

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА ПОДДЕРЖКИ МАГИСТРАТУРЫ В РОССИИ: НЕГОСУДАРСТВЕННЫЕ ИГРОКИ И ЭФФЕКТЫ ИХ ВЛИЯНИЯ

Д. В. Щеглова, Е. А. Опфер, А. В. Гармонова

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

109028, Россия, Москва, Покровский б-р, 16, стр. 10;

dshcheglova@hse.ru

Аннотация. В данной исследовательской статье освещены результаты изучения практик институциональной поддержки преподавателей магистратуры негосударственным субъектом. Отслежены треки внедрения и жизненный цикл образовательного продукта в магистратуре, созданного при поддержке Благотворительного фонда Владимира Потанина – единственного некоммерческого фонда, реализующего программу поддержки студентов и преподавателей магистратуры. Установлено, что в системе централизованного государственного регулирования негосударственная поддержка преподавателей магистратуры вносит значимый вклад в изменение ее роли в высшем образовании. Обозначены контуры долгосрочных эффектов этой поддержки, связанные с формированием среды для развития талантов, повышением образовательных результатов студентов, квалификации преподавателей, а также интеграции магистерских программ в стратегические цели развития университета и региона. Статья будет полезна исследователям высшего образования, преподавателям и руководителям магистерских программ, администраторам вузов, лицам, принимающим решения в области трансформации высшего образования в России.

Ключевые слова: магистерское образование, институциональная поддержка, образовательная политика, магистратура, негосударственный фонд

Благодарность. Статья подготовлена при поддержке Благотворительного фонда Владимира Потанина на основе данных, полученных в ходе совместного с НИУ ВШЭ исследования выпускников Грантового конкурса для преподавателей магистратуры.

Для цитирования: Щеглова Д. В., Опфер Е. А., Гармонова А. В. Институциональная система поддержки магистратуры в России: негосударственные игроки и эффекты их влияния // Университетское управление: практика и анализ. 2022. Т. 26, № 2. С. 67–80. DOI 10.15826/umpa.2022.02.013.

DOI 10.15826/umpa.2022.02.013

THE INSTITUTIONAL SUPPORT OF MASTER STUDIES IN RUSSIA: NON-COMMERCIAL ACTORS AND THE EFFECTS OF THEIR INFLUENCE

D. V. Shcheglova, E. A. Opfer, A. V. Garmonova

National Research University «Higher School of Economics»

16/10 Pokrovsky boulevard, Moscow, 109028, Russian Federation;

dshcheglova@hse.ru

Abstract. This paper presents the results of studying non-state actors' institutional support for masters' teachers. The authors analyze the tracks of the introduction and a «life cycle» of the master's educational product created with the support of the Vladimir Potanin Foundation – the only non-commercial organization in Russia which supports students and professors at the master's level. The study shows that the support for masters' teachers makes a significant contribution to changing the role of this degree in higher education. There are outlined the long-term effects of supporting masters' teachers, which are supposed to create an environment for developing talents, improving the educational results of master students, teachers' advanced training, and integrating master programs into university's and region's strategic goals of development. For higher education researchers, for teachers and managers of master programs, for university administrators, and for higher education transformation decision makers in Russia.

Keywords: master studies, institutional support, education policy, master's degree course, non-state fund

Acknowledgements. The article is based on the data collected from the professors who became the winners of the Master's Program Faculty Grant Competition of the Vladimir Potanin Foundation. The authors would like to thank the Foundation and Institute of Education of Higher School of Economics for supporting the research.

For citation: Shcheglova D. V., Opfer E. A., Garmonova A. V. The Institutional Support of Master Studies in Russia: Non-Commercial Actors and the Effects of their Influence. *University Management: Practice and Analysis*, 2022, vol. 26, nr 2, pp. 67–80. doi 10.15826/umpa.2022.02.013. (In Russ.).

Введение

Современная российская магистратура – результат введения уровневой системы высшего образования в 2003 году и ряда реформ, последовавших за этим. Присоединение к Болонской системе и трансформация высшего образования по «болонскому образцу» стали в России частью программы изменений, нацеленных на адаптацию российских вузов к условиям глобальной конкуренции, расширение доступа к высшему образованию и согласование содержания высшего образования с требованиями современной экономики и рынка труда [1].

В 2019 году Россия находилась на втором месте среди стран – членов Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) по охвату молодежи высшим образованием: около 60 % населения РФ в возрасте до 39 лет имеет высшее образование¹, из них у трети – магистерская степень, что не характерно для других стран ОЭСР, в которых доля магистров не столь значительна². Российское высшее образование опирается в основном на бюджетирование из государственных средств, осуществляемое путем распределения контрольных цифр приема (КЦП) на укрупненные группы специальностей и направлений. Поддержка государства сфокусирована, прежде всего, на финансовых гарантиях получения высшего образования за счет бюджетных средств и на сглаживание территориальных диспропорций, негативно сказывающихся на возможности выпускников школ получить высшее образование в домашнем регионе [2].

Неочевидными остаются подходы к дифференциации государственной поддержки бакалавриата и магистратуры. Вторая ступень высшего образования должна работать на подготовку

специалистов высокого профессионального уровня, способных решать нетривиальные задачи [3]; следовательно, для этих программ нужны более значительные и «точечные» инвестиции. Российское государство в данном вопросе занимает позицию полисимейкера и контролера магистерских программ через образовательные стандарты и КЦП, выступая своеобразным монопольным стейкхолдером. Дифференциация двух уровней высшего образования в этой логике сосредоточена только на разнице в содержании компетенций, получаемых студентами бакалавриата и магистрантами. Нормативные требования к условиям реализации программ магистратуры указаны в соответствующих образовательных стандартах, но они носят обобщенный характер и не являются качественным фильтром для вузов, обучающихся студентов по программам второй ступени образования [4]. Сегодня любой российский вуз вправе подать заявку на открытие программы магистратуры и получить лицензию на ее реализацию [5]. Опыт европейских стран (например, Германии и Нидерландов) по расширению в 2000-х годах прав вузов на открытие магистратуры [6] показал снижение качества образовательных результатов выпускников.

Российская практика институциональной дифференциации и поддержки со стороны государства сосредоточена на вузах, но никак не связана с уровнями образовательных программ, поэтому существуют следующие ограничения для развития магистерского образования:

- обособление группы ведущих вузов, получающих преимущественное право на реализацию качественных программ магистратуры;

- внутренняя неоднородность вузов – в одном вузе могут быть подразделения, ориентированные на программы как малой численности, выпускающие «штучных» специалистов (как правило, это научный трек), так и на массовые;

- насаждение сверху жестких рамок в условиях, когда магистерские программы являются потенциальным полем предпринимательской деятельности вузов [7].

Указанные обстоятельства являются результатом не только российской образовательной политики, но и общего социально-экономического

¹ См.: Educational attainment of 25–64 year-olds (2020) // Библиотека Организации экономического сотрудничества и развития – OECD iLibrary. URL: <https://www.oecd-ilibrary.org/docs/server/b35a14e5-en.pdf?expires=1633524938&id=id&accname=guest&checksum=5C65CB924EE5BF54CD8AE2D21A44779> (дата обращения: 29.05.2022).

² См.: Education at a glance 2019 // Библиотека Организации экономического сотрудничества и развития – OECD iLibrary. OECD's annual report. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en (дата обращения: 29.05.2022).

неравенства, а также ловушки «колеи» развития [8]. Дополнительным риском становится то, что преподаватели вузов не готовы взять на себя функцию субъекта перемен в магистерском образовании. Исследователи констатируют высокий уровень институционального недоверия со стороны преподавателей к переменам, которые были запущены реформой высшего образования [9]. Оно возникает между субъектами, для которых характерны противоречия в трактовке норм и разделяемых ценностей. Взаимодействие этих субъектов происходит в условиях высокой неопределенности [10], что сигнализирует о барьерах между преподавателем и администрацией вузов [11], а также между вузами и транслируемой политикой реформирования высшего образования. По данным исследования «Рождение российской магистратуры»³, преподаватели, занимающие активную позицию и заинтересованные в профессиональном развитии и повышении качества преподавания, не всегда находят поддержку у руководства вузов для реализации своих проектов [12].

В то же время изменения в системе высшего образования, затрагивающие магистратуру, требуют деятельного участия не только реформаторов на министерском уровне, но и администраторов вузов вместе с преподавателями магистратуры. В этих условиях выходом для преподавателей становится поиск негосударственных партнеров, заинтересованных в развитии магистерского образования и поддержке внедрения образовательных продуктов в своих вузах [13].

В зарубежных странах широко развита практика негосударственной поддержки высшего образования, которая рассматривается как один из важных и эффективных источников финансирования деятельности университетов [14]. Например, в Германии около 1/3 от общего объема финансирования приходится на некоммерческие фонды⁴. В США, где большая часть университетов – частные, также развита система грантовой поддержки научной деятельности отдельных преподавателей или коллективов [15]. Во Франции объем финансирования университетских исследований частными компаниями и фондами в 2,2 раза превышает объем государственного финансирования⁵. В основном финансирование

вузов некоммерческими фондами сфокусировано на научных разработках отдельных преподавателей или коллективов, однако существуют кейсы негосударственной поддержки образовательных проектов. Как правило, такая поддержка осуществляется точечно [16] и связана с социальной миссией университета [17].

В России практика негосударственной поддержки образовательных инициатив преподавателей развита достаточно слабо. Из числа российских некоммерческих фондов только Благотворительный фонд Владимира Потанина (далее – Фонд) сфокусирован на поддержке преподавателей магистратуры, а также на создании инновационных образовательных продуктов. Грантовый конкурс для преподавателей магистратуры реализуется с 2013 года и имеет четыре номинации⁶:

- «Новая магистерская программа»;
- «Новый учебный курс / новые учебные курсы»;
- «Новый онлайн-курс / новые онлайн-курсы»;
- «Новые методы и технологии в обучении».

Целью конкурса является «поддержка преподавателей магистратуры, которые разрабатывают новые образовательные программы и учебные курсы, внедряют оригинальные методики обучения»⁷. Долгосрочной перспективой конкурса Фонд видит «создание условий для профессионального роста преподавателей вузов, стимулирование разработки и внедрения инновационных образовательных технологий, а также содействие усилению роли университетов как центров развития научных, профессиональных, местных сообществ и общества в целом»⁷.

В рамках нашего исследования мы проанализировали профайлы победителей Грантового конкурса за 2013–2019 годы. За этот период было поддержано 500 заявок. По номинациям их распределение выглядело следующим образом: «Новый учебный курс / новые учебные курсы» – 36 %; «Новая магистерская программа» – 35 %; «Новые методы и технологии в обучении» – 15,8 %; «Новый онлайн-курс / новые онлайн-курсы» – 13,2 %.

В данной статье обсуждается тезис о том, что в России негосударственная поддержка образовательных продуктов для магистратуры привела к важному институциональному эффекту:

³ См.: Институт образования НИУ ВШЭ : официальный сайт. URL: <https://ioe.hse.ru/rusmag/RRM> (дата обращения: 01.06.2022).

⁴ См.: Немецкое научно-исследовательское сообщество – DFG : [сайт]. URL: <https://www.dfg.de/ru/finansirovanie/index.html> (дата обращения: 21.05.2022).

⁵ См.: Le portail de la Direction générale des Entreprises : [сайт]. URL: <https://www.entreprises.gouv.fr/fr/innovation/poles-de-competitivite/poles-de-competitivite> (дата обращения: 21.05.2022).

⁶ См.: Грантовый конкурс для преподавателей магистратуры // Благотворительный фонд Владимира Потанина : [сайт]. URL: <https://www.fondpotanin.ru/competitions/professors-grants/> (дата обращения: 21.05.2022).

⁷ Там же.

повышению социальной роли магистерского образования и роли преподавателей магистратуры как уникальной преподавательской когорты, которой необходимы специфические навыки, а также среда для поддержки и развития образовательных продуктов. Поддержка преподавательских инициатив не только положительно сказывается на качестве магистерского образования, но и ведет к развитию профессиональных партнерских сетей, появлению новых точек роста на поле магистерского российского образования.

Обзор литературы

Идея о дифференциации поддержки двух уровней высшего образования основывается на базовом принципе их институционального разделения. Согласно данному принципу логика выстраивания образовательного процесса и научно-исследовательской деятельности студентов и преподавателей магистратуры отличается от логики выстраивания таковых в бакалавриате. «Каждый вуз вынужден определять свое позиционирование, устанавливая баланс между исследовательскими элементами, с одной стороны, и практическими элементами профессиональной подготовки студентов – с другой» [18, 94]. Очевидно, что магистратуре, как инструменту баланса между наукой, практикой и рынком труда, необходима специфическая поддержка. Эффекты институциональной поддержки магистратуры как отдельного уровня высшего образования интерпретируются с точки зрения нескольких подходов.

В рамках первого подхода магистратура рассматривается как институт социальной политики: от того, как организовано магистерское образование, зависят структура занятости и воспроизводство среднего класса. Иными словами, важность поддержки магистратуры определяется ее высокой социальной ролью для общества.

Второй подход – экономический. Показатели эффективности магистратуры расцениваются с позиции требований рынка труда, а образование – как продукт, предлагаемый студенту. Тем самым магистратура становится средой быстрого реагирования на запрос рынка труда и местом формирования специалистов высокого уровня.

Логика третьего подхода к интерпретации эффектов магистерского образования – это логика ценностных трансформаций общества и формирования особого класса со специфической профессиональной культурой, необходимой для качественных изменений и инноваций. Этот подход основывается на идее о том, что «качество»

человеческого капитала определяет функционирование и развитие социальных институтов.

Образовательные программы магистратуры выступают инструментом быстрого антикризисного регулирования занятости (учеба лучше, чем безработица) и должны служить инвестицией в качество будущего экономического роста [19]. А для того чтобы магистерское образование стало инвестицией в будущее, необходимо сформировать четкое представление о желаемых образовательных результатах обучающихся. Также магистерское образование служит ресурсом поддержки талантливых абитуриентов в силу равного доступа к высшему образованию и большого количества бюджетных мест по различным направлениям подготовки магистратуры.

Государство как главный источник и субъект институциональной поддержки магистратуры ориентируется именно на социальную функцию последней и использует высшее образование как антикризисную меру для рынка труда. Это означает, что в задачи магистратуры входит задача «занять людей через любое образование», но это снижает планку качества образовательных программ и в конечном счете дезориентирует их участников [20]. Таким образом, обратной стороной антикризисной мобилизации становится сохранение низкокачественных программ. С этим уже сталкивались европейские университеты, привлекая молодежь в свои стены в условиях роста безработицы. Но, как отметил А. М. Руткевич, «последствия не заставили себя ждать: в переполненных аудиториях все меньше становилась доля тех, кто способен учиться» (цит. по: [21, 219]). Результатом таких действий стал эффект низкокачественных благ, описанный в рамках экономического подхода. Спрос на блага низкого качества растет в условиях бедности. Вместе с ростом доходов спрос на *inferior goods* падает, причем он становится тем меньше, чем ниже опускается их цена [21]. Этим товары низкокачественные отличаются от товаров высококачественных, которые приобретаются тем больше, чем ниже (то есть приемлемее) их цена для покупателя. Российскую магистратуру можно отнести к *inferior goods*: пока покупательская способность и доходы населения падают, предложение магистерских программ растет, ориентируясь на спрос студентов и их родителей, а не на спрос рынка труда. В итоге при существующем высоком спросе со стороны студентов и их родителей сохранение качества магистерского образования в условиях массового высшего образования – не тривиальная задача. Кроме того, массовый спрос на магистерское образование может подорвать еще

одну социальную функцию магистратуры – производство инноваций. Характеристики, которые являются для современной инновационной экономики и информационной цивилизации определяющими, включают в себя «опору на талант, креативность и инициативность человека как на важнейший ресурс экономического и социального развития» [20, 38]. Таким образом, магистратура потенциально может стать особым инструментом экономики инноваций: обеспечить поддержку талантливых студентов и преподавателей. Эта поддержка так или иначе связана с процедурой отбора талантов, ищущих ресурсы для реализации своих проектов. На этот счет у экспертов в области высшего образования есть несколько точек зрения. Одна из них заключается в том, что инструменты поддержки талантов (как преподавателей, так и студентов) приходят в противоречие с образовательной идеологией равного доступа к высшему образованию. Такой своеобразный меритократический подход к образованию заключается в признании высокой ценности талантов, мастерства и роли высшей школы в их развитии. Но поддержание массовости магистерского образования не позволяет создать для талантов питательную среду [20]. Массовость может быть присуща бакалавриату, но не магистратуре. Магистратура направлена на подготовку специалистов, «способных к решению наиболее сложных профессиональных задач, к организации новых областей деятельности, к проектной инженерии, к исследованиям и управлению как основополагающим сферам, обеспечивающим общественное и экономическое развитие» [Там же, 42]. Действительно, тот факт, что российская «высшая школа не производит инноваций и новаторов» [Там же, 23], является системным вызовом. Однако это не означает необходимости делать образование элитарным и направленным на отсеивание недостойных, иначе у отобранных новаторов просто не будет социальной базы для изменений. Такая социальная база предполагает высокое качество человеческого капитала, которого не добиться без доступности высшего образования, и прежде всего – бакалавриата [21].

Магистратура может стать средой для поддержки талантов не только студентов, но и педагогов [22]. Преподаватели – субъекты, способные менять образовательную среду изнутри. Но всеобъемлющая государственная поддержка высшего образования приводит к тому, что инициативу изменений берут на себя административные работники вузов, транслирующие логику исполнения министерских требований, а преподаватели не всегда остаются включенными в этот

процесс. Согласно концепции, предложенной Г. Беккером [23] и Дж. Коулманом [24], человеческий капитал (навыки и способности, приобретенные в ходе образовательного опыта), «дает возможность действовать иначе» [Там же, 129], то есть инновационно. Формирование среды, в которой любой субъект – и студент, и преподаватель – может действовать инновационно, влечет за собой глобальный эффект. Университеты производят неформальные институты, системы ценностей и поведенческих установок, которые затем превращаются в формализованные институты экономики, политики и т. д. То есть университеты производят и определенную культуру (например, культуру инноваций), и «высокого специалиста» [25]. Отбросить культурную часть, отказавшись от формирования ценностей, невозможно: институционалисты доказали, что изменения – результат деятельности субъектов [26]. Именно преподаватели магистратуры формируют образовательный опыт студентов [27, 28], то есть условия, в которых будущие специалисты получают необходимые компетенции [29].

Поддержка преподавателей может осуществляться селективно не только государством, но и некоммерческим сектором. В связи с этим важно обсудить результаты поддержки преподавателей магистратуры негосударственным фондом, а также ответить на базовый исследовательский вопрос: каковы эффекты от проектов, реализованных в результате грантовой поддержки негосударственным фондом, для университета, преподавателей и российского магистерского образования в целом?

Материалы и методы

В 2021 году сотрудниками Института образования НИУ ВШЭ была проведена оценка эффектов реализации Грантового конкурса⁸ (ГК) для преподавателей магистратуры, учрежденного Благотворительным фондом Владимира Потанина. Сбор необходимой для изучения информации включал:

- выгрузку базы данных выпускников ГК (сплошная выборка, 484 человека);
- анкетный опрос выпускников ГК 2013–2019 годов (случайная выборка, 175 респондентов, что составило 36 % от общего числа грантополучателей);
- интервью с выпускниками ГК (квотная выборка, 16 интервью);

⁸ Здесь и далее под Грантовым конкурсом понимается конкурс Благотворительного фонда Владимира Потанина для преподавателей магистратуры по разработке их образовательных продуктов.

– парсинг официальных сайтов вузов – поиск цифровых следов внедрения разработанных продуктов (48 сайтов).

Обработка данных сплошной и случайной выборки производилась с использованием программы SPSS Statistic 27, были проанализированы частотные распределения, кросс-табуляция независимых и зависимых переменных (наименование вуза, тип вуза, субъект, пол, возраст, степень, звание, стаж работы, укрупненная группа специальностей и направлений – УГСН, тип продукта). Методика неавтоматизированного парсинга была основана на поиске цифровых следов заявленного продукта по следующим критериям: регион, город, вуз, целевая аудитория, год внедрения, год закрытия, число обучающихся, направление подготовки, аффилиация с Благотворительным фондом Владимира Потанина. Количество полученных в процессе парсинга продуктов составило 10% от генеральной совокупности (48 из 484). Процедура парсинга применялась для оценки валидности результатов анкетирования и данных о внедренных продуктах.

Проведенное нами исследование носит поисковый характер, а полученные данные и изучаемые эффекты отражают уникальный опыт российского магистерского образования. Дедуктивная логика в этом случае работает на обнаружение

общих закономерностей исходя из частных примеров (практик разработки и внедрения образовательных продуктов в магистратурах российских вузов) [30]. Эффекты стипендиальной программы были классифицированы на микроуровне (влияние на грантополучателя), мезоуровне (влияние на университет, в котором реализован разработанный продукт) и на макроуровне (влияние на систему магистерской подготовки в России). Распределение показателей по выделенным уровням представлено в табл. 1.

Таким образом, эффекты Грантового конкурса Благотворительного фонда Владимира Потанина для преподавателей магистратуры по разработке их образовательных продуктов были рассмотрены по показателям, связанным:

- 1) с социально-демографическими характеристиками грантополучателей;
- 2) внедряемостью образовательных продуктов, срока их жизни и пост-треков продуктов;
- 3) партнерами и соисполнителями проекта.

Под внедряемостью для магистерских программ понимались их открытие и набор студентов; для учебных курсов (в том числе курсов онлайн) – включение в учебные планы направлений подготовки; для технологий – указание на артефакты новых технологий в программах дисциплин / описаниях курсов на сайте. Сроки

Таблица 1

Распределение эффектов Грантового конкурса по уровням его воздействия на магистерское образование

Table 1

Level distribution of the Grant Competition effects on master's training

Показатель	Факторы	Источник данных	Эффект
Микроуровень			
Степень, звание, стаж работы преподавателя	Пол, возраст	Статистическая обработка базы данных выпускников	Поддержка талантов (особенно молодых специалистов)
Изменения в карьере преподавателя	Пол, возраст	Результаты анкетирования	
Мезоуровень			
Тип внедренного продукта	УГСН, тип вуза, возраст, пол	База данных выпускников	Повышение качества человеческого капитала, содержательная трансформация образовательной среды
Внедряемость разработанных продуктов		Анкетный опрос, интервью, парсинг	
Проблемы при внедрении продукта		Анкетный опрос, интервью	
Макроуровень			
Привлечение в образовательный продукт соисполнителей	Тип вуза, география охвата	База данных выпускников, анкетный опрос, интервью	Формирование институциональной среды на основе профессиональных сетей
Создание и поддержание партнерств с организациями			

«дожития» для программ магистратуры – цикл обучения, составляющий 2–2,5 учебных года, для курсов – 1 учебный год. Опрос и интервью выпускников зафиксировали, что все попавшие в обследование продукты были разработаны с «нуля» (выпускники стипендиальной программы использовали возможность поддержки со стороны Благотворительного фонда Потанина для запуска своего авторского курса). Более того, формально номинации Грантового конкурса имели формулировки «Новая магистерская программа», «Новый учебный курс / новые учебные курсы». Новизна продукта подтверждалась презентацией результатов работы каждого участника на отчетных мероприятиях внутри Фонда.

Уникальность проведенного нами исследования заключается в том, что:

– изучена практика институциональной поддержки высшего образования негосударственным субъектом;

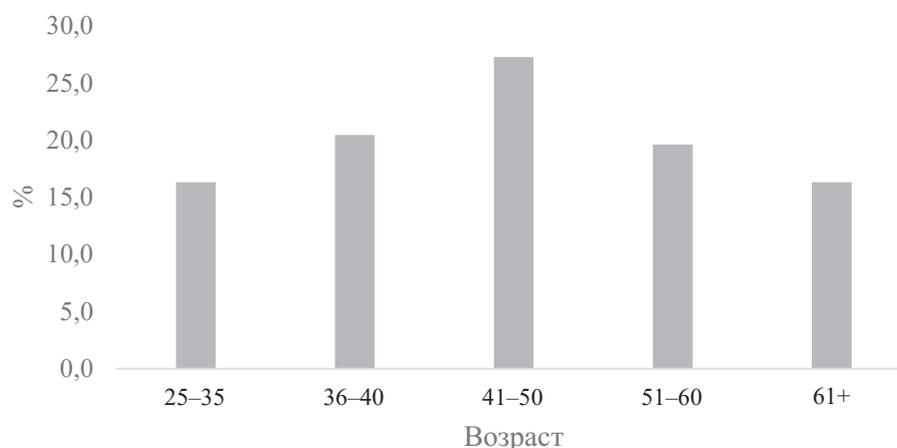
– отслежены треки внедрения и жизненный цикл образовательного продукта в магистратуре с этапа его разработки до перехода в другой формат или прекращения существования.

Результаты

Результаты исследования ранжированы по трем уровням эффектов от грантовой поддержки, это уровень индивидуальный (микроуровень), уровень вузовский (мезоуровень) и уровень магистерского образования в целом (макроуровень).

Микроуровень

Гендерное соотношение участников стипендиальной программы Грантового конкурса сохранялось практически равным (51 и 49%). Частотные распределения показателей по возрасту



Распределение победителей Грантового конкурса по возрастным группам за все годы его реализации, %
Master's Program Faculty Grant Competition 2014–2018 winners distribution by age groups, %

победителей показали самые активные возрастные промежутки: 31 год – 45 лет и 51 год – 59 лет. Нормировав эти распределения по возрастным группам, можно отметить самую активную когорту – 40–51-летних победителей (см. представленную ниже диаграмму).

Доля возрастной группы 35–40-летних выросла с 8% в 2013 году до 28,6% в 2018-м. Средний возраст представителей профессорско-преподавательского состава (ППС) в России в указанный временной промежуток увеличивался, а число молодых преподавателей – сокращалось⁹. Это говорит о том, что охват молодых специалистов Грантовым конкурсом возрастает и работает на их поддержку. Наибольший приток кадров со стажем 3–5 лет стипендиальная программа ГК получила в опорных университетах (19%), то есть молодые преподаватели, мотивированные изменением статуса вуза, используют возможности конкурса для упаковки новых образовательных продуктов. Трансформация вуза связана с программами государственной поддержки. Гипотетически с 2021 года запрос на поддержку образовательных продуктов преподавателей магистратуры будет сформирован из вузов программы «Приоритет-2030». Эффекты от двух типов институциональной поддержки – со стороны государства и со стороны Фонда Потанина – могут дать значительный комплементарный эффект для развития высшего образования.

Большинство победителей Грантового конкурса – это доценты по должности и званию (48,8%), кандидаты наук с профессиональным

⁹ См.: Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования, 2021 год // Официальный сайт Правительства России. URL: file:///C:/Users/eopfer/Downloads/GYRyAxoqmjgpAxer8PRuu2zMB9NBFAa9.pdf (дата обращения: 21.05.2022).

стажем 10 и лет более. Можно предположить, что именно эта группа является самым активным субъектом трансформации магистерского образования в вузах.

Около трети победителей Грантового конкурса (30,3 %) заявили о карьерных изменениях, из них 64 % считают, что изменение карьерных позиций напрямую связано с возможностями, которые предоставляет конкурс для личностного роста и развития человеческого капитала его участников. Необходимо подчеркнуть, что в ходе интервью все без исключения респонденты отмечали развитие своих профессиональных компетенций при разработке конкурсного проекта. Также респонденты отмечали, что участие в ГК – драйвер саморазвития и большой поисковой работы (создание образовательного продукта требует анализа большого количества новой информации и поиска нетрадиционных подходов к организации образовательного процесса).

Мезоуровень

Проекты – победители стипендиальной программы Грантового конкурса реализуются на 40 УГСН магистратуры. В топ-5 УГСН по численности проектов входят: «Экономика и управление» (21,9 %); «Математика и механика» (6,6 %); «Юриспруденция» (6,4 %); «Языкознание» (6,2 %); «Образование и педагогические науки» (5,6 %).

Анализ зависимости типа продукта от статуса университета показал, что новые магистерские программы и новые онлайн-курсы чаще всего разрабатываются в федеральных университетах (табл. 2).

Эффекты для университета оценивались с точки зрения внедряемости и жизненного цикла продуктов в образовательной экосистеме вуза.

Внедряемость разработанных продуктов по данным анкетирования составила 92,2 %, что подтвердилось методикой парсинга сайтов университетов; 54,2 % респондентов отметили, что не испытали трудностей при внедрении продукта. Среди упоминаемых затруднений преобладают затруднения организационные, в том числе связанные с пандемией (табл. 3).

Средний срок жизни разработанных продуктов – три года; 42,8 % продуктов реализуется в течение трех и более лет.

Большинство выпускников стипендиальной программы Грантового конкурса (54 %) отметили, что не смогли бы разработать свой продукт без поддержки Фонда, а 42 % внедрили бы продукт лишь частично.

На основе интервью с выпускниками стипендиальной программы были отмечены следующие тенденции:

- разработанные магистерские программы показывают высокую степень «дожития» (от 3 до 5 лет);

- конкурс на внедренные магистерские программы, разработанные в рамках ГК, составляет в среднем 2,5 человека на место;

- разработанные магистерские программы имеют качественный педагогический дизайн (соответствуют актуальным требованиям; не повторяют содержание и структуру программ бакалавриата).

Полученные данные позволили выделить несколько треков внедрения и жизненного цикла продукта.

Трек 1. Внедрение отдельных элементов образовательных продуктов в программы магистратуры, бакалавриата и программы дополнительного профессионального образования (ДПО).

Таблица 2

Распределение номинаций Грантового конкурса Фонда по типам вузов, %

Table 2

Dependence of the nominations within the Grant Competition on the type of University

Тип вуза	Продукт			
	Новая магистерская программа	Новые методы и технологии в обучении	Новый онлайн-курс	Новый учебный курс
Без статуса	30,0	18,9	12,2	38,9
Национальный исследовательский университет	27,1	18,8	14,6	39,6
Опорный университет	40,0	8,0	8,0	44,0
Федеральный университет	56,3	9,4	15,6	18,8

Таблица 3

Основные затруднения грантополучателей Фонда при внедрении образовательных продуктов

Table 3

Potanin Fund Grantees' main difficulties when implementing educational products

Затруднение	Частота встречаемости, %
Не испытывал(а) трудностей при внедрении продукта	54,2
Нехватка времени из-за высокой нагрузки	28,3
Технические сложности (внедрение на платформу вуза цифрового продукта, слабая инфраструктура вуза и т. д.)	7,8
Пандемия и дистанционное обучение	4,2
Сопротивление внедрению со стороны руководства вуза / структурного подразделения	3,0
Неприятие студентами новых форматов курсов	1,8
Критика (неприятие) коллег-преподавателей	0,6

Трек 2. Внедрение полного продукта и масштабирование в ДПО / массовые онлайн-курсы.

Трек 3. Внедрение полного продукта и трансформация в сетевую онлайн-магистратуру (тренд-2020).

К основным причинам невнедрения разработанного продукта грантополучатели отнесли:

- отсутствие поддержки ректората;
- ликвидацию структурного подразделения или программы, в рамках которых разрабатывался курс;
- «отложенное» внедрение (в связи с переходом на дистанционный формат в 2020–2021 годах);
- пандемию COVID-19.

Макроуровень

География победителей Грантового конкурса включает 36 субъектов Российской Федерации. Половина участников сосредоточена в шести городах, имеющих крупные вузы, лидерами среди которых стали Москва и Санкт-Петербург (табл. 4).

Географическая неоднородность участников Грантового конкурса объясняется неравномерностью расположения вузов – столичные города выступают в качестве крупных образовательных центров, выигрывая численностью вузов и представителей профессорско-преподавательского состава, которые в них работают.

Следующим показателем макроэффектов Грантового конкурса является привлечение партнеров и соисполнителей при создании и внедрении образовательного продукта: 47 % грантополучателей привлекли к разработке продуктов внешние партнерские организации, и практически все они продолжили сотрудничество после окончания

конкурса; 74,9 % привлекли к разработке продуктов соисполнителей, повышая тем самым устойчивость связей внутри коллективов (табл. 5).

Партнерами стипендиальных программ в национальных исследовательских университетах (НИУ) выступили в 61 % случаев представители индустрии и некоммерческие организации (НКО). Из 39 % партнеров-вузов – половина зарубежных. Меньше всего проектов с партнерами у опорных университетов (39,5 %).

В качестве партнеров заявители выбирали преимущественно образовательно-научные и индустриальные организации. Федеральные университеты и национальные исследовательские университеты чаще вступают в партнерство

Таблица 4

Распределение грантополучателей Фонда по локации университетов, в которых они работают

Table 4

Grantees' distribution by their universities' location

Город	Доля грантополучателей, %
Москва	15,0
Санкт-Петербург	14,0
Новосибирск	6,0
Тюмень	5,5
Томск	5,0
Казань	4,5
Остальные	50,0

Таблица 5
Тип вуза и наличие у стипендиальных программ Фонда партнеров и соисполнителей

Table 5

Dependence of the Fund programs partners on the type of university

Тип вуза	Наличие партнера / соисполнителя, %	
	Привлечен	Не привлечен
Без статуса	74,9	25,1
Национальный исследовательский университет	68,5	31,5
Опорный университет	88,4	11,6
Федеральный университет	78,6	21,4

с органами государственной власти и органами местного самоуправления (7 % и 3 % соответственно). Опорные вузы наряду с индустриальными организациями (19 %) входили в партнерство с НКО (13 %). Федеральные университеты чаще, чем другие, взаимодействовали с бизнес-структурами (7 %).

Зафиксированная дифференциация университетов по предпочтительным типам организаций-партнеров косвенно доказывает, что образовательные продукты, которые были разработаны совместно с партнерами, ориентируются на запросы ключевых стейкхолдеров образовательных систем в каждом конкретном регионе.

Выводы

Полученные результаты подтвердили, что Грантовый конкурс Благотворительного фонда Владимира Потанина является уникальной программой для поддержки преподавателей магистратуры. Грантополучатели Фонда занимают лидерские позиции в своих коллективах и являются драйверами развития магистерского образования в своем вузе. Грантовый конкурс Фонда и мероприятия, организуемые для выпускников стипендиальной программы, содействуют формированию профессионального сообщества, способного стать субъектом содержательных трансформаций в системе магистерского образования.

Участие преподавателей магистратуры в Грантовом конкурсе стало для большинства победителей стимулом к развитию своих профессиональных компетенций и значимым фактором карьерного роста. В плане институциональных

эффектов ГК способствует формированию и развитию профессиональных сообществ и профессиональных контактов между грантополучателями, а также между их вузами и другими структурами.

Также результаты проведенного исследования свидетельствуют о потенциале долгосрочных институциональных эффектов для вузов – участников стипендиальной программы Благотворительного фонда Владимира Потанина, связанных с формированием среды для поддержки талантов в магистратуре, с повышением образовательных результатов студентов и квалификации преподавателей, а также с интеграцией магистерских программ в стратегические цели развития университета и региона его присутствия. Расширение институциональной поддержки преподавателей может стать основой для изменения социальной роли магистратуры, превращения ее из инструмента антикризисного регулирования занятости в «социальный лифт» и конкурентное преимущество российских университетов.

Поддержка преподавателей и создаваемых ими профессиональных сетей приводит к изменению образовательного опыта студентов [27] и, как следствие, их компетенций. Новые магистерские программы и курсы становятся не только результатом профессионального развития преподавателей магистратуры, но и фактором повышения образовательных результатов студентов.

В перспективе можно говорить о стратегии перехода от государственного финансирования университетов к финансированию отдельных, наиболее перспективных, образовательных программ магистратуры или магистерских школ партнерами этих вузов (возможно, на региональном уровне). Такие модели уже обсуждались в экспертном сообществе, однако без учета участия негосударственных субъектов. Например, А. А. Климов предложил модель расчета государственных нормативов финансирования образовательных программ на год при использовании нормативно-целевого метода финансирования магистратуры. Этот метод предполагает планирование государственного заказа на подготовку кадров [31]. При этом для магистратуры необходимо предусматривать значительно более высокие нормативы финансирования в расчете на одного студента (в 2,5–3 раза выше, чем в среднем на студента бакалавриата), что позволило бы существенно повысить требования к сопровождению индивидуального образовательного трека магистрантов. Важная разница состоит в том, что негосударственные фонды поддерживают, как правило, не программы, а конкретных преподавателей. Это

принципиально другой подход к развитию магистерского образования, основывающийся на селективности образовательных продуктов по их качеству, инновационности, лидерскому потенциалу заявителя и т. д. Оба эти подхода – нормативно-целевой и селективный – могут стать взаимодополняющими в поддержке российской магистратуры, превращая ее в источник инноваций и инструмент баланса между наукой, практикой и рынком труда.

Магистратура «нашла себя» в российском высшем образовании как среда для инноваций [32], ступень в науку (трек магистратура – аспирантура) [33] и площадка для корпоративных программ с индустриальными партнерами. «Нулевая отдача» от пятого курса специалитета [34], включение программ по развитию магистратуры в стратегии развития российских вузов [35] и зафиксированная «карьерная премия» от магистерской степени [36] четко показывают необходимость сохранения дифференциации уровней высшего образования в России, пусть и не по болонскому образцу. Несмотря на значительную инертность среды высшего образования [21] и институциональное недоверие к реформам со стороны профессорско-преподавательского состава [37], институт магистерского образования может и должен оставаться «точкой роста» российских университетов и профессионального развития преподавателей.

Список литературы

1. Князев Е. А., Дрантусова Н. В. Европейское измерение и институциональная трансформация в российском высшем образовании // Вопросы образования. 2014. № 2. С. 109–131. DOI 10.17323/1814-9545-2014-2-109-131.
2. Габдрахманов Н. К., Лешуков О. В., Платонова Д. П. Обеспеченность бюджетными местами региональных систем высшего образования с учетом демографических трендов // Университетское управление: практика и анализ. 2019. Т. 23, № 4. С. 32–45. DOI 10.15826/umpra.2019.04.027.
3. Голуб Г. Б., Фишман И. С., Фишман Л. И. Общие компетенции выпускников высшей школы: что стандарт требует от вуза // Вопросы образования. 2013. № 1. С. 156–173. DOI 10.17323/1814-9545-2013-1-156-173.
4. Севостьянов Д. А. Образовательные стандарты и кризис образования // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 4. С. 57–65.
5. Княгинина Н. В. Что мы знаем о ФГОС? Зачем нужны образовательные стандарты, как они менялись и исследовались (ч. 2) // Образовательная политика. 2021. № 1 (85). С. 68–77. DOI 10.22394/2078-838X-2021-1-68-77.
6. Teichler U. Diversification? Trends and Explanations of the Shape and Size of Higher Education // Higher Education. 2008. Nr 56. P. 349–379. DOI 10.1007/s10734-008-9122-8.
7. Davis E. A., Smithey J. Beginning Teachers Moving toward Effective Elementary Science Teaching // Science Education. 2009. Nr 93. P. 745–770. DOI 10.1002/sce.20311.
8. Ценности современных российских студентов в контексте трансформации системы высшего образования / А. В. Гармонова, Д. В. Щеглова, И. Ф. Юманова, Е. А. Опфер // Вестник Института социологии. 2021. Т. 12, № 4. С. 167–192. DOI 10.19181/vis.2021.12.4.758.
9. Шуклина Е. А., Певная М. В. Доверие как институциональная проблема высшего образования // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21, № 5 (111). С. 120–131. DOI 10.15826/umpra.2017.05.068.
10. Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Доверие в высшем образовании как социологическая проблема // Социологический журнал. 2018. Т. 24, № 4. С. 93–112. DOI 10.19181/socjour.2018.24.4.6099.
11. Вахитов П. Р. «Болезни» наших университетов: советские вузы в постсоветскую эпоху // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21, № 2 (108). С. 14–23. DOI 10.15826/umpra.2017.02.016.
12. Доказательная магистратура: результаты и перспективы: коллективная монография / отв. ред. А. В. Гармонова, Д. В. Щеглова. Москва: МАКС Пресс, 2021. 228 с.
13. Аржанова И. В., Барышникова М. Ю., Перфильева О. В. Подход к оценке магистратуры на основе показателей развития институциональной среды // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 6. С. 81–87.
14. Drezner Noah D. Philanthropy and Fundraising in American Higher Education // ASHE Higher Education Report. 2011. Vol. 37, nr 2. P. 1–155.
15. Павлова Н. А., Николаев Б. В., Дятлова А. К. Источники финансирования современной системы высшего образования в США // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2016. № 4 (40). С. 164–171. DOI 10.21685/2072-3024-2016-4-17.
16. Bragg M. A., Elbel B., Nestle M. Food Industry Donations to Academic Programs: A Cross-Sectional Examination of the Extent of Publicly Available Data // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2020. Vol. 17, nr 5. P. 1624. DOI 10.3390/ijerph17051624.
17. Rohayati M. I., Najdi Y., Williamson J. C. Philanthropic Fundraising of Higher Education Institutions: A Review of the Malaysian and Australian Perspectives // Sustainability. 2016. Vol. 8, iss. 6. P. 1–20. DOI 10.3390/su8060541.
18. Van Damme D. Global Higher Education Governance // Handbook on the Politics of Higher Education. Cheltenham: Edward Elgar publ., 2018. P. 91–140.
19. Кузьминов Я. И. Поддерживать или инвестировать? Образовательные программы в рамках антикризисных мер // Вопросы образования. 2009. № 1. С. 5–18. DOI 10.17323/1814-9545-2009-1-5-18.
20. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики / А. Е. Волков, Я. И. Кузьминов, И. М. Реморенко [и др.] // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 32–64.
21. Кузьминов Я. И., Юдкевич М. М. Университеты в России: как это работает. Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2021. 616 с. DOI 10.17323/978-5-7598-2373-5.

22. Беляева Л. А. Социальные ресурсы населения в России и Европе: сравнительный анализ // *Общественные науки и современность*. 2010. № 3. С. 23–36.

23. Becker Gary S. Investment in Human Capital: Effects on Earnings // Becker Gary S. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New York : National Bureau of Economic Research, 1975. P. 13–44.

24. Коулман Дж. Капитал социальный и человеческий // *Общественные науки и современность*. 2001. № 3. С. 121–139.

25. Аузан А. А. Миссия университета: взгляд экономиста // *Вопросы образования*. 2013. № 3. С. 266–286.

26. Pierson P. Increasing Returns, Path Dependence, and the Study of Politics // *The American Political Science Review*. 2000. Vol. 94, nr 2. P. 251–267. DOI 10.2307/2586011.

27. McMahon B., Portelli J. Engagement for What? Beyond Popular Discourses of Student Engagement // *Leadership and Policy in Schools*. 2004. Vol. 3, nr 1. P. 59–76. DOI 10.1076/lpos.3.1.59.27841.

28. Terenzini P., Reason R. Toward a More Comprehensive Understanding of College Effects on Student Learning. Paper presented at the Annual Conference of the Consortium of Higher Education Researchers (CHER), Oslo, Norway, June 2010.

29. Фрумин И. Д., Добрякова М. С. Что заставляет меняться российские вузы: договор о невовлеченности // *Вопросы образования*. 2012. № 2. С. 159–191. DOI 10.17323/1814-9545-2012-2-159-191.

30. Witte J., Wende M., Huisman J. Blurring Boundaries: How the Bologna Process Changes the Relationship between University and Non-University Higher Education in Germany, the Netherlands and France // *Studies in Higher Education*. 2008. Vol. 33, nr 3. P. 217–231. DOI 10.1080/03075070802049129.

31. Климов А. А. Модели финансирования программ магистратуры // *Вопросы образования*. 2006. № 1. С. 276–290.

32. Олфер Е. А. Трансформации российской магистратуры // *Высшее образование в России*. 2021. Т. 30, № 1. С. 36–48. DOI 10.31992/0869-3617-2021-30-1-36-48.

33. Терентьев Е. А., Рыбаков Н. В., Бедный Б. И. Зачем сегодня идут в аспирантуру. Типологизация мотивов российских аспирантов // *Вопросы образования*. 2020. № 1. С. 40–69. DOI 10.17323/1814-9545-2020-1-40-69.

34. Adee S. Zero Returns to Higher Education: Evidence from a Natural Experiment (September 22, 2020). Higher School of Economics Research Paper WP BRP 236/EC/2020. URL: <https://ssrn.com/abstract=3697338> (дата обращения: 22.06.2022).

35. Исследовательское лидерство программы «Приоритет-2030»: факторы успеха / А. И. Гусева, В. М. Калашник, В. И. Каминский, С. В. Киреев // *Высшее образование в России*. 2022. Т. 31, № 1. С. 42–58. DOI 10.31992/0869-3617-2022-31-1-42-58.

36. Отдача на магистерскую степень на российском рынке труда / К. В. Рожкова, С. Ю. Роцин, С. А. Солнцев, П. В. Травкин // *Вопросы экономики*. 2021. № 8. С. 69–92. DOI 10.32609/0042-8736-2021-8-69-92.

37. Гармонова А. В., Щеглова Д. В. Оценки преподавателями изменений в высшем образовании России: трансформация или стагнация? // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология*. 2020. Т. 13, № 4. С. 476–494. DOI 10.21638/spbu.2020.408.

References

1. Knyazev E., Drantusova N. Evropeiskoe izmerenie i institutsional'naya transformatsiya v rossiiskom vysshem obrazovanii [European Scales and Institutional Transformation in Russian Higher Education]. *Voprosy obrazovaniya*, 2014, nr 2, pp. 109–131. doi 10.17323/1814-9545-2014-2-109-131. (In Russ.).

2. Gabdrakhmanov N. K., Leshukov O. V., Platonova D. P. Obespechennost' byudzhetnymi mestami regional'nykh sistem vysshego obrazovaniya s uchetom demograficheskikh trendov [Accessibility of Regional Higher Education Systems in Accordance with Demographic Trends]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2019, vol. 23, nr 4, pp. 32–45. doi 10.15826/umpa.2019.04.027. (In Russ.).

3. Golub G., Fishman I., Fishman L. Obshchie kompetentsii vypusknikov vysshei shkoly: chto standart trebuet ot vuza [General Competencies of Higher School Graduates: What do the Standards Require from a Higher Education Institution]. *Voprosy obrazovaniya*, 2013, nr 1, pp. 156–173. doi 10.17323/1814-9545-2013-1-156-173. (In Russ.).

4. Sevostyanov D. A. Obrazovatel'nye standarty i krizis obrazovaniya [Educational Standards and the Crisis of Education]. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2018, vol. 27, nr 4, pp. 57–65. (In Russ.).

5. Knyaginina N. V. Chto my znaem o FGOS? Zachem nuzhny obrazovatel'nye standarty, kak oni menyalis' i issledovalis' [What do We Know about the Federal State Educational Standard?], part 2. *Obrazovatel'naya politika*, 2021, nr 1 (85), pp. 68–77. doi 10.22394/2078-838X-2021-1-68-77. (In Russ.).

6. Teichler U. Diversification? Trends and Explanations of the Shape and Size of Higher Education. *Higher Education*, 2008, nr 56, pp. 349–379. doi 10.1007/s10734-008-9122-8. (In Eng.).

7. Davis E. A., Smithey J. Beginning Teachers Moving toward Effective Elementary Science Teaching. *Science Education*, 2009, nr 93, pp. 745–770. doi 10.1002/sce.20311. (In Eng.).

8. Garmonova A. V., Shcheglova D. V., Iumanova I. F., Opfer E. A. Tsennosti sovremennykh rossiiskikh studentov v kontekste transformatsii sistema vysshego obrazovaniya [Values of Modern Russian Students in the Context of the Transformation of the Higher Education System]. *Vestnik instituta sotsiologii*, 2021, vol. 12, nr 4, pp. 167–192. doi 10.19181/vis.2021.12.4.758. (In Russ.).

9. Shuklina E. A., Pevnaya M. V. Doverie kak institutsional'naya problema vysshego obrazovaniya [Trust as an Institutional Problem of Higher Education]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2017, vol. 21, nr 5 (111), pp. 120–131. doi 10.15826/umpa.2017.05.068. (In Russ.).

10. Zborovsky G. E., Ambarova P. A. Doverie v vysshem obrazovanii kak sotsiologicheskaya problema [Trust in Higher Education as a Sociological Problem]. *Sotsiologicheskii zhurnal*, 2018, vol. 24, nr 4, pp. 93–112. doi 10.19181/socjour.2018.24.4.6099. (In Russ.).

11. Vakhitov R. R. «Bolezni» nashikh universitetov: sovetskie vuzy v postsovetskuyu epokhu [«Diseases» of Our Universities: Soviet Universities in the Post-Soviet Era]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2017, vol. 21, nr 2 (108), pp. 14–23. doi 10.15826/umpa.2017.02.016. (In Russ.).
12. Garmonova A. V., Shcheglova D. V. (eds.). *Dokazatel'naya magistratura: rezul'taty i perspektivy* [Evidence-Based Masters' Education: Results and Prospects], Moscow, MAKS Press, 2021, 228 p. (In Russ.).
13. Arzhanova I. V., Baryshnikova M. Yu., Perfilieva O. V. Podkhod k otsenke magistratury na osnove pokazatelei razvitiya institutsional'noi sredy [An Approach to Evaluating Master Studies Based on Indicators of the Institutional Environment Development]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2018, vol. 22, nr 6, pp. 81–87. (In Russ.).
14. Drezner Noah D. Philanthropy and Fundraising in American Higher Education. *ASHE Higher Education Report*, 2011, vol. 37, nr 2, pp. 1–155. (In Eng.).
15. Pavlova N. A., Nikolaev B. V., Dyatlova A. K. Istochniki finansirovaniya sovremennoi sistemy vysshego obrazovaniya v SShA [Financing Sources of the Contemporary US Higher Education System]. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenii. Povolzhskii region. Gumanitarnye nauki*, 2016, nr 4 (40), pp. 164–171. doi 10.21685/2072-3024-2016-4-17. (In Russ.).
16. Bragg M. A., Elbel B., Nestle M. Food Industry Donations to Academic Programs: A Cross-Sectional Examination of the Extent of Publicly Available Data. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020, vol. 17, nr 5, p. 1624. doi 10.3390/ijerph17051624. (In Eng.).
17. Rohayati M. I., Najdi Y., Williamson J. C. Philanthropic Fundraising of Higher Education Institutions: A Review of the Malaysian and Australian Perspectives. *Sustainability*, 2016, vol. 8, iss. 6, pp. 1–20. doi 10.3390/su8060541. (In Eng.).
18. Van Damme D. Global Higher Education Governance. In: *Handbook on the Politics of Higher Education*, Cheltenham, 2018, pp. 91–140. (In Eng.).
19. Kuzminov Ya. Podderzhat' ili investirovat'? Obrazovatel'nye programmy v ramkakh antikrizisnykh mer [To Support or to Invest? Education Programs as Part of an Anti-Crisis Plan]. *Voprosy obrazovaniya*, 2009, nr 1, pp. 5–18. doi 10.17323/1814-9545-2009-1-5-18. (In Russ.).
20. Volkov A., Kuzminov Y., Remorenko I. et al. Rossiiskoe obrazovanie – 2020: model' obrazovaniya dlya innovatsionnoi ekonomiki [Russian Education – 2020: A Model of Education for an Innovative Economy]. *Voprosy obrazovaniya*, 2008, nr 1, pp. 32–64. (In Russ.).
21. Kuzminov Ya. I., Yudkevich M. M. Universitety v Rossii: kak eto rabotaet [Russian Universities: How the System Works], Moscow, HSE Publishing House, 2021, 616 p. doi 10.17323/978-5-7598-2373-5. (In Russ.).
22. Belyaeva L. A. Sotsial'nye resursy naseleniya v Rossii i Evrope [Social Resources of the Population in Russia and Europe: Comparative Analysis]. *Obshchestvennye nauki i sovremennost'*, 2010, nr 3, pp. 23–36. (In Russ.).
23. Becker Gary S. Investment in Human Capital: Effects on Earnings. In: Gary S. Becker, *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, New York, National Bureau of Economic Research, 1975, pp. 13–44. (In Eng.).
24. Coleman J. Kapital sotsial'nyi i chelovecheskii [Social Capital in the Creation of Human Capital]. *Obshchestvennye nauki i sovremennost'*, 2001, nr 3, pp. 121–139. (In Russ.).
25. Auzan A. Missiya universiteta: vzglyad ekonomista [University Mission: From an Economist's Perspective]. *Voprosy obrazovaniya*, 2013, nr 3, pp. 266–286. (In Russ.).
26. Pierson P. Increasing Returns, Path Dependence, and the Study of Politics. *The American Political Science Review*, 2000, vol. 94, nr 2, pp. 251–267. doi 10.2307/2586011. (In Eng.).
27. McMahon B., Portelli J. Engagement for What? Beyond Popular Discourses of Student Engagement. *Leadership and Policy in Schools*, 2004, vol. 3, nr 1, pp. 59–76. doi 10.1076/lpos.3.1.59.27841. (In Eng.).
28. Terenzini P., Reason R. Toward a More Comprehensive Understanding of College Effects on Student Learning. Paper presented at the Annual Conference of the Consortium of Higher Education Researchers (CHER), Oslo, Norway, June 2010.
29. Froumin I., Dobryakova M. Chto zastavlyayet menyatsya rossiiskie universitety: dogovor o neovlechenosti [What Makes Russian Universities Change: Disengagement Compact]. *Voprosy obrazovaniya*, 2012, nr 2, pp. 159–191. doi 10.17323/1814-9545-2012-2-159-191. (In Russ.).
30. Witte J., Wende M., Huisman J. Blurring Boundaries: How the Bologna Process Changes the Relationship between University and Non-University Higher Education in Germany, the Netherlands and France. *Studies in Higher Education*, 2008, vol. 33, nr 3, pp. 217–231. doi 10.1080/03075070802049129. (In Eng.).
31. Klimov A. A. Modeli finansirovaniya programm magistratury [The Financing Models of Master's Degree Programs]. *Voprosy obrazovaniya*, 2006, nr 1, pp. 276–290. (In Russ.).
32. Opfer E. A. Transformatsii rossiiskoi magistratury [Transformations of Master Studies in Russia]. *Vysshее obrazovanie v Rossii*, 2021, vol. 30, nr 1, pp. 36–48. doi 10.31992/0869-3617-2021-30-1-36-48. (In Russ.).
33. Terentev E. A., Rybakov N. V., Bednyi B. I. Zachem segodnya idut v aspiranturu. Tipologizatsiya motivov rossiiskikh aspirantov [Why Embark on a PhD Today? A Typology of Motives for Doctoral Study in Russia]. *Voprosy obrazovaniya*, 2020, nr 1, pp. 40–69. doi 10.17323/1814-9545-2020-1-40-69. (In Russ.).
34. Avdeev S. Zero Returns To Higher Education: Evidence from a Natural Experiment (September 22, 2020). Higher School of Economics Research Paper WP BRP 236/EC/2020, available at: <https://ssrn.com/abstract=3697338> (accessed 22.06.2022). (In Eng.).
35. Guseva A. I., Kalashnik V. M., Kaminsky V. I., Kireev S. V. Issledovatel'skoe liderstvo programmy «Prioritet-2030»: faktory uspekha [Research Leadership of the «Priority 2030» Program: Success Factors]. *Vysshее obrazovanie v Rossii*, 2022, vol. 31, nr 1, pp. 42–58. doi 10.31992/0869-3617-2022-31-1-42-58. (In Russ.).
36. Rozhkova K. V., Roshchin S. Yu., Solntsev S. A., Travkin P. V. Otdacha na masterskuyu stepen' na rossiiskom

rynke truda [The Return to Master's Degree in the Russian Labor Market]. *Voprosy ekonomiki*, 2021, nr 8, pp. 69–92. doi 10.32609/0042-8736-2021-8-69-92. (In Russ.).

37. Garmonova A. V., Shcheglova D. V. Otsenki prepodavatelyami izmenenii v vysshem obrazovanii

Rossii: transformatsiya ili stagnatsiya? [Teachers' Assessments of the Changes in Higher Education in Russia: Transformation or Stagnation?] *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sotsiologiya*, 2020, vol. 13, nr 4, pp. 476–494. doi 10.21638/spbu12.2020.408. (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the authors

Щеглова Дарья Владимировна – кандидат политических наук, научный сотрудник Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; dshcheglova@hse.ru.

Опфер Евгения Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, научный сотрудник Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; eopfer@hse.ru.

Гармонова Анна Владимировна – кандидат политических наук, директор Центра университетского партнерства, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; agarmonova@hse.ru.

Daria V. Shcheglova – PhD (Political Science), Research Fellow, Institute of Education, National Research University «Higher School of Economics»; dshcheglova@hse.ru.

Evgenia A. Opfer – PhD (Pedagogics), Associate Professor, Research Fellow, Institute of Education, National Research University «Higher School of Economics»; eopfer@hse.ru.

Anna V. Garmonova – PhD (Political Science), Head of the Center for the University Partnership, National Research University «Higher School of Economics»; agarmonova@hse.ru.

