https://doi.org/10.52944/PORT.2025.63.4.008
Научная статья

Подходы к дидактическому анализу программ высшего образования

Э. И. Шарипова ✉, **Ю. В. Ермачкова**
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), Москва, Российская Федерация,
✉ sharipova-ei@ranepa.ru

Аннотация
Введение. Современное развитие системы высшего образования России обусловлено необходимостью эффективного технологического и экономического роста страны, направленного на технологическое лидерство и суверенитет, а также внешними и внутренними вызовами (нехватка квалифицированных кадров, изменения геополитики, технологические сдвиги). Ключевыми характеристиками новой модели высшего образования становятся практикоориентированность и фундаментальность.
Цель. Обоснование концептуальной базы проектирования программ высшего образования на основе анализа существующих отечественных методологических подходов и образовательной практики зарубежных стран (КНР, США).
Методы. В процессе исследования использован метод контент-анализа нормативных документов, научных и научно-методических публикаций, дополненный методом экспертной оценки адресно-тематических материалов, полученных из открытых информационных источников.
Результаты. Сформированы принципы, определяющие подходы к дидактическому анализу российских программ высшего образования, предложены группы критериев анализа (аксиологическая, содержательная, инструментальная), позволяющие на этапе проектирования обеспечить баланс между заданными в программах целями (результатами) и необходимыми условиями их достижения при реализации программ.
Научная новизна. Предложены методологические подходы к дидактическому анализу программ высшего образования, позволяющие обосновать различия во временных объемах и содержании программ в формирующейся новой модели российского высшего образования.
Практическая значимость. Разработанные принципы могут служить методологической основой для деятельности проектировщиков образовательных программ, экспертов в области аккредитации, а также для совершенствования нормативно-методического сопровождения образовательного процесса в вузах.

Ключевые слова: образовательные программы высшего образования, проектирование образовательных программ, практико-ориентированное образование, дидактический анализ, компетентностный подход, адаптивное обучение

Финансирование. Статья подготовлена в рамках государственного задания РАНХиГС

© Шарипова Э. И., Ермачкова Ю. В. 2025

Для цитирования: Шарипова Э. И., Ермачкова Ю. В. Подходы к дидактическому анализу программ высшего образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2025. Т. 13. № 4. С. 110–123. https://doi.org/10.52944/PORT.2025.63.4.008

Поступила в редакцию 27 октября 2025 г.; поступила после рецензирования 5 ноября 2025 г.; принята к публикации 6 ноября 2025 г.

Original article

Approaches to didactic analysis of higher education programmes

Elvira I. Sharipova ✉, **Yulia V. Ermachkova**
Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA),
Moscow, Russian Federation
✉ sharipova-ei@ranepa.ru

Abstract
Introduction. The modern development of the higher education system in Russia is driven by the need for effective technological and economic growth of the country, aimed at technological leadership and sovereignty, as well as external and internal challenges (shortage of qualified personnel, geopolitical changes, technological shifts). Practical orientation and fundamental training are becoming the key characteristics of the new model of higher education.
Aim. To substantiate the conceptual base for designing higher education programmes based on the analysis of existing domestic methodological approaches and educational practices of foreign countries (China, USA).
Methods. The study used content analysis of regulatory documents, scientific and methodological publications, and expert evaluation of thematic materials obtained from open information sources.
Results. The study formulates principles that guide the didactic analysis of Russian higher education programmes and proposes groups of analytical criteria (axiological, substantive, instrumental). These criteria help ensure that, at the design stage, the goals (learning outcomes) set in the programmes are balanced with the conditions required for their effective achievement during implementation.
Scientific novelty. The study proposes methodological approaches to the didactic analysis of higher education programmes that make it possible to justify differences in programme duration and content within the emerging new model of Russian higher education.
Practical significance. The proposed principles can serve as a methodological basis for the work of educational programme designers and accreditation experts, as well as for improving the regulatory and methodological support of educational processes in universities.

Keywords: higher education programmes, educational programme design, practice-oriented education, didactic analysis, competence-based approach, adaptive learning

Funding. The article was written on the basis of the RANEPA state assignment research programme.

For citation: Sharipova, E. I., & Ermachkova, Yu. V. (2025). Approaches to didactic analysis of higher education programmes. *Vocational Education and Labour Market*, 13(4), 110–123. (In Russ.) https://doi.org/10.52944/PORT.2025.63.4.008

Received October 27, 2025; revised November 5, 2025; accepted November 6, 2025

Введение

Современные мировые социально-экономические и политические процессы предопределяют необходимость эффективного развития всех сфер российской экономики, построения условий технологического лидерства и суверенитета, что влияет на современные цели и задачи развития системы высшего образования России.

Переход к новой модели высшего образования в нашей стране определен в перечне поручений по реализации послания Президента Федеральному собранию от 21 февраля 2023 г.[1] Как отметил министр науки и высшего образования России В. Н. Фальков, сочетание практикоориентированости и фундаментальности станут ключевыми характеристиками программ этой модели. Такой подход обусловлен как противоречиями, накопившимися внутри системы высшей школы, так и внешними факторами (нехватка высококвалифицированных специалистов в стране, изменения геополитической ситуации и технологического уклада в мире)[2].

Новая модель представляется максимально гибкой: базовое высшее образование 4–6 лет с получением конкретной квалификации, специальное высшее образование (2-3 года в среднем), позволяющее углубить, «специализировать» в определенной сфере полученное базовое высшее, аспирантура, подразумевающая активное участие в научных исследованиях и разработках[3].

Полной ясности пока нет, как нет и полноценного анализа результатов пилотного проекта, запущенного в шести ведущих российских вузах в 2023 г.[4]

В СМИ и в профессионально-педагогическом сообществе активно обсуждаются идеи отмены (замены) уровней бакалавриата и магистратуры, которые связывают с Болонской системой, отрицание которой (как и ее поддержка) обусловлены скорее политическими причинами.

Если провести ретроспективный анализ истории возникновения в России этих уровней образования, открываются довольно интересные

[1] Перечень поручений по реализации Послания Президента Федеральному Собранию от 21 февраля 2023 года. http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/70689

[2] Фальков рассказал, что повлияло на модель высшего образования России. ТАСС, 1 авг. 2025 г. https://tass.ru/obschestvo/24686953

[3] Аспирантура перестанет быть стадией образования: что это значит. KubanPress, 15 июля 2025 г. https://kubanpress.ru/news/2025-07-15/aspirantura-perestanet-byt-stadiey-obrazovaniya-chto-eto-znachit-5436158?ysclid=mevbc3rnb8459651139

[4] Вузы – участники пилотного проекта: Московский авиационный институт (МАИ); Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС»; Московский педагогический государственный университет (МПГУ); Санкт-Петербургский горный университет; Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта; Томский государственный университет.

факты. Российская Федерация присоединилась к Болонскому процессу в сентябре 2003 г., а бакалаврские и магистерские программы в качестве эксперимента появились еще в СССР, в 1989 г. Эксперимент был запущен министерством высшего и среднего специального образования СССР в Университете дружбы народов имени Патриса Лумумбы. В 1993 г. вышло временное Положение о бакалавриате и магистратуре, а затем эти уровни образования были закреплены Законом «О высшем и послевузовском образовании в Российской Федерации» 1996 г.[1]

Среди причин законодательно оформленных изменений – необходимость признания российских дипломов о высшем образовании за рубежом, а также более глубинные: общемировые технологические изменения, создающие условия неопределенности жизни, конвергенции научных и профессиональных областей, как следствие – необходимость гибких образовательных траекторий для подготовки квалифицированных работников и ученых[2]. Речь шла о принятии системы многоуровневого образования, где результаты, полученные на одном уровне, становились основой для освоения программ следующего уровня без дублирования содержания, о реализации стратегии образования в течение всей жизни, сближении сфер труда и образования, развития баланса фундаментальности, свойственной высшему образованию, с практикоориентированностью, как требованием и времени, и работодателей (Болонский процесс, 2007).

Речь шла о принятии системы многоуровневого образования, где результаты, полученные на одном уровне, становились основой для освоения программ следующего уровня без дублирования содержания.

Таким образом, вне зависимости от формального наименования образовательных программ, на первый план, как двадцать лет назад, так и теперь выходит последовательное обоснованное проектирование содержания в зависимости от целей (результатов) обучения. Понятия гибкости и мобильности подразумевают разнообразие и при этом взаимосвязь образовательных траекторий студентов, обеспеченных разными по временным объемам и содержанию программами без тупиковых ветвей.

По прошествии более двух десятков лет можно утверждать, что Болонская система в России не была внедрена (Блинов и др., 2022). И причина не в том, что она оказалась чуждой, а в том, что большинство вузов оказались не готовы к изменению образовательной деятельности. Содержательные аспекты изменений так до конца и не были осмыслены. И сейчас мы вновь стоим перед необходимостью этого осмысления.

Целью исследования является обоснование концептуальной базы проектирования программ высшего образования на основе анализа существующих отечественных методологических подходов и образовательной практики зарубежных стран (КНР, США). Научной новизной исследования стали выводы об интеграции идей компетентностного, контекстного, деятельностного подходов, теории адаптивного обучения для обоснования подходов к дидактическому анализу содержания

[1] Федеральный закон от 22.08.1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». http://www.kremlin.ru/acts/bank/9959

[2] Емельяненков А. Взять лучшее: Президент РУДН Владимир Филиппов о новых моделях высшего образования // Российская газета, 7 июня 2022 г. https://rg.ru/2022/06/07/diplom-s-otlichiem.html

программ высшего образования. Практической значимостью обладают предложенные походы к дидактическому анализу программ высшего образования, позволяющие обосновать различия во временных объемах и содержании программ в формирующейся новой модели российского высшего образования.

Методы

В ходе исследования были использованы методы содержательного и сравнительно-сопоставительного анализа нормативной документации (изучены федеральные нормативные документы в области высшего образования, проанализированы внутренние нормативно-методические и учебно-программные материалы вузов, регламентирующие структуру и разработку образовательных программ), а также методы обобщающего анализа научных публикаций по теме исследования.

Результаты и обсуждение

Отправной точкой исследования являются определения понятия «образовательная программа» (программа подготовки). С позиции российского законодательства оно трактуется как «комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты) и организационно-педагогических условий, который представлен в виде» пакета документов, составляющих программу (учебный план, учебный календарный график, рабочих программ учебных дисциплин, оценочных средств, иных методических материалов[1]. С точки зрения профессиональной педагогики, образовательная программа – это «специально организованный целенаправленный процесс по достижению заданных результатов профессионального образования (обучения, подготовки) определенного уровня и направленности» (Блинов, 2021, с. 213).

Оба эти определения справедливы и важны для данного исследования. В документах, составляющих программу, должны быть определенные содержательные ориентиры, позволяющие выделить характеристики специально организованного целенаправленного процесса по достижению заданных результатов, позволяющие оценить еще до анализа собственно «живого» образовательного процесса, каким он был задуман, как был спроектирован.

Существует несколько подходов, на которых может выстраиваться проектирование образовательных программ. В современном высшем образовании доминирует *компетентностный подход*. Его связывают с существенными общемировыми изменениями социально-экономического характера, вхождением стран в так называемую постиндустриальную эпоху и бурным развитием процессов цифровизации всех сфер жизни.

Стоит отметить, что развитие компетентностного подхода в нашей стране воспринималось как прагматическая линия профессионального образования, ориентированная в большей степени на потребности рынка труда и работодателей, исключительно профессиональную составляющую как приоритетную цель образовательных программ. Однако

[1] Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 № 273-ФЗ, ст. 2. http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745

он изначально был ориентирован на баланс между профессиональным и личностным развитием в ожидаемых результатах (целях) обучения по программам высшего образования. Необходимость развития способности, готовности, потребности к непрерывному образованию (в течение всей жизни), задачах развития мотивации к обучению, самостоятельности и ответственности в выборе траекторий самообразования и саморазвития подчеркивалась в трудах отечественных ученых в начале этого столетия.

Например, в центре внимания В. И. Байденко (2006, с. 7) – анализ сущности компетенций, включающих три компонента: «знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знание как действовать (практическое оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте)». И. А. Зимняя (2006, с. 21) подчеркивала, что «в отечественной же психолого-педагогической науке, ориентированной преимущественно на ценностно-смысловую, содержательную, личностную составляющие образования, компетентностный подход, не противопоставляясь традиционному знаниевому … и принимая необходимость усиления его практикоориентированности, существенно расширяет его содержание собственно личностными составляющими, что делает его и гуманистически направленным»

Еще один подход, созвучный компетентностному, – *контекстный*. Его автор А. А. Вербицкий (2017) подчеркивал необходимость в рамках учебной деятельности формировать целостную, внутренне мотивированную профессиональную позицию обучающихся как будущих специалистов. В теории контекстного обучения выделяются три базовые формы обучения:

- собственно учебная деятельность (теоретическое обучение через лекционные формы, которые подразумевают интерактивность – взаимодействие педагога и обучающихся, включение в содержание примеров из практики и т. д.);
- квазипрофессиональная деятельность (организация практических, семинарских занятий с использованием имитационных, ролевых, деловых игр и т. п.);
- учебно-профессиональная деятельность (учебно-профессиональные проекты, в том числе курсовые и дипломные, учебная и производственная практика).

Компетентностный и контекстный подходы созвучны хорошо известным идеям *деятельностного подхода* (например, единство сознания и деятельности человека, предметность деятельности), разработанного еще в середине прошлого столетия А. Н. Леонтьевым (1977), а также *теории адаптивного образования*, ориентированной на гибкость учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, их потребностей и индивидуальных образовательных достижений (Кларин, 2016).

Примерно сто лет назад стали широко известны труды Л. С. Выготского, одного из основоположников идеи необходимости объединения инструментария, психологической и педагогической методологии при

проектировании и реализации образовательного процесса (Выготский, 1926). Впоследствии возникло отдельное направление – *психодидактика*, ориентированное на решение дидактических проблем индивидуализации обучения, развития учебной мотивации, закрепления, прочности знаний и умений, создание комфортных образовательной среды и психологического климата в группах обучающихся, развития педагогического такта и педагогической этики как профессиональных качеств педагогов. При этом публикации последних лет свидетельствуют о том, что психодидактический подход актуален для всех уровней образования. Сторонники этого подхода рассматривают возможности использования психодидактических технологий при анализе учебных занятий (Ахметова, 2009; Гибельгауз, Крутский, 2012; Оганесян, 2017), подчеркивают значимость социально- и эмоционально-психологического климата в учебных группах, благоприятной атмосферы на занятиях как одного из признаков мастерства педагогов (Донцова, 2023; Инькова, 2023; Куклин, Куклина, 2023; Хаматнурова, 2021). Л. В. Федина и соавторы (2025) рассматривают личностный потенциал студента как образовательный результат и ориентир для проектирования максимально благоприятной и эффективной образовательной среды вуза.

При анализе учебно-программной документации трудно выявить такие подходы, но все же в пояснительных записках, описании условий реализации программ могут быть указания, например, на необходимость входной диагностики уровня подготовки обучающихся, на методы и приемы текущего оценивания учебных достижений, рекомендации по освоению тех или иных элективных курсов, использование системы зачетных единиц, наличие кураторов, наставников, помогающих студентам выстраивать индивидуальные образовательные траектории и т. д. Эти характеристики программы «на бумаге» ориентируют педагогов на выбор средств и создание условий именно в русле психодидактики.

Интеграция идей описанных подходов позволяет сформулировать значимые для современных образовательных программ дидактические требования. Для дидактически продуманных образовательных программ характерно следующее:

- целостность и последовательность с ориентацией на профессионально-личностное развитие обучающихся и контекст будущей профессиональной деятельности;
- акцент на обучающихся, использование инструментария для стимулирования учебной мотивации;
- нацеленность на развитие независимости, самостоятельности в процессе обучения;
- связь с актуальными исследованиями / наукой;
- опора на обратную связь, оценивание и контроль;
- создание условий развивающей образовательной среды (Есенина и др., 2019).

При этом объем программ в часах и годах может отличаться, что обосновывается определенными в той или иной программе целями (результатами) обучения, характером и степенью сложности соответствующего целям содержания, необходимыми условиями освоения программы.

Анализ образовательной практики ведущих университетов США и КНР[1], которые никогда не были участниками Болонского процесса, но имеют уровневую систему высшего образования, аналогичную Болонской, показывает, что эти страны, сохраняя национальную специфику, извлекли наиболее ценные идеи, заложенные Болонской декларацией, и учитывают их в системе высшего образования.

В Китае действует многоуровневая и комплексная система подготовки квалифицированных кадров. Программы высшего образования сочетаются с программами повышения квалификации, специализированными курсами по развитию конкретных умений и компетенций, наставничеством на рабочем месте. Ключевые особенности – это ориентация на практику (программы часто включают в себя тематические исследования, симуляции и стажировки); использование современных технологий (активное внедрение онлайн-обучения и других цифровых инструментов); акцент на этику и борьбу с коррупцией; интернационализация (обмен опытом с зарубежными странами, изучение международного опыта) (Dahar, Zhangquan, 2021). Так, анализ программ факультета государственного управления Пекинского университета[2] показал, что особое внимание в них уделяется развитию студентов, созданию разнообразного, открытого и исследовательского подхода к обучению; укрепляется фундаментальность подготовки, при этом поощряются междисциплинарные исследования; применяется гибкая система зачетных единиц для разграничения уровней программ и обеспечения преемственности между ними; внедряется междисциплинарная система обучения и связей для студентов бакалавриата, магистратуры, докторантов и аспирантов.

Как показал анализ документов, размещенных на сайтах Гарвардского[3] и Принстонского[4] университетов, программы предоставляют студентам возможность получить навыки выявления проблем, оценки рисков, научного анализа и формального моделирования конфликтов между технологией и обществом в целях научного описания и решения самых актуальных вопросов социальных наук. Для подкрепления теоретической части обучения широко используются региональные кейсы и примеры, предоставляются возможность прохождения практики в правительственных, финансовых, международных организациях и аналитических центрах. Каждая программа снабжена своего рода инструкцией по освоению: что, в какие сроки и в какой последовательности необходимо изучить, чтобы достичь желаемого результата. После 1–2-го курсов студенты могут при содействии кураторов и наставников самостоятельно выбирать дисциплины, разрабатывать индивидуальные планы обучения. В целом такая система способствуют развитию ответственности и самостоятельности, рефлексии и самооценки. Принстонский университет,

[1] Некоторым ограничением является избирательность источников, среди которых доминируют публикации и исследования, связанные с подготовкой государственных служащих либо политических деятелей. Это обусловлено спецификой тематики государственного задания, в рамках которого была подготовлена данная статья. Однако дидактические принципы и особенности, проявляющиеся в образовательных программах, как документах, носят универсальный характер, применяются на уровне высшего образования анализируемых стран в целом.

[2] Факультет государственного управления Пекинского университета. https://www.sg.pku.edu.cn/bks/zyjs/index.htm

[3] Web site of the Department of Government, Harvard University. https://www.gov.harvard.edu

[4] Web site of Princeton University. https://politics.princeton.edu

в сравнении с Гарвардом, более активно поощряет студентов к разработке исследовательских вопросов, связанных с актуальными научными дискуссиями и исследовательскими трендами. Оба университета применяют систему зачетных единиц и оказывают помощь студентам в формировании индивидуальных учебных планов.

При всех различиях программ высшего образования в Китае и США можно выделить общие характеристики:

1) цели программ подготовки задаются на государственном уровне в документах национального (федерального) масштаба, однако в них предусматривается учет интересов и потребностей обучающихся на уровне рекомендаций по формированию индивидуальных учебных планов;

2) для программ характерен уровневый подход: деление на программы бакалавриата, магистратуры, аспирантуры, дополнительного профессионального образования на основе системы зачетных единиц, реализация системы поддерживается институтом кураторства и наставничества;

3) существуют «входные» требования для поступления на ту или иную программу, они определяются требованиями к ее результатам; часто важен опыт практической профессиональной деятельности;

4) требования к структуре и условиям реализации программ основаны на принципах модульности, междисциплинарности, синхронизации теории и практики;

5) приоритет отдается деятельностным формам и методам обучения, развивающим учебную мотивацию обучающихся и их готовность к последующему профессиональному развитию.

Эти характеристики напрямую соотносятся с идеями компетентностного, контекстного, деятельностного и адаптивного подходов, наглядно демонстрируя возможность их интеграции в образовательной практике. Данные характеристики представляется возможным обобщить до принципов, определяющих подходы к дидактическому анализу российских программ высшего образования:

• *принцип диагностичного целеполагания*: построение содержания образовательной программы «от результатов» – конечных целей обучения, которые являются диагностичными (однозначно оцениваемыми), связанными с профессиональной деятельностью (требованиями профессиональных стандартов, квалификационных характеристик, требований работодателей и т. д.), учитывающими общепрофессиональные требования («мягкие навыки», необходимые в деятельности). Диагностичное целеполагание – ключевой принцип, позволяющий обосновать временные рамки программы и выстроить потенциально возможные образовательные траектории продолжения обучения после освоения конкретной программы;

• *принцип субъектности обучающихся*, их мотивированной вовлеченности в образовательный процесс, развития самостоятельности и ответственности благодаря созданию соответствующих условий, основанных на психодидактическом подходе;

• *принцип практикоориентированости и междисплинарности* – создание профессионально-личностной развивающей образовательной

среды, в том числе использование проектных, кейсовых методов и заданий, привлечение преподавателей-практиков, развитие партнерских связей с целью обеспечения разнообразных ресурсов обучения;

- *принцип включенного оценивания*, подразумевающего систему методов входной и текущей диагностики индивидуальных учебных достижений обучающихся, обеспечение мер поддержки их самостоятельной учебной деятельности;
- *принцип объективности и независимости оценки итоговых результатов*.

Из принципов следуют обобщенные показатели дидактического анализа о степени диагностичности целеполагания программы, условиях развития субъектности обучающихся, степени практикоориентированности образовательной среды и методов обучения и т. д.

Критерии анализа по каждому показателю предлагается сгруппировать по трем блокам (группам): *аксиологическому* (анализ ценностно-целевых аспектов программ, соответствия между ними и выбранными процедурами и методами оценивания); *содержательному* (набор элементов программы: учебные дисциплины, модули, практики, соотношение между ними, соотношение времени на освоение нового материала, его закрепление, контроль учебных результатов, степень академической свободы, самостоятельности и ответственности студентов благодаря индивидуализации обучения, использованию системы зачетных единиц, инструментов текущего оценивания и контроля и т. п.); *инструментальному* (представление и обоснование в учебно-программной документации подходов, технологий, методов, форм обучения; требований к педагогическому составу, инфраструктуре, ресурсам, включая материально-техническое обеспечение).

Заключение

Ключевой подход к анализу – это использование критериев не для сравнения образовательных программ и выявления «лучших», а для оценки сбалансированности, продуманности их элементов, доказательности на этапе проектирования достижимости поставленных целей и задач, степени обоснованности выбранных условий реализации, временных объемов, прозрачности взаимосвязи с другими программами одного и того же либо других уровней в рамках системы высшего образования и (или) дополнительного профессионального образования.

Такой дидактико-методический инструментарий обеспечит единство и в то же время гибкость программ новой модели российского высшего образования при многообразии образовательных траекторий как по временным рамкам, так и по ценностно-смысловым, целевым ориентирам (профессионально-прикладным, научно-прикладным, фундаментально-исследовательским) в подготовке всего необходимого стране спектра высококвалифицированных кадров, мотивированных к образованию в течение всей жизни и готовых к ответственному и самостоятельному профессионально-личностному самоопределению и развитию.

Список литературы

1. Ахметова Л. В. Психолого-дидактический подход в системе школьного образования // Вестник ТГПУ. 2009. № 8(86). С. 121–125.

2. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 57 с.

3. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Болонская система: судьба в российском высшем образовании // Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании и профессиональном самоопределении / Ред. Н. Д. Подуфалов. Москва: Экон-Информ, 2022. С. 123–132.

4. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Педагогика 2.0. Организация учебной деятельности студентов: уч. пос. для вузов. Москва: Юрайт, 2021. 222 с.

5. Болонский процесс. Основополагающие материалы / Пер. с англ. А. К. Бурцева. Москва: Финансы и статистика, 2011. 86 с.

6. Вербицкий А. А. Теория и технологии контекстного образования. Москва: МПГУ, 2017. 179 с.

7. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Краткий курс. Москва: Работник просвещения, 1926. 348 с.

8. Гибельгауз О. С., Крутский А. Н. Методологические проблемы психодидактики // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. № 2(6). С. 50–54

9. Гризодуб Н. В., Акимова О. М. Педагогический такт как основа педагогического мастерства преподавателя высшей школы // Мат-лы II Межд. науч.-практ. конф. «Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость», Донецк, 29 июня 2023 г. Донецк: Донецкий государственный университет, 2023. Т. 1. С. 26–28.

10. Донцов А. В., Волков А. А., Махринов М. В. Педагогический такт в процессе образовательной деятельности // Гуманитарные и социальные науки. 2022. Т. 91. № 2. С. 145–151. https://doi.org/10.18522/2070-1403-2022-91-2-145-151

11. Есенина Е. Ю., Блинов В. И., Сатдыков А. И. Подходы к разработке компетентностных программ профессионального образования и обучения. Обзорный технический доклад. Проект «Применение стратегии профессиональной подготовки кадров Группы двадцати. Партнерство МОТ и Российской Федерации» (2-я фаза). Москва: ФИРО РАНХиГС, 2019. 58 с.

12. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20–26.

13. Инькова М. Д. Благоприятная атмосфера на занятии по иностранному языку как фактор качества обучения // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. № 11(137). С. 1–5.

14. Кларин М. В. Инновационные модели обучения. Исследование мирового опыта. Москва: Луч, 2016. 640 с.

15. Куклин С. Я., Куклина Л. В. Эмоционально-психологический климат как базовый компонент образовательной экосистемы вуза // Высшее образование сегодня. 2023. № 5. С. 10–17 https://doi.org/10.18137/RNU.HET.23.05.P.010

16. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат. 1977. 127 с.

17. Оганесян Н. Т. Психолого-дидактические технологии анализа современного урока в образовательной организации // Научные исследования и образование. 2017. № 1(25). С. 23–30.

18. Федина Л. В., Брук Ж. Ю., Волосникова Л. М., Игнатжева С. В. Личностный потенциал как образовательный результат в условиях инклюзивной трансформации университета // Образование и наука. 2025. № 27(2). С. 9–33. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-2-9-33

19. Хаматнурова Е. Н. Разработка программы повышения успеваемости в группах СПО на основе улучшения в них социально-психологического климата // Гуманитарные исследования Центральной России. 2021. № 4(21). С. 70–76. https://doi.org/10.24412/2541-9056-2021-4-70-76

20. Dahar T. T., Zhangquan Yu. Civil service training policy in China and Algeria: What Benefits Algeria can derive from the Chinese experience? // International Journal of Civil Service Reform and Practice. 2021. Vol. 6, No. 1, P. 54–89. https://doi.org/10.56289/ijcsrp.152

References

Akhmetova, L. V. (2009). Psychological and didactic approach in the school education system. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 8(86), 121–125. (In Russ)

Baydenko, V. I. (2006). *Identification of the university graduates competencies list as a necessary stage in design of the new generation for higher education state standards*. Research Center for Problems of Quality of Specialist Training. (In Russ)

Blinov, V. I., Esenina, E. Yu., & Sergeev, I. S. (2022). Bologna system: fate in Russian higher education. In N. D. Podufalov (Ad.), *Innovative Processes in Higher and Secondary Vocational Education and Professional Self-Determination* (pp. 123–132). Ekon-Inform. (In Russ)

Blinov, V. I., Esenina, E. Yu., & Sergeyev, I. S. (2021). *Pedagogy 2.0. Organization of students' educational activities*. Urait. (In Russ)

Bologna process. Fundamental materials. (2007). (A. A. Burtsev, Trans.). *Finance and Statistics*. (In Russ)

Dahar, T. T., & Zhangquan. Yu. (2021). Civil service training policy in China and Algeria: What benefits Algeria can derive from the Chinese experience? *International Journal of Civil Service Reform and Practice*, 6, 1, 54–89. https://doi.org/10.56289/ijcsrp.152

Dontsov, A. V., Volkov, A. A., & Makhrinova M. V. (2022). Pedagogical tact in the process of educational activity. *The Humanities and Social Sciences*, 91, 2, 145–151. (In Russ) https://doi.org/10.18522/2070-1403-2022-91-2-145-151

Esenina, E. Yu., Blinov, V. I., & Satdykov, A. I. (2019). *Approaches to developing competency-based VET programs. G20TS Project - Output 2.3.* (In Russ)

Fedina, L. V., Brook, Zh. Yu., Volosnikova, L. M., & Ignatzheva, S. V. (2025). Personal potential as an educational outcome in the context of inclusive univer-

sity transformation. *The Education and Science Journal*, 27(2), 9–33 (In Russ) https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-2-9-33

Gibelgauz, O. S., & Krutskiy, A. N. (2012). Methodological problems of psychodidactics. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2(6), 50–54. (In Russ)

Grizodub, N. V., & Akimova, O. M. (2023). Pedagogicheskiy takt kak osnova pedagogicheskogo masterstva prepodavatelya vysshey shkoly [Pedagogical tact as the basis for the pedagogical skills of a higher education teacher]. In *Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference "Modern Teacher: Professional Competence and Social Significance"*, 29 June, 2023 (vol. 1, pp. 26–28). Donetsk State University (In Russ).

Inkova, M. D. (2023). Enabling environment in the foreign language class as a factor of learning quality. *International Research Journal*, 11(137), 1–5. (In Russ). https://doi.org/10.23670/IRJ.2023.137.100

Khamatnurova, E. N. (2021). Development of a program for improving academic performance in secondary vocational education groups based on improving the socio-psychological climate in them. *Humanitarian Studies of Central Russia*, 4(21). 70–76. (In Russ). https://doi.org/10.24412/2541-9056-2021-4-70-76

Klarin, M. V. (2016). *Innovative models of training. Study of world experience*. Luch. (In Russ).

Kuklin, S. Ya., & Kuklina, L. V. (2023). Emotional and psychological environment as a basic component of the university educational ecosystem. *Higher Education Today*, 5, 10–17. (In Russ). https://doi.org/10.18137/RNU.HET-.23.05.P.010

Leontiev, A. N. (1977). *Activity, Consciousness, and Personality*. Politizdat. (In Russ).

Oganesyan, N. T. (2017). Psychological and didactic technologies for analyzing a modern lesson in an educational organization. *Scientific Research and Education*, 1(25), 23–30. (In Russ).

Verbitskiy, A. A. *Theory and technologies of contextual education.* (2017). MPGU. (In Russ).

Vygotskiy, L. S. (1926*). Pedagogical psychology. Brief Course*. Rabotnik Obrazovaniya. (In Russ)

Zimnyaya, I. A. (2006). Competence-based approach. What is its place in the system of modern approaches to educational problems? (theoretical and methodological aspect). *Higher Education Today*, 8, 20–26. (In Russ).

Информация об авторах

Шарипова Эльвира Ирековна, канд. пед. наук, ведущий научный сотрудник Научно-образовательного центра развития образования института «Высшая школа государственного управления» Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1308-7630, sharipova-ei@ranepa.ru

Ермачкова Юлия Валериевна, старший научный сотрудник Научно-образовательного центра развития образования института «Высшая школа государственного управления» Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8165-0053, ermachkova-yv@ranepa.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Elvira I. Sharipova, Cand. Sci. (Pedagogy), Leading Staff Scientist of the Scientific and Educational Center for Educational Development of the Institute "Graduate School of Public Management" of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1308-7630, sharipova-ei@ranepa.ru

Yulia V. Ermachkova, Senior Research Fellow of the Scientific and Educational Center for Educational Development of the Institute "Graduate School of Public Management" of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8165-0053, ermachkova-yv@ranepa.ru

Conflict of interests: the authors declare no conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.