

УДК 378.014

НА ПУТИ СОЗДАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ)

Д. А. Ендовицкий, Ю. А. Бубнов, К. М. Гайдар

Воронежский государственный университет

Поступила в редакцию 29 февраля 2024 г.

Аннотация: в статье обсуждаются перспективы совершенствования национальной системы высшего образования. Авторский подход состоит в комплексном анализе недавней истории развития российской высшей школы и путей ее динамического движения в горизонте ближайшего времени. Выявляются отдельные компоненты накопленного опыта, который может служить прочной основой для продвижения вперед, а также возможные противоречия и трудности, связанные с необходимостью трансформации высшего образования. Авторы предлагают определенные пути, способные оптимизировать развитие высшей школы, сбалансировать ее деятельность при внедрении тех или иных новаций.

Ключевые слова: высшее образование, высшая школа, национальная система высшего образования, Болонский процесс, модель «2+2+2», «отложенное образование», бакалавриат, специалитет, магистратура.

Abstract: the article discusses the prospects for improving the national higher education system. The author's approach consists of a comprehensive analysis of the recent history of the development of Russian higher education and the paths of its dynamic movement in the near future. Individual components of accumulated experience are identified, which can serve as a solid basis for moving forward, as well as possible contradictions and difficulties associated with the need to transform higher education. The authors propose certain ways that can optimize the development of higher education and balance its activities when introducing certain innovations.

Key words: higher education, higher school, national higher education system, Bologna process, "2+2+2" model, "deferred education", bachelor's degree, specialist's degree, master's degree.

19 июня 1999 года 29 европейских государств подписали Болонскую декларацию. Она получила такое название, так как событие это произошло в Болонском университете (Италия). Новая система высшего образования обеспечивала возможность обмена научными и преподавательскими кадрами между странами, но для этого требовалось привести к единой форме саму систему образования и подтверждающие его получение документы [1]. Истоки этой идеи восходят к Средневековью: тогда преподавание во всех европейских университетах велось на одном языке (латыни), поэтому не возникало проблем с общением между педагогами и студентами из разных стран и одновременно не везде работали высококлассные профессора, поэтому студенты искали лучших для себя условий получения образования, переезжая из одной стра-

ны в другую [2]. Как известно, Болонская система преследовала следующие цели: доступность высшего образования для всех слоев населения; рост мобильности студентов и преподавателей за счет укрепления межвузовского взаимодействия; расширение возможностей трудоустройства молодых специалистов в условиях глобализации; развитие научного, культурного и интеллектуального потенциала; усиление роли образовательных организаций в формировании общих европейских ценностей. Реализация первых двух целей обеспечивала студентам возможность составлять учебные планы «под себя», исходя из собственных способностей, интересов, потребностей профессионального развития. Иными словами, планировать и воплощать на деле индивидуальную образовательную траекторию, раскрывать и расширять свой личностный потенциал [3; 4 и др.].

Россия вступила в Болонскую систему 19 сентября 2003 года, опередив на два года Украину,

на семь лет – Казахстан и на 12 – Белоруссию. Процесс перехода на двухуровневое обучение по системе «бакалавриат – магистратура» занял время. В частности, только через четыре года, т.е. в 2007 году законодательно в России была закреплена эта новая система, или модель «4+2». Официально переход завершился лишь в 2011 году. Сопровождался он внедрением в образовательный процесс вузов Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС ВПО 3), которые разрабатывались и утверждались Минобрнауки России в период 2009–2010 годов.

До последнего времени в Болонском процессе официально участвовали 48 стран и Европейская комиссия. Кстати, не все страны Западной Европы, вошедшие в Евросоюз, включились в Болонский процесс. Так, сохранили свои национальные системы высшего образования Великобритания и Германия [5]. Вне Болонского процесса остались также национальные системы высшего образования большинства бывших среднеазиатских республик СССР.

Что касается России, ежегодно в наших вузах обучается более 600 тысяч бакалавров и магистрантов. Тем не менее дискуссии о применимости Болонской системы к российским реалиям не утихали все два десятилетия. За 20 лет России так и не удалось полностью интегрироваться в Болонскую систему. И тому были веские основания. Во-первых, прочно утвердилось мнение, подтвержденное самой образовательной практикой, что полноценно освоить многие профессии за четыре года бакалавриата невозможно. Во-вторых, приоритетные ориентации на потребности рынка труда и узкую специализацию профессионала привели к тому, что из учебных планов исчезла присущая советской системе образования фундаментальность, что сопровождалось «потерями» содержания образования, в частности инженерного. В-третьих, романтические иллюзии о мобильности наших студентов не получили практического воплощения: подавляющее большинство российских студентов учились и продолжают учиться, не выезжая не только в другие страны, но и в другие российские города, т.е. поступают и оканчивают один вуз. Так что в этом смысле не удалось достичь значительных масштабов академической мобильности студентов и широко распространить практику индивидуальных траекторий их обучения. Система же «включенного обучения» наших студентов за рубежом подразумевает кратковременный период, как правило, обучение в иностранном вузе не более двух се-

местров. В-четвертых, дипломы российских вузов могут признаваться на Западе, но не «автоматически», как это планировалось изначально, а через процедуру «подтверждения», сопровождающуюся длительной бюрократической волокитой. В-пятых, инициированный включением России в Болонский процесс отказ от традиционной формы выпускных экзаменов в школе и вступительных испытаний в вуз и переход к ЕГЭ, воплощенному в тестировании (своеобразный микс «два в одном»), до сих пор вызывает множество нареканий в силу очевидных издержек – как сугубо образовательного свойства (ЕГЭ не является точным средством оценки знаний, умений и навыков учащихся), так и психологического (снижение учебной мотивации, несформированность аналитического и критического мышления, нацеленность на количественный результат, но не качественное усвоение знаний и др.).

Ни для кого не секрет, что причины включения страны в Болонский процесс были, главным образом, политические: отрицание и порицание в 2000-е годы всего советского, в том числе известных на весь мир достижений советской системы образования, стремление сблизиться с Западной Европой, открыть границы, усилить влияние России на процессы глобализации. Существовали, конечно, и, так сказать, ведомственные причины: вдруг стали считать, что прежняя система не отвечает современным запросам, что требуется повысить качество образования в российских вузах (хотя по-прежнему специалисты с советскими дипломами охотно принимались в западных университетах на работу именно в силу их высокого уровня подготовки). Следует признать, что в угоду конъюнктурным политическим соображениям в жертву были принесены интересы национальные, а также огромный и крайне ценный опыт отечественной образовательной системы, насчитывающий не одно столетие, который – и это тоже хорошо известно – был признан многими странами и взят ими на вооружение. Не случайно американскому президенту Джону Кеннеди приписывают слова: «СССР выиграл космическую гонку за школьной партией».

На данный момент в Болонской системе образования участвуют 46 стран. В мае 2022 года министр науки и высшего образования РФ В. Н. Фальков заявил о планах выхода из Болонской системы. «К Болонской системе надо относиться как к прожитому этапу. Будущее за нашей собственной уникальной системой образования, в основе которой должны лежать интересы национальной экономики и максимальное пространство возможностей для каждого студента» [6]. 6 июня

того же года министр объявил, что Россия выходит из Болонского соглашения. Хотя издержки и потери от спешного, не до конца продуманного включения страны в Болонский процесс были очевидны уже давно. Назовем лишь некоторые.

Значительная часть работодателей – и в государственном секторе экономики, и в частном – так и не выработала положительного отношения к диплому бакалавра, воспринимая эту ступень образования как неполное высшее. И, несмотря на то, что российское законодательно не допускает при трудоустройстве какой-либо дискриминации в зависимости от полученного специалистом уровня высшего образования, на деле немало работодателей согласны принять на работу бакалавра только в том случае, если он продолжает свое обучение в магистратуре или уже получил диплом магистра. К этому работодателей вынуждают, кстати, и утверждаемые Министерством труда и социальной защиты РФ профессиональные стандарты, на которые они должны ориентироваться в работе с персоналом. Для примера приведем профессиональные стандарты психологов¹. В одних из них вообще не предусмотрен 6-й уровень квалификации/получения высшего образования (бакалавриат), а требуется 7-й уровень, т.е. окончание либо специалитета, либо магистратуры. В других лишь отдельные трудовые функции допускают наличие у работника 6-го уровня квалификации, тогда как остальные ориентированы на выполнение только специалистом или магистром. Но работодатель, как правило, рассчитывает на то, что сотрудник готов и будет реализовывать все трудовые функции, согласно профессиональному стандарту. И поэтому при приеме на работу отдает предпочтение выпускнику вуза с дипломом специалиста или магистра, но не бакалавра.

Как уже говорилось выше, внедрение в качестве совмещенного выпускного и вступительного экзамена ЕГЭ породило негативные психолого-педагогические эффекты: некомфортное психологическое состояние выпускников как непосредственно в период сдачи ЕГЭ, так и в первый год обучения в вузе, что неизбежно снижает академическую успешность обучающихся; несформированность внутренней позиции студента в силу отсутствия четкой грани перехода от школьного к вузовскому обучению, приводящая к снижению учебно-профессиональной мотивации первокурс-

ников; психологическая неготовность к систематическому умственному труду и интеллектуальным нагрузкам, в том числе слабая «когнитивная база» для формирования универсальной компетенции, которая должна быть освоена всеми выпускниками российских вузов, независимо от направления подготовки/специальности: способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач (для бакалавров) или способность осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий (для специалистов) [7; 8].

Несмотря на расширение международных контактов России в сфере науки и образования за последние 20 лет, взаимодействие с зарубежными образовательными и научными организациями, отдельными учеными и их профессиональными ассоциациями, не удалось предотвратить расширение негативных тенденций. Россия так и не получила статуса равноправного партнера единого образовательного пространства Европы, не была допущена к принятию сколько-нибудь важных решений, предложения по конструктивному сотрудничеству в области образования чаще всего отвергались. От России ожидалось лишь безукоризненное выполнение требований Болонской декларации в угоду процессам глобализации. Со временем эти отношения приобрели такую степень политизированности, которая послужила триггером для принятия соответствующих решений на государственном уровне.

В послании президента В. В. Путина Федеральному собранию от 21 февраля 2023 года было заявлено о необходимости вернуться к специалитету как базовой системе подготовки в вузах: «Срок обучения может составить от четырех до шести лет. При этом даже в рамках одной специальности и одного вуза могут быть предложены разные программы по сроку подготовки в зависимости от конкретной профессии, отрасли и запросов рынка труда» [9]. И хотя некоторые эксперты утверждают, что речь не идет о возврате к советским временам, заметим, что именно аналогичным образом была организована система высшего образования в Советском Союзе. Предлагаемая гибкость сроков обучения может лечь в основу проектирования не на словах, а на деле индивидуальных образовательных траекторий для обучающихся – в зависимости от их способностей, научных и профессиональных интересов, запросов конкретных работодателей. Попутно подчеркнем, что для этого имеется и достаточная научная база, поскольку, видимо, именно включенность в Болонскую систе-

¹ Профессиональный стандарт 01.002 «Педагог-психолог» (психолог в сфере образования), Профессиональный стандарт 03.008 «Психолог в социальной сфере», Профессиональный стандарт 03.018 «Психолог-консультант», Профессиональный стандарт 12.019 «Психолог в служебной деятельности».

му сделала столь популярной в педагогических исследованиях тему индивидуальной образовательной траектории, благодаря чему педагогика высшей школы получила немало полезных научных и практических разработок [3; 4; 10; 11 и др.].

Ожидается, что вновь создаваемая национальная система высшего образования будет обладать следующими преимуществами:

– сохранение фундаментальности образования, которая не только не препятствует, но способствует практико-ориентированному подходу в подготовке специалиста. Знаменитую в научном сообществе фразу «Нет ничего практичнее, чем хорошая теория» приписывают большому числу великих ученых: философу И. Канту, физикам М. Планку, Г. Р. Кирхгофу, Л. Больцману, врачу-психиатру Ф. В. Хагену, психологу К. Левину, химику Р. Бунзену. На самом деле не столько важно авторство высказывания, сколько понимание, что высшее образование, готовящее профессионалов высокого уровня, в принципе не может быть нефундаментальным;

– возможная трансформация методологии и методики оценки результатов обучения в направлении отказа от тестирования, поскольку даже сложно устроенные дидактические тесты с множественным выбором ответов не позволяют оценить сформированность мыслительных операций будущего специалиста, профессионального стиля его познавательной деятельности, обладание требуемым комплексом компетенций;

– переработка ФГОС ВО, учебных планов и конкретных образовательных программ в соответствии с актуальными требованиями времени.

Конечно, воссоздание отечественной системы образования потребует времени, значительных усилий, материальных и иных затрат, изменений в законодательной базе, регламентирующей функционирование сферы образования. Поэтому необходимо понимать, что в обозримом будущем в России будет существовать гибридная система высшего образования. Главное, чтобы гибридная система не стала эклектической, а действительно гармонично сочетала в себе, как сказал В. В. Путин, «все лучшее, что было в советской системе образования, и опыт последних десятилетий». При этом Президент подчеркнул, что *«нужно все продумать, проработать до мелочей. У молодежи, у наших граждан, должны появиться новые возможности... а не проблемы»* [9].

Некоторые эксперты считают, и, похоже, той же позиции придерживается Министерство науки и высшего образования РФ, что для российской высшей школы, вышедшей из Болонской системы, наиболее удачным вектором дальнейшего

развития является внедрение модели «2+2+2» вместо упоминавшейся выше модели «4+2». Новая модель предполагает разделение первой ступени высшего образования на два этапа. На первом (1 и 2 курсы обучения) студент изучает общеразвивающие дисциплины, сопряженные у ряда родственных направлений/специальностей: отечественную историю, философию, русский язык, математику, культурологию, экономику, правоведение и некоторые другие, которые расширяют кругозор будущего специалиста и способствуют совершенствованию его познавательных способностей, мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения и пр.) и без которых не может состояться эффективное усвоение научных знаний, а главное – выработка умения учиться, добывать новое знание самостоятельно, уже став профессионалом в той или иной области науки, либо производства, либо в социогуманитарной сфере. При этом пока не проработано само понятие «широкое образование». Следует определиться как с его содержательным наполнением, так и с предназначением: какие функции оно должно выполнять и каких целей достигать.

На втором этапе (3 и 4 курсы) обучающийся выбирает конкретное направление подготовки или меняет на новое направление, если на младших курсах пришел к выводу о том, что первоначальный выбор был ошибочным (к примеру, сначала выбрал политологию, а потом решил стать специалистом по международным отношениям или изначально планировал выучиться на врача, но затем решил посвятить себя медицине как теоретической науке). Происходит углубленное изучение конкретных областей научного знания и приобщение к определенной профессии. Одновременно предполагается, что студент сможет самостоятельно выбирать для изучения несколько дисциплин, реализуемых на других образовательных программах своего или «чужого» факультета, т.е. по собственной инициативе выстраивать свою образовательную траекторию.

Наконец, еще два года (5 и 6 курсы) будут посвящены освоению узкой специализации в магистратуре. И здесь вновь возможны варианты: или продолжение обучения по тому же направлению, что и в бакалавриате, или смена профиля, поступление в магистратуру другого факультета и даже другого вуза. Собственно говоря, такая практика существует и сегодня. Если пройдено 5-летнее обучение, то предполагается, что занятия в магистратуре могут занять всего один год. Но в итоге все равно полный цикл обучения охватывает шесть лет. Иными словами, новая модель нацелена на постепенное погружение студента в выбранную

профессиональную отрасль с возможностью определить (или изменить) направленность обучения не в момент поступления в вуз, а по мере освоения образовательной программы. Данный подход уже получил название «отложенное образование».

Одна из основных мотивировок, которая звучит в пользу внедрения новой модели, сводится к тому, что нынешние выпускники школы нередко ошибаются в выборе профессии и это – причина значительного числа отчисляемых с младших курсов. А если выбор профессии «отложить» до той поры, когда студент перейдет на старшие курсы, это поможет решить проблему отчислений. Сделаем здесь две ремарки. Первая: некорректно объяснять отчисление с младших курсов только неверным профессиональным выбором абитуриентов. Ведь очевидно, что спектр причин этой ситуации гораздо шире, в том числе причиной часто служит психологическая неготовность первокурсников к обучению в вузе. Она может выражаться в мотивационной, интеллектуальной, личностной неготовности. Причем это вообще может не коррелировать с баллами, полученными в результате сдачи ЕГЭ. Каждый отдельный аспект, а тем более их сочетание влекут за собой серьезные трудности в освоении вузовской учебной программы, с которыми отдельные студенты не в состоянии справиться [7; 8; 12–14 и др.]. Вторая ремарка касается того, что, на наш взгляд, нет ощутимой разницы между отчислением студента с младших курсов и теми случаями, когда он, согласно предлагаемой модели, меняет свой образовательный маршрут, обращаясь к другому направлению подготовки/специальности. Ведь хорошо известно, что подавляющее большинство отчисленных вскоре восстанавливаются, в том числе на другие направления/специальности, нежели те, осваивая которые ранее, они потерпели неудачу. А часть неуспевающих студентов, не дожидаясь отчисления, переводятся на другие образовательные программы в своем или другом вузе после первой сессии или после первого курса. Причем главная мотивировка при этом звучит из уст студентов так: «Ошибся в выборе профессии». Но когда это происходит не по окончании второго курса бакалавриата, а существенно раньше, такой перевод, действительно, может сыграть положительную роль в профессиональном развитии студента, так как у него есть все возможности сформировать необходимую базу для продолжения своего образования на старших курсах, а не начинать все с нуля, перейдя на третий курс.

Планируемое внедрение новой модели высшего образования побуждает задаться следующими вопросами. Во-первых, насколько нова пред-

лагаемая модель, во-вторых, насколько она носит национальный характер, и, в-третьих, насколько эффективно будет «отложенное образование» в ракурсе его психолого-педагогических, методических, организационных и иных аспектов? Попробуем разобраться.

На первые два вопроса приходится ответить отрицательно. Анализ истории мирового высшего образования показывает, что предлагаемая модель не является новой. Основные ее контуры впервые появились еще в начале минувшего века, т.е. она существует уже почти столетие. Во всяком случае, если называть ее новой, то надо уточнять, что она – новая для России. Да и в этом случае признание ее новизны для нашей страны будет во многом условным, поскольку ряд элементов уже распространены в работе вузов, будь то переводы на другие направления подготовки/специальности, о чем сказано выше, или смена направления при поступлении в магистратуру, возможность которой на сегодняшний день зафиксирована в Законе «Об образовании в Российской Федерации» (в редакции от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ с последующими изменениями). Более того, обсуждаемую модель нельзя назвать уникальной, собственно российской, поскольку, появившись в США, она распространилась в целом ряде зарубежных стран – от Великобритании и Франции до Японии и Китая. А ведь декларируется создание в России национальной системы высшего образования. В связи с этим возникают ассоциации, что очередные новации/трансформации высшего образования в стране снова базируются на зарубежном, а не на отечественном опыте. История советского и российского образования – как среднего, так и высшего – насчитывает внушительное число реформ, концептуальные идеи которых приходили к нам из-за рубежа: педология 1920-х годов, программированное обучение 1960-х годов, классы компенсирующего обучения 1990-х годов, Болонская модель, заимствованная уже в новом веке. И всякий раз через определенный промежуток времени приходилось признавать, что издержек от этих реформ для отечественного образования было больше, чем прогрессивных изменений, что заметной оптимизации обучения и повышения его качества достичь не удалось, вслед за чем следовал отказ от них. Рискнем предположить: неудачи были обусловлены в том числе и тем, что неадаптированный к реалиям российской системы образования зарубежный опыт переносился на национальную почву без учета того, что и наша педагогическая наука, и образовательная практика базируются на иных теоретико-методологических, ценностно-мировоззренческих основаниях,

преследуют иные цели. Понятно, что никто не отрицает важность изучения зарубежного опыта, внедрения отдельных его положительных сторон. Но нельзя игнорировать национальные традиции построения и функционирования образования как одного из главных институтов российского общества, непосредственно детерминирующего перспективы его развития и движения вперед.

Определенно ответить на третий вопрос об эффективности новой² модели в целом и «отложенного образования», в частности, в настоящее время сложно, поскольку эта модель окончательно еще не внедрена в российскую высшую школу и отсутствуют какие-либо завершённые результаты ее применения. Однако уже сегодня важно осмыслить те риски, угрозы и эффекты, которые она может произвести. Это поможет предупредить какие-то ошибки, оптимизировать трансформационные процессы в сфере высшего образования и, возможно, минимизировать издержки.

Ситуация «отложенного образования», на наш взгляд, влечет за собой нежелательные организационно-педагогические и психологические последствия. Ведя речь об организационно-педагогических последствиях, с сожалением приходится констатировать, что в современной общеобразовательной школе оказалась во многом разрушенной прежняя система профориентационной работы. И лишь в последние годы стали просматриваться контуры этой работы в новых условиях с использованием современных образовательных, просветительских, развивающих, информационно-коммуникационных технологий. Но говорить о том, что в школах выстроена стройная система профориентации учащихся, пока не представляется возможным, как и не налаженным в полной мере остается познание школьниками своих интересов и склонностей, что является неотъемлемым условием правильного выбора профессии. При этом следует понимать, что прорехи в профориентации школьников не могут быть компенсированы только за счет функционирования профильных классов (или классов с углубленным изучением отдельных предметов) или посещения школьниками учреждений дополнительного образования. Нужна системность и систематичность в профориентировании учеников силами учителей, школьных психологов, педагогов дополнительного образования, представителей вузов, родительской общественности. Однако в условиях «отложенного образования» у тех, кто призван

проводить профориентационную работу, может сложиться впечатление, что она необязательна на уровне школьного образования, раз студенту дается фактически два года для определения и уточнения своего профессионального выбора. Следовательно, не имеет смысла возрождать ее в полном объеме в общеобразовательной школе.

Тогда получается, что весомая часть профориентационной работы должна быть перенесена в вуз – в систему работы со студентами младших курсов. Во всяком случае вуз должен продолжать ту профориентацию, которая берет свое начало в школе. Поскольку в отсутствие профориентации студентов представляется сомнительным, что изучение только общих дисциплин будет гарантировать им несовершение ошибки в выборе направления подготовки, равно как и то, что изучение общих дисциплин каким-то образом позволит понять студенту, что он неверно выбрал профессию. И даже если студент придет к такому заключению, как изучение только общих дисциплин поможет сделать вывод о том, какая профессия ему действительно интересна, подходит и он хотел бы посвятить ей свою жизнь? Без знакомства с самого начала обучения с профильными дисциплинами, а, следовательно, и с читающими их преподавателями, которые для младшекурсников предстают в образе «настоящих профессионалов», решение задачи распознавания «своей» профессии становится практически невозможным. Готовы ли вузы к проведению полноценной профориентационной работы? Ответ на этот вопрос остается пока открытым.

Предложим здесь свое видение разрешения возникающего противоречия. В качестве одного из путей мы видим включение в учебные планы бакалавриата и специалитета такой обязательной дисциплины, как «Введение в специальность». Богатый опыт в этом отношении накоплен советской системой высшего образования. В определенной степени изучение данной дисциплины поможет компенсировать те изъяны в профессиональной ориентации школьников, которые упомянуты выше. Прежде всего подчеркнем, что эта дисциплина должна преподаваться на 1 курсе (желательно в первом семестре) высококвалифицированными педагогами. Наилучший вариант – преподаватель, обладающий высоким уровнем педагогического мастерства, имеющий научные достижения и одновременно собственный опыт практической работы в профессии. Как мы уже упоминали выше, первокурсник должен видеть, общаться, взаимодействовать с преподавателем как «настоящим профессионалом». Тогда ему гораздо легче будет определиться с тем, насколько

² Будем продолжать называть модель «2+2+2» новой, чтобы разграничить ее с сегодняшней практикой организации образовательного процесса в подавляющем большинстве российских вузов.

ко верно он сделал выбор профессии, поступив в конкретный вуз и на конкретный факультет. Тезисно обозначим, каким может быть содержание дисциплины «Введение в специальность». Конечно, она должна знакомить поступивших в вуз с той областью научных знаний, которые им предстоит осваивать, обучаясь на определенной специальности или направлении подготовки. Одновременно студенты именно в этой дисциплине должны узнать о возможностях трудоустройства не просто в профессиональной сфере, но по конкретным специальностям. К примеру, подавляющее большинство первокурсников, поступающих на направление бакалавриата «Философия», лишь в общих чертах представляют себе, что такое профессия философа. Но буквально единицы знают еще при этом, что в рамках профессии возможны специальности философа-исследователя, философа-преподавателя, философа-эксперта [15; 16]. Формирование у обучающихся отчетливых представлений о вариантах собственного профессионального будущего – мощный ресурс для активизации их учебной деятельности, понимания, для чего будут преподаваться те или иные дисциплины, проводиться разные практики и каковы связи между ними, а в конечном итоге – вдумчивого выбора специализации/профиля подготовки на старших курсах. Именно поэтому предлагаем называть дисциплину введением в специальность, а не в профессию. Наконец, в ее рамках хорошо будет «работать» приглашение в аудиторию уже состоявшихся профессионалов, имеющих реальные трудовые достижения (в виде ведомственных наград, изобретений, успешного карьерного роста и т.п.). Они как никто другой могут лучше познакомить студентов с возможностями, которые предоставляет обучение по выбранному направлению/специальности. Общение с «живым» успешным специалистом, «иллюстрирующим» своими личностью и трудовой биографией слова университетского преподавателя – очень сильный мотивационный фактор, подкрепляющий профессиональный выбор молодых людей.

Еще один действенный инструмент мы находим в предложении Президента РФ В. В. Путина, прозвучавшем в его Послании Федеральному собранию 29 февраля 2024 года: «Профессиональные основы будущего специалиста закладываются на первых курсах, где преподаются фундаментальные дисциплины. Считаю необходимым повысить уровень оплаты труда преподавателей таких предметов» [17]. Президент дал поручение Правительству РФ апробировать это предложение «...уже с 1 сентября в пилотном режиме». И это – свидетельство не только того, что государство

стремится поддержать преподавателей вузов, создать привлекательные материальные стимулы для их эффективной работы. За этими словами читается ясный сигнал, что фундаментальное образование должно начинаться с первых дней обучения студентов в вузе, поскольку нет никаких других инструментов подготовить, воспитать высокопрофессионального специалиста, которому после окончания вуза предстоит напрямую определять и обеспечивать поступательное развитие Отчизны. Следовательно, обучение на первых двух курсах не может и не должно быть сосредоточено исключительно на общеразвивающих дисциплинах. Включение в учебные планы младших курсов фундаментальных дисциплин выполняет триединую функцию: создает широкую базу для последующего погружения в более специализированную область профессиональных знаний, знакомит с ведущими преподавателями факультета/кафедры, непосредственно способствует введению в специальность в широком смысле слова.

Другое психолого-методическое или даже психофизиологическое следствие внедрения модели «2+2+2» связано с содержательной стороной обучения на младших и старших курсах. В общем-то и в настоящее время большинство факультетов основную массу общеобразовательных дисциплин, формирующих универсальные (общекультурные) компетенции, стремится сосредоточить на младших курсах. Но все же они встречаются в учебных планах и третьего, и даже четвертого курсов бакалавриата/специалитета. И это психологически оправданно, если учитывать такое явление, как функциональная асимметрия мозга. Если на старших курсах сосредоточить исключительно профессиональные дисциплины, это приведет к систематической «эксплуатации» одного из полушарий головного мозга. К примеру, система, когда ежедневно у студентов-математиков проходят занятия по 3–5 математическим дисциплинам, приведет к излишней нагрузке на левое полушарие, что неизбежно отрицательно скажется на усвоении учебного материала и успеваемости. Наличие же в учебном плане старших курсов общеразвивающих дисциплин, пусть даже в небольшом объеме, дает возможность для временного «отдыха» того же левого полушария и активизации работы правого (при изучении, в частности, культурологии и некоторых других гуманитарных дисциплин). После такого «отдыха» освоение профильных дисциплин может дать лучший результат.

Неоднозначные психологические последствия «отложенного образования» также связаны с проблемой выбора – одной из наиболее сложных для большинства взрослых, не говоря уж о детях

и молодежи [18; 19]. Сегодняшние старшеклассники, имея гораздо более широкие и многовариантные возможности, нежели их сверстники начала XXI столетия, далеко не всегда справляются с этой проблемой. Беда в том, что их этому никто не учит – ни семья, ни школа. С психологами, которые могут помочь выработать необходимые умения осуществлять осознанный выбор, к сожалению, встречаются далеко не все школьники. И в прежние времена такого обучения не было. Но тогда сама жизнь побуждала делать своевременный выбор. Молодой человек не мог позволить себе несколько лет после школы пребывать в состоянии неопределенности и лишь потом заняться выбором профессии. Оканчивая школу, он сразу либо шел работать, либо продолжал обучение в средних профессиональных или высших учебных заведениях, сообразуясь с выбранной профессией. При этом сделанный выбор повышал уровень ответственности за свое образование и будущую профессиональную самореализацию. Теперь же вместо того, чтобы научить выпускника школы делать осмысленный выбор с учетом собственных психологических особенностей (интересов, склонностей и пр.), ему предлагается отложить его, т.е. стать прокрастинатором. Причем нельзя быть уверенным в том, что, отложив выбор профессии однажды, молодой человек не захочет это повторить в дальнейшем, не выработает склонность к прокрастинации и в других сферах своей жизни [20–25 и др.]. По данным психологов, в настоящее время число прокрастинаторов уже достигает 15–20 %. Прокрастинация, в том числе академическая, может сочетаться со сниженной учебной мотивацией, неуверенностью в своих силах, недостаточностью волевого развития, страхом перед неудачей. Вряд ли отечественная высшая школа видит своей задачей увеличение численности таких людей, тем более что склонность к прокрастинации противоречит ценностям современного общества, ожидающего от молодого поколения инициативности, ответственности, самостоятельности, продуктивности.

Следующее следствие связано с тем, что организация и цели образовательного процесса по модели «2+2+2» вступают в противоречие, во всяком случае на первом этапе обучения, с психологическими закономерностями юношеского возраста, поскольку профессиональное самоопределение и построение первичного профессионального плана есть важнейшая задача возрастного развития именно в период ранней юности (15–17 лет), совпадающий с обучением в старших классах школы [26–28 и др.]. Не решив эту задачу своевременно, молодой человек переходит с нею на

следующий возрастной этап, для которого специфичны уже другие задачи. Такой «психологический груз» отягощает актуальные жизненные условия. В результате не исключена ситуация, когда ни прошлые, ни настоящие задачи развития до конца не разрешаются, порождая определенные психологические проблемы.

Обратим внимание на еще одно рискованное с психологической точки зрения следствие «отложенного образования»: у студентов, если они сосредоточены в начале своего обучения исключительно на общих дисциплинах и не имеют возможности хоть в какой-то степени «погрузиться» в специализированный (профильный) материал, с самого начала пребывания в вузе не складываются цель их учебной деятельности и образ профессии. Это не только затрудняет уяснение, правильно ли был сделан первоначальный выбор, не требуется ли сменить направление подготовки (о чем шла речь выше), но и грозит негативно повлиять на всю дальнейшую учебу, поскольку нарушает естественные психологические (прежде всего мотивационные) механизмы учебно-профессиональной деятельности обучающихся. Если дать первокурсникам более или менее целостный образ представителя конкретной профессии и сфер, где он может работать, это будет очень сильным мотивационным фактором, целью (образом будущего результата деятельности, по А. Н. Леонтьеву [29]), которая и будет «вести» студента в учебном процессе. Критически важно, чтобы уже в начале своего университетского пути будущие специалисты осмыслили специфику того или иного профессионального труда. «Если же такое понимание, такой образ изначально на 1 курсе не сформирован, то студенту непонятна логика и последовательность изучения дисциплин, каждую из которых он воспринимает в отдельности (поэтому, кстати, быстро забывает их предметное содержание). Он затрудняется связать одну дисциплину с другой, не воспринимает их преемственность, не умеет применять полученные сегодня знания в последующем изучении... (а преподаватели-то этого как раз и ждут...). Нельзя игнорировать психологию учебной мотивации студентов...» [16, с. 11]. Психологически важно, чтобы учебный процесс соответствовал последовательности: «...первоначальный (пусть и не детальный) образ... профессионала, затем детализация в разных дисциплинах, практиках и потом “на выходе” снова целостный, но уже конкретизированный, подробный и вполне осмысленный студентами образ... с которым они себя смогут идентифицировать. Данная последовательность в полной мере соответствует диалектическим законам и психологиче-

ским закономерностям, по которым развивается не только процесс познания, но и сама жизнь, и человеческое общество: первичный синтез – анализ – вторичный синтез. Нарушение этой последовательности в образовательном процессе создает серьезные риски не просто в формировании профессиональных компетенций специалиста, но и в развитии его профессиональной идентичности» [16, с. 12].

Что касается второго этапа обсуждаемой модели, т.е. обучения по конкретному направлению/специальности на 3–4 курсах, то здесь можно ожидать следующих сложностей.

Во-первых, вызывает сомнение, можно ли за два года обучения подготовить профессионала высокого уровня. Сокращение объема профессиональной подготовки на 1–2 курсах не позволяет создать прочную базу знаний и умений для углубленного изучения профильных дисциплин на последующих курсах. В результате качество подготовки выпускника может снизиться.

Во-вторых, перерыв в усвоении профильных знаний между школьным обучением и углубленными занятиями на старших курсах, к примеру физикой, грозит тем, что заложенная школой база физических знаний уже не будет служить необходимой основой для усвоения знаний из этой научной области на более сложном – университетском – уровне, как это имеет место в традиционной системе вузовского образования. Как известно, неиспользуемые знания имеют устойчивую тенденцию забываться. И «реанимировать» их подчас бывает очень нелегко.

В-третьих, следует иметь в виду, что если после первых двух курсов студент принимает решение сменить направленность обучения и планирует далее осваивать иную профессиональную область, он (и его преподаватели) скорее всего столкнутся с тем, что такому обучающемуся будет не хватать базовых знаний из вновь выбранной профессии. Если второй этап обучения предполагает углубленное изучение профессионального материала, то очевидно, что отсутствие базовых знаний в соответствующем предметном поле будет служить барьером на пути качественного освоения профессии. И вряд ли данная проблема может быть решена за счет самообразования студента, а на «профессиональный ликбез» в учебном плане подготовки старшекурсников никакие методические и дидактические ресурсы не предусмотрены. Кроме того, преподаватель здесь встретится с ситуацией, когда в академической группе будут вместе обучаться студенты с, так сказать, разными «стартовыми возможностями» (имеем в виду наличие/отсутствие базовых спе-

циализированных знаний). Какую в этой ситуации ему выбрать методику преподавания? Кому уделить большее внимание: продолжающим обучение или сменившим профиль? Какой бы выбор ни сделал педагог, часть обучающихся в такой разнородной группе окажется «в проигрыше».

В-четвертых, пока неясно, как конкретно будет реализована возможность смены профиля обучения и как будет администрироваться ситуация, когда студент по окончании первых двух лет обучения захочет сменить направление подготовки. Особенно в случаях, когда на направлении, куда он планирует перевестись, имеется весьма ограниченное число бюджетных мест, а он изначально обучался на бюджетной основе. Требуется правовое регулирование подобных ситуаций как на федеральном уровне, так и посредством локальных нормативных актов образовательных организаций высшего образования. Но пока такое регулирование не разработано.

В-пятых, возможны проблемы финансового характера. Бюджетные места обеспечиваются за счет либо федерального, либо регионального бюджета. Если студент-бюджетник переходит на другой факультет или в другой вуз, реализация для него этой возможности требует, чтобы выделенные для занимаемого им бюджетного места финансовые средства вместе с ним были переведены на другой факультет или в другой вуз. Если такая практика станет массовой, как быть с финансовой отчетностью о расходовании изначально выделенных вузу средств на очередной год набора, будут ли обеспечены гарантии финансовой стабильности для образовательной организации при смене студентом локации своего обучения? Конечно, есть средство контроля под названием финансовый мониторинг. Но достаточна ли численность подготовленных для этого специалистов, чтобы охватить сотни вузов по всей стране? Не будет ли «свобода выбора» студентов провоцировать финансовые злоупотребления? А с другой стороны, стремление сохранить финансовую стабильность может вынудить вузы каким-либо образом ограничивать такую свободу обучающихся.

В-шестых, следует ожидать ситуации повторения адаптационного периода, что, по крайней мере, на некоторое время создает для обучающегося определенные социально-психологические сложности и неудобства в связи с необходимостью вхождения в новый коллектив, установления контактов с новыми сокурсниками, обретения нового статуса среди них, а также привыкания к новым педагогам, их стилю и методике преподавания. Смена профиля обучения актуализирует

и дидактическую адаптацию. Это может потребовать перестройки собственной мыслительной деятельности, выработки иного стиля мышления. Все указанные обстоятельства требуют времени, значительных усилий, сформированной культуры умственного труда, высокого уровня самоорганизанности. Очевидно, что далеко не каждый студент, заинтересовавшийся другой предметной областью, психологически готов преодолевать эти трудности. А следовательно, переход на другое направление подготовки/специальность не лучшим образом может сказаться на его успеваемости и вовсе не гарантирует, что по окончании бакалавриата он действительно станет профессионалом высокого уровня. Полезно также поразмышлять и над ситуацией, когда такой переориентировавшийся студент придет в конце концов к заключению, что он вновь ошибся с профессиональным выбором. Как быть тогда? Да, такую ситуацию тоже, наверное, можно квалифицировать как индивидуальную образовательную траекторию. Другой вопрос, насколько она желательна.

Что касается заключительного этапа обучения в магистратуре, необходима выработка четкого порядка как поступления студентов на следующую ступень высшего образования, так и организации образовательного процесса и его содержательного наполнения. Сегодня, как уже говорилось, у выпускников бакалавриата есть возможность выбрать: продолжать ли обучение по той же или смежной специальности или резко изменить профиль своего образования, приобрести совсем другую профессию. Эта возможность закреплена законодательно. Сохраняет эту возможность и новая модель «2+2+2». Другое дело, что, по мнению вузовского педагогического сообщества, такая индивидуальная образовательная траектория далеко не всегда эффективна. Нередко поступающий в магистратуру на другое направление подготовки имеет весьма смутные представления о специфике освоения новой профессии (к примеру, бакалавриат окончил по направлению «Геология» или завершил обучение по специальности «Ветеринария», а в магистратуру поступил по направлению «Философия»). Это порождает риск недостаточно высокого уровня профессиональных компетенций как результата освоения новой образовательной программы. Возможно, именно этот неоднозначный опыт привел к тому, что в проекте ФГОС ВО 4-го поколения появилось положение о том, что «к освоению программ магистратуры за счет средств федерального бюджета, бюджетов субъектов Российской Федерации и местных бюджетов допускаются лица, имеющие диплом по... направлениям базового высшего образования...», сопоставимым

с направлениями подготовки/специальностями, содержащимися в утвержденном Минобрнауки РФ перечне направлений высшего образования по программам базового высшего образования, программам магистратуры, программам ординатуры и программам ассистентуры-стажировки (приказ от 02.05.2023 г. № МН-5/169012). Иными словами, нынешняя ситуация должна измениться. Так, в магистратуру по направлению «Психология» смогут поступать выпускники бакалавриата направлений «Психология», «Психолого-педагогическое образование», но не, к примеру, направлений «Радиофизика», «Химия», «Почвоведение». Однако непонятно, будут ли наделены правом поступления в магистратуру на договорной основе бакалавры с любым базовым образованием, поскольку они в процитированном документе не упоминаются. Если у них такое право сохранится, то мы снова вернемся к тому, от чего пытаемся уйти. И в этом случае не придется говорить о единых для всех правилах, обеспечивающих равные возможности.

Нивелировать возможные проблемы, связанные с обучением в магистратуре, можно, если использовать уже апробированный в российской высшей школе опыт по реализации академической и прикладной магистратуры. Такие требования к подготовке в магистратуре предъявляли ФГОС ВО 3+, действовавшие с период с 2014 по 2018 годы (часть стандартов – по 2020 год). Академическая магистратура была ориентирована главным образом на подготовку научных и педагогических кадров для сферы науки и высшего образования, а прикладная преследовала цель практико-ориентированной подготовки специалистов для различных секторов экономики, индустриально-технологической и социальной сфер жизни общества.

Сегодня этот опыт – с учетом современных реалий – можно использовать с видоизменениями, предусмотрев два варианта магистратуры:

– научную – предназначенную преимущественно для тех обучающихся, кто планирует заниматься научными исследованиями и/или преподавать в вузе. Обучение в ней может осуществляться в основном за счет бюджетных средств, что будет способствовать реализации задач государства в области научно-технологического прогресса и совершенствования отечественной системы образования [30];

– профессиональную (корпоративную) – ориентированную на студентов, склонных к практической деятельности, и в максимальной степени учитывающую запросы и ожидания работодателей, рынка труда, приоритетные направления технико-технологического и структурно-организационно-

го развития реальных секторов экономики, определенные в государственной политике России. Обучение в этой магистратуре может осуществляться преимущественно за счет внебюджетных средств – как самих обучающихся, так и заинтересованных в новых кадрах работодателей. При этом данный вид магистратуры наиболее эффективен будет тогда, когда выпускник специалитета или бакалавриата несколько лет уже отработает, приобретет практический опыт и на этой основе продолжит углубленное изучение конкретной профессиональной области. Тогда осознанное и мотивированное желание учиться в магистратуре, активно поддерживаемое работодателем, даст наилучший эффект. В этом случае стратегия «отложенного образования» вполне уместна.

Обозначим, наконец, некоторые сквозные проблемы, которые могут проявиться на любом этапе вузовского обучения при внедрении новой модели. По нашему мнению, выявление таких проблем позволит сформулировать задачи по их разрешению и потребует опережающего поиска возможных вариантов как некоего профилактического средства, которое поможет в перспективе с наименьшими трудностями перейти к этой модели. Необходим экспертный мониторинг предлагаемых изменений – не для того, чтобы критически их отвергнуть, а с той целью, чтобы они были произведены с наибольшей эффективностью и, действительно, служили национальным интересам страны.

1. Требуется обеспечить законодательное регулирование работы вузов в новых условиях, в том числе вопросов финансирования нововведений, установить четкий порядок перехода студентов-бюджетников с одной образовательной программы на другую, в том числе в другой вуз, определить способы администрирования и сопровождения индивидуальной образовательной траектории обучающегося.

2. Необходимо определить, как в модели «2+2+2» будут соотноситься универсальность и специализированность. Для этого полезно в первую очередь ответить на вопросы: может ли предлагаемая модель быть всеобщей для системы высшего образования в России. В частности, пригодна ли она для высшего медицинского образования? Какие ее аспекты могут быть едиными для всех вузов, а какие обязательно должны учитывать отраслевую специфику подготовки специалистов в вузах инженерно-технического, педагогического, спортивного, военно-оборонного и иных профилей?

3. Важно продумать, как планируемая «дробность» образования и допускаемое изменение его вектора (профессиональной направленности)

смогут сочетаться с фундаментальностью как традиционной и отличительной чертой советского/российского образования.

4. Ввиду ожидаемой перманентной адаптации (дидактической, профессиональной, социально-психологической) в случае двухразовой смены обучающимся направления подготовки целесообразно заранее продумать систему психолого-педагогического сопровождения на всем протяжении его обучения.

5. Должна быть решена как на теоретическом, так и на практическом уровне проблема формирования психологической готовности к обучению в вузе. Ее решение возможно лишь на основе активного взаимодействия вузов со школами, так как эта готовность должна быть сформирована в период обучения в 10–11 классах школы, т.е. в предшествующий вузовскому обучению возрастной период – аналогично тому, как психологическая готовность к обучению в школе складывается на этапе старшего дошкольного возраста.

6. Признанная в педагогическом сообществе недостаточность приема в вузы исключительно на основе результатов ЕГЭ требует введения практики мониторинга, в том числе средствами психолого-педагогической диагностики, психологической готовности к обучению в вузе, профессионального самоопределения поступивших в вуз, и – в случае необходимости – проведения силами психологической службы вуза мероприятий по психологическому сопровождению первокурсников, а также выработки соответствующих рекомендаций преподавателям и кураторам учебных групп по работе со студентами в направлении доформирования их готовности к обучению, профессиональной ориентации, повышения осмысленности выбора профессии (направления подготовки/специальности) с учетом собственных психологических ресурсов (интересов, мотивов, склонностей, предпосылок профессионально важных личностных качеств).

7. Амбивалентные отношения между процессом стандартизации высшего образования (разработки образовательных программ в строгом соответствии с ФГОС ВО и с учетом соответствующих профессиональных стандартов) и требованиями его индивидуализации, проектирования индивидуальных образовательных траекторий студентов актуализируют задачу гармонизации стандартизации и индивидуализации. Решая эту задачу, следует определить границы этой гармонизации, удельный вес того и другого в достижении высоких результатов подготовки студентов в вузах. Предлагаемая большая гибкость образовательной системы открывает широкие перспективы ее вариативности, придания обучению студентов

более индивидуализированного характера. Однако необходимо понимать, как в этих условиях будет обеспечиваться безусловное выполнение всех требований образовательных стандартов, особенно в тех случаях, когда студент, что называется на полпути, меняет вектор своего образования. Ведь и ныне действующие ФГОС ВО 3++, и планируемые к «запуску» в 2025 году ФГОС ВО 4 ориентированы на завершённый цикл обучения, т.е. для базового уровня высшего образования это 4-летнее обучение в бакалавриате одного и того же направления или 5-летнее обучение по одной специальности.

Обсуждая вопросы трансформации российского высшего образования, нельзя не принимать во внимание и того факта, что в настоящее время «...в экспертном сообществе отсутствует единая позиция по отношению к программе введения системы «2+2+2» в вузах России. С одной стороны, реформа воспринимается как полномасштабная перестройка системы высшего образования в России по направлению большей подробности образовательного процесса. С другой стороны, ряд исследователей отмечают лишь формальный характер преобразований, дающий возможность вузам закрепить уже существующие отдельные элементы программ формирования индивидуальных образовательных траекторий обучающихся» [31].

Таким образом, анализ предлагаемой для российских вузов модели «2+2+2» позволяет выявить целый ряд рисков, во всяком случае в горизонте первых четырех лет обучения. Эти риски способны образовать своего рода цепочку, где каждый следующий этап будет порождать очередные риски, образующие в своей совокупности своеобразный каскад. Если заранее не продумать пути и способы их устранения или, по крайней мере, минимизации, это грозит обрушиться на обучающихся и преподавателей целую лавину проблем – организационно-педагогических, психологических, методических, административных. Именно поэтому важно следовать предупреждению В. В. Путина и не допустить перерастания возможностей, которые открывает цель воссоздания национальной системы высшего образования, в проблемы.

Планируемый в 2025 году новый поворот в системе высшего образования России, связанный с внедрением модели «2+2+2», предполагается осуществить вместе с переходом к обновленной номенклатуре укрупненных групп направлений подготовки и специальностей и к новому перечню направлений высшего образования по программам базового высшего образования, программам магистратуры, программам ординатуры и программам ассистентуры-стажировки (приказ от

02.05.2023 г. № МН-5/169012), а также с введением в действие 4-го поколения ФГОС ВО, которые являются основой для проектирования основных профессиональных образовательных программ. В истории постсоветской России еще никогда не планировалось столь существенных и многоаспектных трансформаций образовательной системы. Даже какой-либо один из трех аспектов (новая номенклатура направлений подготовки/специальностей, новые ФГОС ВО, новая образовательная модель) способен служить источником группового стресса для российской высшей школы, как, впрочем, любые новации. Комплексная перестройка тем более потребует значительных ресурсов, в том числе человеческого капитала, высоких трудозатрат. Поэтому именно при подготовке к переходу на модель «2+2+2», пока она еще не получила своего законодательного закрепления, а в основном обсуждается в экспертном сообществе, требуется не только выявить и осмыслить возможные проблемы и трудности, которые будут сопровождать ее повсеместное внедрение в вузы, но и предложить пути и механизмы их минимизации, нейтрализации и компенсации. Чем лучше будет подготовлена эта трансформация, тем более оптимально будет протекать новый этап совершенствования отечественной системы высшего образования.

Можно констатировать, что в современных условиях в сфере образования взаимодействуют три субъекта: государство, общество и личность обучающегося [9]. Сделать так, чтобы между ними не было неразрешаемых противоречий – задача руководителей и организаторов образования, вузовских коллективов. Этому должны способствовать как научно-теоретические разработки в области философии и экономики образования, педагогики и психологии высшей школы, так и богатый практический опыт, накопленный в нашей стране. Вузовское сообщество заинтересованно ищет пути дальнейшего поступательного развития высшей школы. Уверены, что свой позитивный вклад в этот коллективный поиск внесет и предстоящий съезд Российского Союза ректоров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дружилов С. А. Интеграция с европейской системой высшего образования: преимущества и возможные «подводные камни» / С. А. Дружилов // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 5. – С. 58–60.
2. Верже Ж. История средневекового университета. Прототипы / Ж. Верже // Alma Mater. – 1991. – № 10. – С. 101–104.

3. *Носова Е. П.* Индивидуальная образовательная траектория: сущность и механизмы проявления / Е. П. Носова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 91. – С. 138–144.
4. *Шеманаева М. А.* О трактовках термина «индивидуальная образовательная траектория» / М. А. Шеманаева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № S12. – URL: <http://ekoncept.ru/2017/470154.htm> (дата обращения: 21.02.2024).
5. *Притчард Р.* Болонский процесс: уроки Великобритании и Германии / Р. Притчард // Нижегородское образование. – 2011. – № 3. – С. 10–15.
6. От четырех до шести лет: в России решили вернуться к советской системе высшего образования. Что все это значит? – URL: <https://n-e-n.ru/sistema-obrazovaniya/> (дата обращения: 24.02.2024).
7. *Гайдар К. М.* Единый государственный экзамен: пора задуматься о психологических эффектах и следствиях / К. М. Гайдар // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности. Материалы VII Международной научно-практической конференции (Воронеж, Россия, 21–22 марта 2018 г.). – Воронеж : ИПЦ «Научная книга», 2018. – С. 28–31.
8. *Гайдар К. М.* Особенности профессионального развития студента в современных условиях / К. М. Гайдар // Система высшего профессионального образования: актуальные проблемы и пути их решения : монография / [под ред. И. Ф. Бережной]. – Воронеж : ИПЦ «Научная книга», 2018. – С. 164–169.
9. URL: <https://lenta.ru/news/2023/02/21/obrazovaniye/> (дата обращения: 31.01.2024).
10. *Бережная И. Ф.* Индивидуальная траектория профессионального развития специалиста: психолого-педагогическое сопровождение / И. Ф. Бережная, Л. Н. Мотунова. – Воронеж : ИПЦ «Научная книга», 2010. – С. 320 с.
11. *Бережная И. Ф.* Педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального развития будущего специалиста : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И. Ф. Бережная. – Москва, 2012. – 40 с.
12. *Зенькова Н. А.* Психологическая модель готовности студентов первого курса к обучению в вузе : дис. ... канд. психол. наук / Н. А. Зенькова. – Тамбов, 2003. – 245 с.
13. *Капцов А. В.* Проблемы психологической готовности студентов к обучению в вузе / А. В. Капцов // Психология образования в XXI веке: теория и практика. Материалы Международной научно-практической конференции. Волгоград, 14–16 сентября 2011 г. : к 80-летию Волгоградского государственного социально-педагогического университета / ред. Т. Ю. Андрущенко, А. Г. Крицкий, О. П. Меркулова. – Волгоград : Перемена, 2011. – С. 442–443.
14. *Кусакина С. Н.* Готовность к обучению в вузе как психологический феномен : дис. ... канд. психол. наук / С. Н. Кусакина. – Москва, 2009. – 243 с.
15. *Бубнов Ю. А.* Мы хотим видеть философию привлекательной / Ю. А. Бубнов // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. – 2009. – Т. 10, вып. 1. – С. 6–11.
16. *Гайдар К. М.* Особенности развития философского образования в контексте подготовки профессиональных философов в российских вузах / К. М. Гайдар // Актуальные проблемы философии : монография / К. М. Гайдар, А. В. Арапов, В. Н. Первушина, О. А. Радугина, И. Ю. Тихонова ; под науч. ред. Ю. А. Бубнова. – Воронеж : Изд. дом ВГУ, 2023. – С. 6–28.
17. Полная стенограмма послания Владимира Путина Федеральному Собранию 29 февраля 2024 года. – URL: <https://www.kp.ru/daily/27573/4897592/> (дата обращения: 29.02.2024).
18. *Асмолов А.* Специфика личностного выбора / А. Асмолов // Психология личности: принципы общепсихологического анализа. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 2002. – С. 391–395.
19. *Василюк Ф. Е.* Психотехника выбора / Ф. Е. Василюк // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева [и др.]. – Москва : Смысл, 1997. – С. 284–315.
20. *Барабанщикова В. В.* Перспективы исследования феномена прокрастинации в профессиональной деятельности / В. В. Барабанщикова, Г. И. Марусанова // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 4. – С. 130–140.
21. *Киселева М. А.* Проблема влияния прокрастинации на процесс самоопределения личности / М. А. Киселева, Н. Е. Шустова, О. В. Карина // Сборники конференций НИЦ «Социосфера». – 2014. – № 20. – С. 22–27.
22. *Кормачёва И. Н.* Прокрастинация: феномен и научная проблема / И. Н. Кормачёва, Н. М. Клепикова // Системная психология и социология. – 2019. – № 4(32). – С. 18–29.
23. *Микляева А. В.* Академическая прокрастинация в студенческой среде: результаты эмпирического исследования / А. В. Микляева, Д. С. Реброва, А. С. Савинская // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2017. – № 19. – С. 59–66.
24. *Мохова С. Б.* Психологические корреляты общей и академической прокрастинации у студентов / С. Б. Мохова, А. Н. Неврюев // Вопросы психологии. – 2013. – № 1. – С. 24–35.
25. *Тронь Т. М.* Феномен прокрастинации: причины возникновения / Т. М. Тронь // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2017. – Т. 6, № 2А. – С. 88–95.
26. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности : избр. психол. труды / Л. И. Божович ; под ред.

Д. И. Фельдштейна. – Москва ; Воронеж : Моск. психол.-соц. ин-т, 1997. – 349 с.

27. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Москва : Academia, 2005. – 301 с.

28. *Кон И. С.* Психология ранней юности / И. С. Кон. – Москва : Просвещение, 1989. – 254 с.

29. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1977. – 303 с.

30. *Ендовицкий Д. А.* Высшая школа в русле современной государственной образовательной поли-

тики / Д. А. Ендовицкий // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2023. – № 3. – 5–9.

31. Трансформация российской системы высшего образования : пилотный проект к переходу на новую формулу «2+2+2» (формирование индивидуальной образовательной траектории студента или система отложенного выбора). Аналитическая записка. – Москва, 2022. – 32 с. – URL: <https://ruspolitology.ru/wp-content/uploads/2022/Polit.prosvet.molodej.pdf> (дата обращения: 21.02.2024).

*Воронежский государственный университет
Ендовицкий Д. А. – доктор экономических наук, профессор, ректор Воронежского государственного университета, председатель Совета ректоров вузов Воронежской области, председатель Ассоциации вузов Центра России, вице-президент Российского Союза ректоров
E-mail: rector@vsu.ru*

*Бубнов Ю. А. – доктор философских наук, профессор, проректор по контрольно-аналитической и административной работе, декан факультета философии и психологии
E-mail: bubnov@vsu.ru*

*Гайдар К. М. – доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и социальной психологии
E-mail: gaydar@phipsy.vsu.ru*

*Voronezh State University
Endovitsky D. A. – Dr. Habil. in Economics, Professor, Rector of Voronezh State University, Chairman of the Regional Council of University Rectors, Chairman of the Association of Universities of the Center of Russia, Vice President of the Russian Union of Rectors
E-mail: rector@vsu.ru*

*Bubnov Y. A. – Dr. Habil. in Philosophy, Professor, Vice Rector (Strategic Administrative Management), Dean of Faculty of Philosophy and Psychology
E-mail: bubnov@vsu.ru*

*Gaidar K. M. – Dr. Habil. in Psychology, Associate Professor, Head of General and Social Psychology Department
E-mail: gaydar@phipsy.vsu.ru*