



УДК 316.752+004.652.3+378.14+811.161.1

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2506.12](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2506.12)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Модель сетевой аспирантуры в области русского языка как иностранного: сравнительный анализ подходов к обучению в вузах России и Шри-Ланки

С. В. Ильина¹

¹ Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
Чебоксары, Россия

Проблема и цель. В статье исследуется проблема продвижения русского языка как иностранного в аспекте моделирования образовательных программ подготовки кадров высшей квалификации для системы образования Шри-Ланки. Цель – выявить черты общности и различия в подходах к обучению в вузах России и Шри-Ланки и обосновать необходимость разработки модели сетевой аспирантуры в области русского языка как иностранного.

Методология. Методологической основой исследования послужил метод компаративного анализа, позволяющий выявлять черты общности и различий образовательных моделей, имеющих разные историко-культурные основания. Сравнительный анализ образовательных моделей аспирантуры России и Шри-Ланки проводился по следующим критериям: организационном (на уровне структуры образовательных программ и качества образовательных результатов) и содержательном (отраслевые и междисциплинарные исследования). Для оценки степени информированности преподавателей русского языка о системах аспирантуры России и Шри-Ланки и уровня их мотивации к продолжению обучения использован метод сплошного опосредованного анкетирования.

Результаты. Автором установлена общность в подходах к обучению в аспирантуре в вузах России и Шри-Ланки в аспектах: 1) организации и структуры аспирантских программ с приоритетным значением научного компонента; 2) анализа качества подготовки научных исследований.

Выявлены черты различия в дисциплинарных подходах к тематике и содержанию научных работ, а также подходов к представлению результатов освоения образовательных программ. По результатам опроса выявлен высокий уровень информированности преподавателей русского

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № от 16 января 2025 г. № 073-03-2025-063 по теме «Модель сетевой подготовки научных и научно-педагогических кадров из числа иностранных граждан (на примере взаимодействия вузов Российской Федерации и Демократической Социалистической Республики Шри-Ланка)».

Библиографическая ссылка: Ильина С. В. Модель сетевой аспирантуры в области русского языка как иностранного: сравнительный анализ подходов к обучению в вузах России и Шри-Ланки // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 6. – С. 269–292. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2506.12>

✉  Автор для корреспонденции: Светлана Викторовна Ильина, svil73@yandex.ru

© С. В. Ильина, 2025



языка Шри-Ланки об образовательном потенциале аспирантуры и весьма значительная степень их мотивации к продолжению образования. Обоснована необходимость разработки модели сетевой аспирантуры для подготовки кадров высшей квалификации в области русского языка как иностранного.

Заключение. На основе данных, полученных в результате проведенного исследования, сделан вывод о том, что одним из решений проблемы продвижения русского языка в Шри-Ланке может стать разработка и реализация модели сетевой аспирантуры по подготовке кадров высшей квалификации в области русского языка как иностранного.

Ключевые слова: продвижение русского языка; аспирантура России; аспирантура Шри-Ланки; структура образовательной программы; результаты обучения; содержание исследований; мотивация; модель сетевой аспирантуры.

Постановка проблемы

Новая концепция внешней политики России¹, направленная на укрепление национальных интересов страны в мировом геополитическом пространстве, усиливает актуальность проблемы продвижения русского языка за рубежом в современной гуманитарной науке. За последние годы предметное поле исследований, направленных на поиск путей укрепления русского языка как иностранного, заметно расширилось. Активизация внимания исследований к вопросам продвижения русского языка за рубежом обусловлена и обширным практическим опытом, накопленным более чем в пятидесяти российских Центрах открытого образования в странах Азиатско-Тихоокеанского региона, Южной Америке и Африке. Полевая работа, проводимая в виде курсов русского языка для различных групп иностранных граждан, образовательных, методических и просветительских мероприятий, выступила экспериментальной базой для систематизации и научного осмысления процессов обучения и выхода исследований на этап разработки образовательных моделей различных

уровней, учитывающих специфику и национальные особенности образовательных систем стран-партнеров.

Основываясь на теории межкультурной коммуникации, группа ученых Томского государственного педагогического университета предлагает модель, сочетающую в себе направленность на сохранение национальной идентичности субъектов обучения и опору на российские образовательные стандарты. В основу модели, апробированной в практике преподавания русского языка в Кении, положены сопоставление паттернов российской и кенийской культур и поиск путей культурной интеграции для выстраивания совместной деятельности [1].

Особое внимание уделяется исследователями разработке и апробации моделей, направленных на решение вопросов кадровой обеспеченности процесса преподавания русского языка. Так, китайские исследователи Л. Мэн, С. Ван [2] предлагают образовательную модель по подготовке профильных специалистов на компетентностной основе с приоритетом профильно-прикладного принципа

¹ Концепция внешней политики Российской Федерации (утверждена Президентом Российской Федерации В. В. Путиным 31 марта 2023 г.) URL: <https://www.mid.ru/ru/detail-material-page/1860586/>



обучения и внедрением метода градуированного преподавания базовых курсов, учитывающего уровень подготовки студентов. В модели, апробированной в Муданьцзянском педагогическом университете (КНР) [2], подчеркивается исключительная важность научной составляющей, опирающейся на лингвокультурологию, теории вторичной языковой личности, меж- и кросс-культурной коммуникации и лингводидактику.

Рассматривая проблему продвижения русского языка в системе образования Танзании с точки зрения необходимости подготовки местных профессиональных кадров, С. Ю. Бакулина, В. В. Бондарева и О. К. Позднякова [3] описывают образовательную модель, разработанную в контексте этноориентированного подхода. По мнению авторов, нормативная модель должна отвечать требованиям представителей конкретного этноса и опираться на национально-образовательные традиции, содержание, приемы, формы и средства организации образовательного процесса.

Эффективность продвижения русского языка за рубежом зависит от возможностей профессионального совершенствования педагогических кадров, системы профессионального роста педагогов, реализуемой в определенной стране. Группой исследователей² Набережно-Челнинского педагогического университета разработана модель дополнительного профессионального образования на русском языке, реализуемая в Туркменистане.

В ряду стран, продвижение русского языка в которых активно развивается через систему образования, находится и Демократическая Социалистическая Республика Шри-Ланка. На сегодняшний день в изучении различных аспектов образования страны накоплен обширный опыт как в зарубежных [4–6], так и в отечественных научных работах [7–11]. Группой исследователей³ Чувашского государственного педагогического университета разработана модель организационно-методического и кадрового обеспечения образовательной деятельности на русском языке, построенная на принципах российской Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей.

Анализ современных научных мнений показывает, что исследовательский интерес ученых обращен в основном на разработку и апробацию международных образовательных моделей для продвижения русского языка на уровнях среднего общего, дополнительного и отчасти высшего образования, построенных с учетом особенностей национальных образовательных систем. Вместе с тем за пределами внимания ученых остается изучение послевузовского образования, являющегося высшей ступенью подготовки квалифицированного специалиста во всех системах образования. В этом ракурсе показательна позиция М. Ю. Кузнецова [12], изучающего современные модели подготовки научных и научно-пе-

² Галиакберова А. А., Мухаметшин А. Г., Асратян Н. М., Галиев, Р. М., Шакирова, Л. Р., Корнилова И. В. Разработка и осуществление модели эффективного продвижения дополнительного профессионального образования на русском языке в Туркменистане // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2024. – Т. 13, № 4. – С. 43–48.

³ Модель организационно-методического и кадрового обеспечения образовательной деятельности на русском языке в системе образования Демократической

Социалистической Республики Шри-Ланка / С. В. Ильина, Е. А. Ильина, Е. Г. Хрисанова, А. А. Кириллов // Современный педагог и наставник: Электронный сборник статей по материалам Межрегиональной научно-практической конференции, посвященной Году педагога и наставника, Чебоксары, 25 октября 2023 года. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2023. – С. 232–236. – EDN SDQAQO.



дагогических кадров в зарубежных университетах. По мнению исследователя, университеты, готовящие аспирантов по всему миру, «стремятся к созданию эффективных образовательных программ, которые позволят будущим исследователям не только глубоко осваивать теоретические знания, но и развивать практические навыки, необходимые для работы в динамично изменяющейся научной среде» [12].

Таким образом, цель исследования – выявить черты общности и различия в подходах к обучению в вузах России и Шри-Ланки и обосновать необходимость разработки модели сетевой аспирантуры в области русского языка как иностранного.

Методология исследования

Изучение подходов к проблеме продвижения русского языка в Шри-Ланке в аспекте моделирования сетевой аспирантской программы лежит в русле теоретических исследований в области педагогической компаративистики. Мысль об универсальности и широких возможностях данного методологического подхода в гуманитарной науке в целом и в педагогических исследованиях в частности высказывается российскими и зарубежными учеными. В философии, литературоведении,

культурологии среди исследовательских методов компаративистика занимает одно из важных мест. Так, С. Л. Бурмистров⁴ называет философскую компаративистику одним из динамично развивающихся направлений для различных научных исследований, отмечая, что «метод философской компаративистики распространен гораздо шире, чем обычно принято считать, и сфера его применения не ограничивается областью интеркультурной коммуникации»⁵.

Широко применим компаративный подход в современных педагогических исследованиях⁶, рассматривающих проблемы российского и зарубежного образования⁷. В отечественной педагогической науке середины XX – начала XXI в. понятие «сравнительная педагогика» сформировалось в многочисленных трудах З. А. Мальковой и Б. Л. Вульфсона⁸, изучавших проблемы педагогики и образовательных систем зарубежных стран, в первую очередь США, Франции и Германии. Они разработали концептуальные основы российской педагогической компаративистики, нашедшие продолжение в современных сравнительных исследованиях⁹. Целесообразность сравнительного метода для изучения различных образовательных парадигм доказывается иссле-

⁴ Бурмистров С. Л. Философская компаративистика и история философии // «ХОРА» Журнал современной зарубежной философии и философской компаративистики. – 2008. – № 1. – С. 5-17. URL: <https://jkhora.narod.ru/2008-1-02.pdf>

⁵ Там же. – С. 6.

⁶ Неборский Е. В. Сравнительная педагогика: обзор диссертационных исследований 2011–2020-х гг. // Гуманитарные науки и образование. – 2021. – Т. 12, № 1. – С. 77–83.

⁷ Bereday G. Z. F. Comparative method in education. – NY, 1966. – 182 p.

Ragin C. The Comparative Method: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies. – Berkeley, 1987. – 185 p.

⁸ Малькова З. А. Школа и школьная политика в США. – М., 1969.

Малькова З. А., Вульфсон Б. Л. Современная школа и педагогика в капиталистических странах. – М., 1975.

Малькова З. А. Тринадцать лет спустя: американская школа-96 // Педагогика. – 1996. – № 5.

Вульфсон Б. Л., Малькова З. А. Сравнительная педагогика. – М., 1996.

⁹ Суходимцева А. П. Научная школа «Сравнительная педагогика» в деятельности Б. Л. Вульфсона: типологический аспект // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 1, № 4. – С. 12–24.



довательской группой Казанского федерального университета. Т. А. Баклашова, Н. В. Телегина, С. Ю. Рогожин [13], рассматривая подходы, применяемые в сравнительных педагогических исследованиях отечественных и зарубежных авторов, выделяют количественные и качественные методы. При этом упор делается [13] на методологии применения качественных методов как наиболее эффективных для точного описания, анализа и интерпретации изучаемых явлений.

Н. С. Гаркуша¹⁰, предпринимая попытку систематизировать имеющиеся в компаративных исследованиях подходы, выделяет три группы: общенаучные, мировоззренческие и технологические. Приведенная систематика образует, по мнению автора, «своеобразную призму, взгляд через которую позволяет компаративисту понять закономерности, особенности восприятия, понимания, трактовки и оценки сравниваемых процессов, явлений и фактов»¹¹.

При рассмотрении компаративного подхода в современных педагогических исследованиях В. В. Марюхина [14] в качестве одной из характерных черт выделяет междисциплинарность сравнительного метода. Это, как указывает автор, позволяет применять в исследовании компилятивно-систематизирующий подход, что способствует развитию межнаучного диалога в современном исследовательском сообществе.

Предпринимая попытку сопоставить аспирантские образовательные модели, используемые в странах, далеких друг от друга не

только географически, но и в культурно-историческом аспекте, необходимо обозначить основные черты сравниваемых моделей, акцентируя внимание на их структуре и содержании. Учитывая, что образовательная модель российской аспирантуры не раз являлась объектом исследования отечественных ученых [15–17], остановимся лишь на том указании, что в российской модели аспирантура является послевузовской ступенью образования, но не уровнем основного образования. По окончании аспирантуры и после успешной защиты диссертации исследователю присуждается степень кандидата наук по соответствующей специальности.

Переходя к шри-ланкийской образовательной модели, следует отметить: имея достаточно развитую систему высшего образования [18], университеты Шри-Ланки развивают и его послевузовские ступени, которые реализуются на специальных или профильных факультетах. В целом система послевузовского образования Шри-Ланки имеет в основе британскую образовательную модель¹² и регламентируется Законом об университетах¹³. Программы послевузовского образования Шри-Ланки включают две ступени: программы получения степени магистра философии (MPh) и программы получения степени доктора философии (PhD). При этом допускается переход из одного уровня на другой в процессе обучения при выполнении определенных условий.

Для проведения сопоставительного анализа подходов к обучению в аспирантуре

¹⁰ Гаркуша Н. С. Обоснование научных подходов проведения компаративного педагогического исследования // Человек и образование. – 2011. – № 3. – С. 151–154.

¹¹ Там же. – С. 151.

¹² Little A. W. Development, Education and Learning in Sri Lanka: An international research journey. – London:

UCL Press, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14324/111.9781800081550>

¹³ Закон об университетах №16 от 1978 года Universities Act, No. 16 of 1978. URL: https://www.ugc.ac.lk/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=195&lang=en



обеих стран в настоящей работе были определены следующие критерии: организационный, в рамках которого выделены два уровня (структурный и качественный), и содержательный. На структурном уровне сопоставлены подходы к моделированию образовательных программ в части формирования учебных планов как организационной основы. Сравнительный анализ качественного компонента моделей подразумевает анализ требований к диссертационным исследованиям как основному результату освоения программ аспирантуры. Исследовательским материалом для анализа выступили научные труды российских и зарубежных ученых, посвященные аспирантскому образованию, нормативные документы, сайты педагогических университетов и научных организаций России, университетов Шри-Ланки.

На втором этапе работы был проведен опрос преподавателей русского языка Шри-Ланки методом сплошного опосредованного анкетирования, широко применяемым в педагогических исследованиях [19]. Основной целью проведения опроса явилась оценка степени информированности респондентов о системах аспирантуры России и Шри-Ланки и уровня их мотивации к обучению в аспирантуре, участию в разработке и реализации совместных российско-ланкийских научно-педагогических проектов. Выборка информантов строилась по принципу максимально возможного охвата преподавателей-русистов Шри-Ланки. В число опрашиваемых вошли учителя русского языка школ Шри-Ланки, преподаватели университета Келании и сотрудники Русского дома в Коломбо, задействованные в реализации курсов русского языка.

Наряду с вопросами, содержащими данные о респондентах, анкета включала 7 вопросов. Первые три направлены на выявление информированности преподавателей русского

языка об аспирантских программах. На эти вопросы предлагался простой дихотомический ответ (да/нет).

– Знакомы ли вы с российской системой обучения в аспирантуре?

– Знакомы ли вы с системой обучения в аспирантуре в Шри-Ланке?

– Планируете ли вы обучаться в аспирантуре в ближайшие три года?

Вторая группа вопросов, предполагающих ответы с множественным выбором, направлена на выявление данных о потенциальном участии респондентов в реализации сетевых аспирантских программ, профессиональных ожиданий и предпочтений опрошенных.

– Если бы перед вами стоял выбор аспирантской программы, какую из представленных вы бы выбрали? (Варианты ответов: аспирантура в области гуманитарного образования в Шри-Ланке, аспирантура по филологии или педагогике в России, междисциплинарная сетевая аспирантура с возможностью обучения в обеих странах.)

– На каком языке Вы бы предпочли обучаться в аспирантуре? (Русский, английский, сингальский, на двух или трех языках.)

– Какие преимущества, по вашему мнению, дает обучение в сетевой аспирантуре? (Варианты ответов: повысится мой уровень владения русским языком; я смогу разработать новые методики преподавания русского языка как иностранного; у меня будет больше шансов устроиться на высокооплачиваемую работу; я смогу полностью реализовать себя в качестве преподавателя и исследователя, не думаю, что это даст мен какое-то преимущество.)

– Какие навыки вы бы хотели приобрести, если бы учились в аспирантуре?

Результаты исследования

1. *Организационный критерий сравнения. Структурный уровень.* На структурном уровне отражением модели образовательной



программы является учебный план. Структура учебного плана российской аспирантуры регламентируется федеральными государственными требованиями (ФГТ)¹⁴, согласно кото-

рым в него должны входить следующие разделы: научный и образовательный компоненты, а также итоговая аттестация. Требования определяют и разделы внутри компонентов¹⁵ (табл. 1).

Таблица 1

Структура образовательной программы российской аспирантуры

Table 1

The structure of the educational program of the Russian postgraduate school

1	Научный компонент
1.1	Научная деятельность, направленная на подготовку диссертации к защите
1.2	Подготовка публикаций и (или) заявок на патенты на изобретения, полезные модели, промышленные образцы, селекционные достижения, свидетельства о государственной регистрации программ для электронных вычислительных машин, баз данных, топологий интегральных микросхем
1.3	Промежуточная аттестация по этапам выполнения научного исследования
2	Образовательный компонент
2.1	Дисциплины (модули), в том числе элективные, факультативные дисциплины (модули) (в случае включения их в программу аспирантуры (адъюнктуры) и (или) направленные на подготовку к сдаче кандидатских экзаменов)
2.2	Практика
2.3	Промежуточная аттестация по дисциплинам (модулям) и практике
3	Итоговая аттестация

Установленная структура предоставляет определенную свободу образовательной организации в содержании и объеме программы аспирантуры, ограничивая лишь срок освоения программ тремя или четырьмя годами в зависимости от научной специальности. Также требования регламентируют условия реализации программ аспирантуры в части обязательств образовательной организации к обеспеченности доступа аспиранта к научно-

исследовательской инфраструктуре и образовательным ресурсам и квалификационных уровней кадрового состава научно-педагогических работников, участвующих в реализации программы.

Анализ программ аспирантуры по направлению подготовки 5.8.1 Общая педагогика, история педагогики и образования (как пример аспирантуры гуманитарного направления) десяти российских педагогических вузов

¹⁴ Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации №951 от 21.10.2021 «Об утверждении федеральных государственных требований к структуре программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), условиям их реализации, срокам освоения этих программ с учетом различных форм обучения,

образовательных технологий и особенностей отдельных категорий аспирантов (адъюнктов)» URL: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&link_id=13&nd=602594412&bpa=cd00000&bpas=cd00000&intelsearch=8-%D4%C7

¹⁵ Там же. – п. 9.



показывает, что образовательные организации формируют учебные планы аспирантских программ с приоритетной ролью научного компонента. Из таблицы 2 видно, что в части объемов

освоения установленных требованиями компонентов научная часть программы превышает образовательную в 4–7 раз.

Таблица 2

**Соотношение компонентов образовательной программы российской аспирантуры
(в зачетных единицах и процентах)**

Table 2

The ratio of the components of the educational program of the Russian postgraduate school (in credits)

Педагогические вузы России	Науч- ный компо- нент	%	Образова- тельный компонент	%	Итоговая аттеста- ция	%	Всего трудоем- кость
Чувашский госпедуниверситет	142	78,9	32	17,8	6	3,3	180
Московский педагогический гос- университет	140	76,5	34	18,6	9	4,9	183
Башкирский госпедуниверситет	153	85,0	26	14,4	1	0,6	180
Томский госпедуниверситет	149	82,8	28	15,6	3	1,7	180
Алтайский госпедуниверситет	154	85,6	20	11,1	6	3,3	180
Глазовский госпедуниверситет	139	77,2	35	19,4	6	3,3	180
Красноярский госпедуниверситет	155	89,6	12	6,9	6	3,5	173
Волгоградский государственный социально-педагогический универ- ситет	148	82,2	23	12,8	9	5,0	180
Армавирский госпедуниверситет	150	83,3	24	13,3	6	3,3	180
Дагестанский госпедуниверситет	154	85,6	20	11,1	6	3,3	180
Российский госпедуниверситет	152	84,4	25	13,9	3	1,7	180

Приоритет научного компонента над образовательным вполне логичен для аспирантской программы, поскольку основным результатом ее освоения является научно-исследовательский проект в виде подготовленной диссертации. В этом отношении подходы, принятые в российской и шри-ланкийской системах совпадают. Об этом свидетельствует анализ структуры аспирантских программ Шри-Ланки. Следует отметить, что документа, аналогичного российскому учебному плану, в шри-ланкийской аспирантуре нет, в отличие

от школьного и вузовского уровней образования [20]. Информация о структуре и содержании программы, как правило, размещена на сайте университета и включает в себя требования к квалификационному уровню кандидата на обучение, инструкцию для подачи заявки, требования к вступительному экзамену и порядок назначения научного руководителя. Основным документом, регламентирующим реализацию программ послевузовского образования, является внутривузовское положение об аспирантуре, содержащее основные правила

обучения, условия назначения научного руководителя и взаимодействия с ним, требования к исследовательской работе и получению ученой степени.

Основное время работы аспиранта отводится написанию диссертации и ее защите. При этом образовательный компонент, как правило, присутствует в качестве отдельного модуля, дисциплины или курсовой работы, направленной на ознакомление с методами научного исследования. Так, Университет Колombo предлагает лекционный курс по методологии исследований (Course in Research Methodology), Университет Келани – вводные исследовательские курсы, содержание которых направлено на знакомство аспирантов с методами выбора темы и планирования научного исследования, видами публикаций и способами пользования образовательными и

научными ресурсами университета. Университет Моратувы предписывает аспирантам пройти обязательный курс по совершенствованию языковых навыков научного общения (Language Skills for Research Communication). Аналогичные дисциплины наполняют аспирантские учебные планы и российских университетов: например, курс «Методика проведения научного исследования» в Чувашском государственном педагогическом университете им. И. Я. Яковлева, «Практикум оформления результатов исследования на иностранном языке» в Акмуллинском университете.

По результатам анализа 16 сайтов шриланкийских университетов, предлагающих программы послевузовского образования по гуманитарным и социальным наукам, составлена обобщенная схема структуры аспирантских программ (рис. 1).

Научный компонент

- Работа над оригинальным научным исследованием под наставничеством научного руководителя

Образовательный компонент

- Методология научного исследования (не менее 1 семестра)
- краткие курсы (от 2-3 недель до 1 семестра) (английский язык, деловые коммуникации и т.д.)

Защита диссертации

Рис. 1. Структура аспирантских программ университетов Шри-Ланки

Fig. 1. The structure of postgraduate programs at Sri Lankan universities

Как видно из рисунка 1, структура шриланкийской аспирантской модели сопоставима с российской. В обеих структурах наблюдается доминирование научного компонента над образовательным. В последнем же приоритет отдается методологическому содержанию модулей и дисциплин. Среди основных отличий можно отметить отсутствие

практики как обязательного компонента в отечественных программах и подходы к представлению результатов обучения. Таким образом, выявленные общности в подходах к построению программ могут стать основой для структурного моделирования сетевой аспирантуры.



Качественный уровень: требования к результатам обучения. Квалификационные требования, предъявляемые студентам, обучающимся по программам высшего и послевузовского образования, регламентированы в Шри-Ланке документом, утвержденным Министерством образования под названием «Система квалификаций Шри-Ланки» (Sri Lanka Qualifications Framework (SLQF)). В нем указаны требования для присуждения 12 квалификационных уровней старшей средней школы и высшего образования. Уровней, охватывающих ступени высшего образования, десять. Для каждого из них в документе описывается предыдущий уровень образования, определенный перечень компетенций и количество кредитных единиц, которые должны быть освоены студентами за время прохождения образовательной программы. Квалификация доктора философии (PhD) относится к высшей, 12-й ступени образования. Опираясь на SLQF, университеты могут создавать локальные нормативные акты, регламентирующие требования к квалификационным характеристикам аспирантов для каждого направления исследований. В целом система квалификационных уровней представляет собой свод критериев для оценки результатов обучения, основанную на так называемой модели K-SAM. Модель разработана шри-ланкийскими исследователями с целью расширения критериальных границ при оценке современного выпускника университета¹⁶. К традиционным компетентностным характеристикам – знаниям, умениям и навыкам – авторы предлагают добавить мировоззренческую составляющую. Таким образом, предлагаемые критерии

отражаются в расшифровке аббревиатуры модели: K – Knowledge (знания), S – Skills (навыки), A – Attitudes, Values (установки и ценности), M – Mindset (образ мышления).

На первый взгляд такой подход к оценке качества выпускника, в том числе и аспирантуры, значительно отличается от российского. Однако компаративный анализ подходов позволяет выявить некоторые точки конвергенции двух моделей, что видится весьма важным для разработки модели сетевой аспирантуры для подготовки кадров в области русского языка как иностранного.

Требования к результатам обучения в российской аспирантуре регулируются рядом федеральных нормативных документов. Организационная модель аспирантуры формально исключает формулировки компетенций, которыми должен обладать выпускник аспирантуры. Вместе с тем, учитывая, что итогом освоения аспирантской образовательной программы должна стать исследовательская работа, для проведения сопоставительного анализа подходов к качественным характеристикам научных кадров, наряду с ФГТ, целесообразно обратиться к требованиям, предъявляемым к диссертациям, выдвигаемым на соискание ученой степени кандидата наук¹⁷.

В таблице 3 отражены сравнительные характеристики качественных параметров оценки аспирантуры в России и Шри-Ланке по следующим критериям¹⁸:

1. Требования к базовому образованию.
2. Сроки подготовки.
3. Образовательные результаты.
4. Публичность исследовательских результатов.

¹⁶ Nawaratne, Sunil, Ponnampuruma, Gominda, Nanayakkara, Vishaka. K-SAM graduates: a model to define 21 st century-oriented holistic graduate or human capital // International Conference of Japanese Graduates, 2016.

¹⁷ Постановление Правительства РФ от 24.09.2013 N 842 (ред. от 25.01.2024) О порядке присуждения учёных степеней



Таблица 3

**Сравнительные характеристики качественных параметров оценки аспирантуры
в России и Шри-Ланке**

Table 3

**Comparative characteristics of qualitative parameters of postgraduate assessment
in Russia and Sri Lanka**

Критерии сравнения	Россия (кандидат наук)	Шри-Ланка (доктор философии)
1. Требования к базовому образованию	Дипломом специалиста или магистра	1. Степень магистра философии, или 2. Степень магистра, или 3. Степень бакалавра с отличием 6-го уровня
2. Сроки подготовки	3 года в очной форме	Не менее 3 лет очного обучения
3. Образовательные результаты	Новизна и оригинальность	
	1. Диссертационное исследование должно представлять <i>новые научно обоснованные технические, технологические или иные решения и разработки</i>	1. Диссертационное исследование должно вносить <i>значительный и оригинальный научный вклад в создание новых знаний</i>
	Практическая значимость	
	2. Диссертация должна иметь <i>сведения о практическом использовании полученных результатов или рекомендации по использованию научных выводов</i>	2. Диссертация должна <i>расширить профессиональные, управленческие, административные, исследовательские и технологические возможности для получения специализированной профессиональной работы на самом высоком уровне</i>
4. Публичность исследовательских результатов	Основные научные результаты диссертации должны быть <i>опубликованы в рецензируемых научных изданиях</i>	Должен быть способен представить доказательства создания новых знаний посредством публикаций в <i>рецензируемых индексируемых журналах</i>

Как видно из таблицы 3, основные критерии качества результатов исследования сопоставимы в обеих моделях. Наблюдается общность подходов к квалификационным требованиям аспирантов, пониманию значимости и актуальности научных исследований аспирантов, сроков обучения и практических шагов к публикационной открытости результатов.

2. *Содержательный критерий сравнения: тематика аспирантских исследований.*

Еще одним аспектом, являющимся показательным для проведения настоящего сравнительного исследования, является подход к выбору тематики исследований и организации присуждения ученых степеней. В этих вопросах анализируемые системы имеют существенные отличия. Российская система подготовки кадров высшей квалификации имеет в



своей основе институционально регламентированный отраслевой подход¹⁹. Научные исследования выполняются в рамках установленного перечня научных специальностей, в соответствии с которыми присуждаются ученые степени. В западной (британской, а значит, и шри-ланкийской) традиции научные степени обладают более универсальными характеристиками. Как указывает А. К. Савина, «в большинстве зарубежных стран наименование степени “доктор” не отражает детальной специализации: “доктор философии” означает присуждение этой степени философским факультетом, который, как правило, объединяет специалистов как гуманитарных, так и естественных наук» [21]. Однако помимо доктора философии программы послевузовского образования могут вести к получению докторских степеней в определенных науках, например, доктора образования (Doctor of Education, EdD)²⁰. Вместе с тем обобщенность присваиваемой степени дает широкие возможности для выбора направления исследования. Анализ выбора исследовательских направлений шри-ланкийских вузов показывает, что в

86,7 % университетов кандидатам предлагается поступление на программы междисциплинарных научных исследований. Положения об аспирантуре вузов²¹ предусматривают научное руководство преподавателями разных специальностей. По утверждению современных исследователей [22] высокая потребность в проведении междисциплинарных научных исследований в отечественной науке ощущается весьма остро. Вместе с тем отраслевая организационная модель защиты и присуждения ученых степеней нивелирует возможность защиты кандидатских диссертаций по междисциплинарным темам. В этом же ключе высказываются и Я. И. Кузьминов и М. М. Юдкевич²², отмечая, что «жестко зафиксированный перечень устанавливает искусственные границы и обуславливает проблемы защиты диссертаций, которые носят междисциплинарный характер».

Для обобщения результатов сравнительного анализа программ аспирантуры России и Шри-Ланки была составлена сводная таблица, отражающая основные черты их сходства и различия (табл. 4).

¹⁹ Постановление Правительства РФ от 24.09.2013 N 842 (ред. от 25.01.2024) О порядке присуждения ученых степеней. URL: https://aspirant.urfu.ru/fileadmin/user_upload/site_15796/prochee/Postanovlenie_842.pdf

Положение о подготовке научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре). URL: <https://base.garant.ru/403137971/>

²⁰ Савина А. К. Ученые степени и звания в зарубежных странах: общее и особенное // Педагогика. – 2015. – № 5. – С. 111–121.

²¹ Kot F. C., Hendel D. D. Emergence and growth of professional doctorates in the United States, United Kingdom, Canada and Australia: A comparative analysis // Studies in Higher Education. – 2012. – Vol. 37 (3). – P. 345–364. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.516356>

²² Кузьминов Я. И., Юдкевич М. М. Университеты в России: как это работает. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2021. – С. 492.



Таблица 4

**Сравнительная характеристика сходств и различий образовательных моделей
аспирантуры России и Шри-Ланки**

Table 4

**Comparative characteristics of the similarities and differences between the educational models
of postgraduate studies in Russia and Sri Lanka**

	Россия	Шри-Ланка
Научный компонент (% от общего объема образовательной программы)	75–90 %	От 90%
Образовательный компонент, в том числе	До 25%	До 10 %
обязательная часть	Методология научного исследования	
факультативная часть	Дисциплины на усмотрение разработчиков программы	
Промежуточная аттестация	Промежуточная сессия по итогам пройденных дисциплин учебного плана	сертификация прослушанных курсов, модулей
Практика	+	–
Итоговая аттестация	Государственный экзамен (без обязательств защиты диссертации и получения ученой степени)	Защита диссертации в университете, получение степени PhD
Требования к качеству подготовки научных работ	Обязательность научной новизны и оригинальности исследования; практическая применимость результатов	
Содержание исследований	Отраслевые, дисциплинарные	Дисциплинарные и междисциплинарные

Как видно из таблицы 4, российская и шриланкийская системы имеют сходства в подходах к организации структуры обучения аспирантов, в понимании актуальности проводимых исследований и требованиях к их качеству. Это дает возможность полагать, что опора на выявленные точки конвергенции поз-

волит сформировать эффективную модель сетевой аспирантской образовательной программы, задача которой в том числе в решении проблемы продвижения русского языка в Южно-Азиатском регионе. Востребованность такой модели подтверждается и результатами опроса, проведенного среди преподавателей русского языка Шри-Ланки.

Таблица 5

Структура выборки респондентов

Table 5

Structure of the sample of respondents

Параметр		Значение (количество человек)	Доля от общего количества (%)
1		2	3
Пол	Мужской	3	21,4
	Женский	11	78,6
Возраст	20–30	1	7,1



Окончание таблицы 5

1	2	3	4
	31–40	9	71,4
	41–50	2	14,4
	51 и более	1	7,1
Место работы	Школа	10	71,5
	Университет Келани	2	14,4
	Русский дом в Коломбо	1	7,1
Уровень образования	Бакалавриат	10	71,5
	Магистратура	4	28,5

Согласно анализу выборки респондентов, большинство опрошенных – школьные учителя русского языка, женского пола, в возрасте от 30 до 41 года. Значительная часть из них имеет университетскую степень бакалавра. В таблице 5 представлена структура выборки респондентов (N = 15).

Результаты части анкеты, направленной на выявление уровня информированности респондентов об аспирантских программах, в том числе гуманитарного профиля, весьма высоки. В таблице 6 приведены только положительные ответы на вопросы.

Таблица 6

Вопросы с дихотомическим вариантом ответов

Table 6

Questions with dichotomous answers

Вопросы	Да	%
Знакомы ли вы с российской системой обучения в аспирантуре?	10	66,7
Знакомы ли вы с системой обучения в аспирантуре в Шри-Ланке?	14	93,3
Известны ли вам программы аспирантуры по научному направлению «Образование» или «Лингвистика» в вузах Шри-Ланки?	9	60

Анализ мотивационных ожиданий преподавателей русского языка показал, что продолжение образования в ближайшие три года – желаемая для большинства из них цель. На вопрос «Планируете ли Вы обучаться в аспирантуре в ближайшие три года?» отрицательно ответил лишь 1 респондент, одно-

значно положительный ответ дали 7 респондентов (46,7 %), 5 респондентов ответили, что хотели бы обучаться в аспирантуре, но не могут себе этого позволить по финансовым причинам, 2 респондента (13 %) заявили, что не могут обучаться по причине занятости на рабочем месте.

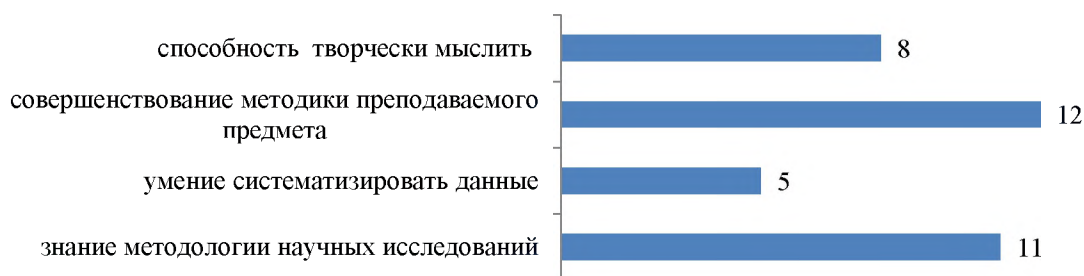


Рис. 2. Распределение ответов на вопрос «Какие навыки Вы бы хотели приобрести, если бы учились в аспирантуре?»

Fig. 2. Distribution of answers to the question "What skills would you like to acquire if you were in graduate school?"

Профессиональные ожидания респондентов лежат в первую очередь плоскости методологии преподаваемого предмета, развитии творческих навыков и желания овладеть научными методами исследования. Распределение ответов на вопрос «Какие навыки Вы бы хотели приобрести, если бы учились в аспирантуре?» отражены на рисунке 2.

Потенциал реализации выявленных профессиональных ожиданий большинство респондентов видят в продолжении программы

аспирантуры, построенной по сетевому принципу. На вопрос «Если бы перед Вами стоял выбор аспирантской программы, какую из представленных Вы бы выбрали?» большинство опрошенных выбрали вариант ответа «Междисциплинарная сетевая аспирантура с возможностью обучения в обеих странах» (рис. 3).

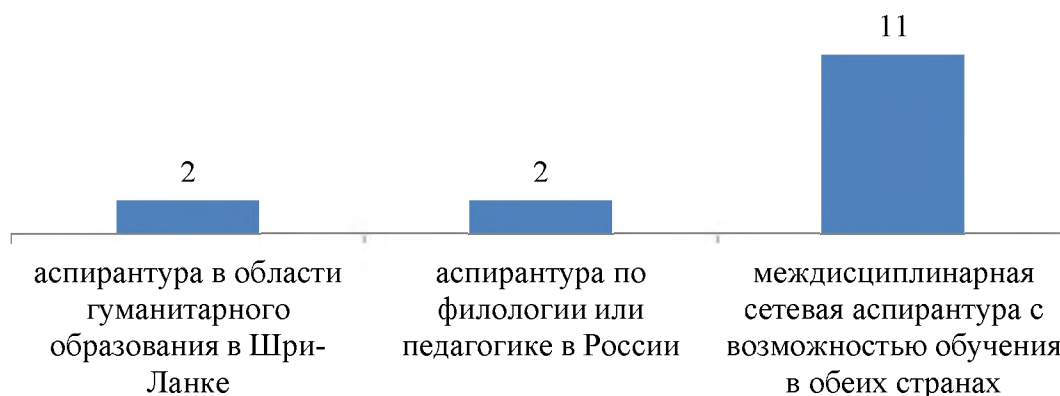


Рис. 3. Распределение ответов на вопрос «Если бы перед Вами стоял выбор аспирантской программы, какую из представленных Вы бы выбрали?»

Fig. 3. Distribution of answers to the question "If you were faced with a choice of a postgraduate program, which one would you choose?"



Результаты следующих ответов показывают высокие ожидания и готовность преподавателей русского языка к реализации сетевой модели аспирантуры (табл. 7).

Таблица 7

Результаты ответов на вопросы, предполагающие множественность ответов

Table 7

Results of responses to multiple-choice questions

Вопросы и ответы на них	Количество ответов	%
Какие преимущества, по вашему мнению, дает обучение в сетевой аспирантуре?	–	–
Повысится мой уровень владения русским языком	15	100
Я смогу разработать новые методики преподавания русского языка как иностранного	11	78,6
У меня будет больше шансов устроиться на высокооплачиваемую работу	9	60
Я смогу полностью реализовать себя в качестве преподавателя и исследователя	9	60
Не думаю, что это даст мне какое-то преимущество	1	7,1
На каком языке Вы бы предпочли обучаться в аспирантуре?	–	–
Русский	14	93,3
Английский	1	7,1
Сингальский	1	7,1
На двух или трех языках	15	100

Анализ показал высокую мотивированность преподавателей русского языка к продолжению обучения на уровне послевузовского образования. Показательно, что хорошо информированные об аспирантских программах своей родины русисты-практики выбирают сетевую модель, отдавая предпочтение возможности обучения на русском языке и уделяя приоритетное внимание вопросам совершенствования методик обучения. Это доказывает, что подготовка кадров высшей квалификации должна быть нацелена на формирование зарубежных сообществ профессионалов, способных вырастить новое поколение учителей русского языка и обучить их не

только языку, но и методикам преподавания, разработать новые подходы и провести необходимые исследования с учетом знания национальной специфики.

Обсуждение

Полученные в настоящем исследовании результаты согласуются с работами отечественных и зарубежных авторов, отражающими поиск общего и особенного в образовательных системах разных стран. Среди стран Азии наиболее часто сопоставляемой с российской является китайская система образования. Сравнивая системы педагогического об-



разования Китая и России, Лю Нань²³ отмечает общность подходов к формированию их организационных моделей при различии акцентов в формировании компетенцией выпускников: профессиональных в российских вузах, универсальных – в педагогических университетах КНР. Значительное количество общих черт на организационном и содержательном уровне различных ступеней образования России и Китая отмечает преподаватель Маньчжурского института русского языка Чжэн Лэй: это возрастные пороги, набор изучаемых предметов, содержание программ, периодичность учебного года. Общность черт, по мнению автора, способствует интеграции двух систем²⁴.

Тенденция к сближению современных образовательных моделей неоднократно подчеркивается исследователями. Китайский ученый Л. Цзясинь, предпринимая попытку широкого сравнительного анализа моделей высшего образования в странах Европы и Азии, указывает, что несмотря на их существенные различия в последние десятилетия наблюдается тенденция к интернационализации и сближению систем высшего образования в обоих регионах. По мнению исследователя, это выражается в росте академической мобильности, внедрении международных образовательных стандартов и развитии совместных образовательных программ²⁵. Оригинальное мнение высказывает отечественный исследователь И. Е. Гусев²⁶: сравнивая системы образования Сингапура и Финляндии с точки

зрения их организационной структуры, содержания образования и системы оценки результатов обучения, он приходит к выводу о возможности построения универсальной евроазиатской модели, имеющей возможность вообрать в себя лучшие черты обеих образовательных традиций.

Заключение

В результате проведенного сопоставительного анализа было выявлено, что в системах подготовки кадров высшей квалификации России и Шри-Ланке есть определенные схожие черты, что, безусловно, должно учитываться при построении модели сетевой подготовки аспирантов и разработке совместных научных проектов в области РКИ. Наиболее интересным видится общность подходов к образовательным результатам в обеих системах, где основной целью выступает подготовка научного исследования. Таким образом, российская и шри-ланкийская модели подготовки кадров высшей квалификации имеют точки конвергенции в аспекте организационной структуры, некоторых подходов к оценке качества подготовки исследований и результатов обучения аспирантов. Это доказывает возможность разработки модели аспирантуры, построенной по сетевому принципу. Востребованность модели подтверждается мнением шри-ланкийских преподавателей-русистов – основных стейкхолдеров реализации данной модели. В основу обсуждаемой модели

²³ Лю Нань Сравнительный анализ системы педагогического образования в России и Китае Дисс... канд. пед. наук. – М., 2018.

²⁴ Чжэн Лэй. Сравнительный анализ системы образования Китая и России // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12, № 4. – С. 103-110. DOI: <https://doi.org/10.34670/AR.2022.64.72.012>

²⁵ Цзясинь Л. Сравнительный анализ моделей высшего образования в странах Европы и Азии: исторические

корни и современные тенденции // УО. – 2024. – № 14 (1-1). – С. 298-306. URL: <https://emreview.ru/index.php/emr/article/view/1285>

²⁶ Гусев И. Е. Сравнительный анализ систем образования: восточная Азия и Северная Европа // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-1. – С. 141-144.



должны быть положены выявленные в настоящей работе базовые конвергентные компоненты структуры и содержания:

1. Учебный план с доминантой научного модуля.
2. Трехлетний срок подготовки с обязательным выходом на защиту диссертации.
3. Совместное научное руководство. Возможность паритетного взаимодействия с российским и шри-ланкийским руководителем.
4. Приоритетность обучения на русском языке при возможности обучения на английском или сингальском.

5. Акцент на прикладные исследования в области методики РКИ и межкультурной коммуникации.

Преимущества сетевой модели аспирантуры заключаются в использовании научного потенциала России и Шри-Ланки и повышении эффективности процесса продвижения русского языка в Шри-Ланке посредством комплексной систематизации преподавательского опыта и выхода исследовательских обобщений на качественно новый уровень.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лемская В. М., Курьянович А. В., Зюбанов В. Ю., Агеева А. В. Анализ ресурса межкультурной модели как инструмента проектирования образовательной деятельности на русском языке в Республике Кения // Интеграция образования. – 2025. – Т. 29, № 1. – С. 28–48. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80493398> DOI: <https://doi.org/10.15507/19919468.029.202501.028-048>
2. Мэн Л., Ван С. Опыт создания и реализации модели подготовки специалистов в области преподавания русского языка как иностранного в современном поликультурном пространстве (на примере деятельности Муданьцзянского педагогического университета) // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2024. – Вып. 4. – С. 93–102. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=67930281> DOI: <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-4-93-102>
3. Бакулина С. Ю., Бондарева В. В., Позднякова О. К. Этноориентированная модель подготовки учителя русского языка как иностранного для образовательных организаций Объединённой Республики Танзания в системе российского непрерывного педагогического образования // Самарский научный вестник. – 2024. – Т. 13, № 4. – С. 111–117. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80427658> DOI: <https://doi.org/10.55355/snv2024134303>
4. Ganegodage K. R., Rambaldi A. N. The impact of education investment on Sri Lankan economic growth // Economics of Education Review. – 2011. – Vol. 30 (6). – P. 1491–1502. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.08.001>
5. Weligamage S. S. Human Capital Valuation and Development: Prospects and Challenges in Sri Lanka // Journal of Desk Research Review and Analysis. – 2024. – Vol. 1 (2). – P. 31–52. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=67636625> DOI: <https://doi.org/10.4038/jdrra.v1i2.16>
6. Agra R. The impact of monolingual language policies on the multilingual language ecology of Sri Lanka // International Journal of Applied Linguistics. – 2024. – Vol. 34 (2). – P. 642–655. DOI: <https://doi.org/10.1111/ijal.12521>
7. Ильина Е. А., Ильина С. В., Хрисанова Е. Г., Кириллов А. А. Организационно-педагогические условия осуществления образовательной деятельности на русском языке в системе общего образования Шри-Ланки // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2023. – № 3. – С. 87–96. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54945828> DOI: <https://doi.org/10.37972/chgpu.2023.120.3.011>



8. Ильина Е. А., Хрисанова Е. Г., Данилова Е. А., Никитина А. В., Ильина С. В. Анализ и оценка эффективности организационного и методического сопровождения образовательной деятельности на русском языке в системе образования Шри-Ланки // Science for Education Today. – 2024. – Т. 14, № 6. – С. 258–275. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2406>
9. Ильина Е. А., Поверинов И. Е., Ильина С. В., Хрисанова Е. Г., Щипцова А. В. Управление русскоязычным образованием в Шри-Ланке: проблемы и решения // Интеграция образования. – 2025. – Т. 29, № 2. – С. 214–229. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82503241> DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.214-229>
10. Данилова Е. А., Ильина С. В., Хрисанова Е. Г. Особенности обучения русскому языку в образовательных организациях Шри-Ланки: лингвокультурологический аспект // Перспективы науки и образования. – 2024. – № 5. – С. 373–391. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=74512696> DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2024.5.22>
11. Данилова Е. А., Ильина С. В., Ильина Е. А., Хрисанова Е. Г. Эмпирическое обоснование организационно-педагогических условий обучения русскому языку как иностранному в общеобразовательных школах Шри-Ланки // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2024. – № 4. – С. 151–160. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=76999223> DOI: <https://doi.org/10.37972/chgpu.2024.125.4.018>
12. Кузнецов М. Ю. Современные модели подготовки научных и научно-педагогических кадров в зарубежных университетах // Труд и социальные отношения. – 2025. – Т. 36, № 2. – С. 54–62. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82805820> DOI: <https://doi.org/10.20410/2073-7815-2025-36-2-54-62>
13. Баклашова Т. А., Телегина Н. В., Рогожин С. Ю. Качественный компаративный анализ в сравнительной педагогике: возможности и ограничения метода // Общество: социология, психология, педагогика. – 2024. – № 10. – С. 70–76. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=74220174> DOI: <https://doi.org/10.24158/spp.2024.10.9>
14. Марюхина В. В. Компаративный подход в современных педагогических исследованиях // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 1. – С. 55–57. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37247284>
15. Бекова С. К., Терентьев Е. А. Аспирантское образование: международный опыт и возможности его применения в России // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29, № 6. – С. 51–64. URL: <https://elibrary.ru/xofqvp> DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-6-51-64>
16. Багдасарьян Н. Г., Балужева Т. В. Аспирантура регионального вуза: проблемы и пути решения // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2022. – № 5. – С. 373–393. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50156864> DOI: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.5.2200>
17. Ростовцева М. В., Волкова О. В. Современная российская аспирантура: проблемы и ключевые факторы развития // Образование и саморазвитие. – 2024. – Т. 19, № 3. – С. 149–164. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=72331610> DOI: <https://doi.org/10.26907/esd.19.3.11>
18. Wickramasinghe V. Higher education in state universities in Sri Lanka – review of higher education since colonial past through international funding for development // International Journal of Educational Management. – 2018. – Vol. 32 (3). – P. 463–478. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2017-0028>
19. Терентьев Е., Рыбаков Н., Бедный Б. Зачем сегодня идут в аспирантуру. Типологизация мотивов российских аспирантов // Вопросы образования. – 2020. – Вып. 1. – С. 40–69. URL:



- <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42744435> DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-1-40-69>
20. Mohamed Nawastheen F. Educational and curriculum changes in Sri Lanka: in light of literature // Muallim Journal of Social Sciences and Humanities. – 2019. – Vol. 3 (3). – P. 342–361. DOI: <https://doi.org/10.33306/mjssh/43>
 21. Harsha Aturupane. The evolving landscape of university education in Sri Lanka // Sri Lanka Journal of Economic Research. – 2018. – Vol. 5 (2). – P. 3–19. URL: <https://sljer.sljol.info/articles/10.4038/sljer.v5i2.46> DOI: <https://doi.org/10.4038/sljer.v5i2.46>
 22. Purvis B., Keding H., Lewis A., Northall P. Critical reflections of postgraduate researchers on a collaborative interdisciplinary research project // Humanities and Social Sciences Communications. – 2023. – Vol. 10 (1). DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01494-w>

Поступила: 27 августа 2025

Принята: 11 ноября 2025

Опубликована: 31 декабря 2025

Заявленный вклад автора:

Вклад автора в сбор эмпирического материала представленного исследования, обработку данных и написание текста статьи полноценный.

Автор ознакомился с результатами и одобрил окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторе

Ильина Светлана Викторовна

кандидат искусствоведения, доцент,

проректор по учебной работе,

Чувашский государственный педагогический университет

им. И. Я. Яковлева,

ул. К. Маркса, 38, 428000, Чебоксары, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-1883-5448>

SPIN-код: 1969-6518

E-mail: svil73@yandex.ru



The model of international joint doctoral-level programmes in the field of Russian as a foreign language: A comparative analysis of approaches to joint degree programmes in Russian and Sri Lankan universities

Svetlana V. Ilina  ¹

¹ I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russian Federation

Abstract

Introduction. The article deals with the problem of promoting Russian as a foreign language in the context of preparing doctoral-level professionals for the Sri Lankan education system. The aim is to identify common features and differences in the approaches to teaching in Russian and Sri Lankan universities and to justify the need to develop a model of joint doctoral-level programmes in the field of Russian as a foreign language.

Materials and Methods. The methodological basis of the research includes comparative analysis, which allows identifying common features and differences of educational models with different historical and cultural foundations. The comparative analysis of models of doctoral-level degree programmes in Russia and Sri Lanka was carried out according to the following criteria: organizational (at the level of the structure of degree programmes and the quality of educational outcomes) and content (education related and interdisciplinary research). In order to assess the awareness of Russian language teachers about the doctorate systems in Russia and Sri Lanka and the level of their motivation to continue their studies, the method of continuous indirect questioning was used.

Results. The author has revealed common approaches to doctoral-level education in universities of Russia and Sri Lanka in the aspects of: 1) organization and structure of doctoral-level programmes with the focus on research component; 2) analysis of dissertation quality. Differences in disciplinary approaches to the topics and content of research dissertations, as well as approaches to presenting the results of doctoral studies, were identified. According to the teachers' survey, a high level of awareness

Acknowledgments

The study was financially supported by the Ministry of Education of the Russian Federation by a state assignment. Project No. 073-03-2025-063 dated 16/01/2025 ("A model of network training of scientific and scientific-pedagogical personnel from foreign citizens (based on the example of interaction between universities of the Russian Federation and the Democratic Socialist Republic of Sri Lanka)").

For citation

Ilina S. V. The model of international joint doctoral-level programmes in the field of Russian as a foreign language: A comparative analysis of approaches to joint degree programmes in Russian and Sri Lankan universities. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (6), pp. 269–292. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2506.12>

  Corresponding Author: Svetlana V. Ilina, svil73@yandex.ru

© Svetlana V. Ilina, 2025



among Sri Lankan Russian language teachers about doctoral-level programmes and a significant degree of their motivation to continue their education were revealed. The necessity of developing a model of international joint degree programmes for preparing doctoral-level professionals in the field of Russian as a foreign language is substantiated.

Conclusions. The article concludes that the development and implementation of a model of joint degree programmes for preparing doctoral-level professionals in the field of Russian as a foreign language is considered to be an effective solution to the problem of the Russian language promotion in Sri Lanka.

Keywords

The Russian language promotion; Doctoral-level education in Russia; Doctoral-level education in Sri Lanka; Comparison criteria; Structure of a degree programme; Educational outcomes; Research content; Model of a joint doctoral-level programme.

REFERENCES

1. Lemskaya V. M., Kuryanovich A. V., Zyubakov V. Yu., Ageeva A. V. Analysing the resource potential of an intercultural model as a tool for designing Russian-language educational activities in the republic of Kenya. *Integration of Education*, 2025, vol. 29 (1), pp. 28-48. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80493398> DOI: <https://doi.org/10.15507/19919468.029.202501.028-048>
2. Meng L., Wang X. Experience in creating and implementing a model for training specialists in the field of teaching Russian as a foreign language in a modern multicultural space (based on the example of the activities of Mudanjiang Normal University). *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 2024, no. 4, pp. 93-102. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=67930281> DOI: <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-4-93-102>
3. Bakulina S. Yu. Bondareva V. V., Pozdnyakova O. K. Ethno-oriented model of training a teacher of Russian as a foreign language for educational organizations of the united republic of Tanzania in the system of Russian continuous pedagogical education. *Samara Journal of Science*, 2024, vol. 13 (4), pp. 111-117. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80427658> DOI: <https://doi.org/10.55355/snv2024134303>
4. Ganegodage K. R., Rambaldi A. N. The impact of education investment on Sri Lankan economic growth. *Economics of Education Review*, 2011, vol. 30 (6), pp. 1491-1502. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.08.001>
5. Weligamage S. S. Human capital valuation and development: Prospects and challenges in Sri Lanka. *Journal of Desk Research Review and Analysis*, 2024, vol. 1 (2), pp. 31-52. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=67636625> DOI: <https://doi.org/10.4038/jdr.ra.v1i2.16>
6. Agra R. The impact of monolingual language policies on the multilingual language ecology of Sri Lanka. *International Journal of Applied Linguistics*, 2024, vol. 34 (2), pp. 642-655. DOI: <https://doi.org/10.1111/ijal.12521>
7. Ilyina E. A., Ilyina S. V., Khrisanova E. G., Kirillov A. A. Organizational and pedagogical conditions for the implementation of educational activities in Russian in general education system of Sri Lanka. *Bulletin of the I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University*, 2023, no. 3, pp. 87-96. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54945828> DOI: <https://doi.org/10.37972/chgpu.2023.120.3.011>
8. Ilina E. A., Khrisanova E. G., Danilova E. A., Nikitina A. V., Ilina S. V. Analysis and evaluation of the effectiveness of organizational and instructional guidance of teaching and learning in Russian



- within the Sri Lankan education system. *Science for Education Today*, 2024, vol. 14 (6), pp. 258-275 (In Russian). DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/26586762.2406.11>
9. Ilyina E. A., Poverinov I. E., Ilyina S. V., Khrisanova E. G., Shchiptsova A. V. Management of Russian-speaking education in Sri Lanka: Problems and solutions. *Integration of Education*, 2025, vol. 29 (2), pp. 214-229. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82503241> DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.214-229>
 10. Danilova E. A., Ilyina S. V., Khrisanova E. G. Features of teaching Russian in educational institutions in Sri Lanka: The linguistic and cultural aspect. *Perspectives of Science and Education*, 2024, no. 5, pp. 373-391. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=74512696> DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2024.5.22>
 11. Danilova E. A., Ilyina S. V., Ilyina E. A., Khrisanova E. G. Empirical substantiation of organisational and pedagogical conditions of teaching Russian as a foreign language in secondary schools in Sri Lanka. *Bulletin of the I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University*, 2024, no. 4, pp. 151-160. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.37972/chgpu.2024.125.4.018>
 12. Kuznetsov M. Yu. Modern training models for scientific and pedagogical personnel in foreign universities. *Labor and Social Relations*, 2025, vol. 36 (2), pp. 54-62. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82805820>
 13. Baklashova T. A., Telegina N. V., Rogozhin S. Y. Qualitative comparative analysis in comparative pedagogy: Opportunities and limitations of the method. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, 2024, no. 10, pp. 70-76. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.24158/spp.2024.10.9>
 14. Maryukhina V. V. The comparative approach in contemporary educational research. *The World of Science, Culture, and Education*, 2019, no. 1, pp. 55-57. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37247284>
 15. Bekova S. K., Terentyev E. A. Doctoral education: International experience and opportunities for its implementation in Russia. *Higher Education in Russia*, 2020, vol. 29 (6), pp. 51-64. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-6-51-6>
 16. Bagdasaryan N. G., Baluyeva T. V. Postgraduate studies at a regional university: problems and solutions. *The Monitoring Public Opinion: Economic and Social Changes*, 2022, no. 5, pp. 373-393. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.5.2200>
 17. Rostovtseva M. V., Volkova O. V. Modern Russian postgraduate education: Main problems and key factors in the development. *Education and Self-development*, 2024, vol. 19 (3), pp. 149-164. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.26907/esd.19.3.11>
 18. Wickramasinghe V. Higher education in state universities in Sri Lanka – review of higher education since colonial past through international funding for development. *International Journal of Educational Management*, 2018, vol. 32 (3), pp. 463-478. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2017-0028>
 19. Terentyev E., Rybakov N., Bednyi B. 2020. Why embark on a Phd today? A typology of motives for doctoral study in Russia. *Voprosy Obrazovaniya*, 2020, no. 1, pp. 40-69. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42744435> DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-1-40-69>
 20. Mohamed Nawastheen F. Educational and curriculum changes in Sri Lanka: In light of literature. *Muallim Journal of Social Sciences and Humanities*, 2019, vol. 3 (3), pp. 342-361. DOI: <https://doi.org/10.33306/mjssh/43>
 21. Harsha Aturupane. The evolving landscape of university education in Sri Lanka. *Sri Lanka Journal of Economic Research*, 2018, vol. 5 (2), pp. 3-19. URL: <https://sljer.sljol.info/articles/10.4038/sljer.v5i2.46> DOI: <https://doi.org/10.4038/sljer.v5i2.46>

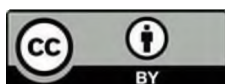


22. Purvis B., Keding H., Lewis A., Northall P. Critical reflections of postgraduate researchers on a collaborative interdisciplinary research project. *Humanities and Social Sciences Communications*, 2023, vol. 10 (1). DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01494-w>

Submitted: 27 August 2025

Accepted: 11 November 2025

Published: 31 December 2025



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

The authors' stated contribution:

The author's contribution to the collection of empirical material of the presented research, data processing and writing of the text of the article is full-completed.

The author reviewed the results and approved the final version of the manuscript

Information about competitive interests:

The author declares the absence of obvious and potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

Information about the Authors

Svetlana Viktorovna Ilina

Candidate of Art History, Associate professor,
Vice-Rector for Academic Affairs,
I.Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University,
38 K. Marx St., 428000, Cheboksary, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-1883-5448>
E-mail: svil73@yandex.ru

