

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Оригинальная статья / Original paper



doi:10.17853/1994-5639-2025-2-9-33

Личностный потенциал как образовательный результат в условиях инклюзивной трансформации университета

Л.В. Федина¹, Ж.Ю. Брук², Л.М. Волосникова³

Тюменский государственный университет, Тюмень, Российская Федерация.

E-mail: ¹l.v.fedina@utmn.ru; ²z.y.bruk@utmn.ru; ³l.m.volosnikova@utmn.ru

С.В. Игнатжева

Даугавпилсский университет, Даугавпилс, Латвия.

mail: svetlana.ignatjeva@du.lv

✉ l.v.fedina@utmn.ru

Аннотация. Введение. Дискуссия о подходах к формулированию образовательного результата программ высшей школы в современном университете приобретает новый ракурс в связи с нарастающим разнообразием студенческих групп, запросом на справедливое и доступное образование. Целью исследования является определение специфики личностного потенциала как элемента структуры образовательного результата студентов в условиях инклюзивной трансформации университета. Методология, методы и методики. Структура образовательного результата в условиях высшего инклюзивного образования разработана на основе сравнительно-сопоставительного анализа модели личностного потенциала Д. Леонтьева и универсального конструктора компетенций, составленного в рамках методологии оценки надпрофессиональных компетенций А. Г. Комиссаровым, Е. А. Степашкиной, О. Б. Соболевой и др. Эмпирическое исследование было проведено с использованием методик оценки надпрофессиональных компетенций в адаптации А. Г. Комиссарова, Е. А. Степашкиной. Выборку составили 505 студентов ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет». Полученные данные были подвергнуты кластерному и корреляционному анализу с применением программного инструментария IBM SPSS Statistics. Результаты. Описание и интерпретация полученных психологических профилей студентов позволили выделить личностный потенциал как ядерный образовательный результат в условиях инклюзивной трансформации университета. Инструментом, позволяющим регулировать характеристики личностного потенциала студентов выступает универсальный дизайн для обучения. Научная новизна. Представлена структура образовательного результата в условиях инклюзивной трансформации университета, где ядерную функцию выполняют личностные компетенции (self skills), а фактором, связывающим уровни компетенций (hard, soft и self skills), является личностный потенциал. Практическая значимость. Администрация вуза и преподаватели, ориентируясь на профили студентов с различным уровнем личностного потенциала, могут проектировать максимально благоприятную и эффективную образовательную среду на основе принципов универсального дизайна.

Ключевые слова: гетерогенная среда университета, образовательный результат, инклюзивная трансформация университета, личностный потенциал, индивидуальная образовательная траектория, студенты, универсальный дизайн обучения

Благодарности. Исследование выполнено при поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации в рамках государственного задания FEWZ-2023-0007 (№ 075-03-2025-157).

Для цитирования: 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):9–33. doi:10.17853/1994-5639-2025-2-9-33

Personal potential as an educational outcome in the context of inclusive university transformation

L.V. Fedina¹, Zh.Yu. Bruk², L.M. Volosnikova³

University of Tyumen, Tyumen, Russian Federation.

E-mail: ¹l.v.fedina@utmn.ru; ²z.y.bruk@utmn.ru; ³l.m.volosnikova@utmn.ru

S. Ignatjeva

Daugavpils University, Daugavpils, Latvia.

E-mail: svetlana.ignatjeva@du.lv

✉ l.v.fedina@utmn.ru

Abstract. *Introduction.* The discussion surrounding the formulation of educational outcomes for higher education programs at contemporary universities is gaining renewed significance due to the increasing diversity of student populations and the demand for equitable and affordable education. *Aim.* This research aims to identify the specific aspects of personal potential as a component of the structure of educational outcomes for students, particularly in the context of the inclusive university transformation. *Methodology and research methods.* The structure of educational outcomes in the context of higher inclusive education was developed based on a comparative analysis of D. Leontiev's personal potential model and a universal competence framework created within the methodology for assessing supra-professional competencies by A. G. Komissarov, E. A. Stepashkina, O. B. Soboleva, and others. The empirical study employed methods for assessing supra-professional competencies as adapted by A. G. Komissarov and E. A. Stepashkina. The sample comprised 505 students from the University of Tyumen. The data collected were subjected to cluster and correlation analyses using IBM SPSS Statistics. *Results.* The analysis and interpretation of the psychological profiles obtained from students enabled the identification of personal potential as a central educational outcome within the framework of the inclusive university transformation. Universal design for learning serves as a tool that facilitates the adaptation of educational strategies to align with the unique characteristics of each student's personal potential. *Scientific novelty.* The authors outline the structure of educational outcomes within the framework of an inclusive transformation of the university. In this context, the primary function is fulfilled by personal competencies (self-skills), while personal potential serves as the connecting factor among the various levels of competencies, including hard skills, soft skills, and self-skills. *Practical significance.* The university administration and faculty, by considering the diverse profiles of students with varying levels of personal potential, can create the most favorable and effective educational environment based on the principles of universal design.

Keywords: heterogeneous university environment, educational outcome, inclusive transformation of the university, personal potential, individual educational trajectory, students, universal learning design

Acknowledgements. This study was supported by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation under State Assignment FEWZ-2023-0007 (Agreement No. 075-03-2025-157).

For citation: Fedina L.V., Bruk Zh.Yu., Volosnikova L.M., Ignatjeva S.V. Personal potential as an educational outcome in the context of inclusive university transformation. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2025;27(2):9–33. doi:10.17853/1994-5639-2025-2-9-33

Введение

В России образовательные реформы последних лет, хотя и влияют на ландшафт системы высшего образования, сталкиваются со многими трудностями. Т. McCowan и Э. В. Галажинский с соавторами отмечают, что социокультурные и технологические изменения с высокой скоростью меняющие облик современного мира, существенно изменяют облик современного образования [1; 2]. Например, Э. В. Галажинский отмечает, что среди 497 государственных вузов только в 30 (6 %) отмечаются значимые изменения, в остальных университетах процессы преобразования имеют локальный, часто формальный характер, либо не фиксируются совсем [2, с. 8]. Изменения качества образования в большей степени остаются в сфере ожиданий, чем реальности. «Запрос на разнообразие образовательных результатов не обеспечен разнообразием моделей образовательных программ», – пишут Е. А. Суханова с соавторами¹, а 61 % преподавателей считают, что произошедшая трансформация высшего образования мало повлияла на его качество². В этой связи университеты все чаще формулируют запрос на переформатирование отношений в сфере образования в целом.

В своих исследованиях S. Mey и J. Newton с соавторами отмечают, что многие университеты идут по пути институциональной трансформации, которая может стать предиктором стресса и тревог, психологической неустойчивости в силу более высоких стандартов качества и быстрых темпов изменений [4; 5].

В инклюзивной трансформации университетов эта сложность задается новой рамкой противоречия между «желаемыми целями максимального взаимодействия с другими людьми (все дети под одной крышей) и реализацией учебного потенциала (там, где учащиеся учатся лучше всего) ?»³ В. З. Кантор и Ю. Л. Проект считают, что включение в процесс обучения и взаимодействия

¹ Университетская национальная инициатива качества образования: анализ ситуации в контексте новых задач развития системы: Аналитический доклад / под ред. Е. А. Сухановой, Е. А. Терентьева. Томск: Издательство Томского государственного университета; 2023:21. Режим доступа: https://docs.io.tsu.ru/wordpress/wp-content/uploads/UNIKO_2023.pdf (дата обращения: 10.06.2024).

² Университетская национальная инициатива качества образования: анализ ситуации в контексте новых задач развития системы: Аналитический доклад / под ред. Е. А. Сухановой, Е. А. Терентьева. Томск: Издательство Томского государственного университета; 2023:25. Режим доступа: https://docs.io.tsu.ru/wordpress/wp-content/uploads/UNIKO_2023.pdf (дата обращения: 10.06.2024).

³ UNESCO. 2020. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all. Paris: UNESCO; 2020. 502 p. Accessed June 10, 2024. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718/PDF/373718eng.pdf.multi>

может являться более значимым результатом для развития, чем собственно академические достижения [5]. Вместе с тем, инклюзивное образование в университете в современном контексте означает равный доступ, качество и уровень образовательных условий одновременно с одинаково значимыми, качественными и количественными академическими результатами для всех студентов. Достаточно сложная конфигурация образовательных результатов в таком ключе находит отражение в теории конвергенции академического и инклюзивного совершенства, описанной в работах Л. М. Волосниковой с соавторами, где достижение высоких академических результатов и высокого уровня субъективного благополучия всех членов университетского сообщества является целью и приоритетом [6; 7].

Образовательные результаты в связке с целями обучения демонстрируют доминанту формальной инклюзии в современном высшем образовании. Об этом свидетельствует статистика «отсева»: по данным Росстата только 56 % студентов с инвалидностью и ОВЗ, принятых в 2020 г., смогли завершить свое обучение в 2024 г.¹ К. Н. Бараковских и Н. В. Третьякова отмечают, что такие цифры фиксируются в среднем для 40–50 % обучающихся данной категории на протяжении последних 10 лет [8], что косвенно подтверждает достаточно высокую ригидность системы в отношении инклюзивной трансформации.

В своих исследованиях Е. А. Митрофанова, Е. В. Краснов и А. Е. Митрофанова отмечают аналогичную тенденцию и в сфере трудоустройства выпускников: по результатам опроса, проведенного в ряде областей РФ, 58 % выпускников не трудоустроены. С точки зрения работодателей, для 40 % нет подходящих вакансий, 20 % студентов с ОВЗ плохо готовят в вузах, во многом ставят высокие баллы из жалости, а реальные знания на низком уровне. В 20 % предприятий ни разу не обращались выпускники с ОВЗ, предполагается, что «вероятно, они просто плохо ищут работу, вузы должны учить их не только компетенциям, но и нахождению «нужных» связей и знакомств», отмечают работодатели [9, с. 42].

Таким образом, процессы инклюзивного высшего образования нуждаются в дальнейшем осмыслении и описании образовательного результата, учитывающего ключевые условия трансформации университетов: индивидуализацию обучения с целью учета разнообразия обучающихся; ориентацию результатов на запросы заказчика-работодателя; сохранение высокого качества образовательного результата.

Целью настоящего исследования является определение специфики личностного потенциала как элемента структуры образовательного результата студентов в условиях инклюзивной трансформации университета.

Исследовательские вопросы:

1. Что составляет образовательный результат в условиях высшего инклюзивного образования? Какова его структура?
2. Какое место занимает личностный потенциал в структуре образовательного результата в высшем инклюзивном образовании?

¹ Положение инвалидов. Федеральная служба государственной статистики. Режим доступа: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964> (дата обращения: 10.06.2024).

3. Каковы инструменты развития личностного потенциала студентов университета?

Гипотеза: личностный потенциал студентов университета, обучающихся по индивидуальным образовательным траекториям, соотносится со структурой их надпрофессиональных компетенций и имеет более высокую выраженность потенциала самоопределения по сравнению с потенциалом реализации и сохранения.

Ограничения исследования. В данном исследовании не рассматриваются показатели личностного потенциала относительно академической успешности студентов. Такой анализ позволил бы шире описать образовательные результаты в условиях инклюзивной трансформации университета, понять их взаимосвязи более точно. К ограничениям исследования можно отнести также охват только части студентов, обучающихся в университете – студентов 1 и 2 курса. Сравнение полученных результатов с данными студентов 3 и 4 курсов позволило бы описать условия и факторы развития личностного потенциала студентов внутри профильных дисциплин, систематизировать и обобщить представление об образовательном результате программы подготовки в целом.

Обзор литературы

Известно, что образовательные результаты (ОР) для университетов можно рассматривать в двух контекстах: широком (как целеполагание общей системы подготовки, того, к чему она стремится) и узком (как конкретные показатели освоения задания, курса, программы). Образовательные результаты в первом случае раскрывают нам понимание миссии высшей школы, ее связи с глобальной рамкой развития (по Ū. Faura-Martínez и J. Cifuentes-Faura) [10]. ОР в узком смысле задают рамку проектирования образовательных условий, позволяют оценивать и измерять качество и уровень реализации программ подготовки специалистов. Подобное образование, основанное на результатах (OBE¹), было предложено Уильямом Спейди в 90-х годах, чтобы сосредоточить внимание формального образования на том, чему учащиеся учатся, а не на том, чему их учили. Такие образовательные результаты в университете N. J. Rao описывает через определенную структуру: действие, элементы знаний, условия и критерии [11].

В своей работе мы будем обращаться в большей степени к пониманию образовательного результата в широком контексте: общей направленности и методологии инклюзивной трансформации университета. Ū. Faura-Martínez и J. Cifuentes-Faura отмечают, что выявление показателей и индикаторов, позволяющих оценить качество такой трансформации - работа трудоемкая, но особенно ценная в ситуации низкой проработанности методологии и практики высшего инклюзивного образования [10]. M. Kohout-Díaz считает, что необхо-

¹ OBE (Outcome-Based Education). Accessed June 10, 2024. https://en.wikipedia.org/wiki/Outcome-based_education

димось сочетать всеобщее, частное и единичное измерения являются парадоксом самой концепции инклюзивности [12].

Формулирование образовательного результата в широком смысле затрагивает интересы, запросы и потребности различных субъектов и стейкхолдеров. Дискуссия о месте и роли обучающегося в процессе освоения знаний насчитывает уже более ста лет. Традиционное представление о пассивной и подчиненной роли ученика в XX в. меняется. Хотя этот процесс осложняется высокой ригидностью системы образования в целом, что отмечают Е. Symonds и Е. В. Неборский [13; 14]. Вместе с тем, деятельностный (В. Давыдов, А. Марголис [15; 16]), личностно-ориентированный (И. С. Якиманская [17]), конструктивистский (С. Wulf [18]) подходы обосновывают необходимость и значимость активной позиции студента для достижения более высоких результатов обучения. В частности, R. В. Baгг и J. Tagg констатируют, что эпоха массового высшего образования смещает приоритеты с обучения на учение (teaching – learning) [19].

Изменения образовательного ландшафта, связанного с нарастанием разнообразия и трендами глобализации, расширяют целевые и ценностные рамки университета. Значимым игроком, влияющим на конфигурацию образовательного результата (профиля подготовки выпускника), является высококомбинированный рынок труда, работодатели. Во многих университетах США, Великобритании, Канады, Австралии и стран Западной Европы существенное влияние на подходы к обучению оказывает консьюмеристская модель (consumer model): студент как потребитель услуг, описанная J. J. McMillan и G. Cheney [20]. Напомним, что в 1996 г. Совет Европы вводит понятие «ключевые компетенции», которые должны соответствовать новым требованиям рынка труда и экономическим преобразованиям¹. В отечественном высшем образовании компетентностный подход сегодня реализуется как основной и интерпретирует «содержание образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»). Цель компетентностного подхода – обеспечение качества образования», – отмечает Э. Ф. Зеер [21, с. 27].

Вместе с тем, дискуссия о профиле выпускника высшей школы сегодня ведется уже в прогностическом контексте: что, для чего и кому понадобится в неизвестном завтра. Высокий фактор неопределенности практически взрывает традиционные представления о том, каким может быть образование будущего. Е. В. Неборский считает, что со временем может произойти отказ от профессиональной рамки, а образование будет формироваться «по требованию, которое собирается как пазл или сэндвич, отдельно взятыми курсами». Автор считает, что «студенты нуждаются в холистическом подходе, когда одни знания дополняют другие, а не опровергают их в конкуренции среди научных школ» [14, с. 69].

¹ Проект рекомендаций комитета министров к странам – членам Совета Европы относительно среднего образования (1998 г.). Accessed June 10, 2024. https://charko.narod.ru/tekst/an8/1_5.htm

Таким образом, сегодня дискуссия о показателях и индикаторах образовательного результата в условиях инклюзивной трансформации возникает на пересечении: 1) задач университета, 2) запросов работодателя и 3) запросов личности студента.

Отечественная высшая школа формулирует образовательный результат с точки зрения компетентностного подхода¹. Образовательный стандарт описывает необходимый набор способностей, навыков, способов действий, личностных характеристик, которые должен освоить будущий специалист: универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Проектирование образовательных программ также опирается на данные исследований, демонстрирующие ожидания работодателей и рынка труда. Департамент оценки и методологии АНО «Россия – страна возможностей» еще в 2021 г. сформулировал ключевые надпрофессиональные компетенции, максимально востребованные рынком труда: универсальные деловые и управленческие качества индивидуума, позволяющие эффективно и/или наилучшим образом выполнять поставленные задачи и добиваться успеха².

Третьим стейкхолдером образовательных результатов является сам студент. Ориентация на запросы, интересы и потребности обучающихся в инклюзивном образовании имеет принципиальное значение. «Услышать голоса студентов» – базовое, методологическое основание построения модели обучения для студентов с особыми образовательными потребностями, находящее отражение в работах М. Caslin, A. Moríña и G. Biagiotti [22; 23]. Н. Г. Малошонок и И. А. Щеглова, а также D. Chadha и P. K. Inguva утверждают, что формулировку образовательных результатов важно проектировать в партнерстве, со-трудничестве, со-творчестве преподавателя со студентом [24; 25], реализуя принцип «ничего для нас без нас», по выражению J. I. Charlton, имеющем особый контекст вовлеченности для инклюзивного образования [26].

Вместе с тем, современные исследователи фиксируют дефицитные и механистические практики в организации инклюзивного образования в университете относительно: методов обучения и оценивания (J. H. Nieminen [27]), взаимодействия (C. Bruce, M. L. Aylward [28]). В то время как для студентов с особыми образовательными потребностями важно создание среды, позволяющей активизировать собственные ресурсы и потенциал, где они смогли бы достичь высоких образовательных результатов.

Понятие потенциала и его значения для развития личности достаточно широко обсуждается в науке с точки зрения различных подходов: философии – потенциал личности (М. С. Каган [29]), медицинской психологии – психический потенциал (В. Н. Мясищев [30]), психологии – потенциал развития

¹ Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. Режим доступа: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24> (дата обращения: 21.05.2024).

² Исследование профиля надпрофессиональных компетенций, востребованных ведущими работодателями при приеме на работу студентов и выпускников университетов и молодых специалистов / Е. А. Степашкина, А. К. Суходоев, Д. Ю. Гужеля; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. Москва: НИУ ВШЭ; 2022:23.

(Л. С. Выготский [31]), социологии – человеческий потенциал (П. С. Сорокин [32]), педагогики – педагогический потенциал (А. А. Боднар¹).

В современной психолого-педагогической науке наиболее разработанным и операционализированным является методология, описывающая личностный потенциал (Д. А. Леонтьев). Следуя традиции функционального подхода, личностный потенциал (ЛП) рассматривается как система управления ресурсами: мотивационными, инструментальными, ресурсами устойчивости, саморегуляции и трансформации [33, с. 57]. ЛП – это метаресурс, способность управлять другими ресурсами, интегральная характеристика инвестиционных способностей и стратегий, – дает определение Д. Леонтьев [33, с. 59].

Особенное значение данный подход приобретает в исследовании потенциала личности в контексте инклюзии, поскольку исследования, проведенные научным коллективом под руководством Д. Леонтьева, позволили установить, что «в условиях биологических дефицитов, дефицитов социальной поддержки всегда есть последний ресурс в виде личностного потенциала», которая позволяет человеку быть успешным и счастливым [33, с. 53].

В инклюзивной трансформации университета формирование профиля выпускника неразделимо с его личностными характеристиками. Обеспечение психологического благополучия и ментального здоровья студентов является условием их успешности – академической и профессиональной. В структуре компетенций выпускника помимо *hard skills* (профессиональные навыки и умения, прикладные знания), *soft skills* (мягкие навыки, способность коммуникации), А. С. Фадеев, О. А. Змеев, Т. Т. Газизов предлагают выделять *self skills* (формирование личностных качеств) и системное мышление [34].

Е. Неборский считает, что ключевой характеристикой студента в условиях неопределенности образования является его субъектность. «Отказ от линейности поставит перед студентом задачу по определению себя и своей траектории» [14, с. 69].

Тогда в условиях инклюзивной трансформации программ подготовки специалистов *self skills* (личностные качества/навыки) играют роль «ядра», вокруг которого должны выстраиваться, наращиваться профессиональные и надпрофессиональные компетенции (рис. 1).

¹ Боднар А.М. Педагогический потенциал учителя (лично-гуманистический аспект): автореферат дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург: Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького; 1993. 16 с. Режим доступа: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/6995> (дата обращения: 24.05.2024).

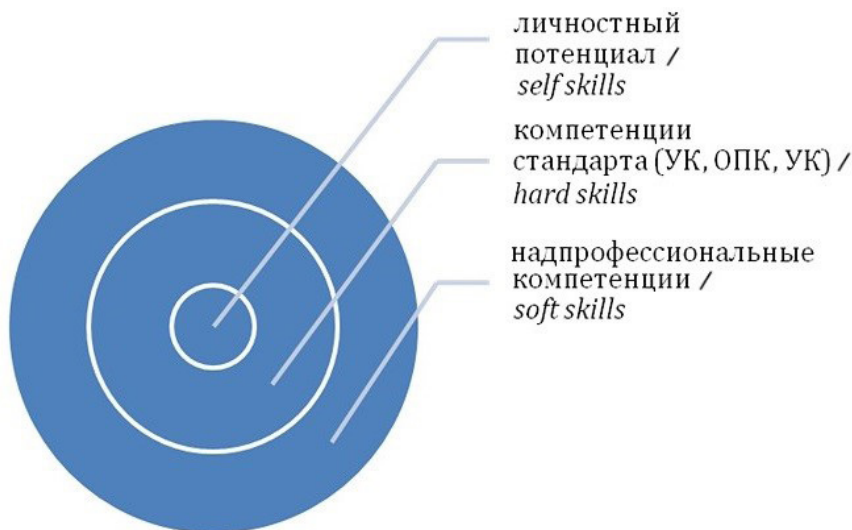


Рис. 1. Структура образовательного результата в условиях инклюзивной трансформации университета

Fig. 1. The structure of educational outcome in the context of inclusive transformation of the university

Надпрофессиональные компетенции (*soft skills*), по мнению работодателей, студентов и преподавателей, включают в себя партнерство/сотрудничество, клиентоориентированность, ориентацию на результат, планирование и организацию, анализ информации и выработку решений, коммуникативную грамотность, саморазвитие, следование правилам и процедурам, стрессоустойчивость, эмоциональный интеллект, лидерство¹.

Представленные характеристики можно соотнести с моделью личностного потенциала (по Д. Леонтьеву), где:

1) управление взаимодействием (в структуре надпрофессиональных компетенций) выполняет фактически задачу самоопределения в ситуации неопределенности, способность принять ответственность за свой выбор;

2) управление задачами (в структуре надпрофессиональных компетенций) связано с потенциалом реализации: функция саморегуляции личности в условиях достижения цели, способность удерживать ее;

3) энергия (в структуре надпрофессиональных компетенций) может быть описана через потенциал сохранения в структуре ЛП: важно справиться с внешним давлением, сохранить свою целостность и смысловые ориентиры.

¹ Исследование профиля надпрофессиональных компетенций, востребованных ведущими работодателями при приеме на работу студентов и выпускников университетов и молодых специалистов / Е.А. Степашкина, А.К. Суходоев, Д.Ю. Гужеля; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. Москва: НИУ ВШЭ; 2022. 32 с.

В таблице 1 представлено соотнесение характеристик структуры надпрофессиональных компетенций со структурой личностного потенциала (по Д. Леонтьеву).

Таблица 1
Соотнесение надпрофессиональных компетенций со структурой личностного потенциала

Table 1
Correlation of meta-professional competencies with the structure of personal potential

Надпрофессиональные компетенции / <i>Meta-professional competencies</i>		
Управление взаимодействием / <i>Interaction Management</i>	Управление задачами / <i>Task Management</i>	Энергия / <i>Energy</i>
– эмоциональный интеллект / <i>emotional intelligence</i>	– планирование и организация / <i>planning and organisation</i>	– стрессоустойчивость / <i>stress resistance</i>
– лидерство / <i>leadership</i>	– пассивный словарный запас / <i>passive vocabulary</i>	– саморазвитие / <i>self-development</i>
– партнерство / <i>partnership</i>	– следование правилам / <i>following the rules</i>	– ориентация на результат / <i>result orientation</i>
– коммуникативная грамотность	– анализ информации / <i>information analysis</i>	
– клиентоориентированность / <i>communication literacy and customer orientation</i>		
Потенциал самоопределения / <i>The potential for self-determination</i>	Потенциал реализации / <i>Implementation potential</i>	Потенциал сохранения / <i>Conservation potential</i>
Личностный потенциал / <i>Personal potential</i>		

Источник: составлено авторами.

Source: compiled by the authors.

Таким образом, можно констатировать, что личностный потенциал – системная организация психологических ресурсов личности, от которой определяющим образом зависит, будет ли сам субъект бенефициаром собственных ресурсов человеческого потенциала, сможет ли он поставить их на службу своим автономным мотивам и целеполаганию или же окажется инертным исполнителем неконтролируемых импульсов, чужой воли и давления внешних обстоятельств [33, с. 50].

Модель подготовки будущих профессионалов должна быть построена таким образом, чтобы активизировать (формировать, развивать) личностные ресурсы и потенциал студентов (Ю. Н. Корешникова, П. С. Сорокин [35]), позволяющие достигать самоопределения (Э. В. Галажинский, Е. А. Суханова [36]).

Отметим, что разработанная S. Burgstahler и R. Cory модель универсального дизайна для обучения, позволяет максимально учесть различные потребности и активизировать ресурсы разных групп обучающихся [37]. Согласно

этой модели, принципами образовательных сред, способных создавать такие условия, должны стать: гибкость, вариативность, открытость, необходимая сложность. Реализация модели индивидуальных образовательных траекторий на базе Тюменского государственного университета, которая была начата в сентябре 2017 г. может быть изучена как практический результат включения выделенных выше принципов. Н. К. Федорова выделяет следующие особенности обучения в этой модели: модульность обучения, мультисубъектный преподавательский состав ядерных дисциплин, гетерогенность учебных команд, авторский характер элективов, формирование уникальных профилей компетенций, меритократия, свободная конкуренция за таланты [38, с. 303]. Заявленные принципы значительно приближены к реализации целей социальной инклюзии.

Методология, материалы и методы

В оценке непрофессиональных компетенций мы опирались на методологию, разработанную А. Г. Комиссаровым, Е. А. Степашкиной, О. Б. Соболевой и др. и апробированную в рамках проекта «Россия-страна возможностей». Авторами сформирован универсальный конструктор компетенций, а также разработаны и адаптированы методики их оценки, в основе которых: тест на анализ числовой информации, тест на анализ вербальной информации, опросник жизнестойкости, универсальный личностный опросник [39, с. 56–57].

Эмпирическая база исследования была получена в результате оценки надпрофессиональных компетенций 505 студентов институтов и филиалов ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», 2022/2023 и 2023/2024 учебных годов, 1 и 2 курса обучения, уровня подготовки – бакалавриат и специалитет. В выборке с небольшим преимуществом преобладает женский пол: 336 девушки (66,5 %) и 169 юношей (33,5 %). Опрос студентов проходил в онлайн-формате: обучающимся была предложена ссылка, где они в электронной форме в свободное время могли ответить на вопросы тестов. Полученные результаты анализировались с применением программного инструментария IBM SPSS Statistics.

В результате были получены данные по следующим индикаторам универсального конструктора компетенций: анализ информации, планирование, ориентация на результат, стрессоустойчивость, сотрудничество, следование правилам и процедурам, саморазвитие, лидерство, эмоциональный интеллект, клиентоориентированность, коммуникативность, пассивный словарный запас [39].

Предложенная структура надпрофессиональных компетенций (энергия, управление взаимодействием, управление задачами, общие знания и ценности) соотнесена нами с теорией развития личностного потенциала Д. А. Леонтьева [40], показатели которых рассматриваются как факторы. Полученные данные были подвергнуты кластерному анализу, в результате которого мы смогли выделить 3 группы студентов имеющих различные характеристики

ЛП. Для выделения значимости индикаторов внутри фактора был применен анализ данных при помощи метода дерево решений, дерево классификаций в пространстве классификаторов. Корреляционный анализ позволил выделить связи между группами факторов и просмотреть взаимосвязи между ними.

Результаты исследования

Кластерный анализ в пространстве выделенных факторов (потенциалы самоопределения, реализации, сохранения) позволил выделить 4 кластерные группы студентов.

Анализ показал, что по нескольким индикаторам можно прогнозировать попадание студента в определенный кластер. Основным индикатором деления на кластеры является стрессоустойчивость (согласно методу дерево решений, дерево классификаций в пространстве классификаторов). Наибольшей дискриминантной способностью обладает фактор стрессоустойчивость. Высокий уровень стрессоустойчивости и высокий уровень лидерства у студентов – 93,8 % – вероятность попадания в 1 кластер. При низком уровне стрессоустойчивости и низком уровне ориентации на ресурс вероятность попадания в 4 кластер составляет 92,7 %.

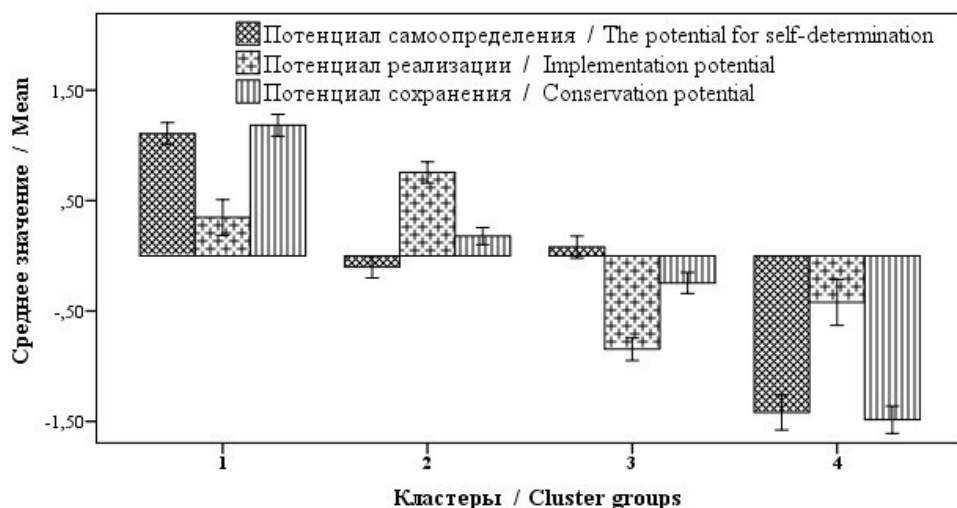


Рис. 2. Распределение студентов на кластерные группы по выраженности показателей личностного потенциала

Fig. 2. The distribution of students into cluster groups according to the severity of indicators of personal potential

Ниже мы приводим описание каждого кластера, которым дали обобщенные названия по доминантной характеристике.

1 кластер – Лидеры (112 человек, 22 %). Высокий уровень стрессоустойчивости и высокий уровень лидерства.

Показатели личностного потенциала в этой группе достаточно высоки: потенциалы самоопределения и сохранения – существенно выше среднего. 62,5 % представителей этой группы составляют студенты 1-го курса, 37,5 % – второго. 59 % – респонденты женского пола, 41 % – мужского пола. В этой группе максимальное количество студентов с высоким уровнем стрессоустойчивости – 72 %, высоким уровнем ЭИ – 66 %, высоким уровнем лидерства – 57 %, высоким уровнем клиентоориентированности – 76 %, коммуникативности – 58 %, планирования – 54 %, ориентация на результат – 63 %, саморазвитие – 46 %, пассивный словарный запас – 32 %.

Здесь отсутствуют студенты с низким/начальным уровнем клиентоориентированности, коммуникативности, планирования, стрессоустойчивости, саморазвития, ориентации на результат.

Сильные стороны: Студенты этой группы смогут выдерживать напряжение, связанное с неопределенностью, выстраивать траекторию собственных действий, сохранять свою энергию в сложных ситуациях. Защиты проектов, коммуникация, работа в команде будет давать дополнительные возможности для самореализации.

Слабая сторона этого кластера – следование правилам и процедурам (потенциал реализации). 19 % респондентов имеют начальный уровень, 74 % – средний и только 7 % – высокий. Не всегда действуют по предписанным правилам, «выходят за рамки» общепринятых норм, что в современных условиях является скорее преимуществом, чем недостатком.

2-ая и 3-я кластерные группы очень похожи между собой по степени выраженности потенциалов, в обеих группах потенциалы самоопределения и сохранения находятся на среднем уровне. А вот потенциал реализации имеет принципиальное значение: во второй группе он выше среднего, а в третьей – ниже среднего уровня.

2 кластер – Деятельные (самый многочисленный, 161 человек, 31,9 %). У представителей этой кластерной группы существенно выше, чем в других, развит потенциал реализации. В составе: 62 % – студенты 1-го курса, 38 % – студенты 2-го курса; 64,6 % – девушки, 35,4 % – юноши.

Потенциал реализации: планирование (20,5 % – высокий уровень, 79,5 % – средний уровень, начальный отсутствует), следование правилам (17 % – высокий уровень, 80 % – средний, 3 % – начальный), анализ информации (25,5 % – высокий уровень, 69 % – средний, 9 % – начальный). Самые лучшие показатели из всех кластерных групп по компетенции – пассивный словарный запас: 44 % – высокий уровень, 50 % – средний, 6 % – начальный.

Потенциал самоопределения: ЭИ (20 % – высокий уровень, 79 % – средний), лидерство (11 % – высокий, 74 % – средний уровень), партнерство (19 % – высокий уровень, 63 % – средний), клиентоориентированность (31 % – высокий, 61 % – средний уровень), коммуникация (11 % – высокий, 68 % – средний уровень).

Сильная сторона: более половины этой группы составляют студенты 1-го курса, которые только начинают обучение и полны решимости достичь самых больших высот, способны организовать свою деятельность, умеют анализировать поступающую информацию, в меру дисциплинированы, соблюдают правила и требования.

Слабая сторона: 20 % студентов этой группы имеют только начальный уровень коммуникативной грамотности, 18 % – начальный уровень партнерства/сотрудничества.

3 кластер – Партнеры (148 человек, 29,3 %). Потенциал реализации в этой группе имеет уровень ниже среднего, потенциал самоопределения и сохранения – средний уровень. В составе этого кластера: 46,6 % – студенты 1-го курса, 53,4 % – студенты 2-го курса; 72,3 % – девушки, 27,7 % – юноши.

Потенциал реализации: планирование (12 % – начальный, 83 % – средний, 5 % – высокий, уровень), пассивный словарный запас (32 % – начальный, 61 % – средний, 6 % – высокий), следование правилам (21 % – начальный, 74 % – средний, 5 % – высокий уровень), анализ информации (22 % – начальный, 70 % – средний, 7 % – высокий уровень).

Сильные стороны: Хорошие командные игроки, более успешно проявляются в групповой работе. В этой кластерной группе максимальное количество студентов с высоким уровнем партнерства (32 %).

Слабые стороны: В этой группе максимальное количество респондентов с начальным уровнем компетенций следование правилам и процедурам – 21 % и анализ информации – 22 %.

4 кластер – Неуверенные (наименьший по количеству участников, 84 человека, 16,6 %). ЛП у представителей этой группы ниже среднего: низкая стрессоустойчивость и низкая ориентация на результат. Распределение студентов 1 и 2-го курсов – по 50 %; 70 % – девушки, 30 % – юноши.

В этой группе отсутствуют студенты с высоким уровнем ЭИ, лидерства, планирования, стрессоустойчивости, саморазвития, ориентации на результат.

Максимальное количество респондентов с начальным уровнем ЭИ (19 %), лидерства (75 %), сотрудничества (19 %), клиентоориентированности (26 %), планирования (51 %), стрессоустойчивости (77 %), коммуникативности (54 %), саморазвития (22 %), ориентации на результат (58 %) также в этой кластерной группе.

Сильной стороной представителей этой кластерной группы является следование правилам и процедурам, максимальное количество студентов с высоким уровнем – 33,33 % – находится именно в этой группе. В других кластерных группах количество студентов с высоким уровнем по этому показателю колеблется от 7 до 16 %. Респонденты этой группы неплохо справляются с анализом информации (19 % – высокий уровень, 66 % – средний).

Важным для осмысления результатов ЛП студентов в условиях гетерогенной образовательной среды является динамический анализ развития показателей (рис. 3).

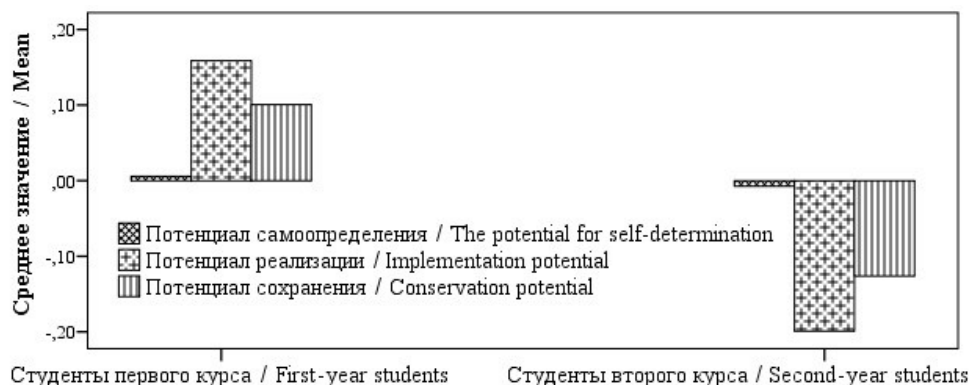


Рис. 3. Выраженность ЛП у студентов первого и второго курсов

Fig. 3. The expression of personal potential in first- and second-year students

Мы видим, что в целом у студентов первого курса ЛП имеет более высокие показатели. Значительно различаются группы по результатам в факторе «потенциал реализации» (планирование и организация, пассивный словарный запас, следование правилам и процедурам, анализ информации). Иными словами, студенты первого курса более деятельные и уверенные, способны лучше управлять собой в ситуации неопределенности.

Корреляционный анализ показал, что между потенциалом самоопределения и потенциалом сохранения наблюдается прямая, сильная связь (0.618). При выделении кластеров эти потенциалы довольно сильно связаны. Остальные связи – прямые, слабые и менее выражены. Значения корреляционных взаимосвязей между факторами ЛП представлены в таблице 2.

Таблица 2
Значения корреляционных взаимосвязей между факторами ЛП

Table 2
The values of correlational relationships between factors of personal potential

		Потенциал самоопределения / The potential for self-determination	Потенциал самореализации / Implementation potential	Потенциал сохранения / Conservation potential
Потенциал самоопределения / The potential for self-determination	Корреляция Пирсона / Pearson Correlation	1	,216**	,618**
	N	505	505	505
Потенциал Реализации / Implementation potential	Корреляция Пирсона / Pearson Correlation	,216**	1	,268**
	N	505	505	505

Потенциал Сохранения / <i>Con- servation potential</i>	Корреляция Пир- сона / <i>Pearson Cor- relation</i>	,618**	,268**	1
N		505	505	505

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)

** *Correlation is significant at 0.01 (two-way)*

Обсуждение

Обучение по модели индивидуальных образовательных траекторий (здесь и далее ИОТ) – это среда, в которой проявляются два принципиально новых условия для вчерашних школьников – высокий уровень разнообразия и гетерогенности (группы сменного состава, обучение в общем потоке без учета профиля подготовки и пр.) и необходимость постоянно совершать значимый выбор (преподавателя курса, электив). В этих условиях самостоятельность и субъектность студента является ключевым фактором его успешности, определяет его образовательный результат.

Снижение показателей личностного потенциала в процессе обучения свидетельствует о том, что условия обучения, предложенные в университете, сопряжены со стрессом.

Полученные результаты могут косвенно свидетельствовать о кризисе взросления студентов: пройдя вступительные испытания, успешно завершив школу, они впервые по-настоящему сталкиваются с жесткими требованиями внешнего мира «один на один». С другой стороны, результаты значительного снижения потенциала реализации и сохранения могут быть связаны с достаточно высоким уровнем формализации ИОТ, ригидности университетской среды.

Принципиальное значение в структуре личностного потенциала имеет потенциал сохранения: стрессоустойчивость является ключевым для деления студентов на группы и попадания их в профиль, определяющий большую или меньшую успешность.

Потенциал самоопределения (эмоциональный интеллект, лидерство, партнерство, коммуникация, клиентоориентированность) может являться ресурсным для развития общего личностного потенциала, поскольку в динамике он демонстрирует высокую устойчивость. Полученные результаты соотносятся с исследованиями, полученными А. Moriña и G. Biagiotti [23].

Анализ соотношения выраженности ЛПП свидетельствует о том, что наиболее ресурсная группа это те, кто вошел во 2-й кластер (самая многочисленная группа, в которой больше половины студентов 1-го курса). Они имеют невысокие показатели личностного потенциала, однако возможно, именно эти студенты сделают самые результативные шаги в личностном и профессиональном росте. У них достаточно устойчивости к внешнему давлению со стороны университета (формальных требований, организационных рамок и пр.) и выдержке разного рода перемен, с которыми они сталкиваются. Высокая способ-

ность к действию, достижению результата (потенциала реализации) позволит «запустить» положительную динамику развития потенциала самоопределения.

Лидеры, имеющие самые высокие показатели выраженности личностного потенциала, на самом деле могут демонстрировать меньше успешности и развития, чем от них ожидают. Д. Леонтьев пишет, что психологические ресурсы могут расхолаживать «если человек обладает выраженными личностными ресурсами – оптимизмом, жизнестойкостью и пр., – парадоксальным образом это может, повысив его уверенность в себе, снизить концентрацию на решении жизненных задач. Более настойчиво и эффективно будет действовать человек, у которого ресурсов недостаточно» [31, с. 59–60]. Обычно это выглядит так: студент с высокими амбициями и способностями, достаточно уверенный в себе, может быть излишне замкнут на собственной ценности и критически относится к правилам внешнего мира, недостаточно открыт партнерским отношениям. В практике часто эти студенты показывают не самые высокие результаты, личностное и профессиональное развитие и прирост компетенций незначительны, критику воспринимают очень болезненно. Можно сказать, что они опираются в собственный потолок, зная о своем высоком потенциале.

Ресурсом для студентов, составивших кластер «Партнеры» будет командная работа. Показатели ЛП в этой группе ниже среднего. Больше половины составляют студенты 2-го курса, уже получившие опыт встраивания в университетскую среду и вынужденной активности в группах разного и сменного состава. Позитивная адаптация к условиям обучения по ИОТ проявляется в том, что они научились в этом существовать. Однако, их активность скорее проявляется в выстраивании под внешний ориентир, чем в развитии.

Неуверенные – самая малочисленная группа студентов, которая попадает в так называемую «зону риска» и требует особого внимания, психолого-педагогического и тьюторского сопровождения, поддержки. Личностный потенциал здесь «проседает» по всем показателям. Слабая способность к сохранению и самоопределению может проявляться в «выученной беспомощности» – у меня ничего не получается, не получится и пробовать не буду. Скорее, это студенты, которые плохо проходят промежуточную аттестацию, мало и неуверенно проявляют себя в групповой работе. Основные направления помощи этими студентам должно быть направлено, прежде всего, 1) на повышение стрессоустойчивости и на развитие потенциала сохранения, 2) развитие потенциала самоопределения – понимания себя, своих возможностей, потенциалов, развитие сильных сторон.

Заключение

Полученные результаты позволили сформулировать следующие выводы:

1. Интернационализация и массовизация высшего образования привела к беспрецедентному нарастанию человеческого разнообразия в университетах – гетерогенность общества и инклюзия в образовании в широком социаль-

ном смысле. Структура образовательного результата в условиях инклюзивной трансформации университета учитывает запросы университета, работодателя и студента и выстраивается от личностного потенциала. Согласно Д. Леонтьеву, личностный потенциал «играет компенсаторную роль в ситуации, когда другие ресурсы не срабатывают... личность на базе своего личностного потенциала способна преодолеть неблагоприятные внешние условия» [33, с. 52].

2. Эмпирическое исследование выявило разнообразие психологических профилей студентов, обучающихся в университете по ИОТ, реализующем принципы инклюзивной трансформации: гетерогенность, разнообразие, доступность, открытость. Стрессоустойчивость является основным индикатором разделения студентов на группы, имеющие разные характеристики личностного потенциала.

3. Наиболее перспективным в отношении образовательного результата может считаться группа студентов, имеющих ярко выраженный потенциал реализации. За счет достаточной устойчивости к внешнему давлению, высокой способности к действию они способны делать более результативные шаги в своем развитии.

4. Потенциал самоопределения выполняет функции ресурса для развития общего личностного потенциала, поскольку в динамике он демонстрирует высокую устойчивость.

5. В процессе обучения способность к сохранению (потенциал сохранения) у студентов в условиях ИОТ снижается. Для студентов с особыми образовательными потребностями этот фактор имеет решающее значение. Это может выражаться в том, что студенты с трудом принимают критику, не всегда умеют отстоять, объяснить и аргументировать свою позицию.

6. Инструментом, позволяющим корректировать различные сложности в развитии личностного потенциала, может выступать универсальный дизайн для обучения, когда образовательный процесс выстраивается гибко и вариативно, создавая условия для экологичной индивидуализации, расширяя рамки запросов студентов, мягко поддерживая их в обучении.

Перспективы исследования:

Изучение показателей личностного потенциала на одной выборке на протяжении всего периода обучения позволило бы содержательно расширить и обоснованно выделить динамические факторы влияния модели обучения по ИОТ на личностный потенциал.

Администрация вуза и преподаватели, ориентируясь на различные профили студентов, могут проектировать максимально благоприятную и эффективную образовательную среду на основе принципов универсального дизайна.

Опираясь на полученные результаты важно разработать динамичные рекомендации по сопровождению разных групп студентов, принимая во внимание наличие как сильных, так и слабых сторон у каждой группы и, ориентируя студентов на то, чтобы сместить «зоны комфорта» и стремиться получить

самый разнообразный опыт общения и взаимодействия в период обучения в вузе.

Необходимость развивать личностный потенциал можно считать образовательным результатом современного вуза, в котором студенты будут учиться так, чтобы быть успешными и счастливыми одновременно.

Список использованных источников

1. Chankseliani M., McCowan T. Higher education and the sustainable development goals. *Higher Education*. 2021;81:1–8. doi:10.1007/s10734-020-00652-w
2. Галажинский Э.В., Суханова Е.А. Как обеспечить качество университетского образования в эпоху перемен. *Университетское управление: практика и анализ*. 2023;27(1):6–11. doi:10.15826/umpa.2023.01.001
3. Mey S., Abdullah M., Ng L.Y., Chuah J.Y. Profiling the personality traits of university undergraduate and postgraduate students at a Research University in Malaysia. *The Professional Counselor*. 2014;4:378–389. doi:10.1524/scm.4.4.378
4. Newton J., Doors M., Wills J. Healthy universities: an example of a whole-system health-promoting setting. *Global Health Promotion*. 2016;23(1_suppl):57–65. doi:10.1177/1757975915601037
5. Кантор В.З., Проект Ю.Л. Инклюзивный образовательный процесс в вузе: теоретико-экспериментальная модель психологической готовности преподавателей. *Образование и наука*. 2021;23(3):156–182. doi:10.17853/1994-5639-2021-3-156-182
6. Волосникова Л.М., Загвязинский В.И., Кукуев Е.А., Федина Л.В., Огороднова О.В. Конвергенция концепций академического и инклюзивного совершенства исследовательских университетов. *Образование и наука*. 2021;23(4):43–78. doi:10.17853/1994-5639-2021-4-43-78
7. Рубцов В.В., Саитгалиева Г.Г., Денисова О.А., Волосникова Л.М., Гутерман Л.А., Краснопевцева Т.Ф., Борозинец Н.М., Осьмук Л.А. Цель, задачи и основные направления развития инклюзивного высшего образования в Российской Федерации. *Психологическая наука и образование*. 2023;28(6):6–23. doi:10.17759/pse.2023280601
8. Бараковских К.Н., Третьякова Н.В. Современные исследования состояния инклюзивного образования в среднем профессиональном и высшем образовании. *Современные проблемы науки и образования*. 2020;5:20. doi: 10.17513/spno.30119
9. Митрофанова Е.А., Краснов Е.В., Митрофанова А.Е. Трудоустройство выпускников вузов с инвалидностью: проблемы и решения. *Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России*. 2023;3(66):38–44 doi:10.12737/2305-7807-2023-12-3-38-44
10. Faura-Martínez Ú., Cifuentes-Faura, J. Building a dynamic indicator on inclusive education in higher education. *European Journal of Special Needs Education*. 2021;37(4):690–697. doi:10.1080/08856257.2021.1929237
11. Rao N.J. Outcome-based education: An outline. *Higher Education for the Future*. 2020;7(1):5–21. doi:10.1177/2347631119886418
12. Kohout-Díaz M. Inclusive education for all: Principles of a shared inclusive ethos. *European Journal of Education*. 2023;58:185–196. doi:10.1111/ejed.12560
13. Symonds E. An ‘unavoidable’ dynamic? Understanding the ‘traditional’ learner–teacher power relationship within a higher education context. *British Journal of Sociology of Education*. 2021;42(7):1070–1085. doi:10.1080/01425692.2021.1962246
14. Неборский Е.В. Сегодняшнее завтра: глобальные риски как фактор трансформации высшего образования. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2020;4(69):62–74. Режим доступа: https://ozp.instrao.ru/images/2020/OZP_4.1.69.2020.pdf (дата обращения: 12.06.2024).

15. Давыдов В.В. *Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования*. Москва: Педагогика; 1986. 240 с. Режим доступа: https://www.koob.ru/davidov_vasili/problems (дата обращения: 11.06.2024).
16. Марголис А.А. Деятельностный подход в педагогическом образовании. *Психологическая наука и образование*. 2021;26(3):5–39. doi:10.17759/pse.2021260301/
17. Якиманская И.С. *Основы личностно ориентированного образования*. Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний; 2011. 413 с. Режим доступа: <https://pilotl.ru/books/632/5074/> (дата обращения: 11.06.2024).
18. Wulf C. From teaching to learning: Characteristics and challenges of a student-centered learning culture. In: Mieg H.A., ed. *Inquiry-Based Learning – Undergraduate Research*. Cham: Springer; 2019:47–55. doi:10.1007/978-3-030-14223-0_5
19. Barr R.B., Tagg J. From teaching to learning – A new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning*. 1995;27(6):12–26. doi:10.1080/00091383.1995.10544672
20. McMillan J.J., Cheney G. The student as consumer: The implications and limitations of a metaphor. *Communication Education*. 1996;45(1):1–15. doi:10.1080/03634529609379028
21. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию. *Образование и наука*. 2005;3(33):27–39. Режим доступа: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/33669/1/edscience_2005_03_06.pdf (дата обращения: 12.06.2024).
22. Caslin M. We may be listening but are we ready to hear? A reflection of the challenges encountered when seeking to hear the educational experiences of excluded young people within the confines of the English education system. *International Journal of Research & Method in Education*. 2022;46(1):83–97. doi:10.1080/1743727X.2022.2093848
23. Moriña A., Biagiotti G. Academic success factors in university students with disabilities: a systematic review. *European Journal of Special Needs Education*. 2021;37(5):729–746. doi:10.1080/08856257.2021.1940007
24. Малошонов Н.Г., Щеглова И.А. Модели организации обучения студентов в университете: основные представления, преимущества и ограничения. *Университетское управление: практика и анализ*. 2020;24(2):107–120. doi:10.15826/umpra.2020.02.017
25. Chadha D., Inguva P.K., Bui Le L., Kogelbauer A. How far do we go? Involving students as partners for redesigning teaching. *Educational Action Research*. 2022;31(4):620–632. doi:10.1080/09650792.2022.2058974
26. Charlton J.I. *Nothing About Us Without Us: Disability Oppression and Empowerment*. University of California Press; 1998. 197 p. doi:10.1525/california/9780520207950.003.0001
27. Nieminen J.H. Assessment for Inclusion: rethinking inclusive assessment in higher education. *Teaching in Higher Education*. 2024;29(4):841–859. doi:10.1080/13562517.2021.2021395
28. Bruce C., Aylward M.L. Disability and self-advocacy experiences in university learning contexts. *Scandinavian Journal of Disability Research*. 2021;23(1):14–26. doi:10.16993/sjdr.741
29. Коган М.С. *Человеческая деятельность: (Опыт системного анализа)*. Москва: Политиздат; 1974. 328 с. Режим доступа: [https://publ.lib.ru/ARCHIVES/N/'Nad_chem_rabotayut_o_chem_sporyat_filosofy'/%CA%E0%E3%E0%ED%20%CC.%D1.%20%D7%E5%EB%EE%E2%E5%F7%E5%F1%EA%E0%FF%20%E4%E5%FF%F2%E5%EB%FC%ED%EE%F1%F2%FC.\(1974\).pdf](https://publ.lib.ru/ARCHIVES/N/'Nad_chem_rabotayut_o_chem_sporyat_filosofy'/%CA%E0%E3%E0%ED%20%CC.%D1.%20%D7%E5%EB%EE%E2%E5%F7%E5%F1%EA%E0%FF%20%E4%E5%FF%F2%E5%EB%FC%ED%EE%F1%F2%FC.(1974).pdf) (дата обращения: 10.06.2024).
30. Абульханова-Славская К.А., Славская, А.Н., Леванова Е.А., Пушкарева Т.В. Теория личности В. Н. Мясищева. *Мир образования – образование в мире*. 2018;4(72):58–66. Режим доступа: https://lib.ipran.ru/upload/papers/paper_38081098.pdf (дата обращения: 10.06.2024).
31. Выготский Л.С. *Психология развития человека*. Москва: Эксмо; 2006. 1136 с. Режим доступа: <https://djvu.online/file/IWVSfFnrm8MaY> (дата обращения: 10.06.2024).

32. Сорокин Е.С., Позднухова Е.А. «Человеческий потенциал»: концептуализация понятия обзор современных полидисциплинарных дискуссий через призму социологии. В книге: *Человеческий потенциал: современные трактовки и результаты исследований / под науч. ред. Л.В. Овчаровой, В.А. Аникина, П.С. Сорокина*. Москва: ВЦИОМ; 2023:26–39. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_56660090_32395303.pdf (дата обращения: 10.06.2024).
33. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал как составляющая человеческого потенциала. В книге: *Человеческий потенциал: современные трактовки и результаты исследований / под науч. ред. Л.В. Овчаровой, В.А. Аникина, П.С. Сорокина*. Москва: ВЦИОМ; 2023:50–65. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_56660090_32395303.pdf (дата обращения: 10.06.2024).
34. Фадеев А. С., Змеев О. А., Газизов Т.Т. Модель университета 4.0. *Научно-педагогическое обозрение*. 2020;2(30). doi:10.23951/2307-6127-2020-2-172-178
35. Корешникова Ю.Н., Сорокин П.С. Развитие человеческого потенциала в ответ на вызовы деструктуризации: взгляд со стороны педагогики. В книге: *Человеческий потенциал: современные трактовки и результаты исследований / под науч. ред. Л.В. Овчаровой, В.А. Аникина, П.С. Сорокина*. Москва: ВЦИОМ; 2023. С.95-112. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_56660090_32395303.pdf (дата обращения: 10.06.2024).
36. Галажинский Э.В., Суханова Е.А. Образованность XXI в. *Аккредитация в образовании*. 2022;2(134):14–18. Режим доступа: <https://akvobr.ru/new/publications/359> (дата обращения: 10.06.2024).
37. Burgstahler S., Cory R. *Universal design in higher education: From principles to practice*. Cambridge, MA: Harvard Education Press; 2008. Accessed June 12, 2024. [https://www.washington.edu/doit/sites/default/files/atoms/files/Universal %20Design %20in %20Higher %20Education_Promising %20Practices.pdf](https://www.washington.edu/doit/sites/default/files/atoms/files/Universal%20Design%20in%20Higher%20Education_Promising%20Practices.pdf)
38. Федорова Н.К. Индивидуализация образования: модель тюменского государственного университета. *EdCrunch Томск: материалы международной конференции по новым образовательным технологиям*; 29–31 мая 2019 г. Томск: Издательский Дом Томского государственного университета; 2019:301–305. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42266584_78599679.pdf (дата обращения: 10.06.2024).
39. Комиссаров А.Г., Степашкина Е.А., Соболева О.Б., Гужеля Д.Ю., Селезнев П.С. Методология оценки надпрофессиональных компетенций в российских образовательных организациях. *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*. 2022;12(6):53–62. doi:10.26794/2226-7867-2022-12-6-53-62
40. Гордеева Т.О., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Вклад личностного потенциала в академические достижения. В книге: *Личностный потенциал: структура и диагностика / Науч. ред.: Д.А. Леонтьев*. Москва: Смысл; 2011:642–668. <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/x9sm-bigg21/59044245.pdf> (дата обращения: 10.06.2024).

References

1. Chankseliani M., McCowan T. Higher education and the sustainable development goals. *Higher Education*. 2021;81:1–8. doi:10.1007/s10734-020-00652-w
2. Galazhinsky E.V., Sukhanova E.A. How to ensure the quality of the university education in the era of change. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. 2023;27(1):6–11. (In Russ.) doi:10.15826/umpa.2023.01.001
3. Mey S., Abdullah M., Ng L.Y., Chuah J.Y. Profiling the personality traits of university undergraduate and postgraduate students at a Research University in Malaysia. *The Professional Counselor*. 2014;4:378–389. doi:10.15241/scm.4.4.378

4. Newton J., Dooris M., Wills J. Healthy universities: an example of a whole-system health-promoting setting. *Global Health Promotion*. 2016;23(1_suppl):57–65. doi:10.1177/1757975915601037
5. Kantor V.Z., Proekt Yu.L. Inclusive educational process at the university: theoretical and experimental model of teachers' psychological readiness. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2021;23(3):156–182. (In Russ.) doi:10.17853/1994-5639-2021-3-156-182
6. Volosnikova L.M., Zagvyazinsky V.I., Kukuev E.A., Fedina L.V., Ogorodnova O.V. Convergence of concepts of academic and inclusive excellence of research universities. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2021;23(4):43–78. (In Russ.) doi:10.17853/1994-5639-2021-4-43-78
7. Rubtsov V.V., Saitgalieva G.G., Denisova O.A., Volosnikova L.M., Guterman L.A., Krasnopevtseva T.F., et al. The purpose, objectives and main directions of the development of inclusive higher education in the Russian Federation. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2023;28(6):6–23. (In Russ.) doi:10.17759/pse.2023280601
8. Barakovskikh K.N., Tretyakova N.V. Modern studies of the state of inclusive education in secondary vocational and higher education. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*. 2020;5:20. (In Russ.) doi:10.17513/spno.30119
9. Mitrofanova E.A., Krasnov E.V., Mitrofanova A.E. Employment of university graduates with disabilities: problems and solutions. *Upravlenie personalom i intellektual'nymi resursami v Rossii = Personnel and Intellectual Resources Management in Russia*. 2023;3(66):38–44. (In Russ.) doi:10.12737/2305-7807-2023-12-3-38-44
10. Faura-Martínez Ú., Cifuentes-Faura J. Building a dynamic indicator on inclusive education in higher education. *European Journal of Special Needs Education*. 2021;37(4):690–697. doi:10.1080/08856257.2021.1929237
11. Rao N.J. Outcome-based education: an outline. *Higher Education for the Future*. 2020;7(1):5–21. doi:10.1177/2347631119886418
12. Kohout-Diaz M. Inclusive education for all: principles of a shared inclusive ethos. *European Journal of Education*. 2023;58:185–196. doi:10.1111/ejed.12560
13. Symonds E. An 'unavoidable' dynamic? Understanding the 'traditional' learner-teacher power relationship within a higher education context. *British Journal of Sociology of Education*. 2021;42(7):1070–1085. doi:10.1080/01425692.2021.1962246
14. Neborskij E.V. Today's tomorrow: global risks as a higher education transformation factor. *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika = Domestic and Foreign Pedagogy*. 2020;4(69):62–74. (In Russ.) Accessed June 12, 2024. https://ozp.instrao.ru/images/2020/OZP_4.1.69.2020.pdf
15. Davydov V.V. *Problemy razvivajushhego obuchenija: Opyt teoreticheskogo i jeksperimental'nogo psihologicheskogo issledovaniya = Problems of Developmental Training: Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research*. Moscow: Publishing House Pedagogika; 1986. 240 p. (In Russ.) Accessed June 11, 2024. https://www.koob.ru/davidov_vasili/problems
16. Margolis A.A. Activity approach in teacher Education. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2021;26(3):5–39. (In Russ.) doi:10.17759/pse.2021260301
17. Yakimanskaja I.S. *Osnovy lichnostno orientirovannogo obrazovaniya = Fundamentals of Personality-Oriented Education*. Moscow: Publishing House BINOM. Laboratorija znaniy; 2011. 413 p. (In Russ.) Accessed June 11, 2024. <https://pilotlz.ru/books/632/5074/>
18. Wulf C. "From teaching to learning": characteristics and challenges of a student-centered learning culture. In: Mieg H.A., ed. *Inquiry-Based Learning – Undergraduate Research*. Cham: Springer; 2019:47–55. doi:10.1007/978-3-030-14223-0_5
19. Barr R.B., Tagg J. From teaching to learning – a new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning*. 1995;27(6):12–26. doi:10.1080/00091383.1995.10544672
20. McMillan J.J., Cheney G. The student as consumer: the implications and limitations of a metaphor. *Communication Education*. 1996;45(1):1–15. doi:10.1080/03634529609379028

21. Zeer E.F. Competence-based approach to education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2005;3(33):27–39. (In Russ.) Accessed June 12, 2024. https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/33669/1/edsience_2005_03_06.pdf
22. Caslin M. We may be listening but are we ready to hear? A reflection of the challenges encountered when seeking to hear the educational experiences of excluded young people within the confines of the English education system. *International Journal of Research & Method in Education*. 2022;46(1):83–97. doi:10.1080/1743727X.2022.2093848
23. Moriña A., Biagiotti G. Academic success factors in university students with disabilities: a systematic review. *European Journal of Special Needs Education*. 2021;37(5):729–746. doi:10.1080/08856257.2021.1940007
24. Maloshonok N.G., Shcheglova I.A. Models of organizing student education at the university: basic concepts, advantages and limitations. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. 2020;2:107–120. (In Russ.) doi:10.15826/umpa.2020.02.017
25. Chadha D., Inguva P.K., Bui Le L., Kogelbauer A. How far do we go? Involving students as partners for redesigning teaching. *Educational Action Research*. 2022;31(4):620–632. doi:10.1080/09650792.2022.2058974
26. Charlton J.I. *Nothing About Us Without Us: Disability Oppression and Empowerment*. University of California Press; 1998. 197 p. doi:10.1525/california/9780520207950.003.0001
27. Nieminen J.H. Assessment for Inclusion: rethinking inclusive assessment in higher education. *Teaching in Higher Education*. 2024;29(4):841–859. doi:10.1080/13562517.2021.2021395
28. Bruce C., Aylward M.L. Disability and self-advocacy experiences in university learning contexts. *Scandinavian Journal of Disability Research*. 2021;23(1):14–26. doi:10.16993/sjdr.741
29. Kagan M.S. *Chelovecheskaja dejatel'nost': (Opyt sistemnogo analiza) = Human Activity: (Experience of System Analysis)*. Moscow: Publishing House Politizdat; 1974. 328 p. (In Russ.) Accessed June 10, 2024. <https://publ.lib.ru/ARCHIVES/N/>“Nad chem rabotayut, o chem sporyat filosofy”%CA%E0%E3%E0%ED%20%CC.%D1.%20%D7%E5%EB%EE%E2%E5%F7%E5%F1%EA%E0%FF%20%E4%E5%FF%F2%E5%EB%FC%ED%EE%F1%F2%FC.(1974).pdf
30. Abulkhanova-Slavskaya K.A., Slavskaya A.N., Levanova E.A., Pushkareva T.V. V. Myasishchev's theory of personality. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire = World of Education – Education Around the World*. 2018;4(72):58–66. (In Russ.) Accessed June 10, 2024. https://lib.ipran.ru/upload/papers/paper_38081098.pdf
31. Vygotsky L.S. *Psihologiya razvitiya cheloveka = Psychology of Human Development*. Moscow: Publishing House Eksmo; 2006. 1136 p. (In Russ.) Accessed June 10, 2024. <https://djvu.online/file/1WVS-fFnm8MaY>
32. Sorokin E.S., Pozdnukhova E.A. “Human potential”: conceptualization of the concept review of modern multidisciplinary discussions through the prism of sociology. In: Ovcharova L.V., Anikin V.A., Sorokin P.S., eds. *Chelovecheskij potencial: sovremennye traktovki i rezul'taty issledovaniy = Human Potential: Modern Interpretations and Research Results*. Moscow: Publishing House VCIOM; 2023:26–39. (In Russ.) Accessed June 10, 2024. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_56660090_32395303.pdf
33. Leontiev D.A. Personal potential as a component of human potential. In: Ovcharova L.V., Anikin V.A., Sorokin P.S., eds. *Chelovecheskij potencial: sovremennye traktovki i rezul'taty issledovaniy = Human Potential: Modern Interpretations and Research Results*. Moscow: Publishing House VCIOM; 2023:50–65. (In Russ.) Accessed June 10, 2024. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_56660090_32395303.pdf
34. Fadeev A.S., Zmeev O.A., Gazizov T.T. The university model 4.0. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie = Pedagogical Review*. 2020;2(30). (In Russ.) doi:10.23951/2307-6127-2020-2-172-178

35. Koreshnikova Yu.N., Sorokin P.S. The development of human potential in response to the challenges of destructure: a view from the side of pedagogy. In: Ovcharova L.V., Anikin V.A., Sorokin P.S., eds. *Chelovecheskij potencial: sovremennye traktovki i rezul'taty issledovanij = Human Potential: Modern Interpretations and Research Results*. Moscow: Publishing House VCIOM; 2023:95–112. (In Russ.) Accessed June 10, 2024. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_56660090_32395303.pdf
36. Galazhinsky E.V., Sukhanova E.A. Education of the XXI century. *Akkreditacija v obrazovanii = Accreditation in Education*. 2022;2(134):14–18. (In Russ.) Accessed June 10, 2024. <https://akvobr.ru/new/publications/359>
37. Burgstahler S., Cory R. *Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice*. Cambridge, MA: Harvard Education Press; 2008. Accessed June 12, 2024. [https://www.washington.edu/doit/sites/default/files/atoms/files/Universal %20Design %20in %20Higher %20Education_Promising %20Practices.pdf](https://www.washington.edu/doit/sites/default/files/atoms/files/Universal%20Design%20in%20Higher%20Education_Promising%20Practices.pdf)
38. Fedorova N.K. Individualization of education: a model of Tyumen State University. In: *EdCrunch Tomsk: materialy mezhdunarodnoj konferencii po novym obrazovatel'nym tehnologijam = EdCrunch Tomsk: Proceedings of the International Conference on New Educational Technologies*; May 29–31, 2019; Tomsk. Tomsk: Publishing House of Tomsk State University, 2019:301–305. (In Russ.) Accessed June 10, 2024. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42266584_78599679.pdf
39. Komissarov A.G., Stepashkina E.A., Soboleva O.B., Guzhel D.Yu., Seleznev P.S. Methodology for assessing supra-professional competencies in Russian educational organizations. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta = Humanities. Bulletin of the Financial University*. 2022;12(6):53–62. (In Russ.) doi:10.26794/2226-7867-2022-12-6-53-62
40. Gordeeva T.O., Leontiev D.A., Osin E.N. Contribution of personal potential to academic achievements. In: Leontiev D.A., ed. *Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika = Personal Potential: Structure and Diagnostics*. Moscow: Publishing House Smysl; 2011:642–668. (In Russ.) Accessed June 10, 2024. <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/x9smbigg21/59044245.pdf>

Информация об авторах:

Федина Людмила Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства Школы образования Тюменского государственного университета; Тюмень, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-2822-0692, ResearcherID B-3957-2016. E-mail: l.v.fedina@utmn.ru

Брук Жанна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства Школы образования Тюменского государственного университета; Тюмень, Российская Федерация; ORCID 0000-0003-2806-2513. E-mail: z.y.bruk@utmn.ru

Волосникова Людмила Михайловна – кандидат исторических наук, профессор Школы образования, директор Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья Тюменского государственного университета; Тюмень, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-4774-3720. E-mail: l.m.volosnikova@utmn.ru

Игнатжева Светлана Валентиновна – кандидат физико-математических наук, доктор физики Латвии, заведующая кафедрой информатики Даугавпилсского университета, Даугавпилс, Латвия; ORCID 0000-0002-3608-8409. E-mail: svetlana.ignatjeva@du.lv

Вклад соавторов:

Л.В. Федина – сбор данных исследования, анализ данных, интерпретация результатов, оформление статьи.

Ж.Ю. Брук – сбор данных исследования, описание и интерпретация данных, перевод.

Л.М. Волосникова – теоретический обзор, анализ и обобщение результатов.

С.В. Игнатжева – обработка данных, составление рисунков.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 26.08.2024; поступила после рецензирования 17.12.2024; принята к публикации 15.01.2025.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Ludmila V. Fedina – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of Childhood Psychology and Pedagogy, School of Education, University of Tyumen, Tyumen, Russian Federation; ORCID 0000-0002-2822-0692, ResearcherID B3957-2016. E-mail: l.v.fedina@utmn.ru

Zhanna Yu. Bruk – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of Childhood Psychology and Pedagogy, School of Education, University of Tyumen, Tyumen, Russian Federation; ORCID 0000-0003-2806-2513. E-mail: z.y.bruk@utmn.ru

Ludmila M. Volosnikova – Cand. Sci. (History), Associate Professor, School of Pedagogy, University of Tyumen, Tyumen, Russian Federation, ORCID 0000-0002-4774-3720. E-mail: l.m.volosnikova@utmn.ru

Svetlana V. Ignatjeva – PhD (Physics), Head of Computer Science Department, Daugavpils University, Daugavpils, Latvia; ORCID 0000-0002-3608-8409. E-mail: svetlana.ignatjeva@du.lv

Contribution of the authors:

L.V. Fedina – data collection, analysis, interpretation and generalisation of results, design of the article.
Zh.Yu. Bruk – data collection, analysis, interpretation and generalisation of results, article design, translation into English.

L.M. Volosnikova – design of the study, theoretical review, analysis and generalisation of the results.

S.V. Ignatjeva – development of tools, mathematical data processing, design of drawings.

Conflict of interest statement. The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 26.08.2024; revised 17.12.2024; accepted 15.01.2025.

The authors have read and approved the final manuscript.