционных олимпиад и конкурсов «Мир олимпиад», ведущий образовательный портал России ИНФОУРОК, электронное СМИ журнал «Образцовая школа» и др.). Достаточно обширна тематика и направленность конкурсов, проводимых для педагогических работников.

В условиях цифровизации современного образования и складывающейся информационно-коммуникативной парадигмы особую популярность приобретают конкурсы по разработке

педагогических сайтов (страничек, блогов), создание электронного портфолио педагога.

Конкурсы профессионального мастерства, участие в научно-практических конференциях и мастер-классах, открытые уроки, выступления с докладами на заседаниях педагогических сообществ и методических объединениях учителей, участие в проектной деятельности (в том числе совместно с обучающимися) придают уверенность в собственных силах, стимулируют педагога к самоанализу и саморазвитию [Геращенко, Барыкина, Мельникова, 2021]. Участие в такого рода мероприятиях способствует не только эффективному развитию системы образования, но и дает бесценный опыт самому участнику. Это праздник общения, профессионального развития и личностного роста. Конкурсы проводятся как в реальном режиме времени, так и в дистанционном формате. Традиционными стали конкурсы: «Учитель года», «Сердце отдаю детям», «Педагог дополнительного образования», «Лучший молодой преподаватель», «Лучший молодой учитель», «Педагогический дебют», «Учитель будущего» и др.

В последнее время все активнее в конкурсное движение вовлекается и студенческая молодежь. Конкурсы для студентов приобщают их к участию в научно-исследовательской, проектной деятельности, позволяют повысить мотивацию, интерес к будущей профессиональной деятельности на этапе обучения в вузе, развивают необходимые личностные и профессиональные качества. При этом необходимо поощрять познавательную активность студентов, участие в работе научных студенческих кружков, обществ, выступление на научных студенческих конференциях с результатами исследовательской деятельности, участие в студенческих конкурсах, олимпиадах и соревнованиях. Результаты профессионального и личностного развития студентов должны отражаться в их портфолио, поэтому на этапе обучения в вузе необходимо оказывать помощь в оформлении профессионального портфолио на сайте «Портфолио.ру», где студент может фиксировать свои успехи, достижения в учебной и других видах деятельности, устанавливать контакты с участниками сетевых профессиональных сообществ.

Одним из таких интеллектуальных состязаний является Всероссийская олимпиада студентов «Я-профессионал», флагманский проект президентской платформы «Россия – страна

возможностей». Данный проект реализуется при поддержке Министерства науки и образования Российской Федерации. Основная цель проекта – помочь талантливым студентам реализоваться, развить свой потенциал, продолжить обучение в ведущем вузе страны. Состязания проводятся по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры. Участвовать в олимпиаде могут даже студенты-первокурсники.

«Я-профессионал» – это образовательная олимпиада. Студенты слушают лекции известных ученых, принимают участие в мастер-классах под руководством практиков, где осваивают новые навыки. На профильных и междисциплинарных образовательных форумах молодые талантливые люди встречаются с единомышленниками со всей страны: делятся знаниями, опытом, устанавливают новые контакты [Всероссийская олимпиада студентов «Я-профессионал»].

В 2020 году АНО «Россия – страна возможностей» запущен еще один проект – «Профстажировки 2.0» (<https://www.профстажировки.рф>), который направлен на повышение мотивации студентов и преподавателей применять механизмы практико-ориентированного подхода и проектных методов в образовательном процессе непосредственно с участием работодателей. Методологической основой конкурса является «метод кейсов» как один из наиболее эффективных мировых технологий научно-практического обучения. Данный конкурс содействует повышению качества подготовки высококвалифицированных специалистов для российской экономики и предоставляет молодежи в возрасте до 35 лет возможность для профессионального и карьерного роста.

В 2021 году Министерство просвещения Российской Федерации инициировало проведение Общероссийского конкурса студенческих образовательных инициатив «Идеи для Новой школы» (<https://www.tspu.edu.ru/ins>) направленного на повышение педагогического кадрового потенциала в сфере дополнительного образования детей, внеурочной и досуговой деятельности. Безусловно, перечень конкурсных мероприятий не ограничивается только названными выше.

Следующий этап профессионального развития молодого педагога начинается с его адаптации к профессии уже в образовательной организации. Не секрет, что особенность труда

начинающих педагогов состоит в том, что они с первого дня работы имеют те же самые обязанности и несут ту же ответственность, что и их коллеги с многолетним стажем, а родители, воспитанники, администрация и коллеги ожидают от них столь же безупречного профессионализма. Однако молодой специалист опасается своей несостоятельности во взаимодействии с подопечными и их родителями, критики администрации и опытных коллег, волнуется, что сделает что-то не так. Чтобы этого не произошло, преподаватели-наставники должны проводить работу по оказанию целенаправленной помощи молодым специалистам. Естественно, что молодой специалист испытывает потребность в своевременной положительной оценке своего труда. Высокая оценка деятельности стимулирует его, вселяет уверенность, повышает интерес к дальнейшей работе.

Довольно часто в творческих конкурсах делегируют участвовать именно молодых специалистов, мотивируя это тем, что молодые люди в большей степени открыты к новому опыту, поиску нестандартных решений, их мышление более гибкое и в меньшей мере подвержено стереотипизации, они могут быстро переключаться с одного вида деятельности на другой. Но участие в разнообразных мероприятиях требует мобилизации внутренних ресурсов, точного расчета времени, огромного психологического напряжения. Большинство молодых конкурсантов испытывают при этом стресс и неуверенность в своих силах. Профессиональный конкурс – это серьезные творческие испытания даже для опытных педагогов, а особенно для молодых.

Участие в профессиональных конкурсах требует усилий не только от конкурсанта (молодого специалиста), здесь не обойтись без помощников, наставников, важна поддержка и настрой педагогического коллектива образовательной организации. Более опытные коллеги могут помочь молодому специалисту адаптироваться в коллективе, дифференцированно и целенаправленно планировать свою методическую работу с обучающимися, а также могут стимулировать его к активной творческой деятельности, оказывать эмоциональную поддержку при участии в конкурсах, что также является немаловажным.

В роли наставника могут выступать не только коллеги, но и преподаватели вуза. Именно они должны обеспечить «плавный переход» вчерашнего студента к роли преподавателя. Этот процесс

требует комплексного, системного подхода, в формировании которого активное участие должны принимать все участники педагогического взаимодействия.

Н.А. Вершинина, Е.В. Пискунова отмечают, что молодому педагогу важно поддерживать контакт с преподавателями, которые на протяжении 4-5 лет учебы готовили его к профессиональной деятельности, а выстроенные годами партнерские, доверительные отношения могут способствовать адаптации в новом коллективе, сделать так, чтобы они не разочаровались в выбранном пути. Сопровождение начинающего молодого педагога в университете осуществляется на кафедрах и факультетах, проводится система мероприятий, включая лекции, консультации, конференции, форумы, вебинары и т. п. [Вершинина, Пискунова, 2012].

В настоящее время подготовка педагогических кадров на основе реализации социально-профессионального партнерства активно осуществляется в большинстве педагогических вузов России. Анализ имеющегося опыта [Mokshina, 2015; Зиновьева, 2017] позволил выделить основные направления взаимодействия с работодателями с целью улучшения качества педагогического образования:

- участие в разработке основных профессиональных образовательных программ;
- участие в экспертизе актуальности учебных курсов и программ производственной практики;
- участие в процедуре оценки качества подготовки выпускников;
- участие в обеспечении условий для эффективного прохождения различных видов производственной практики;
- организация наставничества;
- предоставление площадок для организации совместных внеучебных мероприятий.

Как можно заметить, выделенные направления охватывают подготовительный и заключительный этапы подготовки будущих учителей и мало затрагивают непосредственный процесс обучения студентов в педагогическом вузе, хотя институт партнерства имеет здесь определенный потенциал, о чем свидетельствует опыт ряда вузов. За последние пять лет система партнерских взаимоотношений между педагогическими вузами и работодателями стала динамично развиваться.



Несмотря на то, что педагогам с каждым годом предъявляется все более обширный перечень требований соответствия государственному профессиональному стандарту, но государство не всегда обеспечивает должные условия для мотивации профессионального развития учителей. Образовательная политика, которая обращена в сторону педагогов в нашей стране, не удовлетворяет их профессиональные запросы. Вследствие этого появляются определенные проблемы, негативно влияющие на мотивацию в процессе педагогической деятельности. К сожалению, существуют противоречия именно между степенью теоретической разработанности вопросов мотивации труда педагогов и недостаточной разработанностью механизмов, обеспечивающих развитие мотивации их профессионального развития.

«Скорую» помощь учителю, в первую очередь, должна оказывать развивающаяся система повышения квалификации, ориентированная на учительский заказ. По убеждению педагогического сообщества, новому типу педагога должна соответствовать инновационная модель повышения квалификации, способствующая развитию профессиональной компетентности и общей культуры на протяжении всей его жизни, реагирующая на новую педагогическую и социальную реальность. Система непрерывного профессионального педагогического образования не может функционировать эффективно без определения целевых ориентиров для каждого этапа реализации данного процесса, выраженных в требованиях к результатам освоения образовательных программ разного уровня подготовки будущих специалистов. Характеристика планируемых результатов является важной составляющей образовательной программы любого типа и уровня. В системе непрерывной педагогической подготовки результативный компонент не только служит основой для определения критериев и показателей подготовленности обучающегося к решению профессиональных задач, но и выступает как одна из базовых составляющих процесса обучения, обеспечивающая целостность целевого, содержательного, операционно-деятельностного его компонентов, реализуемых на разных ее уровнях.

Таким образом, инновационная образовательная среда как явление многоуровневое и многогранное обеспечивает личностно-профессиональное развитие будущего педагога. Развитие учителя

нами понимается как рост, становление, интеграция и реализация в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, а также его активное качественное преобразование своего внутреннего мира. Учитывая, что к учителям всегда предъявлялись и будут предъявляться самые высокие требования он, как личность должен непрерывно развиваться в процессе педагогической деятельности. Вариативность форм организации обучения, включенность в научно-исследовательскую и творческую работу в университете дают возможность будущим педагогам совершенствовать свои профессиональные компетенции, приобрести педагогический опыт и определить перспективы дальнейшего личностно-профессионального развития.

Карьерное развитие – актуальная область исследований в современных условиях. Конкурсы являются эффективным средством творческой самореализации молодых специалистов в профессиональной деятельности и позволяют каждому из них наметить свою траекторию профессионального саморазвития в соответствии с профессиональными и личностными запросами.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Глобальные вызовы и общая нестабильность мировой политической и экономической систем, еще раз заставляет задуматься о процессах трансформации высшего образования в контексте вызовов XXI века. Система высшего образования сегодня испытывает на себе сильное влияние глобализации. Образование становится единым для всех стран, о чем свидетельствуют активное развитие процессов академической мобильности на разных уровнях образовательной и исследовательской деятельности, усиление роли неправительственных международных организаций, объединяющих представителей академических и промышленных кругов. В то же время глобализация трансформирует и профессию педагога (учителя). Практическая педагогическая деятельность интернационализируется через технологии аутсорсинга, решения задач в режиме реального времени (онлайн), а также через мультикультурную среду вузов. В условиях реализации парадигмы «Университет 4.0» происходит глобализация педагогического образования, в нем прослеживается целый ряд изменений, что подтверждает опыт педагогических вузов.

Замысел написания монографии возник под влиянием кардинальной трансформации, с одной стороны, современного мирового пространства (что связано с процессами глобализации, модернизации, массовых миграций, интенсификации коммуникаций, развитием информационных технологий и т.п.), с другой – современного научного знания (в том числе экспансии цивилизационной проблематики в ранее не освоенные области, равно как и новой проблематики – в сферу цивилизационных исследований). В первом случае речь идет об изменениях, которые создают совершенно иной контекст существования и взаимодействия цивилизаций, резко интенсифицирующий динамику межцивилизационных отношений и одновременно размывающий привычные цивилизационные границы, приводящий к тесному взаимодействию цивилизационного и постцивилизационного. Это становится своего рода вызовом существующим цивилизациям, их способности мобилизовать свой потенциал, свои ресурсы, в том числе (а возможно, и в первую очередь) интеллектуальные, для собственного выживания, их способности искать пути продуктивного сотрудничества и

развития. Насущность этого вопроса становится очевидной в контексте постепенного «проявления» феномена глобализации – разнонаправленного процесса, включающего в себя одновременно процессы объединения и разделения, универсализации и партикуляризации, конвергенции и дивергенции. Во втором случае речь идет о специфике современного научного знания, все больше напоминающего междисциплинарное по своей сути знание общенаучного типа, опирающегося на нелинейное и амбивалентное понимание исследуемых процессов в высшем образовании.

Сегодня в ответ на пандемию как никогда требуются ускоренные, согласованные действия со стороны национальных правительств, региональных сетевых объединений и международных неправительственных организаций, объединенных в рамках парадигмы глобального образования. Новая реальность трансформирует сферу реализации глобальной образовательной политики, которая в силу своей направленности на использование преимуществ глобализации должна измениться в сложившихся условиях с учетом условно временного нулевого уровня распространения «образования без границ» и академической мобильности, поскольку исключительно переводом образования в Интернет решить задачу обеспечения качественных образовательных услуг не представляется возможным и даже справедливым в рамках реализации прав человека.

Экстренный переход на дистанционное обучение, который произошел в России и мире весной, а затем фактически повторился осенью 2020 г. в связи с пандемией коронавируса, поставил новые задачи развития высшего образования в радикально изменившихся и еще не до конца определившихся условиях. Перемены затрагивают и внутреннюю университетскую среду, и внешнюю, поскольку не будет прежним объем ресурсов, которые поступают в систему высшего образования.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегии жизни. М.: Мысль, 1991. 229 с.
2. Авдоница Н.С. Формирование профессиональной идентичности в системе либерального образования // Высшее образование в России. 2020. № 7. С. 135-143. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-7-135-143>
3. Агеенко Н.В., Меньшенина С.Г., Доброва В.В., Лабзина П.Г. Практические аспекты формирования академической грамотности в вузе // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 7. С. 117-127
4. Адольфи Р. Эпоха глобализации и проблема гуманистических ценностей // Философия и социальные науки: Научный журнал. 2010. № 1. С. 51-55 [Электронный ресурс]. URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/7959/1/pages%20from%20ph%26ss2010-1.%2051-55pdf.pdf>
5. Александрова М.В. Становление карьеры педагога в территориальной образовательной системе. Великий Новгород: Новгородский гос. ун-т им. Ярослава Мудрого, 2007. 238 с.
6. Альтбах Филип Дж. Глобальные перспективы высшего образования: монография. М.: Изд. Дом ВШЭ, 2018. 548 с.
7. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001. 272 с.
8. Антоновский А.Ю. Научное познание как понятие социальной философии // Вопросы философии. 2018. № 12. С. 21-26.
9. Базанова Е.М., Короткина И.Б. Российский консорциум центров письма // Высшее образование в России. 2017. № 4 (211). С. 50-57.
10. Балашов В.В. Социально-психологические закономерности формирования позитивных ожиданий студенчества по отношению к научно-исследовательской деятельности // Вестник университета. 2012. № 2. С. 348-353.
11. Бауман З. Глобализация. Последствия для человека и общества / З. Бауман. М.: Весь Мир, 2004. 188 с.
12. Безсмертная Е.Р. Академическое мошенничество в университетах: можно ли ему противодействовать? // Дискуссия. 2016. №11 (74). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskoe-moshennichestvo-v->

universitetah-mozhno-li-emu-protivodeystvovat (дата обращения: 14.09.2021).

13. Бек У. Что такое глобализация? / У. Бек; пер. с нем. М.: Прогресс-Традиция, 2001. 304 с.

14. Беккер Д. Образование по системе свободных искусств и наук: ответ на вызовы XXI в. // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2015. № 4. С. 33–61. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-4-33-61.

15. Беккер Д. Что такое образование по модели свободных искусств и наук... и чем оно не является // Свободные искусства и науки на современном этапе: опыт США и Европы в контексте российского образования / под ред. Дж. Беккера, Ф.В. Федчина. СПб.: СПбГУ, 2014. С. 12-40.

16. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / пер с англ.; под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Академия, 1999. 256 с.

17. Бертон Кларк Р. Система высшего образования. Академическая организация в кросс-национальной перспективе: монография / пер. А. Смирнов; под ред. Д. Александрова. М.: Изд. Дом ВШЭ, 2019. 360 с.

18. Бетелин В.Б. Проблемы и перспективы образования в постиндустриальном информационном обществе // Вестник Российской академии наук. 2019. Т. 89. № 6. С. 582-592.

19. Большой словарь иностранных слов: 35 тысяч слов. М.: Мартин, 2006. 704 с.

20. Боровков А.И., Романов П.И. «Русский метод подготовки инженеров» – основа CDIO? // Материалы конференций ГНИИ «Нацразвитие». Октябрь 2017: Сборник избранных статей. СПб., 2017. С. 71-75.

21. Брумштейн Юрий Моисеевич, Снежинская Елена Юрьевна Российский рынок заказных диссертаций в условиях развития информационно-телекоммуникационных технологий // Вестник евразийской науки. 2018. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rossiyskiy-rynok-zakaznyh-dissertatsiy-v-usloviyah-razvitiya-informatsionno-telekommunikatsionnyh-technologiy> (дата обращения: 11.10.2021).

22. Брылина И.В. Университетское образование в контексте коммерциализации: футурологический дискурс // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2018.

№3 (45). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/universitetskoe-obrazovanie-v-kontekste-kommertsializatsii-futurologicheskiiy-diskurs> (дата обращения: 22.11.2021).

23. Брылина И.В. Социокультурные условия формирования новой модели современного университета: автореф. ... докт. филос. наук (специальность 24.00.01). Красноярск, 2019. 44 с. URL: <http://www.sfu-kras.ru>

24. Будущее образования: глобальная повестка дня: Краткое изложение результатов [Электронный ресурс] / сост. П. Лукша, Д. Песков // Благотворительный фонд Сбербанка «Вклад в будущее». URL: <https://vbudushee.ru/upload/iblock/f47/f47425d3a3eeae0b4d37ce157f622aea.pdf>

25. Ванхемпинг Э.Г., Новак М.А. Инновационные практики и гражданские инициативы в образовании поколения Z: монография. СПб.: Изд.-полиграф. ассоц. высш. учеб. завед., 2020. 246 с.

26. Ванхемпинг Э.Г., Сальцева С.В., Сейдуманова А.С. Прыжок в «цифру»: трансформации образования в условиях глобальной дигитализации: монография. СПб.: Изд.-полиграф. ассоц. высш. учеб. завед., 2020. 288 с.

27. Ванхемпинг Э. Тематический дискурс и специфика дизайна некоторых скандинавских исследовательских практик мультикультурализма // Журнал социогуманитарных исследований «Аль-Фараби» Института философии, политологии и религиоведения Комитета науки МОН РК, № 4 (68) 2019 С.114 - 126 [Электронный ресурс]. URL: <http://iph.kz/doc/ru/1462.pdf> (дата обращения: 09.09.2020).

28. Ванхемпинг Э.Г. «Балтийский вектор» академической мобильности: инновационный дискурс интеллектуальных стажировок русскоговорящей профессуры и молодых исследователей постсоветских стран в Скандинавию // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 2 (14), 2016, DOI: 10.15393/j5.art.2016.3127

29. Ванхемпинг Э.Г. Предпринимательский подход к решению социальных проблем в Казахстане и Финляндии // Непрерывное образование: XXI век. Вып. 2 (18), 2017, DOI: 10.15393/j5.art.2017.3507

30. Ванхемпинг Э.Г. Особенности организации учебного процесса в системе высшего технического образования в

Финляндии. // Непрерывное образование: XXI век. Вып. 3 (19), 2017, DOI: 10.15393/j5.art.2017.3567

31. Ванхемпинг Э., Оксала Р., Каарниemi П. Социальные аспекты и перспективы формирования финского школьного образования // Непрерывное образование: XXI век. Вып. 4 (24), 2018, DOI: 10.15393/j5.art.2018.4264

32. Ванхемпинг Э., Китинойя Х. Теоретико-методологические основания результативности трансфера финских социальных и образовательных технологий в постсоветские страны // Непрерывное образование: XXI век. Вып. 4 (28), 2019, DOI: 10.15393/j5.art.2019.5147

33. Вебер М. Наука как призвание и профессия. М.: Прогресс, 1990. 808 с.

34. Вербицкий А.А. История и технологии контекстного образования. М.: МПГУ, 2017. 268 с.

35. Вершинина Н.А., Пискунова Е.В. Профессиональное развитие молодого учителя средствами конкурсного движения // Человек и образование. 2012. № 2(31). С. 14-19.

36. Всероссийская олимпиада студентов «Я – профессионал» [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://yandex.ru/profi> (дата обращения: 01.03.2021).

37. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования. М.: Лабиринт, 1996. 242 с.

38. Высшее образование: уроки пандемии. Оперативные и стратегические меры по развитию системы: Аналитический доклад. М., 2020. 122 с.

39. Гейхман Л.К. Дискурс научного текста - взаимодействие автора с идеями других людей // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2017. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskurs-nauchnogo-teksta-vzaimodeystvie-avtora-s-ideyami-drugih-lyudey> (дата обращения: 18.10.2021).

40. Геращенко Н.В., Барыкина М.А., Мельникова М.Ф. Инновационная роль конкурсов в профессиональном развитии молодых специалистов // Инновации в образовании. 2021. № 7. С. 111-121.

41. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. 317 с.



42. Гидденс Э. Социология. При участии К. Бердсолл / пер. с англ. М.: Едиториал УРСС, 2005. 632 с.

43. Глоссарий ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. URL: <http://dmz-ibe2-vm.unesco.org/en/glossary-curriculumterminology/p/personalized-learning> (дата обращения: 12.02.2021).

44. Голунов С.В. Студенческий плагиат как вызов системе высшего образования в России и за рубежом // Вопросы образования. 2010. № 3. С. 243-257.

45. Государственные программы образовательной мобильности в разных странах / Н. Овчинникова, М. Зоткина, А. Гетманская. М.: Центр трансфор. образ. Московской школы упр-ия СКОЛКОВО, 2019. 108 с.

46. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018-2025 гг. / Утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. №1642 (с измен. 29 марта 2019 г.) [Электронный ресурс] // Минпросвещения России. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3a928e13b4d292f8f71513a2c02086a3/download/1337/>

47. Гурьев С.В. Современное дистанционное обучение: монография. М.: РУСАЙНС, 2018. 118 с.

48. Добрынина О.Л. Академическое письмо для научно-публикационных целей // Непрерывное образование: XXI век. 2019. № 1. С. 11-17.

49. Доклад на Генеральной Ассамблее ООН Специального докладчика Кишора Сингха по вопросу о праве на образование 29 августа 2016 г. // A/71/358 Генеральная Ассамблея Undocs.org <https://undocs.org/pdf>. URL: <https://www.ohchr.org/ru/issues/education/sreducation/Pages/SREducationIndex.aspx>

50. Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования [Электронный ресурс] // Правительство России. URL: <http://static.government.ru/media/files/TqYc5WPreBUOgYaya15z5siRjBU6sdV0.pdf>

51. Документы ООН: Глобальные вопросы повестки дня.  
URL: <https://www.un.org/ru/sections/issues-depth/global-issues-overview/>

52. Дронова Е.Н. Технологии дистанционного обучения в высшей школе: опыт и трудности использования // Преподаватель ХХ ВЕК. 2018. № 3-1.

53. Дьяконова И.А. Требования к компетенциям профессорско-преподавательского состава в условиях цифровой трансформации университета // Менеджмент XXI века: образование в эпоху цифровой экономики. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. С. 47-56.

54. Есаулова М. Б. Развитие высшего профессионально-педагогического образования: аспект персонификации // Человек и образование. 2012. № 4. С. 25-29.

55. Здравомыслов А.Г. Немцы о русских на пороге нового тысячелетия. Беседы в Германии: 22 экспертных интервью с представителями интеллектуальной элиты о России – ее настоящем, прошлом и будущем – контент-анализ и комментарии. М.: РОССПЭН. 2003. 544 с.

56. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2010. 447 с.

57. Зиннатова М.В. Профессиональная трансцендентность личности: к постановке проблемы // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: матер. 24-й Междунар. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 23-24 апр. 2019 г.). Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2019. С. 321-322.

58. Зиновьева М.П. Включение работодателей в процесс подготовки будущих педагогов // Актуальные проблемы преподавания в начальной школе: Кирюшкинские чтения: матер. Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. Е.Н. Ахтырской, Л.В. Борзовой, М.А. Мазаловой. Саратов, 2017. С. 124-129.

59. Зорина Е.М. Современные тенденции организации образовательного процесса в вузе с учетом применения педагогических опор // Человек и образование. 2021. № 2 (67). С. 100-106.

60. Иваненков С.П., Кусжанова А.Ж. Рожденная будущим. СПб.: Изд-во «Радуга» 2020. 586 с.

61. Иванищева Н.А. Самообразование как тренд парадигмы культуры знаний студента педагогического университета // Вестник Оренбургского государственного университета. Электронный научный журнал. 2021. № 1(229). С. 22-30. DOI:10.25198/1814-6457-229-22

62. Иванищева Н.А. Культура самообразования педагога как ключевое требование национальной системы профессионального роста // Наука и образование: актуальные проблемы естествознания и экономики: матер. Междунар. науч.-практ. конф. (Оренбург, 18-19 марта 2021 г.). Оренбург: ОГПУ, 2021. С. 165-171.

63. Иванищева Н.А. Парадигмальные основания личностных образовательных результатов // Социально-культурная деятельность: векторы исследовательских и практических перспектив: матер. VI Междунар. электр. науч.-практ. конф. (Казань, 21 мая 2021 г.) / науч. ред. Р.Ш. Ахмадиева, П.П. Терехов, Д.М. Явгильдина. Казань: Казанский гос. ин-т культ., 2021. С. 163-168.

64. Иванищева Н.А. Самообразование в стратегии профессионального роста учителя будущего // Школа будущего. 2020. № 3. С. 158-171.

65. Иванищева Н.А. Образование и самообразование студента: грани сопряжения в контексте социально-андрагогической парадигмы // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2016. № 4(20). С. 268-275.

66. Информатизация образования // Российская педагогическая энциклопедия [Электронный источник]. Режим доступа: <https://pedagogicheskaya.academic.ru/1241/> (дата обращения: 23.04.2021).

67. Калюжина Е.В. «Три волны» истории социокультурного института высшего образования // Философия образования. 2010. № 2. С.145-152.

68. Качанов Ю.Л., Шматко Н.А. Структура мобильности научных кадров высшей квалификации: модель и результаты исследования / Ю.Л. Качанов, Н.А. Шматко. М.: Университетская книга, 2011. 256 с.

69. Касаткин П.И. Философия современного университета: теоретико-аксиологический аспект // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2017. Т.6. № 4А. С. 172-186.

70. Кашапов М.М., Огородова Т.В. Профессиональное становление педагога. Психолого-акмеологические основы. М.: Юрайт, 2021. 259 с.

71. Квелидзе-Кузнецова Н. Н., Морозова С. А. Библиометрические показатели как оценочный критерий деятельности преподавателя университета // Universum: Вестник Герценовского университета. 2009. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bibliometrisheskie-pokazateli-kak-otsenochnyu-kriteriy-deyatelnosti-prepodavatelya-universiteta> (дата обращения: 21.11.2021).

72. Каганский В.Л. Культурный ландшафт и советское обитаемое пространство: сб. статей. М.: НЛЮ, серия «Библиотека журнала “Неприкосновенный запас”», 2001. 576 с.

73. Колесникова И.А. «Академический гострайтинг»: рынок имитации научно-образовательной активности // Непрерывное образование: XXI век. 2017. Вып. 2 <https://il21.petrso.ru/journal/article.php?id=3509>

74. Клячко Т.Л., Новосельцев А. В., Одоевская Е. В., Синельников-Мурылев С.Г. Уроки пандемии коронавируса и возможное изменение механизма финансового обеспечения деятельности вузов // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 8-30.

75. Клячко Т.Л. Образование в России и мире. Основные тенденции // Образовательная политика. 2020. № 1(81). С. 26-42.

76. Коатс Дж. Поколения и стили обучения / пер. с англ. Л. Е. Колбачева. М.: МАПДО-Новочеркасск: НОК, 2011. 121 с.

77. Ковалева Г.С. Возможные направления совершенствования общего образования для обеспечения инновационного развития страны (по результатам международных исследований качества общего образования): матер. к заседанию Президиума РАО 27 июня 2018 г. // Центр оценки качества образования [Официальный сайт] [Электронный ресурс]. URL: <http://www.centeroko.ru/public.html>

78. Коваль Т.В., Дюкова С.Е. Глобальные компетенции – новый компонент функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 112-123.

79. Коваль Т.В. Всероссийский форум экспертов по функциональной грамотности (Москва, 17 декабря 2019 г.) URL: <http://skiv.instrao.ru/content/board1/konferentsii-seminary-forum/forum/globalnye-kompetentsii/pdf>

80. Коллини С. Зачем нужны университеты? / пер. с англ. Д. Кралечкина; под науч. ред. А. Смирнова. М.: Изд. Дом ВШЭ, 2016. 264 с.

81. Колмогоров А.Н. О представлении непрерывных функций нескольких переменных суперпозициями непрерывных функций меньшего числа переменных // Доклады Академии наук СССР. 1956. Т. 108. С. 179-182.

82. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: Практические рекомендации / авт.-сост. М. А. Пинская, А. М. Михайлова. М.: Корпорация «Российский учебник», 2019. 76 с.

83. Константинов Г.Н., Филонович С.Р. Что такое предпринимательский университет // Вопросы образования. 2007. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chto-takoe-predprinimatelskiy-universitet> (дата обращения: 22.11.2021).

84. Короткина И.Б. Академическая грамотность и система оценки в парадигме образования // Ценности и смыслы. 2017. № 5(51). С. 20-31.

85. Краснова Г.А., Можасева Г.В. Электронное образование в эпоху цифровой трансформации: монография. Томск: ИД ТГУ, 2019. 263 с.

86. Критерии рейтинга вузов Times не подходят для оценки качества российского образования, считают в Союзе ректоров // TASS. 2012. 4 октября. URL: <https://tass.ru/obshchestvo/621432>

87. Курганская В.Д., Шайкемелев М.С. Культурные традиции и инновации в реформировании системы образования. Рецензия на книгу: Ванхемпинг Э.Г., Новак М.А. Инновационные практики и гражданские инициативы в образовании поколения Z // Вопросы образования. 2020. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnye-traditsii-i-innovatsii-v-reformirovanii-sistemy-obrazovaniya-retsenziya-na-knigu-vanhemping-e-g-novak-m-a-innovatsionnye>

88. Куренной В.А. Философия либерального образования: принципы // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2020. № 1. С. 8-39. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-1-8-39

89. Лебедева Е.В., Заводчиков Д.П. Профессиональная идентичность и транспектива профессионального развития будущих педагогов // Научный диалог. 2018. № 12. С. 453-464.

90. Лобжанидзе А.А. Формирование глобального взаимопонимания в системе географического образования // Современное географическое образование: проблемы и перспективы развития: матер. V Всерос. науч-практ. конф. (Москва, 12 дек. 2020 г.) / науч. ред. Е.А. Таможняя. М.: Изд-во «Перо», 2020. С. 20-24.

91. Лысак И.В. Новые образовательные технологии как средство преодоления цифрового разрыва // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 7. С.129-135.

92. Львов Л.В., Головачева В.А. Управление проектируемой траекторией персонального развития как условие эффективности опережающей профессиональной подготовки // Современная высшая школа: инновационный аспект. Т. 12. № 1. 2020. С. 120-128.

93. Любутин К.Н., Кондрашов П.Н. Историческая феноменология бесчеловечности. Екатеринбург: УРО РАН, 2010. 245 с.

94. Малошенок Н.Г., Щеглова И.А. Модели организации обучения студентов в университете: основные представления, преимущества и ограничения // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24. № 2. С. 107-120. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpra.2020.02.017>

95. Малыгин А.А. Адаптивное тестирование учебных достижений студентов в дистанционном обучении: автореф. ... к.п.н. (специальность 13.00.08). Великий Новгород, 2011. 23 с.

96. Мамченко А.А. Современный конструктивизм: образование как процесс субъективации субъекта // Педагогический журнал Башкортостана. 2019. №1(80). С. 11-25.

97. Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.

98. Марон А. Е., Резинкина Л. В. Этапы личностно-профессионального становления педагога: от адаптации в профессии к метадеятельности // Человек и образование. 2015. № 3(44). С. 74-78.

99. Мельник, Д. Экспертный комментарий в рамках образовательной программы Центра трансформации образования

СКОЛКОВО. М.: Центр трансфор. образ. Московской школы управ-  
ления СКОЛКОВО, 2019.

100. Методическая и правовая поддержка российских университетов при переходе на дистанционные форматы обучения // Продолжаем учиться. Продолжаем учить. URL: <https://keep-learning.globaluni.ru/>

101. Мирошникова О.Х. Постсовременный университет: взгляд в будущее // Интернет-журнал «Мирнауки». 2015. № 3 <http://mir-nauki.com/PDF/02PDMN315.pdf>

102. Митина Л.М. Личностно-профессиональное развитие человека как стратегическая задача непрерывного образования // Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования: матер. XI Междунар. науч.-практ. конф. СПб.: Нестор-История, 2015. С. 15-22.

103. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб.: Нестор-История, 2014. 376 с.

104. Моисеев Н.Н. С мыслями о будущем России. М.: Фонд содействия разв. соц. и полит. наук, 1997. 210 с.

105. Мониторинг глобальных трендов цифровизации. Центр стратегических инноваций ПАО «Ростелеком», 2018 [Электронный ресурс]. URL: [https://www.company.rt.ru/projects/digital\\_trends/2018.pdf](https://www.company.rt.ru/projects/digital_trends/2018.pdf)

106. Мотрошилова Н.В. Цивилизация и варварство в эпоху глобальных кризисов // Цивилизация и варварство в современную эпоху / автор. ред. Н.В. Мотрошилова. М.: ИФРАН, «Канон +» РООИ «Реабилитация», 2010. 480 с.

107. Монахова Л.Ю., Рябоконт Е. А. Развитие личности, как стратегическая линия современной системы профессионального образования // Человек и образование. 2018. №2. С. 336-344.

108. Национальный проект «Образование», федеральный проект «Цифровая образовательная среда» // Мин-во просвещения Российской Федерации: [офиц. сайт] [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project>

109. Нисбетт Р. Что такое интеллект и как его развивать: Роль образования и традиций / Р. Нисбетт; пер. с англ. М.: Альпина нонфикшн, 2013. 344 с.

110. Образование для сложного общества. [Электронный ресурс]. 2018, 212 с. URL: [https://futuref.org/educationfutures\\_ru](https://futuref.org/educationfutures_ru) (дата обращения: 15.04.2021).

111. Обучающая среда Moodle. Основы администрирования [Обучающая среда Moodle. Основы администрирования [Электронный ресурс] URL: <http://docs.altlinux.org/currenmoodle/> (дата обращения 11.01.2021).

112. Оконникова Т.И., Хлебникова Н.А. Проблемы использования дистанционных образовательных технологий в высшей школе в условиях пандемии // Инновации в образовании. 2021. № 6. С. 119-134

113. Пандемия COVID-19: Вызовы, последствия, противодействие: монография / А.В. Торкунов, С.В. Рязанцев, В.К. Левашов [и др.]; под ред. А.В. Торкунова, С.В. Рязанцева, В.К. Левашова; вступ. слово А.В. Торкунова. М.: Изд-во Аспект Пресс, 2021. 248 с. DOI: 10.19181/monogr.978-5-7567-1139-4.2021

114. Панфилова В.М., Панфилов А.Н. Формирование глобальной компетентности как условие эффективного профессионального образования будущих педагогов // Педагогический журнал. 2021. Т. 11. № 2-1. С. 239-247.

115. Паспорт национального проекта «Образование». Утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 3 сентября 2018 года № 10). URL: [https://docviewer.yandex.ru/view/41505454/?\\*3](https://docviewer.yandex.ru/view/41505454/?*3)

116. Певнева И.В., Табашникова О.Л. Глобальные компетенции в профессиональном образовании // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. №2 (34). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/globalnye-kompetentsii-v-professional-nom-obrazovanii>

117. Педагогика: учебник / Л.С. Подымовой, В.А. Сластенина. М.: Юрайт, 2021. 332 с.

118. Петрова Н.П., Бондарева Г.А. Цифровизация и цифровые технологии в образовании // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78). С. 353-355

119. Поддьяков А.Н. Психология обучения в условиях новизны, сложности, неопределенности // Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен / под общ. ред. А.Г. Асмолова. М.: Изд. Дом ЯСК, 2018. С. 261-275.



120. Попова Н.А. Образовательный интенсив как новый формат реализации проектного обучения // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2020. Т. 12. № 1. С. 149-156.

121. Прокофьев А.В. Нормативная этика. О моральном значении стыда. Этическая мысль 2016. Т. 16. № 2. С. 106-122.

122. Профессиональное развитие личности [Электронный ресурс]. URL: <http://chelpro.ru/get-professional/professional-development> (дата обращения: 10.08.2021).

123. Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс]. URL: <http://профстандартпедагога.рф/профстандарт-педагога>

124. Подымова Л.С., Алисов Е.А., Головятенко Т.А. Персональная среда в контексте безопасности личности // Образовательное пространство в информационную эпоху: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 4–6 июня 2019 г.). М.: Ин-т стратегии образ. РАО, 2019. С. 367-378.

125. Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И. Актуален ли перевод российского инженерного образования на американскую систему Liberal Arts? // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 6. С. 47-59 DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-6-47-59

126. Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И. Концепция ФГОС ВО четвертого поколения для инженерной области образования в контексте выполнения поручений Президента России // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 4. С. 73-85. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-4-73-85>

127. Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И. Инженерное образование: опыт и перспективы развития в России. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2018. 224 с.

128. Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И. Анализ отечественного опыта развития инженерного образования // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 1. С. 151-162.

129. Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И., Киселева К.Н. Анализ опыта США и Великобритании в развитии STEM-образования // Научно-технические ведомости СПбПУ. Естественные и инженерные науки. 2017. № 2. С. 7-16. DOI: 10.18721/JEST.230201

130. Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И., Киселева К.Н. «Кандидат инженерии» – ученая степень, востребованная временем // Высшее образование в России. 2017. № 10. С. 109-121.

131. Рудской А.И., Александров А.А., Чубик П.С., Боровков А.И., Романов П.И. Стратегия развития инженерного образования в Российской Федерации на период до 2020 года. Проект. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2017. 51 с.

132. Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И., Киселева К.Н. Инженерное образование: мировой опыт подготовки интеллектуальной элиты. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2017. 216 с.

133. Руководство по наукометрии: индикаторы развития науки и технологии: [монография] / М.А. Акоев, В.А. Маркусова, О.В. Москалева, В.В. Писляков; под. ред. М. А. Акоева. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2014. 250 с. doi 10.15826/B978-5-7996-1352-5.0000

134. Саенко Л.А., Затева Т.Г. Особенности профессионального становления студентов в вузе // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 4(83). С. 272-273.

135. Сарафанов А.В., Суковатый А.Г., Суковатая И.Е. и др. Применение информационно-коммуникационных технологий в образовании: учебно-метод. пособие. Красноярск: ИПЦ Красноярского гос. политех. ун-та, 2006. URL: <http://window.edu.ru/resource/923/60923/files/book2.pdf>.

136. Семенков В.Е. Философское знание. Модусы производства и признания. СПб.: Алетейя, 2011. 224 с.

137. Семенов Е.В., Чечёнкина Т.В. Страны БРИК в глобальной циркуляции научных кадров // Наука. Инновации. Образование. 2010. № 9. С. 24-44.

138. Симонян Р.Х. Кризис либерально-рыночной модели глобализации // Вопросы философии. 2018. № 8. URL: [http://vphil.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=2026&Itemid=52](http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=2026&Itemid=52)

139. Смирнов С.А. Университет 4.0: тренды, вызовы, шансы // Сибирь в XXI веке – новое освоение: подходы, стратегии, проекты»: сб. Междунар. науч. конф. [Электронный ресурс]. Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2017. URL: <http://conf.sfu-kras.ru/954/participant/15993>

140. Солженицын А.И. Люби революцию // Собр. соч. Т.18. Ранняя проза. Стихи. М.: Время, 2015. 544 с.

141. Сомов Д.С. Дистанционное обучение в системе высшего образования: исходные и фундаментальные реперные точки / Д.С. Сомов // Современное педагогическое образование. 2020. № 8. С. 36-41.

142. Социальная направленность культурно-образовательной деятельности Санкт-Петербурга: история и современность: монография / Науч. ред. С.С. Лебедева. СПб.: СПбГИПСР, 2011. 126 с.

143. Степин В.С. Глобализация, динамика культур и поиск новых ценностей [Электронный ресурс]. URL: <http://spkurdyumov.ru/philosophy/globalizaciya-dinamika-kultur-i-poisk-novyx-cennostej/html>

144. Степыкин Н.И. Ассоциативное поле вежливый: динамика психологически актуального содержания в лексиконе индивида // Science for Education Today. 2020. Т. 10, № 2. С. 151-166.

145. Стрельникова Л. Цифровое поколение и цифровое слабоумие // Азбука здоровья [Электронный ресурс]. URL: <https://azbyka.ru/zdorovie/l-strelnikova-cifrovoepokolenie-i-cifrovoe-slaboumie>

146. Студентов поведут к успеху по их «цифровым следам» [Электронный ресурс] // Институт образования НИУ ВШЭ. URL: <https://ioe.hse.ru/news/298865782.html>

147. Тойшибекова А. Стыд. Для того, чтобы вызвать на себя гнев, достаточно просто существовать // «vlast.kz», 25 августа 2018 г.

148. Т-университеты (трансформирующиеся университеты). Центр трансформации образования Московской школы управления СКОЛКОВО, 2019 / гл. ред. В. Волянская. URL: [https://sk.skolkovo.ru/storage/file\\_storage/4b954252-7c3d-4975-94e3-910612e77464/SKOLKOVO\\_SEDeC\\_T-universities\\_ru.pdf](https://sk.skolkovo.ru/storage/file_storage/4b954252-7c3d-4975-94e3-910612e77464/SKOLKOVO_SEDeC_T-universities_ru.pdf)

149. Толочек В.А. Профессиональная карьера как социально-психологический феномен. М.: Институт психологии РАН, 2017. 247 с.

150. Томюк О.Н., Дьячкова М.А., Кириллова Н.Б., Дудчик А.Ю. Цифровизация образовательной среды как фактор личностного и профессионального самоопределения обучающихся // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 422-434.

151. Тоффлер Э. Третья волна / пер. с англ. М.: АСТ. 2002. 776 с.

152. Тоффлер Э. Шок будущего / пер. с англ. М.: АСТ. 2002. 557 с.

153. Тощенко Ж.Т. Была ли рукотворной геополитическая катастрофа СССР? // Социологические исследования. 2021. № 8. С. 3-13. DOI: 10.31857/S013216250016071-1

154. Третьякова В.С., Кайгородова А.Е. Новый образовательный формат профессионального становления: персонализированная образовательная траектория обучающегося // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2021. Т. 13. № 1. С. 10-20.

155. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. М.: Издат. Дом ВШЭ, 2019. 343 с.

156. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (вступил в силу с 07.05.2018 г.) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 25.03.2021)

157. Управление наукой: тренды и вопросы. Экспертный доклад. Апрель 2021. Центр трансформации образования Московской школы управления СКОЛКОВО (SEDeC) [sedec.skolkovo.ru](http://sedec.skolkovo.ru)

158. Федеральные государственные образовательные стандарты // Национальная ассоциация развития образования и науки: [офиц. сайт] [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 25.06.2021).

159. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.06.2021) // КонсультантПлюс: [офиц. сайт] [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 25.06.2021).

160. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. 2011. № 1(26). С. 45-53.

161. Фетисов В.Я. Между Сциллой и Харибдой: проблема обретения социальной идентичности российским обществом // Телескоп, 2010. № 6(84). С. 20-26.

162. Филонович С.Р., Константинов Г.Н. Комментарий к статье С. Фуллера «в чем уникальность университетов? Обновление идеала в эпоху предпринимательства» // Вопросы образования. 2005. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommentariy-k-statii-s-fullera-v-chem-unikalnost-universitetov-obnovlenie-ideala-v-epohu-predprinimatelstva> (дата обращения: 22.11.2021).

163. Фруммин И.Д., Салми Д. Российские вузы в конкуренции университетов мирового класса // Вопросы образования. 2007. № 3. С. 5-45. URL: <https://vo.hse.ru/data/2010/12/31/1208181956/1.pdf>

164. Фуллер С. В чем уникальность университетов? Обновление идеала в эпоху предпринимательства / пер. с англ. С. Филоновича // Вопросы образования. 2005. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/v-chem-unikalnost-universitetov-obnovlenie-ideala-v-epohu-predprinimatelstva-per-s-angl-s-filonovicha>

165. Харрисон Л. Главная миссия либерализма: Как политика может изменить культуру и спасти ее от самой себя / пер. с англ. М.: Новое изд-во, 2008. 280 с.

166. Царева Е.Е., Фахретдинова Г.Н., Зиннатуллина Л.М., Дулалаева Л.П. Компетенции в инженерном образовании в странах Евросоюза // Научное обозрение. Педагогические науки. 2020. № 2. С. 15-19.

167. Цели в области устойчивого развития <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/sustainable-developmentgoals/>

168. Ценер Т.С., Ошкина А.В. Особенности обучения в онлайн-формате в высшей школе в форсированных условиях // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2020. Vol. 5-3 (44). P. 71-78.

169. Цифровая трансформация в России – 2020: обзор и рецепты успеха // KMDA. [Электронный ресурс]. URL: [https://komanda-a.pro/projects/dtr\\_2020](https://komanda-a.pro/projects/dtr_2020) (дата обращения 14.09.2021)

170. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М.: Логос, 1996. 217 с.

171. Штомпка П.В. Социология социальных изменений / пер. с англ.; под ред. В.А. Ядова. М.: Аспект Пресс, 1996. 416 с.

172. Штомпка П.В. фокусе внимания повседневная жизнь. Новый поворот в социологии // Социологические исследования. 2009. № 8. С. 3-13.

173. Штомпка П.В. Визуальная социология. Фотография как метод исследования: учебник / пер. с польск. Н.В. Морозовой, авт. вступ. ст. Н.Е. Покровский. М.: Логос, 2007. 168 с.

174. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. М.: «Добросвет», 1999. 596 с.

175. Ядов В.А. Современная теоретическая социология как концептуальная база исследования российских трансформаций: Курс лекций. СПб.: Интер-283 социс, 2006. 112 с.

176. Яковлев В.Ф. Противодействие академической нечестности студентов при дистанционном обучении // Открытое и дистанционное образование. 2016. Т. 61. №1. С. 14-19.

177. Яковлев В.Ф. Современные методы противодействия академическому мошенничеству студентов при дистанционном обучении // Педагогические науки. 2021. № 68. <https://novainfo.ru/article/13754>

178. Aitchison C., Harper R., Mirriahi N., Guerin C. Tensions for educational developers in the digital university: developing the person, developing the product // Higher Education Research and Development. 2020. Vol. 39. № 2. P. 171-184. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1663155>

179. Andrews J., Higson H. Graduate employability, «soft skills» versus «hard» business knowledge: A European study // Higher Education in Europe. 2008. Vol. 33. № 4. P. 411-422. DOI: 10.1080/03797720802522627

180. Academic Literacy: A Statement of Competences Expected of Students Entering California's Public Colleges and Universities. Intersegmental Committee of the Academic Senates (ICAS), 2002. URL: [https://senate.universityofcalifornia.edu/\\_files/reports/acadlit.pdf](https://senate.universityofcalifornia.edu/_files/reports/acadlit.pdf)

181. Baynham M., Prinsloo, M. New directions in literacy research // Language and Education. 2011. № 3. P. 92-104.

182. Bastedo M. Organizing higher education: A manifesto. In M. Bastedo (Ed.), The organization of higher education: Managing colleges for a new era. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2012. P. 3-17.

183. Bauerlein M. The Dumbest Generation: How the Digital Age Stupefies Young Americans and Jeopardizes Our Future (Or, Don't Trust Anyone Under 30). Tarcher, 2008. 264 p.

184. Bondarenko N. The nature of the current and anticipated shortage of professional skills and qualities of workers in the Russian Labor market // *Russian Education and Society*. 2015. Vol. 57. №. 3. P. 119-145. DOI: <https://doi.org/10.1080/10609393.2015.1018744>
185. Brydon-Miller M., Greenwood D. & Maguire P. Why action research? // *Action research*. 2003. № 1(1). P. 9-28.
186. Building on insights from the UN-WAAS project on Global Leadership in the 21-st Century, this conference examines advances in global higher education urgently needed to strengthen multilateralism, accelerate implementation of the 17 SDGs, and promote Sustainable Human Security for all. URL: <https://wunicon.net/fe5/>
187. Chirkova E.I., Zorina E.M., Chernovets E.G. Adaptive Testing in E-Learning in High School. In: Bylieva D., Nordmann A., Shipunova O., Volkova V. (eds) *Knowledge in the Information Society. PCSF 2020, CSIS 2020. Lecture Notes in Networks and Systems*, vol 184. Springer, Cham. 2021. P. 192-202.
188. Chirkova E.I., Zorina E.M., Chernovets E.G. Adaptive Testing in E-Learning in High School. In: Bylieva D., Nordmann A., Shipunova O., Volkova V. (eds) *Knowledge in the Information Society. PCSF 2020, CSIS 2020. Lecture Notes in Networks and Systems*, vol 184. Springer, Cham. 2021. P. 192-202.
189. Cooke B. & Kothari U. *Participation: The new tyranny?* London: Zed Books, 2001. 231 p.
190. Cooper K.M., Gin L.E., Akeeh B., Clark C.E., Hunter J.S., Roderick T.B., Elliott D.B., Gutierrez A.L., Mello M.R., Pfeiffer L.D., Scott R.A., Arellano D., Ramirez D., Valdez M.E., Vargas C., Velarde K., Zheng Y., Brownell S.E. Factors that predict life sciences student persistence in undergraduate research experiences // *PLoS One*. 2019. 14 (8). e0220186. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0220186>
191. Connell R. Reflections on COVID-19 and Education. Centre for Education and International Development. 2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://blogs.ucl.ac.uk/ceid/2020/07/06/connell>
192. Elrehail H., Emeagwali O.E., Alsaad A., Alzghoul A. The impact of Transformational and Authentic leadership on innovation in higher education: The contingent role of knowledge sharing // *Telematics and Informatics*. 2018. Vol. 35. P. 55-67.
193. Erofeeva M.A., Stolyarova A.N., Evseeva I.G., Popova T.A., Lobzhanidze A.A. The Development of a Safe Educational

Environment at a Higher Education Institution within the Framework of the Ecopsychological Approach // *Ekoloji*. 2019. № 28. P. 5089-5093.

194. Fadel C., Bialik M. & Trilling B. *Four-Dimensional Education // The Competencies Learners Need to Succeed*. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2015. 192 c.

195. *Framework for Success in Postsecondary Writing*. Council of Writing Program Administrators, National Council of Teachers of English, and National Writing Project. CWPA, NCTE, & NWP, 2011. URL: [http://wpacouncil.org/aws/CWPA/asset\\_manager/get\\_file/350201?ver=7548](http://wpacouncil.org/aws/CWPA/asset_manager/get_file/350201?ver=7548)

196. Fraser C. et al. Teachers' continuing professional development: Contested concepts, understandings and models // *Journal of in-service education*. 2007. Т. 33. № 2. P. 153-169.

197. *Finland: the Land of Solutions. Strategic Programme of the Finnish Government (Финляндия: страна решений. Стратегическая программа Правительства Финляндии)*. Хельсинки: Администрация Премьер-министра, 2015. 39 с.

198. Hassan R. The worldly space: the digital university in network time // *British Journal of Sociology of Education*. 2017. Vol. 38. № 1. P. 72-82. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1234364>

199. Holmes W., Bialik M., Fadel C. *Artificial Intelligence in Education Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019. 37 с.

200. Huisman J. & Tight M. Editorial Introduction. In J. Huisman & M. Tight (Eds.), *Theory and method in higher education research*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, ix-xii, 2013). 172 p.

201. Greenwood D.J., Levin M. *Reform of Social Science and of Universities Through Action Research* // SAGE Publications, London, 2015. P. 43-65.

202. Isaev A.P., Plotnikov L.V. *Technology for Training Creative Graduates in Engineering Bachelor's Programs* // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28. № 7. С. 88-93. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-7-85-93>

203. *Inclusive and competent Finland – a socially, economically and ecologically sustainable society. Programme of Prime Minister Sanna Marin's Government*. 2019 (*Инклюзивная и компетентная Финляндия - социально, экономически и экологически устойчивое общество. Программа правительства премьер-министра Санны*



- Марин), Хельсинки, 2019.  
<https://valtioneuvosto.fi/en/marin/government-programme>
200. Koeslag-Kreunen M.G.M., Van der Klink Marcel R., Van den Bossche Piet, Gijssels Wim H. Leadership for team learning: the case of university teacher teams // Higher Education. 2018. Vol. 75. P. 191-207.
201. Lopez M.A.R. Pedagogical European Higher Education Area-Driven Educational Innovation // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2017. Vol. 237. P. 1505-1512.
202. Loukkola T., Dakovic G. EUA's Learning and Teaching Initiative – Report from the thematic peer groups in 2017. Brussels: European University Association, 2017. 32 p. URL: <https://eua.eu/resources/publications/348:eua%E2%80%99sle-arning-and-teaching-initiative-reportfrom-the-thematic-peer-groups.html>
203. Jyoti B., Ishani B. Impact of Covid-19 Pandemic on Higher Education: A Critical Review. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.guninetwork.org/report/impact-covid-19-pandemic-higher-education-criticalreview>
204. Kivistö J. & Pekkola E. Organizational Studies, Research in Higher Education. In P. Teixeira & J-C. Shin (Eds.), International Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions. Dordrecht: Springer, 2017. P.1-6.
205. Kumpulainen K., & Lipponen L. The dialogic construction of agency in classroom communities. In M.B. Ligorio, & M. Cesar (Eds.), Interplays between dialogical learning and dialogical self, 2021. P. 193-217. <http://www.infoagepub.com/products/Interplays-Between#Dialogical-Learning-and-Dialogical-Self>
206. Maastricht Global Education Declaration. Available at: <https://rm.coe.int/168070e540>
207. New Vision for Education Unlocking the Potential of Technology. Industry Agenda. Prepared in collaboration with The Boston Consulting Group // World Economic Forum, 2015. 30 p.
208. Mokshina N.G. Pedagogical Maintenance of Future Teachers' Practice-Oriented Training // Indian Journal of Science and Technology. 2015. Vol. 8. (S10). 8 p. DOI: 10.17485/ijst/2015/v8iS10/84853
209. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD Publishing, 2019. 308 p.

210. Pabian P. Why «cheating» research is wrong: new departures for the study of student copying in higher education // High Educ. 2015. № 69. С. 809-821. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9806-1>

211. Paltridge B. Writing for Academic Journals in the Digital Era // RELC Journal. 2020. № 51. P. 1-11.

212. Polyakova E.S. Teoretical and methodological grounds for development of the personality of teacher-musician in educational process // Contemporary University Education, ISSN 2367–8232 (Print). Sofia, 2016. P. 36.

213. Robles M.M. Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today’s Workplace // Business Communication Quarterly. 2012. Vol. 75. № 4. P. 453–465. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F1080569912460400>

214. Sari A. I., Suryani N., Rochsantiningih D., Suharno S. Digital Learning, Smartphone Usage, and Digital Culture in Indonesia Education // Интеграция образования. 2020. Т. 24. № 1. С. 20-31.

215. Smantser A.P. Pedagogical conditions of future teacher’s personal and professional self-development // Contemporary University Education, ISSN 2367–8232 (Print). Sofia, 2016. P. 9-10.

216. Stacey O., De Lazzari G., Grayson H., Griffin H., Jones E., Taylor A., Thomas D. The Globalization of Science Curricula // Tertium Comparationis. 2018. Vol. 3, Issue 2. P. 251–256.

217. Sutanto E.M. The influence of organizational learning capability and organizational creativity on organizational innovation of Universities in East Java, Indonesia // Asia Pacific Management Review. 2017. Vol. 22. P. 128-135.

218. Stupnisky R.H., BrckaLorenz A., Yuhas B., Guay F. Faculty members’ motivation for teaching and best practices: Testing a model based on self-determination theory across institution types // Contemporary Educational Psychology. 2018. Vol. 53. P. 15–26.

219. Theoretical and Methodological Perspectives on Higher Education Management and Transformation (An advanced reader for PhD students)// Edited by Elias Pekkola, Jussi Kivistö, Vuokko Kohtamäki, Yuzhuo Cai & Anu Lyytine. SUPPORTED BY OFFICIAL DEVELOPMENT AID FROM THE MINISTRY FOR FOREIGN AFFAIRS OF FINLAND Copyright ©2018 Tampere University Press and 17 authors. 219 p.

220. The Future of Education and Skills: OECD Education 2030 Framework Schleicher A., Ramos G. Global competency for an

inclusive world // OECD, 2016. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>

221. Training Tools for Curriculum Development: Personalized Learning. / IBE/2017/OP/CD/04. [Электронный ресурс]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250057?posInSet=1&queryId=9979186e-2b1d-4991-8675-84d0b9ec39ea>

222. Finch D.J., Hamilton L.K., Baldwin R., Zehner M. An exploratory study of factors affecting undergraduate employability // Education and Training. 2013. Vol. 55. №. 7. P. 681–704. DOI: <https://doi.org/10.1108/ET-07-2012-0077>

223. Hale C.R. What is activist research? Social Science Research Council. 2001. № 2(1-2). P. 13-15.

224. Hernandez P.R., Woodcock A., Estrada M., & Schultz P.W. Undergraduate research experiences broaden diversity in the scientific workforce // BioScience. 2018. № 68 (3). P. 204-211. <https://doi.org/10.1093/biosci/bix163>

225. Reason P. & Bradbury H. The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice // SAGE. 2013. 752 p.

226. Commission on Sustainable Development (CSD), United Nations. URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/csd.html>

227. Velasco M.S. More than just good grades: Candidates' perceptions about the skills and attributes employers seek in new graduates // Journal of Business Economics and Management. 2012. Vol. 13. № 3. P. 499-517. DOI: <https://doi.org/10.3846/16111699.2011.620150>

228. Walder A.M. Pedagogical Innovation in Canadian higher education: Professors' perspectives on its effects on teaching and learning // Studies in Educational Evaluation. 2017. Vol. 54. P. 71- 82.

229. Wu X., Yu Y. Exploration on Educational Mechanism of Innovation and Entrepreneurship in Colleges and Universities // Proceedings of the 7 th international conference on education, management, information and computer science (icemc 2017). 2017. Vol. 73. P. 281-285.

230. Weitze C.L. Designing pedagogical innovation for collaborating teacher teams // Journal of Education for Teaching. 2017. Vol. 43 (3). P. 361-373.

231. Russell S.H., Hancock M.P., McCullough J. Benefits of undergraduate research experiences // *Science* (Washington). 2007. 316. P. 548-549. doi: 10.1126/science.1140384

232. Tardy C. *Beyond convention: Genre innovation in academic writing*. University of Michigan Press ELT, 2016. 198 p.

233. Trott C.D., Sample McMeeking L.B., Bowker C.L., & Boyd K.J. Exploring the long-term academic and career impacts of undergraduate research in geoscience: A case study// *Journal of Geoscience Education*. 2020. 68 (1). P. 65-79. doi: 10.1080/10899995.2019.1591146

234. *Writing across the curriculum: An introduction*. *Writing across the curriculum: a guide to developing programs* / McLeod, S.H., Soven M. (Eds). NewburyPark, CA: Sage, 1992. 230 p.

235. What are we using technology to scale? // The Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation. URL: <https://www.christenseninstitute.org/blog/what-are-we-using-technology-to-scale/>

236. Zahara A. *Refusal as Research Method in Discard Studies* // *Discard Studies*. 2016.

*Научное издание*

**ВАНХЕМПИНГ ЭЛИНА ГЕННАДЬЕВНА  
ИВАНИЩЕВА НАДЕЖДА АЛЕКСАНДРОВНА  
ПЕТРЕНКО ЕЛЕНА ИВАНОВНА**

**ДИЗАЙН ОБРАЗОВАНИЯ В ПАРАДИГМЕ «УНИВЕРСИТЕТ 4.0»**

*Рекомендовано к печати Международным Экспертным Советом Скандинавского  
Института Академической Мобильности 25 октября 2021 года,*

*Ученым Советом Института естествознания и экономики ФГБОУ ВО  
«Оренбургский государственный педагогический университет» 20 октября 2021 года*

---

Подписано в печать 15.11.2021. Формат 60×84/16. Печать офсетная.  
Усл. печ. л. 14,31. Тираж 500. Заказ 165.

---

Выпущено Издательско-полиграфической ассоциацией  
высших учебных заведений  
с готового оригинал-макета, предоставленного заказчиком.  
194021, Санкт-Петербург, Политехническая ул., д. 24, лит. В, пом. 11-Н  
№ 25, 26.

Тел.: (812) 987-75-26

mediabooks.print@gmail.com www.mediabooks.ru

