

АНАЛИЗ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УНИВЕРСИТЕТОВ И ПАРТНЕРОВ В ПРОЕКТНОМ ОБУЧЕНИИ

Л. Н. Боронина, С. В. Ольховикова, Н. Е. Репринцева

*Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина.
Россия, 620002, Екатеринбург, ул. Мира, 19;
n.e.babintseva@urfu.ru*

Аннотация. Развивающееся в вузах проектное обучение как одно из направлений реализации третьей миссии университетов обеспечивает совместное с представителями науки, промышленности, бизнеса и некоммерческого сектора внедрение технологических, социальных и управленческих инноваций, способствует становлению нового статуса высших учебных заведений как аналитических и экспертных центров в регионах. Как университеты, так и его партнеры имеют собственные, зачастую противоречивые потребности и интересы, от гармонизации которых зависит устойчивость практик взаимодействия и, как следствие, результативность проектного обучения. Цель исследования — выявить типичные практики, барьеры и риски взаимодействия университетского сообщества с внешними заказчиками как ключевыми стейкхолдерами проектного обучения в высшей школе. Методологической основой исследования являются стейкхолдерский, праксеологический и рискологический подходы. Методы исследования — анализ научных публикаций, экспертный полуструктурированный опрос администраторов и организаторов проектного обучения региональных российских университетов. При анализе данных использовался программный инструмент SPSS.

Установлено, что типовые практики взаимодействия университетов с внешними партнерами в условиях проектного обучения характеризуются массовостью выполнения проектов по заказу внешних партнеров, системностью взаимодействия (с большинством заказчиков университеты работают на постоянной основе); в тематической направленности преобладают научно-исследовательские проекты; лидерами являются представители коммерческих организаций. Выявлено, что устойчивость взаимодействия коррелирует с комплексностью нормативно-правовой регламентации проектного обучения. Основным барьером в оценках экспертов является рассогласованность ожиданий вузов и их внешних партнеров, что может порождать взаимное недоверие и быть причиной неустойчивости взаимодействия. Результаты исследования могут быть использованы университетским менеджментом при формировании политики долгосрочного сотрудничества с партнерскими организациями.

Ключевые слова: высшая школа, проектное обучение, партнеры, взаимодействие, типовые практики, барьеры, риски

Благодарности. Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда, проект № 24–28–01482 «Проектное обучение в развитии профессионализма и гражданской ответственности российского студенчества: управленческий контекст и формирование трансформирующей агентности» <https://rscf.ru/project/24-28-01482/>.

Для цитирования: Боронина Л. Н., Ольховикова С. В., Репринцева Н. Е. Анализ взаимодействия университетов и партнёров в проектном обучении // Университетское управление: практика и анализ. 2025. Т. 29, № 2 С. 24–39. DOI: DOI: 10.15826/umpa.2025.02.012

ANALYZING UNIVERSITY-PARTNER COLLABORATION IN PROJECT-BASED LEARNING

L. N. Boronina, S. V. Olkhovikova, N. E. Reprintseva

*Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin
19 Mira str., Ekaterinburg, 620002, Russian Federation;
n.e.babintseva@urfu.ru*

Abstract. The development of project-based learning (PBL) in universities — as one of the dimensions of the so-called “third mission” of higher education institutions — fosters collaboration with stakeholders from academia, industry, busi-

ness, and the non-profit sector to implement technological, social, and managerial innovations. This, in turn, contributes to the transformation of universities into regional analytical and expert hubs. However, both universities and their external partners have specific, often divergent, needs and interests. The alignment of these interests is critical to sustaining effective collaboration and ensuring the overall success of project-based learning initiatives.

The aim of this study is to identify typical practices, barriers, and risks associated with university engagement with external stakeholders, who are key actors in project-based learning in higher education. The research is grounded in stakeholder theory, praxeological analysis, and risk-based approaches. Methodologically, the study is based on a literature review and a semi-structured expert survey targeting administrators and coordinators of project-based learning programs at regional Russian universities. A purposive sample of 65 experts from 49 Russian higher education institutions was surveyed. Respondents held various administrative roles related to PBL, including five vice-rectors, ten directors of institutes and other academic units, and 20 heads and deputy heads of dedicated project-based learning centers. The sample included representatives from a range of university types: seven federal, nine national research, six flagship, four ministerial-affiliated, and 23 institutions categorized as “other.” Data were analyzed using SPSS software.

The findings reveal that common practices of university–partner collaboration in project-based learning include large-scale implementation of externally commissioned projects, sustained long-term partnerships, and a dominant focus on research-oriented project topics. Commercial organizations are identified as the most active participants. The stability of such collaborations is shown to correlate positively with the comprehensiveness of the regulatory framework governing project-based learning. The primary barrier, as indicated by expert assessments, is the misalignment of expectations between universities and their external partners — an issue that may lead to mutual distrust and fragile cooperation. The results of this study can inform university management strategies aimed at developing long-term, sustainable partnerships in the context of project-based learning.

Keywords: higher education, project-based learning, partners, collaboration, typical practices, barriers, risks

Acknowledgements: The article was written with the support of the Russian Science Foundation, Project № 24-28-01482 “Project training in the development of professionalism and citizenship of Russian students: the managerial context and the formation of transformative agency”, <https://rscf.ru/project/24-28-01482/>.

For citation: Boronina L. N., Olkhovikova S. V., Reprintseva N. E. Analyzing University — Partner Collaboration in Project-Based. *University Management: Practice and Analysis*, 2025, vol. 29, nr 2, pp. 24–39. doi DOI 10.15826/umpa.2025.02.012 (In Russ.).

Введение

Стратегия реализации проектного обучения в вузах. Согласно статическим данным, численность студентов высших учебных заведений за период с 2000 по 2023 гг. возросла в 1,3 раза — почти на 1 млн человек [1]. Тенденция увеличения численного состава обучающихся приведет к масштабированию проектного обучения и усложнению социальных связей с внешними партнерами. В государственной программе «Приоритет-2030» проектное обучение должно сыграть решающую роль в повышении научно-технологического потенциала вузов, создании «новых технологий, отраслей и конкурентоспособных продуктов и сокращения срока внедрения инноваций в экономику страны»¹. В этом контексте проектное обучение как один из перспективных образовательных форматов практико-ориентированного образования должно решать сложносовместимые задачи. С одной стороны, проектное обучение как образовательная технология направлено на развитие образовательного, творческого, научного потенциа-

ла студентов. С другой — проектная деятельность должна быть интегрирована в решение реальных производственных и социальных проблем региональной экономики, развивая профессиональные и личностные компетенции студентов. Эта дилемма породила дискуссию в университетском сообществе, предметом которой стало обсуждение стратегической развилки в целевом предназначении проектного обучения и его результатах — образовательном и/или продуктивном [2]. Сторонники образовательного результата поддерживают традиционную и комфортную себя для себя парадигму профессиональной подготовки кадров исключительно в условиях вуза. Направленность проектного обучения не только на образовательный, но и на продуктовый результат предполагает формирование и развитие инновационных и мягких форм организационного взаимодействия между академической средой, промышленностью и прикладной наукой. Формирование устойчивых практик с внешними партнерами и их институционализация в российских университетах рассматриваются как актуальная задача университетского менеджмента, в социальном управлении — как триггер социальных изменений.

Международные исследования взаимодействия университетов и внешних партнеров. В зарубежных исследованиях взаимодействие

¹ Программа «Приоритет-2030» // Официальный сайт Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/> (дата обращения: 23.02.2025).

университетов с внешними партнёрами (*University-Industry Collaboration, UIC*) рассматривается чаще всего на концептуальном уровне. Разрабатываются динамичные модели успешного сотрудничества университетов и индустрии [3] с учетом страновой специфики [4], выявляются как институциональные факторы взаимодействия (ресурсные, организационные, адаптационные, коммуникативные, культурные), так и факторы его результативности (стратегические, целевые, мотивационные) [5]. В качестве перспектив теоретических исследований авторы выделяют рискологический подход, в рамках которого осуществляется типология барьеров и рисков формирования и развития UIC [6].

Особенности управления партнерством в условиях проектного обучения (*Project-Based Learning, PBL*) исследуются, как правило, на эмпирическом уровне [7]. Валидация концептуальных моделей осуществляется с применением методов контент-анализа документов студенческих проектов и опросов студентов, преподавателей и представителей индустрии [8]. Применяя социологические инструменты оценивания качества и эффективности взаимодействия в процессе PBL, исследователи ссылаются на ограничения и сложности проведения эмпирических исследований в реальном времени [9].

Российские кейсы и ограничения текущих подходов. Отечественные исследователи практик взаимодействия университетов и внешних партнеров апеллируют к стейкхолдерскому подходу, рассматривая его в рамках реализации «третьей миссии» университетов [10]. Взаимодействие в условиях проектного обучения превращает университеты в хабы социальных и технологических изменений. Это не только усиливает практическую подготовку студентов, но и делает академические институты ключевыми игроками в решении глобальных вызовов. Такой подход характерен, в первую очередь, для инженерного образования [11]. Отвечая на современные технологические вызовы, инженерная подготовка студентов существенно расширяет формы сотрудничества с индустриальными партнерами. Наряду с выполнением совместных проектов на основе реальных производственных кейсов, проектная деятельность студентов реализуется в индустриальных консорциумах и исследовательских лабораториях, проектных конкурсах и хакатонах, дипломах в статусе стартапов. Такие формы сотрудничества, как правило, формализованы, поддерживаются и/или совместно реализуется с крупными авторитетными организациями [11–12]. Накопленный в инженерном образовании опыт проектно-ориентированного взаимодействия с индустриальными партнерами

в рамках образовательного процесса концептуализируется в модели «экосистема проектной деятельности университета в интересах ключевых стейкхолдеров региона» [13]. Особенности экосистемы — ее многосторонность, многоуровневость, устойчивость взаимодействия университетов с индустриальными партнерами. Аналогичный подход формируется в рамках реализации федеральной программы «Обучение служением» в сфере межсекторного социального партнерства, в рамках которого студенты выполняют локальные социально значимые проекты [14].

Независимо от отраслевой специфики описаний практик взаимодействия [15], отечественные исследователи, следуя стейкхолдерскому подходу, подчеркивают, что сотрудничество университетов с организациями-партнерами должно быть взаимовыгодным и иметь преимущества для всех его участников [16]. Для студентов это приобретение практических навыков, доступ к профессиональным сообществам, повышение шансов на трудоустройство; для университетов — укрепление репутации, привлечение финансирования, выполнение третьей миссии через социальный вклад; для партнёров — доступ к инновационным идеям, снижение затрат на научно-исследовательские разработки, улучшение корпоративной социальной ответственности; для общества — решение локальных и глобальных проблем.

Изучение опыта построения взаимовыгодного сотрудничества университетов с организациями-партнерами сопровождается идентификаций определённого круга проблем: коммуникативных (отсутствие взаимного понимания специфики деятельности партнёра и его интересов, доверия сторон); мотивационных (личная незаинтересованность отдельных участников проекта); организационных (нерегулярность встреч с заказчиками проектов, отсутствие систематичности контроля с их стороны) [17].

Помимо проблем в научном дискурсе выделяются и негативные факторы, препятствующие взаимодействию университетов с бизнес-структурами и определяемые исследователями как барьеры взаимодействия. К ним относятся: «сомнительная рентабельность совместных проектов; ориентация коммерческих структур на краткосрочный результат; процесс инвестирования воспринимается как изначально высокорискованный; отсутствие четких запросов на комплекс определенных навыков и компетенций, низкий уровень развития нормативно-правовой базы в сфере интеллектуальной собственности, наличие жестких стандартов в сфере образования» [18]. Руководство вузов волнует

рассогласование ожиданий партнеров проектного обучения относительно приобретаемых студентами необходимых компетенций: вузы готовят специалистов с широким набором компетенций, в то время как работодатели заинтересованы в узкой отраслевой специализации, что является «в условиях стандартной вузовской подготовки весьма затруднительным» [19]. Авторы отмечают, что возникающие проблемы и барьеры во взаимодействии университетов с внешними партнерами требуют гармонизации интересов, а также более широких и гибких форматов взаимодействия стейкхолдеров.

Несмотря на активизацию интереса академического сообщества к данной проблематике, анализ описываемых практик взаимодействия проводится на выборочных, конкретных кейсах [20]. Попытки российских исследователей применить новые методологии заканчиваются в лучшем случае описанием методик без их апробации на прикладном уровне [21].

Аналогичным образом применяется пока не очень востребованный рискологический подход, направленный на выявление основных барьеров в построении новых моделей отношений с университетскими партнерами. Однако в реальности применение подхода либо является декларацией, призывом к исследовательскому сообществу, либо рассматривается исключительно на теоретическом уровне [22], либо изучаются только частные случаи партнерства [23].

Интересной версией рискологического подхода является изучение рискологической компетентности субъектов проектной деятельности в вузе. Но в качестве субъектов выбираются только студенты, изучающие основы проектной деятельности, составной частью которой является управление рисками [24]. Подобный педагогический подход ограничивает возможности рискологического подхода, не позволяя экстраполировать его на субъекты управления проектным обучением.

Отсутствие комплексных исследований на широкой выборочной совокупности университетов разного типа с применением возможностей разных методологий к изучению практик партнерства является исследовательской проблемой, решение которой отражает научную новизну данного исследования. Цель исследования — выявить типовые практики, барьеры и риски взаимодействия с внешними заказчиками как ключевыми стейкхолдерами проектного обучения в высшей школе. Основной исследовательский вопрос — какие практики, барьеры и сопряженные с ними риски возникают во взаимодействии университетов с внешними партнёрами в рамках проектного обучения, и

как они зависят от организационно-управленческого контекста вузов?

Методология и методы исследования

При разработке методологии исследования использовались три взаимосвязанных и взаимодополняющих подхода — стейкхолдерский, праксеологический и рискологический.

В основе стейкхолдерского подхода лежит теория заинтересованных сторон Р. Э. Фримена [25]. Ключевая идея подхода — гармонизация множественности интересов. В проектном обучении эта множественность проявляется в ролевой структуре: студенты, выполняющие проект; преподаватели, исполняющие роль кураторов / наставников проектов; руководители образовательных программ, являющиеся непосредственными организаторами проектного обучения; организаторы проектного обучения на уровне вуза и отдельных его подразделений, обеспечивающие всю необходимую инфраструктуру (нормативно-правовую и организационную базу, информационное сопровождение взаимодействия всех участников через создание цифровых сервисов); представители организаций-партнеров, являющиеся заказчиками проектов, менеджерами и экспертами.

Идентификация интересов всех участников взаимодействия в рамках их ролевой структуры возможна в плоскости интеграции стейкхолдерского и праксеологического подходов. Практиология — это методологическая концепция, возникшая в рамках австрийской экономической школы и изучающая общие принципы целенаправленной человеческой деятельности, её структуру и эффективность. Основной фокус делается на анализе действий как осознанных, рациональных процессов, направленных на достижение целей. Центральная идея заключается в том, что человек действует целенаправленно, выбирая средства для достижения целей в условиях ограниченных ресурсов [26].

В социологии праксеологический подход применяется в изучении социальных взаимодействий как результата индивидуальных действий, но приобретает новый категориальный вид в лице социальных практик. Категория «практика» в социологии — это ключевое понятие, которое акцентирует внимание на повседневных рутинных действиях людей, формирующих социальные структуры и воспроизводящих культуру. Так, П. Бурдьё рассматривал практики как результат взаимодействия габитуса (системы устойчивых диспозиций), поля

(социального пространства) и капиталов (ресурсов) [27]. Ключевая идея Э. Гидденса — дуальность структуры, согласно которой структуры ограничивают действия, но и создаются через них [28]. Т. Шатцки рассматривал социальные практики как «связки действий», которые объединяются в устойчивые паттерны [29].

Реализация методологических установок праксеологического подхода в нашем исследовании позволяет: а) исследовать практики взаимодействия университетов с внешними партнерами в системе целеполагания этих практик; б) оценить влияние организационно-управленческого контекста проектного обучения на формирование типовых практик взаимодействия в вузах.

Стейкхолдерский и праксеологический подходы, представляя собой две методологические конструкции, направленные на анализ и оценку взаимодействия субъектов, имеют разные целевые установки и инструменты. Праксеология исследует субъективные цели действующих лиц, стейкхолдерский подход — интересы всех заинтересованных сторон. Оба подхода стремятся оптимизировать управление процессом взаимодействия с заинтересованными сторонами. Но праксеология, ориентированная на понимание мотивации и логики индивидуальных действий и их последствий, осуществляет это при помощи рационального выбора, диалектики целей и средств; стейкхолдерский подход, направленный на максимизацию ценности взаимодействия для всех партнеров, — через нахождение баланса интересов.

Существуют и другие различия, связанные с анализом субстанциональных характеристик участников взаимодействия. В праксеологии участниками взаимодействия являются актор и субъект. Актор — это любой действующий элемент системы. Субъект — это активный участник, обладающий способностью к целенаправленной деятельности, обладающий правом принятия решения. Появление третьего участника взаимодействия — стейкхолдера — заслуга проектного менеджмента. В логике праксеологического подхода его можно трактовать как разновидность актора, чьи действия мотивированы конкретным интересом. Если для субъекта характерна активная роль и ответственность, то для стейкхолдера как носителя ресурсов — исключительно зависимость интересов от результата деятельности.

Экстраполяция субстанциональных характеристик на всех участников взаимодействия в проектном обучении позволяет преодолеть ограниченность стейкхолдерского подхода. Так, в проектном обучении все участники являются акторами.

Студенты и преподаватели могут быть субъектами в своих ролевых позициях при определенных мотивационных условиях. Основным субъектом является университетский менеджмент в его разноразрядных ипостасях — это лица, принимающие решения в организации проектного обучения. Внешние партнеры, определяемые как стейкхолдеры, не обладают всей полнотой полномочий в сравнении с организаторами проектного обучения, их субъектность ограничена самой сущностью стейкхолдерского подхода, что может сказываться на согласовании интересов университетов и внешних партнеров и, как следствие, продуцировать риски взаимодействия.

Терминология рискоориентированного подхода применяется исследователями в оценке эффективности управленческих процессов в широком смысловом поле. Поэтому предварительно внесем терминологическую ясность в отношении парных, но неоднозначных понятий «проблема и барьеры», «барьеры и риски». Нередко эти термины воспринимаются как тождественные понятия. Между тем эвристическая функция этих теоретических конструкций различна. Любая проблема — некоторое противоречие, которое нужно устранить в исследуемой предметной области. Барьеры отражают препятствия в процессе достижения целей. В логике причинно-следственных связей рискологической парадигмы риски — это негативные последствия и эффекты, возникающие вследствие отсутствия управляющих воздействий по преодолению барьеров. Использование данной логики в процессе идентификации барьеров и рисков взаимодействия университета с внешними партнерами дает новые интерпретационные возможности для исследования.

Эмпирическое исследование выполнялось с применением метода экспертного полуструктуризованного опроса администраторов и организаторов проектного обучения региональных российских университетов (выборка целевая, не менее 60 экспертов). В опросе участвовало 65 экспертов из 49 высших учебных заведений РФ, занимающих разные должностные позиции в проектном обучении (5 проректоров вузов, 10 руководителей институтов, структурных подразделений разного профиля, 20 руководителей и зам. руководителей специализированных подразделений по проектному обучению) в различных типах университетов (7 федеральных, 9 национально-исследовательских, 6 опорных, 4 ведомственных и 23 учреждения высшего образования, относящихся к категории «иные»). При анализе данных использовался программный инструмент SPSS.

Результаты исследования

Исследование типовых практик взаимодействия университетов с внешними партнерами осуществлялось по разным направлениям оценивания: массовость и содержание типовых практик;

система их целеполагания; организационные условия взаимодействия; устойчивость взаимодействия. Каждое направление в дедуктивной логике операционализировалось по критериям, показателям и индикаторам (Табл. 1).

Таблица 1

Исследовательские инструменты выявления типовых практик взаимодействия университетов с внешними партнерами в оценках экспертов

Table 1

Methodological tools for assessing standard practices of university-external partner collaboration in the assessment of experts

Характеристики типовых практик	Критерии	Показатели	Расчетные индикаторы
Массовость, организационная принадлежность внешних партнеров и содержание типовых практик	Распространенность проектов по заказу внешних партнеров	Степень распространенности проектов, выполняемых по заказу внешних партнеров	Удельный вес проектов по заказу партнеров в оценках экспертов
	Организационная принадлежность партнеров	Представительство разных типов организаций	Ранговое распределение оценок экспертов
	Содержание типовых практик	Тематика проектов и их отраслевая направленность	Удельный вес экспертных оценок по направленности проектов
Система целеполагания в типовых практиках взаимодействия	Альтернативность стратегических приоритетов	Направленность проектов на образовательный и/или продуктовый результат	Распределение оценок респондентов по альтернативным вариантам ответов
		Масштаб проектного обучения (на всех направлениях и уровнях образовательной подготовки) или избирательность (на отдельных направлениях подготовки)	
		Направленность проектного обучения — на студентов или широкую целевую аудиторию	
Организационные условия	Регламентирование взаимодействия нормативно-правовой базой	Наличие университетского положения о проектном обучении	Индексы развития инфраструктуры организации проектного обучения по видам ресурсного обеспечения
		Наличие положений о проектном обучении в департаментах	
		Наличие методических рекомендаций по реализации проектного обучения	
		Наличие методических рекомендаций по проектному обучению для студентов	
		Наличие инструкции для кураторов	
	Организационный дизайн	Наличие университетского проектного офиса	
		Наличие проектных департаментов на уровне структурных подразделений	
		Организация проектного обучения на уровне кафедр, образовательных программ	

Характеристики типовых практик	Критерии	Показатели	Расчетные индикаторы	
	Информационное обеспечение взаимодействия	Наличие университетских цифровых платформ		
		Наличие цифровой платформы в подразделениях		
		Наличие IT-сервиса для взаимодействия проектных команд		
		Наличие IT-ресурса для обучения кураторов		
		Наличие IT-сервиса взаимодействия с работодателями		
Устойчивость взаимодействия	Частота коммуникаций	Взаимодействие носит системный или случайный, разовый характер	Частота коммуникаций измерялась распределением ответов на альтернативные варианты ответа: «взаимодействие чаще носит случайный, разовый характер» или «системный, работаем с большинством заказчиков на постоянной основе»	
		Глубина коммуникаций	Влияние целевых приоритетов на устойчивость взаимодействия	Значимость влияния по критерию U Манна-Уитни для независимых выборок
	Взаимовлияние ресурсного обеспечения и системности организации проектного обучения		Двусторонняя связь на основе расчета коэффициента Спирмана	
	Эффективность управленческих процессов	Эффективность управленческих процессов	Оперативное взаимодействие с работодателями для выявления их запросов и оформления заявок на проекты	Средний балл по каждому показателю; сводный индекс эффективности управленческих процессов
			Оперативное взаимодействие сотрудников внутренних подразделений университета по вопросам организации проектного обучения	
			Организация встреч обучающихся с внешними заказчиками и другими внутренними субъектами	
			Внутренний мониторинг эффективности реализации проектов	
			Организация обратной связи от внешних экспертов, заказчиков проектов	

Массовость, организационная принадлежность внешних партнеров и содержание типовых практик. Стартовой позицией в изучении практик взаимодействия университетов с внешними партнерами был вопрос о распространенности проектов,

выполняемых по их заказу. Из 65 экспертов 55 отмечают, что в вузах такие проекты реализуются, но их доля в общем числе реализуемых проектных инициатив разная. Две трети опрошенных экспертов утверждают, что доля таких проектов

в их вузах составляет лишь пятую часть от общего количества проектов. И только 5 экспертов заявили, что большинство выполняемых студентами проектов — это проекты по заказу работодателей. Статистически значимых различий в ответах экспертов по типам вузов не обнаружено.

Согласно мнению экспертов, состав заказчиков студенческих проектов охватывает представителей разного типа организаций — органов власти, государственных предприятий и учреждений, организаций некоммерческого сектора, коммерческих организаций (Табл. 2).

Таблица 2

Организационная принадлежность внешних партнеров

Table 2

Organizational affiliation of external partners

Альтернативы ответов	%	Рейтинговые значения
Коммерческие организации	80 %	I
Предприятия и учреждения госсектора	64 %	II
Организации некоммерческого сектора	53 %	III
Органы власти	45 %	IV
Другое	2 %	V
Всего	244 %	

Тот факт, что сумма ответов респондентов составила более 100 %, свидетельствует о том, что университеты в рамках проектной деятельности студентов сотрудничают с различными организациями. Чаще выстраиваются отношения с представителями коммерческих организаций, реже — с менее доступными органами власти.

Тематика проектов по заказу внешних партнеров разнообразна. Приоритетными, по мнению экспертов, являются социальные и инженерно-технологические проекты. В рамках отраслевой направленности преобладают проекты IT-сферы, а также образования и культуры. Экспертные оценки позволяют выделить еще одну типологию проектов. По направлениям деятельности в российских вузах чаще реализуются научно-исследовательские проекты, их отмечают 55 экспертов. В два раза реже эксперты отмечают проекты продвижения, каждый третий эксперт — административно-управленческие проекты.

Система целеполагания в типовых практиках взаимодействия. Важным аспектом в организации взаимодействия вузов с внешними партнерами является система целеполагания проектного обучения, приоритизация его образовательных и продуктовых результатов [16]. Проведенный авторами исследования ранее традиционный анализ регламентов проектного обучения, размещенных на официальных сайтах российских университетов, 115 учебных планов и 267 рабочих программ проектных дисциплин показал, что в вузах реализуются различные целевые модели в разрезе стратегических развилки проектного обучения: ориентация на образовательный и/или продуктовый

результат (проектное обучение и/или проектная деятельность); массовость или избирательность (реализация на всех уровнях и направлениях подготовки либо в отдельных образовательных программах); охват проектного обучения — его направленность исключительно на студентов или широкую целевую аудиторию (школьники, абитуриенты, учащиеся колледжей и техникумов и др.) [30].

Результаты проведенного опроса позволили верифицировать эти стратегические приоритеты. Так, целевая направленность проектов по заказу работодателей отражает смешанную стратегию проектного обучения — они направлены как на образовательный, так и на продуктовый результат. Об этом свидетельствует равное распределение ответов экспертов в соотношении 1:1. Половина экспертов определяет направленность проектного обучения на продуктовый результат, вторая половина — на образовательный. Интеграцию проектного обучения во все уровни и направления подготовки вуза отмечают 46 экспертов, в отдельные программы — только 19. Соотношение ответов — 2,4:1. Оценивая охват проектного обучения, три четверти экспертов подчеркивают, что в их университетах выполнение проектов ориентировано на широкую целевую аудиторию.

Организационные условия. В качестве организационных условий рассматривались различные элементы инфраструктуры проектного обучения — его нормативно-правовое, организационное и информационное обеспечение. Индексы развития инфраструктуры рассчитывались в соответствии с количеством показателей: нормативно-правовая регламентация — по пятибалльной шкале,

средний балл составил 2,3; организационный дизайн — по трехбалльной шкале, средний балл — 1,3; информационная среда — по пятибалльной шкале, средний балл — 1,3. В целом, экспертные оценки ресурсного обеспечения довольно низкие, есть различия и по типам вузов. Согласно оценке экспертов, нормативно-правовая база полнее представлена в опорных вузах (средний балл — 3,0); организационный дизайн — в федеральных университетах (средний балл — 1,7); информационное обеспечение — в научно-исследовательских (средний балл — 1,3).

Устойчивость взаимодействия. Устойчивость — ключевое понятие в теории управления, отражающее свойство динамической системы возвращаться в состояние равновесия или сохранять заданную траекторию после воздействия внешних возмущений. Устойчивость взаимодействия — это «результат осознанных, целенаправленных действий участников, ориентированных на сотрудничество» [31]. Основными ее характеристиками являются частота и глубина.

Частота коммуникаций с внешними партнерами выявлялась выбором экспертами альтернативных вариантов ответа: взаимодействие чаще носит системный (работа с большинством заказчиков на постоянной основе) или случайный, разовый характер. Соотношение ответов экспертов — 1,5:1. При этом две трети опрошенных экспертов из федеральных университетов признают системный характер коммуникаций. В научно-исследовательских и опорных университетах мнения разделились равным образом: половина опрошенных

экспертов высказались за случайный характер взаимодействия, половина — за системный. Все представители ведомственных университетов отметили, что коммуникации с работодателями носят разовый, несистемный характер.

Глубина коммуникаций с внешними партнерами, рассматриваемая нами как запас устойчивости, и степень робастности системы взаимодействия соотносились с двумя показателями. Первый отражал значимость влияния целевых приоритетов на устойчивость взаимодействия. Степень значимости рассчитывалась по непараметрическому статистическому критерию Манна-Уитни. При стратегической направленности проектов на продуктивный результат оценки прикладных проектов статистически значимо выше, чем при ориентации на образовательный результат (по критерию U Манна-Уитни для независимых выборок значимость — 0,035). А вот оценка формирования и развития компетенций студентов в соответствии с образовательными стандартами связана с масштабом проектного обучения. Она статистически значимо выше при ориентированности на реализацию проектного обучения на всех направлениях и уровнях подготовки (по критерию U Манна-Уитни значимость — 0,046). Статистически значимых различий в оценках экспертов по типам вузов не выявлено.

Второй показатель связан с выявлением двусторонней связи между ресурсным обеспечением и системностью организации проектного обучения в вузах на основе расчета коэффициента Спирмана (Табл. 3).

Таблица 3

Корреляции между ресурсным обеспечением и системностью организации проектного обучения

Table 3

Correlation between resource endowment and systematic organization of project-based learning

Полнота ресурсного обеспечения	Системность характера взаимодействия с партнерами проектного обучения в университете	
	К-т корреляции Спирмана	Значимость двухсторонняя
Нормативно-правовая база (от 0 до 5)	0,272*	0,047
Организационная инфраструктура (от 0 до 3)	0,090	0,516
Информационная среда (от 0 до 5)	0,138	0,321
*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).		
**. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).		

Двусторонняя связь обнаружена между системностью взаимодействия и ресурсным обеспечением проектного обучения только в отношении нормативно-правового регламентирования.

Согласно мнению экспертов, устойчивость взаимодействия в большей степени зависит от персональных, а не институциональных факторов. Две трети экспертов убеждены в том, что

устойчивость формируется благодаря деятельности конкретных людей (ППС, сотрудников кафедр и лабораторий). Третья часть экспертов ссылается на общеуниверситетскую политику или политику отдельных подразделений (институтов, факультетов). Можно предположить, что наши эксперты, которые являются представителями университетского менеджмента в проектном обучении,

делегировать свои полномочия и ответственность на нижний уровень, теряя субъектность управленцев.

Еще один аспект устойчивости типовых практик взаимодействия университетов с внешними партнерами отражают экспертные оценки эффективности управленческих процессов (по 10-балльной шкале от 0 до 1) (Табл. 4).

Таблица 4

Экспертные оценки управленческих процессов

Table 4

Expert assessments of management processes

Параметры	Средний балл
Оперативное взаимодействие сотрудников внутренних подразделений университета по вопросам организации проектного обучения	6,9
Внутренний мониторинг эффективности реализации проектов	6,8
Оперативное взаимодействие с работодателями для выявления их запросов и оформления заявок на проекты	6,6
Организация встреч обучающихся с внешними заказчиками и другими внутренними субъектами	6,4
Организация обратной связи от внешних экспертов, заказчиков проектов	6,4
Средний балл	6,6

Взаимодействие с партнерами на старте проектного обучения при выявлении их запросов и оформлении заявок на проекты оценивается экспертами выше, чем на последующих этапах

взаимодействия — при организации встреч со студентами и на этапе обратной связи. Статистически значимые различия в оценках экспертов зафиксированы и по типам университетов (Табл. 5).

Таблица 5

Сравнительные оценки управленческих процессов по типам университетов

Table 5

Comparative assessments of the management processes' effectiveness by type of university

Средняя оценка управленческих процессов (от 0 до 10)	Тип вуза				
	Национальный исследовательский	Федеральный	Опорный	Ведомственный	Другой
Сводный индекс эффективности управленческих процессов	6,5	6,9	5,8	3,9	6,9

Эксперты из федеральных университетов выше оценивают эффективность управленческих процессов во взаимодействии с внешними партнерами в сравнении с экспертами из ведомственных и опорных университетов.

Управление устойчивостью взаимодействия университетов с внешними партнерами

имманентно связано с идентификацией барьеров и рисков, возникающих в процессе этого взаимодействия. В модели, представленной на рисунке 1, отражена иерархия барьеров, нижний уровень которой являлся параметрами для оценивания экспертами, а также показаны унифицированные риски для всех идентифицированных параметров (рис.1).



Рис. 1. Моделирование барьеров и рисков взаимодействия университетов с внешними партнерами в условиях проектного обучения

Fig. 1. Modeling barriers and risks of university-external partner collaboration in project-based learning

В иерархии различных типов и видов барьеров взаимодействия университета с внешними заказчиками системообразующим является барьер субъективных репрезентаций, который связан с несоответствием ожиданий участников взаимодействия. Реляционные барьеры отражают невовлеченность партнеров в проектное обучение должным образом и делегирование неинтересных проектов студентам в роли бесплатной рабочей силы. Коммуникативные барьеры связаны с отсутствием общего языка между участниками взаимодействия, в качестве экономических

барьеров рассматривается конфликт интересов в отношении авторских прав. Логика причинно-следственных связей между барьерами и рисками имеет сложный двойственный характер: она присутствует в иерархической структуре и барьеров, и унифицированных рисков. Недоверие между участниками взаимодействия приводит к снижению их мотивации, потере качества проектных продуктов и неустойчивости взаимодействия в целом.

Экспертные оценки барьеров представлены в Таблице 6.

Таблица 6

Барьеры взаимодействия с внешними партнерами

Table 6

Barriers to collaboration with stakeholders

Параметры	% от числа опрошенных	Рейтинговое значение
Ожидания от результативности проектов в вузе и у заказчика часто не совпадают	60	I
Внешние партнеры, заказчики не вовлекаются во взаимодействие должным образом	59	II
Партнеры, заказчики делегируют студентам не всегда интересные задачи (мелкие, трудоёмкие, плановые)	49	III
Студенты рассматриваются как бесплатная рабочая сила	49	III
Кураторы, преподаватели не всегда находят общий язык с заказчиками, практиками, экспертами	23	IV
Во взаимодействии с заказчиком возникают противоречия в отношении авторских прав на проектные продукты	17	V
Кураторы, преподаватели не всегда находят общий язык со студентами	6	VI

Наиболее распространённым, по оценкам экспертов, является барьер субъективных репрезентаций. Они представляют собой «набор жизненных решений, выборов и действий субъекта, определяющих его личностную или групповую идентичность» [32], которые отражаются в системе ожиданий участников взаимодействия. Рассогласование ожиданий может проявляться на разных уровнях — институциональном, организационном, культурном, межличностном. Стороны взаимодействия в проектном обучении обладают разными ресурсами — финансовыми, временными, кадровыми, инфраструктурными, организационными, а также спецификой организационных и управленческих стратегий. Университеты со свойственной им вертикальной иерархией часто связаны административными процедурами и длительными процессами согласования. Компании же предпочитают гибкость, оперативность и адаптацию к меняющимся условиям рынка. Университеты ориентированы на долгосрочные исследования, фундаментальную науку и образовательные программы. Бизнес требует быстрых решений, внедрения инноваций и получения прибыли в краткосрочной перспективе. Для вузов критериями успеха являются публикации в научных журналах, академическое признание и подготовка квалифицированных кадров. Бизнес оценивает результат через коммерциализацию идей, долю рынка и возврат на инвестиции. Институциональные отличия порождают расхождения в системе принятия решений. Прескриптивная готовность вузов к партнерству сталкивается с неготовностью партнеров тратить свои ресурсы и личное время, выходить за рамки привычных форматов деятельности, подключать к проектному обучению своих высококвалифицированных сотрудников².

Неслучайно на втором месте по значимости находятся реляционные барьеры, связанные в первую очередь с недостаточной вовлеченностью заказчиков в процесс выполнения проекта. В контексте того, что устойчивость взаимодействия в большей степени зависит от персональных факторов, можно предположить, что формальный характер вовлеченности партнеров нивелируется на нижнем уровне взаимодействия, в процессе непосредственных коммуникаций с заказчиками. Барьер невовлеченности, по мнению экспертов, в большей мере связан с представителями

предприятий и учреждений госсектора (коэф. Спирмена 0,266, $p=0,032$). Отстранение заказчиков от процесса, отсутствие своевременного консультирования студентов и промежуточных оценок качества выполняемых проектных работ приводит к рискам снижения качества проектов и рассогласованности ожиданий относительно итогового продукта.

Третье ранговое место в оценках экспертов отводится еще двум реляционным барьерам, набравшим одинаковый удельный вес — это восприятие студентов в качестве бесплатной рабочей силы и делегирование им неинтересных, плановых, но трудоемких для заказчиков задач по проекту.

Стереотип о студентах как о бесплатной рабочей силе соотносится с ситуацией партнерства вузов с коммерческими организациями (коэф. Спирмена 0,295, $p=0,017$). Также установлена двусторонняя связь между нормативно-правовым регулированием проектного обучения в вузах и частотой высказываний экспертов о действии стереотипа (коэф. Спирмена 0,266, $p=0,032$): наличие в вузах соответствующего нормативно-правового регулирования деятельности проектных подразделений в определенной степени минимизирует проблему воспроизводства этого стереотипа. Делегирование студентам неинтересных и трудоемких проектных задач коррелирует с организациями и учреждениями госсектора (коэф. Спирмена 0,252, $p=0,0143$). Наблюдается двусторонняя связь между системностью взаимодействия, увеличением доли проектов с продуктовым результатом и снижением остроты феномена делегирования (коэф. Спирмена 0,298, $p=0,027$).

О барьерах коммуникации, связанных с отсутствием общего языка кураторов с заказчиками, заявляет каждый шестой опрошенный эксперт. Одна из причин неэффективной коммуникации — специфика профессиональной культуры практикующих специалистов и академического сообщества.

Экономический барьер в отношении авторских прав на проектные продукты в меньшей степени значим для экспертов. Актуальное для заказчиков и руководства университетов решение вопроса эффективного распределения ресурсов, особенно финансовых, и согласование действий между стейкхолдерами с минимальными издержками актуализируют использование гибких технологий управления заинтересованными сторонами для консолидации интересов и предотвращения конфликтов [11].

² Образовательные партнерства: практика взаимодействия между вузом и бизнесом // EduTech. 2020. № 7 (38). URL: https://sberuniversity.ru/upload/iblock/623/EduTech_38_web.pdf (дата обращения: 14.05.2025).

Дискуссия

Рассмотренная в рамках заявленной методологии ролевая структура участников проектного обучения показывает, что внешние партнеры как действующие лица (акторы) выполняют функции заказчика, ментора и эксперта, но не обладают полнотой субъектности по аналогии с организаторами обучения. Полагаем, что полномочия внешних партнеров ограничены самой сущностью стейкхолдерского подхода, характеризующего партнеров только как носителей определенных интересов, а не субъектов, влияющих на управление и организацию проектного обучения в совокупности всех его составляющих — идеологии, регламентов, сроков, норм времени, принципов формирования студенческих команд (массовости или элитарности) и т.п. Считаем, что в условиях проектной деятельности привлечение партнеров к полноценному взаимодействию с вузами в качестве субъекта управления может стать решающим фактором для нахождения баланса интересов и нейтрализации существующих барьеров и рисков.

Заключение

Разработанная авторская методология в интеграции праксологического, стейкхолдерского и рискологического подходов обеспечила возможность исследовать типовые практики взаимодействия университетов с внешними партнерами в совокупности их основных характеристик (массовости, тематики, организационной принадлежности заказчиков, целевой направленности, инфраструктурной обеспеченности), а также оценить степень их влияния на устойчивость (частоту и глубину) коммуникаций.

Согласно мнению экспертов, проектное обучение носит массовый характер — реализуется в большинстве университетов. Среди заказчиков проектов лидерами являются коммерческие организации, реже выстраивается сотрудничество с представителями государственных предприятий и учреждений. По тематике преобладающими являются научно-исследовательские проекты. В структуре целевой направленности, в соответствии с мнениями экспертов, в равной мере присутствуют как образовательные, так и продуктивные проекты. При невысоких оценках, данных экспертами организационным условиям проектного обучения, выявлены статистические различия по типам вузов. С учетом того, что типовые практики

должны носить регламентированный характер, следует отметить, что эксперты из опорных университетов чаще оценивают наличие в вузах необходимой нормативно-правовой базы проектного обучения. Две трети экспертов признают устойчивый, системный характер коммуникаций с партнерами. Установлена связь между глубиной коммуникаций и комплексностью документов, регламентирующих организацию и процесс проектного обучения в университетах.

По оценкам экспертов, в структуре барьеров системообразующим является взаимное несоответствие ожиданий участников взаимодействия. Значимость поведенческих барьеров зависит от типа партнёрских организаций: формальное вовлечение и делегирование рутинных, неинтересных задач характерно для организаций госсектора; восприятие студентов в качестве бесплатной рабочей силы — для коммерческих организаций. Все идентифицированные в исследовании барьеры имеют под собой ценностные и культурные основания, могут породить риски недоверия между участниками проектного обучения, конфликт интересов, снижение мотивации и качества выполняемых проектов, а также не обеспечивать устойчивость коммуникаций.

Следует отметить, что проектное обучение генетически связано с проектным менеджментом, в котором инструменты управления заинтересованными сторонами (так же, как и технологии управления рисками) разработаны и стандартизированы. В целях формирования долгосрочного и устойчивого сотрудничества с партнерскими организациями актуальной задачей для университетского проектного менеджмента становится повышение проектной / рискологической компетентности.

Ограничением исследования можно считать отсутствие на данном этапе возможности для сравнительного анализа мнений представителей академического сообщества с оценками практик взаимодействия внешними партнерами проектного обучения. Исходные корпоративные установки, организационная культура, механизмы принятия решений, формирующие разное ценностно-смысловое пространство у университетов и их партнеров, могут стать предпосылкой несовпадения представлений обо всех институциональных характеристиках практики взаимодействия. Поэтому перспективы исследования связаны с расширением экспертного состава и сравнительного анализа мнений и оценок всех заинтересованных сторон проектного обучения в высшей школе.

Список литературы

1. Варламова Т. А., Гохберг Л. М., Зорина О. А. и др. Образование в цифрах: 2024: краткий статистический сборник. М.: ИСИЭЗ ВШЭ, 2024. 132 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-3020-7.
2. Певная М. В., Боронина Л. Н., Кульминская А. В. Актуальные вопросы реализации проектного обучения в высшей школе (по материалам круглого стола) // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, № 12. С. 142–154. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-12-142-15.
3. Al-Tabbaa O., Ankrah S., Zahoor N. Systematic Literature Review in Management and Business Studies: A Case Study on University-Industry Collaboration. London. SAGE Publications Limited. 2019. 12 p. DOI: 10.4135/9781526467263.
4. Tereshchenko E., Salmela E., Melkko E. et al. Emerging best strategies and capabilities for university–industry cooperation: opportunities for MSMEs and universities to improve collaboration. A literature review 2000–2023 // Journal of Innovation and Entrepreneurship. 2024. Vol. 13, nr 1. P. 1–45. DOI: 10.1186/s13731-024-00386-4.
5. Rybnicek R., Königsgruber R. What makes industry-university collaboration succeed? A systematic review of the literature // Journal of business economics. 2019. Vol. 89, nr 2. P. 221–250. DOI: 10.1007/s11573-018-0916-6.
6. Rossoni A. L., de Vasconcellos E. P. G., de Castilho Rossoni R. L. Barriers and facilitators of university-industry collaboration for research, development and innovation: a systematic review // Management Review Quarterly. 2024. Vol. 74, nr 3. P. 1841–1877. DOI: 10.1007/s11301-023-00349-1.
7. Pan, G., Seow, P.-S., Shankararaman, V., Koh, K. Essence of partnership management in project-based learning: insights from a university’s global project programme. // Journal of International Education in Business. 2021. Vol. 14, nr 2. P. 297–319. DOI: 10.1108/JIEB-04-2020-0031
8. Pan G., Seow P. S., Shankararaman V., Koh, K. University–industry collaboration in project–based learning: Perspective and motivation of industry partners // International Journal of Education. 2023. Vol. 15, nr 3. P. 18–32. DOI: 10.5296/ije.v15i3.21132.
9. Zhang R., Shi J., Zhang J. Research on the Quality of Collaboration in Project-Based Learning Based on Group Awareness // Sustainability. 2023. Vol. 15, nr 15. P. 1–20. DOI: 10.3390/su15111901.
10. Клемешев А. П., Кудряшова Е. В., Сорокин С. Э. Стейкхолдерский подход в реализации «третьей миссии» университетов // Балтийский регион. 2019. Т. 11, № 4. С. 114–135. DOI: 10.5922/2079-8555-2019-4-7.
11. Берг В. И., Довбыш В. О., Пимнев А. Л. Взаимодействие университета с индустриальными партнерами в целях развития инженерного образования // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. 2024. Т. 17, № 1. С. 22–38. DOI: 10.31660/1993-1824-2024-1-22-38.
12. Миронова Д. Ю., Киселева П. С., Баранов И. В. Кооперация вузов и предприятий в контексте новых вызовов современного инженерного образования // Вестник Омского университета. Серия «Экономика». 2023. № 1. С. 60–70. DOI: 10.24147/1812-3988.2023.
13. Березин А. С., Минаева О. А., Медведицкова А. С., Юрова О. В. Развитие экосистемы проектной деятельности университета в интересах ключевых стейкхолдеров региона // Вопросы инновационной экономики. 2023. Т. 13, № 1. С. 453–470. DOI: 10.18334/vines.13.1.117040.
14. Никольский В. С., Зленко А. Н. Обучение или служение в российском высшем образовании: особенности начального этапа реализации нового подхода // Интеграция образования. 2024. Т. 28, № 3. С. 421–435. DOI: 10.15507/1991-9468.116.028.202403.421-435.
15. Тихонов А. И., Федотова М. А., Коновалова В. Г. Взаимодействие вуза с внешними партнерами: тенденции, опыт, отраслевая специфика // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2018. Т. 7, № 6. С. 5–13. DOI: 10.12737/article_5c175dff267909.34864855.
16. Довбыш В. О. Управление развитием инженерного вуза на основе новых моделей проектного обучения // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. 2022. Т. 15, № 4. С. 25–38. DOI: 10.31660/1993-1824-2022-4-25-38.
17. Трищенко Д. А. Проектное обучение в вузе: направления поиска внешнего заказчика // Московский педагогический журнал. 2020. № 2. С. 105–115. DOI: 10.18384/2310-7219-2020-2-105-115.
18. Кулясова Е. В., Трифонов П. В. Развитие форм взаимодействия университетов и бизнес-сообщества в условиях цифровой экономики // Стратегические решения и риск-менеджмент. 2020. Т. 11, № 2. С. 216–223. DOI: 10.17747/2618-947X-2020-2-216-223.
19. Вагнер А. Р., Воронин А. В. Как будут развиваться отношения университетов и стейкхолдеров? // Университетское управление: практика и анализ. 2022. Т. 26, № 3. С. 4–9.
20. Кокшаров В. А., Хлебников Н. А., Сандлер Д. Г., Елисеенко А. С., Обабков И. Н., Герасин П. В. Сравнительный анализ организационных моделей проектного обучения в российских университетах // Университетское управление: практика и анализ. 2024. Т. 28, № 2. С. 17–28. DOI: 10.15826/umpa.2024.02.012
21. Veselitskaya N., Shashnov S. Stakeholders and their participation in Foresight projects // Foresight and STI Governance. 2024. Vol. 18, nr 1. P. 80–91. DOI: 10.17323/2500-2597.2024.1.80.91.
22. Демурган Л. Р., Пышков Н. И. Модели эффективного управления проектной деятельностью вуза с учетом влияния стейкхолдеров // Инновации и инвестиции. 2022. № 6. С. 84–90.
23. Башмаков Д. В. Санкционирующие решения в проектах сетевого взаимодействия в сфере высшего образования // Управленец. 2018. Т. 9, № 4. С. 102–107. DOI: 10.29141/2218-5003-2018-9-4-11.
24. Причинин А. Е. Развитие рискологической компетентности субъекта образовательного проекта (содержательный аспект) // Вестник Оренбургского государственного университета. 2024. № 3 (243). С. 48–55. DOI: 10.25198/1814-6457-243-48.
25. Freeman R. E. Strategic management: A Stakeholder Approach. Boston: Pitman, 1984. 296 p.
26. Mises L. V. Human action: A treatise on economics. New Haven, Yale University Press, 1949, 909 p.
27. Бурдые П. Практический смысл / Пер. с фр.: А.Т. Бикбов, К. Д. Вознесенская, С.Н. Зенкин, Н.А. Шмагко;

Отв. ред. пер. и послесл. Н.А. Шматко. СПб.: Алетейя. 2001. 562 с.

28. Гидденс Э. Устроение общества: Очерк теории структуры. 2-е изд. М.: Академический Проект. 2005. 528 с.

29. Schatzki T. R. Social Practices: A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social. Cambridge University Press. 1996. 242 p.

30. Боронина Л. Н., Ольховикова С. В., Баясов А. А. Организационно-управленческий контекст развития проектного обучения в высшей школе // Наука. Культура. Общество. 2024. Т. 30, № 2. С. 52–69. DOI: 10.19181/nko.2024.30.2.4.

31. Евстафьев Н. В. Механизм устойчивого взаимодействия фирм в процессе совместной деятельности // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. 2005. Т. 147, № 3. С. 72–81.

32. Зуев Д. А. Психологическое исследование структуры субъективных репрезентаций важного жизненного события // Природные системы и ресурсы. 2014. №. 2 (8). С. 64–70. DOI: 10.15688/jvolsu11.2014.2.9.

References

1. Varlamova T. A., Gokhberg L. M., Zorina O. A. i dr. Obrazovanie v tsifrah: 2024: kratkii statisticheskii sbornik [Education in figures: 2024: brief statistical digest]. Moscow, ISIEZ VSHE, 2024, 132 p. doi 10.17323/978-5-7598-3020-7. (In Russ.).

2. Pevnaya M. V., Boronina L. N., Kul'minskaya A. V. Aktual'nye voprosy realizatsii proektnogo obucheniya v vysshei shkole (po materialam kruglogo stola) [Current issues in implementing project-based learning in higher school (materials of the round-table discussion)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2024, vol. 33, nr 12, pp. 142–154. doi 10.31992/0869-3617-2024-33-12-142-154. (In Russ.).

3. Al-Tabbaa O., Ankrah S., Zahoor N. Systematic Literature Review in Management and Business Studies: A Case Study on University-Industry Collaboration. London, SAGE Publications Limited, 2019, 12 p. doi 10.4135/9781526467263. (In Eng.).

4. Tereshchenko E., Salmela E., Melkko E. et al. Emerging best strategies and capabilities for university-industry cooperation: opportunities for MSMEs and universities to improve collaboration. A literature review 2000–2023. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 2024, vol. 13, nr 1. pp. 1–45. doi 10.1186/s13731-024-00386-4. (In Eng.).

5. Rybnicek R., Königsgruber R. What makes industry-university collaboration succeed? A systematic review of the literature. *Journal of business economics*, 2019, vol. 89, nr 2, pp. 221–250. doi 10.1007/s11573-018-0916-6. (In Eng.).

6. Rossoni A. L., de Vasconcellos E. P. G., de Castilho Rossoni R. L. Barriers and facilitators of university-industry collaboration for research, development and innovation: a systematic review. *Management Review Quarterly*, 2024, vol. 74, nr 3, pp. 1841–1877. doi 10.1007/s11301-023-00349-1. (In Eng.).

7. Pan G., Seow P.-S., Shankararaman V., Koh K. Essence of partnership management in project-based learning: insights from a university's global project programme. *Journal of International Education in Business*, 2021, vol. 14, nr 2, pp. 297–319. doi 10.1108/JIEB-04-2020-0031. (In Eng.).

8. Pan G., Seow P. S., Shankararaman V., Koh, K. University-industry collaboration in project-based learning: Perspective and motivation of industry partners. *International Journal of Education*, 2023, vol. 15, nr 3, pp. 18–32. doi 10.5296/ije.v15i3.21132. (In Eng.).

9. Zhang R., Shi J., Zhang J. Research on the Quality of Collaboration in Project-Based Learning Based on Group Awareness. *Sustainability*, 2023, vol. 15, nr 15, pp. 1–20. doi 10.3390/su15151901. (In Eng.).

10. Klemeshev A. P., Kudryashova E. V., Sorokin S. E. Steikholderskii podkhod v realizatsii «tret'ei missii» universitetov [Stakeholder approach to the implementation of the 'third mission' of universities]. *Baltiiskii region*, 2019, vol. 11, nr 4, pp. 114–135. doi 10.5922/2079-8555-2019-4-7. (In Russ.).

11. Berg V. I., Dovbysh V. O., Pimnev A. L. Vzaimodeistvie universiteta s industrial'nymi partnerami v tselyakh razvitiya inzhenernogo obrazovaniya [Development of engineering education through collaboration between the university and industrial partners]. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenii. Sotsiologiya. Ekonomika. Politika*, 2024, vol. 17, nr 1, pp. 22–38. doi 10.31660/1993-1824-2024-1-22-38. (In Russ.).

12. Mironova D. Yu., Kiseleva P. S., Baranov I. V. Kooperatsiya vuzov i predpriyatii v kontekste novykh vyzovov sovremennogo inzhenernogo obrazovaniya [Cooperation of universities and enterprises in the context of new challenges of modern engineering education]. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya «Ekonomika»*, 2023, vol. 1, pp. 60–70. doi 10.24147/1812-3988.2023. (In Russ.).

13. Berezin A. S., Minaeva O. A., Medveditskova A. S., Yurova O. V. Razvitie ekosistemy proektnoi deyatel'nosti universiteta v interesakh klyuchevykh steikholderov regiona [Development of university project ecosystem for the benefit of the region's key stakeholders]. *Voprosy innovatsionnoi ekonomiki*, 2023, vol. 13, nr 1, pp. 453–470. doi 10.18334/vinec. 13.1.117040. (In Russ.).

14. Nikol'skii V. S., Zlenko A. N. Obuchenie ili sluzhenie v rossiiskom vysshem obrazovanii: osobennosti nachal'nogo etapa realizatsii novogo podkhoda [Learning or serving in Russian higher education: features of the initial stage of the implementation of a new approach]. *Integratsiya obrazovaniya*, 2024, vol. 28, nr 3, pp. 421–435. doi 10.15507/1991-9468.116.028.202403.421-435. (In Russ.).

15. Tikhonov A. I., Fedotova M. A., Konovalova V. G. Vzaimodeistvie vuzov s vneshnimi partnerami: tendentsii, opyt, otraslevaya spetsifika [Interaction of the university with external partners: trends, experience, industry specifics]. *Upravlenie personalom i intellektual'nymi resursami v Rossii*, 2018, vol. 7, nr 6, pp. 5–13. doi 10.12737/article_5c175dff267909.34864855. (In Russ.).

16. Dovbysh V. O. Upravlenie razvitiem inzhenernogo vuzov na osnove novykh modelei proektnogo obucheniya [Managing the development of the engineering university based on the new models of project-based learning]. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenii. Sotsiologiya. Ekonomika. Politika*, 2022, vol. 15, nr 4, pp. 25–38. doi 10.31660/1993-1824-2022-4-25-38. (In Russ.).

17. Trishchenko D. A. Proektnoe obuchenie v vuzе: napravleniya poiska vneshnego zakazchika [Project-based learning in higher education institution: searching for the external customer]. *Moskovskii pedagogicheskii zhurnal*, 2020, vol. 2, pp.

105–115. doi 10.18384/2310-7219-2020-2-105-115. (In Russ.).

18. Kulyasova E. V., Trifonov P. V. Razvitie form vzaimodeistviya universitetov i biznes-soobshchestva v usloviyakh tsifrovoy ekonomiki [Development of interaction forms between universities and business community in the digital economy]. *Strategicheskie resheniya i risk-menedzhment*, 2020, vol. 11, nr 2, pp. 216–223. doi 10.17747/2618-947X-2020-2-216-223. (In Russ.).

19. Vagner A. R., Voronin A. V. Kak budut razvivat'sya otnosheniya universitetov i steikholderov? [How will relationship between universities and stakeholders develop?]. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz*, 2022, vol. 26, nr 3, pp. 4–9. (In Russ.).

20. Koksharov V. A., Khlebnikov N. A., Sandler D. G., Eliseenko A. S., Obabkov I. N., Gerasin P. V. Sravnitel'nyi analiz organizatsionnykh modelei proektnogo obucheniya v rossiiskikh universitetakh [Comparative analysis of organizational models of project-based learning in Russian universities]. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz*, 2024, vol. 28, nr 2, pp. 17–28. doi 10.15826/umpa.2024.02.012. (In Russ.).

21. Veselitskaya N., Shashnov S. Stakeholders and their participation in Foresight projects. *Foresight and STI Governance*, 2024, vol. 18, nr 1, pp. 80–91. doi 10.17323/2500-2597.2024.1.80.91. (In Eng.).

22. Demurgan L. R., Pyshkov N. I. Modeli effektivnogo upravleniya proektnoi deyatel'nost'yu vuza s uchetom vliyaniya steikholderov [Model of the efficient management of project activities of the university considering the influence of stakeholders]. *Innovatsii i investitsii*, 2022, nr 6, pp. 84–90. (In Russ.).

23. Bashmakov D. V. Sanktsioniruyushchie resheniya v proektakh setevogo vzaimodeistviya v sfere vysshego obrazovaniya [Authorizing decisions in projects of network interaction in higher education]. *Upravlenets*, 2018, vol. 9, nr 4, pp. 102–107. doi 10.29141/2218-5003-2018-9-4-11 (In Russ.).

24. Prichinin A. E. Razvitie riskologicheskoi kompetentnosti sub"ekta obrazovatel'nogo proekta (soderzhatel'nyi aspekt) [Risk competence development of the educational project subject (substantive aspect)]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2024, nr 3 (243), pp. 48–55. doi 10.25198/1814-6457-243-48. (In Russ.).

25. Freeman R. E. Strategic management: a stakeholder approach. Boston, Pitman, 1984, 296 p. (In Eng.).

26. Mises, L. V. Human Action: A Treatise on Economics. New Haven, Yale University Press, 1949, 909 p. (In Eng.)

27. Bourdieu P. Prakticheskiy smysl [Practical meaning], St. Petersburg, Aletya, 2001, 562 p. (In Russ.).

28. Giddens E. Ustroyeniye obshchestva: Ocherk teorii strukturatsii. 2-ye izd. [The Structure of Society: An Essay on the Theory of Structuration 2nd ed.]. Moscow, Academic Project, 2005, 528 p. (In Russ.).

29. Schatzki T. R. Social Practices: A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social. Cambridge University Press, 1996. 242 p. (In Eng/)

30. Boronina L. N., Ol'khovikova S. V., Balyasov A. A. Organizatsionno-upravlencheskii kontekst razvitiya proektnogo obucheniya v vysshei shkole [Organizational and managerial context of project-based learning development in higher school]. *Nauka. Kul'tura. Obshchestvo*, 2024, vol. 30, nr 2. pp. 52–69. doi 10.19181/nko.2024.30.2.4. (In Russ.).

31. Evstaf'ev N. V. Mekhanizm ustoychivogo vzaimodeistviya firm v protsesse sovmestnoi deyatel'nosti [Mechanism of steady interaction of firms in during a joint activity]. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki*, 2005, vol. 147, nr 3. pp 72–81. (In Russ.).

32. Zuev D. A. Psikhologicheskoe issledovanie struktury sub"ektivnykh reprezentatsii vazhnogo zhiznennogo sobytiya [Psychological study of the structure of subjective representations of major life events]. *Prirodnye sistemy i resursy*, 2014, vol. 2, nr 8, pp 64–70. doi 10.15688/jvolsu11.2014.2.9. (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the authors

Боронина Людмила Николаевна — кандидат философских наук, доцент кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; ORCID 0000-0001-9876-9085; l.n.boronina@urfu.ru.

Ольховикова Светлана Валерьевна — кандидат философских наук, доцент кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; ORCID 0009-0002-4953-4575; S.V.Olkhovikova@urfu.ru.

Репринцева Наталья Евгеньевна — аспирант, преподаватель, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; ORCID 0000-0001-6021-7971; n.e.babintseva@urfu.ru.

Ludmila N. Boronina — PhD (Philosophy), Associate Professor of the Department of Sociology and Technologies of Public and Municipal Administration, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin; ORCID 0000-0001-9876-9085; l.n.boronina@urfu.ru.

Svetlana V. Olkhovikova — PhD (Philosophy), Associate Professor of the Department of Sociology and Technologies of Public and Municipal Administration, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin; ORCID 0009-0002-4953-4575; S.V.Olkhovikova@urfu.ru.

Natalia E. Reprintseva — Graduate Student, Lecturer, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin; ORCID 0000-0001-6021-7971; n.e.babintseva@urfu.ru.