

ИСТОРИЯ И ТЕОРИЯ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ

DOI 10.35775/PSI.2026.133.4.019

УДК 32.327

Г.В. АБИЛОВА

кандидат филологических наук, докторант

МГИМО МИД России, директор международной школы

БРИКС+, Россия, г. Москва

E-mail: brics_school@mail.ru

ORCID: 0009-0003-8598-0203

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ПРИОРИТЕТЫ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В РАМКАХ МЕЖГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ БРИКС

Стратегические навыки, без освоения которых технологическая автономия недостижима, дефицитны в образовательных системах многополярного блока. Интегративную модель стратегических компетенций удалось выстроить на эмпирическом фундаменте: 37 межправительственных проектов БРИКС и 145 университетских программ прошли системный анализ. Лидирующие позиции закрепились за тремя приоритетными кластерами: цифровые финансы (63%), устойчивое развитие (57%), межкультурная коммуникация (52%). В 17% программ обнаружено присутствие альтернативных финансовых инструментов; теснота связи с результативностью проектов нарастала: $r = 0,68$. Четыре сценария развития образовательной экосистемы БРИКС до 2030 года сформированы по итогам прогнозирования; точкой стратегического выбора обозначен 2026 год. Согласование 1 240 дескрипторов компетенций и выработка единых квалификационных стандартов получили базу в предложенной модели. Механизмы ликвидации 83%-ного пробела компетенций по блокчейн-технологиям – в них сосредоточена практическая ценность работы. Академическую мобильность для 234 000–567 000 студентов ежегодно призваны упростить цифровые паспорта, разработанные в ходе исследования.

Ключевые слова: многостороннее сотрудничество, цифровые финансы, технологический суверенитет, интеграция учебных программ, моделирование экосистем, альтернативные финансовые инструменты, многополярное образование.

Введение. Давление трансформации небывалой силы испытывают образовательные системы повсеместно; педагогические модели, унаследованные от индустриальной эпохи, расходятся с запросами цифровой экономики. Отсутствие согласованных стандартов компетенций на пространстве БРИКС

усугубляет разрыв. Систематическое нарастание расхождения компетенций выпускников с запросами международного рынка труда наблюдается эмпирически [14]. Радикальной переработки, по актуальным оценкам, требуют концепции компетенций: постепенными корректировками закрепляются лишь структурные недостатки парадигм XX века. Устаревшие наборы навыков консервируются институциональной инерцией; экспоненциальное ускорение технологических потрясений лишь обостряет ситуацию.

Кругозор студентов расширяется обучением стратегическому менеджменту; разрозненность внедрения, впрочем, снижает отдачу [16]. Барьером на пути к единой компетентностной модели БРИКС оборачивается разрозненность внедрения стратегического менеджмента; отсюда – необходимость системного пересмотра педагогических подходов. Неоднородность образовательных систем пронизывает страны БРИКС – Бразилию, Россию, Индию, Китай, ЮАР, Египет, Эфиопию, Иран, ОАЭ, Саудовскую Аравию; технократические ориентации сосуществуют с гуманитарными подходами [2]. Медленнее торгово-экономического взаимодействия развивается научно-технический комплекс стран БРИКС [3]; дисбаланс бросался в глаза.

Потребность в ускоренной интеграции образовательных систем продиктована дисбалансом: кадровым фундаментом расширяющегося экономического партнерства предстоит стать именно им. Утрата актуальности западноориентированных моделей для развивающихся экономик носит нарастающий характер [11]. Тесная связь цифрового суверенитета с образовательной независимостью напрашивалась давно; специализированные компетенции по альтернативным финансовым инструментам в стандартных учебных программах отсутствовали. Пробелы в подготовке руководителей образовательных учреждений обнажают редкое применение компетенций стратегического планирования [8]. Системные сбои в подготовке кадров, обнаженные дефицитом управленческих компетенций, – на устранение такого рода сбоев и нацелено настоящее исследование, с опорой на интегративную модель.

Объект и методы исследования. Тридцать семь межгосударственных проектов за 2018–2024 годы, подвергнутых системному анализу, составили эмпирическую базу исследования. Сто сорок пять университетских программ – в них обнаружены 1 240 дескрипторов компетенций – прошли сравнительную экспертизу. Верификацию результатов обеспечили экспертные консультации (n = 38) с чиновниками высшего звена министерств образования. На Python с применением библиотек TensorFlow выполнено прогнозное моделирование; сценарии развития до 2030 года генерировались итеративно.

Базовой методологией избран системный подход. С позиций взаимосвязанных отношений компонентов – иерархических структур, механизмов обратной связи, эмерджентных свойств – анализировались образовательные взаимодействия. Системную перспективу расширял институциональный анализ: формальные и неформальные правила регулирования образовательных учреждений – нормативно-правовая база, организационная культура, административные

процедуры – подлежали изучению. За границы двусторонних связей выводил сетевой анализ: в его модели узлами обозначены образовательные учреждения, ребрами – интенсивность взаимодействия. Влиятельных участников образовательной экосистемы БРИКС удавалось идентифицировать мерами центральности.

Образовательные системы стран-членов БРИКС и межгосударственные образовательные проекты – таков объект исследования; анализ велся с позиций формирования единой компетентностной модели. Стратегические компетенции будущих специалистов, механизмы интеграции и критерии результативности образовательных инициатив БРИКС за 2018-2024 годы образовали предмет исследования. Разработку форматов задавали принципы компетентностного проектирования. Показатели входных данных вытеснены результатами обучения; временная прогрессия уступила место демонстрации навыков; гибкие траектории обеспечены модульными структурами. Из убеждения в потребности многополярных образовательных исследований в аналитических инструментах, свободных от непроверенных западных допущений, исходили методологические решения; местные системы измерения диктовались спецификой контекста БРИКС.

Методологическое несоответствие вскрылось при анализе работ: типологиям компетенций недоставало культурной привязки. Для многополярного образовательного пространства БРИКС пробел приобретал повышенную остроту. Исследовательские навыки студентов планомерно развивались реформой учебных программ за последние десятилетия; объем незавершенной работы оценивался высоко [7]. Применение системного подхода обосновано незавершенностью реформ: обнаружение структурных пробелов и выработка путей ликвидации – его прямое назначение. Взаимообусловленность потребностей – интегративных моделей стратегических компетенций и технологической независимости – составила цель исследования.

Сравнительному анализу подлежали компетенции цифровой экономики и международных отношений в образовательных программах (Задача 1). Взаимоусиливающий эффект порождался интеграцией платформ и профессиональных квалификаций; протоколам идентификации в данном процессе отводилась центральная роль (Задача 2). Критерии результативности формулировались итеративно – и для межгосударственных проектов, и для компетенций альтернативных финансовых инструментов (Задача 3). Прогнозными моделями экосистем охвачены и страны-партнеры, и государства без официального членства; потенциалом вовлечения определялись траектории развития (Задача 4).

Разрушение гегемонистских структур сопровождается складыванием многополярных образовательных систем [9]. Национальные границы преодолены формированием стратегических компетенций; в межгосударственных образовательных проектах сложились лаборатории альтернативных моделей развития. Фрагментарность теорий образовательной компетентности обнаруживалась при анализе глобальной конкуренции; непоследовательно формировались стратегические навыки в различных институциональных контекстах

[10]. Структурная асимметрия вскрывалась моделями диверсификации образовательных систем Глобального Юга. С китайскими оценками интервенционного типа контрастировал бразильский акцент на знаниях содержания [1]. В инструмент повышения результативности учебных заведений, по данным исследований, превратилось стратегическое планирование [10].

Результаты и их обсуждение. В конфликт с автономными педагогическими технологиями развивающихся стран вступали западные доминирующие модели [13]. Различные формы принимал дискурс технологического суверенитета: неравномерно развивалась цифровая инфраструктура в странах БРИКС, разрыв в возможностях подключения городского и сельского населения сохранялся [17]. Приоритетными объектами трансформации признаны системы образования; на повышении конкурентоспособности развивающихся экономик сфокусирована цифровизация [1].

Слабая связь экономической интеграции с результатами образовательных проектов ($r = 0,357$; 95% ДИ [0,289; 0,421]; $p < 0,05$; $d = 0,76$) озадачивала. Неизжитой оказывалась институциональная рассогласованность. На 0,3% портфеля Банка ограничивались образовательные проекты; инфраструктурным инвестициям они уступали по результативности [4]. Культурными субстратами опосредованы модели компетенций. Коллаборативные структуры порождались коллективистскими ориентациями; автономное приобретение навыков акцентировали индивидуалистические контексты [15].

На методологические ограничения наталкивалась эмпирическая проверка [12; 5]. Институциональные расхождения вскрывались спецификой многостороннего взаимодействия: в конфликт с императивами стандартизации вступали соображения суверенитета [6]. Под сомнение ставились гегемонистские парадигмы независимыми методологическими основами. Неполнота отражения прогресса традиционными мерами цифровой конкурентоспособности обозначена рядом авторов [2].

Межгосударственные образовательные инициативы ($n = 37$) выявлены первичным процессом идентификации. На документальный анализ официальных деклараций БРИКС, министерских соглашений, протоколов университетских консорциумов опиралось картирование; временными границами охвачен период 2018-2024 годов. Модели компетенций за 2020-2024 годы в странах-членах изучались вторичным сравнительным анализом. Учебные документы, стандарты результатов обучения, критерии оценки из национальных квалификационных систем вошли в экзаменационные протоколы.

В основу эмпирической базы исследования заложены четыре категории данных. Межправительственные образовательные проекты ($n = 37$) – полная совокупность официально одобренных инициатив БРИКС за 2018-2024 годы – отнесены к первой категории. Методом стратифицированной выборки из всех стран-участниц отобраны 145 университетских программ – вторая категория. По дисциплинарному распределению технические науки набрали 43%, гуманитарные – 35%, междисциплинарные программы – 22%. Структурированными

интервью с министерскими чиновниками и руководителями образовательных проектов получена третья категория – экспертные оценки ($n = 38$). Минимум пятилетним опытом международного партнерства обладал каждый респондент. Дескрипторы компетенций ($n = 1\,240$), извлеченные из национальных квалификационных стандартов контент-анализом и распределенные по восьми кластерам, образовали четвертую категорию.

Во всех образовательных системах БРИКС прослеживались различия моделей компетенций. В китайских (78,3%) и индийских (71,2%) программах доминировали технократические ориентации. Бразильские (64,7%) и южноафриканские (68,9%) учебные планы иллюстрировали нам преобладание гуманитарных подходов. Гибридные характеристики обнаружены в российских системах: технические – 52,4%, гуманитарные – 47,6%. Закономерности концентрации вскрыл анализ образовательных кластеров. В 91 программе (63%) присутствовали компетенции цифровых финансов; 82 программы (57%) интегрировали навыки устойчивого развития; 75 программ (52%) – способности к межкультурной коммуникации. Остальным кластерам отводились пониженные показатели: искусственный интеллект (41%), биотехнологии (38%), возобновляемые источники энергии (34%).

87% (Китай) и 34% (Эфиопия) варьировался уровень владения анализом данных. Критическое мышление развивалось неравномерно: 82% (Бразилия), 41% (Саудовская Аравия). По совместному решению проблем разброс охватывал 79% (Индия), 38% (Иран). Латентными по-прежнему признавались компетенции альтернативных финансовых инструментов. В 12% программ по информатике мы видим навыки программирования блокчейна; 8% юридических программ содержали знания о регулировании криптовалют; 14% экономических курсов – принципы децентрализованных финансов. По всем рассмотренным программам ($n = 145$) совокупное присутствие достигало 17%.

С провозглашенными целями технологического суверенитета расходился 83%-ный дефицит блокчейн-компетенций в учебных программах. Педагогической реализацией не подкреплена риторическая приверженность цифровой независимости. Наивысший уровень интеграции (31%) нами зарегистрирован в китайских учебных заведениях. Минимальное внедрение (7%) приходилось на университеты Южной Африки. Промежуточные позиции отводились развивающимся странам: Египет – 19%, ОАЭ – 22%. Дисциплинарная замкнутость обнаружена распределением навыков. Криптографические протоколы ($n = 18$) акцентированы техническими программами; на токеномике ($n = 11$) фокусировались бизнес-школы; смарт-контрактные структуры ($n = 9$) рассмотрены юридическими исследованиями. Редким (всего $n = 4$) был междисциплинарный синтез.

Пробелы в компетенциях вскрыты протоколами количественной оценки. Вычислительные модули отсутствовали в 73% программ; системы знаний коренных народов – в 81%; модели взаимодействия Юг–Юг – в 69%. С несоответствиями на рынке труда теснейшим образом коррелировали выявленные пробелы

($r = 0,67$; 95% ДИ [0,61; 0,72]; $p < 0,001$; $d = 1,82$). На охват компетенций влияла продолжительность программы. В среднем 14,2 отдельных компетенции содержали четырехлетние программы; трехлетние – 10,8; двухлетние ускоренные – 7,3. Систематически воспроизводился компромисс охвата и глубины.

Скрытое качественным дискурсом вскрывалось количественными закономерностями: временной результативности отдавали предпочтение институциональные структуры – полнота навыков пребывала на периферии. Систематический дефицит компетенций, измеримый по 145 проанализированным программам, – прямое следствие такого перекаса. Отчетливо проступала географическая кластеризация. Морскую экономику акцентировали прибрежные университеты (42% против 11% внутри страны); кросс-культурным коммуникациям отдавали предпочтение приграничные вузы (38% против 19% в центре); анализ сосредоточен на столичных программах (51% против 23% в регионе). Приоритеты учебных программ обусловлены местоположением.

На 47% за 2020–2024 годы выросли цифровые компетенции. Прирост навыков устойчивого развития на 38% сопровождался 21%-ным сокращением традиционных дисциплинарных границ. Посредством виртуальных симпозиумов (2022–2024) интегрированы 4 200 ученых иранскими исследовательскими кластерами. Студенческим обменам (3 800) содействовали египетские технологические центры; 5 100 совместных мандатов обработаны образовательными центрами ОАЭ. Неожиданный интеграционный потенциал обнаружен периферийными точками.

Двенадцать процентов механизмов приходилось на цифровые платформы, генерировавшие 31% трансграничных взаимодействий ($n = 4\,413$ зарегистрированных обменов). На исследовательские консорциумы приходилось 18%, причем 47% совместных публикаций ($n = 2\,876$ статей) произведено ими. О структурных диспропорциях сигнализировала инверсия пропорций. О предпочтении традиционных институциональных форм – невзирая на эмпирику целесообразности инвестиций в цифровую инфраструктуру – свидетельствовали непропорциональные коэффициенты производительности. С данными о производительности расходилась политическая инерция.

Вокруг устоявшихся дисциплин – инженерии (42%), медицины (31%), экономики (27%) – сосредоточены совместные образовательные программы (распространенность 27%). Недопредставленность развивающихся отраслей: искусственный интеллект (8%), устойчивое сельское хозяйство (6%), космические технологии (4%). На 43% ($n = 16$ учреждений) доминировали в интеграционной типологии сетевые университеты. Два-пять государств-членов охвачены моделями распределенных кампусов; совокупная численность обучающихся достигала 127 000 студентов.

Основу системы составляли двусторонние соглашения: 34% связей приходилось на партнерство Китая и России, 21% – на связи Индии и ЮАР, 18% – на взаимодействие Бразилии и Китая. Редкими (11%) оставались многосторонние соглашения. От 15 до 23 связей поддерживали центральные точки (Пекин,

Москва, Мумбаи); 3-7 связей – периферийные (Аддис-Абеба, Эр-Рияд); 8-12 путей соединяли развивающиеся хабы (Каир, Тегеран, Дубай). Иерархическая структура, на наш взгляд, убедительно подкреплена показателями центральности (коэффициент Джини: 0,68).

Расширение сдерживалось институциональной пропускной способностью. В среднем 14 месяцев занимало утверждение программы; согласование аккредитации растягивалось на 22 месяца; соглашения о мобильности студентов – на 18. Быстрому масштабированию препятствовали бюрократические трения. Асимметрией характеризовалась финансовая структура: 41% финансирования приходилось на китайские учебные заведения, 23% – на индийские, 19% – на российские, 17% – на остальных членов. Демократическое участие ограничивалось концентрацией ресурсов.

Неизжитыми оставались языковые барьеры. Шестьдесят семь процентов приходилось на программы с преподаванием на английском; 14% – на мандарин; португальский, русский и арабский в совокупности – 19%. Ограничения доступности усиливались лингвистической гегемонией. Функциональной специализацией раскрывался инклюзивный потенциал стран-партнеров. Центром выдачи дипломов – с системами обеспечения качества, сертифицированными ISO, уровнем оцифровки 89% – обозначились ОАЭ. Технологическая инфраструктура Египта – 47 инновационных лабораторий, 23 000 выпускников НТИМ ежегодно – задействована в полном объеме. В исследовательскую глубину – 3 400 кандидатов наук, 127 специализированных институтов – вкладывался Иран. Устойчивость сети повышалась взаимодополняющими возможностями.

Первым критерием обозначены показатели студенческой мобильности. Оценку 8,7/10 ($n = 11$) получали проекты со свыше 500 ежегодных обменов; 6,2/10 ($n = 15$) – проекты с 200–500 обменами; 3,8/10 ($n = 11$) – прочие инициативы. Публикационная активность выделена вторым критерием. Оценку 9,1/10 ($n = 8$) набирали проекты со свыше 50 совместных работ ежегодно; умеренная продуктивность (20–50 работ) давала 6,5/10 ($n = 17$); низкая (менее 20 работ) – 4,2/10 ($n = 12$).

Третьим критерием признана финансовая устойчивость. С оценкой результативности 8,9/10 ($n = 6$) коррелировало самофинансирование свыше 70%; доле-вое (40–70%) давало 6,3/10 ($n = 19$); внешнее финансирование свыше 60% – 4,1/10 ($n = 12$). Четвертым критерием, выявляющим технологические различия, обозначено задействование цифровой инфраструктуры. Оценки 8,4/10 ($n = 9$) достигали облачные платформы со свыше 10 000 пользователей; гибридные системы (5 000–10 000) – 6,7/10 ($n = 14$); традиционные инфраструктуры (менее 5 000) – 4,5/10 ($n = 14$).

Наивысшей предсказательной способностью обладала интеграция альтернативных финансовых инструментов ($r = 0,68$; 95% ДИ [0,62; 0,73]; $p < 0,001$; $d = 1,85$; мощность = 0,94). На 23% повышались показатели завершения обучения проектами с блокчейн-кредитованием. Транзакционные издержки снижались на 41% криптовалютными платежными системами; на 67% ускорялись

административные процессы внедрением смарт-контрактов. С 18%-ным снижением удовлетворенности студентов коррелировали традиционные механизмы оплаты. Инновационность учебных программ выделена пятым критерием. Оценку 8,6/10 ($n = 7$) набрали программы с модулями ИИ/блокчейна; частичная интеграция – 6,1/10 ($n = 18$); полное отсутствие инновационных технологий – 3,9/10 ($n = 12$).

Шестым критерием обозначен коэффициент вовлеченности работодателей. С результативностью проекта 9,2/10 ($n = 5$) коррелировало трудоустройство выпускников свыше 80% за шесть месяцев; 60-80% давало 7,1/10 ($n = 16$); менее 60% – 4,7/10 ($n = 16$). Седьмым критерием, оцениваемым стандартизированными показателями, обозначено развитие кросс-культурной компетентности. Оценку 8,3/10 ($n = 10$) набирали программы с повышением квалификации свыше 75%; умеренные улучшения (50-75%) – 6,4/10 ($n = 19$); минимальные (менее 50%) – 4,2/10 ($n = 8$).

По четырем сценариям выстроены траектории стран БРИКС: ускоренная интеграция (вероятность 31%), постепенная конвергенция (42%), стагнация (19%), фрагментация (8%). Все сценарии детерминированы технологическим прогрессом. Интеграция в 78% прогнозировалась Сценарием 1 к 2027 году; 45% – Сценарием 2 к 2029 году; 23% – Сценарием 3 до 2030 года; 12% – Сценарием 4. Императивы цифрового суверенитета задавали институциональные реакции. Национальные блокчейн-платформы появлялись в 89% случаев моделирования Сценария 1, в 67% – Сценария 2, в 34% – Сценария 3, в 11% – Сценария 4. Инвестиции в инфраструктуру обнаружили связь с индексами суверенитета ($r = 0,73$; 95% CI [0,68; 0,77]; $p < 0,001$; $R^2 = 0,53$).

Сближение моделей компетенций ускорялось с различной интенсивностью в зависимости от сценария. Гармонизация технических навыков достигала 84% при ускоренной интеграции, 61% при постепенной конвергенции, 38% при стагнации, 19% при фрагментации. Обратная динамика обнаружена в гуманитарных компетенциях: 71%, 52%, 43%, 67%. По оценкам, к 2025 году ежегодный обмен студентами составит 234 000 человек. К 2030 году увеличение достигнет 567 000 (Сценарий 1), 412 000 (Сценарий 2), 289 000 (Сценарий 3) или снизится до 187 000 (Сценарий 4).

Преобразования в финансовой структуре сосредоточены вокруг цифровых валют. Образовательные транзакции БРИКС с применением CBDC/стейблкоинов достигали 67% (Сценарий 1), 43% (Сценарий 2), 21% (Сценарий 3), 8% (Сценарий 4). Доминирование традиционных банковских механизмов сохранялось лишь в сценариях фрагментации.

Устойчивость модели подкреплена экспертной проверкой (W Кендалла = 0,78; $\chi^2 = 88,92$; $df = 37$; $p < 0,001$). Министерские оценки совпадали с алгоритмическими прогнозами по 82% параметров, расходясь по факторам политического риска. Геополитическая напряженность вносила $\pm 15\%$ дисперсии. Пик ускоренной интеграции приходился на 2026-2027 годы (доверительный интервал 95%). Постепенная конвергенция достигала плато в 2028-2029 годах; стагнация

сохранялась равномерно; фрагментация ускорялась после 2028 года. Точкой принятия решений с максимальным воздействием политических мер обозначен 2026 год. Вероятность положительного сценария снижалась на 34% при отложенных действиях.

Временное сжатие окон принятия решений отражало ускорение геополитической динамики. Меры образовательной политики, принимаемые после 2026 года, приносили все меньшую отдачу – сценарное моделирование подтверждало данную закономерность количественно. Алгоритмы машинного обучения, обученные на исторических данных о взаимодействии БРИКС (2009-2024), выявляли сигналы-предвестники. Частота дипломатических встреч свыше 12 в год коррелировала с позитивными сценариями (точность 87%); менее 6 встреч – негативные траектории (точность 91%). Прогнозы нейронных сетей сходились с экспертными оценками.

Три кластера преобладали: возможности цифровых финансов (63% распространенности), навыки устойчивого развития (57%), навыки межкультурной коммуникации (52%). Компетенции альтернативных финансовых инструментов (17% текущей интеграции) значимо коррелировали с результативностью проекта ($r = 0,68$; $p < 0,001$). Данная корреляция распространялась на программирование блокчейна, регулирование криптовалют, принципы децентрализованных финансов. Тримодальное распределение результативности выявлено моделями оценки по 37 межгосударственным проектам. Высокоэффективный кластер ($n = 8$, среднее 8,4), промежуточный ($n = 21$, среднее 6,2), низкоэффективный ($n = 8$, среднее 4,1) – каждый с собственным набором детерминант. Системная трансформация итогов проекта обусловлена реализацией критериев результативности.

Закключение. Практическая значимость выражена протоколами редизайна учебных программ. Интегративными моделями открыты возможности разработки программ на основе компетенций. Оценочные стандарты способствовали межвузовскому признанию; спецификации цифровой инфраструктуры задавали выбор платформы. Сто сорок пять проанализированных программ содержали шаблоны для реализации. Научная новизна обусловлена разработкой методологии прогнозирования. Алгоритмическими моделями предсказано развитие экосистемы на 2025-2030 годы.

Дальнейшие траектории исследований охватывали интеграцию финансовых механизмов. Образовательными инициативами стимулировались инновации в платежных системах; развитие компетенций ускоряло принятие CBDC; формирование навыков открывало путь к альтернативным финансовым системам. Лонгитюдными исследованиями призваны отслеживаться последствия внедрения.

В приоритетных политических рекомендациях сосредоточено несколько направлений. Созданием квалификационных стандартов БРИКС гармонизируются 1 240 дескрипторов компетенций. Внедрением паспорта цифровой компетенции обеспечивается трансграничная мобильность. Разработкой стандартов учебных программ по альтернативным финансам ликвидируется 83%-ный

пробел в охвате. Протоколами интеграции стран-партнеров задействованы хабы ОАЭ, технологические центры Египта, исследовательские кластеры Ирана. Перечисленные механизмы трансформировали образовательное взаимодействие в геополитические инструменты.

Развитие образовательной экосистемы – стратегическая инфраструктура. Компетентностными стандартами формировался потенциал рабочей силы; интеграционными механизмами задавались экономические траектории; критерии оценки задавали распределение ресурсов. Геополитической инфраструктурой – таким статусом, по нашим расчетам, обладает образование, вышедшее из сугубо культурной сферы. Компетентностные стандарты – инструменты технологического суверенитета, сопоставимые по стратегическому значению с денежными системами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Колесник Е., Степанов В., Павлова Л. На пути к цифровой эре – проблемы и перспективы стран с развивающейся экономикой. 2023. SHS Web of Conferences // <https://doi.org/10.1051/shsconf/202317202006>.
2. Масалимова А., Желтухина М., Сергеева О., Косаренко Н., Цомартова Д., Смирнова Л. Преподавание естественных наук в странах БРИКС: Систематический обзор педагогических подходов и проблем // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2024. <https://doi.org/10.29333/ejmste/14434>.
3. Матковская Ю. О стратегическом значении развития научно-технического сотрудничества между членами БРИКС. Стратегические решения и управление рисками. 2025. <https://doi.org/10.17747/2618-947x-2024-4-319-332>.
4. Садыков Р., Учаев Ю. Новый банк развития как донор помощи школьному образованию // Обзор международных отношений МГИМО. 2024. <https://doi.org/10.24833/2071-8160-2024-6-99-169-198>.
5. Суренская Н. О стратегической компетентности специалистов в контексте успешности профессиональной деятельности // Общество: Социология, психология, педагогика. 2023. <https://doi.org/10.24158/spp.2023.11.12>.
6. Ярыгина И., Крылова Л. Инвестиционная политика БРИКС в современных условиях // BRICS Journal of Economics. 2023. <https://doi.org/10.3897/brics-econ.4.e99251>.
7. Angeloska-Galevska N. Developing Research and Academic Competencies of Students through Three Cycles of Studies // The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences. 2024. <https://doi.org/10.55549/epess.1413312>.
8. Anukaenyi B., Sonni E. Strategic Planning Competencies Utilized by Principals in Managing Emerging Issues in Public Secondary Schools in Enugu State, Nigeria // European Journal of Education Studies. <https://doi.org/10.46827/ejes.v11i5.5327>.

9. **Benjamin B., Aondoakaa A.** BRICS and the Lessons of Geo-Strategic Politics for Nigeria. *African Journal of Politics and Administrative Studies*. 2024. <https://doi.org/10.4314/ajpas.v17i1.3>.
10. **Endo S., Busari A. & Ibrahim D.** Exploring the relationship between strategic planning and educational performance: a systematic literature review. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*. 2025. <https://doi.org/10.11591/ijere.v14i2.31810>.
11. **Kamalakar G.** India's strategic influence in BRICS: Balancing power with diplomacy // *World Journal of Advanced Research and Reviews*. 2024. <https://doi.org/10.30574/wjarr.2024.24.2.3221>.
12. **Mahlangu V., Moloto B.** Strategic Competencies and Skills for Future University Leaders. *Leadership and Management Strategies for Creating Agile Universities*. 2022. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8213-8.ch011>.
13. **Prakash A.** South Africa-Russia Relations through the Lens of Brics: a Strategic Nexus in a Multipolar World. *ShodhKosh: Journal of Visual and Performing Arts*. 2022. <https://doi.org/10.29121/shodhkosh.v3.i1.2022.2908>.
14. **Rohayati T.** Integrating Human Resources Management and Digital Competencies: A Strategic Approach in Higher Education. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*. 2024. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v16i2.5286>.
15. **Syukriani A.** Strategic Competencies of Prospective Teacher Students Based on Cognitive Style and Gender. *AlphaMath: Journal of Mathematics Education*. 2023. <https://doi.org/10.30595/alphamath.v9i1.17202>.
16. **Washko F., Washko L., Wakeel S., Edwards W.** Evaluating the Inclusion of Strategic Management Education in Technology Entrepreneurship. 2024 IEEE Integrated STEM Education Conference (ISEC). 2024. <https://doi.org/10.1109/isec61299.2024.10665123>.
17. **Zamudio L., Pimentel J., Gómez F., Arenas R., & Pimentel D.** Strategic planning and digital competencies in public educational institutions San Vicente, Cañete. *Journal of Law and Sustainable Development*. 2023. <https://doi.org/10.55908/sdgs.v11i12.2429>.

G.V. ABILOVA

Ph.D. in Philology, doctoral researcher
at Moscow State Institute of International Relations,
director of BRICS+ International School,
Moscow, Russia
ORCID: 0009-0003-8598-0203

STRATEGIC PRIORITIES FOR DEVELOPING THE COMPETENCIES OF FUTURE SPECIALISTS WITHIN THE FRAMEWORK OF BRICS INTERGOVERNMENTAL EDUCATIONAL PROJECTS

Educational systems in a multipolar world need to develop strategic skills. The study proposes an integrative model of strategic competencies – both technical and humanitarian. The model aims to strengthen multilateral cooperation and ensure the technological independence of the BRICS countries. The methodological basis consists of a systematic analysis of 37 intergovernmental projects for 2018–2024 and a comparative study of 145 university programs with 1,240 competency descriptors. Expert consultations (n = 38) verified the results, and predictive modeling on Python/TensorFlow generated scenarios up to 2030. Clusters of competencies of varying prevalence were identified: digital finance (63%), sustainable development (57%), and intercultural communication (52%). Alternative financial instruments were present in 17% of programs with a correlation with performance of $r = 0.68$ ($p < 0.001$). Chinese technocratic models (78.3%) contrasted with Brazilian humanitarian orientations (64.7%). Network universities dominated among integration mechanisms (43%); digital platforms (12%) generated a disproportionately high share of interactions (31%). Performance indices showed a trimodal distribution: highly effective projects (n = 8, mean 8.4), intermediate (n = 21, mean 6.2), and low effective (n = 8, mean 4.1). Expert verification confirmed the robustness of the model ($W = 0.78$). The proposed model opens up opportunities for redesigning curricula to address competency gaps – 73% of which are missing, with a knowledge deficit about indigenous peoples reaching 81%. Predictive models guide policy decisions; 2026 is a point of strategic choice. Institutions need competency standards for accreditation protocols. Ministries need evaluation criteria for resource allocation. Employers need skill specifications for workforce planning. Policy recommendations cover several areas. The formation of uniform qualification standards will harmonize 1,240 descriptors. The introduction of digital competency passports will facilitate mobility with an estimated 234,000–567,000 annual exchanges by 2030. The development of specialized programs on CBDC and blockchain technologies will eliminate 83% of coverage gaps. The integration of partner countries is achieved through functional specialization: the UAE – centers for awarding academic degrees, Egypt – technological infrastructure (47 laboratories), Iran – research and development capacity (3,400 doctoral students). Education systems constitute strategic infrastructure. Competency standards shape workforce potential; integration mechanisms influence economic trajectories; assessment protocols determine institutional investments. BRICS educational ecosystems are becoming the cornerstones of multipolar development paradigms.

Key words: multilateral cooperation, digital finance, technological sovereignty, curriculum integration, ecosystem modeling, alternative financial instruments, multipolar education.