

Развитие личности студента как субъекта культуры: теоретико-методологическое обоснование культуроцентричной модели

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-4-146-168

Гаркуша Наталья Сергеевна – д-р пед. наук, доцент, декан общеакадемического факультета, Scopus ID: 59398938900, ORCID: 0009-0008-2082-1283, garkusha-ns@ranepa.ru

Кролевецкая Елена Николаевна – д-р пед. наук, доцент, заместитель декана общеакадемического факультета, Scopus ID: 57190879019, ORCID: 0000-0002-1312-3638, krolevetskaya-en@ranepa.ru

Авалуева Наталия Борисовна – канд. пед. наук, ведущий научный сотрудник Дирекции приоритетных образовательных инициатив общеакадемического факультета, ORCID: 0000-0002-5044-7076, Researcher ID: HZK-5874-2023, avalueva-nb@ranepa.ru

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия

Адрес: 119571, г. Москва, пр-кт Вернадского, д. 82, стр. 1

***Аннотация.** Статья посвящена устранению противоречия в системе современной высшей школы между пониманием ценности высшего образования как пространства смыслового становления личности и кризисом фрагментарного знания. Целью статьи явилось теоретико-методологическое обоснование культууроцентричной модели развития личности студента высшей школы. Методологический каркас исследования составляют пять подходов: антропологический, культурологический, аксиологический, личностно-ориентированный, системно-деятельностный. Предлагаемая культууроцентричная модель развития личности студента высшей школы описывает механизм преобразования образовательного опыта студента в устойчивые внутренние структуры личности, определяющие способы мышления, отношения к миру и формы поведения. В контексте социокультурной парадигмы образование рассматривается как пространство формирования внутренней меры мышления и действия, обеспечивающей личностную зрелость, гражданскую устойчивость и готовность к ответственному участию в общественной жизни. Интеграция принципа целостности образовательного процесса и целостности личности в образ желаемого образовательного результата (культуры личности) обеспечивает системное осознание процесса развития личности студента высшей школы. Образовательный результат представляется как целостная система взаимосвязанных модальностей: ценностей, убеждений, мотивов, эмоций, интеллектуальных стратегий, деятельностных установок человека,*

проявляющихся в устойчивых качествах, способах поведения и определяющих направленность его деятельности. Отличительной особенностью предложенной модели является критериальность – наличие внутренних критериев, базисом которых выступают ценностные императивы, что позволяет учитывать мотивацию и ценностные основания действий субъекта и понимать «способ» его интеграции в различные аспекты социальной жизни. Теоретико-методологическое обоснование культуросцентричной модели развития личности студента приводит к пониманию необходимости расширения методологических оснований организации, осуществления образовательной деятельности и проектирования образовательного результата в высшей школе.

Ключевые слова: культуросцентричная модель, развитие личности, высшее образование, образовательный результат, фрагментарность знания, социокультурная парадигма, культурно-ориентированная педагогика, культура личности, культурный интеллект, культурный капитал

Для цитирования: Гаркуша Н.С., Кролевецкая Е.Н., Авалуева Н.Б. Развитие личности студента как субъекта культуры: теоретико-методологическое обоснование культуросцентричной модели // Высшее образование в России. – 2026. – Т. 35, № 4. – С. 146–168. – DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-4-146-168.

Development of the Student's Personality as a Cultural Subject: Theoretical and Methodological Justification of the Culture-Centric Model

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-4-146-168

Natalya S. Garkusha – Dr.Sci. (Education), Associate Professor, Dean of the General Academic Faculty, Scopus ID: 59398938900, ORCID: 0009-0008-2082-1283, garkusha-ns@ranepa.ru

Elena N. Krolevetskaya – Dr.Sci. (Education), Associate Professor, Deputy Dean of the General Academic Faculty, Scopus ID: 57190879019, ORCID: 0000-0002-1312-3638, krolevetskaya-en@ranepa.ru

Nataliya B. Avalueva – Cand.Sci. (Education), Leading Researcher, Directorate of Priority Educational Initiatives, General Academic Faculty, ORCID: 0000-0002-5044-7076, Researcher ID: HZK-5874-2023, avalueva-nb@ranepa.ru

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russian Federation

Address: 82 Vernadsky ave., bldg. 1, Moscow, 119571, Russian Federation

Abstract. This article aims to address the contradiction in the modern higher education system between the understanding of the value of higher education as a space for meaningful personal development and the crisis of fragmented knowledge. The aim of the article is to provide a theoretical and methodological substantiation of a culture-centric model of higher education student development. The methodological framework of the study consists of five approaches: anthropological, cultural, axiological, personality-oriented, and system-activity. The proposed culture-centric model of higher education student development describes the mechanism by which students' educational experi-

ence is transformed into stable internal personality structures that determine their ways of thinking, attitudes toward the world, and behavioral patterns. Within the context of the sociocultural paradigm, education is viewed as a space for the formation of an internal measure of thinking and action, ensuring personal maturity, civic resilience, and readiness for responsible participation in public life. The integration of the principle of the integrity of the educational process and the integrity of the individual into the image of the desired educational outcome (personal culture) ensures a systemic understanding of the process of student development. Educational outcomes are conceptualized as a holistic system of interconnected modalities: values, beliefs, motives, emotions, intellectual strategies, and individual attitudes, manifested in stable qualities and behavior patterns that determine the direction of individual activity. A distinctive feature of the proposed model is its criteriality – the presence of internal criteria based on value imperatives. This allows for consideration of the motivation and value foundations of a subject's actions and an understanding of the “method” of their integration into various aspects of social life. The theoretical and methodological justification for a culture-centric model of student development leads to an understanding of the need to expand the methodological foundations for organizing and implementing educational activities and designing educational outcomes in higher education.

Keywords: culture-centric model, personal development, higher education, educational outcome, fragmentation of knowledge, sociocultural paradigm, culturally oriented pedagogy, personal culture, cultural intelligence, cultural capital

Cite as: Garkusha, N.S., Krolevetskaya, E.N., Avalueva, N.B. (2026). Development of the Student's Personality as a Cultural Subject: Theoretical and Methodological Justification of the Culture-Centric Model. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 35, no. 4, pp. 146-168, doi: 10.31992/0869-3617-2026-35-4-146-168 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Современное высшее образование функционирует в условиях нарастающей сложности социальной реальности, ускорения исторического времени и множественности культурных, мировоззренческих и ценностных контекстов. Данные изменения затрагивают глубинные основания понимания знания, субъекта образования и самого образовательного результата. В данной ситуации всё более отчётливо проявляется кризис фрагментарного знания, при котором образовательное содержание теряет внутреннюю смысловую связанность, а профессиональная подготовка оказывается оторванной от мировоззренческих, ценностных и антропологических оснований человеческой деятельности. Фрагментарность знания трансформируется в фрагментарность мышления,

существенно снижая готовность личности к ответственному действию в условиях неопределённости и многомерности современного мира.

Философское осмысление обозначенного кризиса имеет глубокие корни. В феноменологии Э. Гуссерля он был зафиксирован как утрата жизненного мира (*Lebenswelt*) в результате доминирования формализованных, научно-объективистских способов познания, отрыва знания от опыта субъекта и его экзистенциальных оснований. М. Хайдеггер [1] утверждал, что мышление должно начинаться не с сознания, не с акта познания, не с языка как инструмента, а с открытости бытию, которая возможна только через особый способ существования человека – экзистенцию. П. Рикер¹, развивая герменевтическую традицию, подчёркивал необходимость ин-

¹ Рикер П. *Философская антропология. Рукописи и выступления* [Текст] / Поль Рикёр ; [перевод с французского И.С. Вдовиной]. – Москва : Изд-во гуманитарной литературы, 2017. – 312 с. – ISBN: 978-5-87121-050-5.

терпретации как способа соединения знания, смысла и действия, без чего невозможно формирование ответственного субъекта.

В социально-философском измерении данные процессы анализировались М. Вебером через категорию инструментальной рациональности, Ю. Хабермасом – через концепцию колонизации жизненного мира системной рациональностью, Н. Луманом – через описание саморазвивающихся коммуникационных систем, в которых знание всё чаще функционирует как информация, лишённая ценностной и смысловой нагрузки. В совокупности эти подходы фиксируют разрыв между знанием и смыслом, между рациональностью и ответственностью, между профессиональным действием и его человеческими последствиями.

В отечественной философско-педагогической науке проблема фрагментации образовательного знания получила развитие в трудах М.М. Бахтина, В.С. Библера, Б.С. Гершунского. Их объединяет понимание образования как процесса формирования целостной личности, включённой в диалог культуры, истории и ответственности. Идея поступка М.М. Бахтина² как единства смысла и ответственности, концепция диалога культур В.С. Библера³, философия образования Б.С. Гершунского⁴ задают методологическую альтернативу узко инструментальному подходу к обучению.

В педагогической теории данные философские основания находят отражение в критике редукции образования к передаче знаний и формированию изолированных компетенций. Исследователи образования (И.А. Зимняя, Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, В.В. Сериков) подчёркивают, что без опоры на ценностно-смысловое измерение образовательный процесс утрачивает раз-

вивающий характер и перестаёт выполнять функцию формирования субъекта, поэтому возникает необходимость поиска «системообразующего методологического каркаса, обеспечивающего ценностную, личностную и деятельностную направленность образовательного процесса» [2, с. 88]. Разрыв между философской глубиной понимания образования и его инструментальной реализацией на практике требует создания новой, методологически выверенной модели, которая бы возвращала высшему образованию его смыслообразующую функцию.

В образовательной практике указанные методологические дефициты проявляются в ослаблении способности выпускников к целостному осмыслению социальной реальности, к интерпретации сложных общественных процессов, к соотношению профессиональных решений с их социальными, культурными и этическими последствиями. Поэтому актуализируется ценность образования как пространства смыслового становления личности, которая обеспечивается реализацией методологии личностно-ориентированной и культуросообразной педагогики. Именно в этом контексте обновление содержания и образовательного результата высшего образования приобретает принципиальное методологическое значение, определяя цель настоящей статьи – теоретико-методологическое обоснование культуроцентричной модели развития личности студента высшей школы.

Обзор литературы

Принимая во внимание выявленные с точки зрения оценки культурно-ценностного содержания современных вызовов тенденции обновления российской системы высшего образования [2], изменение «смыслов

² Бахтин М.М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. – СПб.: Азбука, 2000. – 336 с. – ISBN: 5-267-00272-0.

³ Библер В.С. Нравственность. Культура. Современность (Филос. размышления о жизн. пробл.) / В.С. Библер. – Москва: Знание, 1990. – 62 [2] с. – ISBN: 5-07-001250-9.

⁴ Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. Москва: Пед. о-во России, 2002. – 508 с. – ISBN: 5-93134-172-2.

и формирование новой культурной парадигмы» [3, с. 24] существенную роль в разработке концепции настоящего исследования сыграли три группы современных научных источников. Первая группа объединяет труды, в которых акцентируется проблема фрагментарности знания в системе высшего образования и способов её устранения посредством реализации принципа междисциплинарности, рассматриваемого через социокультурную призму. Вторая группа включает исследования, направленные на актуализацию ключевых аспектов культурно-ориентированной педагогики, таких как культура, культура личности и её культурные ценности, культурная идентичность, культурный интеллект и культурный капитал. В третью группу вошли научные источники, в которых авторы рассматривают связь культуры и качеств личности, а также предлагают эмпирические инструменты измерения культуры.

О нацеленности высшего образования на формирование у обучающегося цельного знания, которое станет его мировоззренческой основой говорят А.Д. Харичев, А.Ю. Шутов, А.В. Полосин и Е.Н. Соколова, отмечая, что «наличие единого смыслового поля, в котором актуальны оценки и интерпретации факторов, влияющих на социально-историческое самоощущение и цивилизационную самооценку на основе принятых в обществе базовых ценностей, является важнейшим условием для выработки мировоззренческих концептов» [4, с. 10].

Фрагментированность учебного материала в современных курсах высшей школы не позволяет студентам применять полученные знания в сложных реальных контекстах при решении задач, требующих комплексного подхода, и поэтому сегодня, по мнению Я. Ву и её коллег [5], наблюдается дисциплинарная изолированность курсов, в результате чего студенты получают «разрозненные» знания и оказываются неспособными устанавливать значимые связи между курсами или областями знаний. Авторы упомянутого исследова-

ния считают, что для устранения обозначенного дефицита необходим переход от фрагментированных точек данных или фактов, специфичных для конкретной дисциплины, к целостной, взаимосвязанной базе знаний, которая позволит студенту строить связи, распознавать закономерности в разных областях и синтезировать информацию, т. е. организация структурированного междисциплинарного совместного обучения, построенного на решении проблемных задач в сознательно спроектированных междисциплинарных образовательных средах.

Об эффективности междисциплинарного подхода «как инструмента преодоления фрагментарности знаний и формирования профессиональных компетенций у студентов» [6, с. 56] говорит в своей работе Н.В. Федорова.

Для анализа и синтеза фрагментированных знаний М. Кох и его соавторы [7] предлагают интегрированную модель сознания будущего (*Futures Consciousness, FC*) и модель обучения, отмечая, что исследования будущего включают в себя междисциплинарные теоретические и методологические позиции возможного, вероятного и предпочтительного будущего, а образование будущего должно «давать» эти знания в конкретных образовательных практиках и программах.

С. Мин с соавторами [8] подчёркивает, что междисциплинарность «выстраивается» и реализуется в специальной образовательной среде, когда самостоятельное индивидуальное академическое развитие переплетается с коллективной работой в различных областях знаний, а интегративный характер знаний остаётся востребованным, поскольку современная структура высшего образования включает академически разделённые дисциплины с различными мировоззрениями, усиливая потребность в реализации принципа междисциплинарности в образовании, когда междисциплинарные практики выступают когнитивно-культурными системами: когнитивные практики интеграции согласованы с социальными взаимодейст-

ями и транзакциями на протяжении всего процесса обучения.

Таким образом, анализ представленных материалов свидетельствует о наличии на теоретико-методологическом уровне противоречия между необходимостью нивелирования фрагментарности знания и недостатком действенных инструментов, поскольку единственным способом преодоления кризиса фрагментарности авторы представляют необходимость реализации принципа междисциплинарности, при этом сам механизм внедрения междисциплинарного подхода представлен дискретно в виде различных элементов. Однако отметим, что как объединяющее начало реализации междисциплинарного принципа исследователи выделяют образовательную среду, созданную и развивающуюся в контексте социокультурной парадигмы. Данная позиция предполагает рассмотрение процесса обучения с социокультурной точки зрения, когда знание понимается как со-конструируемое индивидами и социальными процессами, а результаты обучения – как формирование личностной и междисциплинарной идентичности студентов. И в данном смысле мы разделяем точку зрения С. Мина и его коллег [8] о сущностном смысле высшего образования как сконструированной вовлечёнными людьми человеческой деятельности неразрывно связанной с социокультурными контекстами.

Е.Б. Бабошина и Е.Д. Жукова отмечают, что социокультурная парадигма актуализирует роль высшего образования «как специфической социокультурной системы, позволяющей формировать социокультурный потенциал и моделировать процессы развития общества в целом, закладывая основы соответствующей культуры личности» [9, с. 175], однако понимание культуры как феномена тесно связывает её с культурологической парадигмой, проявлением которой является реализация культурно-ориентированной педагогики в высшей школе.

Вопросы, связанные с реализацией культурно-ориентированной педагогики в выс-

шей школе, поднимает в своей работе И. Адлер с соавторами [10], отмечая, что культурно-ориентированная педагогика – это не просто набор практик, а образовательная стратегия, которая учитывает идеологические, политические, культурные, этические, профессиональные аспекты и собственный культурный опыт студента, поэтому её реализация будет способствовать достижению лучших образовательных результатов по многим показателям.

Вариантом реализации культурно-ориентированной педагогики является культурно-адаптивное обучение, акцентирующее внимание на использовании культуры обучающегося – культурно влияющих способов демонстрации знаний, коммуникативных моделей поведения, коллективных или индивидуальных предпочтений, различных подходов к решению проблем [11].

Как одну из основных категорий культурно-ориентированного подхода можно выделить культуру – совокупность тесно связанных компонентов: философские перспективы (связаны с мировоззрением культуры, включая значения, установки, ценности и идеи, которые она содержит), поведенческие практики (модели социальных взаимодействий или поведения, принятые обществом) и продукты общества (используются для обоснования убеждений и ценностей определённой культуры) [12].

Определяя культуру как коллективное человеческое мышление, отличающее одну группу людей от другой, И. Галинья и её коллеги [13] выделяют идеологические императивы индивидуализм-коллективизм как культурные черты и приходят к выводу о различиях в культурах и экономическом развитии стран с выраженным коллективизмом и с выраженным индивидуализмом.

Т.Б. Шурилова, обосновывая культурологический подход как методологический базис современного образования, утверждает, что в современной действительности «культура, её содержательное богатство, рассматривается как пространство для ста-

новления и развития активных, творческих представителей нового поколения, готовых и способных созидать культуру» [14, с. 112].

Таким образом, в контексте социокультурной парадигмы высшее образование может рассматриваться «как механизм воспроизводства культуры, процесс культурного развития личности» [15, с. 41], а основной его функцией становится культурно-гуманистическая парадигма, что позволяет изучать соответствие личности культуре. Исследуя культуру как набор общих ценностей и систем смыслов, ряд авторов [16] приходят к выводу о том, что насколько значимы эти ценности и системы смыслов для человека и насколько сильно они соблюдаются в социуме, настолько различаются культуры личностей. Разделяя данную позицию, мы считаем важным отметить, что и образовательная среда, и содержание высшего образования в данных аспектах становятся механизмом взаимодействия личности и культуры, базисом развития личности в культуре и культуры личности, ведь на поведение человека, поддержку корпоративной социальной ответственности и участие в устойчивых инициативах существенно влияют личные культурные ценности [17]. И в представленном смысле интерес представляет понимание культурной идентичности личности студента как многогранной характеристики человека, являющейся базисом бикультурной, трёхкультурной или мультикультурной идентификации, которые развиваются через пересечение личных, социальных и цифровых переживаний [18].

В современных отечественных исследованиях в области высшего образования актуализируется не только феномен культурной идентичности субъекта, как «фундаментального первоэлемента межкультурного социогенеза личности» [19], но и феномен социокультурной идентичности современного студента [20–23] как неотъемлемой части «ценностно-смыслового, нравственного мировоззрения личности, определяющая эффективность его адаптации и социализа-

ции в обществе» [20, с. 185]. Х.Р. Ахметьянов вводит понятие культурно-профессиональной идентичности, раскрывая его смысловое содержание через «наличие у личности сформированной культурной идентичности, которая позволяет проводить профессиональную деятельность в тесной увязке и в соответствии с социокультурными ценностями конкретного региона» [24, с. 180]. С нашей точки зрения, в представленной трактовке данное понятие подменяется функциональной операциональностью феномена культурной идентичности и только подчёркивает его многоаспектность. Относительно культурной идентичности интерес представляют механизмы её формирования. Одним из таких механизмов Д. Томас и его соавторы [25] предлагают рассматривать культурный интеллект как систему взаимодействующих знаний, связанных культурной метакогницией, и позволяющих людям адаптироваться, отбирать и формировать культурные аспекты своей среды. С другой стороны, культурный интеллект может пониматься как способность индивида обнаруживать, ассимилировать, рассуждать и адекватно реагировать на культурные вызовы в ситуациях, характеризующихся культурным разнообразием [26]. Представленные понимания культурного интеллекта не только не противоречат друг другу, а взаимно дополняют, расширяя смысловое поле обозначенной категории, подчёркивая её многогранность и предлагая теоретико-методологический базис поиска способов его развития. Для развития культурного интеллекта ряд исследователей [27–29] предлагают педагогические модели реализации образовательных технологий в высшем образовании, как например, модель совместного онлайн-международного обучения (COIL), модель творческого обучения, модель межкультурного обучения и др., не подчёркивая, однако, их эффективность.

Ряд исследователей рассматривают условия развития культурной идентичности личности, вводя категорию воплощённого куль-

турного капитала. Так, например, Е.М. Игнатенко считает, что одним из условий развития культурной идентичности личности является формирование её культурного капитала, воплощённая форма которого «характеризуется культурой в нашем личностном воплощении: долговременное состояние ума, души и физического тела» [30, с. 106]. Дж. Ко и его коллеги [31] в свою очередь отмечают, что воплощённый культурный капитал человека включает в себя укоренившиеся поведенческие формы, установки и культурные предубеждения, сформированные в результате социализации, требующие значительного времени и усилий для развития, что должно развиваться у студентов во время обучения в высшей школе, поскольку образовательные организации высшего образования критически важны в поддержке преобладающих культурных норм через учебные программы, методы обучения и поведенческие ожидания. По мнению Ч. Цзяна и его соавторов [32], культурный капитал объединяет воплощённые наклонности, объективизированные культурные ресурсы и институционализированные квалификации, которые приобретаются через социализацию в доминирующих культурных полях и позволяют индивидуумам ориентироваться и воспроизводить существующие «структуры власти» и иметь образовательные преимущества. Б. Джонсон и Э. Рид [33], основывая свои точки зрения на теории П. Бурдьё, говорят о том, что люди могут приобретать определённые формы культурного капитала в процессе получения высшего образования, а те, кому это удаётся, улучшают свой социальный статус, поскольку знания, сознательно приобретённые в процессе обучения, и диплом будут представлять собой культурный капитал, полученный в образовательной сфере, а проявляться этот культурный капитал будет через манеры, речь, социальные ожидания и поведение.

Для сохранения и развития культурного капитала, через знание, идентичность и действия, образовательная деятельность в

высшей школе должна рассматриваться как эффективная среда для совместной деятельности, основанной на сотрудничестве, для обсуждения и защиты своих мнений и позиций, для достижения общего понимания через создание и обмен существующими и новыми знаниями [34], поэтому необходимо создание культурно релевантных учебных программ и педагогики в целом [35].

Таким образом, при рассмотрении культурного капитала как метакapитала, как типа позиционного актива, который можно зафиксировать через другие капиталы, возникает вопрос о символической ценности культуры как отличительной особенности культурного капитала, выражающейся в том, что именно ценность культуры «превращает навыки и определённые таланты собственно в культурный капитал» [36]. Обобщая вышеизложенное, мы можем говорить о противоречии между потребностью в реализации социокультурной парадигмы в системе высшего образования и дефицитом механизмов её внедрения, поскольку на теоретико-методологическом уровне существуют только отдельные модели развития культурного интеллекта, не предусматривающие и не доказывающие эффективности накопления культурного капитала, развития культурной идентичности и в целом культуры личности. Однако отметим, что в современных исследованиях встречаются работы, в которых авторы изучают возможность измерения культуры личности.

А. Ван и С. Ли [37] обозначают два альтернативных подхода к концептуализации и измерению культуры – ценностный и описательный. Соответственно, с точки зрения ценностного подхода измеряются ценности, рассматриваемые авторами как выраженные личные предпочтения, объективная оценка которых представляется затруднительной, а с точки зрения описательного подхода оцениваются описательные нормы, под которыми понимается описание респондентами типичного поведения в культуре, что видится авторам наиболее важным, поскольку между

ценностями и выраженным поведением может наблюдаться несоответствие. М. Минков и М. Шахнер [38] отмечают, что рассмотрение культурных показателей на индивидуальном уровне может привести к конструкциям, тесно связанным с индивидуальными чертами личности, что позволяет рассматривать культуру как модель отношений, которые формируются в качестве черт личности «Большой пятёрки» на общественном уровне, поэтому элементарными «строительными блоками» культурных паттернов являются черты личности, измерение которых отражает культуру личности, понимаемую авторами как ценности и самовосприятие.

Следует заметить, что осуществлённый обзор современных исследований демонстрирует отсутствие методологически обоснованной, целостной, операционализированной модели, которая бы интегрировала такие компоненты как культура, междисциплинарность и ценности в единую структуру не только организации и осуществления образовательной деятельности в системе высшего образования, но и желаемого образовательного результата, связывая философские императивы с конкретными сферами личности и содержанием учебных дисциплин

Таким образом, резюмируя представленные результаты обзора литературы, мы можем говорить о том, что возникает ряд исследовательских вопросов, связанных с поиском способов преодоления (на теоретико-методологическом уровне) противоречий между:

- необходимостью нивелирования фрагментарности знания и недостатком действенных инструментов;
- актуальностью реализации социокультурной парадигмы в системе высшего образования и дефицитом механизмов её внедрения;
- потребностью в расширении методологических оснований организации, осуществления образовательной деятельности и отсутствием педагогической модели образовательного результата в высшей школе.

Методологические основания исследования

В обозначенном проблемном поле выбор методологии построения содержания и образовательного результата становится ключевым условием её эффективности, поскольку методология определяет способы структурирования и интеграции содержания, характер образовательного опыта и образ формируемого субъекта. Методологическим базисом структурирования нового ФГОС высшего образования в формате выделения единого ядра, включающего социогуманитарную и фундаментальную части, и профессиональной части, выступает современное понимание целостности образовательного процесса, как единства аксиологических, интеллектуальных и деятельностных аспектов, проецирующее потребность в формировании целостной личности выпускника и актуализирующее выбор педагогически выверенной методологической рамки, без которой любые изменения рискуют остаться формальными. Пространством методологической концентрации, в котором осуществляется переход от фрагментарной модели обучения к целостной системе формирования личности как субъекта культуры, мышления и ответственного социального и профессионального действия, выступает социогуманитарная часть единого ядра высшего образования, как ответ на философский и педагогический вызов современности. Фундаментальная часть ядра усиливает рациональную и мировоззренческую структуру личности, создавая основания для осмысленного включения в профессиональную деятельность. Профессиональная часть, в свою очередь, выводит личностное становление в пространство конкретных практик и ответственности. В этой логике профессиональная подготовка обеспечивает согласованность между знанием, ценностью и действием. Таким образом, речь идёт о возвращении образованию его смыслообразующей функции и антропологической направленности, о восстановлении связи между знанием, культурой и человеческим

действием. Поэтому методологический каркас исследования составляют пять подходов.

- *Антропологический подход* задаёт онтологическое основание. Образование понимается как процесс развития человека в целостности его бытия, включая когнитивные, ценностные, волевые, эмоциональные и деятельностные измерения. Он фиксирует личность как субъекта самоопределения и ответственности, у которого формируется внутренняя мера выбора и действия.

- *Культурологический подход* задаёт средово-смысловую рамку. Образование трактуется как вхождение человека в пространство культуры, освоение культурных смыслов, норм, способов мышления и форм деятельности; личность понимается одновременно как носитель и создатель культуры, что переводит содержание образования из совокупности дисциплин в единое смысловое пространство, где различные области знания дают интегральный эффект.

- *Аксиологический подход* обеспечивает нормативность и направленность. Он делает ценности внутренним принципом отбора содержания, организации опыта и оценки образовательного результата. Ценности выступают как регуляторы отношения к истине, обществу, государству, труду, достоинству другого человека, то есть как основания, через которые когнитивные достижения получают человеческую и социальную меру.

- *Личностно-ориентированный подход* задаёт субъектность образовательного процесса. Студент рассматривается как субъект смыслообразования, рефлексии и выбора, а развитие понимается как процесс внутренней работы по присвоению и переосмыслению опыта – от внешнего знания к личностному смыслу и ответственной позиции.

- *Системно-деятельностный подход* обеспечивает механизм становления личности. Ценности и знания становятся личностными только тогда, когда включаются в

действие, в решение задач, в исследование, в коммуникацию, в социальную практику. Поэтому деятельность выступает в модели структурным принципом, через который осуществляется интериоризация и проверка смыслов.

Результаты исследования и обсуждение

Рассматривая высшее образование как пространство, в котором знания, ценности, нормы и способы деятельности интериоризируются и становятся внутренними регуляторами выбора и поведения человека, центральным элементом модели развития личности студента представляется процесс становления личности как субъекта культуры, ответственности и действия. С нашей точки зрения, культуросцентричная модель развития личности студента высшей школы (далее – Модель) должна описывать механизм преобразования образовательного опыта в устойчивые внутренние структуры личности, определяющие способы мышления, отношения к миру и формы поведения, т. е. как знания, ценности, нормы и способы деятельности, задаваемые высшей школой, преобразуются в устойчивые внутренние структуры – мировоззренческие, интеллектуальные, коммуникативные и деятельностные (Рис 1).

Ключевую регулятивную роль в модели играют ценностные императивы⁵, задающие внутреннюю меру ориентации личности. Выполняя функцию нормативно-смысловых регуляторов, они обеспечивают согласование познавательных, ценностных и деятельностных процессов и задают внутренние основания ориентации и саморегуляции личности, через которые образовательный опыт преобразуется в устойчивые формы мышления, отношения и действия. Это позволяет преодолеть разрыв между «знаю» и «действую», характерный для компетентностного подхода, поскольку ценностный императив становится условием превращения знания в осмысленное действие.

⁵ Харичев А.Д. Кто мы? // Государство. Выпуск 2: АНО «Руниверс». – Москва, 2025. – С. 16–25. – ISBN: 978-5-905719-42-4. – URL: <https://russiadnk.ru/materials/330> (дата обращения: 09.03.2026).

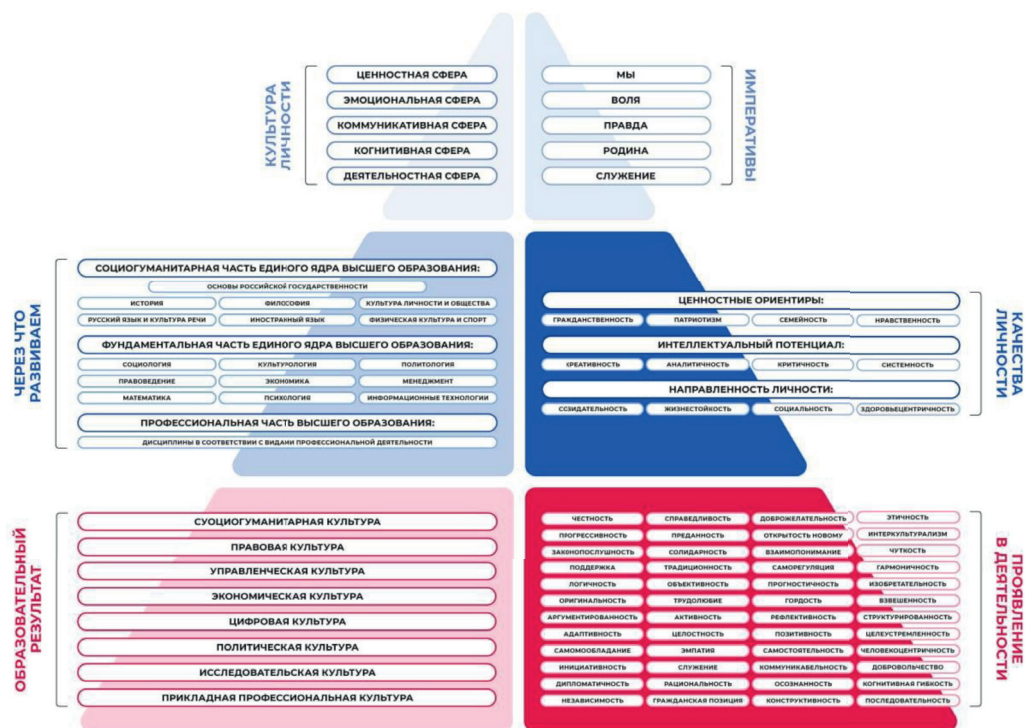


Рис. 1. Культуроцентричная модель развития личности студента высшей школы
Fig. 1. A culture-centric model of personality development in higher education students

• «Правда» функционирует как эпистемико-нравственный регулятор познания и формирует установку на обоснованность, доказательность и честность, задавая критерии допустимости знаний, аргументов и интерпретаций. В когнитивной сфере данный императив дисциплинирует мышление, ориентируя его на различение факта и мнения, аргумента и манипуляции, знания и идеологической подмены. В деятельностном измерении «правда» обеспечивает этику принятия решений, препятствуя использованию профессионального знания вне границ ответственности и достоверности, тем самым связывая рациональность мышления с моральной ответственностью субъекта познания.

• «Мы» выполняет функцию социально-антропологического основания идентичности, формируя понимание личности как изначально включённой в пространство социальных связей, коллективных форм дея-

тельности и ответственности. В ценностной сфере данный императив закрепляет ориентацию на солидарность, взаимное признание и соотнесение личных интересов с общественными. В коммуникативной и деятельностной сферах «мы» обеспечивает способность к кооперации, согласованию позиций и совместному принятию решений, выступая условием социальной зрелости и гражданской ответственности.

• «Воля» задаёт антропологическое измерение субъектности, выражающееся в способности личности к самоопределению, выбору и удержанию принятого решения, создавая внутренний механизм саморегуляции и связывая ценности с практикой действия. В психологическом и деятельностном плане «воля» обеспечивает переход от внешней нормативности к внутренней ответственности, от следования правилам – к осознанному принятию обязательств. Дан-

ный императив препятствует как пассивной адаптации, так и произвольному действию, формируя устойчивую способность действовать в условиях неопределённости и давления внешних факторов.

- «Родина» выполняет функцию историко-культурной и институциональной идентификации личности. Он связывает индивидуальный жизненный путь с историческим временем, коллективной памятью и формами общественного устройства. В ценностно-смысловой сфере данный императив формирует осознание преемственности, принадлежности и ответственности по отношению к культурным, правовым и государственным институтам. В когнитивном измерении «родина» способствует целостному пониманию социальной реальности, позволяя интерпретировать общественные процессы в их конкретно-историческом и цивилизационном контексте, что обеспечивает устойчивость гражданской идентичности и сопротивляемость фрагментарным и ситуативным интерпретациям.

- «Служение» формирует установку на соотношение личной активности с более широкими социальными, культурными и историческими контекстами, в рамках которых действие приобретает смысл, превосходящий индивидуальный интерес или ситуативную целесообразность. В деятельностном измерении «служение» выражается в ориентации на вклад в общее дело, на участие в поддержании и развитии социальных связей, институтов и культурных форм жизни, развивая способность рассматривать собственные действия с точки зрения их последствий для других людей, общества и среды в целом, тем самым вводя критерий ответственности как внутренний регулятор выбора и поведения. Императив «служение» действует как внутренняя ценностная установка, побуждающая к соотношению свободы действия с признанием значимости другого и общего.

- *Культура личности* представлена как целостная система взаимосвязанных сфер, каждая из которых выступает функциональ-

ным условием существования и развития других, формируя динамическую структуру личности: *когнитивная сфера* (обеспечивает формирование способности к концептуальному осмыслению опыта, аналитической обработке информации и критической оценке суждений. В её рамках развиваются навыки выявления причинно-следственных зависимостей, различения уровней обобщения, соотнесения фактов и интерпретаций, а также проверки логической и фактической состоятельности выводов); *ценностная сфера* (задаёт устойчивую систему предпочтений и нормативных ориентиров, определяющих значимость знаний, событий и форм действия для личности. Она формирует внутренние критерии оценки, на основе которых осуществляется выбор и расстановка приоритетов); *эмоциональная сфера* (обеспечивает личностное переживание и закрепление смыслов, влияя на устойчивость ценностных ориентаций и мотивацию поведения. Через эмоциональные реакции формируется отношение к значимым событиям, людям и идеям, что способствует включению усвоенных смыслов в индивидуальный жизненный опыт); *коммуникативная сфера* (охватывает способности к аргументированному выражению собственной позиции, восприятию и учёту позиции другого, участию в диалоге и совместном обсуждении. В рамках данной сферы в процессе взаимодействия осуществляется проверка и уточнение смыслов); и *деятельностная сфера* (связана с практической реализацией усвоенных знаний и ценностных установок в конкретных действиях и формах поведения. В деятельности происходит закрепление смыслов через опыт принятия решений, выполнения задач и взаимодействия с другими людьми).

Центральный блок модели описывает образовательные основания развития личности. Социогуманитарная часть единого ядра проектируется как системный комплекс дисциплин, ориентированный на общий результат – развитие социогуманитарной культуры личности. Центральной является идея синер-

гии. Дисциплины образуют единое смысловое поле, где история и основы российской государственности формируют историческое сознание и понимание институциональной реальности; философия обеспечивает методологическую рефлексию и мысль о целом; русский язык и культура речи формируют культуру мышления через культуру слова; дисциплина о культуре личности и общества связывает эти линии в целостное понимание человека и социума. Такая организация содержания предотвращает «туннелированность» гуманитарных дисциплин и формирует способность видеть социальную реальность в её целостности и динамике.

Центральный блок модели фиксирует образовательные основания развития личности и раскрывает социогуманитарную часть единого ядра как системно организованный комплекс дисциплин, ориентированный на формирование целостной социогуманитарной культуры личности. В данной логике ключевым принципом проектирования содержания выступает принцип синергии, предполагающий взаимодополняемость в формировании различных сторон культуры личности. Дисциплины социогуманитарной части ядра образуют единое смысловое пространство, в котором каждая из них выполняет определённую роль.

Такая организация содержания обеспечивает формирование культуры личности как внутренне согласованной системы, в которой когнитивные, ценностные, коммуникативные, эмоциональные и деятельностные основания развиваются во взаимной обусловленности. Социогуманитарная часть ядра в этом смысле выступает механизмом интериоризации нормативно-смысловых ориентиров, заданных верхним уровнем модели: ценностные императивы получают конкретное содержательное наполнение, интеллектуальную артикуляцию и практическое закрепление в образовательном опыте студента. Тем самым обеспечивается связь между нормативно-ценностным уровнем модели и реальными образовательными прак-

тиками, а развитие личности приобретает целостный характер. В результате социогуманитарная часть единого ядра формирует у обучающихся способность воспринимать социальную реальность как многомерное, исторически и культурно обусловленное целое, а собственную позицию – как результат осмысленного соотнесения знаний, ценностей и опыта действия. Данная синергия позволяет преодолеть «туннелированность» гуманитарного знания и создаёт условия для устойчивого личностного, гражданского и мировоззренческого развития.

Фундаментальная часть единого ядра высшего образования в модели развития личности студента выполняет функцию рационально-смыслового основания, обеспечивающего формирование целостной картины социальной реальности и устойчивых интеллектуальных структур мышления. Данный блок направлен на формирование понимания оснований человеческого, социального и институционального устройства мира, без которого невозможно ни ответственное действие, ни осмысленное самоопределение: правоведение вводит личность в пространство правовой нормативности как основы общественного порядка и социальной справедливости; экономика раскрывает логику производства, распределения и использования ресурсов в обществе, формируя понимание экономических оснований социальной динамики; менеджмент выступает как дисциплина, формирующая понимание принципов организации совместной деятельности и согласования целей, ресурсов и действий в условиях сложной социальной реальности; математика формирует логическую строгость мышления, способность к абстрагированию, моделированию и работе со сложными структурами; психология направлена на развитие самопонимания и понимания другого человека; информационные технологии формируют культуру обращения с информацией в условиях цифровой среды.

Фундаментальные дисциплины формируют у студента способность мыслить струк-

турно в логике взаимосвязей и рефлексивно, обеспечивая тем самым развитие когнитивной сферы культуры личности в её связке с ценностным и коммуникативным измерениями. Именно на этом уровне задаётся интеллектуальная «глубина» личности, позволяющая удерживать сложность социальной реальности и соотносить частные решения с более широкими контекстами.

Профессиональная подготовка получает от социогуманитарной и фундаментальной части внутреннюю меру и направленность, обеспечивая согласование знания, ценности и действия.

Образовательный результат фиксируется как становление устойчивых культурных форм личности, обеспечивающих её способность действовать в социально сложной среде на основе осмысленных ценностей, развитого мышления, корректной коммуникации и ответственного поведения.

В логике модели результат выражается в формировании культуры личности, которая далее конкретизируется и проявляется через ряд взаимосвязанных культурных модальностей: правовую, управленческую, экономическую, цифровую, политическую, исследовательскую и прикладную профессиональную, которые выступают институционально и социально определёнными способами включённости личности в общественную жизнь, то есть формами освоения норм и смыслов, позволяющими студенту не только понимать устройство мира, но и действовать в нём корректно, продуктивно и ответственно. Каждая из культур задаёт специфический тип нормативной грамотности, способов мышления и форм поведения, но при этом все они укоренены в едином основании – культуре личности как целостной структуре сфер и в нормативно-смысловых императивах как регулятора выбора и действия.

• *Социогуманитарная культура* выступает интегральным результатом, выражающимся в способности личности осмысливать социальную реальность как исторически развивающееся, ценностно нагруженное и

институционально организованное целое. Она включает развитую мировоззренческую рефлексию, культуру аргументации, способность удерживать неоднозначность социальных процессов и соотносить частные решения с их социальными и культурными последствиями. В практическом измерении социогуманитарная культура проявляется в устойчивости ценностных ориентиров, в уважении к культурному и социальному многообразию, в способности к содержательному диалогу и ответственному участию в общественных формах взаимодействия.

• *Правовая культура* как образовательный результат выражается в способности личности воспринимать право как нормативную форму общественной жизни, а не как внешнюю систему запретов. Она включает понимание смысла правовых процедур, уважение к принципу законности, признание правового статуса другого и готовность действовать в рамках установленного порядка. В поведенческом плане правовая культура проявляется в навыках правомерного отстаивания интересов, в корректном обращении с нормой, в нетерпимости к произволу и в осознанном соблюдении процедур как механизма защиты свободы и справедливости.

• *Управленческая культура* описывает сформированность способности организовывать совместные действия и принимать решения в условиях множественности интересов, ограниченности ресурсов и необходимости координации. Её ядром является понимание управления как ответственности за согласование целей, распределение ролей, поддержание коммуникации и обеспечение результата без разрушения человеческих отношений и институциональных рамок. На личностном уровне управленческая культура выражается в развитой саморегуляции, способности удерживать цель, вести конструктивное взаимодействие, принимать обоснованные решения и нести ответственность за последствия для других участников.

• *Экономическая культура* в модели означает способность осмысленно обращаться

ся с ресурсами и понимать экономическую логику процессов, влияющих на общество и личные решения. Она включает рациональность выбора, умение учитывать ограничения, альтернативы и последствия, а также понимание связи индивидуальных действий с системными эффектами. Экономическая культура проявляется в финансовой дисциплине, в бережном отношении к ресурсам, в способности оценивать риски и в готовности принимать решения, учитывающие не только выгоду, но и социальную приемлемость и долгосрочные последствия.

- *Цифровая культура* описывает сформированность личности как субъекта цифровой среды, способного управлять информацией и собственным поведением в информационном пространстве. Она включает навыки критического анализа информации, понимание рисков манипуляции, ответственности за цифровой след и этики коммуникации в сети. В прикладном измерении цифровая культура проявляется в способности работать с данными, обеспечивать информационную безопасность, поддерживать корректное онлайн-взаимодействие и сохранять интеллектуальную и ценностную автономию в условиях информационного давления.

- *Политическая культура* как образовательный результат означает способность личности ориентироваться в публичной сфере, понимать принципы функционирования власти и институтов, различать формы участия и влияния, а также удерживать границы легитимного действия. Она включает уважение к общественным правилам, понимание ценности институтов, способность к аргументированному обсуждению общественных вопросов и к ответственному выражению гражданской позиции. В поведенческом плане политическая культура проявляется в развитой культуре публичного рассуждения, способности участвовать в общественных формах взаимодействия и в устойчивости к радикальным упрощениям и манипуляциям.

- *Исследовательская культура* выражается в способности личности производить и проверять знания. Она включает постановку вопросов, работу с источниками, различение факта и интерпретации, логическую дисциплину и этику познания. Существенным компонентом является академическая честность, корректность аргументации, уважение к доказательности и способность к критической проверке собственных выводов. Исследовательская культура проявляется в готовности к интеллектуальному усилию, к работе с неопределённостью и к построению обоснованных суждений в сложных ситуациях.

- *Прикладная профессиональная культура* фиксирует способность переводить знания и ценностные основания в устойчивые практики действия, соответствующие стандартам и требованиям конкретной области деятельности. Её содержание определяется качеством принятия решений, дисциплиной исполнения, ответственным отношением к результату и к последствиям. В модели данная культура понимается как форма зрелого действия, где профессиональная эффективность поддерживается нормативными ограничениями, культурной рефлексией и уважением к человеку и обществу.

Представленные культурные модальности не являются аналогом компетенций, а выступают формами проявления единой внутренней структуры личности в различных сферах социальной реальности. В отличие от компетенции, которая описывает преимущественно внешний, нормативно закреплённый образец действия, культурная модальность фиксирует способ интеграции личности в определённую сферу, включающий не только знания и навыки, но и ценностное отношение, рефлексивную позицию, этическую ответственность. Механизмом интеграции выступает общее основание – культура личности, которая через ценностные императивы получает содержательное наполнение в каждой модальности.

Ключевым признаком образовательного результата в модели является целостность:

перечисленные культуры выступают различными формами проявления одной и той же внутренней структуры личности. Их сформированность не может быть сведена к отдельным индикаторам или мероприятиям и требует оценки в контексте деятельности, коммуникации и принятия решений. В методологическом плане это означает, что результат фиксируется через устойчивость поведения, качество аргументации, способность к ответственному выбору и соблюдение нормативных рамок в реальных образовательных и социально значимых ситуациях.

Качества личности в модели сгруппированы в три взаимосвязанных блока: ценностные ориентации, интеллектуальный потенциал и направленность личности. Данное деление носит аналитический характер и позволяет описывать личностное развитие в разных измерениях, не разрушая его целостности. В совокупности данные блоки образуют основу для устойчивых форм поведения, которые могут быть зафиксированы и оценены через поведенческие индикаторы.

- *Ценностные ориентации* выражают сформированность внутренней нормативной позиции личности по отношению к себе, другим людям, обществу и миру в целом. В модели они представлены через такие базовые ценностные комплексы, как нравственность, патриотичность, гражданственность и семейственность. Их значимость заключается не в декларативном признании, а в способности личности руководствоваться ими в реальных жизненных и учебных ситуациях.

Поведенческие индикаторы данных качеств позволяют фиксировать, насколько ценности интериоризированы и действительно регулируют поведение студента, а не существуют на уровне формального согласия.

- *Интеллектуальный потенциал* в модели описывает совокупность когнитивных качеств, обеспечивающих способность личности понимать сложные ситуации, принимать обоснованные решения и выстраивать аргументированную позицию. Он включает аналитичность, критичность, креативность и

системность как устойчивые характеристики мышления.

Аналитичность проявляется в логичности, объективности, рациональности и прогностичности, что позволяет студенту работать с информацией не поверхностно, а структурно и доказательно. Критичность обеспечивает способность выявлять противоречия, проверять достоверность данных, формировать самостоятельное мнение и рефлексировать собственные решения. Креативность выражается в изобретательности, оригинальности, когнитивной гибкости и открытости новому, что позволяет находить нестандартные решения в условиях неопределённости. Системность обеспечивает целостное видение ситуаций, умение выстраивать взаимосвязи и принимать решения с учётом долгосрочных последствий.

В поведенческом измерении данные качества проявляются в способности аргументировать свою позицию, корректировать действия на основе анализа, предлагать новые подходы и удерживать целостность замысла в сложных задачах.

- *Направленность личности* отражает устойчивую ориентацию поведения и деятельности студента и включает такие качества, как здоровьесцентричность, жизнестойкость, социальность и созидательность. Данный блок фиксирует, каким образом ценности и мышление реализуются в жизненной стратегии личности.

Здоровьесцентричность проявляется в активности, осознанности, саморегуляции и гармоничности, обеспечивая ответственное отношение к собственным ресурсам и устойчивость в образовательной и социальной среде. Жизнестойкость выражается в позитивности, целеустремлённости, самообладании и самостоятельности, что позволяет личности сохранять продуктивность в условиях стресса и неопределённости. Социальность включает коммуникабельность, эмпатию, адаптивность и дипломатичность, обеспечивая способность к конструктивному взаимодействию и совместной дея-

тельности. Созидательность проявляется в человекоцентричности, инициативности, трудолюбии и прогрессивности, ориентируя личность на вклад в развитие окружающей среды и общества.

Поведенческие индикаторы направленности личности позволяют оценивать степень устойчивости данных качеств в реальной деятельности – учебной, проектной, исследовательской, социальной.

В отличие от распространённых моделей, фокусирующихся на изолированных компетенциях, предложенная нами Модель позволяет преодолеть фрагментарность, описывая результат как целостную систему взаимосвязанных модальностей (правовой, цифровой и др.), что коррелирует с идеями С. Мина и его соавторов [8] о необходимости междисциплинарного, социокультурного рассмотрения знания. Благодаря этому становится возможным переход от простого перечисления знаний и умений к описанию того, каким именно образом личность интегрирована в различные сферы социальной практики, будь то экономика или публичная политика. Если компетентностный подход зачастую не рассматривает вопрос о мотивации и ценностных основаниях действия, то разработанная Модель через ценностные императивы вводит внутренние критерии, позволяющие субъекту не только эффективно действовать, но и различать допустимое и недопустимое в конкретном культурном и институциональном контексте, что созвучно идее М.М. Бахтина о поступке как единстве смысла и ответственности.

В контексте культурно-ориентированной педагогики [10–12] Модель предлагает не отдельные практики или адаптивные стратегии, а системное основание, связывающее культурную идентичность [18–20], культурный интеллект [25; 26] и культурный капитал [30–32] в единую структуру образовательного результата. Если в существующих исследованиях эти категории зачастую рассматриваются изолированно либо в прикладном аспекте, то в предложенной нами Модели

они обретают методологическое единство: культурный интеллект выступает инструментом освоения смыслов, культурный капитал – результатом их присвоения, а культурная идентичность – формой их устойчивого присутствия в структуре личности.

Особое значение имеет соотнесение модели с критикой компетентностного подхода. Исследователи [2; 3] отмечают, что компетентностная модель, при всех её достоинствах, не обеспечивает ценностно-смыслового единства образовательного результата, так как фокусируется на внешних проявлениях готовности к деятельности. Представленная Модель предлагает альтернативу: в ней результатом является не сумма компетенций, а культура личности как внутренняя мера мышления и действия. При этом компетенции не отвергаются, а переопределяются – они становятся операциональными проекциями сформированной культуры личности в конкретных видах деятельности.

Таким образом, представленная Модель является не просто описанием желаемого состояния выпускника, а теоретически обоснованным механизмом преодоления фундаментальных проблем высшего образования. Она возвращает образовательному процессу его смыслообразующую функцию, связывая воедино философские основания (антропологический и культурологический подходы), нормативную рамку (ценностные императивы) и операциональные компоненты (структуру учебного плана и качества личности). В этом заключается её основное отличие от существующих фрагментарных моделей и вклад в развитие педагогической теории и практики.

Заключение

Представленное теоретико-методологическое обоснование культуроцентричной модели развития личности студента в процессе получения высшего образования актуализирует потребность в реконструировании системы научного знания по вопросам организации, осуществления образовательной деятельности и проектирования образова-

тельного результата в высшей школе: наряду с компетентностным подходом представляется научно обоснованным применение интегративного комплекса антропологического, культурологического, аксиологического, личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов. Антропологический подход выполняет функцию онтологического базиса, рассматривая развитие личности в целостности её когнитивных, ценностных, эмоциональных, волевых и деятельностных измерений. Культурологический подход выступает основой инкультурации, переводя образовательное содержание в единое смысловое поле. Аксиологический подход обеспечивает ценностную направленность модели, в которой ценности выступают не внешними требованиями, а внутренними основаниями оценки знания, действия и ответственности. Личностно-ориентированный подход подчёркивает и усиливает субъектность студента, рассматривая развитие как процесс присвоения и переосмысления опыта. Системно-деятельностный подход выполняет функцию механизма становления личности, поскольку именно в деятельности происходит проверка, закрепление и преобразование смыслов.

Отметим, что предложенная Модель продуцирует системное осознание процесса развития личности студента высшей школы, в котором образование становится пространством формирования внутренней меры мышления и действия, обеспечивающей личностную зрелость, гражданскую устойчивость и готовность к ответственному участию в общественной жизни, интегрируя принципы целостности образовательного процесса и целостности личности в образ желаемого образовательного результата (культуры личности), Модель отражает его сущностный смысл – целостная система ценностей, убеждений, мотивов, эмоций, интеллектуальных стратегий, деятельностных установок человека, проявляющаяся в устойчивых качествах, способах поведения и определяющая направленность его деятель-

ности. Устойчивые качества интегрируют ценностные ориентации, интеллектуальный потенциал и направленность личности, задавая нормативную позицию, способность к осмысленному мышлению и устойчивую жизненную стратегию. Их сформированность проявляется в реальных поведенческих индикаторах – в характере принятия решений, стиле коммуникации, способности к сотрудничеству, ответственности за последствия действий.

Обозначенные позиции могут стать базисом дальнейших научных исследований в контексте разработки, апробации и внедрения валидного инструментария оценки образовательного результата, представленного в культуроцентричной модели развития личности студента высшей школы.

Литература

1. Спектор Д.М. Хайдеггер: вопрос о бытии // *Философия и общество*. – 2018. – № 4 (89). – С. 48–70. – DOI: 10.30884/jfio/2018.04.03.
2. Авалуева Н.Б., Гаркуша Н.С., Кролевецкая Е.Н. Тенденции обновления российской системы высшего образования: оценка культурно-ценностного содержания современных вызовов (обзор) // *Science for Education Today*. – 2026. – Т. 16, № 1. – С. 82–106. – DOI: 10.15293/2658-6762.2601.04.
3. Каргаполова Е.В., Штыхно Д.А. Миссия современного российского вуза: трансформация смыслов // *Высшее образование в России*. – 2026. – Т. 35, № 1. – С. 10–34. – DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-1-10-34.
4. Харичев А.Д., Шутов А.Ю., Полосин А.В., Соколова Е.Н. Восприятие базовых ценностей, факторов и структур социально-исторического развития России (по материалам исследований и апробации) // *Журнал политических исследований*. – 2022. – Т. 6, № 3. – С. 9–19. – DOI: 10.12737/2587-6295-2022-6-3-9-19.
5. Wu Y., Lu X., Lin C. Bridging disciplines: Enhancing integrative thinking via collaborative problem-based learning in higher education // *Thinking Skills and Creativity*. – 2025. – Vol. 58. – Article no. 101939. – DOI: 10.1016/j.tsc.2025.101939.
6. Федорова Н.В. Междисциплинарные модули как инструмент формирования профессиональных

- компетенций в высшем образовании // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2025. – № 2. – С. 55–59. – DOI: 10.17513/srps.2572.
7. Koch M.J., Sools A.M., Spaas G.H.J., West-erhof G.J. Learning Futures Consciousness: An integrative review // Futures. – 2025. – Vol. 173. – Article no. 103654. – DOI: 10.1016/j.futures.2025.103654.
 8. Ming X., MacLeod M., Veen J. v. d. Construction and enactment of interdisciplinarity: A grounded theory case study in Liberal Arts and Sciences education // Learning, Culture and Social Interaction. – 2023. – Vol. 40. – Article no. 100716. – DOI: 10.1016/j.lcsi.2023.100716.
 9. Бабошина Е.Б., Жукова Е.Д. Социокультурные парадигмы современной системы образования // Педагогический журнал Башкортостана. – 2022. – № 2 (96). – С. 167–180. – DOI: 10.21510/18173292_2022_96_2_167_180.
 10. Adler I., Montal Y., Soffer-Vital S. Bridging culture and technology: Supporting teachers in developing culturally responsive pedagogies for technology integration // Computers in Human Behavior Reports. – 2025. – Vol. 20. – Article no. 100840. – DOI: 10.1016/j.chbr.2025.100840.
 11. Zeng Y., Isleem H.F., Tejani G.G., Jahami A., Alnowibet K.A. Examining the impact of culturally responsive teaching and identity affirmation on student outcomes: A mixed-methods study in diverse educational settings // International Journal of Educational Development. – 2025. – Vol. 117. – Article no. 103376. – DOI: 10.1016/j.ijedudev.2025.103376.
 12. Silva D. Pre-service teachers understanding of culture in multicultural education: A qualitative content analysis // Teaching and Teacher Education. – 2022. – Vol. 110. – Article no. 103580. – DOI: 10.1016/j.tate.2021.103580.
 13. Galinha I.C., Silva J.P., Pereira C. Cross-cultural comparison of the association between personality traits and subjective well-being across India, Mozambique, Portugal, Sweden and United States // Personality and Individual Differences. – 2026. – Vol. 252. – Article no. 113583. – DOI: 10.1016/j.paid.2025.113583.
 14. Шурилова Т.Б. Развитие идей культурологического подхода в истории педагогической мысли и образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2022. – № 203. – С. 102–114. – DOI: 10.33910/1992-6464-2022-203-102-114.
 15. Птицына Е.В., Останина С.А. Культуровоспитывающая среда вуза как важный фактор профессиональной подготовки будущего учителя // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 2 (32). – С. 40–47. – EDN: WDPKLB.
 16. Haas B.W., Abney D.H., Eriksson K., Potter J., Gosling S.D. Person-culture personality fit: Dispositional traits and cultural context explain country-level personality profile conformity // Social Psychological and Personality Science. – 2023. – Vol. 14, no. 3. – P. 275–285. – DOI: 10.1177/19485506221100954.
 17. Fu C.J., Shih I-T., Baljir K., Jargalsaikhan S. Linking personal cultural values to consumer value perception through perceived sustainability // Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity. – 2026. – Vol. 12. – Article no. 100720. – DOI: 10.1016/j.oiotmc.2026.100720.
 18. Yao M. The study of the effects of digital media applications in cross-cultural communication in the construction of cultural identity // Acta Psychologica. – 2025. – Vol. 258. – Article no. 105247. – DOI: 10.1016/j.actpsy.2025.105247.
 19. Тарева Е.Г., Тройникова Е.В. Культурная идентичность субъекта: векторы информационной трансформации // Язык и культура. – 2023. – № 64. – С. 45–64. – DOI: 10.17223/19996195/64/3.
 20. Озерина А.А., Ульянина О.А. Особенности социокультурной идентичности современного студента // Образование и наука. – 2023. – Т. 25, № 2. – С. 164–190. – DOI: 10.17853/1994-5639-2023-2-164-190.
 21. Великая Н.М., Лисенкова А.А. Социально-культурная идентичность студенческой молодёжи в условиях социальной неопределённости российского общества // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. – 2023. – Т. 16, вып. 4. – С. 374–390. – DOI: 10.21638/spbu12.2023.402.
 22. Карлова О.А., Мясоутов О.В. Студенческая субкультура в условиях современной многофакторной изоляции: трансформации коммуникаций и ценностей // Культурный код. – 2022. – № 4. – С. 23–37. – DOI: 10.36945/2658-3852-2022-4-23-37.
 23. Кочетова С.А. Студент педагогического вуза Донбасса: культурная идентичность // Этнодиалоги. – 2021. – № 2 (64). – С. 208–214. – DOI: 10.37492/ETNO.2021.64.2.010.
 24. Ахметьянов Х.Р. К вопросу дефиниции профессионально-культурной идентичности

- студентов архитектурно-строительных специальностей // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 1 (144). – С. 176–183. – DOI: 10.51379/kpj.2021.145.2.023.
25. Thomas D.C., Elron E., Stahl G. et al. Cultural intelligence: Domain and assessment // International Journal of Cross Cultural Management. – 2008. – Vol. 8, no. 2. – P. 123–143. – DOI: 10.1177/1470595808091787.
 26. Dyne L.N.V., Ang S., Ng K.Y. et al. Sub dimensions of the four factor model of cultural intelligence: Expanding the conceptualization and measurement of cultural intelligence // Social and personality psychology compass. – 2012. – Vol. 6, no. 4. – P. 295–313. – DOI: 10.1111/j.1751-9004.2012.00429.x.
 27. Shinnar R.S., Chang W.-c. Developing management students' cultural intelligence through collaborative online international learning // The International Journal of Management Education. – 2025. – Vol. 23, no. 3. – Article no. 101245. – DOI: 10.1016/j.ijme.2025.101245.
 28. Nguyen H.T., Nguyen T.V.T., Le N.Q., Nguyen T.T.T., Do T.D. Exploring the associations between multicultural experience and creative teaching: the potential roles of cultural intelligence and fear of failure // Thinking Skills and Creativity. – 2025. – Vol. 58. – Article no. 101924. – DOI: 10.1016/j.tsc.2025.101924.
 29. Kundu S.C., Sharma C., Singh V. Cross-cultural training and job performance: a serial mediation analysis through cultural intelligence and cross-cultural adjustment // Employee Relations: The International Journal. – 2025. – Vol. 47, no. 5. – P. 702–718. – DOI: 10.1108/ER-08-2024-0448.
 30. Игнатенко Е.М. Культурный интеллект и культурный капитал как составляющие современной подготовки специалистов для социальной сферы // Вестник МГПУ. Серия: Естественные науки. – 2022. – № 3 (47). – С. 97–111. – DOI: 10.25688/2076-9091.2022.47.3.9.
 31. Ko J., Leung C.K., Pun B.L.F., Wu J., Leung W. et al. Conscientiousness vs. Cultural capital: Which matters more for academic achievement in the Hong Kong educational landscape? // International Journal of Educational Research Open. – 2024. – Vol. 7. – Article no. 100391. – DOI: 10.1016/j.ijedro.2024.100391.
 32. Jiang C., Wan G., Shi S., Zhi Y., Wang Z. The power of digital and traditional cultural capital: unpacking the association between family material deprivation and academic performance in eight countries // Children and Youth Services Review. – 2026. – Vol. 181. – Article no. 108747. – DOI: 10.1016/j.childyouth.2025.108747.
 33. Johnson B., Reed E. The impact of cultural capital on searching as strategic exploration in incoming first-year students // The Journal of Academic Librarianship. – 2023. – Vol. 49, no. 6. – Article no. 102807. – DOI: 10.1016/j.acalib.2023.102807.
 34. Misiaszek G.W. What cultures are being reproduced for higher education success? A comparative education analysis for socio-environmental justice // International Journal of Educational Research. – 2022. – Vol. 116. – Article no. 102078. – DOI: 10.1016/j.ijer.2022.102078.
 35. Thind R., Yakavenka H. Creating culturally relevant curricula and pedagogy: Rethinking fashion business and management education in UK business schools // The International Journal of Management Education. – 2023. – Vol. 21, no. 3. – Article no. 100870. – DOI: 10.1016/j.ijme.2023.100870.
 36. Hale J., Irish A., Jablonski B.B.R., Carolan M., Clark J.K. et al. A systematic review of cultural capital in U.S. community development research // Journal of Rural Studies. – 2023. – Vol. 103. – Article no. 103113. – DOI: 10.1016/j.jrurstud.2023.103113.
 37. Wang L., Li S. Is corporate social responsibility a must or a plus? The role of national culture // International Review of Economics & Finance. – 2025. – Vol. 101. – Article no. 104181. – DOI: 10.1016/j.iref.2025.104181.
 38. Minkov M., Schachner M. Relationships between Big Five personality traits and individual-level cultural components // Personality and Individual Differences. – 2024. – Vol. 226, no. 7. – Article no. 112691. – DOI: 10.1016/j.paid.2024.112691.

Благодарности. Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации на 2026 год. Авторы выражают благодарность также сотрудникам редакции журнала «Высшее образование в России» и анонимным рецензентам за конструктивные замечания и ценные рекомендации.

Статья поступила в редакцию 12.03.2026

Принята к публикации 10.04.2026

References

1. Spektor, D.M. (2018). [Heidegger: The Question of Being]. *Filosofiya i obschestvo = Philosophy and Society*. No. 4 (89), pp. 48-70, doi: 10.30884/jfio/2018.04.03. (In Russ., abstract in Eng.).
2. Avalueva, N.B., Garkusha, N.S., Krolevetskaya, E.N. (2026). Updating the Russian Higher Education System: A Review and Evaluation of Cultural and Value-Based Content of Modern Challenges. *Science for Education Today*. Vol. 16, no. 1, pp. 82-106, doi: 10.15293/2658-6762.2601.04. (In Russ., abstract in Eng.).
3. Kargapolova, E.V., Shtykhno, D.A. (2026). The Mission of a Modern Russian University: The Transformation of Meanings. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 35, no. 1, pp. 10-34, doi: 10.31992/0869-3617-2026-35-1-10-34. (In Russ., abstract in Eng.).
4. Kharichev, A.D., Shutov, A.Yu., Polosin, A.V., Sokolova, E.N. (2022). Perception of Basic Values, Factors and Structures Socio-Historical Development of Russia (Based on Research and Testing Materials). *Zhurnal politicheskikh issledovaniy = Journal of Political Research*. Vol. 6, no. 3, pp. 9-19, doi: 10.12737/2587-6295-2022-6-3-9-19. (In Russ., abstract in Eng.).
5. Wu, Y., Lu, X., Lin, C. (2025). Bridging Disciplines: Enhancing Integrative Thinking Via Collaborative Problem-Based Learning in Higher Education. *Thinking Skills and Creativity*. Vol. 58, article no. 101939, doi: 10.1016/j.tsc.2025.101939.
6. Fedorova, N.V. (2025). Interdisciplinary Modules as a Tool for Developing Professional Competencies in Higher Education. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki [Scientific Review. Pedagogical Sciences]*. No. 2, pp. 55-59, doi: 10.17513/srps.2572. (In Russ., abstract in Eng.).
7. Koch, M.J., Sools, A.M., Spaas, G.H.J., Westerhof, G.J. (2025). Learning Futures Consciousness: An Integrative Review. *Futures*. Vol. 173, article no. 103654, doi: 10.1016/j.futures.2025.103654.
8. Ming, X., MacLeod, M., Veen, J. v. d. (2023). Construction and Enactment of Interdisciplinarity: A Grounded Theory Case Study in Liberal Arts and Sciences Education. *Learning, Culture and Social Interaction*. Vol. 40, article no. 100716, doi: 10.1016/j.lcsi.2023.100716.
9. Baboshina, E.B., Zhukova, E.D. (2022). Socio-Cultural Paradigms of Modern Education Systems. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana = Pedagogical Journal of Bashkortostan*. No. 96 (2), pp. 167-180, doi: 10.21510/18173292_2022_96_2_167_180. (In Russ., abstract in Eng.).
10. Adler, I., Montal, Y., Soffer-Vital, S. (2025). Bridging Culture and Technology: Supporting Teachers in Developing Culturally Responsive Pedagogies for Technology Integration. *Computers in Human Behavior Reports*. Vol. 20, article no. 100840, doi: 10.1016/j.chbr.2025.100840.
11. Zeng, Y., Isleem, H.F., Tejani, G.G., Jahami, A., Alnowibet, K.A. (2025). Examining the Impact of Culturally Responsive Teaching and Identity Affirmation on Student Outcomes: A Mixed-Methods Study in Diverse Educational Settings. *International Journal of Educational Development*. Vol. 117, article no. 103376, doi: 10.1016/j.ijedudev.2025.103376.
12. Silva, D. (2022). Pre-Service Teachers Understanding of Culture in Multicultural Education: A Qualitative Content Analysis. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 110, article no. 103580, doi: 10.1016/j.tate.2021.103580.
13. Galinha, I.C., Silva, J.P., Pereira, C. (2026). Cross-Cultural Comparison of the Association Between Personality Traits and Subjective Well-Being across India, Mozambique, Portugal, Sweden and United States. *Personality and Individual Differences*. Vol. 252, article no. 113583, doi: 10.1016/j.paid.2025.113583.
14. Shurilova, T.B. (2022). Cultural Approach in the History of Pedagogy and Education. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. No. 203, pp. 102-114, doi: 10.33910/1992-6464-2022-203-102-114. (In Russ., abstract in Eng.).

15. Ptitsyna, E.V., Ostanina, S.A. (2018). Cultural Environment of the University as an Important Factor in the Training of Future Teachers. *Perspektivy Nauki i Obrazovaniya = Perspectives of Science & Education*. No. 2 (32), pp. 40-47. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32878986_45191628.pdf (accessed 09.03.2026). (In Russ., abstract in Eng.).
16. Haas, B.W., Abney, D.H., Eriksson, K., Potter, J., Gosling, S.D. (2023). Person-Culture Personality Fit: Dispositional Traits and Cultural Context Explain Country-Level Personality Profile Conformity. *Social Psychological and Personality Science*. Vol. 14, no. 3, pp. 275-285, doi: 10.1177/19485506221100954.
17. Fu, C.J., Shih, I-T., Baljir, K., Jargalsaikhan, S. (2026). Linking Personal Cultural Values to Consumer Value Perception Through Perceived Sustainability. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*. Vol. 12, article no. 100720, doi: 10.1016/j.joitmc.2026.100720.
18. Yao, M. (2025). The Study of the Effects of Digital Media Applications in Cross-Cultural Communication in the Construction of Cultural Identity. *Acta Psychologica*. Vol. 258, article no. 105247, doi: 10.1016/j.actpsy.2025.105247.
19. Tareva, E.G., Troinikova, E.V. (2023). Cultural Identity of a Person: Vectors of Informational Transformation. *Yazyk i kultura = Language and Culture*. No. 64, pp. 45-64, doi: 10.17223/19996195/64/3. (In Russ., abstract in Eng.).
20. Ozerina, A.A., Ulyanina, O.A. (2023). Features of the Sociocultural Identity of a Modern Student. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. Vol. 25, no. 2, pp. 164-190, doi: 10.17853/1994 5639-2023-2-164-190. (In Russ., abstract in Eng.).
21. Velikaya, N.M., Lisenkova, A.A. (2023). Socio-Cultural Identity of Students in the Conditions of Uncertainty of Russian Society. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sociologiya = Vestnik of Saint Petersburg University. Sociology*, Vol. 16, no. 4, pp. 374-390, doi: 10.21638/spbu12.2023.402 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Karlova, O.A., Myasoutov, O.V. (2022). Student Subculture in the Conditions of Modern Multifactorial Isolation: Transformation of Communications and Values. *Kul'turnyj kod = Cultural Code*. No. 4, pp. 23-37, doi: 10.36945/2658-3852-2022-4-23-37. (In Russ., abstract in Eng.).
23. Kochetova, S.A. (2021). Student of a Pedagogical Institute of Donbass: Cultural Identity. *Ebt-nodialogi [Ethnic Dialogues]*. No. 2 (64), pp. 208-214, doi: 10.37492/ETNO.2021.64.2.010. (In Russ., abstract in Eng.).
24. Akhmetyanov, Kh. (2021). On the Issue of Defining the Professional and Cultural Identity of Students of Architectural and Construction Specialties. *Kazanskij pedagogicheskij zbornik = Kazan Pedagogical Journal*. No. 1 (144), pp. 176-183, doi: 10.51379/kpj.2021.145.2.023. (In Russ., abstract in Eng.).
25. Thomas, D.C., Elron, E., Stahl, G. et al. (2008). Cultural Intelligence: Domain and Assessment. *International Journal of Cross Cultural Management*. Vol. 8, no. 2, pp. 123-143, doi: 10.1177/1470595808091787.
26. Dyne, L.N.V, Ang, S., Ng K.Y. et al. (2012). Sub Dimensions of the Four Factor Model of Cultural Intelligence: Expanding the Conceptualization and Measurement of Cultural Intelligence. *Social and Personality Psychology Compass*. Vol. 6, no. 4, pp. 295-313, doi: 10.1111/j.1751-9004.2012.00429.x.
27. Shinnar, R.S., Chang, W.-c. (2025). Developing Management Students' Cultural Intelligence Through Collaborative Online International Learning. *The International Journal of Management Education*. Vol. 23, no. 3, article no. 101245, doi: 10.1016/j.ijme.2025.101245.
28. Nguyen, H.T., Nguyen, T.V.T., Le, N.Q., Nguyen, T.T.T., Do, T.D. (2025). Exploring the Associations Between Multicultural Experience and Creative Teaching: The Potential Roles of Cultural

- Intelligence and Fear of Failure. *Thinking Skills and Creativity*. Vol. 58, article no. 101924, doi: 10.1016/j.tsc.2025.101924.
29. Kundu, S.C., Sharma, C., Singh, V. (2025). Cross-Cultural Training and Job Performance: A Serial Mediation Analysis Through Cultural Intelligence And Cross-Cultural Adjustment. *Employee Relations: The International Journal*. Vol. 47, no. 5, pp. 702-718, doi: 10.1108/ER-08-2024-0448.
 30. Ignatenko, E.M. (2022). Cultural Intelligence and Cultural Capital as Components of Modern Training of Specialists for the Social Sphere. *Vestnik MGPU. Seriya: Estestvennye nauki = MCU Journal of Natural Sciences*. No. 3 (47), pp. 97-111, doi: 110.25688/2076-9091.2022.47.3.9. (In Russ., abstract in Eng.)
 31. Ko, J., Leung, C.K., Pun, B.L.F., Wu, J., Leung, W., et al. (2024). Conscientiousness vs. Cultural Capital: Which Matters More for Academic Achievement in the Hong Kong Educational Landscape? *International Journal of Educational Research Open*. Vol. 7, article no. 100391, doi: 10.1016/j.ijedro.2024.100391.
 32. Jiang, C., Wan, G., Shi, S., Zhi, Y., Wang, Z. (2026). The Power of Digital and Traditional Cultural Capital: Unpacking the Association Between Family Material Deprivation and Academic Performance in Eight Countries. *Children and Youth Services Review*. Vol. 181, article no. 108747, doi: 10.1016/j.chilyouth.2025.108747.
 33. Johnson, B., Reed, E. (2023). The Impact of Cultural Capital on Searching as Strategic Exploration in Incoming First-Year Students. *The Journal of Academic Librarianship*. Vol. 49, no. 6, article no. 102807, doi: 10.1016/j.acalib.2023.102807.
 34. Misiaszek, G.W. (2022). What Cultures Are Being Reproduced for Higher Education Success? A Comparative Education Analysis for Socio-Environmental Justice. *International Journal of Educational Research*. Vol. 116, article no. 102078, doi: 10.1016/j.ijer.2022.102078.
 35. Thind, R., Yakavenka, H. (2023). Creating Culturally Relevant Curricula and Pedagogy: Rethinking Fashion Business and Management Education in UK Business Schools. *The International Journal of Management Education*. Vol. 21, no. 3, article no. 100870, doi: 10.1016/j.ijme.2023.100870.
 36. Hale, J., Irish, A., Jablonski, B.B.R., Carolan, M., Clark, J.K., et al. (2023). A Systematic Review of Cultural Capital in U.S. Community Development Research. *Journal of Rural Studies*. Vol. 103, article no. 103113, doi: 10.1016/j.jrurstud.2023.103113.
 37. Wang, L., Li, S. (2025). Is Corporate Social Responsibility a Must or a Plus? The Role of National Culture. *International Review of Economics & Finance*. Vol. 101, article no. 104181, doi: 10.1016/j.iref.2025.104181.
 38. Minkov, M., Schachner, M. (2024). Relationships Between Big Five Personality Traits and Individual-Level Cultural Components. *Personality and Individual Differences*. Vol. 226, no. 7, article no. 112691, doi: 10.1016/j.paid.2024.112691.

Acknowledgment. This article was prepared as part of the state assignment for the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration for 2026. The authors also express their gratitude to the editorial staff of the journal “Higher Education in Russia” and the anonymous reviewers for their constructive comments and valuable recommendations.

*The paper was submitted 12.03.2026
Accepted for publication 10.04.2026*