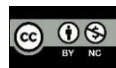


ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Оригинальная статья / Original paper

doi:10.17853/1994-5639-2026-3-34-62



Диагностика профессиональной готовности преподавателя вуза к развитию soft skills студентов

М.В. Мельничук¹, Э.Л. Емельянова²

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,
Москва, Российская Федерация.

E-mail: ¹mvmelnichuk@fa.ru; ²elemelyanova@fa.ru

✉ elemelyanova@fa.ru

Аннотация. Введение. Трансформации рынка труда и переход к экономике знаний усиливают запрос на soft skills – надпрофессиональные социальные, коммуникативные и регулятивные навыки, обеспечивающие сотрудничество, адаптивность и самоорганизацию; при этом данных о готовности преподавателей российских вузов целенаправленно развивать их у студентов недостаточно. Цель – эмпирически эксплицировать и системно проанализировать интегративную готовность профессорско-преподавательского состава к развитию soft skills студентов как многомерного конструкта и выявить ее связь с педагогическим стажем и практиками их интеграции в обучение. Методология, методы и методики. Кросс-секционный онлайн-опрос с ситуационными задачами преподавателей четырех российских университетов ($n = 347$). Готовность операционализирована четырьмя компонентами (мотивационно-ценностным, когнитивно-методическим, операционально-деятельностным и рефлексивным); по индикаторам интеграции задач, частоты эксплицитного информирования, доминирующего подхода и уверенности в роли наставника рассчитан композитный индекс 0–100. Данные обработаны методами описательной и сравнительной статистики. Результаты. Преподаватели в целом включают развитие soft skills в дисциплины (4,10 по шкале 1–5); средний индекс готовности – 64,7 из 100. Эксплицитное информирование студентов о целевых навыках нерегулярно (13,6 % – «всегда», 24,3 % – «редко»). Наиболее трудны адаптивность к неопределенности (3,32 из 5) и стрессоустойчивость (3,08); проблемным этапом выступает перенос навыков в реальные профессиональные и жизненные ситуации (42,8 %). Наиболее востребованы онлайн-курсы (51,4 %), методические материалы (49,0 %) и сообщества практиков (43,2 %). Научная новизна. Апробирована интегральная модель готовности ППС и соответствующий композитный индекс. Практическая значимость. Результаты задают эмпирически обоснованные ориентиры для программ повышения квалификации, методического сопровождения и институциональных стратегий, усиливающих работу с неопределенностью, стрессом и переносом soft skills в реальные контексты деятельности студентов.

Ключевые слова: soft skills, готовность преподавателя, высшее образование, интеграция soft skills, эксплицитный и имплицитный подход, методическая поддержка

Благодарности. Авторы выражают благодарность рецензентам журнала «Образование и наука» за экспертное мнение и конструктивный подход.

Для цитирования: Мельничук М.В., Емельянова Э.Л. Диагностика профессиональной готовности преподавателя вуза к развитию soft skills студентов. *Образование и наука*. 2026;28(3):34–62. doi:10.17853/1994-5639-2026-3-34-62

Assessment of university teachers' professional readiness to develop students' soft skills

M.V. Melnichuk¹, E.L. Emelyanova²

*Financial University under the Government of the Russian Federation,
Moscow, Russian Federation.*

E-mail: ¹mvmelnichuk@fa.ru; ²elemelyanova@fa.ru

✉ elemelyanova@fa.ru

Abstract. *Introduction.* The transformation of the labour market and the shift towards a knowledge economy are increasing the demand for soft skills – supra-professional social, communicative, and regulatory competencies that facilitate collaboration, adaptability, and self-organisation. However, data on the readiness of Russian university teachers to deliberately develop these skills in students remain insufficient. *Aim.* The present study aims to empirically elucidate and systematically analyse the integrative readiness of academic staff to foster students' soft skills as a multidimensional construct, and to identify its relationship with teaching experience and the practices involved in integrating such skills into instruction. *Methodology and research methods.* A cross-sectional online survey incorporating situational tasks was conducted among teachers from four Russian universities ($n = 347$). Readiness was operationalised through four components: motivational-value, cognitive-methodological, operational-activity, and reflective. A composite index (0–100) was calculated based on indicators of task integration, frequency of explicit communication, dominant approach, and confidence in the role of mentor. The data were analysed using descriptive and comparative statistical methods. *Results.* Teachers generally incorporate the development of soft skills into their disciplines (mean score 4.10 on a 1–5 scale); the average readiness index is 64.7 out of 100. Explicitly informing students about the targeted skills is inconsistent, with only 13.6% reporting that they do so “always” and 24.3% “rarely”. The most challenging skills to develop are adaptability to uncertainty (mean 3.32 out of 5) and stress resilience (mean 3.08). The transfer of these skills to real professional and life situations is identified as a problematic stage by 42.8% of respondents. The most sought-after forms of support are online courses (51.4%), methodological materials (49.0%), and communities of practice (43.2%). *Scientific novelty.* The study examines an integrated model of academic staff readiness alongside a corresponding composite index. *Practical significance.* The findings offer empirically grounded guidelines for professional development programmes, methodological support, and institutional strategies designed to improve the management of uncertainty and stress, as well as the transfer of soft skills into students' real-life contexts.

Keywords: soft skills, teacher readiness, higher education, soft skills integration, explicit and implicit approach, methodological support

Acknowledgements. The authors express their gratitude to the reviewers of the Education and Science Journal for their expert opinions and constructive feedback.

For citation: Melnichuk M.V., Emelyanova E.L. Assessment of university teachers' professional readiness to develop students' soft skills. *Образование и наука = The Education and Science Journal*. 2026;28(3):34–62. doi:10.17853/1994-5639-2026-3-34-62

Введение

В условиях перехода к экономике знаний и доминирования сферы услуг требования к выпускникам вузов заметно усложнились. Как отмечают D. J. Deming [1], C. Succi и M. Canovi [2], а также J. B. Noah и A. Abdul Aziz [3], наряду с владением профессиональными знаниями и технологиями все более значимыми становятся soft skills – комплекс социальных, коммуникативных и саморегулятивных навыков, поддерживающих успешное взаимодействие, самоорганизацию и адаптацию к новым условиям. Исследования траекторий трудоустройства, проведенные D. J. Deming [1], показывают, что развитые навыки общения, командной работы, ответственности и гибкости нередко оказывают сопоставимое, а иногда и более сильное влияние на карьерный успех, чем традиционно измеряемые академические достижения. По данным C. Succi и M. Canovi [2], а также J. B. Noah и A. Abdul Aziz [3], работодатели подчеркивают, что выпускники, обладающие выраженными soft skills, быстрее встраиваются в профессиональные коллективы и демонстрируют более высокую результативность.

В стратегических докладах Всемирного экономического форума¹ и OECD² к середине 2020-х годов среди ключевых условий устойчивой занятости называют сотрудничество, критическое и креативное мышление, эмоциональный интеллект и способность к принятию решений в условиях неопределенности. В международных документах по образовательной политике мягкие навыки закреплены в качестве одного из базовых блоков результатов обучения. В Рекомендации Совета ЕС³ о ключевых компетенциях для обучения на протяжении всей жизни, а также в инициативе OECD Education 2030⁴ soft skills рассматриваются как «навыки XXI века». Эти документы трактуют мягкие навыки как трансверсальные, то есть проявляющиеся в самых разных учебных предметах и жизненных ситуациях и обеспечивающие успешную самореализацию человека в меняющемся мире. К ним относят готовность работать в команде, принимать обоснованные решения, критически относиться к информации, брать на себя ответственность и сохранять устойчивость в стрессовых и неопределенных условиях.

В российской системе высшего образования soft skills постепенно переходят из разряда «желательных» качеств в обязательную часть качества подготовки выпускников. Во ФГОС⁵ soft skills обычно не фиксируются как

¹ World Economic Forum. The Future of Jobs Report 2020. Geneva: World Economic Forum; 2020. Accessed December 02, 2025. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>

² OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World. Paris: OECD Publishing; 2019. doi:10.1787/df80bc12-en;

³ Council of the European Union. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union. 2018;C189:1–13. Accessed December 02, 2025. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))

⁴ OECD. The Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. Paris: OECD Publishing; 2018. Accessed December 02, 2025. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>

⁵ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО). Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Режим доступа: <https://fgosvo.ru> (дата обращения: 12.12.2025).

самостоятельный результат обучения, но отражаются через универсальные компетенции (например, коммуникация, работа в команде, саморазвитие, критическое мышление). В этой логике задача их формирования требует перевода требований стандарта в конкретные образовательные результаты дисциплин, учебные задания и процедуры оценивания, что во многом зависит от проектных решений образовательной программы и организационной поддержки преподавателя.

Обзоры исследовательского поля *soft skills* в высшем образовании О. В. Румянцевой [4], И. К. Цаликовой и С. В. Пахотиной [5] задают общий контекст обсуждения. Эмпирический акцент дополняют следующие исследования: анализ студенческих представлений о развитии *soft skills* у О. В. Румянцевой [6], рассмотрение *soft skills* как ресурса карьерной успешности выпускников инженерного профиля у А. П. Исаева и Л. В. Плотникова [7], описание формирования гибких навыков в рамках сетевых образовательных проектов у Е. Н. Зимиревой [8], а также постановка проблемы трансформации функций преподавателей высшей школы в условиях неопределенности у Э. Ф. Зеера и соавт. [9]. В совокупности эти работы позволяют заключить, что целенаправленная интеграция мягких навыков в содержание дисциплин, проектную и групповую работу может выступать важным условием повышения готовности студентов к профессиональной деятельности. Вместе с тем в реальной практике формирование *soft skills* нередко остается побочным эффектом традиционных лекционно-семинарских форм, а не осознанной задачей, встроенной в структуру программ. Цели и содержание работы с мягкими навыками не всегда четко формализованы, а критерии оценивания часто расплывчаты. В результате масштаб и качество развития *soft skills* во многом зависят от личных установок и инициативы конкретного преподавателя и от того, насколько тема поддерживается на уровне университета. В аналитическом обзоре О. В. Румянцевой [4] подчеркивается роль преподавателя и образовательной среды в практиках формирования мягких навыков, а И. К. Цаликова и С. В. Пахотина [5] обращают внимание на вариативность подходов и терминологические расхождения, осложняющие единообразное внедрение *soft skills* в образовательные программы. В исследовании С. А. Столяровой и соавт. [10] на материале подготовки специалистов социальной сферы дополнительно показано, что значимость *soft skills* и ожидания в отношении их развития формулируются не только в академической, но и в профессиональной среде, что усиливает значение институциональной поддержки на уровне университета.

В отечественной педагогике и психологии профессионального образования, согласно исследованиям А. И. Фиалко [11], А. Р. Филипповой [12], О. Е. Черновой и А. В. Литвинова [13], понятие готовности педагога традиционно описывается как многокомпонентное образование, включающее мотивационно-ценностный, когнитивный, операциональный и рефлексивный уровни. В этих работах готовность трактуется как интегративная характеристика, объединяющая ценностное принятие новых задач, владение знани-

ями и методическими средствами, умение реализовывать их на практике и способность к профессиональной рефлексии. В современных исследованиях А. И. Фиалко [11] и А. Р. Филиппова [12] подчеркивается, что готовность преподавателя к решению новых профессиональных задач предполагает не только знание соответствующих требований, но и принятие их как части собственной профессиональной идентичности, владение методическим инструментарием и способность к критической рефлексии своей практики. О. Е. Чернова и А. В. Литвинов [13] дополняют это понимание акцентом на готовности преподавателя работать в электронной информационно-образовательной среде, что становится существенным в условиях цифровой трансформации.

Эти подходы оказываются релевантными и для анализа готовности преподавателя к развитию soft skills у студентов, однако, в существующей литературе данный аспект освещен фрагментарно. В работах О. В. Румянцевой [6] и А. С. Столяровой с соавт. [10] в большей степени обсуждаются значимость soft skills и условия их развития в вузовской среде. При этом работа Э. Ф. Зеера с соавт. [9], посвященная трансформации функций преподавателя высшей школы в условиях неопределенности, задает содержательную рамку для обсуждения роли преподавателя в формировании универсальных навыков и требований к его профессиональной устойчивости.

Вопросы, связанные с личностными и образовательными аспектами soft skills, подробнее раскрываются в работе Л. Н. Степановой и Э. Ф. Зеера [14], а также в понятийно-теоретических и описательных исследованиях Н. Е. Беляевой и соавт. [15] и Л. Л. Романовой [16].

Дополнительное измерение проблематики готовности преподавателя связано с психологическими аспектами внедрения педагогических и образовательных технологий. В исследовании М. Е. Kosov и соавт. [17] показано, что психологическая реакция сотрудников образовательной организации на технологические изменения выступает предиктором эффективности применения технологий, при этом позитивные реакции (например, вдохновение) повышают эффективность, а негативные (тревога, стресс, дискомфорт) – снижают ее; данные реакции, согласно авторам, связаны с воспринимаемой технологической самоэффективностью и воспринимаемой легкостью использования технологий. Вместе с тем, как отмечают Р. Б. Исмаилова с соавт. [18], готовность преподавателя к целенаправленной работе с soft skills пока редко становится самостоятельным предметом эмпирического анализа.

Несмотря на значительное количество отечественных и зарубежных работ, посвященных значимости soft skills и педагогическим стратегиям их развития, проблема готовности преподавателей к целенаправленному формированию мягких навыков у студентов пока остается относительно мало разработанной. Исследования чаще сосредоточены на студентах и на описании конкретных дидактических практик, тогда как позиция преподавателя, его установки, способы работы и профессиональные стратегии в этой сфере описаны фрагмен-

тарно. Этот существенный исследовательский пробел определяет фокус настоящей статьи.

Для последующей операционализации готовности преподавателя к развитию soft skills в данной работе учитываются подходы, где акцент сделан на практической реализуемости интеграции мягких навыков в обучение и на условиях, поддерживающих такую интеграцию. Так, I. Subramaniam [19] в контексте готовности преподавателей к интеграции soft skills подчеркивает необходимость соотнесения понимания soft skills с учебным планом и наличием конкретных практик внедрения. В работе T. Klets et al. [20] показан потенциал проектной деятельности (в том числе на иностранном языке) как формы, в рамках которой задачи развития soft skills могут быть встроены в дисциплинарное содержание. Е. В. Касьянова и К. В. Сафонов [21] обсуждают возможности учебных курсов и специально спроектированных методов обучения, поддерживающих развитие soft skills в рамках преподавания информационных технологий. В исследовании Н. Polat [22] готовность рассматривается в связи с установками и восприятием образовательной среды, что позволяет дополнительно учесть контекстные условия, сопровождающие профессиональную готовность педагога.

В логике данной работы готовность преподавателя вуза к развитию soft skills у студентов понимается как интегральная личностно-профессиональная характеристика, включающая четыре взаимосвязанных компонента:

- 1) мотивационно-ценностный – признание soft skills неотъемлемой частью результатов высшего образования и принятие ответственности за их развитие в рамках собственных дисциплин;
- 2) когнитивно-методический – знание сущности и классификаций soft skills, представление о приоритетном наборе мягких навыков для конкретной образовательной программы и владение репертуаром методических средств для их развития;
- 3) операционально-деятельностный – способность проектировать задания, учебные ситуации и формы оценивания, целенаправленно направленные на развитие soft skills, и реализовывать их в реальной практике;
- 4) рефлексивный – готовность анализировать собственные soft skills и используемые педагогические решения, рефлексировать динамику развития студентов и на этой основе эволюционировать собственную практику.

Эта четырехкомпонентная модель в эмпирической части работы операционализируется через совокупность установочных и поведенческих показателей, а также через ответы на ситуационные задания.

Цель исследования заключалась в том, чтобы на эмпирическом материале описать и проанализировать готовность преподавателей российских университетов к развитию soft skills у студентов как многомерный конструкт и выявить ее связь с педагогическим стажем и преобладающими практиками имплицитного/эксплицитного развития мягких навыков. В соответствии с целью были поставлены следующие исследовательские вопросы:

1. Как преподаватели оценивают степень включенности задач развития soft skills в собственные дисциплины и насколько часто они эксплицитно информируют студентов о том, какие навыки развиваются?

2. Какие soft skills воспринимаются преподавателями как наиболее трудные для целенаправленного формирования и какие из них, по их наблюдениям, вызывают наибольшее сопротивление у студентов?

3. На каких этапах педагогического цикла (диагностика, теоретическое обсуждение, практическая отработка, перенос в реальные ситуации) преподаватели испытывают наибольшие затруднения?

4. Какие форматы методической и организационной поддержки они считают наиболее полезными для повышения собственной готовности к развитию soft skills?

5. Как связаны интегральная готовность преподавателей, их стиль работы (имплицитный, комбинированный, эксплицитный) и педагогический стаж?

Обзор литературы

Современные исследования soft skills в высшем образовании развиваются на пересечении нескольких исследовательских линий: анализа требований рынка труда и экономики знаний, психологии личности и педагогики высшей школы. В работах D. J. Deming [1], C. Succi и M. Canovi [2] подчеркивается, что успешность выпускников на рынке труда определяется не только уровнем профессиональных квалификаций, но и развитием социальных и коммуникативных навыков; дефицит soft skills работодатели рассматривают как одну из ключевых причин несоответствия между ожиданиями и реальными компетенциями молодых специалистов. Более того, работа X. Dong et al. [23] убедительно доказывает, что, в конечном счете, когнитивные способности студента указывают на то, на что он способен, в то время как личностные черты студента и soft skills отражают его реальные действия в академической и профессиональной среде. Обзор J. B. Noah и A. Abdul Aziz [3] показывает, что во многих университетах инициативы по развитию мягких навыков реализуются в виде отдельных модулей, тренингов и проектов и часто слабо встроены в основное содержание дисциплин [3].

Доклады и программные документы международных организаций – OECD, Всемирного экономического форума, Совета ЕС – в рамках проектов Skills Outlook и Education 2030, а также рекомендаций по ключевым компетенциям закрепляют soft skills в числе приоритетных результатов образования.

Текущий вектор государственной политики в России характеризуется институционализацией soft skills. Если ранее развитие этих навыков чаще связывали с корпоративными университетами и дополнительным образованием, то в настоящее время они включаются в повестку высшего образования и сопряженных нормативных документов. Важно отметить терминологический нюанс: в российском нормативном поле термин «soft skills» нередко замещается

понятиями «универсальные компетенции», «надпрофессиональные навыки» или «гибкие навыки».

Стоит выделить ключевые тренды государственной политики РФ в сфере развития soft skills (в формулировках «универсальных компетенций» и «надпрофессиональных компетенций»).

Тренд 1. Нормативное закрепление универсальных компетенций в системе высшего образования (ФГОС 3++). Переход к ФГОС поколения 3++ усилил нормативное требование к формированию универсальных компетенций у выпускников всех направлений подготовки. В составе универсальных компетенций фиксируются элементы, соотносимые с классическими soft skills (например, системное и критическое мышление; проектная деятельность; командная работа и лидерство; коммуникация; межкультурное взаимодействие).

Тренд 2. Развитие инфраструктуры диагностики и развития компетенций (проект «Центры компетенций»). Наряду с нормативным закреплением предпринимаются попытки институциональной поддержки диагностики и развития надпрофессиональных компетенций студентов. В частности, проект «Центры компетенций» реализуется на базе университетов при участии платформы «Россия – страна возможностей»¹. Декларируемая логика проекта предполагает формирование профиля компетенций студента, дополняющего традиционные документы об образовании, что соотносится с запросом рынка труда на повышение прозрачности и сопоставимости надпрофессиональных навыков при трудоустройстве.

Тренд 3. Интеграция «гибких навыков» в программу стратегического академического лидерства «Приоритет-2030»². Программа «Приоритет-2030» обуславливает необходимость трансформации образовательных моделей и внедрения форм обучения с акцентом на практику в университетах. В материалах программы среди направлений обновления образовательного процесса фиксируются акценты на проектной деятельности, предпринимательстве и цифровой грамотности, которые в современном прочтении могут рассматриваться как элементы мета- и надпрофессиональных компетенций.

Тренд 4. Молодежная политика как ресурс неформального образования. В логике молодежной политики развитие условий для самореализации и конкурентоспособности молодежи связывается с формированием надпрофессиональных навыков. Соответствующие приоритеты закреплены в нормативных документах государственной молодежной политики³.

¹ О центрах компетенций. АНО «Россия – страна возможностей». Режим доступа: <https://tsv.ru> (дата обращения: 24.05.2024).

² Программа стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» (утв. Постановлением Правительства РФ от 13 мая 2021 г. № 729). Режим доступа: <http://government.ru/docs/42197/> (дата обращения: 12.12.2025).

³ Об утверждении Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года: Распоряжение Правительства РФ от 29.11.2014 № 2403-р. Режим доступа: <https://base.garant.ru/70813498/> (дата обращения: 12.12.2025).

Для наглядности представим краткую модель «трехуровневой» институционализации soft skills в государственной политике РФ.

Таблица 1

Многоуровневая модель институциональных механизмов интеграции и поддержки развития soft skills в высшей школе.

Table 1

A multilevel model of institutional mechanisms for integrating and supporting soft-skills development in higher education

Уровень / Level	Основной механизм / The main mechanism	Примеры инструментов / Examples of tools
Нормативный / Regulatory	Закрепление требований к результатам обучения / Consolidating requirements for learning outcomes	ФГОС 3++ и универсальные компетенции / Federal State Educational Standard 3 (FSES 3)++ and universal competencies
Инфраструктурный / Infrastructural	Диагностика/развитие и сопровождение компетенций / Diagnostics/development and maintenance of competencies	Проект «Центры компетенций» / The Competence Centres Project
Программный / Programmatic	Стимулирование изменений через программы развития и финансирование / Stimulating change through development programmes and financing	«Приоритет-2030»; инструменты молодежной политики / "Priority 2030"; youth policy tools

В российском научном дискурсе важную роль играют работы О. В. Румянцевой [6], И. К. Цаликовой, С. В. Пахотиной [5], систематизирующие подходы к пониманию soft skills в вузовском контексте. О. В. Румянцева [4] на основе анализа ста наиболее цитируемых статей в базе Scopus показывает, что под мягкими навыками чаще всего понимается блок универсальных компетенций, включающий коммуникацию, командную работу, критическое мышление, креативность, способность решать нестандартные задачи и др., а основное внимание исследователей сосредоточено на стратегиях развития и инструментах оценивания soft skills у студентов. И. К. Цаликова и С. В. Пахотина [5] отмечают, что в международной литературе soft skills описываются через различные системы понятий (21st century skills, transferrable skills, transversal competences), что порождает терминологические расхождения; в связи с этим авторы подчеркивают необходимость выработки согласованного понятийного аппарата для отечественной образовательной политики.

Большинство российских эмпирических работ рассматривают мягкие навыки прежде всего со стороны студенчества. О. В. Румянцева [6] на материале студентов МГИМО показывает, что обучающиеся хорошо осознают важность soft skills для будущей карьеры, но видят ограниченность институциональных возможностей их системного развития и связывают появление таких возможностей с инициативами отдельных преподавателей. Исследования А. П. Исаева [7] на инженерных программах фиксируют разрыв между ожиданиями рабо-

тодателей (ориентация на уверенное владение командной работой, коммуникацией, тайм-менеджментом) и самооценкой собственных soft skills самими студентами, которые нередко считают свои навыки в этих областях недостаточно сформированными. В работе Е. Н. Зимиревой [8] показано, что участие в сетевых экологических проектах способствует развитию сотрудничества, инициативности и ответственности, однако эффективность таких форм во многом зависит от позиции преподавателя-фасилитатора и организационной поддержки со стороны вуза.

В социально-гуманитарных исследованиях С. А. Столяровой с соавт. [10], Н. Е. Беляевой с соавт. [15], Л. Л. Романовой [16] soft skills рассматриваются как важный элемент профессионального профиля специалистов, работающих в социальной и культурной сферах. Н. Е. Беляева с соавт. [15], описывают мягкие навыки бакалавров вузов культуры как целевой результат компетентностно-ориентированного обучения; по данным авторов, и преподаватели, и работодатели связывают высокий уровень soft skills с более эффективной коммуникацией, продуктивным сотрудничеством и способностью к самоорганизации выпускников. Л. Н. Степанова и Э. Ф. Зеер [14] показывают, что высокий уровень развития soft skills у студентов коррелирует с их удовлетворенностью профессиональным выбором, ощущением жизненной реализованности и психологическим благополучием, подчеркивая тем самым связь мягких навыков с жизненным самоосуществлением личности.

Наряду с этим усиливается интерес к разработке конкретных методик и форматов, позволяющих целенаправленно развивать soft skills в процессе обучения в вузе. В отечественных и зарубежных исследованиях А. П. Исаева и Л. В. Плотникова [7], Е. Н. Зимиревой [8], Т. Klets et al. [20] показано, что практико-ориентированные задания, моделирование ситуаций выбора, проектная деятельность на иностранном языке и участие в волонтерских инициативах создают благоприятные условия для развития мягких навыков; сходные акценты присутствуют и в работах Л. Л. Романовой [16] и Ю. В. Грызеновой с соавт. [24]. Подчеркивается, что наибольший эффект достигается тогда, когда задачи развития soft skills встроены в основное содержание дисциплин и не ограничиваются отдельными внеучебными активностями.

Значительный блок работ посвящен готовности педагогов к реализации новых задач. В отечественной педагогике готовность учителя традиционно понимается как интегральное образование, включающее мотивационно-ценностный, когнитивный, операциональный и рефлексивный компоненты. А. И. Фиалко [11], анализируя самооценку готовности будущих бакалавров к педагогической деятельности, подчеркивает роль устойчивой профессиональной мотивации, владения содержанием и методиками преподавания и способности к рефлексии собственной практики. А. Р. Филиппова [12] показывает, что готовность будущих учителей к формированию читательской грамотности предполагает не только знание соответствующих технологий, но и включение этой задачи в структуру профессиональной идентичности. О. Е. Черно-

ва и А. В. Литвинов [13] на материале преподавателей иностранных языков выделяют в структуре профессиональной готовности компонент, связанный с умением работать в электронной информационно-образовательной среде, что отражает влияние цифровой трансформации на требования к преподавателю.

В работах Э. Ф. Зеера и его коллег [9] подробно описывается меняющийся образ преподавателя высшей школы в условиях неопределенности и цифровых трансформаций. Показано, что от преподавателя ожидается не только высокая предметная компетентность, но и умение проектировать развивающую образовательную среду, поддерживающую формирование soft skills у студентов. Такая среда предполагает предъявление задач, требующих инициативности, ответственности, эффективной коммуникации и сотрудничества. При этом собственные мягкие навыки преподавателя – гибкость, готовность к изменениям, коммуникативная открытость, способность выстраивать партнерские отношения со студентами и коллегами – рассматриваются как важный ресурс профессиональной устойчивости.

В зарубежной литературе готовность преподавателей к развитию soft skills также описывается как многомерный феномен. К. N. Tang [25] показывает, что преподаватели, осознающие значимость мягких навыков для будущей профессии студентов, обладающие развитыми собственными soft skills и использующие активные методы обучения, чаще воспринимают развитие мягких навыков как часть своей профессиональной миссии и успешнее интегрируют соответствующие задачи в образовательный процесс. I. Subramaniam [19] выделяет следующие ключевые элементы готовности к развитию soft skills, как, например, понимание сущности soft skills, представление об их месте в учебном плане, наличие конкретных практик интеграции и другие. В исследовании Н. Polat [22] показано, что готовность будущих учителей связана не только с компетенциями, но и с отношением к профессии и восприятием образовательной организации как привлекательной и поддерживающей.

В российских работах уже присутствуют примеры операционализации готовности преподавателя к решению новых задач: у Р. Б. Исмаиловой с соавт. [18] в исследованиях профессиональной гибкости педагога показывается ее связь с готовностью к изменениям, коммуникацией и командной работой; в работах по методике преподавания информационных технологий Е. В. Касьянова и К. В. Сафонов [21] демонстрируют, что специально спроектированные курсы могут служить площадкой для развития soft skills и у студентов, и у преподавателей, если последние готовы переосмысливать свои роли и использовать активные методы. Однако такие исследования лишь частично затрагивают именно готовность к развитию soft skills как самостоятельный объект анализа.

Обобщая рассмотренные источники, можно сделать несколько обоснованных выводов. Во-первых, в отечественной и зарубежной литературе практически достигнут консенсус в том, что soft skills следует рассматривать как значимый результат программ высшего образования и фактор профессиональной и

личностной успешности выпускников. Во-вторых, подробно описан широкий спектр педагогических стратегий и дидактических форматов, способствующих развитию мягких навыков, а также предложены различные подходы к их оценке. В-третьих, при общем признании ключевой роли преподавателя как фасилитатора процесса развития мягких навыков вопрос о его собственной готовности к целенаправленному развитию soft skills у студентов пока редко становится центральным предметом эмпирических исследований. Именно этот лакунарный аспект и определяет актуальность настоящей работы, ориентированной на детальное рассмотрение готовности преподавателя вуза к развитию soft skills у студентов как многомерного феномена.

Методология, материалы и методы

Методологическая основа исследования опирается на компетентностный подход, в рамках которого soft skills рассматриваются как универсальные (над-профессиональные) результаты высшего образования, закрепляемые через универсальные компетенции образовательных стандартов. Конструкт готовности преподавателя трактуется в логике системного подхода как многокомпонентное интегративное образование, включающее мотивационно-ценностный, когнитивно-методический, операционально-деятельностный и рефлексивный компоненты. Операционализация готовности выполнена в русле деятельностного подхода через анализ реальных педагогических практик (частота эксплицитного обозначения навыков, доминирующий стиль интеграции) и профессиональной рефлексии преподавателя (самооценка уверенности в роли наставника). При разработке инструмента и проверке его свойств использован психометрический подход (принципы построения и первичной проверки измерительных шкал).

Исследование проводилось в соответствии с этическими принципами, действующими в базовом университете, и национальными нормами исследований с участием взрослых респондентов. Опрос был полностью добровольным и анонимным: в анкете не запрашивались персональные данные, позволяющие идентифицировать участника; IP-адреса и электронные адреса не сохранялись. Перед началом опроса респондентам предоставлялась краткая информация о целях исследования и условиях обработки данных; переход к заполнению анкеты рассматривался как форма информированного согласия.

Исследование выполнено в дизайне кросс-секционного онлайн-опроса с включением ситуационных заданий. Всего в нем приняли участие 347 преподавателей четырех российских университетов, ведущих семинарские и практические занятия по программам бакалавриата и магистратуры: Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Московский государственный педагогический университет, РГАУ МСХА имени К. А. Тимирязева, Московский государственный университет технологий и управления им. Н. Г. Разумовского. На этапе подготовки данных 9 анкет с более чем 30 % пропусков по ключевым блокам были исключены, поэтому в итоговый статисти-

ческий анализ вошли ответы 338 респондентов. Сбор данных осуществлялся через ЯндексФормы и проходил в период с мая по сентябрь 2025 года.

Стандартизированный опросник операционализировал готовность через четыре компонента: мотивационно-ценностный, когнитивно-методический, операционально-деятельностный и рефлексивный. На основе четырех эмпирических индикаторов был рассчитан интегральный индекс готовности преподавателя к развитию soft skills студентов в диапазоне 0–100 баллов. Индекс агрегировал показатели, репрезентирующие ключевые компоненты модели готовности: (1) мотивационно-ценностный компонент – оценку степени включенности задач развития soft skills в преподаваемые дисциплины (шкала 1–5); (2) операционально-деятельностный компонент – частоту эксплицитного информирования студентов о целевых мягких навыках («никогда» – «всегда»); (3) когнитивно-методический/операционально-деятельностный компонент – тип доминирующего подхода к развитию soft skills (имплицитный, эксплицитный, комбинированный), пересчитанный в порядковую шкалу по степени выраженности эксплицитности; (4) рефлексивный компонент – самооценку уверенности в своей роли наставника по soft skills (шкала 1–5). Каждый индикатор предварительно стандартизировался (z-преобразование), после чего рассчитывалось его среднее значение и выполнялась линейная трансформация в шкалу 0–100; более высокие значения соответствовали большей интегральной готовности. Данные анализировались методами описательной и сравнительной статистики.

Для четырех индикаторов интегрального индекса готовности преподавателя к развитию soft skills студентов была получена приемлемая внутренняя согласованность, а факторная структура подтверждала допустимость их агрегирования в единый композит.

Проект опросника прошел экспертную оценку у методистов и преподавателей, ранее участвовавших в проектах по развитию soft skills, после чего был протестирован на небольшой выборке для проверки ясности формулировок и логики переходов (Т. R. Hinkin [26] и G. O. Voateng с соавторами [27]).

Блок 1. Фоновые характеристики. Включал вопросы о возрасте, педагогическом стаже (категории: < 3; 3–10; 11–20; > 20 лет), профиле преподаваемых дисциплин, уровне образования и опыте участия в мероприятиях, связанных с тематикой soft skills (курсы повышения квалификации, программы развития, проекты и т. п.).

Блок 2. Текущие практики и установки. Содержал вопросы о степени интеграции soft skills в содержание и организацию преподаваемых дисциплин (шкала 1–5), частоте эксплицитного информирования студентов о целевых мягких навыках («никогда» – «всегда»), преобладающем подходе к развитию soft skills (имплицитный, эксплицитный, комбинированный), а также утверждения, отражающие отношение к значимости soft skills и ответственности преподавателя за их формирование (шкала Лайкерта). Этот блок в первую

очередь репрезентировал мотивационно-ценностный и операционально-деятельностный компоненты готовности.

Блок 3. Трудность развития отдельных soft skills и профессиональная рефлексия. Включал матрицу субъективной трудности (шкала 1–5) для десяти soft skills: командная работа, критическое мышление, креативность, тайм-менеджмент, стрессоустойчивость, адаптивность к неопределенности, лидерство, эмпатия, принятие решений, разрешение конфликтов. Дополнительно оценивались частота самооценки собственных soft skills, уверенность в своей роли наставника и предпочтительные формы методической и организационной поддержки.

Блок 4. Ситуационные задания. Содержал шесть сценариев типичных педагогических ситуаций (снижение мотивации, страх публичного выступления, некритичное использование источников, непонимание устных инструкций, конфликт лидерства в группе, признаки профессионального выгорания у самого преподавателя) с несколькими вариантами реагирования и опцией «другое (уточните)». Эти задания позволяли зафиксировать реальные поведенческие стратегии и дополнить оценку рефлексивного и деятельностного компонентов готовности.

После завершения полевого этапа данные были экспортированы в формат .xlsx, проведены очистка (удаление дубликатов, исключение анкет с более чем 30 % пропусков), проверка логики ответов и подготовка к анализу. Все последующие расчеты выполнялись на очищенной базе из 338 анкет. Первичная обработка данных выполнялась в Microsoft Excel 365. Описательная статистика, χ^2 -критерии для таблиц сопряженности, однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) для сравнения интегрального индекса готовности между стажевыми группами и, при нарушении предпосылок нормальности, критерий Краскела–Уоллиса рассчитывались в IBM SPSS Statistics v28. При анализе шкал оценивалась внутренняя согласованность (α Кронбаха) [28]; при необходимости выполнялся разведочный факторный анализ методом Principal Axis Factoring с косым вращением (A. V. Costello и J. W. Osborne [29]).

Уровень статистической значимости задавался как $p < 0,05$ (двусторонний); при множественных сравнениях применялась поправка Холма, по возможности вычислялись размеры эффекта (Cohen's d, η^2 , V Крамера) (J. Cohen [30]). Априорный расчет мощности выборки для ANOVA и χ^2 -критерия проводился с использованием программы G*Power 3.1 (F. Faul и соавторов [31]). Для анализа связей между стажем и непрерывными/порядковыми показателями (например, стилем имплицитного/эксплицитного развития soft skills) использовалась ранговая корреляция Спирмена.

В целевую совокупность входили преподаватели, ведущие семинары, практические занятия, лабораторные работы и другие малые форматы на программах бакалавриата и магистратуры. Критериями включения были: наличие учебной нагрузки в текущем учебном году; участие в проведении семинарских или практических занятий; согласие на участие. Преподаватели, ведущие

только поточные лекции без интерактивных блоков, а также сотрудники, не имеющие аудиторной нагрузки, не включались. Для сохранения анонимности и акцента на межинституциональных сопоставлениях численность подвыборок по отдельным университетам в статье не раскрывается.

Результаты исследования

Общая готовность и практики развития soft skills

Большинство преподавателей сообщили, что в той или иной степени интегрируют развитие soft skills в содержание и организацию своих дисциплин. Средняя оценка степени включенности развития soft skills составила 4,10 по шкале от 1 до 5 ($SD = 0,83$).

Эксплицитное информирование студентов о том, какие именно soft skills развиваются на занятиях, оказалось менее регулярным. Распределение ответов выглядело следующим образом: «никогда не информирую» – 4,1 % респондентов, «редко» – 24,3 %, «иногда» – 37,9 %, «часто» – 20,2 %, «всегда» – 13,6 %. Примечание. Сумма процентов может отличаться от 100 % (в пределах 99,9–100,1) вследствие округления.

По типу доминирующего подхода к развитию soft skills 20,6 % участников указали преимущественно имплицитную работу (встраивание задач в общий формат занятия без выделения soft skills), 37,9 % – преимущественно эксплицитную (с прямым обозначением развиваемых навыков), еще 37,9 % сочетали оба подхода; 3,7 % затруднились с ответом.

Самооценка уверенности в собственной роли наставника по soft skills в среднем составила 3,50 балла по шкале 1–5 ($SD = 0,91$). Согласие с утверждением «развитие soft skills должно быть интегрировано в каждую учебную дисциплину» оказалось достаточно высоким ($M = 3,85$; $SD = 0,79$).

Интегральный индекс готовности преподавателя к развитию soft skills студентов имел среднее значение 64,7 балла по шкале 0–100, что свидетельствует об умеренно высоком уровне готовности при заметной межиндивидуальной вариативности.

Готовность и педагогический стаж

Для анализа связи интегральной готовности с опытом преподавания респонденты были разделены на четыре группы по стажу: менее 3 лет, 3–10 лет, 11–20 лет и более 20 лет. Средние значения интегрального индекса в этих группах составили соответственно 69,10 ($SD = 19,29$), 63,19 ($SD = 14,87$), 65,41 ($SD = 16,71$) и 64,60 ($SD = 19,11$) балла. Однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA), выполненный на очищенной выборке из 338 анкет, не выявил статистически значимых различий уровня интегральной готовности между стажевыми группами ($p > 0,05$); оценка размера эффекта (η^2) соответствовала малой величине, что указывает на практическое отсутствие систематического влияния стажа на индекс готовности преподавателя к развитию soft skills. Непараметрический критерий Краскела–Уоллиса дал сопоставимый результат

($p > 0,05$), подтверждая отсутствие выраженных различий между группами. Ранговая корреляция Спирмена между количеством лет педагогического стажа и интегральным индексом также оказалась практически нулевой ($\rho = -0,02$; $p = 0,82$), что указывает на отсутствие выраженной монотонной зависимости готовности от стажа.

Стаж и имплицитно/эксплицитный стиль развития soft skills

Для оценки связи педагогического стажа и стиля работы по развитию soft skills ответы о частоте эксплицитного информирования студентов были сгруппированы в три укрупненные категории: преимущественно имплицитный стиль (ответы «никогда» и «редко»), комбинированный стиль («иногда») и преимущественно эксплицитный стиль («часто» и «всегда»). В совокупной выборке во всех стажевых группах преобладали комбинированный и эксплицитный стили, тогда как доля преимущественно имплицитной работы с soft skills оставалась сравнительно невысокой.

χ^2 -критерий для таблицы сопряженности «стаж × укрупненная частота эксплицитного информирования» не выявил статистически значимой ассоциации между продолжительностью педагогического стажа и стилем работы ($\chi^2(6) = 6,55$; $p = 0,36$; V Крамера = 0,15, что соответствует малому размеру эффекта и свидетельствует об отсутствии практически значимой ассоциации между продолжительностью педагогического стажа и стилем работы). Ранговая корреляция Спирмена между числом лет стажа и порядковой шкалой стиля («имплицитный – комбинированный – эксплицитный») также оказалась слабой и статистически недостоверной ($\rho = 0,10$; $p = 0,21$).

Субъективная трудность развития отдельных soft skills

Субъективная трудность развития мягких навыков (по шкале 1–5) распределилась следующим образом (табл. 2).

Таблица 2

Субъективная трудность развития отдельных soft skills (1–5)

Table 2

Perceived difficulty of developing selected soft skills (1–5)

Навык / Skill	Средний балл / Mean
Адаптивность к неопределенности / <i>Adaptability to uncertainty</i>	3,32
Стрессоустойчивость / <i>Stress management</i>	3,08
Управление временем / <i>Time management</i>	3,07
Разрешение конфликтов / <i>Conflict resolution</i>	2,97
Критическое мышление / <i>Critical thinking</i>	2,80
Лидерство / <i>Leadership</i>	2,68
Эмпатия / <i>Empathy</i>	2,67
Принятие решений / <i>Decision making</i>	2,61
Командная работа / <i>Teamwork</i>	2,58
Креативность / <i>Creativity</i>	2,53

Наиболее трудными для целенаправленного развития преподаватели считают навыки, связанные с функционированием в условиях неопределенности и повышенной нагрузки (адаптивность к неопределенности, стрессоустойчивость, управление временем). Навыки командной работы, креативность и принятие решений оцениваются как относительно менее сложные.

Soft skills, к развитию которых студенты менее склонны

Отвечая на вопрос о том, к развитию каких soft skills студенты, по мнению преподавателей, менее всего склонны, респонденты чаще всего называли: самоанализ (41,2 %), инициативность (30,9 %), критическое мышление (28,4 %), ответственность (27,2 %) и адаптацию к неопределенности (25,5 %).

Таблица 3

Soft skills, к развитию которых студенты менее всего склонны

Table 3

The soft skills that students are least inclined to develop

Навык / Skill	%
Самоанализ / <i>Self-analysis</i>	41,2
Инициативность / <i>Initiative</i>	30,9
Критическое мышление / <i>Critical thinking</i>	28,4
Ответственность / <i>Responsibility</i>	27,2
Адаптация к неопределенности / <i>Adaptation to uncertainty</i>	25,5

Трудные этапы педагогического цикла

Наиболее проблемным этапом педагогического цикла развития soft skills 42,8 % респондентов назвали перенос (трансфер) освоенных навыков в реальные учебные, профессиональные и жизненные ситуации студентов. Далее следовали практическая отработка (30,0 %), диагностика уровня сформированности soft skills (19,3 %), варианты «другое» (4,9 %) и теоретическое объяснение сущности мягких навыков (2,9 %). Структура ответов по этапам педагогического цикла представлена на рис. 1.

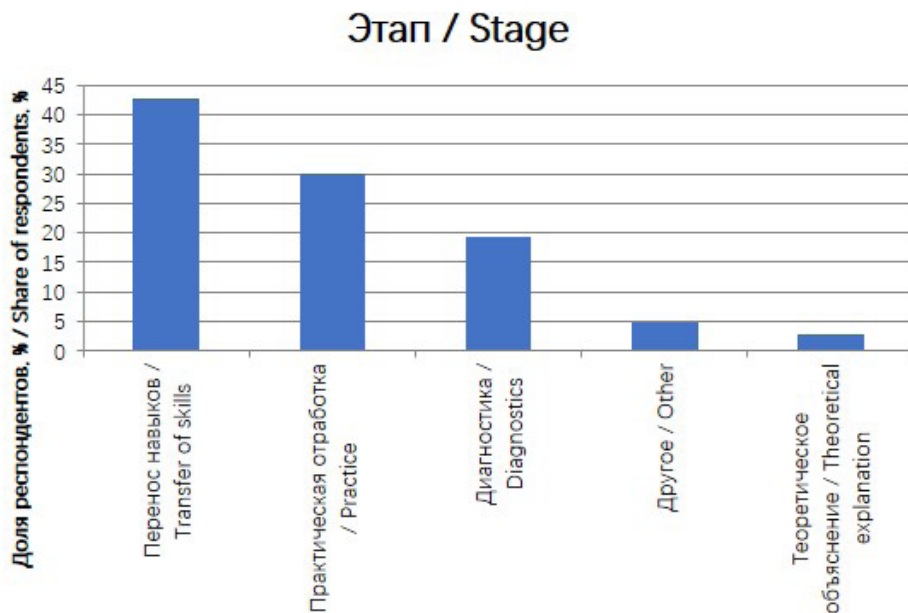


Рис. 1. Этапы педагогического цикла развития soft skills, вызывающие наибольшие трудности у преподавателей, %

Fig. 1. Stages of the pedagogical cycle in soft skills development that teachers find most difficult, %

Саморефлексия и запрос на поддержку

Регулярную самооценку собственных soft skills (не реже одного раза в семестр) практиковали 53,9 % преподавателей, «иногда» – 39,9 %, «редко» – 4,9 %, «не проводили» – 1,2 %.

Среди предпочтительных форм методической и организационной поддержки чаще всего назывались: онлайн-курсы и вебинары (51,4 %), методические пособия и банки упражнений (49,0 %), профессиональные сообщества практиков (43,2 %), очные тренинги и семинары (34,6 %), готовые модули по soft skills для встраивания в дисциплины (33,3 %), индивидуальные консультации (19,8 %). Распределение предпочтительных форм поддержки показано на рис. 2.

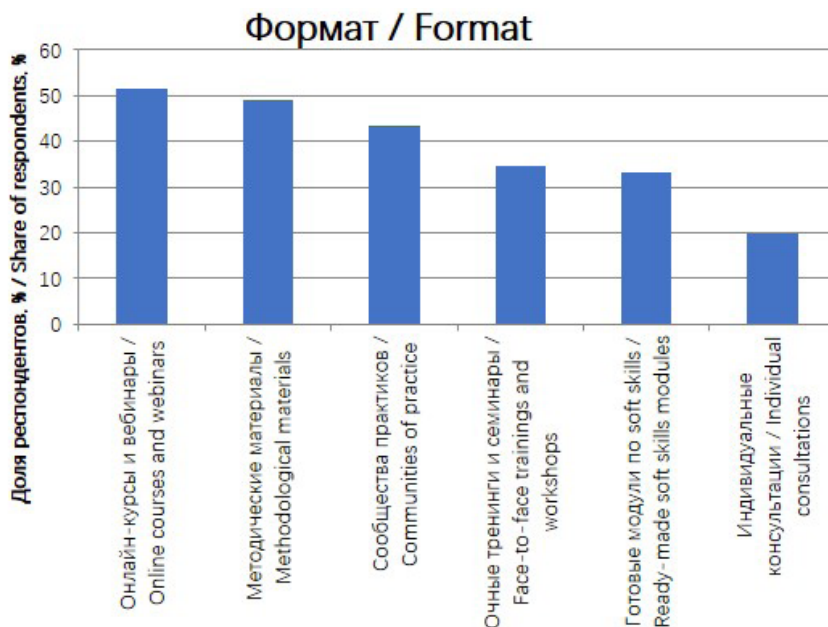


Рис. 2. Предпочитаемые формы методической и организационной поддержки преподавателей в области развития soft skills, %

Fig. 2. Preferred types of methodological and organisational support for university teachers in developing soft skills, %

Поведенческие стратегии в ситуационных заданиях

Анализ ответов на ситуационные задания показал, что в типичных педагогических сценариях преподаватели предпочитают стратегии, ориентированные на индивидуальную работу со студентом, нормализацию ошибок и структурирование заданий.

При снижении мотивации студента 57,2 % респондентов выбирали индивидуальную беседу с выяснением причин, 18,9 % – изменение формата занятий и повышение активности группы, 16,9 % – подключение специалиста (куратора, психолога).

При выраженном страхе публичного выступления 41,6 % делали акцент на снижении избыточных ожиданий и нормализации ошибок, 33,3 % – на обучении техникам релаксации и подготовке к выступлению.

В ситуации некритичного использования источников 31,7 % предпочитали провести мини-занятие по оценке источников, 30,0 % требовали использовать несколько источников и сравнивать их.

При непонимании студентами устных инструкций 32,1 % разбивали задание на этапы и пошагово проговаривали их, 27,6 % дополняли устные инструкции письменной формой.

В конфликте лидерства в группе 33,7 % респондентов применяли ротацию ролей, 28,4 % инициировали обсуждение значимости различных ролей в команде.

При признаках выгорания у самого преподавателя 36,6 % говорили о необходимости пересмотра нагрузки, 24,3 % – о краткосрочном отпуске или паузе, 23,5 % – о поиске новых методов и участии в обучающих программах.

Обсуждение

Полученные результаты в целом согласуются с международной и российской повесткой по soft skills в высшем образовании и вносят ряд уточнений в понимание готовности преподавателей к развитию мягких навыков.

Во-первых, подтверждается сформулированное в литературе представление о том, что академический персонал в целом признает soft skills важным результатом обучения и готов включать задачи их развития в свои дисциплины (Deming; Succì и Canovi; Noah и Abdul Aziz [1–3]). В отечественном дискурсе значимость soft skills и условия их развития в университетской среде последовательно обсуждаются в обзорных и эмпирических работах (Румянцева; Цаликова и Пахотина [4–6]). В социально-гуманитарном и личностном ракурсе роль мягких навыков как фактора профессионального самоосуществления и благополучия дополнительно подчеркивается в исследованиях (Степанова и Зеер; Беляева с соавт.; Романова [14–16]).

Высокая средняя оценка степени интеграции soft skills (4,10 по шкале 1–5) и достаточно высокий интегральный индекс готовности свидетельствуют о сформированности мотивационно-ценностного компонента: преподаватели видят развитие мягких навыков частью своей профессии. В этом смысле наши данные согласуются с работами, где обсуждается переосмысление профессиональных функций преподавателя и требования к его устойчивости в условиях неопределенности и трансформаций (Зеер с соавт.; Степанова и Зеер [9; 14]). Дополняют эту линию исследования, акцентирующие роль институциональных и методических условий поддержки компетентностно-ориентированных форматов и практик развития soft skills у студентов и академического персонала (Исмаилова с соавт.; Касьянова и Сафонов; Грызенькова с соавт. [18; 21; 24]).

Во-вторых, обнаруживается важное противоречие между декларацией интеграции soft skills и регулярностью их эксплицитного обозначения студентам. Несмотря на доминирование эксплицитного и комбинированного подходов, большинство респондентов информируют студентов о целевых soft skills лишь «иногда» или «редко», то есть работа с мягкими навыками нередко остается для студентов неявной. Аналогичные расхождения между декларируемой готовностью и практиками интеграции soft skills в учебный процесс фиксируются и в зарубежных исследованиях готовности преподавателя, где анализируются условия и элементы готовности к включению soft skills в преподавание (Tang [25], Subramaniam [19]). Это указывает на необходимость поддержки

преподавателей не только на уровне ценностных установок, но и на уровне конкретных дидактических решений: формулировок учебных целей, системы заданий, способов обратной связи.

В-третьих, структура субъективной трудности отдельных soft skills отражает акценты глобальной повестки. Наиболее сложными для целенаправленного развития преподаватели считают адаптивность к неопределенности, стрессоустойчивость и управление временем – именно те навыки, которые в докладах WEF и OECD выделяются как критически важные для будущего рынка труда. При этом предпринимаемые в России меры по институционализации soft skills (нормативное закрепление универсальных компетенций, развитие инфраструктуры диагностики и программные механизмы поддержки университетов, рассмотренные в обзоре литературы) создают предпосылки для позитивного вектора их системного развития. В частности, полученные в настоящем исследовании умеренно высокие показатели интеграции soft skills в дисциплины и интегральной готовности преподавателей можно рассматривать как косвенное свидетельство того, что реализуемые в РФ меры и программы в целом приводят к позитивным результатам в виде расширения практик развития мягких навыков в университетской среде. В то же время навыки командной работы и креативности воспринимаются как более «управляемые», что может быть связано с накопленным опытом их интеграции в проектную деятельность, групповые задания и другие активно используемые форматы (Исаев и Плотников; Зимирева; Клец с соавт. [7; 8; 20]; Романова; Грызенкова с соавт. [16; 24]). Таким образом, в программах повышения квалификации целесообразно делать акцент именно на методиках развития навыков функционирования в условиях неопределенности и высокой нагрузки.

В-четвертых, выявленная концентрация трудностей на этапе переноса soft skills в реальные ситуации подтверждает тезис о том, что трансфер компетенций за пределы учебной аудитории остается одним из наименее разработанных звеньев образовательной практики (Зимирева; Романова; Грызенкова с соавт. [8; 16; 24]). Преподаватели видят проблему не столько в объяснении сущности soft skills или их тренировке в учебных заданиях, сколько в обеспечении устойчивого применения сформированных навыков в профессиональных и жизненных контекстах. Это задает важную задачу для вузов: выстраивать связи между аудиторными формами работы и практиками, стажировками, проектами с реальными заказчиками, а также развивать у студентов метакомпетенции рефлексии и самооценки.

Отдельного обсуждения заслуживают результаты анализа связи готовности со стажем и стилем имплицитного/эксплицитного развития soft skills. Ожидалось, что у преподавателей со средним и большим стажем интегральная готовность будет выше, а использование эксплицитных форматов – более частым. Однако ни ANOVA, ни ранговая корреляция Спирмена не выявили статистически значимой зависимости индекса готовности от длительности педагогического стажа; аналогично, стиль работы (имплицитный, комбиниро-

ванный, эксплицитный) не продемонстрировал заметной связи со стажем. Это означает, что накопление опыта само по себе не гарантирует перехода к более прозрачной системной работе с soft skills. Возможно, более важную роль играют факторы участия в программах повышения квалификации, включенности в сообщества практиков, институциональной поддержки и индивидуальных профессиональных установок, что обсуждается в работах о трансформации функций преподавателя и интеграции soft skills в образовательные практики (Зеер с соавт.; Tang; Романова [9; 25; 16]) и в исследованиях, акцентирующих значение институциональных механизмов и методических условий поддержки (Исмаилова с соавт.; Касьянова и Сафонов; Polat [18; 21; 22]).

С теоретической точки зрения проведенное исследование позволяет конкретизировать конструкт готовности преподавателя к развитию soft skills, соотнося его с традиционными моделями педагогической готовности, представленными в отечественных работах (Фиалко; Филиппова; Чернова и Литвинов [11–13]), а также в зарубежном исследовании (Polat [22]). Наши данные свидетельствуют о том, что мотивационно-ценностный компонент в выборке в целом выражен достаточно высоко, а вот операционально-деятельностный и рефлексивный компоненты демонстрируют более неоднородный характер: эксплицитное обозначение soft skills носит эпизодический характер, этап трансфера навыков в реальные ситуации вызывает трудности, а запрос на методическую поддержку остается значительным. Это указывает на необходимость переориентации части ресурсов повышения квалификации с «информирования о важности» на развитие конкретных инструментов проектирования заданий, критериев оценивания и рефлексивных практик.

Дополнительное понимание структуры готовности преподавателей к развитию soft skills дают результаты ситуационных заданий. В большинстве сценариев респонденты выбирали конструктивные стратегии: индивидуальные беседы, нормализацию ошибок, поэтапное разъяснение заданий. Это отражает ориентацию на поддержку студента и способность адаптировать педагогические действия – проявление базовой педагогической гибкости и элементов операционального компонента готовности. Например, в ответ на страх публичных выступлений преподаватели предпочитали эмоциональную поддержку и снижение ожиданий, что соответствует рекомендациям по созданию психологически безопасной среды.

В то же время в ряде случаев наблюдается ограниченность инструментов. Только треть опрошенных использовала целенаправленные методики преодоления тревожности или трансформации групповой динамики. Это указывает на необходимость усиления когнитивно-методического компонента через обучение конкретным техникам работы с soft skills.

Сценарий выгорания выявил, что около четверти преподавателей предпочитают стратегии профессионального роста (обновление методов, участие в обучающих программах), что свидетельствует о развитой рефлексивности. Од-

нако преобладание ответов, связанных с сокращением нагрузки, указывает на потребность в институциональной поддержке устойчивости преподавателей.

Таким образом, поведенческие предпочтения респондентов подтверждают неоднородность компонентов готовности и подчеркивают значение программ, развивающих не только установки, но и инструменты проектирования soft skills в обучении.

Практическая интерпретация результатов позволяет наметить несколько приоритетных направлений работы с преподавателями. Во-первых, целесообразно развивать линейки курсов повышения квалификации, фокусированных на интеграции soft skills в содержание конкретных дисциплин и на формировании у преподавателей уверенности в роли наставника. Во-вторых, учитывая запрос на методические пособия и банки упражнений, важно создавать институциональные ресурсы с примерами заданий, сценариями семинаров и кейсами оценки soft skills. В-третьих, следует поддерживать профессиональные сообщества, где преподаватели могут обмениваться опытом и рефлексировать собственную практику. Наконец, при проектировании таких мер важно уделять внимание не только развитию soft skills у студентов, но и мягким навыкам самих преподавателей – особенно гибкости, коммуникации и стрессоустойчивости (Зеер с соавт.; Kosov et al.; Tang [9; 17; 25]).

Исследование имеет ограничения. Выборка ограничена четырьмя университетами и не претендует на репрезентативность для всей системы высшего образования. Использование кросс-секционного дизайна не позволяет судить о динамике готовности во времени. Опросная методика фиксирует прежде всего самооценку, а не внешнюю экспертную оценку практик преподавания и уровня soft skills студентов. В дальнейшем целесообразно дополнить самоотчет наблюдением, анализом учебных материалов и независимой оценкой soft skills обучающихся.

Заключение

Целью исследования была эмпирическая экспликация и системный анализ интегративной готовности преподавателей российских вузов к развитию soft skills у студентов, а также выявление ее связи с педагогическим стажем и преобладающим стилем имплицитного/эксплицитного развития мягких навыков. Готовность была концептуализирована как многомерный конструкт, включающий мотивационно-ценностный, когнитивно-методический, операционально-деятельностный и рефлексивный компоненты, и операционализована через совокупность установочных и поведенческих индикаторов.

Полученные результаты позволяют ответить на поставленные исследовательские вопросы. Во-первых, большинство преподавателей декларируют включенность развития soft skills в содержание своих дисциплин и в целом принимают ответственность за формирование мягких навыков у студентов, что указывает на достаточно высокий уровень мотивационно-ценностного компонента готовности. Во-вторых, в практике преподавания преобладают

комбинированный и эксплицитный подходы, однако обозначение soft skills студентам зачастую носит нерегулярный, эпизодический характер. В-третьих, наиболее трудными для целенаправленного развития преподаватели считают навыки, связанные с функционированием в условиях неопределенности и стрессовых нагрузок (адаптивность к неопределенности, стрессоустойчивость, управление временем), а ключевым проблемным этапом цикла развития soft skills оказывается перенос освоенных навыков в реальные профессиональные и жизненные ситуации студентов. В-четвертых, преподаватели демонстрируют высокий интерес к разнообразным форматам профессиональной поддержки – онлайн-курсам, методическим материалам, сообществам практиков, – что отражает запрос на конкретные инструменты и площадки для обмена опытом.

Данное исследование показывает отсутствие значимой корреляционной связи интегральной готовности и стиля работы со стажем. Результаты анализа свидетельствуют, что ни индекс готовности преподавателя к развитию soft skills, ни распределение имплицитного, комбинированного и эксплицитного подходов не демонстрируют выраженной зависимости от длительности педагогической карьеры. Это позволяет заключить, что переход к более системной и открыто артикулируемой работе с soft skills не является автоматическим следствием накопления опыта и требует целенаправленных институциональных усилий и программ профессионального развития.

С теоретической точки зрения исследование уточняет содержание конструкта «готовность преподавателя вуза к развитию soft skills у студентов» и предлагает к последующей валидации интегральный индекс готовности, основанный на системе показателей, репрезентирующих мотивационно-ценностный и операционально-деятельностный компоненты, в сочетании с анализом когнитивно-методического и рефлексивного аспектов. Практическая значимость работы заключается в том, что результаты могут служить эмпирической базой для проектирования программ повышения квалификации и систем методического сопровождения преподавателей, направленных на усиление эксплицитного компонента работы с soft skills, поддержку наиболее проблемных этапов педагогического цикла и развитие собственных мягких навыков академического персонала.

Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением выборки за счет вузов разных регионов и профилей, включением лонгитюдного измерения для отслеживания динамики готовности во времени, а также триангуляцией данных за счет независимой экспертной оценки soft skills студентов и наблюдения за реальными практиками преподавания.

Список использованных источников

1. Deming D.J. The growing importance of social skills in the labor market. *The Quarterly Journal of Economics*. 2017;132(4):1593–1640. doi:10.1093/qje/qjx022

2. Succi C., Canovi M. Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education*. 2020;45(9):1834–1847. doi:10.1080/03075079.2019.1585420
3. Noah J.B., Abdul Aziz A. A systematic review on soft skills development among university graduates. *EDUCATUM Journal of Social Sciences*. 2020;6(1):53–68. doi:10.37134/ejoss.vol6.1.6.2020
4. Румянцева О.В. Исследования soft skills в высшем образовании: топ-100 в международной базе Scopus. *Интеграция образования*. 2021;25(4):593–607. doi:10.15507/1991-9468.105.025.202104.593-607
5. Цаликова И.К., Пахотина С.В. Научные исследования по вопросам формирования soft skills (обзор данных в международных базах Scopus, Web of Science). *Образование и наука*. 2019;21(8):187–207. doi:10.17853/1994-5639-2019-7-187-207
6. Румянцева О.В. Развитие soft skills в вузе: взгляд студентов. *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология*. 2022;28(4):98–105. doi:10.18287/2542-0445-2022-28-4-98-105
7. Исаев А.П., Плотников Л.В. Мягкие навыки для успешной карьеры выпускников инженерного профиля. *Высшее образование в России*. 2021;30(10):63–77. doi:10.31992/0869-3617-2021-30-10-63-77
8. Зимирева Е.Н. Формирование гибких навыков у бакалавров в области охраны природы средствами сетевых образовательных экологических проектов. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2022;7(1):108–115. doi:10.30853/ped20220004
9. Зеер Э.Ф., Резер Т.М., Сыманюк Н.В. Трансформация функций преподавателей высшей школы в условиях неопределенности: постановка проблемы. *Образование и наука*. 2023;25(5):12–48. doi:10.17853/1994-5639-2023-5-12-48
10. Столярова С.А., Логунова О.В., Ковчина Н.В. Актуальность soft skills в профессиональном плане будущих специалистов социальной сферы. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2021;10-3:73–77. doi:10.23670/IRJ.2021.112.10.080
11. Фиалко А.И. Исследование самооценки готовности будущих бакалавров к педагогической деятельности. *Современные наукоемкие технологии*. 2023;4:211–217. doi:10.17513/snt.39603
12. Филиппова А.Р. Готовность будущих педагогов к формированию читательской грамотности как результат образовательной деятельности вуза. *Казанский педагогический журнал*. 2022;1(150):84–90. doi:10.51379/KPJ.2022.151.1.010
13. Чернова О.Е., Литвинов А.В. Обеспечение профессиональной готовности преподавателя иностранных языков к работе в ЭИОС вуза. *Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения: материалы VIII Международной научной конференции*; 2020; Москва: РУДН; 2020:46–49. Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_44471891_29227120.pdf (дата обращения: 12.12.2025).
14. Степанова Л.Н., Зеер Э.Ф. Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов. *Образование и наука*. 2019;21(8):65–89. doi:10.17853/1994-5639-2019-8-65-89
15. Беляева Н.Е., Есипов А.Л., Степанова Н.А. Мягкие навыки (soft skills) бакалавров вузов культуры в контексте компетентностного подхода: понятийно-теоретический анализ. *Научные и технические библиотеки*. 2022;9:112–126. doi:10.33186/1027-3689-2022-9-112-126
16. Романова Л.Л. Представления студентов о содержании понятия «soft skills». *Письма в Эмиссия. Оффлайн*. 2022;3:3058. Режим доступа: <https://www.emissia.org/offline/2022/3058.htm> (дата обращения: 02.12.2025).
17. Kosov M.E., Malashenko G.T., Frumina S.V., et al. Increasing the effectiveness of pedagogical technologies in education: psychological experience of technological change management. *Emerging Science Journal*. 2023;7(S):49–63. doi:10.28991/ESJ-2023-SIED2-05

18. Исмаилова Р.Б., Мугиын М.Е., Родионов А.М., Мухит А.Ф. Развитие мягких навыков в сфере высшего образования: важнейший компонент будущего успеха. *The Scientific Heritage*. 2024;147(4):46–48. doi:10.5281/zenodo.13996298
19. Subramaniam I. Teachers perception on their readiness in integrating soft skills in the teaching and learning. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSRJRME)*. 2013;2:19–29. doi:10.9790/7388-0251929
20. Klets T., Malysheva O., Presnyakova N., Starovoitova M. The development of a bachelor's soft skills through project activities in a foreign language. In: *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*; May 22–23, 2020. 2020;5:459–470. doi:10.17770/sie2020vol5.5010
21. Касьянова Е.В., Сафонов К.В. Методика обучения информационным технологиям будущих ИТ-специалистов, формирующая гибкие навыки. *Современные информационные технологии и ИТ-образование*. 2023;19(1):45–55. doi:10.25559/SITITO.019.202301.045-055
22. Polat H. Investigating the relationships between preservice teachers' teacher readiness, attitude towards teaching profession, and organizational attraction through structural equation modeling. *Educational Process: International Journal*. 2022;11(3):62–86. doi:10.22521/edupij.2022.113.4
23. Dong X., Kalugina O.A., Vasbieva D.G., Rafi A. Emotional intelligence and personality traits based on academic performance. *Frontiers in Psychology*. 2022;13:894570. doi:10.3389/fpsyg.2022.894570
24. Грызенкова Ю.В., Кугушева А.Н., Охрименко И.В., Цыганов А.А. Концепт 4К+. Развитие soft skills у студентов и сотрудников организаций высшего образования (на опыте волонтерского центра). *Перспективы науки и образования*. 2023;5(65):759–779. doi:10.32744/pse.2023.5.44
25. Tang K.N. The importance of soft skills acquisition by teachers in higher education institutions. *Kasetsart Journal of Social Sciences*. 2020;41(1):22–27. doi:10.1016/j.kjss.2018.01.002
26. Hinkin T.R. A Brief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires. *Organizational Research Methods*. 1998;2(1):104–121. doi:10.1177/109442819800100106
27. Boateng G.O., Neilands T.B., Frongillo E.A., Melgar-Quinonez H.R., Young S.L. Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: a primer. *Frontiers in Public Health*. 2018;6:149. doi:10.3389/fpubh.2018.00149
28. Cronbach L.J. Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*. 1951;16:297–334. doi:10.1007/BF02310555
29. Costello A.B., Osborne J.W. Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*. 2005;10(1):7. doi:10.7275/jyj1-4868
30. Cohen J. A power primer. *Psychological Bulletin*. 1992;112(1):155–159. doi:10.1037/0033-2909.112.1.155
31. Faul F., Erdfelder E., Lang A.G., Büchner A. G*Power 3: a flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*. 2007;39(2):175–191. doi:10.3758/BF03193146

References

1. Deming D.J. The growing importance of social skills in the labor market. *The Quarterly Journal of Economics*. 2017;132(4):1593–1640. doi:10.1093/qje/qjx022
2. Succi C., Canovi M. Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education*. 2020;45(9):1834–1847. doi:10.1080/03075079.2019.1585420
3. Noah J.B., Abdul Aziz A. A systematic review on soft skills development among university graduates. *EDUCATUM Journal of Social Sciences*. 2020;6(1):53–68. doi:10.37134/ejoss.vol6.1.6.2020

4. Rumyantseva O.V. Soft skills research in higher education: top 100 Scopus-indexed publications. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2021;25(4):593–607. (In Russ.) doi:10.15507/1991-9468.105.025.202104.593-607
5. Tsalikova I.K., Pakhotina S.V. Scientific research on the issue of soft skills development (review of the data in international databases of Scopus, Web of Science). *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2019;21(8):187–207. (In Russ.) doi:10.17853/1994-5639-2019-7-187-207
6. Rumyantseva O.V. Development of soft skills in higher education: students' opinion. *Vestnik Samar-skogo universiteta. Istorija, pedagogika, filologija = Vestnik of Samara University. History, Pedagogics, Philology*. 2022;28(4):98–105. (In Russ.) doi:10.18287/2542-0445-2022-28-4-98-105
7. Isaev A.P., Plotnikov L.V. Soft skills for a successful engineering graduate career. *Vyshee obra-zovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2021;30(10):63–77. (In Russ.) doi:10.31992/0869-3617-2021-30-10-63-77
8. Zimireva E.N. Soft skills formation in students pursuing an undergraduate degree in the field of nature conservancy by means of online educational environmental projects. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki = Pedagogy. Theory & Practice*. 2022;7(1):108–115. (In Russ.) doi:10.30853/ped20220004
9. Zeer E.F., Rezer T.M., Symanyuk N.V. Transformation of university teachers' functions under conditions of uncertainty: problem statement. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2023;25(5):12–48. (In Russ.) doi:10.17853/1994-5639-2023-5-12-48
10. Stolyarova S.A., Logunova O.V., Kovchina N.V. Relevance of soft skills for future social work professionals. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal = International Scientific Research Journal*. 2021;10-3-73–77. (In Russ.) doi:10.23670/IRJ.2021.112.10.080
11. Fialko A.I. Study of self-assessment of readiness of future bachelors for teaching activities in the system of secondary vocational education. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii = Modern Science-Intensive Technologies*. 2023;(4):211–217. (In Russ.) doi:10.17513/snt.39603
12. Filippova A.R. Future teachers' readiness to develop reading literacy as an outcome of university education. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*. 2022;1(150):84–90. (In Russ.) doi:10.51379/KPJ.2022.151.1.010
13. Chernova O.E., Litvinov A.V. Ensuring foreign language teachers' readiness to work in the university e-learning environment. In: *Aktual'nye problemy lingvistiki i lingvodidaktiki inostrannogo yazyka delovogo i professional'nogo obshcheniya: materialy VIII Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii = Current Issues in Linguistics and Linguodidactics of Foreign Languages for Business and Professional Communication. Proceedings of the VIII International Scientific Conference; 2020; Moscow, Russia*. Moscow: RUDN University; 2020:46–49. (In Russ.) Accessed December 12, 2025. https://elibrary.ru/download/elibrary_44471891_29227120.pdf
14. Stepanova L.N., Zeer E.F. Soft skills as predictors of students' self-realization. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2019;21(8):65–89. (In Russ.) doi:10.17853/1994-5639-2019-8-65-89
15. Belyaeva N.E., Esipov A.L., Stepanova N.A. Soft skills of culture related bachelor programs with-in the competence based approach. *Nauchnye i tekhnicheskie biblioteki = Scientific and Technical Libraries*. 2022;(9):112–126. (In Russ.) doi:10.33186/1027-3689-2022-9-112-126
16. Romanova L.L. Students' perceptions of the content of the concept of "soft skills". *Pis'ma v Jemissija. Offlajn = Letters to Emission. Offline*. 2022;(3):3058. (In Russ.) Accessed December 02, 2025. <https://www.emissia.org/offline/2022/3058.htm>
17. Kosov M.E., Malashenko G.T., Frumina S.V., et al. Increasing the effectiveness of pedagogical technologies in education: psychological experience of technological change management. *Emerging Science Journal*. 2023;7(S):49–63. doi:10.28991/ESJ-2023-SIED2-05

18. Ismailova R., Mugiyn M., Rodionov A., Muhit A. Developing soft skills in higher education: a key component of future success. *The Scientific Heritage*. 2024;147(4):46–48. (In Russ.) doi:10.5281/zenodo.13996298
19. Subramaniam I. Teachers perception on their readiness in integrating soft skills in the teaching and learning. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSRJME)*. 2013;2:19–29. doi:10.9790/7388-0251929
20. Klets T., Malysheva O., Presnyakova N., Starovoitova M. The development of a bachelor's soft skills through project activities in a foreign language. In: *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*; May 22–23, 2020. 2020;5:459–470. doi:10.17770/sie2020vol5.5010
21. Kasyanova E.V., Safonov K.V. Teaching methods in IT education that foster soft skills. *Sovremennye informatsionnye tekhnologii i IT obrazovanie = Modern Information Technology and IT Education*. 2023;19(1):45–55. (In Russ.) doi:10.25559/SITITO.019.202301.045-055
22. Polat H. Investigating the relationships between preservice teachers' teacher readiness, attitude towards teaching profession, and organizational attraction through structural equation modeling. *Educational Process: International Journal*. 2022;11(3):62–86. doi:10.22521/edupij.2022.113.4
23. Dong X., Kalugina O.A., Vasbieva D.G., Rafi A. Emotional intelligence and personality traits based on academic performance. *Frontiers in Psychology*. 2022;13:894570. doi:10.3389/fpsyg.2022.894570
24. Gryzenkova Yu.V., Kugusheva A.N., Okhrimenko I.V., Tsyganov A.A. 4K+ concept: developing soft skills in university students and staff through a volunteer centre. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Prospects of Science and Education*. 2023;5(65):759–779. (In Russ.) doi:10.32744/pse.2023.5.44
25. Tang K.N. The importance of soft skills acquisition by teachers in higher education institutions. *Kasetsart Journal of Social Sciences*. 2020;41(1):22–27. doi:10.1016/j.kjss.2018.01.002
26. Hinkin T.R. A Brief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires. *Organizational Research Methods*. 1998;2(1):104–121. doi:10.1177/109442819800100106
27. Boateng G.O., Neilands T.B., Frongillo E.A., Melgar-Quinonez H.R., Young S.L. Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: a primer. *Frontiers in Public Health*. 2018;6:149. doi:10.3389/fpubh.2018.00149
28. Cronbach L.J. Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*. 1951;16:297–334. doi:10.1007/BF02310555
29. Costello A.B., Osborne J.W. Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*. 2005;10(1):7. doi:10.7275/yjy1-4868
30. Cohen J. A power primer. *Psychological Bulletin*. 1992;112(1):155–159. doi:10.1037/0033-2909.112.1.155
31. Faul F., Erdfelder E., Lang A.G., Büchner A. G*Power 3: a flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*. 2007;39(2):175–191. doi:10.3758/BF03193146

Информация об авторах:

Мельничук Марина Владимировна – доктор экономических наук, кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, Москва, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-7720-7443. E-mail: mvmelnichuk@fa.ru

Емельянова Элла Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, Москва, Российская Федерация; ORCID 0009-0006-8109-8987. E-mail: elemelyanova@fa.ru

Вклад соавторов. Авторы внесли равный вклад в сбор эмпирических данных, их обработку и написание статьи.

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

Статья поступила в редакцию 21.07.2025; поступила после рецензирования 03.12.2025; принята к публикации 04.02.2026.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Marina V. Melnichuk – Dr. Sci. (Economics), Cand. Sci. (Education), Professor, Head of the Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation; ORCID 0000-0002-7720-7443. E-mail: mvmelnichuk@fa.ru

Ella L. Emelyanova – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation; ORCID 0009-0006-8109-8987. E-mail: elemelyanova@fa.ru

Contribution of the authors. The authors contributed equally to collecting and processing the empirical data, as well as to writing the article.

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

Received 21.07.2025; revised 03.12.2025; accepted for publication 04.02.2026.

The authors have read and approved the final manuscript.