



Управление академическими рисками в фармацевтическом образовании: системный подход к достижению образовательных результатов

Д. С. Сиссе✉, И. А. Наркевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, Санкт-Петербург, Российская Федерация

РЕЗЮМЕ



ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Сиссе Д. С. – к. фарм. н.; проректор по учебной работе, старший преподаватель кафедры медицинского и фармацевтического товароведения, председатель фармацевтической ассоциации Санкт-Петербурга и Северо-Запада; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5359-9454>.

Наркевич И. А. – д. фарм. н., профессор; ректор, заведующий кафедрой управления и экономики фармации; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5483-6626>.



АВТОР, ОТВЕТСТВЕННЫЙ ЗА ПЕРЕПИСКУ

Введение. Академическая успеваемость в фармацевтическом образовании рассматривается как системный результат, формирующийся во взаимодействии обучающегося, преподавателя, образовательной программы и университетской среды. Цель исследования заключалась в обосновании перехода от управления последствиями академической неуспеваемости к диагностике академических рисков и управлению условиями достижения обязательных образовательных результатов. Теоретическую основу исследования составил анализ влияния трансформации рынка труда, государственной политики в области образования и воспитания на изменение требований к выпускнику, осваивающему программы фармацевтического образования. Эмпирическую базу составили результаты анкетирования 962 студентов и 122 представителей профессорско-преподавательского состава, а также результаты экспертного обсуждения выявленных проблемных зон. Установлено расхождение в представлениях

Сиссе Дарья Сергеевна, e-mail:
daria.gritsanenko@pharminnotech.com



РЕДАКЦИОННАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Поступила: 11.07.2026

Принята: 18.07.2026

Опубликована: 04.08.2026



ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Сиссе Д. С., Наркевич И. А.
Управление академическими рисками в фармацевтическом образовании: системный подход к достижению образовательных результатов. Фармация и интеллектуальное здравоохранение. 2026;1(1).



КОНФЛИКТ ИНТЕРЕСОВ

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.



ВКЛАД АВТОРОВ

Сиссе Д. С. - идея и планирование исследования, сбор и обработка данных, подготовка и редакция рукописи. Наркевич И. А. – курирование проекта, редактирование рукописи



ФИНАНСИРОВАНИЕ

Авторы заявляют об отсутствии финансирования.

участников образовательного процесса о причинах академических затруднений: представители профессорско-преподавательского состава в большей степени акцентируют внимание на проблемах самодисциплины, прокрастинации и исходной подготовки, студенты – на переутомлении, выгорании, прозрачности требований и наличии возможности скорректировать полученный результат. По результатам исследования предложена типология академических рисков. Обосновано, что требования, формируемые под влиянием внешних факторов, воздействуют на академическую успеваемость опосредованно, через содержание образовательной программы, педагогические практики и воспитательную среду видоизменяясь в конкретные условия достижения образовательного результата. Сделан вывод о том, что предметом управления со стороны университета должны являться не значения академических оценок, а условия достижения установленных образовательных результатов при сохранении обязательности требований к качеству профессиональной подготовки.

Цель. Обосновать переход от управления последствиями академической неуспеваемости к диагностике и управлению академическими рисками в фармацевтическом образовании.

Материалы и методы. Использованы системный анализ факторов, влияющих на фармацевтическое образование, сопоставительный анализ результатов анкетирования студентов и профессорско-преподавательского состава, а также материалы экспертного обсуждения.

Результаты и обсуждение. Установлено расхождение представлений участников образовательного процесса о причинах академических затруднений: преподаватели чаще связывают их с самодисциплиной и организацией времени, студенты – с перегрузкой, утомлением, состоянием здоровья и ограниченными возможностями коррекции результата. Предложена типология академических рисков и риск-ориентированная модель управления условиями достижения образовательных результатов.

Заключение. Университет может управлять не академическими оценками, а условиями достижения образовательных результатов посредством раннего выявления рисков, их диагностики, маршрутизации поддержки и оценки ее результативности.

Ключевые слова: фармацевтическое образование, академическая успеваемость, образовательные результаты, академические риски, рынок труда, государственная образовательная политика, воспитательная политика, студенты, профессорско-преподавательский состав.

Academic risk management in pharmaceutical education: a systems approach to achieving educational outcomes

Darya S. Cisse , Igor A. Narkevich

Saint-Petersburg State Chemical and Pharmaceutical University, Saint Petersburg, Russian Federation

ABSTRACT



ORCID

Darya S. Cisse – <https://orcid.org/0000-0002-5359-9454>.

Igor A. Narkevich – <https://orcid.org/0000-0002-5483-6626>.



**CORRESPONDING
AUTHOR**

Darya S. Cisse, e-mail: daria.gritsanenko@pharminnotech.com



**EDITORIAL
INFORMATION**

Introduction. Academic performance in pharmaceutical education is considered a systemic outcome formed through interaction among the student, the teacher, the educational programme and the university environment.

Aim. To substantiate a transition from managing the consequences of academic underachievement to diagnosing and managing academic risks in pharmaceutical education.

Materials and Methods. The study used a systems analysis of factors affecting pharmaceutical education, a comparative analysis of survey results

Received: 11.07.2026
Accepted: 18.07.2026
Published: 04.08.2026



FOR CITATION

Cisse D. S., Narkevich I. A. Academic risk management in pharmaceutical education: a systematic approach to achieving educational outcomes. Pharmacy and intellectual health care. 2026;1(1).



CONFLICT OF INTERESTS

The authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.



CONTRIBUTION OF THE AUTHORS

Cisse D. S. – conceptualization and planning of the study, data collection and processing, manuscript preparation and editing. Narkevich I. A. – project supervision, manuscript editing



FUNDING

The authors claim a lack of funding.

obtained from students and academic staff, and materials from an expert discussion.

Results and discussion. Differences were identified in how participants in the educational process perceive the causes of academic difficulties. Academic staff more often emphasised self-discipline and time management, whereas students pointed to workload, fatigue, health status and limited opportunities to improve results. A typology of academic risks and a risk-oriented model for managing the conditions required to achieve educational outcomes were proposed.

Conclusion. A university can manage not academic grades themselves, but the conditions for achieving educational outcomes through early risk identification, diagnosis, support routing and evaluation of support effectiveness.

Keywords: pharmaceutical education, academic performance, educational outcomes, academic risks, labour market, state education policy, educational policy, students, academic staff.

ВВЕДЕНИЕ

Ключевым вызовом в подготовке специалистов для фармацевтической отрасли является необходимость учета одновременного влияния ряда внешних факторов. Технологическое обновление фармацевтической отрасли, цифровизация, развитие технологий искусственного интеллекта,

изменение структуры занятости и содержания профессиональных ролей формируют запрос на способность выпускника действовать в условиях неопределенности, осваивать новые технологии, участвовать в решении исследовательских и проектных задач. В то же время, государственная

политика в области образования усиливает взаимосвязь подготовки кадров с задачами технологического развития и обеспечения кадрового суверенитета, ориентируя образовательные программы на достижение конкретных результатов деятельности и развитие взаимодействия с промышленными партнёрами. Государственная политика в области воспитания определяет ответственность, профессиональную этику, гражданское самоопределение и готовность к созидательной деятельности в качестве неотъемлемых результатов образования [1, 2].

Существующая практика управления академической успеваемостью преимущественно ориентирована на контроль уже возникших задолженностей и включает учет пропусков, организацию отработок и повторных аттестаций, а также административное сопровождение обучающихся [3]. Необходимость применения указанных инструментов не вызывает сомнения, однако их использование осуществляется преимущественно после установления факта недостижения образовательного результата и не позволяет в полной мере определить механизм возникновения академических затруднений. При этом ориентация исключительно на долю положительных оценок создает риск смещения управления качеством образования и управления количественным значением показателя успеваемости. Повышение оценки может быть обеспечено

посредством снижения предъявляемых требований, однако в данном случае оно не свидетельствует о достижении обучающимся планируемого образовательного результата.

Для системы фармацевтического образования разграничение данных подходов имеет принципиальное значение. Недостатки подготовки будущего специалиста способны оказывать влияние на качество и безопасность последующей профессиональной деятельности, в связи с чем единые требования к образовательному результату не могут быть заменены произвольной индивидуализацией. Вместе с тем происходит расширение состава ожидаемых результатов: фундаментальные знания должны сочетаться с профессиональной мобильностью, исследовательской активностью, самостоятельностью при принятии решений и ценностной ответственностью перед пациентом, обществом и государством [4]. Следовательно, перед университетом возникает задача одновременного сохранения обязательного профессионального ядра подготовки и формирования условий, обеспечивающих последовательное освоение студентом более сложного комплекса образовательных результатов.

Дополнительным фактором, затрудняющим управление академической успеваемостью, является различие в представлениях участников образовательного процесса о причинах возникновения академических

затруднений. Преподаватель, наблюдающий нерегулярность подготовки и невыполнение учебных заданий, обоснованно связывает данные проявления с недостаточной самодисциплиной и мотивацией обучающегося [5]. Студент может характеризовать тот же процесс через переутомление, значительный объем информации, неопределенность требований, коммуникативные затруднения или отсутствие возможности исправить допущенную ошибку. Признание одной из указанных позиций в качестве единственно верной создает риск выбора управленческой меры, не соответствующей характеру конкретного затруднения: усиление контроля применяется в ситуации, требующей ранней поддержки, либо требования снижаются в ситуации, предполагающей повышение личной ответственности обучающегося. В связи с этим расхождение представлений студентов и преподавателей целесообразно рассматривать не как основание для определения виновной стороны, а как самостоятельный источник академического риска.

Цель исследования заключалась в обосновании системного подхода к управлению академическими рисками в фармацевтическом образовании, в рамках которого объектом управленческого воздействия являются условия достижения обязательных образовательных результатов, формируемые под влиянием требований рынка

труда, государственной политики в области образования и воспитания.

Для достижения поставленной цели были сформулированы и решены следующие задачи: проанализировать влияние внешних изменений на требования к выпускнику и образовательной среде фармацевтического университета; определить место академической успеваемости в системе образовательных результатов; провести сопоставительный анализ оценок студентами и представителями профессорско-преподавательского состава факторов мотивации и академических затруднений; установить зоны совпадения и расхождения их позиций; сформировать типологию академических рисков; определить границы ответственности студента, преподавателя и университета.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Исследование проведено на базе Санкт-Петербургского государственного химико-фармацевтического университета. Теоретико-аналитическую основу составили результаты системного анализа факторов, определяющих изменение требований к результатам фармацевтического образования, а также анализа нормативных и стратегических документов, регулирующих развитие фармацевтической отрасли, высшего образования, системы кадровой подготовки и воспитательной деятельности [1–5]. Эмпирическую базу составили результаты

анонимного анкетирования 962 студентов и 122 представителей профессорско-преподавательского состава. Дополнительно были использованы результаты экспертного обсуждения представителей профессорско-преподавательского состава по отдельным организационно-педагогическим решениям.

Обработка результатов закрытых вопросов осуществлялась посредством расчета абсолютных и относительных частот, результатов шкальных вопросов – посредством расчета средних значений. При анализе вопросов, предусматривающих возможность множественного выбора, учитывалось допустимое превышение суммарного значения долей 100%. Сопоставление результатов проводилось по содержательно совпадающим позициям двух анкет. Разница средних значений использовалась в качестве описательного показателя различий в восприятии исследуемых факторов. Оценка статистической значимости различий не проводилась, поскольку дизайн исследования был ориентирован на диагностику проблемных зон и последующую подготовку управленческих решений, а не на установление причинно-следственных связей.

Полученные количественные распределения были систематизированы по шести аналитическим блокам: академические стандарты и управление успеваемостью; внешние факторы; цифровизация; мотивация и способность образовательной программы

обеспечивать вовлеченность обучающихся; соотношение объема знаний и формирования компетенций; адаптация к обучению в образовательной организации высшего образования. Результаты экспертного обсуждения использовались для содержательной интерпретации данных и формирования типологии рисков, однако не рассматривались в качестве дополнительной репрезентативной выборки.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Академические риски целесообразно рассматривать не в качестве изолированной внутренней проблемы университета, а как возможное проявление несоответствия между усложняющимися внешними требованиями и реальными условиями их освоения обучающимися.

Изменения рынка труда формируют качественные и количественные разрывы между результатами подготовки кадров и структурой профессионального спроса. Автоматизация, развитие цифровых платформ и множественность профессиональных ролей обуславливают недостаточность ориентации образовательной программы исключительно на содержание существующей в текущий момент вакансии. В данных условиях университет выступает не только исполнителем актуального кадрового заказа, но и участником формирования будущего спроса на компетенции посредством отраслевого форсайта,

системной обратной связи с работодателями и анализа направлений технологического развития [2, 3]. Применительно к фармацевтическому образованию это определяет необходимость сочетания фундаментального ядра подготовки с практической, исследовательской и проектной деятельностью. В случае если новые требования механически добавляются к существующему объему содержания без пересмотра последовательности освоения дисциплин, учебной нагрузки и системы оценивания, внешний запрос преобразуется во внутренний программный риск, проявляющийся в перегрузке, фрагментарности знаний и затруднениях при переносе полученных знаний в профессиональную ситуацию.

Второй контур изменений формируется под влиянием государственной политики в области образования. Переход от детальной регламентации содержания к регулированию результатов, развитие компетентностной модели, укрепление взаимосвязи с профессиональными стандартами, а также участие работодателей в проектировании и оценке образовательных программ расширяют автономию университета и одновременно повышают его ответственность за доказуемость достигнутого результата [1, 5]. В медицинском и фармацевтическом образовании данная логика дополняется ограничениями, связанными с обеспечением качества и безопасности профессиональной деятельности.

Следовательно, академический риск возникает не вследствие обновления стандарта или внедрения новой технологии как таковых, а в результате несогласованности заявленного образовательного результата, содержания, формата обучения, ресурсного обеспечения и способа оценивания.

Государственная политика в области воспитания расширяет содержание образовательного результата за пределы усвоения совокупности знаний. Ответственность, профессиональная этика, гражданская идентичность и способность к осознанному выбору должны формироваться во взаимосвязи учебной и внеучебной деятельности [3, 4]. Для будущего фармацевтического специалиста данные результаты непосредственно связаны с ответственностью перед пациентом и обществом и не могут быть обеспечены только посредством информирования обучающихся или увеличения количества воспитательных мероприятий. Определяющее значение приобретают характер отношений между участниками образовательного процесса, личный пример преподавателя, психологическая безопасность, включение студента в социально значимую и профессиональную деятельность. В связи с этим недостаточная вовлеченность и избегание коммуникации могут рассматриваться не только как индивидуальные характеристики обучающегося, но и как показатели состояния образовательной и воспитательной среды.

Объединяющим основанием для реализации указанных требований является деятельностная модель обучения. Исследовательские и проектные задачи, дискуссия, моделирование и рефлексия способствуют формированию способности самостоятельно ставить вопросы, анализировать допущенные ошибки и обосновывать принимаемые решения. Вместе с тем применение отдельного активного метода не обеспечивает автоматического снижения академического риска. При отсутствии согласования целей, содержания и оценивания, а также последовательного увеличения степени самостоятельности обучающегося такой метод может стать дополнительным источником нагрузки либо формальной имитацией активности. Следовательно, системность предполагает перевод внешних требований в достижимую последовательность образовательных действий, прозрачные контрольные точки и поддерживающую образовательную среду.

На момент проведения исследования установлено следующее: наличие академических задолженностей отметили 343 студента (35,7%); 611 респондентов (63,5%) указали на их отсутствие, 8 человек (0,8%) затруднились определить собственный академический статус. Представители профессорско-преподавательского состава оценивали ситуацию на уровне учебной группы: 57,4% преподавателей указали на наличие одного-двух студентов с задолженностями, 23,0%

– на наличие задолженностей примерно у трети группы, 9,8% – у половины, 1,6% – более чем у половины группы; 8,2% затруднились ответить. Полученные показатели не могут быть непосредственно сопоставлены, поскольку студент характеризовал собственный академический статус, а преподаватель – наблюдаемую им учебную группу. Вместе с тем результаты позволяют сделать вывод о том, что академическая задолженность является массово наблюдаемым процессом, требующим не только индивидуального реагирования, но и институциональной диагностики.

Академическая успеваемость может рассматриваться одновременно в качестве результата деятельности обучающегося и характеристики образовательного процесса. Данная позиция не предполагает снижения или исключения личной ответственности студента. Напротив, обе группы респондентов высоко оценили зависимость образовательного результата от собственных усилий обучающегося и организации им времени: средняя оценка студентов составила 4,10 балла, представителей профессорско-преподавательского состава – 4,23 балла из 5. Следовательно, исходным основанием системного подхода является не перенос ответственности с обучающегося на университет, а признание ее распределенного характера при сохранении обязательности достижения установленного образовательного результата.

Наиболее выраженные различия были установлены при оценке поведенческих, мотивационных и психофизиологических причин возникновения академических задолженностей. Представители профессорско-преподавательского состава существенно выше оценили влияние проблем с самодисциплиной, неправильного распределения времени и

прокрастинации, незаинтересованности в изучении дисциплины, слабой школьной подготовки и потери мотивации. В оценках студентов более высокое значение получили переутомление и выгорание. Оценки влияния большого объема теоретического материала оказались близкими. Результаты сопоставительного анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1. Сопоставление оценок отдельных причин академических задолженностей (средний балл по шкале 0-5)

Table 1. Comparison of ratings of selected causes of academic arrears (mean score on a 0-5 scale)

Фактор Factor	Студенты Students	ППС Academic staff	Разница (ППС - студенты) Difference (academic staff - students)
Проблемы с самодисциплиной Problems with self-discipline	2,22	3,95	+1,73
Прокрастинация и распределение времени Procrastination and time management	2,39	3,61	+1,22
Незаинтересованность в предмете Lack of interest in the subject	1,94	3,16	+1,22
Слабая школьная подготовка Insufficient school preparation	1,24	2,88	+1,64
Потеря мотивации / выбор профессии Loss of motivation / career choice	1,53	3,16	+1,63
Подработка по финансовой необходимости Part-time work due to financial necessity	1,71	3,08	+1,37
Переутомление и выгорание Fatigue and burnout	2,93	2,54	-0,39
Большой объем теории High volume of theoretical material	2,31	2,50	+0,19
Коммуникация с преподавателем Communication with the instructor	1,85	1,75	-0,10

Полученные результаты отражают неодинаковую доступность информации для участников образовательного

процесса. Преподаватель наблюдает образовательное поведение студента и результаты выполнения им учебных

заданий, однако располагает ограниченной информацией о состоянии его здоровья, занятости и бытовых обстоятельствах. Студент обладает данной информацией, но не всегда способен распознать устойчивые модели собственной учебной деятельности. В связи с этим системная диагностика должна обеспечивать соединение обеих позиций и перевод общих объяснений в совокупность наблюдаемых признаков, к которым могут быть отнесены пропуск контрольной точки, отсутствие попыток выполнить задание, резкое снижение активности, повторение ошибок определенного типа, накопление нескольких задолженностей или обращение за помощью.

Отдельного внимания требует определения влияния занятости обучающихся на достижение образовательных результатов. На момент проведения исследования работали 40,3% опрошенных студентов: 27,9% – по найму, 12,4% – на себя. Полную содержательную связь работы с получаемым образованием отметили 10,6% респондентов, частичную связь – 11,1%. Большинство представителей профессорско-преподавательского состава спокойно относятся к совмещению студентами работы и обучения (82,8%), однако влияние подработки на возникновение задолженностей преподаватели оценивают существенно выше, чем студенты. Следовательно, факт занятости не может автоматически интерпретироваться как нарушение образовательной

дисциплины. В качестве риска целесообразно рассматривать конкретное влияние занятости на посещение обязательных занятий, организацию самостоятельной работы и прохождение контрольных точек.

Средняя самооценка мотивации студентов составила 3,56 балла из 5, оценка представителей профессорско-преподавательского состава – 3,38 балла. Несмотря на незначительную разницу средних значений, представления групп об источниках мотивации различаются. Студенты чаще связывают обучение с карьерными перспективами и будущей заработной платой (63,8%), получением диплома (59,3%), возможностью получения глубоких знаний и профессиональных компетенций (56,0%), обеспечением собственной конкурентоспособности (55,6%) и личным интересом (50,5%). Представители профессорско-преподавательского состава в большей степени акцентируют мотив получения диплома (67,2%), а также карьерные перспективы и будущую заработную плату (56,6%). Полученные результаты свидетельствуют о присутствии как внешней, так и внутренней мотивации и не позволяют сводить поведение студента к действию одного преобладающего мотива.

Показательными являются результаты сопоставления оценок методов повышения интереса к обучению. Обе группы респондентов высоко оценивают значение взаимосвязи теоретического материала с практическими

кейсами и понятности его представления. При этом студенты выше оценивают качество теоретических материалов, регулярность конструктивной обратной связи, прозрачность оценивания, возможность улучшить полученный результат, а также свободу выбора темы или формата задания. Наибольшие различия установлены в отношении свободы выбора (+0,59 балла в оценках студентов), возможности улучшения результата (+0,41) и обратной связи (+0,38). Данные запросы опровергают убежденность в том, что студенты стремятся к снижению предъявляемых к ним требований, поскольку они характеризуют запрос на возможность наблюдать собственный прогресс и управлять индивидуальной учебной деятельностью.

Результаты экспертного обсуждения показали, что в качестве наиболее надежных показателей мотивации рассматриваются наличие в образовательной деятельности студента вопросов к преподавателю и стремления разобраться в сложной теме, участия в дискуссии, обсуждения результатов и исправления ошибок, регулярного присутствия на занятиях и тщательной проработки выполненных работ. Формальные признаки, включая ведение конспекта или техническое присутствие в кадре, не получили однозначной поддержки. Таким образом, содержательная вовлеченность в достижение образовательного результата может быть отделена от внешне наблюдаемой активности.

Кардинальное различие форматов обучения в школе и образовательной организации высшего образования признали 81,3% студентов и 78,7% представителей профессорско-преподавательского состава; необходимость проведения специальной адаптации – 59,9% и 58,2% соответственно. Совпадение позиций позволяет рассматривать адаптацию не как исключительную форму помощи академически слабым студентам, а в качестве закономерного этапа включения обучающегося в университетскую образовательную среду. При этом наиболее частой трудностью в адаптации студенты назвали формулирование мыслей с использованием специальной терминологии и понятий (60,6%). Также отмечены сложности вступления в дискуссию с преподавателем (38,5%), формулирования выводов (21,5%) и аргументации позиции (21,2%). Основными барьерами диалога стали страх показаться некомпетентным или задать «глупый» вопрос (62,1%), боязнь критики или негативной реакции (53,4%), стеснение (38,1%) и неопределенность уместности вопроса (30,6%). Представители профессорско-преподавательского состава также наиболее часто отмечают трудности у студентов, связанные с использованием специальной терминологии (65,6%), однако существенно выше оценивают доступность вступления студентов в диалог: 75,4% преподавателей считают, что обучающиеся легко взаимодействуют с ними,

тогда как среди студентов аналогичную позицию выразили 38,4%; почти половина студентов предпочитает сохранять молчание до непосредственного обращения преподавателя. Установленное расхождение свидетельствует о том, что внешне корректная коммуникация не всегда обеспечивает психологическую доступность вопроса или готовность студента сообщить о собственном непонимании. Следовательно, коммуникативный риск должен диагностироваться не по отсутствию открытых конфликтов, а по наличию у обучающегося возможности безопасно обозначить затруднение и получить содержательную обратную связь.

Полученные результаты исследования позволяют рассматривать цифровые технологии в качестве функционального слоя образовательного процесса, но не универсальной альтернативы очному обучению. Асинхронные материалы создают возможность работы в индивидуальном темпе и повторного обращения к сложным фрагментам, одновременно повышая риск откладывания выполнения заданий. Вебинарный формат сохраняет возможность синхронного обращения к преподавателю и снижает временные затраты на перемещение, однако зависит от технической устойчивости и может способствовать формированию односторонней коммуникации. По результатам экспертной оценки представители профессорско-преподавательского состава отдали

предпочтение очному формату при проведении лекций на младших курсах (71,6%), семинаров, практических занятий и промежуточной аттестации; для проведения консультаций приемлемым был признан вебинарный формат. Следовательно, академический риск связан не с применением цифрового формата как такового, а с его соответствием планируемому образовательному результату и характеру учебной деятельности. Аналогичный вывод может быть отнесен и к содержанию дисциплин. Большинство участников исследования поддержали необходимость его дифференциации с учетом образовательных потребностей отдельных направлений подготовки, однако проведенный анализ рабочих программ не позволил установить устойчивую взаимосвязь между трудоемкостью дисциплин, количеством изучаемых тем, формами занятий, контрольными мероприятиями и числом индикаторов. Увеличение объема информации само по себе не обеспечивает формирования компетенции и может способствовать повышению учебной перегрузки. Основанием для дифференциации должны выступать вклад дисциплины в будущую профессиональную деятельность, обязательный образовательный результат, исходный уровень подготовки и необходимый объем практической деятельности.

Таким образом, полученные результаты исследования позволяют составить типологию академических

рисков, обуславливающих снижение уровня качества образования. (Таблица 2) Стоит отметить, что под академическим риском в настоящем исследовании понимается вероятное событие или сочетание условий, способное привести к недостижению

обязательного образовательного результата в установленный срок. Важно учитывать, что академический риск не тождествен причине неуспеваемости и не может рассматриваться в качестве характеристики личности студента.

Таблица 2. Типология академических рисков и основные направления реагирования

Table 2. Typology of Academic Risks and Main Response Strategies

Тип риска Risk type	Наблюдаемые признаки Observable indicators	Основной ответ Primary response
Когнитивный и входной подготовки Cognitive and entry-level preparedness	повторяющиеся ошибки; дефицит базовых понятий; трудности использования терминологии. recurrent errors; deficits in basic concepts; difficulties using professional terminology.	входная диагностика; программы компенсации дефицитов; тьюторская поддержка. entry-level diagnostic assessment; remedial programmes to address deficits; tutorial support.
Мотивационный Motivational	снижение активности; отказ от попыток; отсутствие связи задания с целью деятельности. decreased activity; withdrawal from attempts; lack of a perceived link between the task and the purpose of the activity.	профессиональный контекст; визуализация прогресса; выбор в допустимых пределах. professional context; visualisation of progress; choice within permissible limits.
Организационный Organisational	пропуск контрольных точек; накопление заданий; несогласованность сроков. missed assessment checkpoints; accumulation of assignments; uncoordinated deadlines.	календарь контроля; раннее уведомление; обучение планированию. assessment calendar; early notification; planning skills training.
Оценивания и обратной связи Assessment and feedback	непонимание критериев; повторение ошибок; невозможность определить дефицит. lack of understanding of assessment criteria; recurrent errors; inability to identify learning deficits.	критерии и рубрики; своевременная обратная связь; обоснованная коррекция. criteria and rubrics; timely feedback; evidence-based corrective action.

Коммуникативный Communicative	избегание вопросов; страх ошибки; позднее сообщение о затруднении. avoidance of asking questions; fear of making mistakes; delayed reporting of difficulties.	безопасные форматы вопроса; правила дискуссии; регулярный контакт. safe formats for asking questions; rules for discussion; regular contact.
Психофизиологический Psychophysiological	резкое изменение посещаемости и результатов; сообщения о здоровье или выгорании. sudden changes in attendance and academic performance; reports of health problems or burnout.	маршрутизация в уполномоченное подразделение; временная адресная поддержка. referral to the authorised support unit; temporary targeted support.
Социально-экономический Socio-economic	конфликт графика работы и учебных событий; финансово обусловленные пропуски. conflict between work schedules and academic activities; financially driven absences.	конфиденциальный учет подтвержденных обстоятельств; гибкость сроков без снижения результата. confidential consideration of verified circumstances; flexibility of deadlines without lowering the required outcome.
Программный Programme-related	перегрузка; дублирование; несогласованные контрольные мероприятия; формат не соответствует результату. overload; duplication; uncoordinated assessment activities; format not aligned with the intended outcome.	анализ программы; координация контроля; методически обоснованная дифференциация. programme analysis; coordination of assessment activities; methodologically justified differentiation.

Предложенная типология не предусматривает однозначного отнесения обучающегося к одной категории. В конкретной ситуации академические

риски могут формировать различные сочетания: дефицит исходной подготовки способствует увеличению трудозатрат, перегрузка снижает

регулярность учебной деятельности, неясность обратной связи усиливает прокрастинацию, а коммуникативные затруднения приводят к несвоевременному обращению за помощью. Следовательно, объектом диагностики должен выступать не «проблемный студент», а конкретная траектория недостижения обязательного образовательного результата.

ОБСУЖДЕНИЕ

Полученные результаты подтверждают необходимость перехода от морально-психологического объяснения академической неуспеваемости к риск-ориентированной модели. Характеристики «ленивый», «немотивированный», «слабый» либо, напротив, «перегруженный системой» обладают ограниченной управленческой ценностью, поскольку объединяют различные процессы и изначально предполагают установление виновной стороны [2]. Использование категории академического риска требует ее операционализации. Значимость данного перехода возрастает в условиях усложнения внешних требований: несоответствие подготовки выпускника запросам рынка труда, государственным приоритетам или ценностным основаниям профессии не может быть устранено посредством механического увеличения объема учебного материала или усиления контроля [4].

Системный подход не предполагает принятия университетом

ответственности за любые обстоятельства или гарантирования обучающемуся положительной оценки. Границы ответственности определяются обязательностью образовательного результата. Едиными должны оставаться содержание результата, критерии подтверждения его достижения и требования к безопасности профессиональной подготовки. При этом в пределах, допускаемых нормативным регулированием, могут различаться сроки, последовательность освоения, формы поддержки и способы компенсации выявленного дефицита. Подобная гибкость не означает снижения требований, а способствует сокращению предотвратимых академических потерь, обусловленных несвоевременным предоставлением информации, непрозрачностью процедур или несогласованностью действий участников образовательного процесса [5].

Распределенная ответственность реализуется на трех взаимосвязанных уровнях. Ответственность студента включает регулярность прилагаемых усилий, организацию собственного времени, достоверное информирование о возникающих затруднениях и использование предложенных возможностей. Преподаватель отвечает за ясность целей и критериев, качество содержания, своевременность обратной связи и педагогическую обоснованность контроля. Ответственность университета заключается в обеспечении согласованности правил и элементов образовательной

программы, доступности необходимой информации, ранней маршрутизации, функционировании адаптационных механизмов и устранении повторяющихся системных барьеров. При этом ни один из уровней ответственности не может заместить другой.

Практическая реализация предложенной модели предполагает формирование единого контура раннего выявления академических рисков. На первом этапе определяется минимальная совокупность данных, включающая пропуск обязательного элемента, невыполнение контрольной точки, снижение результата, повторную неудачу и накопление задолженностей. На втором этапе формируется сигнал, доступный студенту и уполномоченному подразделению. На третьем этапе проводится краткая диагностика типа риска без избыточного сбора чувствительной информации. На четвертом этапе определяется соразмерный инструмент воздействия: предметная консультация, помощь в планировании, корректирующая попытка, академическое наставничество либо направление в специализированную службу. На завершающем этапе оценивается не факт предоставления помощи, а достижение ранее не достигнутого образовательного результата.

Особого регулирования требует информация о здоровье и социально-экономических обстоятельствах. Преподаватель не должен становиться

оператором медицинских данных или самостоятельно оценивать достоверность личной ситуации. Его функция – заметить академический признак и обеспечить понятную маршрутизацию. Подтверждение обстоятельств и определение допустимой поддержки должны осуществляться уполномоченным подразделением с соблюдением конфиденциальности [1].

Для фармацевтического университета риск-ориентированный подход может выступать связующим механизмом между текущим контролем, управлением образовательной программой и внутренней системой оценки качества. Использование агрегированных данных о повторяющихся академических рисках позволяет разграничить индивидуальные и системные случаи. Концентрация затруднений в рамках одной контрольной точки, дисциплины, курса или периода семестра требует проведения анализа содержания, последовательности, трудоемкости и графика контроля. Выявление одинакового риска в различных дисциплинах первого курса указывает на необходимость реализации общеуниверситетской адаптационной программы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Академическая успеваемость в фармацевтическом образовании не может рассматриваться исключительно в качестве индивидуальной характеристики обучающегося или

непосредственного результата педагогической деятельности преподавателя. Она формируется во взаимодействии личных усилий, исходного уровня подготовки, содержания и организации образовательной программы, системы оценивания, коммуникации и внешних обстоятельств. Изменения рынка труда, государственная политика в области образования и воспитания повышают требования к профессиональной мобильности, самостоятельности, исследовательской активности, практической готовности и ценностной ответственности выпускника. Влияние указанных факторов на академическую успеваемость носит опосредованный характер и определяется тем, насколько согласованно университет переводит внешние требования в содержание и последовательность учебной деятельности, критерии оценивания и характеристики образовательной среды.

По результатам сопоставительного анализа установлено устойчивое расхождение представлений участников образовательного процесса о причинах академических затруднений. Представители профессорско-преподавательского состава в большей степени акцентируют влияние недостаточной самодисциплины, прокрастинации, слабой школьной подготовки и потери мотивации; студенты – переутомления, выгорания и условий, определяющих возможность наблюдать собственный прогресс и корректировать полученный результат.

Указанные позиции не являются взаимоисключающими. Расхождение приобретает характер управленческого риска в том случае, если на основании одной из интерпретаций принимается универсальная мера воздействия.

Таким образом, университет может управлять не академическими оценками, а условиями достижения образовательных результатов при условии перехода от поиска виновной стороны к диагностике конкретных и потенциально управляемых рисков. Практическими основаниями такого перехода являются формирование единого подхода к определению академической успеваемости, установление ранних индикаторов риска, обеспечение прозрачности критериев и регулярности обратной связи, адаптация первокурсников, согласование контрольных мероприятий, адресная маршрутизация и оценка эффективности предоставленной поддержки по факту достижения обязательного образовательного результата.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 31.07.2025).
2. Стратегия развития фармацевтической промышленности Российской Федерации на период до 2030 года: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 07.06.2023 № 1495-р.

3. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года: Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309.

4. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809.

5. О внесении изменений в Указ Президента Российской Федерации от 12.05.2023 № 343 «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования»: Указ Президента Российской Федерации от 28.02.2024 № 145.

REFERENCES

1. Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 “On Education in the Russian Federation” (as amended on July 31, 2025).

2. Strategy for the Development of the Pharmaceutical Industry of the Russian Federation for the Period up to 2030: approved by Decree of the Government of the Russian Federation No. 1495-r of June 7, 2023.

3. On the National Development Goals of the Russian Federation for the Period up to 2030 and for the Future up to 2036: Decree of the President of the Russian Federation No. 309 of May 7, 2024.

4. On Approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values: Decree of the President of the Russian Federation No. 809 of November 9, 2022.

5. On Amendments to the Decree of the President of the Russian Federation of May 12, 2023 No. 343 “On Certain Issues of Improving the Higher Education System”: Decree of the President of the Russian Federation No. 145 of February 28, 2024.