

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-608

EDN: TKLVJK

УДК 378.14



Научная статья | Методология и технология профессионального образования

СОЦИОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ИНСТИТУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ (КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ КОНЦЕПЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ)

А.Б. Тугаров, Т.Ю. Фёдорова, К.А. Агапова

Аннотация

Обоснование. Компаративный анализ концептуального обоснования тенденций развития профессионального образования позволяет понять актуальность вопросов институализации обучения студентов. Научной проблемой, поднимаемой в исследовании, являются особенности воздействия социопедагогических факторов на продолжение институализации обучения в университете.

Цель. Компаративный анализ концептуального обоснования особенностей влияния социопедагогических факторов на процесс институализации обучения в современном университете.

Материалы и методы. Главный метод исследования – компаративный анализ. Качественные характеристики содержания современных концепций профессионального образования использовались как элемент обоснования влияния социопедагогических факторов на институализацию обучения в высшей школе. Статья базируется на источниках, представленных научными публикациями российских, белорусских и англоязычных исследователей основных направлений институализации обучения студентов.

Результаты. Концепции институализации обучения в университете контекстуально раскрывают тенденции воздействия социопедагогических факторов на институализацию высшего образования в целом.

Институализация обучения студентов является системным явлением, она концептуальна и хронологична, поскольку её сущность и развитие определяются историческими, современными и прогнозируемыми обстоятельствами. Исследователи контекстуально концептуализируют

социопедагогические аспекты институализации обучения студентов в высшей школе как «пред-текст», «контекст» и «пост-текст».

«Пред-текстом» является традиция использования в университетах педагогических технологий и приёмов обучения. Эта традиция в итоге реализуется в виде институционализированных ценностей, норм и практик обучения студентов университета.

«Контекст» обозначает социопедагогические, социокультурные и иные факторы и условия, которые влияют на динамику институализации обучения в университете и на то, как тенденции обучения студентов интерпретируются в концепциях отечественных и зарубежных исследователей современных проблем высшего образования.

«Пост-текст» отражает понимание того, как университеты планируют совершенствовать институализацию обучения. Создание инфраструктуры, способствующей интеграции традиционного и онлайн-обучения студентов, имеет ключевое значение для институализации обучения в университете, основанного на компетенциях.

Ключевые слова: профессиональное образование; институализация обучения; социопедагогические факторы образования; педагогические концепции; компаративный метод исследования

Для цитирования. Тугаров А.Б., Фёдорова Т.Ю., Агапова К.А. Социопедагогические факторы институализации обучения в университете (компаративный анализ современных концепций профессионального образования) // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 310-332. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-608

Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

SOCIO-PEDAGOGICAL FACTORS OF THE UNIVERSITY LEARNING INSTITUTIONALIZATION (COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PROFESSIONAL EDUCATION MODERN CONCEPTS)

A.B. Tugarov, T.Yu. Fedorova, K.A. Agapova

Abstract

Background. A comparative analysis of the conceptual justification trends in the professional education development allows understanding the relevance

of issues of the student learning institutionalization. The scientific problem discussed in the paper is the specifics of the socio-pedagogical factors' impact on the development of the university learning institutionalization.

Purpose. A comparative analysis of the conceptual substantiation features of the socio-pedagogical factors' influence on the education in a modern university institutionalization process.

Materials and methods. The main research method is a comparative analysis. Qualitative characteristics of the professional education modern concepts' content were used as a substantiation element of the socio-pedagogical factors' influence on the learning institutionalization in higher education. The article is based on sources presented by scientific publications of Russian, Belarusian and English-speaking researchers of the main directions of the student education institutionalization.

Results. The concepts of the university learning institutionalization contextually reveal the tendencies of the socio-pedagogical factors' influence on the institutionalization of higher education as a whole.

The student learning institutionalization is a systemic phenomenon; it's a conceptual and chronological one, since its essence and development are determined by historical, contemporary and foreseeable circumstances. Researchers conceptualize the socio-pedagogical aspects of student learning institutionalization in higher education contextually as “pretext”, “context” and “post-text”.

The “pretext” is a tradition of the pedagogical technologies and teaching methods using in universities. This tradition is ultimately realized in the form of institutionalized values, norms and student's learning practices in the university.

The “context” refers to the socio-pedagogical, socio-cultural and other factors and conditions that influence the university learning institutionalization's dynamics and the student learning trends' interpretation by the domestic and foreign contemporary problems of higher education researchers' concepts.

The “post-text” reflects the universities plan's understanding to improve the learning institutionalization. An infrastructure creating that facilitates the integration of traditional and online student learning is a key to the competency-based university learning institutionalization.

Keyword: professional education; learning institutionalization; socio-pedagogical factors of education; pedagogical concepts; comparative research method

For citation. Tugarov A.B., Fedorova T.Yu., Agapova K.A. Socio-Pedagogical Factors of the University Learning Institutionalization (Comparative Analysis of the Professional Education Modern Pedagogical Concepts). *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 310-332. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-608

Введение

Общеизвестно, что пандемия COVID-19 оказала влияние на функционирование системы высшего образования во всех странах. Прежде всего, это влияние проявилось в том, что произошли быстрые и радикальные изменения в организации обучения: университеты были вынуждены полностью перевести очное, очно-заочное и заочное обучение студентов в онлайн, независимо от наличия или отсутствия у преподавателей и сотрудников знаний, навыков и умений по внедрению и использованию технологий дистанционного обучения в образовательном процессе высшей школы.

Поскольку обучение в традиционных формах прекращалось на неопределенный срок, университетам пришлось найти способ продолжить процесс обучения: в период пандемии онлайн-обучение смогло обеспечить экстренное решение проблемы продолжения образовательного процесса. Условия и обстоятельства пандемии COVID-19 определили появление множества проблем высшего образования, которые становятся предметом научных исследований на дисциплинарном (педагогическом) и междисциплинарном уровнях.

Исследователями рассматриваются: формы и способы перехода на дистанционное (онлайн) обучение; способность университетов при наличии соответствующих цифровых технологий постепенно адаптироваться к возможным чрезвычайным ситуациям; результаты изменений в системе дистанционного (онлайн) обучения в высшей школе и др. [4, с. 26-27].

Вместе с тем, уроки и последствия пандемии возвращают исследователей к прежним проблемам институализации профессионального образования в целом и обучения в высшей школе в частности. Проблема взаимодействия преподавателей, сотрудников, административно-управленческого персонала и студентов образовательных организаций высшего образования в период пандемии определяет внимание к пониманию того, *как* происходил экстренный переход университетов к онлайн-обучению, и *что* необходимо сделать для совершенствования методики преподавания и обучения в высшей школе.

Если исходить из того, что онлайн-обучение продолжает оставаться или, при другом концептуальном подходе, может оказаться (под воздействием целого ряда педагогических и внепедагогических факторов) основным способом решения вопроса организации университетского образования в «поствакцинальном и постковидном мире» [18, р. 320], то такая постановка проблемы исследования объясняет необходимость продолжения институализации обучения студентов в университетах.

С другой стороны, в педагогике проявилась потребность понять то, какие факторы, помимо социальных, политических и экономических, влияют на содержание и направления нового этапа институализации обучения студентов. Речь может идти о совокупности конкретных социопедагогических факторов, которые необходимо концептуально обосновать, а концепции, их объясняющие и интерпретирующие, сравнить по смыслу и содержанию.

Таким образом, цель статьи заключается в компаративном анализе современных концепций профессионального образования, позволяющем обосновать теоретическую позицию исследования: конкретные социопедагогические факторы оказывают воздействие на содержание процесса институализации обучения студентов университета в условиях происходящих трансформаций высшего образования.

Достижение поставленной исследовательской цели осуществляется путём решения следующих задач:

1. рассмотреть институализацию обучения студентов в университете как феномен современного образования, предполагающий его системное исследование;

2. теоретически интерпретировать научное знание о социопедагогических факторах, влияющих на институализацию обучения студентов университета в изменившихся после пандемии COVID-19 условиях современного высшего образования;

3. определить эвристическое значение современных отечественных и зарубежных концепций профессионального образования для понимания тенденций продолжения институализации обучения студентов в университете.

Материалы и методы исследования

В процессе исследования был применён компаративный метод анализа содержания современных педагогических концепций профессионального образования по проблеме институализации обучения в университетах. Метод обобщения полученных в результате анализа данных позволил определить основу формирования знания о социопедагогических факторах, влияющих на содержание современного профессионального образования.

Достижение поставленной в статье цели осуществлялось на основе применения методологии системного подхода и дедуктивно-теоретической интерпретации современных педагогических концепций, связанных своим содержанием с проблемой исследования. Различные аспекты институализации обучения в структуре университетского образования рассматриваются в работах исследователей проблем современного высшего образования из Российской Федерации и Белоруссии.

Результаты исследований представлены в научных публикациях, которые дают представление об институализации обучения как элементе генезиса и становления системы профессионального образования в истории педагогики (В.В. Баркова, Ш.Ш. Бечиев, А.В. Ворожейкина, Н.В. Мамылина, А.В. Савченков, Н.В. Уварина); как процессе обретения студентами профессионализма, сопровождаемого осуществлением широкого спектра социокультурных и просветительских функций (А.И. Демченко); как состоянии перехода к новому образовательному пространству, для которого характерны

ресурсные свойства, учитывающие расширение локальных информационных границ в рамках глобальных информационных сетей (А.А. Веряев, А.П. Майоров, О.А. Майорова); как «институализации креативности» в университете, которая заключается в выстраивании модели взаимосвязанных внутренних и внешних структур, функционально обеспечивающих творческую деятельность студентов в границах образовательной миссии университета, и в процессе трансформации университетского образования от качественных характеристик «модели университета 3.0» к прогностическому развитию «модели университета 4.0» (А.О. Карпов, В.Л. Лозицкий, Н.В. Чекалева); как сегмента процесса целенаправленной институционализации отношений в области управления университетами в условиях перехода к экономике знаний (С.Н. Данченко, А.О. Карпов, Э.Е. Симченко); как соотношения обучения и развития в процессе реализации целей образования, которое принимает форму отношения «норма-деятельность» (А.И. Адамский, В.А. Львовский); как составную часть формирования и оформления образовательного пространства инновационного комплекса в единстве его «содержательно-деятельностного» и «инновационно-развивающего» компонентов (В.А. Малинина, О.В. Тулупова).

Результаты и обсуждение

Сравнительный анализ понимания социопедагогических факторов институализации обучения в системе университетского образования оказывается основой для рассмотрения более общей проблемы дифференциации качества жизни в современном обществе. Такая дифференциация учитывает реальные переменные проводимого социального реформирования в четырёх основных сферах (социальное обеспечение, социальная помощь, здравоохранение и образование). Результатом дифференциации становятся четыре «кластера» социального реформирования: «институциональный», «неолиберальный», «популистский» и «резидуальный» («остаточный»), которые различаются в социальной теории, прежде всего, по содержанию и практикоориентированной направленности [19].

«Институциональный кластер» отличают высокие показатели во всех названных сферах, в том числе и в образовании, в то время как «популистский кластер» характеризуется усреднёнными по значению показателями развития образования при более высоких показателях в социальном обеспечении населения. «Неолиберальный кластер» имеет средние по значению показатели образования, но при этом – низкие показатели социального обеспечения, а «остаточный кластер» имеет низкие по значению показатели во всех названных компонентах.

Концептуальное обоснование содержания «институционального кластера» как приоритетного для анализа (при его сравнении с содержанием «популистского» и «неолиберального» «кластеров» в аспекте высшего образования) объясняется тем, что система, содержание и технологии высшего образования после пандемии COVID-19 испытывают потребность в модернизации через изменение и реформирование целого ряда институциональных элементов обучения студентов в университетах.

Это обстоятельство в настоящее время активно обсуждается на теоретическом уровне в русско- и англоязычной педагогической науке. Исторические корни интереса англоязычных исследователей к проблеме институализации обучения в университетах обнаруживаются в концептуальном подходе к «либеральному или всеобщему образованию», предложенному в конце 1950-х годов Чарльзом У. Хенделом. Он обратился к анализу функций и значения «всеобщего образования», которое «является лучшим средством улучшения общего хозяйства», поскольку «служит двум целям» [13, p. 223].

Одна из целей «либерального или всеобщего образования» состоит в том, чтобы найти в обществе людей, «наиболее подходящих для той или иной службы»: «либеральное общество» может и должно «через систему образования определить, кто подходит для каждого вида деятельности», включая исполнение «самых важных обязанностей из всех – высшее руководство всем этим общественным порядком» [13, p. 224].

Такое образование, по его мнению, может дать «что-то очень полезное для каждого человека». Образование в обществе само по себе

есть не что иное, как «совокупная возвожность личного развития человека». Если оно правильно институционализировано, организовано и направлено, то каждый член общества может достичь «более высоких уровней мастерства и опыта». При этом очень важно, чтобы такая возможность не была «оставлена на волю случая или случайности» [13, р. 224-225].

«Институциональный кластер» включает в своё содержание «управление изменениями» в университетском образовании, которое находит отражение в теоретических подходах к определению перспектив традиционной очной формы обучения и обучения в высшей школе в целом после пандемии. В педагогической науке сформировалось понимание необходимости сосредоточить внимание специалистов на вопросах институализации обучения как «управлении изменениями» [18].

Сторонники этой концепции профессионального образования аргументируют свою позицию тем, что COVID-19, безусловно, стал «тестовым случаем» для предложения более инновационных способов осуществления образовательной деятельности университетов. То, что преподаватели университетов использовали в традиционном очном обучении студентов до пандемии, не может больше однозначно «восприниматься жизнеспособным». Поэтому «управление изменениями» предполагает, прежде всего, более широкое использование технологий обучения студентов в университете.

Несмотря на то, что «первоначальный экстренный переход» к онлайн-обучению был неожиданным и быстрым, именно такое обучение, по мнению сторонников концепции, станет «главным преимуществом» для высшего образования в долгосрочной перспективе, особенно в условиях неопределенности, связанной с пандемией и её последствиями [18]. Такие последствия окажутся преходящими, но пандемия определила для университетского образования возможности «лучшего восстановления» [16].

Сторонники концепции «лучшего восстановления» университетского образования после пандемии считают, что в профессиональном образовании необходима разработка «стратегии инклюзивного

и устойчивого восстановления». Способность преподавателей и сотрудников высшей школы «поддерживать инклюзивность» будет иметь решающее значение для предстоящего реформирования всего университетского образования «на правильный лад, а не (обязательно) по-старому» [16].

Так называемый «правильный лад» интерпретируется как новый подход к модернизации высшего образования, предполагающий создание «системы институций», которые обеспечат успешные возможности обучения в «постпандемическом мире» и направлены на интеграцию технологий обучения студентов, структурное и ресурсное обеспечение онлайн-обучения, а также адаптацию преподавателей, сотрудников и студентов университета к изменившимся условиям образовательной деятельности.

Эти «институции» находят объяснение с помощью «теоретических концептов», таких как «модель технологических педагогических знаний», «исследовательское сообщество» и «непрерывное улучшение качества обучения». В практике педагогической деятельности «институции» предполагают «гибридные и смешанные варианты» обучения, которые позволяют преподавателю «наилучшим образом соответствовать стилю обучения студента» и быть готовым к возникновению в будущем нестандартных ситуаций в организации университетского образования.

В свою очередь, университеты, используя эти «институции», должны предоставлять студентам постоянно расширяющиеся «онлайн-возможности» обучения, предлагать им вариативные «программы онлайн-ориентации» и обеспечивать студентам, прежде всего, очной формы обучения доступ к различным услугам и ресурсам [18]. При этом концепции «управления изменениями» и «лучшего восстановления» университетского образования предполагают конкретизацию через их частные проявления, которые выступают в качестве социопедагогических факторов, воздействующих на продолжение институализации обучения студентов в университете.

Проведённые прикладные исследования показывают значительное различие в подходах к преподаванию студентам учебных дисциплин

плин. Различия существуют с точки зрения того, как преподаватели концептуализируют обучение студентов и подходят к процессу преподавания в университете. В педагогике сложилось мнение, что обучение студентов предполагает знание преподавателями «академической культуры» и контекста, в котором происходит обучение. Кроме того, программы профессиональной переподготовки должны быть основаны на факте проявления в содержании обучения студентов различных «дисциплинарных культур», т.е. особенностей стиля и способов преподавания конкретной учебной дисциплины [17].

Это обстоятельство необходимо учитывать при анализе частных аспектов вышеназванных концепций профессионального образования и социопедагогических факторов: «экономики внимания» студентов и «критического игнорирования» студентами информации в процессе обучения. Эти факторы связаны между собой, но имеют особенности воздействия на институализацию обучения студентов университета в зависимости от образовательного контекста.

Экономика внимания в условиях цифровизации образования ставит участников образовательного процесса перед когнитивными, эмоциональными и мотивационными проблемами, решение которых требует от них новых компетенций. Это связано с тем, что цифровой мир, модерируемый с помощью алгоритмических инструментов, содержит информацию, большая часть которой не имеет показателей достоверности. Обилие информации, которая потенциально может быть использована при обучении студентов, определяет необходимость эффективно использовать их внимание.

Задача отбора информации в *экономике внимания* связана с тем, что для обучения студентов в настоящее время преподавателю недостаточно использовать дидактические инструменты, разработанные исключительно для «офлайн-обучения», и применять их в онлайн-обучении. Поток информации, выбор которой «опосредован физическим и социальным окружением и их сигналами», превращает внимание студента в «дефицитный ресурс» [14].

В условиях традиционного обучения поиск студентом знаний включает рассмотрение информации с разных точек зрения, кри-

тическое отношение и её оценку. При этом критическое мышление часто рассматривалось как основа информированности студентов. В настоящее время концепция критического мышления студентов может быть уточнена. Понимание *экономики внимания* как социопедагогического фактора воздействия на институализацию обучения в университете основано на признании того, что обучение студентов критическому мышлению должно сопровождаться формированием у них «компетенции стратегического распределения ресурсов своего внимания» [14].

В содержании такого концептуального подхода к проблемам профессионального образования прослеживаются комбинированные элементы его отнесённости к «популистскому» и/или «неолиберальному» «кластерам». Так, *критическое игнорирование* студентами информации в процессе обучения рассматривается как «новая парадигма образования», как тип преднамеренного игнорирования информации с целью контроля персональной информационной среды и уменьшения воздействия «некачественной информации».

Сторонники критического игнорирования утверждают, что оно должно быть включено в «цифровую информационную грамотность», поскольку является компетенцией, которая «дополняет обычные навыки критического мышления и информационной грамотности» [14]. Объясняется это тем, что общая способность выполнять когнитивные задачи связана со способностью индивида принимать рациональные по характеру и форме решения.

Подчёркивается, что ситуативное игнорирование им определённой информации является одной из отличительных черт принятия рациональных решений. Стратегии принятия решений состоят из эвристических стратегий, сущность которых заключается в игнорировании индивидом части получаемой информации с целью принятия более экономичных и/или точных решений.

Если возвращаться к пониманию *критического игнорирования* как социопедагогического фактора, который проявляет себя в обучении студентов, то следует обратить внимание на то, что *критическое игнорирование* требует определённых когнитивных и мотивационных

ресурсов студентов, а также знания информации, которую следует игнорировать при онлайн-обучении.

Обучение студентов навыкам *критического игнорирования*, если оно при определённых условиях необходимо, предполагает смену парадигмы в мышлении преподавателей: с сосредоточения внимания студентов исключительно на необходимости всестороннего критического анализа учебной информации на дополнительную акцентацию возможности и умения игнорировать информацию, имеющую опосредованное отношение к целям и задачам обучения по конкретной образовательной программе.

Таким образом, цифровая грамотность и критическое мышление в обучении студентов университета должны включать в себя компонент - способность *критического игнорирования* информации, т.е.: выбор студентом того, что следует игнорировать; его обучение преподавателем тому, как противодействовать вводящей в заблуждение, но привлекательной для познавательной деятельности информации; принятие студентом решения о том, каким образом использовать при обучении свой лимит внимания.

Анализ образовательной составляющей «институционального кластера» и её сравнение с аналогичными составляющими «популистского» и «неолиберального» «кластеров» дополняются определением приоритетов институализации обучения в университетах в постпандемийный период.

В современной педагогической науке сформировалось три «приоритета» обоснования институализации обучения студентов как «управления изменениями» в университетском образовании: «сотрудничество, доступность, доверие» [16]. Эти «приоритеты» отражают понимание исследователями проблем профессионального образования условий и направлений деятельности университетов, которые могут стать основой дальнейшего научного рассмотрения вопросов институализации обучения студентов.

1. *Сотрудничество*. Внимание обращается на то, что для решения образовательных проблем в университетах проводятся научные междисциплинарные исследования опыта «оффлайн и онлайн-об-

учения» в период пандемии и других факторов, которые позволяют прогнозировать и определять векторы современного высшего образования.

Результатом сотрудничества в университете преподавателей различных учебных дисциплин является обоснование необходимости: создания научно-образовательных кластеров как основы «управления циклами обмена знаниями и технологиями в рамках единой системы образования» [12, с. 207]; преодоления институционального разрыва деятельностного подхода в образовании, несоответствия между включением современного университета в социально-экономические процессы и уровнем институализации его образовательной деятельности [2, с.98; 1, с. 102-103; 11, с. 36-37]; качественных изменений в развитии институциональной организации университетов и формирования образовательной институции (образовательная организация - инновационный образовательный комплекс), учитывающей специфику образовательного пространства с точки зрения профессионально-деятельностного подхода [8, с. 224; 10, с. 40].

2. Доступность. Концептуальное понимание содержания институализации обучения студентов может быть дополнено и конкретизировано за счёт расширения доступности результатов и улучшения узнаваемости социально-гуманитарных исследований, раскрывающих различные аспекты проблемы профессионального образования на онтологическом, аксеологическом и эпистемологическом уровнях.

На онтологическом уровне рассматривается проблема трансформации образования от репродуктивных к продуктивным формам работы со знанием («репродуктивно-продуктивный переход»). Такая трансформация, с одной стороны, учитывает наличие «образовательных универсалий, имеющих вневременной характер», с другой стороны, отражает потребность современного общества в модернизации системы образования [7, с. 10-11].

Аксеологический уровень предполагает понимание «новых ценностей современного университета как ценностей ответственности и качества образования, гармонирующих с высокими личностными ценностями выпускников» [12, с. 205-206].

На эпистемологическом уровне научно-теоретическая интерпретация трёх нижних уровней таксономии Бенджамина Блума (1956): «запоминание, понимание и применение» используется в качестве концептуальной основы исследования проблемы развития лидерства в высшем образовании [20]. При построении такой образовательной модели регулярной практикой обучения является определение «глаголов действия», которые представляют профессиональное мастерство на определенном таксономическом уровне.

«Запоминание» определяется как «извлечение» в процессе обучения соответствующих знаний из долговременной памяти студента. Это отражается в «глаголах-индикаторах» при оценке учебной деятельности студента: «сформулировать», «определить» и «идентифицировать». «Понимание» определяется как нахождение студентом при обучении смысла в устной, письменной и графической коммуникации. Это может быть отражено через следующие действия: «обсуждение», «описание» и «пример». «Применение» определяется как процесс выполнения и реализации студентом конкретных задач обучения [20].

3. «Доверие». Анализ вопросов институализации обучения студентов предполагает установление коррелятивных и причинно-следственных связей между конкретным воздействием научно-теоретического знания и результатами конкретных прикладных исследований в области социально-гуманитарных наук. Определение таких связей становится доказательством характера и ценности вклада, который вносят междисциплинарные исследования в решение практических вопросов современного профессионального образования.

Эти научные исследования свидетельствуют о тенденции постоянного трансформирования «персональной образовательной среды» в период обучения студентов в университете в «профессиональную среду», а также её превращения в фактор самообучения [3, с. 21].

Частный случай проявления тенденции «преемственности образовательных сред» и фрагмент процесса формирования «когнитивных ресурсов институционального обучающего пространства» в контексте новой образовательной парадигмы [9, с. 186] находят обоснование в междисциплинарном исследовании, которое направ-

лено на то, чтобы получить представление об опыте межкультурного взаимодействия студентов в университете и создать модель «целенаправленного совместного обучения».

Такой опыт позволяет институализировать способ обучения, с помощью которого два или более студента университета из разных социокультурных и языковых общностей посредством обсуждения совместно работают над поставленными преподавателем дидактическими задачами. Теоретической основой междисциплинарного исследования являются «три ключевых элемента» - «лингвистический капитал» (его содержание определил в своих работах Пьер Бурдьё, 1977), «доминирующие идеологии» конкретных социальных групп и «идентичность», связывающая поведение студентов, как с их прошлым, так и с их желаемым будущим» [15].

Объединяющим моментом названных «приоритетов» обоснования институализации обучения студентов является корреляция педагогических концепций, раскрывающих содержание социопедагогических факторов, воздействующих на профессиональное образование в современном университете, с пониманием роли, возможностей и значения социально-гуманитарных наук в обществе постковидного периода.

Заключение

1. В педагогике высшей школы сформировалось концептуальное понимание того, что развитие университетского образования в постпандемийный период современного общества должно быть направлено на поиск новых возможностей влияния системы образования на обучающегося; на формирование социопедагогических и социокультурных условий дальнейшей институализации обучения в высшей школе путём расширения потенциальных возможностей индивида в обществе знаний.

2. В современных отечественных и зарубежных концепциях профессионального образования аналитика его специфических социопедагогических факторов, их характеристик и особенностей воздействия на процесс обучения студентов обоснована с онтоло-

гических, эпистемологических, аксиологических и праксеологических позиций.

3. Результаты компаративного анализа смысла и содержания педагогических концепций, раскрывающие современные тенденции институализации обучения студентов и характер влияния на этот процесс социопедагогических факторов, выявили следующее:

3.1. Интеграция педагогических технологий для повышения качества высшего образования является фактором продолжения институализации обучения студентов в университете. В постпандемийный период студенты получают преимущество от различных вариантов традиционного, гибридного, экспериментального и онлайн-обучения, которое эффективно интегрирует технологии для улучшения условий и содержания обучения.

3.2. Структурная поддержка и соответствующие материальные и интеллектуальные ресурсы необходимы для создания условий расширения возможностей институализации обучения в университете. Успешность обучения студентов в известной мере определяется наличием и эффективностью функционирования академических (учебных) и неакадемических (внеучебных) служб поддержки студентов. Техническая поддержка информационной образовательной среды университета, услуги по охране физического и психического здоровья, различные образовательные ресурсы должны быть доступны студентам независимо от формы их обучения, как на территории университета, так и в виртуальной образовательной среде.

3.3. Обеспечение присутствия преподавателей при нахождении студента в среде онлайн-обучения. Онлайн-образование предполагает социальное, когнитивное и обучающее присутствие преподавателя. Преподаватели должны сосредоточиться на расширении такого присутствия для создания среды, способствующей обучению студентов в университете. Использование основы, созданной преподаванием и социальным присутствием преподавателя, необходимо для обеспечения когнитивной активности студентов на занятиях.

3.4. Совместная деятельность и персональная ответственность студентов за результаты учёбы как социопедагогические факторы ин-

ституализации обучения в университете. Обучение, которое включает в себя доступ студентов к цифровому контенту и инновационным образовательным мероприятиям, даёт им гибкие и адаптированные условия обучения в университете. Возможность обучаться на онлайн-платформах и участвовать в образовательном процессе, ориентированном на студентов, помогает подготовить их к продолжению онлайн-обучения и к будущей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Адамский А.И., Львовский В.А. Институциональные разрывы деятельности подхода в физическом образовании // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2023. Т. 17, № 1. С. 96-113.
2. Баркова В.В., Мамылина Н.В., Уварина Н.В., Бечиев Ш.Ш., Ворожейкина А.В., Савченков А.В. Профессиональное образование как способ раскрытия многомерной целостности человека // Science for education today. 2024. Т. 14, № 1. С. 96-123.
3. Веряев А.А. Роль персональной образовательной среды в организации учебной, образовательной и самообразовательной деятельности // Информатизация образования: теория и практика: сб. мат-лов Междунар. науч.-практ. конф. Омск: Изд-во ОГПУ. 2023. С. 20-22.
4. Данченко С.Н. Влияние пандемии КОВИД-19 на систему высшего образования: некоторые оценки и уроки // Проблемы управления. 2022. № 3. С. 25-29.
5. Демченко А.И. Российские консерватории как культурно-образовательная институция // Музыка и время. 2024. № 5. С. 3-8.
6. Карпов А.О. Университеты в обществе знаний: проблема институализации креативности // Философские науки. 2019. № 2. С. 77-95.
7. Карпов А.О. Образование будущего: репродуктивно-продуктивный переход // Вопросы философии. 2021. № 1. С. 5-16.
8. Лозицкий В.Л. Эволюция институциональной модели университета 3.0. в Республике Беларусь в условиях цифровизации // Образование XXI века: тренды, новые модели эпохи цифровизации и провайдеры поколения Next: мат-лы Междунар.науч.-практ. конф. Гродно: Изд-во ГОИРО, 2021. С. 221-227.

9. Майорова О.А., Майоров А.П. Когнитивные ресурсы институционального обучающего пространства // Вестник Башкирского университета. 2012. Т. 17, № 1. С. 185-187.
10. Малинина В.А., Тулупова О.В. Институализация образовательного пространства инновационной школы // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2011. № 6-1. С. 38-43.
11. Симченко Э.Е., Данченко С.Н. Управление современными университетами: проблема институализации отношений с контрагентами // Проблемы управления. 2019. № 1. С. 35-39.
12. Чекалева Н.В. Развитие университетского образования: от модели 1.0 – к модели 4.0 // Горизонты образования: мат-лы II Междунар. науч.-практ. конф. Омск: Изд-во ОГПУ, 2021. С. 205-208.
13. Hocking W. E., Blanshard B., Hendel Ch. W., Randall J. H. Preface to Philosophy: Textbook. New York: The Macmillan Co., 1960. <https://philpapers.org/rec/HOCPTP-2>.
14. Kozyreva A., Wineburg S., Lewandowsky S., Hertwig R. Critical Ignoring as a Core Competence for Digital Citizens // Current Directions in Psychological Science. 2022. No 32(1). <https://doi.org/10.1177/09637214221121570>
15. Lan S.-W. Intercultural Interaction in English: Taiwanese University Students' Investment and Resistance in Culturally Mixed Groups // SAGE Open. 2020. Vol. 10, No 3. <https://doi.org/10.1177/2158244020941863>
16. Middlemass R. What is the role of the social sciences in the response to COVID-19? Four priorities for shaping the post pandemic world. <https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2020/08/25/>
17. Milutinović J., Lungulov B, Lazić M. University teachers' perspectives on teaching: The differences among academic disciplines // Active Learning in Higher Education. 2024. Online First. <https://doi.org/10.1177/14697874241262010>
18. Singh J., Evans E., Reed A., Karch L., Qualey K., Singh L., Wiersma H. Online, Hybrid, and Face-to-Face Learning Through the Eyes of Faculty, Students, Administrators, and Instructional Designers: Lessons Learned and Directions for the Post-Vaccine and Post-Pandemic/COVID-19 World // Journal of Educational Technology Systems. 2022. Vol. 50, No 3. P. 301–326. <https://doi.org/10.1177/00472395211063754>

19. Yörük E., Öker I., Tafoya G.R. The four global worlds of welfare capitalism: Institutional, neoliberal, populist and residual welfare state regimes // *Journal of European Social Policy*. 2022. Vol. 32, No 2. P. 119-134. <https://doi.org/10.1177/09589287211050520>
20. Zulfqar, A., Valcke, M., Quraishi, U., Devos, G. Developing Academic Leaders: Evaluation of a Leadership Development Intervention in Higher Education // *SAGE Open*. 2021. Vol. 11, No 1. <https://doi.org/10.1177/2158244021991815>

References

1. Adamsky A.I., Lvovsky V.A. Institutional gaps in the activity-based approach in physical education. *Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya* [Bulletin of MCPU. Series: Pedagogy and psychology], 2023, vol. 17, no. 1, pp. 96-113.
2. Barkova V.V., Mamilina N.V., Uvarina N.V., Bechiev Sh.Sh., Vorozheykina A.V., Savchenkov A.V. Professional education as a way of revealing the multidimensional integrity of a person. *Science for education today*, 2024, vol. 14, no. 1, pp. 96-123.
3. Veryaev A.A. The role of personal educational environment in the organization of educational, training and self-educational activities. *Informatizatsiya obrazovaniya: teoriya i praktika: sb. mat-lov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Informatization of education: theory and practice: col. of mat-ls of the Internat. scient. and pract. conf.]. Omsk: OGPU Publ., 2023, pp. 20-22.
4. Danchenko S.N. Impact of the COVID-19 pandemic on the higher education system: some assessments and lessons. *Problemy upravleniya* [Management issues], 2022, no. 3, pp. 25-29.
5. Demchenko A.I. Russian conservatories as a cultural and educational institution. *Muzyka i vremya* [Music and Time], 2024, no. 5, pp. 3-8.
6. Karpov A.O. Universities in the knowledge society: the problem of institutionalization of creativity. *Filosofskiyi nauki* [Philosophical sciences], 2019, no. 2, pp. 77-95.
7. Karpov A.O. Education of the Future: Reproductive-Productive Transition. *Voprosy filosofii* [Questions of Philosophy], 2021, no. 1, pp. 5-16.

8. Lozitsky V.L. Evolution of the institutional model of University 3.0. in the Republic of Belarus in the context of digitalization. *Obrazovaniye XXI veka: trendy, novyye modeli epokhi tsifrovizatsii i provaydery pokoleniya Next: mat-ly Mezhdunar.nauch.-prakt. konf.* [Education of the 21st century: trends, new models of the digitalization era and providers of the Next generation: mat-ls of the Internat. scient. and pract. conf.], Grodno: GOIRO Publ., 2021, pp. 221-227.
9. Mayorova O.A., Mayorov A.P. Cognitive resources of the institutional learning space. *Vestnik Bashkirskogo universiteta* [Bulletin of the Bashkir University], 2012, vol. 17, no. 1, pp. 185-187.
10. Malinina V.A., Tulupova O.V. Institutionalization of the educational space of an innovative school. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo* [Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky], 2011, no. 6-1, pp. 38-43.
11. Simchenko E.E., Danchenko S.N. Management of modern universities: the problem of institutionalization of relations with contractors. *Problemy upravleniya* [Management issues], 2019, no. 1, pp. 35-39.
12. Chekaleva N.V. Development of university education: from model 1.0 to model 4.0 *Gorizonty obrazovaniya: mat-ly II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Horizons of education: mat-ls of the II Internat. scient. and pract. conf.], Omsk: OGPU Publ., 2021, pp. 205-208.
13. Hocking W. E., Blanshard B., Hendel Ch. W., Randall J. H. *Preface to Philosophy: Textbook*. New York: The Macmillan Co., 1960, pp. 204-215, 222-225. <https://philpapers.org/rec/HOCPTP-2>
14. Kozyreva A., Wineburg S., Lewandowsky S., Hertwig R. Critical Ignoring as a Core Competence for Digital Citizens. *Current Directions in Psychological Science*, 2022, no. 32(1). <https://doi.org/10.1177/09637214221121570>
15. Lan S.-W. Intercultural Interaction in English: Taiwanese University Students' Investment and Resistance in Culturally Mixed Groups. *SAGE Open*, 2020. vol. 10, no. 3. <https://doi.org/10.1177/2158244020941863>
16. Middlemass R. What is the role of the social sciences in the response to COVID-19? Four priorities for shaping the post pandemic world. <https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2020/08/25/>
17. Milutinović J., Lungulov B, Lazić M. University teachers' perspectives on teaching: The differences among academic disciplines. *Ac-*

- tive Learning in Higher Education*, 2024. Online First. <https://doi.org/10.1177/14697874241262010>
18. Singh J., Evans E., Reed A., Karch L., Qualey K., Singh L., Wiersma H. Online, Hybrid, and Face-to-Face Learning Through the Eyes of Faculty, Students, Administrators, and Instructional Designers: Lessons Learned and Directions for the Post-Vaccine and Post-Pandemic/COVID-19 World. *Journal of Educational Technology Systems*, 2022, vol. 50, no. 3, pp. 301–326. <https://doi.org/10.1177/00472395211063754>
19. Yörük E., Öker I., Tafoya G.R. The four global worlds of welfare capitalism: Institutional, neoliberal, populist and residual welfare state regimes. *Journal of European Social Policy*, 2022, vol. 32, no. 2, pp. 119–134. <https://doi.org/10.1177/09589287211050520>
20. Zulfqar, A., Valcke, M., Quraishi, U., Devos, G. Developing Academic Leaders: Evaluation of a Leadership Development Intervention in Higher Education. *SAGE Open*, 2021, vol. 11, no. 1. <https://doi.org/10.1177/2158244021991815>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Тугаров Александр Борисович, декан факультета педагогики, психологии и социальных наук, докт. филос. наук, профессор
Пензенский государственный университет
ул. Красная, 40, г. Пенза, Пензенская обл., 440026, Российская Федерация
fssr@bk.ru

Фёдорова Татьяна Юрьевна, доцент кафедры физической культуры и спорта, канд. соц. наук, доцент
Российский университет транспорта (МИИТ)
ул. Образцова, 9, г. Москва, 127994, Российская Федерация
delcovatu@mail.ru

Агапова Ксения Алексеевна, студент, кафедра социально-гуманитарных дисциплин
Пензенский государственный университет

ул. Красная, 40, г. Пенза, Пензенская обл., 440026, Российская
Федерация

ksenya.agapova03@bk.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Aleksandr B. Tugarov, Dean of the Faculty of Pedagogy, Psychology and
Social Sciences, Doctor of Philosophical Sciences, Full Professor
Penza State University

40, Krasnaya Str., Penza, 440026, Russian Federation

fssr@bk.ru

SPIN-code: 2559-8497

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3918-3804>

Tatyana Yu. Fedorova, Associate Professor of the Department of Phys-
ical Culture and Sport, Candidate of Sociological Sciences, As-
sociate Professor

Russian Transport University (MIET)

9, Obratsova Str., Moscow, 127994, Russian Federation

delcovatu@mail.ru

SPIN-code: 3313-9045

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6285-3362>

Ksenya A. Agapova, Student, Department of Social and Humanitari-
an Disciplines

Penza State University

40, Krasnaya Str., Penza, 440026, Russian Federation

ksenya.agapova03@bk.ru

SPIN-code: 2833-4877

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0932-8911>

Поступила 20.10.2024

После рецензирования 23.11.2024

Принята 25.11.2024

Received 20.10.2024

Revised 23.11.2024

Accepted 25.11.2024