

УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ

Выходит 4 раза в год

Том 26, № 2, 2022

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

В. А. Кокшаров (председатель)

ректор Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, канд. истор. наук, доцент, г. Екатеринбург

Ч. У. Адамкулова

ректор Дипломатической академии МИД Кыргызской Республики, д-р экон. наук, профессор, г. Бишкек, Кыргызская Республика

А. А. Батаев

ректор Новосибирского государственного технического университета, д-р техн. наук, профессор, г. Новосибирск

М. А. Боровская

президент Южного федерального университета, д-р экон. наук, профессор, г. Ростов-на-Дону

В. А. Бублик

ректор Уральского государственного юридического университета, д-р юрид. наук, профессор, г. Екатеринбург

N. Burquel

International Higher Education Expert/Director BCS, Luxembourg

А. В. Воронин

ректор Петрозаводского государственного университета, д-р техн. наук, профессор, г. Петрозаводск

И. И. Ганчеренок

директор совместного Белорусско-Узбекского межотраслевого института прикладных технических квалификаций (Минск – Ташкент), д-р физ.-мат. наук, профессор, г. Минск, Республика Беларусь

I. R. Efimov

PhD (Biology), FAIMBE, FAHA, FHRS Alisann and Terry Collins Professor and Chairman, Department of Biomedical Engineering, George Washington University, USA

А. К. Ключев

главный редактор, канд. филос. наук, доцент, г. Екатеринбург

Г. В. Майер

президент Томского государственного университета (НИУ), д-р физ.-мат. наук, профессор, г. Томск

А. Ю. Просеков

ректор Кемеровского государственного университета, д-р техн. наук, член-корреспондент РАН, г. Кемерово

Р. Г. Стронгин

президент Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского (НИУ), д-р физ.-мат. наук, профессор, г. Нижний Новгород

Т. В. Терентьева

ректор Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, д-р экон. наук, профессор, г. Владивосток

Liu Xiaohong

PhD (Law), President & Professor Shanghai University of Political Science and Law of P. R. China

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

А. П. Багирова

д-р экон. наук, канд. социол. наук, профессор, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург

Б. И. Бедный

д-р физ.-мат. наук, профессор, Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (НИУ), г. Нижний Новгород

V. Briller

Executive Vice President of Higher Education Broad Sector Analysis, USA

ISSN 1999-6640 (print)

ISSN 1999-6659 (online)

D. Williams

PhD, Associate Lecturer, Sheffield University, UK

А. М. Гринь

д-р экон. наук, доцент, Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск

А. О. Грудзинский

д-р социол. наук, профессор, Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (НИУ), г. Нижний Новгород

M. Dabić

PhD (Economics), Full Professor at Department of International Economics, University of Zagreb, Croatia, Professor of Entrepreneurship and New Business Venturing, Nottingham Business School, Nottingham Trent University, UK

И. Г. Дежина

д-р экон. наук, руководитель группы по научной и промышленной политике, Сколковский институт науки и технологий, г. Москва

И. Г. Карелина

канд. физ.-мат. наук, доцент, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

С. В. Кортов

д-р экон. наук, профессор, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург

Г. И. Петрова

д-р филос. наук, профессор, Томский государственный университет (НИУ), г. Томск

С. Д. Резник

д-р экон. наук, профессор, Пензенский государственный университет архитектуры и строительства, г. Пенза

Д. Г. Сандлер

канд. экон. наук, доцент, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург

K. I. Szelągowska-Rudzka

PhD in Economics in the field of Management Science, Gdynia Maritime University, Gdynia, Poland

И. М. Фадеева

д-р социол. наук, доцент, заведующий центром анализа и прогноза развития научно-технологического комплекса, Российский научно-исследовательский институт экономики, политики и права, г. Москва

А. В. Федотов

д-р экон. наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва

T. Fumasoli

PhD, Senior Researcher, Department of Education, University College, London, UK

Shaoying Zhang

PhD (Sociology), Associate Professor and Shanghai Young Eastern Scholar, Shanghai University of Political Science and Law China

УЧРЕДИТЕЛИ

- Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина
- Томский государственный университет (НИУ)
- Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (НИУ)
- Петрозаводский государственный университет
- Новосибирский государственный технический университет
- Кемеровский государственный университет
- Владивостокский государственный университет экономики и сервиса
- Некоммерческое партнерство «Журнал “Университетское управление: практика и анализ”»

<http://umj.ru>



UNIVERSITY MANAGEMENT: PRACTICE AND ANALYSIS

The journal is published 4 times per year

Vol. 26, nr 2, 2022

THE EDITORIAL COUNCIL

V. A. Koksharov

Rector of Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, PhD (History), Associate Professor, Ekaterinburg

Ch. U. Adamkulova

Rector of Diplomatic Academy of the Ministry of Foreign Affairs of Kyrgyz Republic, Dr. hab. (Economics), Professor, Bishkek, Kyrgyz Republic

A. A. Bataev

Rector of Novosibirsk State Technical University, Dr. hab. (Engineering), Professor, Novosibirsk

M. A. Borovskaya

President of Southern Federal University, Dr. hab. (Economics), Professor, Rostov-on-Don

V. A. Bublik

Rector of the Ural State Law University, Dr. hab. (Law), Professor, Ekaterinburg

N. Burquel

International Higher Education Expert/Director BCS, Luxembourg

I. I. Gancherenok

Director of Joint Belarusian-Uzbek Interdisciplinary Institute of Applied Qualifications (Minsk-Tashkent), Dr. hab. (Physics and Mathematics), Professor, Minsk, the Republic of Belarus

I. R. Efimov

PhD (Biology), FAIMBE, FAHA, FHRS Alisann and Terry Collins Professor and Chairman, Department of Biomedical Engineering, George Washington University, USA

A. K. Klyuev

Editor-in-chief, PhD (Philosophy), Associate Professor, Ekaterinburg

G. V. Mayer

President of National Research Tomsk State University, Dr. hab. (Physics and Mathematics), Professor, Tomsk

A. Yu. Prosekov

Rector of Kemerovo State University, Dr. hab. (Engineering), Corr. Member of RAS, Kemerovo

R. G. Strongin

President of National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Dr. hab. (Physics and Mathematics), Professor, Nizhny Novgorod

T. V. Terentieva

Rector of Vladivostok State University of Economics and Service, Dr. hab. (Economics), Professor, Vladivostok

A. V. Voronin

Rector of Petrozavodsk State University, Dr. hab. (Engineering), Professor, Petrozavodsk

Liu Xiaohong

PhD (Law), President & Professor Shanghai University of Political Science and Law of P. R. China

THE EDITORIAL BOARD

A. P. Bagirova

Dr. hab. (Economics), PhD (Sociology), Professor, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg

B. I. Bednyi

Dr. hab. (Physics and Mathematics), Professor, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod

V. Briller

Executive Vice President of Higher Education Broad Sector Analysis, USA

ISSN 1999-6640 (print)

ISSN 1999-6659 (online)

M. Dabić

PhD (Economics), Full Professor at Department of International Economics, University of Zagreb, Croatia, Professor of Entrepreneurship and New Business Venturing, Nottingham Business School, Nottingham Trent University, UK

I. G. Dezhina

Dr. hab. (Economics), Head of the Team on Academic and Industrial Policy, Skolkovo Institute of Science and Technology, Moscow

I. M. Fadeeva

Dr. hab. (Sociology), Head of Center for Analysis and Forecast of Scientific and Technological Complex, The Russian Research Institute of Economics, Politics and Law in Science and Technology, Moscow

A. V. Fedotov

Dr. hab. (Economics), Professor, Leading Researcher, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow

T. Fumasoli

PhD, Senior researcher, Department of Education, University College, London, UK

A. M. Grin

Dr. hab. (Economics), Associate Professor, Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk

A. O. Grudzinskiy

Dr. hab. (Sociology), Professor, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod

I. G. Karelina

PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor, National Research University «Higher School of Economics», Moscow

S. V. Kortov

Dr. hab. (Economics), Professor, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg

G. I. Petrova

Dr. hab. (Philosophy), Professor, National Research Tomsk State University, Tomsk

S. D. Reznik

Dr. hab. (Economics), Professor, Penza State University of Architecture and Construction, Penza

D. G. Sandler

PhD (Economics), Associate Professor, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg

K. I. Szelągowska-Rudzka

PhD in Economics in the field of Management Science, Gdynia Maritime University, Gdynia, Poland

D. Williams

PhD, Associate Lecturer, Sheffield University, UK

Shaoying Zhang

PhD (Sociology), Associate Professor and Shanghai Young Eastern Scholar, Shanghai University of Political Science and Law China

FOUNDERS

- Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin
- National Research Tomsk State University
- National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod
- Petrozavodsk State University
- Novosibirsk State Technical University
- Kemerovo State University
- Vladivostok State University of Economics and Service
- Non-commercial partnership «Journal «University Management: Practice and Analysis»

<http://umj.ru>

СОДЕРЖАНИЕ / CONTENTS

ЭКСПЕРТНОЕ ИНТЕРВЬЮ

Просеков А. Ю., Пугач В. Н.

Как будет меняться управление
университетами

5

EXPERT INTERVIEW

Prosekov A. Yu., Pugach V. N.

The Forthcoming Changes in University
Management

СТРАТЕГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ ВУЗОМ

Акбердина В. В., Василенко Е. В.

Университет как участник региональной
инновационной экосистемы: типология базовых
стратегий поведения

9

STRATEGIC UNIVERSITY MANAGEMENT

Akberdina V. V., Vasilenko E. V.

The University as a Participant of the Regional
Innovation Ecosystem: A Typology of Basic
Behavioral Strategies

Дремова О. В., Щеглова И. А.

Третья миссия университетов в России: тренд
на (не)коммерциализацию?

27

Dremova O. V., Shcheglova I. A.

Russian Universities' Third Mission:
A Trend Towards (Non)Commercialization?

Томилин О. Б.

Отложенные проблемы университетского
менеджмента: стратегическое измерение

38

Tomilin O. B.

Postponed Problems of University Management:
A Strategic Dimension

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ В ВУЗЕ

Бодров А. В.

К вопросу об одновременном получении
обучающимися нескольких квалификаций

59

UNIVERSITY EDUCATIONAL PROCESS MANAGEMENT

Bodrov A. V.

On the Problem of a Student's Obtaining Several
Qualifications at the Same Time

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

Институциональная система поддержки
магистратуры в России: негосударственные
игроки и эффекты их влияния

67

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

**Орешкина Т. А., Забокрицкая Л. Д.,
Новиков М. Ю.**

Управление развитием цифровых
педагогических компетенций преподавателей
вузов в теории и на практике

81

**Oreshkina T. A., Zabokritskaya L. D.,
Novikov M. Yu.**

Managing the Development of University Teachers'
Digital Pedagogical Competencies in Theory and
in Practice

КАДРЫ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ

Жучкова С. В.

Как устроен прием в аспирантуру в российских
вузах?

92

UNIVERSITY SCIENCE STAFF

Zhuchkova S. V.

How is Doctoral Students' Admission Arranged
at Russian Universities?

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО УНИВЕРСИТЕТОВ: ТРЕНДЫ ТРАНСФОРМАЦИИ

Ростовская Т. К., Скоробогатова В. И.

Вызовы образовательной миграции
на современном этапе

105

UNIVERSITY EDUCATIONAL SPACE: TRANSFORMATION TRENDS

Rostovskaya T. K., Skorobogatova V. I.

Challenges of Educational Migration at the Present
Stage

**Кожевников М. В., Стариков Е. М.,
Смирнов В. В.**

Методика проектирования цифровых сервисов
для образовательного рынка

114

**Kozhevnikov M. V., Starikov E. M.,
Smirnov V. V.**

Methodology of Designing Digital Services for
the Educational Market

О ЖУРНАЛЕ ABOUT THE JOURNAL



Уважаемые коллеги!

Журнал «Университетское управление: практика и анализ» создан в 1997 году для публикации материалов исследований и кейсов лучших практик управления университетами в целях обеспечения устойчивого развития вузов стран переходной экономики.

Миссия издания – совершенствование управления университетами в современных условиях на основе популяризации практического опыта успешных управленческих команд; публикация материалов исследований управления в вузах; создание общедоступных информационных ресурсов в сети Интернет о модернизации и развитии университетского менеджмента; поддержка научных мероприятий.

Ежегодно выпускаются 4 номера общим тиражом около 3000 экз., в том числе с распространением электронной версии. Поддерживаются ключевые рубрики, связанные с реформой высшей школы, в которых принимают участие авторы более чем из 50 российских и зарубежных вузов.

Издание входит:

– в коллекцию лучших российских научных журналов в составе базы данных RSCI (Russian Science Citation Index) на платформе Web of Science;

– базу российских научных журналов на платформе e-LIBRARY.RU (РИНЦ);

– международные базы научных журналов EBSCO Publishing, WorldCat, BASE – Bielefeld Academic Search Engine;

– перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук, рекомендованных ВАК.

«Университетское управление: практика и анализ» – журнал открытого доступа, размещен на сайте <https://www.umj.ru/jour>, принимает статьи на русском и английском языках.

Приглашаем к сотрудничеству и надеемся, что наш журнал будет полезен в вашей исследовательской и практической работе.

*Главный редактор
Алексей Клюев*

Dear colleagues!

The journal «University Management: Practice and Analysis» was created in 1997. Ever since, we have been publishing research materials and cases of best practices of university management in order to ensure the sustainable development of universities in countries with transition economy.

The mission of the journal is to improve university management in modern conditions by means of popularizing the practical experience of successful management teams; to publish management research materials in different universities; to create publicly available information resources on the Internet about the modernization and development of university management; and to support scientific events.

There are published 4 issues of about 3000 copies annually, including the distribution of the electronic version. We welcome key topics related to higher education reforms. Our authors are from more than 50 Russian and foreign universities.

The journal is included in a number of databases:

– The collection of the best Russian journals as a part of the RSCI (Russian Science Citation Index) database on the Web of Science platform;

– The database of Russian scientific journals on the e-LIBRARY.RU platform;

– The international databases of scientific journals: EBSCO Publishing, WorldCat, BASE – Bielefeld Academic Search Engine;

– The State Commission for Academic Degrees and Titles (VAK) list of leading peer-reviewed academic journals prescribed for the publication of research results for scholars seeking advanced academic degrees.

«University Management: Practice and Analysis» is an open access journal (<https://www.umj.ru/jour>). Articles written in Russian and in English are welcomed.

We invite you to cooperation and hope that our journal will be useful for your research and practical work.

*Editor-in-chief
Alexey Klyuev*



КАК БУДЕТ МЕНЯТЬСЯ УПРАВЛЕНИЕ УНИВЕРСИТЕТАМИ?

Тема отношений университетов со стейкхолдерами далеко не новая, однако сегодня она из плоскости риторической, утверждения о том, что взаимодействовать необходимо, переходит в плоскость абсолютно конкретных управленческих задач, поскольку:

- технологическая модернизация и импортозамещение уже совершенно точно не могут быть реализованы в обход высших учебных заведений;
- региональное развитие без участия вузов обречено на пробуксовку и топтание на месте;
- формирование местных сообществ, их консолидация в решении задач социального

развития невозможны без инициатив молодежи и студенчества.

Мы обсудили проблемы отношений со стейкхолдерами с ректорами ключевых региональных вузов и представляем читателям этого номера интервью с ректором Кемеровского государственного университета Александром Юрьевичем Просековым, членом-корреспондентом РАН, доктором технических наук, профессором, председателем совета ректоров вузов Кемеровской области, и с ректором Вятского государственного университета Валентином Николаевичем Пугачем, кандидатом экономических наук.



Ректор
Кемеровского
государственного
университета
А. Ю. Просеков

А. Клюев. Какие стейкхолдеры являются для вашего вуза приоритетными и какой опыт наработал КемГУ по их вовлечению в разработку, реализацию и оценку образовательных программ?

А. Просеков. Основные наши стейкхолдеры – это наши студенты. Сегодня в вузе созданы все условия для получения качественного образования и социализации личности.

Еще одни значимые для нас стейкхолдеры – региональные власти. Кемеровский государственный университет в 2021 году стал единственным вузом Кузбасса, вошедшим в число победителей конкурсного отбора в рамках программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030». Это стало возможным благодаря поддержке региональных властей и ведущих игроков в медицинской отрасли региона. Показательный пример – развитие медицинского образования в классическом вузе. Кузбассу не хватает врачей. В связи

с этим в конце декабря 2021 года наш университет получил лицензию на открытие направления подготовки «Лечебное дело», и с 2021/22 учебного года мы можем обучать с первого курса 100 студентов-контрактников. Также в КемГУ открылись ординатуры по хирургии, терапии, офтальмологии и урологии. А уже в 2023/24 учебном году Министерство науки и высшего образования России планирует выделить для абитуриентов Медицинского института КемГУ 25 бюджетных мест. В планах Мединститута КемГУ – выпуск фармацевтов и стоматологов. В основу обучения студентов положена идея коллаборации фундаментальной науки классического вуза и практической составляющей Кузбасской клинической больницы им. С. В. Беляева, которая станет базовым центром подготовки медиков.

А. Клюев. В чем заключаются особенности взаимодействия со стейкхолдерами вашего университета? Насколько устойчивы механизмы сотрудничества с ними?

А. Просеков. Кемеровский госуниверситет является надежным партнером региональных властей. Мы готовим кадры для управления регионом, наши специалисты занимаются ключевыми вопросами цифровизации Кузбасса, совместно

с МГУ им. Ломоносова сотрудники КемГУ разработали Стратегию социально-экономического развития Кузбасса до 2035 года. Наша задача – оперативно реагировать на вызовы современности. Правительство Кузбасса знает, что на Кемеровский госуниверситет можно положиться. Своими результатами мы доказываем, что это доверие оправдывает себя.

А. Клюев. Может ли опыт КемГУ в части взаимодействия со стейкхолдерами стать модельным для других регионов?

А. Просеков. Не только может, но и уже становится. В 2020 году об этом в ходе визита в Кемерово заявил президент Российской академии наук Александр Михайлович Сергеев, назвав модель развития нашего университета «тетраэдром Цивилева». Напомню, что Кузбасс вошел в число первых пяти регионов, где были созданы научно-образовательные центры (НОЦ) мирового уровня. Кемеровский государственный университет стал центральной организацией НОЦ «Кузбасс». Изначально концепцию НОЦ называли «золотым треугольником», который объединяет образование, науку и бизнес-интересы. Но опыт создания первых научно-образовательных центров показал, что еще одним участником НОЦ должны стать региональные власти. Поскольку все проекты научно-образовательных центров неразрывно связаны с решением актуальных региональных проблем, участие властей субъекта в работе НОЦ оправдано, считает президент Российской академии наук Александр Сергеев. По его мнению, властям необходимо возглавить четырехстороннее взаимодействие и координировать весь процесс функционирования НОЦ. Промышленность должна ставить задачи, а наука эти задачи решать, образование нужно для того, чтобы данные задачи решались правильно и для подготовки кадров для той же самой

промышленности. То есть речь идет о реформировании «золотого треугольника» (потенциалов науки, образования и промышленности) в тетраэдр, главенствующей вершиной которого является власть.

А. Клюев. Что создает барьеры при вовлечении стейкхолдеров в управление качеством образования?

А. Просеков. Все барьеры находятся у нас в головах. Очевидно, что основными трендами современного мира являются интеграция, коллаборация и междисциплинарность. Но не все это понимают. Высшая школа сложно поддается трансформации. Многие полагают, что жить прошлым и не меняться – это нормально. Практика показывает, что такой подход обрекает вуз сначала на существование, а после – на закрытие или исчезновение. Необходимо отодвигать в сторону личные интересы. Важно опираться на приоритеты государства и региона. И если ради этих приоритетов нам потребуется меняться, то это нужно делать не раздумывая.

А. Клюев. Какие вы видите перспективы развития и совершенствования вашей практики сотрудничества со стейкхолдерами?

А. Просеков. В условиях тех вызовов, которые сегодня стоят перед Кузбассом, для нас важно объединить усилия высшей школы региона. Только сообща мы можем решать проблему оттока из него талантливой молодежи, на равных конкурировать с ведущими вузами Сибирского федерального округа, заниматься масштабными научными исследованиями. Современный университет выходит за пределы традиционного вуза. Сегодня мы создаем свою культуру, инфраструктуру, идеологию. В регионе можно жить, работать, реализовывать свой потенциал. В тесном сотрудничестве с региональными властями мы видим перспективы развития вуза и в краткосрочный период, и в долгосрочный.



Ректор Вятского государственного университета
В. Н. Пугач

А. Клюев. Как Вы оцениваете процесс развития отношений Вятского госуниверситета со своими стейкхолдерами? Какие тренды определяют эту сферу жизни университета?

В. Пугач. Университет сегодня реализует всю линейку форм сотрудничества со стейкхолдерами. Ряд факультетов и институтов поддерживают отношения

с ними как с классическими «правильными» работодателями, которые выступают площадками для практик и являются участниками промежуточных либо итоговых аттестаций студентов. Это начальный уровень взаимодействия. Более продвинутый этап – когда мы вместе со стейкхолдером меняем образовательные программы и определяем компетентностный профиль выпускника, когда стейкхолдер принимает участие в ученых советах факультетов и кафедр, когда он готов меняться сам, проводить эксперименты у себя на предприятии, взаимодействуя со студентами, практикантами и выпускниками, когда он

дает качественную обратную связь. Такие работодатели есть, но их нужно больше, потому что значительная часть, к сожалению, пока занимает позицию «нам бы ночь простоять да день продержаться» и не имеет определенности в своих производственных и технологических планах на ближайшие 5–10 лет. А без этого мы не можем развиваться, так как образовательные циклы имеют долгосрочные горизонты.

Сейчас процессы взаимодействия со стейкхолдерами действительно интенсифицируются с учетом тех вызовов по импортозамещению и по выживанию в условиях санкционного давления, в котором находятся наши предприятия. Я считаю, что в ближайшие 2–3 года произойдут очень существенные изменения в форматах взаимодействия с работодателями.

А. Клюев. В чем особенности взаимодействия со стейкхолдерами Вашего университета? Насколько устойчивы механизмы взаимодействия?

В. Пугач. Я сразу предупреждаю всех партнеров, что наше жизненное кредо – долгосрочное сотрудничество, и это помогает преодолеть все сложности, которые возникают на первом этапе. Важно поддерживать динамику изменений и выход на режим функционирования и получения выгод от сотрудничества. Это добавляет силы, мотивации и желания нашим партнерам и нам самим продолжать вкладываться в реализацию проектов. Для запуска партнерств нам очень пригодилась уже отработанная внутри университета технология: мы собираем людей, причастных или просто интересующихся этой темой, в свободном режиме проводим игровые занятия и стратегические сессии и «снимаем погоны» на период их проведения. В результате этих интенсивов мы получаем ответы на большинство вопросов: кто, как, в каком составе, в какие сроки, какими этапами этот проект будет реализовывать в ближайшие полгода или год. Эту технологию мы будем использовать и дальше для расширения наших связей со стейкхолдерами.

А. Клюев. Может ли Ваш опыт взаимодействия со стейкхолдерами стать модельным для других университетов?

В. Пугач. Насколько наши практики применимы в других университетах? Мне кажется, что вполне. Нужно приложить определенные морально-волевые и материальные усилия на первоначальном этапе. Когда таких проектов много, найти свободное время, людей и ресурсы – не самая простая задача. Особых нормативных документов, за исключением локальных документов вузов

и предприятий-партнеров, это не требует, то есть никаких институциональных ограничений на федеральном уровне нет. Ключевую роль здесь играет именно желание договориться. Очень важно подобрать непосредственных руководителей и менеджеров проекта. В современном вузовском мире подбор руководителей проектов и их команды – это ключевой залог успеха. Если будут люди, искренне разделяющие цели и методы работы проекта, то и сам проект будет активно развиваться. Если людей заставлять или подбирать тех, кто не способен этим заниматься, то проект, даже при наличии жесткого административного давления со стороны руководства университета, все равно заглохнет: найдется тысяча причин, миллион проблем, больших и малых, реальных или выдуманных, которые это дело погубят. На заре своего ректорства 10–12 лет назад я очень часто расстраивался по этому поводу, но сегодня руководствуюсь советом своего более опытного старшего товарища, который сказал: «Идей всегда будет больше, чем возможностей их реализовывать. Не надо расстраиваться: одна тема улетела, другая прилетит, и она может быть еще лучше. Займись подбором людей».

А. Клюев. Вы возглавляете университет, который берет на себя ответственность не только за кадровое, но также научно-технологическое и социокультурное развитие региона. Как это позиционирование влияет на вашу работу со стейкхолдерами?

В. Пугач. Сегодня университет существенно пересмотрел свою роль в региональном развитии и формулирует для себя стратегические приоритеты не только в кадровом обеспечении региона, но и в технологической модернизации, а также в развитии социальной сферы. Такие подходы существенно меняют наше понимание круга «интересантов» университета: это уже не только работодатели, но и некоммерческие организации, фонды, местные сообщества. Это приводит к расширению спектра потенциальных стейкхолдеров и появлению новых разнообразных практик. Коротко расскажу о некоторых кейсах.

Например, стейкхолдер и университет реализовали мегапроект по созданию новой отрасли в регионе. В 2012 году компания «Нанолек» (это один из флагманов биофармацевтики в стране) приняла решение о строительстве на территории Кировской области нового современного биофармацевтического завода. Основным критерием для принятия решения стало наличие в регионе университета, у которого есть биотехнологические специальности и компетенции в этой сфере.

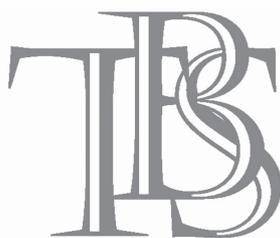
Дальше у нас начались интенсивные коммуникации с этим стейкхолдером. В результате взаимодействия с компанией «Нанолек» за эти годы достигнут эффект, который оказался значительно шире, чем просто подготовка кадров и взаимодействие предприятий и университетов. Был построен завод, который сейчас успешно работает, особенно в условиях пандемии, и выпускает целый ряд лекарственных препаратов, в том числе от ковида. Таким образом, мы создали на территории Кировской области совершенно новую отрасль. Те программы, которые мы разработали и реализуем, стали лучшими в стране по мнению профессионального фармацевтического сообщества.

Есть кейс создания практико-ориентированного обучения для предприятий региона. Омутнинский металлургический завод – крупнейший налогоплательщик Кировской области – оказался в ситуации жесточайшего дефицита кадров. Поэтому предприятие попросило создать для университета новую образовательную программу по металлургии, которая была бы максимально практико-ориентирована и закрывала потребности предприятия в специалистах. Собственник, университет и правительство области договорились попробовать реализовать этот проект. Соответственно, университет взял на себя бремя открытия новой образовательной программы и обеспечения высочайшего уровня подготовки специалистов. Также встала задача готовить специалистов под технологические процессы, которые внедрены именно на этом предприятии. Особенностью программы стало глубочайшее погружение обучающихся в специфику работы предприятия и его технологические цепочки, а также использование в рамках обучения всего имеющегося оборудования. Предприятие пошло на значительные расходы: руководители организовали учебные помещения, привлекли своих специалистов для практических занятий со студентами, выделили время заводских лабораторий и испытательных стендов, приборов и оборудования, которые мы использовали в учебном процессе. Для модернизации образовательной программы проводятся регулярные встречи руководства и ведущих специалистов как со стороны предприятия, так и со стороны университета. Это позволяет уточнять изменения требований к компетентностным

портретам выпускников и оперативно корректировать программу подготовки. Совместная работа университета и завода позволяет в полном объеме отрабатывать механизмы практической подготовки, актуализировать тематики проектных задач и читаемых курсов. Предприятие получает специалистов, готовых к работе без дополнительной «раскачки», которые уже знают возможности предприятия и его оборудования, имеют выстроенные коммуникации с действующими сотрудниками.

Еще один успешный кейс, реализованный совместно с Росатомом – создание информационного центра для школьников с целью популяризации знаний в области энергетики и ядерных технологий. Это очень близко к работе, которую университет давно проводил со школьниками в части профориентации, популяризируя научные достижения, инженерные направления подготовки и тему экологии. В результате мы получили совместную профориентационную деятельность по направлениям, связанным с генерацией электроэнергии, ветроэнергетикой, ядерной медициной, перспективными материалами, технологиями, современными экологическими решениями, а также активно занимаемся популяризацией информационных технологий и технического образования среди различных возрастных групп жителей Кировской области. Смысловый результат состоит в следующем: партнерство информационного центра и ВятГУ привело на площадки университета новые группы школьников, которые раньше по разным причинам не приходили в вуз. Родители школьников, приходившие вместе с детьми на занятия, вновь почувствовали интерес к саморазвитию, стали заказчиками программ дополнительного образования для себя, а также сформулировали нам запросы на новые тематики. Бабушки и дедушки школьников, ранее решившие, что учеба уже давно не для них, тоже стали заказчиками и слушателями наших программ. Например, мы сейчас учим дедушек и бабушек на различных курсах в нашем ботаническом саду. В целом, сотрудничество с этим стейкхолдером привело к развитию собственных компетенций, к ревизии и переработке существующего набора программ ДПО и открытию новых конкурентных программ.





УНИВЕРСИТЕТ КАК УЧАСТНИК РЕГИОНАЛЬНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОСИСТЕМЫ: ТИПОЛОГИЯ БАЗОВЫХ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ

В. В. Акбердина, Е. В. Василенко

*Институт экономики Уральского отделения Российской академии наук
Россия, 620014, Екатеринбург, ул. Московская, 29
Elisabet.Vasilenko@gmail.com*

Аннотация. Статья носит исследовательский характер и основана на анализе зарубежных работ, посвященных университетам как участникам региональных инновационных экосистем. Целью статьи является разработка типологии базовых стратегий поведения вузов. Авторы анализируют кейсы различных университетов, предпринимающих попытки трансформации своего поведения в соответствии с логикой экосистемного подхода. Работа вносит вклад в литературу по региональным инновационным экосистемам и изменяющейся роли университетов благодаря авторской типологии стратегий их поведения вузов как участников региональных инновационных экосистем: пассивных, нейтральных, активных. Эти типы декомпозируются на семь базовых стратегий поведения, определяемых степенью включенности университетов в инновационные процессы в регионе, их внутренней и внешней средами, а также целями и задачами, стоящими перед учебными заведениями. Стратегии различаются по пяти параметрам: социо-экономический контекст, стимулы для трансформации, структура экосистемы, роли основных участников, цели и функции университета. Данные параметры являются производными от комплекса подходов, которые синтезирует в себе «зонтичная концепция» региональных инновационных экосистем: стейкхолдерский подход, концепция открытых инноваций, теория агентских отношений, трансформационный подход, концепция трехзвенной спирали инноваций и концепция четырехзвенной спирали инноваций. Статья может быть интересна исследователям, изучающим проблемы экономического и инновационного развития регионов и трансформации современной системы высшего образования в мире и России. Также статья будет интересна менеджерам университетов, представителям региональной власти и бизнесменам, нацеленным на сотрудничество с ВУЗами. *Благодарности.* Статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства науки и высшего образования Российской Федерации для Института экономики Уральского отделения Российской академии наук. *Ключевые слова:* университет, экосистемный подход, экосистема, региональная инновационная экосистема, типология, стратегии поведения

Для цитирования: Акбердина В. В., Василенко Е. В. Университет как участник региональной инновационной экосистемы: типология базовых стратегий поведения // Университетское управление: практика и анализ. 2022. Т. 26, № 2. С. 9–26. DOI 10.15826/umpa.2022.02.009.

THE UNIVERSITY AS A PARTICIPANT OF THE REGIONAL INNOVATION ECOSYSTEM: A TYPOLOGY OF BASIC BEHAVIORAL STRATEGIES

V. V. Akberdina, E. V. Vasilenko

*Institute of Economics of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences
29 Moskovskaya str., Yekaterinburg, 620014, Russian Federation;
Elisabet.Vasilenko@gmail.com*

Abstract. This research is based on studying foreign works devoted to universities as participants of regional innovation ecosystems. The purpose of the article is to typologize basic strategies of universities' behavior. The authors analyze

the cases of various universities attempting to transform their behavior in accordance with the logic of the ecosystem approach. The authors' typology of universities' behavior strategies (passive, neutral, active) contributes to the literature on regional innovation ecosystems and the universities' changing role in them. These three types are further subdivided into seven basic strategies of universities' behavior according to the degree of their involvement in regional innovation processes, according to the internal and external environments of the university, as well as to the goals and objectives facing them. These strategies differ in five parameters: social and economic context, incentives for transformation, ecosystem structure, key participants' roles, university's goals and functions. The parameters are derived from a set of approaches synthesized by the «umbrella concept» of regional innovation ecosystems: the stakeholder approach, the concept of open innovations, the theory of agency relations, the transformational approach, the triple helix model and the quadruple helix model of innovation. The article might be of interest for those researchers who study the problems of regions' economic and innovative development and the transformations of the modern higher education system in the world and in Russia. Of no less interest might it be for university managers, for representatives of regional authorities, and for businessmen aimed at cooperation with universities.

Keywords: university, ecosystem approach, ecosystem, regional innovational ecosystem, typology, behavior strategies
Acknowledgements. The article was written as a part of the state assignment of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation for the Institute of Economics of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences.
For citation: Akberdina V. V., Vasilenko E. V. The University as a Participant of the Regional Innovation Ecosystem: A Typology of Basic Behavioral Strategies. *University Management: Practice and Analysis*, 2022, vol. 26, nr 2, pp. 9–26. doi 10.15826/umpa.2022.02.009. (In Russ.).

Введение

В условиях четвертой промышленной революции к университетам предъявляются новые требования. Сегодня им уже недостаточно передавать знания и проводить исследования: институты власти, бизнеса и общество в целом ждут от них новых ролей. Необходимость трансформации понимают и сами университеты. Данные тенденции имеют общемировой характер: с подобными вызовами уже столкнулись и попытались на них ответить университеты многих стран. В условиях отсутствия готовых решений, которые университеты могли бы использовать для перехода на качественно новый уровень, одним из решений способов трансформации может стать экосистемный подход: в его рамках университет рассматривается как один из ключевых участников региональной инновационной экосистемы.

Региональная инновационная экосистема – динамичная и гибкая структура, состоящая из различных участников, которые связаны между собой сложными сетями; они совместно используют имеющиеся у них ресурсы для инновационного развития региона [1]. Виитанен называет региональные инновационные экосистемы основным строительным блоком в инновационной деятельности государства. За счет консолидации ключевых участников инновационных процессов, опоры на местную базу знаний, а также универсализации объединения интересов и ресурсов государства, бизнеса и академического мира инновационные экосистемы имеют потенциал успешной модели для регионального развития [2].

Мы исходим из того, что региональная инновационная экосистема как концепция является следующим шагом в развитии концепции региональных инновационной системы. Это означает, что экосистемы повторяют основные черты и особенности региональных инновационных систем, однако их возникновение было обусловлено необходимостью изучения ряда аспектов, которые остаются за рамками внимания региональных инновационных систем.

Так, например, Пидорычева с соавторами в качестве отличительной черты региональных инновационных экосистем от региональных инновационных систем называет способность первых самоорганизовываться и саморазвиваться, в то время как вторые регулируются через внешнее управление. Наличие в экосистеме механизмов самоорганизации позволяет ей лучше приспосабливаться к изменениям внешней среды и осуществлять соответствующую внутреннюю трансформацию. Особенность экосистемного подхода – понимание того, что инновации не могут генерироваться исключительно административными приказами «сверху вниз», скорее, это происходит благодаря инициативам «снизу вверх», порожденным механизмами самоорганизации и потенциалом синергии между ключевыми участниками инновационной деятельности. В отличие от традиционного понимания инновационных систем различного масштаба, экосистемы не обязательно должны быть связаны географически, они могут формироваться и виртуально [3]. Рон с соавторами подчеркивают, что концепция региональных

инновационных систем больше сосредотачивает свое внимание на изучении таких статичных аспектов, как сеть сообщества, сеть создания стоимости и т. д., оставляя за рамками внимания такие вопросы, как выстраивание отношений между заинтересованными сторонами системы, их устойчивое совместное развитие и преодоление неопределенности. В свою очередь, региональная инновационная экосистема как концепция затрагивает как статичные, так и динамичные элементы, рассматривает как внутренние, так и внешние связи, а также коэволюцию системы. Региональная инновационная экосистема подразумевает высокий уровень сотрудничества ее участников: их взаимозависимость, взаимодействие и коэволюцию, которые являются неотъемлемыми условиями для ее успеха. Следовательно, региональные инновационные экосистемы могут использоваться как инструмент для моделирования динамики сложных экономических отношений и выступать в качестве основного двигателя инноваций в регионе [4].

Теоретические основания

На сегодняшний день уже были предложены различные подходы к типологизации университетов. Васецкая с соавторами в своем исследовании приводят обзор различных подходов к выделению типов университетов. Среди перечисленных оснований для типологизации – отраслевая принадлежность, кадровые потребности экономики, география (радиус) влияния, размер (количество преподавателей и обучающихся студентов), организационная структура, стратегия адаптации к изменениям внешней среды, тип экономической модели, функциональное назначение [5]. В Таблице 1 мы представляем дополнительные основания для типологизации университетов, предложенные другими авторами.

Каждый из подходов, безусловно, имеет право на существование и обогащает общее понимание проблемы за счет ее рассмотрения с определенного угла зрения. Однако мы видим, что представленные ранее подходы не рассматривают университеты как участников региональных инновационных экосистем. Исходя из этого, в рамках

Таблица 1

Различные подходы к типологизации университетов

Table 1

Different approaches to university typologies

Автор/авторы, год	Типы	Основания для типологизации
Хауэллс с соавторами, 2008 [6]	Крупные вузы с международными и высоко востребованными исследованиями; вузы с высокой социальной доступностью; крупные вузы с международными и наукоемкими исследованиями; вузы, локализованные в Лондоне и его окрестностях; вузы с высокими темпами роста числа преподавателей и студентов; вузы, ориентированные на предпринимательство; открытые университеты	1. размер; 2. характер исследований; 3. специфика преподавания; 4. реализация третьей миссии; 5. социальная доступность
Абанкина с соавторами, 2015 [7]	Нишевые университеты; университеты с неопределенным положением; лидеры рынка; потенциальные и действующие лидеры НИОКР и образования; университеты с хорошей репутацией	1. средний балл ЕГЭ; 2. доля молодых ППС; 3. государственное финансирование на одного студента; 4. общее количество студентов; 5. доля финансирования НИОКР, полученного из негосударственных источников
Ефимов, 2018 [8]	Классический университет; предпринимательский университет; университет как «фабрика кадров»; исследовательский университет; корпоративный университет; сетевой университет; виртуальный университет	1. доминирующий вид деятельности; 2. форма организации

Автор/авторы, год	Типы	Основания для типологизации
Маккарти с соавторами, 2018 [9]	«Арендодатель»; «сват»; «тренер»; «садовник» [9, с. 116]	1. характер специализации; 2. уровень развития
Торре с соавторами, 2018 [10]	Региональные, средние/малые, в основном молодые вузы; вузы, ориентированные на исследования с медицинской специализацией; крупные, старые университеты с традиционной миссией; молодые, региональные, средние/малые вузы с разнообразным профилем; университеты, ориентированные на обмен знаниями с промышленностью; региональные университеты, ориентированные на эффективность в исследованиях и обмен знаниями с промышленностью	1. институциональное разнообразие; 2. показатели эффективности
Воейкова, 2020 [11]	Исследовательский (элитный) университет; новый (ведущий) исследовательский университет; академический университет; предпринимательский университет; университет третьего поколения; элемент тройной спирали; инновационный университет; смарт-университет	1. эволюция концепций инноватизации высшей школы
Танг и Чау, 2020 [12]	Традиционные/комплексные наукоемкие университеты; специализированные наукоемкие вузы; общеобразовательные/традиционные университеты, ориентированные на преподавание; неуниверсальные и ориентированные на обучение университеты	1. миссия; 2. набор дисциплин; 3. специфика обмена знаниями с промышленностью

данного исследования мы предложим соответствующую типологию университетов, положив в основу такой критерий, как степень активности университета в реализации инновационной политики региона.

Методология

Концепция региональной инновационной экосистемы является «зонтичной концепцией» [13], то есть представляет собой синтез нескольких подходов и концепций. Декомпозирование концепции региональной инновационной экосистемы на составные подходы и концепции позволяет определить концептуальные рамки региональных инновационных экосистем и, в частности, в интересах нашего исследования сформулировать систему критериев, связанных с этими подходами, для выделения и сопоставления базовых стратегий поведения университета как участника региональной инновационной экосистемы (см. табл. 2).

Мы выбрали эти критерии, поскольку именно они позволяют провести явные

разграничительные линии между различными стратегиями. Далее представим более детальное описание вышеупомянутых подходов, на которых базируется концепция региональных инновационных экосистем.

Козэволюционный подход возникает в условиях, при которых развитие одного субъекта невозможно без развития его окружения, поэтому участники экосистемы вынуждены эволюционировать совместно. Это делает их взаимоотношения долгосрочными, они вынуждены согласовывать свои стратегии развития, а изменения, претерпеваемые одним из них, и вызванные ими трансформации оказывают влияние на всех участников экосистемы. Тем самым участники экосистемы совместно совершенствуют свои роли и возможности [14, 15, 16, 17]. В контексте региональных инновационных экосистем данный подход выдвигает обязательное условие – согласовывать направления развития университетов и их регионов.

Стейкхолдерский подход. Фундаментальным условием существования экосистемы является

Таблица 2

Соотношение подходов и критериев

Table 2

Approaches and criteria correlated

Подходы	Критерии
Козволюционный подход	Социо-экономический контекст Стимулы для трансформации Роли основных участников
Стейкхолдерский подход	Цели и функции университетов
Концепция открытых инноваций	Структура экосистемы
Теория агентских отношений	Роли основных участников Цели и функции университетов
Трансформационный подход	Стимулы для трансформации Социо-экономический контекст Цели и функции университетов
Концепция трехзвенной спирали инноваций и концепция четырехзвенной спирали инноваций	Структура экосистемы Роли основных участников

наличие у ее участников общей цели. Ей может являться создание ценностного предложения экосистемы посредством объединения усилий участников [17, 18]. Это предложение можно произвести лишь благодаря совместной работе участников экосистемы, в иных условиях создать его было бы невозможно [19]. При этом стейкхолдерский подход, допускающий наличие конфликта интересов разных заинтересованных сторон, призывает учитывать наличие у участников экосистемы иных целей, которые могут вступать в конфликт с целями других участников, т. е. отношения между ними могут быть как кооперативные, так и конкурентные [20, 21]. В отношении университетов как участников региональных инновационных экосистем это означает, что стратегия экосистемы в целом должна учитывать цели стратегии ее участников и быть с ними согласована [16, 22]. Также эти цели стратегии не должны противоречить стратегии экосистемы [23], а частная стратегия оркестратора – создателя и руководителя экосистемы – не должна вступать в противоречие со стратегией всей экосистемы [24, 18], разработка которой должна носить итеративный характер.

Концепция открытых инноваций [25, 26] дает понимание основных элементов и принципов инновационного процесса в экосистемах. Среди них, в частности, динамичный обмен знаниями и другими ресурсами с участниками инновационного процесса; привлечение ресурсов, находящихся за пределами границ компании; стартапы и университеты как полноценные участники разработки инноваций; создание инноваций

в формате альянсов; ориентирование на клиента уже на ранних этапах инновационного процесса. Выстраивание экосистемы расширяет для оркестратора границы его возможностей, поскольку экосистема позволяет ему аккумулировать ресурсы других участников. В свою очередь, функционирование в рамках экосистемы открывает для других ее участников доступ к ресурсам оркестратора и других участников, что позволяет им извлекать различные выгоды для себя, в том числе финансовые [24]. Например, знание, полученное за пределами границ определенного участника, может быть преобразовано им в результате сотрудничества с другими участниками и материализоваться в виде инновационного продукта [27].

Теория агентских отношений [28] позволяет понять основные принципы построения отношений между участниками экосистемы и риски, с которыми они могут столкнуться. Проблема принципала-агента в контексте региональной инновационной экосистемы выглядит так: государство, являющееся одновременно оркестратором и принципалом, делегирует университету (как участнику экосистемы и агенту) выполнение определенных задач в своих интересах. В частности, перед ним может стоять задача стать посредником в реализации инновационной политики государства в данном регионе. Однако в отдельно взятый момент времени и при определенных условиях это может начать противоречить интересам агента, следовательно, от оркестратора требуется разработка механизмов стимулирования деятельности участника экосистемы.

Трансформационный подход [29] объясняет стремление университетов как участников региональных инновационных региональных экосистем к трансформации в современных социо-экономических условиях. Университеты вынуждены менять стратегии своего поведения в силу изменившегося социального контекста: глобализации, развития цифровых технологий, возросшей социальной мобильности и международной конкуренции за ресурсы. Именно поэтому им необходимо более тесное сотрудничество с бизнесом, государством и обществом, чтобы быть способными совместно создавать такой инновационный продукт, который будет удовлетворять потребности всех заинтересованных сторон региона [30]. Кроме того, интеграция университетов с промышленностью обуславливается стремительным ростом ценности знаний как ключевого фактора конкурентоспособности. Превращение предпринимательства в академическую науку является еще одной общемировой тенденцией, которая подталкивает университеты выстраивать более тесные взаимосвязи с бизнесом [31]. Возрастающая сложность инновационных процессов, увеличение доли междисциплинарных знаний, усложнение моделей сотрудничества (например, инновационные кластеры) бросают новые вызовы университетам, их организации и механизмам управления [32].

Концепция трехзвенной спирали инноваций и ее продолжение – концепция четырехзвенной спирали инноваций [33, 34] – позволяют определить основных участников региональных инновационных экосистем: бизнес, государство, университеты и гражданское общество. Их взаимодействие соответствует логике базовых принципов экосистемного подхода: коэволюция участников [14], получение дополнительных ресурсов от участия в экосистеме [24, 35]; совместное создание ценностей, которое невозможно вне экосистемы [23, 18].

Необходимо отметить, что перечисленные выше подходы и концепции, дополняя друг друга, позволяют приблизиться к более целостному пониманию феномена региональных инновационных экосистем за счет их рассмотрения с различных ракурсов.

В следующем разделе статьи мы выделим и сопоставим семь базовых стратегий поведения университета как участника региональной инновационной экосистемы, используя критерии, представленные в таблице 1. Эмпирической базой исследования послужили кейсы, связанные с опытом университетов различных стран по внедрению экосистемного подхода в свою практику.

Они были описаны в статьях, опубликованных в системе Web of Science. Анализ представленных кейсов позволил нам в итоге сформулировать типологию стратегии университетов как участников региональных инновационных экосистем, включающую в себя три типа: условно пассивные, нейтральная, активные. Первый и третий типы, в свою очередь, декомпозируются на три отдельных стратегии.

Результаты

Анализ действий университетов в различных странах, стремящихся трансформировать свои роли в обозначенном выше контексте, позволил нам выделить семь стратегий поведения университетов как участников региональной инновационной экосистемы по критерию роста значимости их роли в экосистеме, что напрямую связано с личным вкладом вузов в инновационное развитие региона:

1. Университет, ведомый государством;
2. Университет, ведомый государством, плюс инициатива снизу;
3. Университет – новый участник уже сложившейся региональной инновационной экосистемы;
4. Сотрудничество;
5. Университет как платформа;
6. Предпринимательский университет;
7. Университет как драйвер инновационного и экономического развития региона.

Эти стратегии определяются социо-экономическим, политическим и культурным окружением университета, его внутренней средой, а также стоящими перед ним целями и задачами.

Для раскрытия содержания каждой стратегии мы используем следующую методику:

1. Описать социо-экономический контекст реализации стратегии;
2. Обозначить стимулы для трансформации университета;
3. Раскрыть структуру экосистемы;
4. Указать роли основных участников;
5. Определить цели и функции университета.

Стратегия «Университет, ведомый государством»

Данная стратегия возможна в условиях сильного государства, способного определять инновационную политику и развитие территорий и реализовывать все это на практике. В рамках стратегии государство инициирует создание региональных инновационных экосистем, опирающихся на сотрудничество университетов

Специфика стратегии «Университет, ведомый государством»

Table 3

Specificity of the «University, led by the state» strategy

Ключевые характеристики стратегии	Содержание
Социо-экономический контекст	Сильное государство, определяющее инновационную политику и развитие территорий
Стимулы для трансформации	Дополнительное финансирование (государственное и частное)
Структура экосистемы	Государство – центральная организация экосистемы, остальные участники являются ведомыми
Роли основных участников	Государство инициирует создание региональных инновационных экосистем; университет – инструмент реализации инновационной политики государства
Цели и функции университета	Быть ведомым и руководствоваться государственными интересами и планами в области инноваций

и промышленности [36]. По сути, университет – инструмент реализации инновационной политики государства. Отсюда роль университета – быть ведомым и руководствоваться государственными интересами и планами в области инноваций. При этом университеты получают дополнительное финансирование (государственное и частное) [37].

Примерами реализации данной стратегии являются «Нидерландская национальная программа исследований» 2015 года [37] и инновационные экосистемы крупных технических университетов в Польше (Краков, Гданьск, Лодзь и т. д.) [38].

В первом случае главной целью программы было стимулирование научного творчества, а также создание и поддержка условий для использования его результатов. Данная программа предполагала создание динамичной, адаптивной, но устойчивой исследовательской системы (по сути, экосистемы). В зависимости от повестки дня эта система должна была включать тех или иных представителей государства и общества, обеспечивать их связями и благоприятными условиями для обмена знаниями, а также для реализации инноваций и решения текущих задач. За правительством оставалась обязанность мониторить разнообразие, динамичность и устойчивость исследовательских и инновационных экосистем, в том числе в долгосрочной перспективе, и обеспечивать их соответствующими ресурсами. Также от государства требовалось создать условия для исследований, которые не гарантируют быстрый результат, но могут принести ценность в будущем [37].

Во втором случае экосистемы имеют стратегическое значение для развития регионов, но являются ведомыми и играют в инновационных

экосистемах роль одного из звеньев. За счет ресурсов государства и институтов поддержки бизнеса они способны выдавать инновационные результаты, которые обладают перспективой быть коммерциализированными [38].

Стратегия «Университет, ведомый государством, плюс инициатива снизу»

Это гибридная стратегия, в основе которой лежат два идеальных типа государства в развитии инновационных экосистем: нисходящего и косвенного восходящего. Нисходящий подход реализуют Швеция и Япония. Первая создает механизмы, способствующие взаимодействию университетов и промышленности, вторая субсидирует инновационные исследования и поддерживает коммерциализацию японских технологий. Пример восходящего подхода – США, которые разрабатывают правила, облегчающие конкуренцию и взаимодействие университетов, предпринимателей, акселераторов, венчурного капитала, крупных фирм и консультантов. При нисходящем подходе правительство действует напрямую, при восходящем оно действует как посредник и косвенно. Гибридный подход предполагает, что государство способствует формированию неиерархических и нелинейных связей и взаимодействию множества заинтересованных сторон в инновационных экосистемах. Университеты реализуют инновационную политику правительства, однако проявляют активные инициативы «снизу вверх» для решения определенных задач, когда инновационные экосистемы уже сформированы [39].

Пример данной стратегии – кейс Сучжоу, города, являющегося сосредоточением

Специфика стратегии «Университет, ведомый государством, плюс инициатива снизу»

Table 4

Specificity of the «University, led by the state, plus the initiative from below» strategy

Ключевые характеристики стратегии	Содержание
Социо-экономический контекст	Инновационно-активное государство, которое позволяет участникам инновационных процессов брать инициативу в свои руки
Стимулы для трансформации	Возможность решить внутренние проблемы университета, остающиеся вне поля зрения государства
Структура экосистемы	Государство – центральная организация экосистемы
Роли основных участников	Государство – инициатор и оркестратор экосистемы на этапе ее формирования, остальные участники реализуют политику государства, внося в нее свои инициативы
Цели и функции университета	Руководствоваться государственными интересами в области инноваций и реализовывать их по принципу «снизу вверх»

университетов и инноваций в Китае. Научно-образовательный инновационный район озера Душу, основанный в 2002 году, должен был помочь преобразовать местную экономику в инновационную, поскольку университеты в принципе играют одну из ключевых ролей в реализации политики правительства при переходе к инновационной экономике в этом направлении. При формировании экосистемы в данной местности был реализован нисходящий подход, означающий, что местные власти устанавливали связи между университетами и промышленностью. Однако нисходящего потока оказалось недостаточно: остались вопросы, которые необходимо решать посредством активных действий «снизу вверх» (определение первостепенных задач в развитии университетов, сотрудничество между университетами и промышленностью, участие университетов в инновациях и предпринимательстве и т. д.) [39].

Стратегия «Университет – новый участник уже сложившейся региональной инновационной экосистемы»

Существуют следующие предпосылки для реализации стратегии: в регионе функционирует уже сложившаяся экосистема, университету необходимо войти в нее и получить легитимность (под этим термином в данном случае понимается признание местными сообществами действий актора как приемлемых и полезных). Изменения в университете иницируются не сверху, являясь продуктом политической повестки, а снизу – это сфера влияния самого университета. Вхождение в экосистему стимулируется необходимостью

отвечать на вызовы со стороны общества: от университетов требуется быть предприимчивыми и уподобиться частным организациям [40].

Пример реализации данной стратегии: кейс 20-летнего университета в Южном Тироле (Италия). Окружение университета – семейные фирмы со слабыми взаимосвязями, которые, с одной стороны, уже сформировали определенную экосистему, а с другой – проявляют слабый интерес к инновационной деятельности. Цель внутренней трансформации университета – получение легитимности в уже сложившейся экосистеме, а не активное создание собственной. Этапы трансформации университета предполагают изменение как во внутреннем, так и во внешнем поведении университета (см. табл. 6).

Стратегия «Сотрудничество»

Условия реализации данной стратегии: экономически развитое и политически стабильное окружение, предъявляющее спрос на инновации и способное их внедрить как в промышленность, так и в социальные практики. В этой модели университеты – равноправные участники активно развивающейся региональной инновационной экосистемы, способствующие повышению качества жизни и благосостояния регионов. Инновации в регионе являются продуктом совместной работы университетов с промышленностью, государственными органами и гражданским обществом, а сам университет – соавтором в решении проблем региона [33]. Границы между университетами и отраслями, наукой и технологиями, частными и государственными учреждениями стираются, порождая систему

Таблица 5

Специфика стратегии «Университет – новый участник уже сложившейся региональной инновационной экосистемы»

Table 5

Specificity of the «University – a new participant of the already established regional innovation ecosystem» strategy

Ключевые характеристики стратегии	Содержание
Социо-экономический контекст	В регионе функционирует сложившаяся экосистема
Стимулы для трансформации	Необходимость отвечать на вызовы со стороны общества
Структура экосистемы	Университет – новый участник уже сложившейся экосистемы, роль оркестратора реализуется одним из участников ее первоначального состава
Роли основных участников	Университет стремится стать одним из полноправных участников сложившейся экосистемы
Цели и функции университета	Получение легитимности в уже сложившейся экосистеме

Таблица 6

Этапы трансформации университета (составлено по [40])

Table 6

Stages of university transformation

Этапы трансформации	Действия университета
Индивидуальные отношения и институциональная пустота	Аудит ресурсов и переформатирование сознания
Институционализация отношений и формальное регулирование	Экспансия и получение легитимности
Внешнее признание, легитимность и специализация	Реализация новой роли

множественных связей, которые пересекаются в разных измерениях. Университеты играют ведущую роль в инновациях наряду с правительством и промышленностью [41]. Сотрудничество университетов и промышленности приводит к росту инновационной активности, что повышает коммерциализацию инноваций и приводит к созданию новых предприятий. Исходя из предпосылки открытых инноваций, университеты предоставляют организациям недостающие знания и тем самым помогают им в решении проблем, с которыми они не могут справиться, опираясь лишь на собственные ресурсы. Таким образом, фирмы получают доступ к дифференцированным знаниям, университеты являются источником новых идей и поддерживают инновации в целом, а промышленность предлагает способы их использования. Сотрудничество между университетами и промышленностью создает инфраструктуру, стимулирующую инновации [42].

Примером может служить адаптация ведущих университетов в Силиконовой

долине (Стэндфордский университет и кампусы Калифорнийского университета в Беркли и Сан-Франциско) к новым требованиям. В обществе, основанном на знаниях, они трансформировались в первостепенных агентов экономического развития, изменив свою стратегию поведения и перейдя стремления повысить уровень научных достижений и общего образования населения к принятию обязательств по улучшению регионального развития. Университеты оказывают на него значительное влияние и в краткосрочном, и в долгосрочном периодах [41].

Также стратегия сотрудничества присутствует в исследовательской программе Европейской комиссии и реализуется в регионе Хельсинки (Финляндия). В рамках этой программы предполагается, что университет берет на себя новые социальные роли, а именно:

- поощряет участие в общественных процессах и налаживает связи между участниками экосистемы;
- обучает в рамках экосистемы и обеспечивает доступность этого обучения для всей экосистемы;

Специфика стратегии «Сотрудничество»

Table 7

Specifics of the «Cooperation» strategy

Ключевые характеристики стратегии	Содержание
Социо-экономический контекст	Экономически развитое и политически стабильное окружение, предъявляющее спрос на инновации и способное их внедрить
Стимулы для трансформации	Сотрудничество университетов и промышленности как залог успешной инновационной активности региона
Структура экосистемы	Границы между участниками экосистемы стираются
Роли основных участников	Университеты – равноправный участник экосистемы, совместно с другими создающий инновации в регионе
Цели и функции университета	Ведущая роль в создании инноваций наряду с правительством и промышленностью

- предупреждает о вызовах, с которыми может столкнуться регион;

- ведет активный диалог между наукой и обществом, в котором университеты, местные органы власти, неправительственные организации, промышленность и граждане узнают и осознают потребности и потенциалы друг друга;

- заряжает региональную экосистему духом предпринимательства;

- способствует развитию умных регионов посредством обеспечения их «умными гражданами», т. е. людьми, которые способны понимать и применять знания, быстро мыслить и находить решения в сложных ситуациях, а также использовать цифровые технологии для создания добавленной стоимости в процессе производства и повседневной жизни [33].

Стратегия «Университет как платформа»

Университет создает платформу, которая позволяет ему и другим участникам экосистемы разрабатывать и внедрять инновационные продукты. Эти платформы способствуют обмену информацией, знаниями и прочими ресурсами, становясь местом взаимодействия для участников. Цели экосистемы – привлечение участников, способствующих реализации инноваций, и формирование благоприятных условий для их взаимодействия [43]. Такая платформа оказывает положительное влияние и на сам университет: у сотрудников появляются дополнительные инструменты и мотивация для коммерциализации инновационных идей [44]. Также платформа может способствовать развитию коммерческой деятельности

университета – в частности, созданию на его базе дочерних предприятий [45].

Примером является Кендалл-сквер (район в Кембридже), расположенный около Массачусетского технологического института (МТИ). Это динамичная инновационная экосистема, выросшая на базе крупного университета. МТИ, в частности, активно использовал свои ресурсы для поддержки партнерских отношений между университетами и промышленными предприятиями для развития всемирно значимого кластера биологических и фармацевтических наук [32].

Примером данной стратегии является и развитие экосистемы на базе инновационной платформы, созданной и координируемой университетом Форт-Хейра (ЮАР). Его окружение на протяжении всей столетней истории было сложным в социально-экономическом и политическом плане. Это сподвигло университет переосмыслить свою миссию. Дополнительным стимулом к трансформации стал провал стратегии развития на 2009–2016 годы, когда университет не смог привлечь местные сообщества к реализации своих исследовательских проектов. В результате университет сосредоточился на создании и управлении многосторонней инновационной экосистемы на базе собственной платформы и управлении ею. Цель экосистемы в данном случае – обеспечить инфраструктуру и вспомогательные механизмы для реализации грантовых мероприятий [46].

Стратегия «Предпринимательский университет»

Реализация данной стратегии возможна в относительно благополучных социо-экономических

Таблица 8

Специфика стратегии «Университет как платформа»

Table 8

Specificity of the «University as a platform» strategy

Ключевые характеристики стратегии	Содержание
Социо-экономический контекст	Технологически развитое общество, предъявляющее спрос на инновации
Стимулы для трансформации	Появление дополнительных инструментов, способствующих коммерциализации инновационных разработок университета
Структура экосистемы	Университет – создатель платформы, являющейся центром экосистемы
Роли основных участников	Университет – инициатор и оркестратор экосистемы
Цели и функции университета	Создание платформы, способствующей интеграции различных участников инновационного процесса

и политических условиях, в обществах, нацеленных на широкое развитие предпринимательства. В рамках стратегии университет выступает в качестве важного элемента предпринимательской экосистемы, под которой понимается сочетание различных элементов (социальных, политических, экономических и культурных), поддерживающих развитие инноваций и предпринимательской деятельности в регионе [47]. Предпринимательские университеты являются центрами инноваций, которые не только дают образование, но и проводят исследования с целью обеспечения экономического развития в регионе в условиях быстро меняющегося технологического окружения. Такие университеты являются ключевым фактором развития предпринимательства в регионе и играют стратегическую роль в формировании конкурентоспособности на местном рынке [31]. Предпринимательский университет отличают иные структура, корпоративная культура, способ организации научно-исследовательской деятельности, финансирования и преподавательской

практики. Его стратегия является неотъемлемой частью более общей стратегии экономического развития региона [31, 48, 49]. Потребителями результатов деятельности предпринимательского университета являются другие участники экосистемы (государство, промышленность, гражданское общество). Университеты выпускают технологически квалифицированных студентов, формируют у них предпринимательское мышление и поведение, участвуют в совместных проектах с государством и бизнесом, способствуют возникновению стартапов (внедряют различные материальные и нематериальные инициативы для поощрения предпринимательства), а также способствуют прикладным исследованиям, вовлекая студентов в проекты, которые создают возможности для предпринимательской деятельности [31, 49–50].

Примером реализации данной стратегии являются университеты США. С развитием обучения предпринимательству в этой стране многие университеты начали создавать учебные

Таблица 9

Специфика стратегии «Предпринимательский университет»

Table 9

Specifics of «Entrepreneurial University» strategy

Ключевые характеристики стратегии	Содержание
Социо-экономический контекст	Относительно благополучные социально-экономические и политические условия, общество нацелено на развитие предпринимательства
Стимулы для трансформации	Необходимость соответствовать современным запросам общества
Структура экосистемы	Университет – один из важных элементов предпринимательской экосистемы
Роли основных участников	Государство, промышленность и гражданское общество – потребители результатов деятельности предпринимательского университета
Цели и функции университета	Центр развития предпринимательства и инноваций в регионе

предпринимательские центры, которые в дальнейшем стали элементами предпринимательских экосистем. Благодаря институциональной поддержке и ресурсам, которые университет способен предоставить региону, он превращается в катализатор инноваций. Сотрудничество между университетами и промышленностью способствует появлению высокотехнологичных предприятий и стартапов [51].

Стратегия «Университет как драйвер инновационного и экономического развития региона»

Данная стратегия формируется в развивающихся странах в условиях экономически и политически слабых регионов, когда университеты имеют потенциал стать лидерами инновационного развития, поскольку являются сосредоточением знания и обычно стремятся к сохранению политического нейтралитета. Они обладают опытом, широкими и долгосрочными связями и непосредственно влияют на формирование местных элит и общественного сознания [34, 52–53]. Суть стратегии заключается в следующем: университет играет роль центральной организации и выстраивает вокруг себя региональную инновационную экосистему посредством использования своих уникальных ресурсов и вовлечения в нее местных сообществ. Цель функционирования такой экосистемы – развитие предпринимательства и инноваций в регионе, а университет становится ее оркестратором. Под оркестрированием понимается развитие и управление инновационной

сетью без иерархических отношений [34]. Чтобы обеспечить жизнеспособность экосистемы, университет как сильный лидер помогает объединить усилия других участников экосистемы, расходуя на нее свои капиталы: интеллектуальный, репутационный и финансовый. Взаимодействие между университетом и его средой является коэволюционным: роль университета изменяется в зависимости от стадии жизненного цикла инновационной экосистемы. Ключевые действия университета – аттрактор (зондирование) на начальном этапе, консолидатор (захват) на стадии развития и агент изменений (преобразование) на этапе обновления [54].

Примером реализации данной стратегии является альянс трех университетов в Порту-Алегри (Бразилия), которые, создавая региональную инновационную экосистему, расширили свои традиционные функции (см. табл. 11 и 12).

Еще одним примером реализации стратегии является кейс университета Паннонии (Венгрия), который стремится играть заметную роль в создании региональных инновационных экосистем. Это престижное учебное заведение более чем с семидесятилетней историей традиционно выстраивало связи с различными игроками в регионе, предоставляя им знания и помощь в решении возникающих проблем, что, в свою очередь, укрепляло его репутацию. Однако в последние годы университет столкнулся с кардинальными изменениями в социальном окружении и появлением новых цифровых направлений, что сделало прежнюю стратегию поведения несостоятельной. Поэтому он был вынужден взять на себя третью миссию помимо образования и исследований: развитие

Таблица 10

Специфика стратегии «Университет как драйвер инновационного и экономического развития региона»

Table 10

Specificity of the «University as a driver of innovative and economic development of the region» strategy

Ключевые характеристики стратегии	Содержание
Социо-экономический контекст	Развивающиеся страны, экономически и политически слабые регионы
Стимулы для трансформации	Самотрансформация с целью инновационного и, как следствие, социо-экономического развития региона
Структура экосистемы	Университет – центральная организация и оркестратор экосистемы, остальные участники выстраиваются вокруг него
Роли основных участников	Университет – лидер, инициатор и оркестратор экосистемы
Цели и функции университета	Используя имеющиеся ресурсы, консолидировать потенциальных участников инновационных процессов в единую экосистему с целью совместного создания инноваций

Таблица 11

Функции университета (составлено по [34])

Таблица 11

University's functions

Функция	Описание
Быть «транзистором»	Университеты определяют потребности местных сообществ, аккумулируют их и способствуют их реализации
Инициирование экосистемы	Выявление проблем в регионе и обоснование необходимости создания экосистемы
Построение экосистемы	Конструирование сети, поиск потенциальных участников, мотивация их деятельности на начальных этапах и оркестрация экосистемы до тех пор, пока остальные участники не будут готовы взять на себя ответственность
Поддерживать активность экосистемы	Придают импульс другим участникам экосистемы, благодаря чему они перестают быть пассивными

Таблица 12

Мероприятия в рамках экосистемы (составлено по [34])

Table 12

Activities within the ecosystem

Мероприятия в рамках экосистемы	Их результат
Проведение различных мероприятий, нацеленных на развитие формальных и неформальных отношений между участниками экосистемы, определение их общих целей	Мобильность знаний
Развитие доверия между партнерами, обеспечение процессуальной справедливости, регулирование совместного владения активами	Обеспечение применимости инноваций
Проведение комплекса мероприятий, нацеленных на укрепление репутации экосистемы, расширение ее перспектив в целом и каждого ее члена	Поддержка устойчивости сети
Совместное принятие решений с участниками экосистемы, делегирование ответственности	Передача ответственности

региона. Опираясь на свой багаж, университет становится локомотивом инновационного развития территории, действуя через выпускников, преподавателей и исследователей. Ключевой элемент в экосистеме – доверительные отношения, которые представители университета выстраивают с бизнесом, государством и гражданским обществом, упрощая тем самым разработку и внедрение инноваций [55].

Выделенные нами стратегии могут быть расположены на шкале, восходящей от условно пассивной роли университета до активной (см. табл. 13).

Мы видим, что следование логике экосистемного подхода доступно для университетов, пребывающих в различных состояниях и находящихся в различном окружении. При определенных обстоятельствах университет может быть как ведомым, так и ведущим, он может создавать собственную инновационную экосистему или включаться в существующую. Независимо от того, какую из описанных выше стратегий реализует университет, он становится участником

инновационного развития региона, что позволяет ему получить дополнительные выгоды [56].

Заключение

Устойчивое стремление университетов стать участниками региональных инновационных экосистем отмечается во всем мире в странах, находящихся на различных уровнях развития. Проанализировав кейсы ряда университетов, предпринимая попытки трансформации своего поведения в соответствии с логикой экосистемного подхода, мы разработали типологию университетов как участников региональных инновационных экосистем и выделили в рамках данной типологии семь базовых стратегий поведения университетов. Данные стратегии определяются степенью включенности университетов в инновационные процессы региона, внутренней и внешней средами, а также целями и задачами, стоящими перед учебным заведением.

Мы подчеркиваем, что выделенные нами семь базовых стратегий поведения являются идеальными типами. Это когнитивные ориентиры,

Стратегии университетов как участников региональных инновационных экосистем

Table 13

The strategies of the universities as participants of regional innovational ecosystems

Условно пассивные	Нейтральная	Активные
1. Университет, ведомый государством	4. Сотрудничество	5. Университет как платформа
2. Университет, ведомый государством, плюс инициатива снизу		6. Предпринимательский университет
3. Университет – новый участник уже сложившейся региональной инновационной экосистемы		7. Университет как драйвер инновационного и экономического развития региона

призванные помочь сориентироваться в многообразии возможных вариантов. В действительности стратегий может быть больше, но мы намеренно не стали акцентировать внимание на полутонах.

Полученные результаты формируют представление об управлении университетом в современных реалиях, а также наглядно показывают, как реализация экосистемного подхода на практике может помочь университетам справиться с современными вызовами в частности и стимулировать инновационное развитие в регионе в целом.

Безусловно, эвристически оправданным будет анализ развития российских университетов в соответствии с выделенными нами стратегиями. В дальнейшем мы планируем продолжить свое исследование в этом ключе.

Список литературы

1. *Bramwell A., Wolfe A., Hepburn N.* Growing entrepreneurial ecosystems: Public intermediaries, policy learning, and regional innovation // *Journal of Entrepreneurship and Public Policy*. 2019. Vol. 8. № 2. P. 272–292. DOI 10.1108/JEPP-04-2019-0034.

2. *Viitanen J.* Profiling Regional Innovation Ecosystems as Functional Collaborative Systems: The Case of Cambridge // *Technology Innovation Management Review*. 2016. Vol. 6. № 12. P. 6–25.

3. *Pidorycheva I., Shevtsova H., Antonyuk V., Shvets N.* A Conceptual Framework for Developing of Regional Innovation Ecosystems // *European Journal of Sustainable Development*. 2020. Vol. 9. № 3. P. 626–640. DOI 10.14207/ejsd.2020.v9n3p626.

4. *Rong K., Lin Y., Yu J., Zhang Y., Radziwon A.* Exploring regional innovation ecosystems: an empirical study in China // *Industry and Innovation*. 2020. Vol. 28. № 5. P. 545–569. DOI 10.1080/13662716.2020.1830042.

5. *Васецкая Н. О., Боуш Г. Д., Глухов В. В.* Систематизация разновидностей университетов в экономике с помощью категориального метода «Ряд информационных критериев» // *Вестник Омского университета*. Сер. «Экономика». 2019. Т. 17. № 3. С. 29–38. DOI 10.25513/1812–3988.2019.17(3).29–38.

6. *Howells J., Ramlogan R., Cheng S-L.* The Role, Context and Typology of Universities and Higher Education Institutions in Innovation Systems: A UK Perspective // *MIOIR Discussion Paper*. Manchester: University of Manchester, 2008. URL: <https://ewds.strath.ac.uk/Portals/8/topology.doc> (дата обращения: 21.07.2022).

7. *Abankina I., Aleskerov F., Belousova V., Gokhberg L., Zinkovsky K., Kiselgof S., Petrushchenko V., Shvydun S.* Performance-based typology of universities: Evidence from Russia. Moscow : HSE Series, 2015. 40 p.

8. Типология университетов, модели и инструменты организационного развития / под ред. В. С. Ефимова. Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2018. 61 с.

9. *McCarthy I. P., Bruno S., Silvestre B. S., Nordenflycht A. von, Breznitz Sh. M.* A typology of university research park strategies: What parks do and why it matters // *Journal of Engineering and Technology Management*. 2018. № 47. P. 110–122.

10. *Torre E. M. de la, Casani F., Sagarra M.* Defining typologies of universities through a DEA-MDS analysis: An institutional characterization for formative evaluation purposes // *Research Evaluation*. 2018. Vol. 27. № 4. P. 388–403. DOI 10.1093/reseval/rvy024.

11. *Воейкова О. Б.* Концептуальное видение нового университета в работах современных ученых: типология концепций инноватизации высшей школы // *Экономика науки*. 2020. № 6 (3). С. 186–198. DOI 10.22394/2410–132X-2020-6-3-186-198.

12. *Tang H. H., Chau C. W.* Knowledge exchange in a global city: a typology of universities and institutional analysis, *European Journal of Higher Education*. 2020. Vol. 10. № 1. P. 93–112. DOI 10.1080/21568235.2019.1694424.

13. *Stam E., Spigel B.* Entrepreneurial ecosystems // *Utrecht School of Economics*. Discussion Paper Series 16–13. 15 p.

14. *Moore J.* Predators and Prey: a New Ecology of Competition // *Harvard Business Review*. 1993. Vol. 71. № 3. P. 75–86.

15. *Li Y. R.* The Technological Roadmap of Cisco's Business Ecosystem // *Technovation*. 2009. Vol. 29. № 5. P. 379–386.

16. *Walrave B., Talmar M., Podoyntsyna K. S., Romme A. G. L., Verbong G. P. J.* A Multi-level Perspective on Innovation Ecosystems for Path-breaking Innovation //

- Technological Forecasting & Social Change. 2018. Vol. 136. P. 103–113.
17. Radziwon A., Bogers M. Open innovation in SMEs: Exploring inter-organizational relationships in an Ecosystem // Technological Forecasting & Social Change. 2019. Vol. 146. P. 573–587.
18. Konietzko J., Bocken N., Hultink E. J. Circular ecosystem innovation: An initial set of principles. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959652619348127> (дата обращения: 12.03.2022).
19. Thomas L. D. W., Sharapov D., Autio E. Linking Entrepreneurial and Innovation Ecosystems: the Case of AppCampus // Entrepreneurial Ecosystems and the Diffusion of Startups. Glos: Edward Elgar Publishing LTD, 2016. P. 35–64.
20. Ritala P., Almpantopoulou A. In Defense of ‘eco’ in Innovation Ecosystem // Technovation. 2017. Vol. 60–61. P. 39–42.
21. Battistella C., Colucci K., De Toni A. F., Nonino F. Methodology of business ecosystems network analysis: A case study in Telecom Italia Future Centre // Technological Forecasting & Social Change Technological Forecasting & Social Change. 2013. Vol. 80. P. 1194–1210.
22. Guerrero M., Martínez-Chávez M. Aligning regional and business strategies: Looking inside the Basque Country entrepreneurial innovation ecosystem // Thunderbird International Business Review. 2020. Vol. 62. № 1. DOI 10.1002/tie.22162.
23. Adner R. Match your Innovation Strategy to Your Innovation Ecosystem // Harvard Business Review. 2006. Vol. 84. № 4. P. 98–107.
24. Iansiti M., Levien R. Strategy as Ecology // Harvard Business Review. 2004. Vol. 82. № 3. P. 68–78.
25. Chesbrough H. Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology // European Journal of Innovation Management. 2003. Vol. 7. № 4. P. 325–326. DOI 10.1108/14601060410565074.
26. Robaczewska J., Vanhaverbeke W., Lorenz A. Applying open innovation strategies in the context of a regional innovation ecosystem: The case of Janssen Pharmaceuticals // Global Transitions. 2019. № 1. P. 120–131.
27. Durst S., Poutanen P. Success factors of innovation ecosystems-Initial insights from a literature review. URL: https://www.researchgate.net/publication/321278484_Success_factors_of_innovation_ecosystems-Initial_insights_from_a_literature_review (дата обращения: 12.03.2022).
28. Jensen M., Meckling W. Theory of the Firm. Managerial Behavior, Agency Costs and Ownership Structure // Journal of Financial Economics. 1976. Vol. 3. № 4. P. 305–360.
29. Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. Москва: Фонд экономической книги «НАЧАЛА», 1997. 180 с.
30. Каро-Гонсалес А., Анабо А. Ф. За пределами преподавания и исследований: взгляд на меняющиеся роли высшего образования изнутри // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2020. Т. 13. № 6. С. 252–266. DOI 10.15838/esc.2020.6.72.15.
31. Consolmagno Pelegrini G., Salati Marcondes de Moraes G. H. Does gender matter? A university ecosystem, self-efficacy and entrepreneurial intention analysis in Brazilian universities // Gender in Management: An International Journal. 2021. DOI 10.1108/GM-01-2021-0007.
32. Tolstykh T., Gamidullaeva L., Shmeleva N. Universities as Knowledge Integrators and Cross-Industry Ecosystems: Self-Organizational Perspective // Sage Open. 2021. P. 1–16. DOI 10.1177/2158244020988704.
33. Markkula M., Kune H. Making Smart Regions Smarter: Smart Specialization and the Role of Universities in Regional Innovation Ecosystems // Technology Innovation Management Review. 2015. Vol. 5. № 10. P. 7–15.
34. Thomas E., Faccin K., Terje Asheim B. Universities as orchestrators of the development of regional innovation ecosystems in emerging economies // Growth and Change. 2020. P. 1–20. DOI 10.1111/grow.12442.
35. Pellikka J., Ali-Vehmas T. Managing Innovation Ecosystems to Create and Capture Value in ICT Industries // Technology Innovation Management Review. 2016. Vol. 6. № 10. P. 17–24.
36. Ranga M., Mroczkowski T., Araiso T. University–industry cooperation and the transition to innovation ecosystems in Japan // Industry and Higher Education. 2017. Vol. 31. № 6. P. 373–387.
37. Knottnerus A. No University without Diversity. The Dynamic Ecosystem of Scientific and Social Innovation // The Dutch National Research Agenda in Perspective. A Reflection on Research and Science Policy in Practice. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2021. P. 209–219.
38. Pachciarek H., Szarek M., Wiaterek D. Models of Innovation institutions management in the university ecosystem // Scientific papers of Silesian university of Technology. 2020. № 145. P. 359–372. DOI 10.29119/1641–3466.2020.145.27.
39. Li Sun S., Zhang Y., Cao Y., Dong J., Cantwell J. Enriching innovation ecosystems: The role of government in a university science park // Global Transitions. 2019. № 1. P. 104–119.
40. Villani E., Lechner Ch. How to acquire legitimacy and become a player in a regional innovation ecosystem? The case of a young university // The Journal of Technology Transfer. 2021. Vol. 46. № 1. DOI: 10.1007/s10961-020-09803-8.
41. Pique J. M., Jasmina Berbegal-Mirabent J., Etkowitz H. The Role of Universities in Shaping the Evolution of Silicon Valley’s Ecosystem of Innovation // Triple Helix. 2020. № 7. P. 277–321. DOI 10.1163/21971927-bja10009.
42. Bacon E. C., Williams M. D. Deconstructing the ivory tower: identifying challenges of university-industry ecosystem partnerships // Review of Managerial Science. 2022. Vol. 16. № 1. DOI 10.1007/s11846-020-00436-7.
43. Tejero A., Pau I., León G. Analysis of the Dynamism in University-Driven Innovation Ecosystems Through the Assessment of Entrepreneurship Role // IEEE Access. 2019. Vol. 7. P. 89869–89885. DOI 10.1109/ACCESS.2019.2926988.
44. Attour A., Lazaric N. From knowledge to business ecosystems: emergence of an entrepreneurial activity during knowledge replication // Small Bus Econ. 2020. № 54. P. 575–587.
45. Prokop D. University entrepreneurial ecosystems and spinoff companies: Configurations, developments and outcomes // Technovation. 2021. Vol. 7. DOI 10.1016/j.technovation.2021.102286.

46. Grobbelaar S. S. Developing a local innovation ecosystem through a university coordinated innovation platform: The University of Fort Hare // *Development Southern Africa*. 2018. Vol. 35. № 5. P. 657–672. DOI 10.1080/0376835X.2017.1421902.
47. Bock C., Dilmetz D., Selznick B. S., Zhang L., Mayhew M. J. How the university ecosystem shapes the innovation capacities of undergraduate students – evidence from Germany // *Industry and Innovation*. 2021. Vol. 28. № 3. P. 307–342. DOI 10.1080/13662716.2020.1784710.
48. Cross S. Applying a Research University's Leadership Model in a Regional Innovation Ecosystem. URL: <https://search.proquest.com/docview/1967750007> (дата обращения: 12.03.2022).
49. Boruck Klein S., Vasconcelos M. C. L. R. de, Jesus Carvalho Lima R. de, Dufloth S. C. Contributions from entrepreneurial universities to the regional innovation ecosystem of Boston // *Revista Gestão & Tecnologia*. 2021. Vol. 21. № 1. P. 245–268.
50. Salati Marcondes de Moraes G. H., Brandão Fischer B., Guerrero M., Lopes da Rocha A. K., Rücker Schaeffer P. An inquiry into the linkages between university ecosystem and students' entrepreneurial intention and self-efficacy // *Innovations in Education and Teaching International*. 2021. DOI 10.1080/14703297.2021.1969262.
51. Wang X., Sun X., Liu S., Mu C. A Preliminary Exploration of Factors Affecting a University Entrepreneurship Ecosystem // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. DOI 10.3389/fpsyg.2021.732388.
52. De Jager H. J., Mthembu T. Z., Ngowi A. B., Chipunza C. Towards an Innovation and Entrepreneurship Ecosystem: A Case Study of the Central University of Technology, Free State // *Science, Technology & Society*. 2017. Vol. 22. № 2. P. 310–331.
53. Rücker Schaeffer P., Fischer B., Queiroz S. Beyond Education: The Role of Research Universities in Innovation Ecosystems // *Foresight and STI Governance*. 2018. Vol. 12. № 2. P. 50–61. DOI 10.17323/2500–2597.2018.2.50.61.
54. Heaton S., Siegel D. S., Teece D. J. Universities and innovation ecosystems: a dynamic capabilities perspective // *Industrial and Corporate Change*. 2019. Vol. 28. № 4. P. 921–939. DOI 10.1093/icc/dtz038.
55. Birkner Z., Máhr T., Rodek Berkes N. Changes in Responsibilities and Tasks of Universities in Regional Innovation Ecosystems // *Naše gospodarstvo/Our Economy*. 2017. Vol. 63. № 2. P. 15–21. DOI 10.1515/ngoe-2017–0008.
56. Bacon E., Williams M. D., Davies G. H. Recipes for success: Conditions for knowledge transfer across open innovation ecosystems // *International Journal of Information Management*. 2019. № 49. P. 377–387.
- References**
1. Bramwell A., Wolfe A., Hepburn N. Growing Entrepreneurial Ecosystems: Public Intermediaries, Policy Learning, and Regional Innovation. *Journal of Entrepreneurship and Public Policy*, 2019, vol. 8, nr 2, pp. 272–292. doi 10.1108/JEPP-04-2019-0034. (In Eng.).
 2. Viitanen J. Profiling Regional Innovation Ecosystems as Functional Collaborative Systems: The Case of Cambridge. *Technology Innovation Management Review*, 2016, vol. 6, nr 12, pp. 6–25. (In Eng.).
 3. Pidorycheva I., Shevtsova H., Antonyuk V., Shvets N. A Conceptual Framework for Developing of Regional Innovation Ecosystems. *European Journal of Sustainable Development*, 2020, vol. 9, nr 3, pp. 626–640. doi 10.14207/ejsd.2020.v9n3p626. (In Eng.).
 4. Rong K., Lin Y., Yu J., Zhang Y., Radziwon A. Exploring Regional Innovation Ecosystems: An Empirical Study in China. *Industry and Innovation*, 2020, vol. 28, nr 5, pp. 545–569. doi 10.1080/13662716.2020.1830042. (In Eng.).
 5. Vasetskaya N. O., Boush G. D., Gloukhov V. V. Sistematizatsiya raznovidnostei universitetov v ekonomike s pomoshch'yu kategorial'nogo metoda «Ryad informatsionnykh kriteriev» [Systematization of Varieties of Universities in the Economy Using the Categorical Method «A Number of Information Criteria»]. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya: Ekonomika*, 2019, vol. 17, nr 3, pp. 29–38. doi 10.25513/1812–3988.2019.17(3).29–38. (In Russ.).
 6. Howells J., Ramlogan R., Cheng S.-L. The Role, Context and Typology of Universities and Higher Education Institutions in Innovation Systems: A UK Perspective, available at: <https://ewds.strath.ac.uk/Portals/8/typology.doc> (accessed 12.05.2022). (In Eng.).
 7. Abankina I., Aleskerov F., Belousova V., Gokhberg L., Zinkovsky K., Kiselgof S., Petrushchenko V., Shvydun S. Performance-Based Typology of Universities: Evidence from Russia, Moscow, HSE Series, 2015, 40 p. (In Eng.).
 8. Efimov V. S. (ed.) Tipologiya universitetov, modeli i instrumenty organizatsionnogo razvitiya [Typology of Universities, Models and Tools Instruments of Organizational Development], Krasnoyarsk, Siberian Federal University, 2018, 61 p. (In Russ.).
 9. McCarthy I. P., Bruno S. Silvestre B. S., Nordenflycht A. von, Breznitz Sh. M. A Typology of University Research Park Strategies: What Parks Do and Why it Matters. *Journal of Engineering and Technology Management*, 2018, nr 47, pp. 110–122. (In Eng.).
 10. Torre E. M. de la, Casani F., Sagarra M. Defining Typologies of Universities through a DEA-MDS Analysis: An Institutional Characterization for Formative Evaluation Purposes. *Research Evaluation*, 2018, vol. 27, nr 4, pp. 388–403. doi 10.1093/reseval/rvy024. (In Eng.).
 11. Voeykova O. B. Kontseptual'noe videnie novogo universiteta v rabotakh sovremennykh uchenykh: tipologiya kontseptsii innovatizatsii vysshei shkoly [Conceptual Vision of a the New University in the Works of Modern Scientists: Typology of the Concepts of Innovatisation of the Higher School]. *Ekonomika nauki*, 2020, vol. 6, nr 3, pp. 186–198. doi 10.22394/2410–132X-2020-6-3-186-198. (In Russ.).
 12. Tang H. H., Chau C. W. Knowledge Exchange in a Global City: A Typology of Universities and Institutional Analysis. *European Journal of Higher Education*, 2020, vol. 10, nr 1, pp. 93–112. doi 10.1080/21568235.2019.1694424. (In Eng.).
 13. Stam E., Spigel B. Entrepreneurial Ecosystems, available at: https://www.uu.nl/sites/default/files/rebo_use_dp_2016_1613.pdf (accessed 12.05.2022). (In Eng.).
 14. Moore J. Predators and Prey: A New Ecology of Competition. *Harvard Business Review*, 1993, vol. 71, nr 3, pp. 75–86. (In Eng.).

15. Li Y. R. The Technological Roadmap of Cisco's Business Ecosystem. *Technovation*, 2009, vol. 29, nr 5, pp. 379–386. (In Eng.).
16. Walrave B., Talmar M., Podoyntsina K. S., Romme A. G. L., Verbong G. P. J. A Multi-Level Perspective on Innovation Ecosystems for Path-Breaking Innovation. *Technological Forecasting & Social Change*, 2018, vol. 136, pp. 103–113. (In Eng.).
17. Radziwon A., Bogers M. Open Innovation in SMEs: Exploring Inter-Organizational Relationships in an Ecosystem. *Technological Forecasting & Social Change*, 2019, vol. 146, pp. 573–587. (In Eng.).
18. Konietzko J., Bocken N., Hultink E. J. Circular Ecosystem Innovation: An Initial Set of Principles, available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959652619348127> (accessed 12.03.2022). (In Eng.).
19. Thomas L. D. W., Sharapov D., Autio E. Linking Entrepreneurial and Innovation Ecosystems: The Case of AppCampus. *Entrepreneurial Ecosystems and the Diffusion of Startups*, Glos, 2016, pp. 35–64. (In Eng.).
20. Ritala P., Almpantopoulou A. In Defense of 'Eco' in Innovation Ecosystem. *Technovation*, 2017, vol. 60–61, pp. 39–42. (In Eng.).
21. Battistella C., Colucci K., De Toni A. F., Nonino F. Methodology of Business Ecosystems Network Analysis: A Case Study in Telecom Italia Future Centre. *Technological Forecasting & Social Change*, 2013, vol. 80, pp. 1194–1210. (In Eng.).
22. Guerrero M., Martínez-Chávez M. Aligning Regional and Business Strategies: Looking inside the Basque Country Entrepreneurial Innovation Ecosystem. *Thunderbird International Business Review*, 2020, vol. 62, iss. 5, pp. 607–621. doi 10.1002/tie.22162. (In Eng.).
23. Adner R. Match your Innovation Strategy to your Innovation Ecosystem. *Harvard Business Review*, 2006, vol. 84, nr 4, pp. 98–107. (In Eng.).
24. Iansiti M., Levien R. Strategy as Ecology. *Harvard Business Review*, 2004, vol. 82, nr 3, pp. 68–78. (In Eng.).
25. Chesbrough H. Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology. *European Journal of Innovation Management*, 2003, vol. 7, nr 4, pp. 325–326. doi 10.1108/14601060410565074. (In Eng.).
26. Robaczewska J., Vanhaverbeke W., Lorenz A. Applying Open Innovation Strategies in the Context of a Regional Innovation Ecosystem: The Case of Janssen Pharmaceuticals. *Global Transitions*, 2019, nr 1, pp. 120–131. (In Eng.).
27. Durst S., Poutanen P. Success Factors of Innovation Ecosystems – Initial Insights from a Literature Review, available at: https://www.researchgate.net/publication/321278484_Success_factors_of_innovation_ecosystems-Initial_insights_from_a_literature_review (accessed 12.03.2022). (In Eng.).
28. Jensen M., Meckling W. Theory of the Firm. Managerial Behavior, Agency Costs and Ownership Structure. *Journal of Financial Economics*, 1976, vol. 3, nr 4, pp. 305–360. (In Eng.).
29. North D. C. Instituty, institutsional'nye izmeneniya i funkcionirovanie ekonomiki [Institutions, Institutional Change and the Functioning of the Economy], Moscow, Nachala, 1997, 180 p. (In Russ.).
30. Caro-González A., Anabo I. F. Za predelami prepodavaniya i issledovaniya: vzglyad na menyayushchiesya roli vysshego obrazovaniya iznutri [Beyond Teaching and Research: Stakeholder Perspectives on the Evolving Roles of Higher Education]. *Ekonomicheskije i sotsial'nye peremeny: fakty, tendentsii, prognoz*, 2020, vol. 13, nr 6, pp. 252–266. doi 10.15838/esc.2020.6.72.15. (In Russ.).
31. Consolmagno Pelegrini G., Salati Marcondes de Moraes G. H. Does Gender Matter? A University Ecosystem, Self-Efficacy and Entrepreneurial Intention Analysis in Brazilian Universities. *Gender in Management*, 2021, vol. 37, nr 2, pp. 271–286. doi 10.1108/GM-01-2021-0007. (In Eng.).
32. Tolstykh T., Gamidullaeva L., Shmeleva N. Universities as Knowledge Integrators and Cross-Industry Ecosystems: Self-Organizational Perspective, available at: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244020988704> (accessed 12.03.2022). (In Eng.).
33. Markkula M., Kune H. Making Smart Regions Smarter: Smart Specialization and the Role of Universities in Regional Innovation Ecosystems. *Technology Innovation Management Review*, 2015, vol. 5, nr 10, pp. 7–15. (In Eng.).
34. Thomas E., Faccin K., Terje Asheim B. Universities as Orchestrators of the Development of Regional Innovation Ecosystems in Emerging Economies. *Growth and Change*, 2021, vol. 52, iss. 2, pp. 770–789. doi 10.1111/grow.12442. (In Eng.).
35. Pellikka J., Ali-Vehmas T. Managing Innovation Ecosystems to Create and Capture Value in ICT Industries. *Technology Innovation Management Review*, 2016, vol. 6, nr 10, pp. 17–24. (In Eng.).
36. Ranga M., Mroczkowski T., Araisio T. University–Industry Cooperation and the Transition to Innovation Ecosystems in Japan. *Industry and Higher Education*, 2017, vol. 31, nr 6, pp. 373–387. (In Eng.).
37. Knottnerus A. No University without Diversity. The Dynamic Ecosystem of Scientific and Social Innovation. *The Dutch National Research Agenda in Perspective. A Reflection on Research and Science Policy in Practice*, Amsterdam, 2021, pp. 209–219. (In Eng.).
38. Pachciarek H., Szarek M., Wiater D. Models of Innovation Institutions Management in the University Ecosystem. *Scientific Papers of Silesian University of Technology*, 2020, nr 145, pp. 359–372. doi 10.29119/1641-3466.2020.145.27. (In Eng.).
39. Li Sun S., Zhang Y., Cao Y., Dong J., Cantwell J. Enriching Innovation Ecosystems: The Role of Government in a University Science Park. *Global Transitions*, 2019, nr 1, pp. 104–119. (In Eng.).
40. Villani E., Lechner Ch. How to Acquire Legitimacy and Become a Player in a Regional Innovation Ecosystem? The Case of a Young University. *The Journal of Technology Transfer*, 2021, vol. 46, nr 4, pp. 1017–1045. doi 10.1007/s10961-020-09803-8. (In Eng.).
41. Piqué J. M., Berbegal-Mirabent J., Etkowitz H. The Role of Universities in Shaping the Evolution of Silicon Valley's Ecosystem of Innovation. *Triple Helix*, 2020, nr 7, pp. 277–321. doi 10.1163/21971927-bja10009. (In Eng.).
42. Bacon E. C., Williams M. D. Deconstructing the Ivory Tower: Identifying Challenges of University–Industry Ecosystem Partnerships. *Review of Managerial*

Science, 2022, vol. 16, pp. 113–134. doi 10.1007/s11846-020-00436-7. (In Eng.).

43. Tejero A., Pau I., León G. Analysis of the Dynamism in University-Driven Innovation Ecosystems Through the Assessment of Entrepreneurship Role. *IEEE Access*, 2019, vol. 7, pp. 89869–89885. doi 10.1109/ACCESS.2019.2926988. (In Eng.).

44. Attour A., Lazaric N. From Knowledge to Business Ecosystems: Emergence of an Entrepreneurial Activity during Knowledge Replication. *Small Business Economics*, 2020, nr 54, pp. 575–587. (In Eng.).

45. Prokop D. University Entrepreneurial Ecosystems and Spinoff Companies: Configurations, Developments and Outcomes. *Technovation*, 2021, vol. 107, article 102286. doi 10.1016/j.technovation.2021.102286. (In Eng.).

46. Grobbelaar S. S. Developing a Local Innovation Ecosystem through a University Coordinated Innovation Platform: The University of Fort Hare. *Development Southern Africa*, 2018, vol. 35, nr 5, pp. 657–672. doi 10.1080/0376835X.2017.1421902. (In Eng.).

47. Bock C., Dilmetz D., Selznick B. S., Zhang L., Mayhew M. J. How the University Ecosystem Shapes the Innovation Capacities of Undergraduate Students – Evidence from Germany. *Industry and Innovation*, 2021, vol. 28, nr 3, pp. 307–342. doi 10.1080/13662716.2020.1784710. (In Eng.).

48. Cross S. Applying a Research University's Leadership Model in a Regional Innovation Ecosystem, available at: <https://search.proquest.com/docview/1967750007> (accessed 12.03.2022). (In Eng.).

49. Boruck Klein S., Vasconcelos M. C. L. R. de, Jesus Carvalho Lima R. de, Dufloth S. C. Contributions from Entrepreneurial Universities to the Regional Innovation Ecosystem of Boston. *Revista Gestão & Tecnologia*, 2021, vol. 21, nr 1, pp. 245–268. (In Eng.).

50. Salati Marcondes de Moraes G. H., Brandão Fischer B., Guerrero M., Lopes da Rocha A. K., Rücker Schaeffer P. An Inquiry into the Linkages between University Ecosystem and Students' Entrepreneurial Intention and Self-Efficacy. *Innovations in Education and Teaching International*, 2021, pp. 1–12. doi 10.1080/14703297.2021.1969262. (In Eng.).

51. Wang X., Sun X., Liu S., Mu C. A Preliminary Exploration of Factors Affecting a University Entrepreneurship Ecosystem. *Frontiers in Psychology*, 2021, vol. 12, article 732388. doi 10.3389/fpsyg.2021.732388. (In Eng.).

52. De Jager H. J., Mthembu T. Z., Ngowi A. B., Chipunza C. Towards an Innovation and Entrepreneurship Ecosystem: A Case Study of the Central University of Technology, Free State. *Science, Technology & Society*, 2017, vol. 22, nr 2, pp. 310–331. (In Eng.).

53. Rücker Schaeffer P., Fischer B., Queiroz S. Beyond Education: The Role of Research Universities in Innovation Ecosystems. *Foresight and STI Governance*, 2018, vol. 12, nr 2, pp. 50–61. doi 10.17323/2500–2597.2018.2.50.61. (In Eng.).

54. Heaton S., Siegel D. S., Teece D. J. Universities and Innovation Ecosystems: A Dynamic Capabilities Perspective. *Industrial and Corporate Change*, 2019, vol. 28, nr 4, pp. 921–939. doi 10.1093/icc/dtz038. (In Eng.).

55. Birkner Z., Máhr T., Rodek Berkes N. Changes in Responsibilities and Tasks of Universities in Regional Innovation Ecosystems. *Naše gospodarstvo/Our Economy*, 2017, vol. 63, nr 2, pp. 15–21. doi 10.1515/ngoe-2017–0008. (In Eng.).

56. Bacon E., Williams M. D., Davies G. H. Recipes for Success: Conditions for Knowledge Transfer across Open Innovation Ecosystems. *International Journal of Information Management*, 2019, nr 49, pp. 377–387. (In Eng.).

Информация об авторах / Information about the authors

Акбердина Виктория Викторовна – доктор экономических наук, профессор, член-корреспондент РАН, Институт экономики Уральского отделения Российской академии наук; ORCID 0000-0002-6463-4008.

Василенко Елизавета Валерьевна – аспирант, младший научный сотрудник Центра структурной политики, Институт экономики Уральского отделения Российской академии наук; ORCID 0000-0001-5846-2185.

Viktoria V. Akberdina – Doctor of Economics, Professor, Corresponding Member, Russian Academy of Sciences, Institute of Economics of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences; ORCID 0000-0002-6463-4008.

Elizaveta V. Vasilenko – Graduate Student, Junior Researcher of Centre for Structural Policy Research, Institute of Economics of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences; ORCID 0000-0001-5846-2185.



ТРЕТЬЯ МИССИЯ УНИВЕРСИТЕТОВ В РОССИИ: ТРЕНД НА (НЕ)КОММЕРЦИАЛИЗАЦИЮ?

О. В. Дремова, И. А. Щеглова

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
Россия, 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20;
odremova@hse.ru*

Аннотация. Третья миссия университетов, которая заключается во вкладе вузов в социально-экономическое развитие города, региона, а также страны в целом, занимает одно из центральных мест в исследовательской и управленческой повестке высшего образования в России. Несмотря на растущий научный и практический интерес к данной теме, третья миссия как концепт пока не устоялась. В связи с этим до сих пор не ясно, как академическое сообщество расценивает роль и значение третьей миссии. В представляемой исследовательской статье освещается понимание роли третьей миссии сотрудниками и студентами одного российского национального исследовательского университета, для чего в 2021 году в этом вузе была организована серия фокус-групп (объем выборки – 74 респондента). Изучение полученных данных осуществлялось с использованием контент-анализа. Результаты показали, что взгляды информантов на предназначение третьей миссии неоднородны. По мнению большинства опрошенных, третья миссия выполняет исключительно социальную функцию. Некоторые видят в этом направлении деятельности вуза возможности для профессионального развития. И только небольшая доля респондентов считает третью миссию показателем успешности и престижа университета. Коммерческая же составляющая третьей миссии, преобладающая в зарубежных университетах, была отмечена лишь двумя информантами.

В практическом плане статья будет полезна администраторам и руководителям российских вузов, а также исследователям, заинтересованным в развитии социальной вовлеченности студентов и сотрудников вузов.

Ключевые слова: третья миссия университета, социальная вовлеченность, университетское сообщество, региональное развитие, высшее образование

Благодарность. Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.
Для цитирования: Дремова О. В., Щеглова И. А. Третья миссия университетов в России: тренд на (не)коммерциализацию? // Университетское управление: практика и анализ. 2022. Т. 26, № 2. С. 27–37. DOI 10.15826/umpa.2022.02.010.

RUSSIAN UNIVERSITIES' THIRD MISSION: A TREND TOWARDS (NON)COMMERCIALIZATION?

O. V. Dremova, I. A. Shcheglova

*National Research University «Higher School of Economics»
20 Myasnitskaya str., Moscow, 101000, Russian Federation;
odremova@hse.ru*

DOI 10.15826/umpa.2022.02.010

Abstract. The idea of developing universities' third mission, which lies in their contribution to the social and economic development of the region, city, and the whole country, has taken one of the central places in the research and management agenda of higher education in Russia. Despite the growing scientific and practical interest in this topic, the concept of the third mission has not been formed yet. Consequently, there is no clear understanding of how the academic community understands the role and meaning of the third mission. This paper aims at studying how students and staff members of one Russian national research university understand the third mission. Within this research, we conducted a series of focus groups with the university staff and students in 2021, the sample consisting of 74 informants. For data processing, there was used content analysis. The results showed vast differentiation of the informants' views on the idea and objectives of the university's third mission. For most of the respondents, the third mission equals the social mission. However, some

also see it as an opportunity for professional development. Only a tenth of all the interviewees consider the third mission as an indicator of the university's success and prestige. At the same time, the commercial component of this mission, which prevails in foreign universities, has been noted only by two informants.

The study conducted might be of use for administrators and managers of Russian universities, as well as for researchers interested in developing the social involvement of students and university staff.

Keywords: universities' third mission, social involvement, university community, regional development, higher education

Acknowledgements. Support from the Basic Research Program of the National Research University Higher School of Economics is gratefully acknowledged.

For citation: Dremova O. V., Shcheglova I. A. Russian Universities' Third Mission: A Trend towards (Non)commercialization? *University Management: Practice and Analysis*, 2022, vol. 26, nr 2, pp. 27–37. doi 10.15826/umpa.2022.02.010. (In Russ.).

Введение

Традиционно основной миссией классического университета считалось распространение знаний, то есть образовательная миссия [1]. За исследовательскими университетами была закреплена исследовательская миссия. Изменения, произошедшие в обществе и экономике за последние десятилетия (в частности, переход от эпохи постиндустриальной к эпохе информационной), способствовали трансформации функций и роли многих социальных институтов, в том числе и системы высшего образования. В системе высшего образования изменения затрагивают в первую очередь цели и ценности, которые отражаются в миссии университета [2, 3]. С конца XX века, времени, когда университеты начали активно взаимодействовать с промышленным производством, бизнесом и вовлекаться в решение социальных проблем местных сообществ, заговорили о том, что у этих вузов помимо двух основных миссий есть еще и третья миссия, предполагающая вклад в социально-экономическое развитие не только города и региона присутствия учреждения высшего образования, но и страны в целом [2, 4, 5]. Постепенно все чаще стало декларироваться, что роль академического сектора состоит не только в обеспечении рынка труда человеческими ресурсами, но и в передаче знаний и технологий посредством совместных исследований с промышленным сектором, консультирования и патентования [6, 7]. Ориентир на коммерческий сектор позволил университетам не только расширить свои базовые функции (преподавательскую и исследовательскую), но и открыть новые возможности для собственного развития [8]. Университеты, которые заявляли о реализации ими третьей миссии и о ее развитии, стали называть предпринимательскими (англ. *entrepreneurial*) [9], а позднее – новыми флагманскими (англ. *new flagship*) [10]. Однако дрейф университетов в сторону все большей предпринимательской активности

и коммерциализации, а также учета своих разработок в виде патентов активизировал дискуссию о (не)продуктивности гуманистической идеи служения этих вузов обществу [11]. В США предпринимательская деятельность университетов получила название «академический капитализм», основная цель которого – превращение научных разработок в товар для извлечения прибыли [12]. В связи с тем, что третья миссия университетов стала в высокой степени коммерциализированной, многие исследователи говорят о том, что основой для нее должна являться именно некоммерческая деятельность, направленная на решение социальных проблем общества.

Тема развития третьей миссии университетов стала особенно актуальной в 2020 году, во многом – вследствие пандемии COVID-19, когда все страны мира столкнулись с беспрецедентными вызовами для здравоохранения, экономической и социальной политики. Несмотря на проблемы системы высшего образования, вызванные переходом на дистанционный формат обучения, многие университеты не остались в стороне и запустили свои исследовательские программы и прикладные проекты, направленные на борьбу с пандемией и ее последствиями [13]. Во многих странах студенты и преподаватели медицинских вузов принимали участие в предоставлении помощи больным [14, 15], оказывали поддержку незащищенным слоям населения, обеспечивая их лекарствами и продуктами [16]. Также некоторые медицинские вузы и стартап-проекты внесли свой вклад в разработку и тестирование лечебных препаратов [17].

Итак, за последние 20 лет интерес к третьей миссии университетов в общемировом масштабе возрос, но в российском контексте это направление их деятельности все еще остается относительно новым и малоизученным как с теоретической стороны, так и с практической. Первые исследования, посвященные изучению третьей миссии университетов, начали проводиться после 2000-х

годов. В основном они являлись описательными и посвящались анализу миссий и уставов университетов различных стран [3], анализу возможностей взаимодействия между университетом и индустрией [18], а также факторам, которые могли бы способствовать развитию третьей миссии университетов [19]. В российском академическом сообществе третья миссия как концепт пока не оформилась. Более того, до сих пор нет четкого понимания того, как отечественное академическое сообщество (студенты и сотрудники университетов) понимает ее роль.

Отсюда и цель проведенного нами исследования – изучить на примере конкретного российского университета, какое содержание вкладывают его сотрудники и студенты в понятие «третья миссия». Другими словами, найти ответ на следующий исследовательский вопрос: «В чем заключается основная функция третьей миссии российских университетов, по мнению их сотрудников и студентов?»

В связи с формированием в российских университетах запроса на развитие третьей миссии выполненное нами исследование особенно актуально. Его результаты будут интересны как исследователям высшего образования, так и администраторам университетов, заинтересованных в развитии третьей миссии как нового направления своей деятельности.

Третья миссия университетов в мире – (не)коммерческое направление

Третья миссия университета является понятием многомерным, и у него на данное время нет единого согласованного определения [20, 21], так как оно зависит от многих аспектов: 1) характеристик университета, 2) приоритетов, которые университет ставит перед собой, а также 3) контекста и 4) страны, в которой университет находится [22]. В целом деятельность университета в рамках третьей миссии можно разделить на два направления: коммерческое и некоммерческое [23].

Коммерческая деятельность университета заключается во взаимодействии с промышленностью, в оказании консалтинговых услуг, патентовании и лицензировании результатов своих исследований и разработок, а также в создании стартапов и компаний [24]. Соответственно основная функция третьей миссии как коммерческой деятельности – приращение доходов университета. Некоммерческая же деятельность заключается во вкладе университета в развитие местного сообщества и региона с помощью различных

образовательных, социальных и волонтерских инициатив [25].

Американские вузы стали первопроходцами в коммерциализации прикладных исследований и предоставлении коммерческих услуг. Они также первыми начали оказывать поддержку промышленности и передавать результаты проводимых исследований в неакадемическую среду [26]. Это связано с тем, что университеты США изначально финансировались за счет частных фондов и контрактов, а не за счет государства, в отличие от европейских и российских университетов [27, 28]. Затем этот тренд на коммерциализацию стал распространяться и в университетах других стран [29].

Например, результаты проведенного в Швеции изучения третьей миссии университетов показывают, как вузы, в которых особое внимание уделяется стимулированию предпринимательской деятельности исследователей и патентованию / лицензированию получаемых ими результатов, постепенно становятся «предпринимательскими» [30, 31]. Это же направление стараются продвигать в университетах Великобритании для развития экономики и общества [32]. Согласно результатам исследований, выполненных на выборке университетов в Чехии, Норвегии и Финляндии, в этих странах третья миссия учреждений высшего образования в основном направлена на взаимодействие с регионом и местным сообществом [33, 34]. В то же время в норвежских университетах исследователи отмечают тенденцию смещения повестки со вклада в региональное развитие на экономическое и исследовательское превосходство вузов на международной арене [34]. В немецких университетах третья миссия рассматривается преимущественно как содействие экономическому развитию вуза и региона и как передача технологических знаний. Гораздо меньше внимания уделяется вопросам дополнительного образования и социальной вовлеченности [35].

Третья миссия российских вузов изначально (в советский период) проявлялась как служение местному сообществу (например, в форме активизации студенческого добровольчества, участия в решении социальных проблем населения и т. д. [36]). В 1990-х годах университеты начали активно взаимодействовать с городскими властями и промышленностью, что способствовало как социально-экономическому развитию местной среды, так и усилению роли этих вузов в регионах [13]. С недавнего времени развитие российскими университетами третьей миссии

поддерживается на государственном уровне. Цель такой поддержки – вовлечение университетов в социально-экономическое развитие местных территорий, повышение престижности этих учреждений высшего образования и их положения в рейтингах (АСИ, 2020)¹. Тем не менее исследования показывают, что экспертная деятельность, которая позволила бы вузу расширить поле своего влияния на развитие экономики, политики, социальной жизни региона и страны, практически не обозначена в качестве стратегического приоритета российских университетов [37]. Равно как нет и четкого понимания роли третьей миссии ее основным провайдером – университетским сообществом, а именно сотрудниками университета и его студентами.

Данные и методы

Наше исследование было проведено в 2021 году на базе Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ). Данный вуз является релевантным кейсом для изучения проблематики третьей миссии в силу следующих причин: 1) на протяжении нескольких лет здесь ведутся дискуссии о развитии третьей миссии², 2) вузом реализовано 180 проектов, соответствующих принципам / идеям третьей миссии³, и 3) инициирован ряд исследований по этой теме [19]. Тем не менее у сотрудников НИУ ВШЭ и обучающихся в нем студентов нет четкого понимания целей и задач данного направления деятельности вуза, равно как и не сформировано отношение к их реализации. С учетом указанных обстоятельств проведенное нами исследование является отправной точкой в изучении проблематики третьей миссии для последующей ее концептуализации и развития на практике.

Основой для исследования послужила серия модерлируемых дискуссий (фокус-групп), организованных со студентами и сотрудниками НИУ ВШЭ. Асинхронные групповые онлайн-дискуссии со студентами проводились в социальной сети Telegram, а с сотрудниками – на платформе

MakesSense. Респонденты отвечали на вопросы об их отношении к третьей миссии, о реализуемых в рамках данного направления проектах, о стимулах и барьерах вовлечения в эти проекты. Данные собирались нами в 2021 году с января по март включительно. Модерируемые дискуссии с сотрудниками и студентами шли параллельно в течение недели. Всего было организовано 7 фокус-групп.

Поиск респондентов-сотрудников осуществлялся с помощью общеуниверситетской рассылки с приглашением принять участие в исследовании. На приглашение откликнулось 33 сотрудника, из них 25 человек приняли в исследовании активное участие. Они и были включены в выборку. Административные должности (руководители лабораторий / центров, сотрудники дирекции по правовым вопросам, сотрудники, отвечающие за ведение документации различных видов и администрирование проектов) занимали 16 человек, а 9 человек являлись представителями профессорско-преподавательского состава. С сотрудниками были организованы 2 фокус-группы.

Поиск респондентов-студентов осуществлялся с помощью рассылки в официальной группе университета в ВКонтакте и далее методом «снежного кома» среди студентов, откликнувшихся на приглашение в рассылке. Всего зарегистрировались 76 студентов бакалавриата и магистратуры, из них в исследовании приняли участие 49 человек (34 студента бакалавриата и 15 студентов магистратуры всех курсов обучения). Со студентами было организовано 5 фокус-групп. В каждую фокус-группу входило от 9 до 13 человек.

Гайд для фокус-групп был разработан с учетом проведенного нами обзора литературы и включал следующие тематические блоки:

- 1) общая информация о студенте (сотруднике) и опыте его волонтерской деятельности;
- 2) понимание респондентом роли третьей миссии;
- 3) отношение к третьей миссии;
- 4) барьеры для вовлечения в проекты третьей миссии;
- 5) возможности университета для развития третьей миссии.

После завершения работы с фокус-группами транскрипты дискуссий были анонимизированы и выгружены для дальнейшего анализа. Нас для поиска ответа на поставленный исследовательский вопрос интересовал блок интервью, посвященный пониманию респондентами роли третьей миссии.

Для анализа использовался феноменологический подход: он позволяет, с опорой

¹ См.: Минобрнауки России поддержит проекты по развитию «третьей миссии» университетов // Агентство стратегических инициатив : официальный сайт. URL: <https://asi.ru/news/152731/> (дата обращения: 15.02.2022).

² См.: Устойчивый университет: новый отчет о реализации третьей миссии // НИУ ВШЭ : официальный сайт. URL: <https://3mission.hse.ru/news/community/> (дата обращения: 17.02.2022).

³ См.: О третьей миссии // НИУ ВШЭ : официальный сайт. URL: <https://3mission.hse.ru/#infographics> (дата обращения: 17.02.2022).

на эмпирические данные, описать восприятие и понимание респондентами отдельных аспектов окружающего мира [38]. Полученные данные подвергались контент-анализу, что давало возможность раскрыть их смысловое содержание. Процедура проведения контент-анализа состоит в разработке системы кодирования текстов с последующим применением количественной методики. В нашем исследовании единицей анализа являлись отдельные нарративы о роли третьей миссии, выделенные из ответов респондентов. Анализ транскриптов осуществлялся каждым из нас самостоятельно с помощью использования описательных кодов для комментирования, после чего выделенные смысловые коды обсуждались и согласовывались для разработки единой структуры кодирования. Затем мы совместно принимали решение о том, в какие блоки объединяются полученные коды. На заключительном этапе анализа были определены основные тематические блоки и отобраны цитаты, иллюстрирующие каждый блок.

Результаты

Для ответа на поставленный исследовательский вопрос мы определили удельный вес основных функций третьей миссии в НИУ ВШЭ (все респонденты назвали 4 функции), который рассчитывался по следующей формуле:

$$K = \frac{\text{Число нарративов, фиксирующих роль третьей миссии}}{\text{Общее число упоминаний о роли третьей миссии}}$$

Похожая методология используется в работе И. Н. Емельянова [37].

Удельный вес основных функций третьей миссии

Функция	Удельный вес	Количество нарративов, фиксирующих данную функцию, абс.
Социальная	0,53	24
Образовательная	0,31	14
Репутационная	0,11	5
Коммерческая	0,05	2

Контент-анализ фокус-групп показал, что сотрудники и студенты НИУ ВШЭ отводят третьей миссии 4 функции: социальную, образовательную,

репутационную и коммерческую (см. таблицу). По мнению 55 % опрошенных информантов, основной функцией третьей миссии университета является социальная функция, а коммерческую функцию указали только 5 % респондентов.

Социальная функция

Большинство информантов считает, что третья миссия выполняет, в первую очередь, социальную функцию, заключающуюся в содействии развитию города и местного сообщества. Такая позиция у сотрудников и студентов формируется в силу их привлечения к организации и проведению как в стенах университета, так и вне его различных образовательных и волонтерских мероприятий, предназначенных для широкой аудитории.

Воплощение в жизнь понятия «Общество и служение ему». Университет поддерживает социум внутри себя: проводит, например, благотворительные фестивали и акции, привлекая к добровольчеству студентов и сотрудников (директор центра).

Для меня наиболее значимыми являются возможности поддержки и развития некоммерческого сектора, благотворительности и добровольчества, а также социального предпринимательства (включая как социальные, так и технологические инновации) с вовлечением студентов и преподавателей в эту новую, социальную, экономику. А также, конечно, активное влияние на... развитие жизни на территориях – от локаций кампусов до каждого места, откуда приезжают студенты и куда возвращаются выпускники (заведующий центром).

...Есть трек, где Вышка, условно говоря, налаживает положение дел в стране. То есть речь даже не о том, что... Вышка пришла и починила, скажем, Москву. Речь о том, что Вышка дала возможность студентам попробовать свои силы в том, чтобы сделать город лучше... (студентка 4-го курса бакалавриата).

Данная функция, по мнению информантов, также предполагает выход за рамки образовательной и исследовательской миссий. Она способствует формированию жизненно важных ценностей и их трансляции в общество.

Для меня третья миссия Вышки – это выходить за рамки образования и науки и показывать, что ее студенты и сотрудники могут делать на благо других в свободное от учебы, работы и исследований время. Это про открытость, внимание и жизненные ценности, которые очень важны (студентка 3-го курса бакалавриата).

Образовательная функция

Приоритетом третьей миссии также является образовательная функция. Ее основная цель, по мнению некоторых информантов, – личностное и профессиональное развитие студентов, а также формирование у них чувства принадлежности к университету.

На мой взгляд, третья миссия заключается в том, чтобы сделать из студента профессионала своего дела, специалиста в своей области (студентка 2-го курса бакалавриата).

Мне кажется, что это правильное направление для деятельности любого университета, так как он не должен ограничиваться банальными парами и занятиями. Университет – это не просто место с партами и профессорами, это центр студенческой жизни (студентка 4-го курса бакалавриата).

Помимо этого данная функция расширяет возможности образовательной миссии университета и способствует просвещению населения города с помощью организации и проведения различных образовательных и дискуссионных площадок, благодаря чему популяризируются наука и образование в целом.

Третья миссия – это помощь университета системе образования. Кажется, уже прошли времена, когда Вышка развивала сервисы и активности исключительно для абитуриентов. Сейчас, если мы посмотрим на страницы Дирекции по общему образованию и Дирекции по профессиональной ориентации, [мы] увидим большое разнообразие проектов для школьников. Задача этих проектов – популяризация науки и высшего образования, а также и повышение профессиональной компетенции учителей (доцент).

Университет поддерживает социум вне: зовет на просветительские, образовательные проекты жителей города, которые не причастны к университету. То, что происходит в рамках проекта «Университет, открытый городу» (директор центра).

Репутационная функция

Для небольшого количества опрошенных информантов суть третьей миссии заключается в повышении престижа вуза как в российской, так и в международной образовательной среде. Данное направление способствует созданию в глазах общества положительного образа университета и в формированию его узнаваемого бренда для привлечения большего числа абитуриентов и проектов.

Я считаю, что данное направление сделает вуз узнаваемым и привлекательным с точки

зрения не только обучения, но и реализации некоммерческих проектов (доцент).

Большая часть проектов, на мой взгляд, как и открытие новых факультетов, делается для устойчивых позиций в рейтингах и увеличения финансирования, а никак не с благой целью (студентка 1-го курса магистратуры).

Коммерческая функция

Репутационная функция тесно связана с коммерческой, так как она способствует привлечению как некоммерческих, так и коммерческих проектов. Эти проекты создают популяризаторские продукты для внешней аудитории, что формирует благоприятную среду для появления новых заказчиков и проектов. Таким образом, вузы, развивающие третью миссию, становятся центрами экспертизы для внешних акторов: государства, бизнеса, некоммерческих организаций и др.

...Основная цель здесь в том, чтобы обеспечить трансфер экспертных знаний в сторону других акторов – государства и бизнеса, – в первую очередь, для выработки лучших практик. Все это, по сути, часть... глобального тренда knowledge есопоту, где знания становятся одним из важнейших факторов, и университеты, которые эти знания аккумулируют, могут и должны находить им практическое применение. Вышка, как один из ведущих российских университетов, сейчас имеет возможность сыграть в этом процессе ведущую роль. Особенно с учетом того, что другие российские университеты пока что не очень в этот процесс вписываются (по крайней мере, на основе того, что вижу я) (студент 1-го курса магистратуры).

Дискуссия и заключение

Идея третьей миссии университета, сфокусированной, в первую очередь, на служении обществу, не нова и существует в России со времени появления в ней первых высших учебных заведений [39]. Но третья миссия российских университетов все еще не сформирована и находится в стадии становления, постепенно приобретая свои уникальные черты [40].

В данной статье мы представили кейс одного из ведущих российских университетов, созданный в рамках развития третьей миссии. Согласно результатам проведенного нами исследования можно сделать вывод о том, что сотрудники и студенты НИУ ВШЭ видят основную функцию третьей миссии вуза в первую очередь в расширении его некоммерческой деятельности (это и развитие

местного сообщества, и формирование культуры / мировоззрения студентов и их ценностных установок, и распространение знаний в обществе, и популяризация университета и его продуктов вовне) и в последнюю очередь – в привлечении коммерческих проектов. При этом, в отличие от зарубежных университетов, третья миссия не воспринимается членами российского университетского сообщества как деятельность, направленная в основном на коммерциализацию и превращение научных разработок в товар. Такая деятельность является, скорее, побочным продуктом повышения престижа университета в обществе и трансформации его в центр экспертизы. Развивая социальную миссию посредством активного участия в жизни общества, университеты повышают уровень доверия к себе, выступая в качестве компетентного некоммерческого партнера, чем привлекают абитуриентов [41]. В то же время у студентов появляется больше возможностей для расширения своих профессиональных навыков и применения знаний на практике.

Наряду с дискуссией о видах деятельности университетов в рамках третьей миссии ведутся дебаты о том, как можно учитывать результаты последней в показателях эффективности университетов [42, 43] и какие практики ее реализации могут использоваться другими вузами. Исследователи говорят о том, что нет единой модели третьей миссии, которая бы подошла всем университетам без исключения [44]. Образовательная система гетерогенна даже в пределах одной страны, между университетами имеются большие различия не только по числу обучающихся и направлениям подготовки, но и по задачам, заявленным в институциональной стратегии [42]. Таким образом, третья миссия университетов является мировым трендом с локальной спецификой [45]. Каждая страна и каждый отдельный университет видят задачи третьей миссии исходя из своего контекста и своих потребностей. В связи с этим необходимо избегать генерализации и допущений и исследовать кейс каждого вуза отдельно. В настоящее время коммерческий фокус не является основным для российских университетов в связи с тем, что они получают финансирование от государства, которое в том числе обеспечивает и бюджетные места. Во многих же зарубежных странах университеты должны самостоятельно заботиться о своем финансовом благополучии. И активное взаимодействие зарубежных университетов с местным сообществом не только является ключом к их процветанию, но и способствует повышению качества

обучения посредством усиления его практической составляющей [41]. В свою очередь, российские исследователи также говорят о том, что именно «предпринимательские университеты могут стать важным элементом индустриальных кластеров, преодолевая дефицит финансовых ресурсов и содействуя развитию регионов, в которых они работают» [46, 61].

В заключение отметим ряд ограничений, которые могут влиять на выводы нашего исследования. Во-первых, в выборку сотрудников вошли преимущественно административные и научные работники и в гораздо меньшем числе – представители профессорско-преподавательского состава. При этом установки сотрудников в отношении третьей миссии университета и характер их занятости могут зависеть от занимаемой ими должности. Во-вторых, в выборку попали в основном те респонденты, которые уже имели или опыт волонтерской деятельности, или некоторое представление о третьей миссии вуза. В-третьих, некоторые респонденты (как сотрудники, так и студенты) проявляли чувство беспокойства в отношении конфиденциальности дискуссий, поэтому в ходе обсуждений третьей миссии и отдельных ее аспектов они могли давать социально желаемые ответы.

Дальнейшим направлением поисков в русле рассмотренной нами тематики может послужить проведение количественных исследований информированности сотрудников и студентов о третьей миссии и их готовности вовлекаться в ее проекты в федеральных и опорных университетах России.

Список литературы

1. Строецкая Е. В. Идея и миссия современного университета // Вопросы образования. 2009. № 4. С. 67–81.
2. Sigurdson K. T. Clark Kerr's Multiversity and Technology Transfer in the Modern American Research University // College Quarterly. 2013. Vol. 16, nr 2. P. 1–15.
3. Балмасова Т. А. «Третья миссия» университета – новый вектор развития? // Высшее образование в России. 2016. Т. 8/9, № 204. С. 48–55.
4. Agasisti T., Barra C., Zotti R. Research, Knowledge Transfer, and Innovation: The Effect of Italian Universities' Efficiency on Local Economic Development 2006–2012 // Journal of Regional Science. 2019. Vol. 59, nr 5. P. 819–849.
5. The Strategic Orientation of Universities in Knowledge Transfer Activities / P. Giuri, F. Munari, A. Scandura, L. Toschi // Technological Forecasting and Social Change. 2019. Vol. 138. P. 261–278.
6. Klofsten M., Jones-Evans D. Comparing Academic Entrepreneurship in Europe – The Case of Sweden and Ireland // Small Business Economics. 2020. Vol. 14, nr 4. P. 299–309. DOI 10.1023/a:1008184601282.
7. Nguyen Quoc A., Le M. T., Pham H. H. The Impact of the Third Mission on Teaching and Research

Performance: Evidence from Academic Scholars in an Emerging Country // *SAGE Open*. 2021. Vol. 11, nr 4. P. 1–12. DOI 10.1177/21582440211054493.

8. *Jongbloed B., Enders J., Salerno C.* Higher Education and Its Communities: Interconnections, Interdependencies and a Research Agenda // *Higher Education*. 2008. Vol. 56, nr 3. P. 303–324.

9. *Etzkowitz H.* The Entrepreneurial University and the Emergence of Democratic Corporatism // *Universities and the Global Knowledge Economy: A Triple Helix of University-Industry-Government Relations* / L. Leydesdorff and H. Etzkowitz (eds.). London : Cassell, 1997. P. 141–152.

10. *The New Flagship University: Changing the Paradigm from Global Ranking to National Relevancy* / J. A. Douglass (ed.). Springer, 2016. 217 p. DOI 10.1057/9781137500496.

11. *Зиневиц О. В., Рузанкина Е. А.* Университет как научный и социальный институт в современном российском обществе // *Высшее образование в России*. 2014. № 7. С. 37–43.

12. *Slaughter S., Leslie L. L.* Expanding and Elaborating the Concept of Academic Capitalism // *Organization*. 2001. Vol. 8, nr 2. P. 154–161.

13. *Denny E.* Three Ways Universities are Helping Their Communities during the Pandemic // *EAB* : [сайт]. URL: <https://eab.com/insights/expert-insight/operations/three-ways-universities-are-helping-their-communities-during-the-pandemic/> (дата обращения: 15.01.2022).

14. *Тимофеев А.* «Я почему-то не боюсь»: как студенты работают в больницах Москвы // *Газета.Ru* : официальный сайт. URL: <https://www.gazeta.ru/social/2020/05/06/13073815.html> (дата обращения: 17.01.2022).

15. *Saxton S.* Medical Students Help Tackle COVID-19 Community Health Challenges // *Imperial College London* : [сайт]. URL: <https://www.imperial.ac.uk/news/217073/medical-students-help-tackle-covid-19-community/> (дата обращения: 15.01.2022).

16. UNESCO. Higher Education Institutions' Engagement with the Community. UNESCO COVID-19 Education Response: Education Sector Issue Notes. 2020 // UNESCO : [сайт]. URL: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/issuenotes> (дата обращения: 18.02.2022).

17. *Thomas T., Colin-Jones R.* Universities were Key to Fast COVID Vaccine Development // *University World News* : [сайт]. URL: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20210115084622247> (дата обращения: 20.02.2022).

18. *Черненко Е. И., Иноземцева В. А.* Роль опорного вуза в практиках общественного участия // *Университетское управление: практика и анализ*. 2018. Т. 22, № 3 (115). С. 127–140. DOI 10.15826/umpra.2018.03.032.

19. *Egorov A., Leshukov O., Froumin I.* «Regional Flagship» University Model in Russia: Searching for the Third Mission Incentives // *Tertiary Education and Management*. 2020. Vol. 26, nr 1. P. 77–90. DOI 10.1007/s11233-019-09043-y.

20. *Gregersen B., Linde L. T., Rasmussen J. G.* Linking between Danish Universities and Society // *Science and Public Policy*. 2009. Vol. 36, nr 2. P. 151–156.

21. *Knudsen M. P., Frederiksen M. H., Goduscheit R. C.* New Forms of Engagement in Third Mission Activities: A Multi-Level University-Centric Approach // *Innovation*. 2021. Vol. 23, nr 2. P. 209–240.

22. *Головкин Н. В., Рузанкина Е. А.* Предпринимательский университет: академический капитализм и многопользовательское управление // *Власть*. 2016. № 5. С. 67–74.

23. *Donatiello D., Gherardini A.* All that Glitters is Not Gold: The Surrogate Use of University Spin-Offs. Insights from Italy // *Higher Education Policy*. 2019. Vol. 32, nr 2. P. 203–226.

24. *Schnurbus V., Edvardsson I. R.* The Third Mission among Nordic Universities: A Systematic Literature Review // *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2022. Vol. 66, nr 2. P. 238–260.

25. *Cervantes M.* Higher Education Institutions in the Knowledge Triangle // *Форсайт*. 2017. Т. 11, № 2. С. 27–42.

26. *Goethner M., Wyrwich M.* Cross-Faculty Proximity and Academic Entrepreneurship: The Role of Business Schools // *The Journal of Technology Transfer*. 2020. Vol. 45, nr 4. P. 1016–1062.

27. *O'Reilly N. M., Robbins P., Scanlan J.* Dynamic Capabilities and the Entrepreneurial University: A Perspective on the Knowledge Transfer Capabilities of Universities // *Journal of Small Business & Entrepreneurship*. 2019. Vol. 31, nr 3. P. 243–263.

28. *Седаш Т. Н., Каменева Е. А.* Анализ мировой и российской практики финансирования высшего образования // *Российский внешнеэкономический вестник*. 2021. № 5. С. 50–58.

29. *Vorley T., Nelles J.* (Re)conceptualising the Academy: Institutional Development of and beyond the Third Mission // *Higher Education Management and Policy*. 2008. Vol. 20, nr 3. P. 1–17.

30. To Invent and Let Others Innovate: A Framework of Academic Patent Transfer Modes / C. Dahlborg, D. Lewensohn, R. Danell, C. J. Sundberg // *The Journal of Technology Transfer*. 2017. Vol. 42, nr 3. P. 538–563.

31. *Bourellos E., Magnusson M., McKevelley M.* Investigating the Complexity Facing Academic Entrepreneurs in Science and Engineering: The Complementarities of Research Performance, Networks and Support Structures in Commercialisation // *Cambridge Journal of Economics*. 2012. Vol. 36, nr 3. P. 751–780.

32. *D'Este P., Perkmann M.* Why do Academics Engage with Industry? The Entrepreneurial University and Individual Motivations // *The Journal of Technology Transfer*. 2011. Vol. 36, nr 3. P. 316–339.

33. *Esko T., Tuunainen J., Miettinen R.* Social Impact and Forms of Interaction between University Research and Society in Humanities and Social Sciences // *International Journal of Contemporary Sociology*. 2012. Vol. 49, nr 1. P. 17–46.

34. *Benneworth P., Young M., Normann R.* Between Rigour and Regional Relevance? Conceptualising Tensions in University Engagement for Socio-Economic Development // *Higher Education Policy*. 2017. Vol. 30, nr 4. P. 443–462.

35. *Berghaeuser H., Hoelscher M.* Reinventing the Third Mission of Higher Education in Germany: Political Frameworks and Universities' Reactions // *Tertiary Education and Management*. 2020. Vol. 26, nr 1. P. 57–76.

36. Университет и региональные (городские) сообщества: модели сосуществования и управленческие механизмы интеграции (российский и европейский опыт) / В. А. Смирнов, Л. А. Фадеева, К. А. Пунина, С. В. Голубев // *Ars Administrandi*. 2013. № 4. С. 102–116.
37. Емельянова И. Н. Стратегические приоритеты классического университета: контент-анализ миссий // *Университетское управление: практика и анализ*. 2016. № 5 (105). С. 4–14. DOI 10.15826/umj.2016.105.039.
38. Marton F. Phenomenography – Describing Conceptions of the World around Us // *Instructional Science*. 1981. Vol. 10, nr 2. P. 177–200.
39. 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.
40. Зиневич О. В., Балмасова Т. А. «Третья миссия» и социальная вовлеченность университетов: к постановке проблемы // *Власть*. 2015. № 6. С. 67–72.
41. Видревич М. Б. Третья миссия университетов: какой мы ее видим? // *Высшее образование в российских регионах: вызовы XXI века : сборник материалов Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 17 сент. 2018 г. Екатеринбург : Кабинетный ученый*, 2018. С. 88–95.
42. De La Torre E. M., Agasisti T., Perez-Esparrells C. The Relevance of Knowledge Transfer for Universities' Efficiency Scores: An Empirical Approximation on the Spanish Public Higher Education System // *Research Evaluation*. 2017. Vol. 26, nr 3. P. 211–229.
43. Cosenz F. Adopting a Dynamic Performance Governance Approach to Frame Interorganizational Value Generation Processes into a University Third Mission Setting // *Governance and Performance Management in Public Universities*. Springer, Cham, 2022. P. 87–108. DOI P10.1007/978-3-030-85698-4_5.
44. Compagnucci L., Spigarelli F. The Third Mission of the University: A Systematic Literature Review on Potentials and Constraints // *Technological Forecasting and Social Change*. 2020. Vol. 161. P. 1–30. DOI 10.1016/j.techfore.2020.120284.
45. Benneworth P., Pinheiro R., Sánchez-Barrioluengo M. One Size does Not Fit All! New Perspectives on the University in the Social Knowledge Economy // *Science and Public Policy*. 2016. Vol. 43, nr 6. P. 731–735. DOI 10.1093/scipol/scw018.
46. Константинов Г. Н., Филонович С. П. Что такое предпринимательский университет // *Вопросы образования*. 2007. № 1. С. 49–63.
47. Agasisti T., Barra C., Zotti R. Research, Knowledge Transfer, and Innovation: The Effect of Italian Universities' Efficiency on Local Economic Development 2006–2012. *Journal of Regional Science*, 2019, vol. 59, nr 5, pp. 819–849. (In Eng.).
48. Giuri P. et al. The Strategic Orientation of Universities in Knowledge Transfer Activities. *Technological Forecasting and Social Change*, 2019, vol. 138, pp. 261–278. (In Eng.).
49. Kloststen M., Jones-Evans D. Comparing Academic Entrepreneurship in Europe – The Case of Sweden and Ireland. *Small Business Economics*, 2020, vol. 14, nr 4, pp. 299–309. doi 10.1023/a:1008184601282. (In Eng.).
50. Nguyen Quoc A., Le M. T., Pham H. H. The Impact of the Third Mission on Teaching and Research Performance: Evidence from Academic Scholars in an Emerging Country. *SAGE Open*, 2021, vol. 11, nr 4, pp. 1–12. doi 10.1177/21582440211054493. (In Eng.).
51. Jongbloed B., Enders J., Salerno C. Higher Education and Its Communities: Interconnections, Interdependencies and a Research Agenda. *Higher Education*, 2008, vol. 56, nr 3, pp. 303–324. (In Eng.).
52. Etzkowitz H. The Entrepreneurial University and the Emergence of Democratic Corporatism. In: Leydesdorff L. and Etzkowitz H. (eds.), *Universities and the Global Knowledge Economy: A Triple Helix of University-Industry-Government Relations*, London, 1997, pp. 141–152. (In Eng.).
53. Douglass J. A. (ed.). *The New Flagship University: Changing the Paradigm from Global Ranking to National Relevancy*. Springer, 2016, 217 p. doi 10.1057/9781137500496. (In Eng.).
54. Zinevich O. V., Ruzankina E. A. Universitet kak nauchnyi i social'nyi institut v sovremennom rossiiskom obshchestve [University as a Scientific and Social Institute in the Contemporary Russian Society]. *Vyssee obrazovanie v Rossii*, 2014, nr 7, pp. 37–43. (In Russ.).
55. Slaughter S., Leslie L. L. Expanding and Elaborating the Concept of Academic Capitalism. *Organization*, 2001, vol. 8, nr 2, pp. 154–161. (In Eng.).
56. Denny E. Three Ways Universities are Helping Their Communities during the Pandemic, available at: <https://eab.com/insights/expert-insight/operations/three-ways-universities-are-helping-their-communities-during-the-pandemic/> (accessed 15.01.2022). (In Eng.).
57. Timofeev A. «Ya pochemu-to ne boyus'»: kak studenty rabotayut v bol'nitsakh Moskvy [«For Some Reason or Not, I Am Not Afraid»: How Students Work in Moscow Hospitals], available at: <https://www.gazeta.ru/social/2020/05/06/13073815.shtml> (accessed 17.01.2022). (In Russ.).
58. Saxton S. Medical Students Help Tackle COVID-19 Community Health Challenges, available at: <https://www.imperial.ac.uk/news/217073/medical-students-help-tackle-covid-19-community/> (accessed 15.01.2022). (In Eng.).
59. UNESCO. Higher Education Institutions' Engagement with the Community. UNESCO COVID-19 Education Response: Education Sector Issue Notes (2020), available at: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/issuenotes> (accessed 18.02.2022). (In Eng.).
60. Thomas T. & Colin-Jones R. Universities were Key to Fast COVID Vaccine Development, available at: <https://www.universityworldnews.com/>

post.php?story=20210115084622247 (accessed 20.02.2022). (In Eng.).

18. Chernenkova E. I., Inozemtseva V. A. Rol' opornogo vuza v praktikakh obshchestvennogo uchastiya [Flagship University Role in Public Participation Practices]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2018, vol. 22, nr 3 (115), pp. 127–140. doi 10.15826/umpa.2018.03.032. (In Russ.).

19. Egorov A., Leshukov O., Froumin I. «Regional Flagship» University Model in Russia: Searching for the Third Mission Incentives. *Tertiary Education and Management*, 2020, vol. 26, nr 1, pp. 77–90. doi 10.1007/s11233-019-09043-y. (In Eng.).

20. Gregersen B., Linde L. T., Rasmussen J. G. Linking between Danish Universities and Society. *Science and Public Policy*, 2009, vol. 36, nr 2, pp. 151–156. (In Eng.).

21. Knudsen M. P., Frederiksen M. H., Goduscheit R. C. New Forms of Engagement in Third Mission Activities: A Multi-Level University-Centric Approach. *Innovation*, 2021, vol. 23, nr 2, pp. 209–240. (In Eng.).

22. Golovko N. V., Ruzankina E. A. Predprinimatel'skii universitet: akademicheskii kapitalizm i mnogopol'zovatel'skoe upravlenie [Entrepreneurial University: Academic Capitalism and Multiusers' Management]. *Vlast'*, 2016, nr 5, pp. 67–74. (In Russ.).

23. Donatiello D., Gherardini A. All that Glitters is Not Gold: The Surrogate Use of University Spin-Offs. Insights from Italy. *Higher Education Policy*, 2019, vol. 32, nr 2, pp. 203–226. (In Eng.).

24. Schnurbus V., Edvardsson I. R. The Third Mission among Nordic Universities: A Systematic Literature Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2022, vol. 66, nr 2, pp. 238–260. (In Eng.).

25. Cervantes M. Higher Education Institutions in the Knowledge Triangle. *Forsait*, 2017, vol. 11, nr 2, pp. 27–42. (In Eng.).

26. Goethner M., Wyrwich M. Cross-Faculty Proximity and Academic Entrepreneurship: The Role of Business Schools. *The Journal of Technology Transfer*, 2020, vol. 45, nr 4, pp. 1016–1062. (In Eng.).

27. O'Reilly N. M., Robbins P., Scanlan J. Dynamic Capabilities and the Entrepreneurial University: A Perspective on the Knowledge Transfer Capabilities of Universities. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, 2019, vol. 31, nr 3, pp. 243–263. (In Eng.).

28. Sedash S. N., Kameneva E. A. Analiz mirovoi i rossiiskoi praktiki finansirovaniya vysshego obrazovaniya [Funding for Higher Education: International and Russian Experience]. *Rossiiskii vneshneekonomicheskii vestnik*, 2021, nr 5, pp. 50–58. (In Russ.).

29. Vorley T., Nelles J. (Re)conceptualising the Academy: Institutional Development of and beyond the Third Mission. *Higher Education Management and Policy*, 2008, vol. 20, nr 3, pp. 1–17. (In Eng.).

30. Dahlborg C. et al. To Invent and Let Others Innovate: A Framework of Academic Patent Transfer Modes. *The Journal of Technology Transfer*, 2017, vol. 42, nr 3, pp. 538–563. (In Eng.).

31. Bourellos E., Magnusson M., McKelvey M. Investigating the Complexity Facing Academic Entrepreneurs in Science and Engineering: The Complementarities of

Research Performance, Networks and Support Structures in Commercialisation. *Cambridge Journal of Economics*, 2012, vol. 36, nr 3, pp. 751–780. (In Eng.).

32. D'Este P., Perkmann M. Why do Academics Engage with Industry? The Entrepreneurial University and Individual Motivations. *The Journal of Technology Transfer*, 2011, vol. 36, nr 3, pp. 316–339. (In Eng.).

33. Esko T., Tuunainen J., Miettinen R. Social Impact and Forms of Interaction between University Research and Society in Humanities and Social Sciences. *International Journal of Contemporary Sociology*, 2012, vol. 49, nr 1, pp. 17–46. (In Eng.).

34. Benneworth P., Young M., Normann R. Between Rigour and Regional Relevance? Conceptualising Tensions in University Engagement for Socio-Economic Development. *Higher Education Policy*, 2017, vol. 30, nr 4, pp. 443–462. (In Eng.).

35. Berghaeuser H., Hoelscher M. Reinventing the Third Mission of Higher Education in Germany: Political Frameworks and Universities' Reactions. *Tertiary Education and Management*, 2020, vol. 26, nr 1, pp. 57–76. (In Eng.).

36. Smirnov V. A., Fadeeva L. A., Punina K. A., Golubev S. V. Universitet i regional'nye (gorodskie) soobshchestva: modeli sosushchestvovaniya i upravlencheskie mekhanizmy integratsii (rossiiskii i evropeiskii opyt) [University and Regional (Urban) Communities: Models of Coexistence and Managerial Mechanisms of Integration (Russian and European Experience)]. *Ars Administrandi*, 2013, nr 4, pp. 102–116. (In Russ.).

37. Emelyanova I. N. Strategicheskie prioritety klassicheskogo universiteta: kontent-analiz missii [Strategic Priorities of a Classical University: Mission Content Analysis]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2016, nr 5 (105), pp. 4–14. doi 10.15826/umj.2016.105.039. (In Russ.).

38. Marton F. Phenomenography – Describing Conceptions of the World around Us. *Instructional Science*, 1981, vol. 10, nr 2, pp. 177–200. (In Eng.).

39. 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.).

40. Zinevich O. V., Balmasova T. A. «Tret'ya missiya» i sotsial'naya vovlechnost' universitetov: k postanovke problemy [The «Third Mission» and Social Engagement of Universities: To the Problem Statement]. *Vlast'*, 2015, nr 6, pp. 67–72. (In Russ.).

41. Vidrevich M. B. Tret'ya missiya universitetov: kakoi my ee vidim? In: *Vyshee obrazovanie v rossiiskikh regionakh: vyzovy XXI veka*, Ekaterinburg, 2018, pp. 88–95. (In Russ.).

42. De La Torre E. M., Agasisti T., Perez-Esparrells C. The Relevance of Knowledge Transfer for Universities' Efficiency Scores: An Empirical Approximation on the Spanish Public Higher Education System. *Research Evaluation*, 2017, vol. 26, nr 3, pp. 211–229. (In Eng.).

43. Cosenz F. Adopting a Dynamic Performance Governance Approach to Frame Interorganizational Value Generation Processes into a University Third Mission Setting. *Governance and Performance Management in Public Universities*, Springer, 2022, pp. 87–108. doi 10.1007/978-3-030-85698-4_5. (In Eng.).

44. Compagnucci L., Spigarelli F. The Third Mission of the University: A Systematic Literature Review on Potentials and Constraints. *Technological Forecasting and Social Change*, 2020, vol. 161, pp. 1–30. doi 10.1016/j.techfore.2020.120284. (In Eng.).

45. Bennenworth P., Pinheiro R., Sánchez-Barrioluengo M. One Size does Not Fit All! New Perspectives on the University

in the Social Knowledge Economy. *Science and Public Policy*, 2016, vol. 43, nr 6, pp. 731–735. doi 10.1093/scipol/ sew018. (In Eng.).

46. Konstantinov G. N., Filonovich S. R. Chto takoe predprinimatel'skii universitet [What is an Entrepreneurial University]. *Voprosy obrazovaniya*, 2007, nr 1, pp. 49–63. (In Russ.).

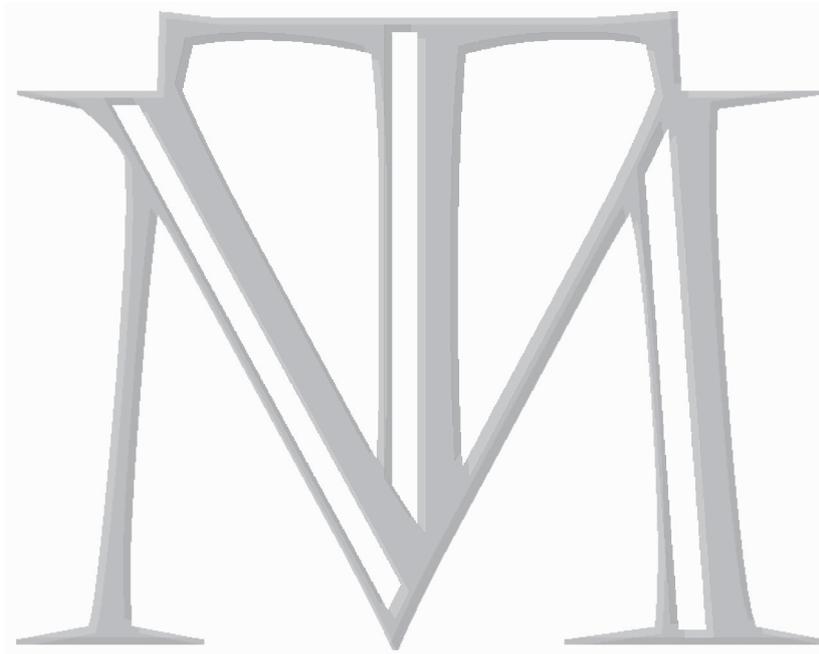
Информация об авторах / Information about the authors

Дремова Оксана Викторовна – младший научный сотрудник Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; odremova@hse.ru; ORCID 0000-0001-6434-2251.

Щеглова Ирина Александровна – кандидат наук об образовании, младший научный сотрудник Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; ishcheglova@hse.ru; ORCID 0000-0001-5949-9617.

Oksana V. Dremova – Junior Researcher, Institute of Education, National Research University «Higher School of Economics»; odremova@hse.ru; ORCID 0000-0001-6434-2251.

Irina A. Shcheglova – PhD (Education), Junior Researcher, Institute of Education, National Research University «Higher School of Economics»; ishcheglova@hse.ru; ORCID 0000-0001-5949-9617.



ОТЛОЖЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ УНИВЕРСИТЕТСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА: СТРАТЕГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ

О. Б. Томилин

*Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева
Россия, 430005, Саранск, ул. Большевикская, 68;
tomilinob@mail.ru*

Аннотация. В настоящей исследовательской статье дискуссионного характера обсуждаются состоявшиеся изменения интересов стейкхолдеров (государства – рынка – академического сообщества) – треугольника координации системы высшего образования. Актуальность данной проблематики заключается в том, что состоянием интересов стейкхолдеров определяется содержание факторов их воздействия на высшие учебные заведения. Задачей университетского менеджмента является построение эффективных механизмов адаптации деятельности вузов к факторам воздействия внешней среды. Автором рассматриваются интересы стейкхолдеров: государства в выборе эффективного использования бюджетных ресурсов, имеющего социально-экономический эффект; рынка в формировании самодостаточности содержания образовательных уровней в условиях «массовизации» высшего образования и в определении содержания образовательных технологий, учитывающих специфические особенности поколения Z; академического сообщества в организационном оформлении состоявшейся «пластической трансформации» академической идентичности. Обсуждены возможности решения обозначенных проблем университетского менеджмента, имеющих стратегическое измерение, путем создания механизма активной адаптации вузов к настоящим условиям внешней среды.

Статья может быть интересна для руководящих работников высшего образования и российского академического сообщества.

Ключевые слова: университетский менеджмент, стейкхолдеры, государство, рынок, академическое сообщество, треугольник координации, самодостаточность образования, образовательные технологии, поколение Z, академическая идентичность

Для цитирования: Томилин О. Б. Отложенные проблемы университетского менеджмента: стратегическое измерение // Университетское управление: практика и анализ. 2022. Т. 26, № 2. С. 38–58. DOI 10.15826/umpa.2022.02.011.

POSTPONED PROBLEMS OF UNIVERSITY MANAGEMENT: A STRATEGIC DIMENSION

O. B. Tomilin

*Ogarev Mordovia State University
68 Bolshevistskaya st., Saransk, 430005, Russian Federation;
tomilinob@mail.ru*

Abstract. This research article discusses the latest changes within the triangle of higher education system coordination: the state – the market – the academic community, i. e. the changes in the interests of stakeholders. The topicality of this issue lies in the fact that the state of stakeholders' interests determines the content of the factors of their impact on higher education institutions. The task of university management is to build effective mechanisms for adapting the universities' activities to environmental factors. The author studies the stakeholders' interests. For the state, these imply choosing a method for the effective use of budgetary resources, which would have a social and economic effect. For the market, these interests include forming educational level content self-sufficiency in the conditions of «massivization» of higher education and determining the content of education technologies, which take into account the specific features of the Z generation. For the academic community, here belongs the organizational design of the «plastic transformation» of academic identity that has taken place. The paper discusses the possibilities of solving the identified problems of

university management, which have a strategic dimension, by creating a mechanism for active universities' adaptation to the current environmental conditions. The research may be of interest to senior officials of higher education, as well as to the Russian academic community.

Key words: university management, stakeholders, state, market, academic community, triangle of coordination, education self-sufficiency, educational technologies, Z generation, academic identity

For citation: Tomilin O. B. Postponed Problems of University Management: A Strategic Dimension. University Management: Practice and Analysis, 2022, vol. 26, nr 2, pp. 38–58. doi 10.15826/umpa.2022.02.011. (In Russ)

Введение

Проблемы университетского менеджмента не только многообразны по своему содержанию; они существенно различаются по времени «жизненного цикла» и поэтому не равнозначны по уделяемым им вниманию и ресурсам. Одни проблемы носят характер ситуационных вопросов в жизни университетов и требуют безотлагательного оперативного решения. Решение других проблем, имеющих стратегическое измерение, может быть отложено во времени. Их нередко не замечают за суетой текучки, пока они не станут «черным лебедем» кризиса. Отложенные проблемы – это наш злой подарок будущему, это проблемы, которые в настоящее время носят скрытый, латентный характер.

Рост и проявление отложенных проблем в значительной степени определяются условиями, в которых существует социум. Былые идеалы уходят в прошлое, новые только рождаются. Современный мир представляет собой арену схватки логики и эмоций, поэтому возникающие форс-мажорные обстоятельства могут резко ускорить становление одних проблем и замедлить формирование других.

Говоря об отложенных проблемах университетского менеджмента и поисках их решения, нельзя обойти вниманием, что будет методологически неверным, детерминацию указанных проблем и анализ источников их появления. Современное высшее образование представляет собой экосистему, функционирующую в окружающей среде как совокупность ее внешних и внутренних компонент. Соответственно источником проблем университетского менеджмента, имеющих стратегическое измерение, выступают процессы, протекающие в окружающей среде. Трансформация окружающей среды неизбежно ведет к трансформации экосистемы высшего образования.

Одним из наиболее часто используемых подходов к изучению трансформации систем высшего образования является подход Б. Кларка [1], основанный на концепции треугольника координации, описывающего состояние окружающей среды.

Каждая вершина треугольника – это определенный класс стейкхолдеров. Всего классов три – государство, рынок и академическое сообщество. Каждый класс выделяемых стейкхолдеров представляет собой некоторую совокупность субъектов [2], а именно:

- государство – это федеральный, региональный и муниципальный уровни власти;
- рынок – это федеральные государственные корпорации, региональный бизнес, средний и малый бизнес в различных форматах, студенты;
- академическое сообщество – это профессорско-преподавательский состав высших учебных заведений, научные сотрудники, научные общества, профессиональные союзы.

Социально-экономическое и технологическое состояние общества генерирует интересы стейкхолдеров, которые выражаются через факторы воздействия на деятельность высших учебных заведений (рис. 1). Роль менеджмента высшего учебного заведения заключается в определении собственной идентичности как совокупности научных, образовательных и иных компонент деятельности, позволяющей найти благоприятную нишу для функционирования и развития вуза.

В контексте треугольника координации надо понимать, что любые форсайты развития вузов на основе решения сугубо собственных внутренних проблем малопродуктивны, так как они не затрагивают исследования состояния и перспектив развития действующих стейкхолдеров, содержание которых формулирует их настоящие и будущие интересы, облекаемые в формы факторов воздействия.

Среди стейкхолдеров треугольника координации государство играет в российском высшем образовании основную роль, используя права учредителя для большинства вузов. Именно оно предоставляет подавляющие объемы ресурсного обеспечения. Однако ресурсные возможности государства не совпадают с ресурсными потребностями современных высших учебных заведений. Государственное недофинансирование высшего образования относительно заявленных обязательств сохраняется и в настоящее время [3]. Новейшая история показывает, что система

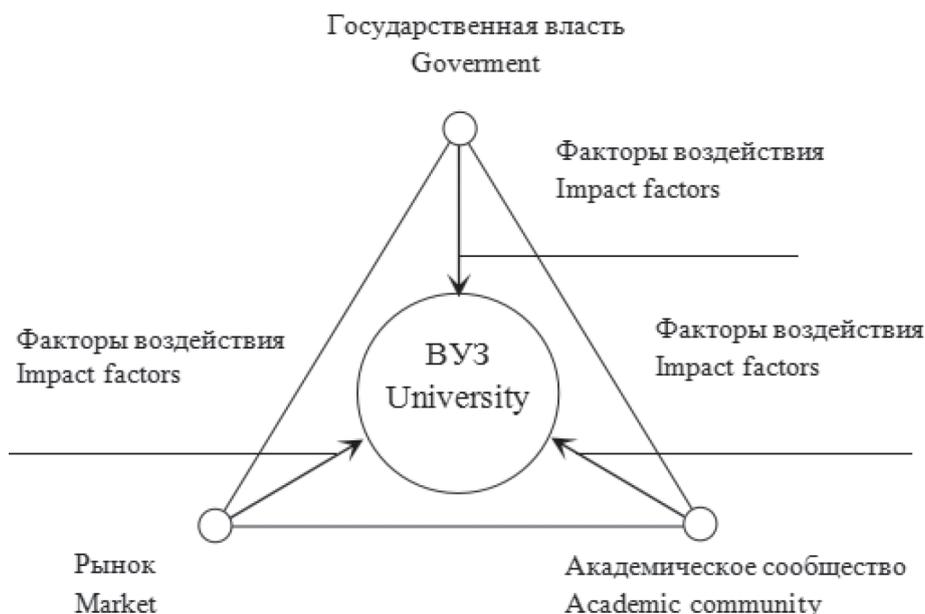


Рис. 1. Треугольник координации Б. Кларка

Fig. 1. Clark's triangle of coordination

высшего образования продолжает функционировать и при недостаточном финансовом обеспечении, но только в инерционном состоянии. «При попытках вывести ее [систему высшего образования] из этого состояния происходит разбалансировка системы, эффекты недофинансирования обостряются» [3, 15]. Отметим, что государственное недофинансирование стало реальностью и для европейской высшей школы.

Дефицит бюджетных ресурсов породил целевой принцип распределения имеющихся средств, результатом применения которого стал бинарный институциональный ландшафт российского высшего образования, а именно выделение группы ведущих вузов и группы «остальных» вузов. Фокус внимания государства сосредотачивается на ведущих вузах (национальных, федеральных, национальных исследовательских), составлявших в 2011 году 3 % от общего числа высших учебных заведений. Концентрация ограниченных ресурсов на небольшом числе ведущих вузов означает «забрать деньги у бедных, чтобы заплатить богатым» («модель шерифа Ноттингемского») [4]. Ожидания, что ведущие вузы станут фронтменами качественного развития всей системы высшего образования, не оправдались.

Интерес государства совершенно явно ориентировался на возвращение утраченных вследствие устарелой материально-технической базы лидерских позиций вузов в области фундаментальных знаний. Как отмечалось в докладе Комиссии по интеллектуальному потенциалу

нации Общественной палаты РФ, «в последнее десятилетие болезнь провинциализма (незнакомство с мировым уровнем исследований по своей специальности) получила широкое распространение в российских вузах. Велик риск получить в результате госзаказа на исследования наукообразные, но не научные результаты» [5, 76].

Оценкой удовлетворения отмеченного интереса государства, прибегнувшего к практике целевого выделения значительных ресурсов, являлось положение ведущих вузов в мировых рейтингах, в основном ориентированных на результаты исследовательской деятельности. Но, как показывает время, значительная ресурсная поддержка ведущих вузов представляется феноменом достаточно условным в силу одномоментности ее выделения. Надежды на последующую фондоотдачу вступали в коллизию с потребностями существующего в России технологического уклада. Наблюдающиеся в мировых рейтингах подвижки вряд ли можно рассматривать как качественный скачок с долговременными перспективами [6]. Гонка за лидерством в мировых рейтингах при отсутствии ресурсной поддержки и развития собственно институциональной среды существенно повышает риски стагнации системы высшего образования.

Состоявшаяся под воздействием государства вертикальная дифференциация российских вузов (репутация, элитарность) вряд ли расцвела многообразием институциональный ландшафт системы высшего образования. Если в советский

период существовала горизонтальная дифференциация высших учебных заведений (миссия, профиль) в виде университетов, академий, институтов, имеющих собственные цели и задачи деятельности, то современная российская высшая школа в виде «остальных» вузов представляет собой «солдатский строй» университетов, «скованных одной цепью» федеральных образовательных стандартов как отражение принятой модели образования. Разновеликие по интеллектуальным и материально-техническим возможностям университеты *de facto* обуславливали формирование собственных моделей поведения вуза, определяя его профиль, положение в системе образования, роль в обществе.

Применительно к организационной экологии это означает выделение в пространстве университетов популяций вузов, обладающих рядом общих характеристик, ведущих сходную деятельность и взаимодействующих на условиях конкуренции и сотрудничества. Причин латентной горизонтальной дифференциации системы российского высшего образования две. Во-первых, обучение большого числа студентов в исследовательских университетах в условиях бюджетного финансирования является мероприятием дорогостоящим. «Массовизация» высшего образования требует наличия более экономных вариантов удовлетворения образовательных потребностей. Во-вторых, многообразие потребностей различных групп студентов и их способностей обуславливает необходимость существования различных провайдеров образовательных услуг [7]. Вышеотмеченное выявляет самостоятельную проблему нового определения университета, а именно как социального института цивилизации.

Что касается влияния остальных стейкхолдеров треугольника координации – рынка и академического сообщества – на трансформацию системы высшего образования, то оно носит, скорее, декларативный характер, так как не связано с ресурсным обеспечением университетов. Интерес рынка в лице работодателей сформулирован в содержании профессиональных стандартов. Сопряжение профессиональных и образовательных стандартов – немотивированная задача, которая не может иметь продуктивного решения только в рамках существующих нормативных документов уже потому, что «жизненный цикл» образовательного стандарта составляет 10 лет, в то время как «жизненный цикл» профессионального стандарта – 5 лет. В результате мы имеем чисто бюрократическую адаптацию университетов. Необходим более широкий подход, включающий

изменения институциональных, интеллектуальных, технологических компонент образовательного процесса. К сожалению, рынок, как стейкхолдер, не дал четкой формулировки своего интереса, ограничившись декларативными пожеланиями.

В наименьшей степени на трансформацию российского высшего образования оказывает воздействие академическое сообщество. Это воздействие закреплено кадровыми градациями профессорско-преподавательского состава, которые фактически определяются академическими ценностями концепции университета В. Гумбольдта. Расширяющийся функционал возможной деятельности профессорско-преподавательского состава закован в должностные инструкции профессора – доцента – старшего преподавателя – ассистента. Последние полвека существенно изменили академическое сообщество. «Массовизация» высшего образования, переход к новому технологическому укладу значительно преобразовали ценностный паттерн университетской идентичности посредством ее «пластической трансформации» [8]. Однако эти процессы не получили отражения в университетском менеджменте в виде эффективной мотивации деятельности профессорско-преподавательского состава.

Резюмируя вышеизложенное, можно отметить, что интересы стейкхолдеров треугольника координации обуславливают проблемы университетского менеджмента в отношении адаптации высших учебных заведений к состоянию внешней среды. В настоящей работе рассмотрены некоторые из отложенных проблем университетского менеджмента, имеющих стратегическое измерение.

Институциональный ландшафт российского высшего образования

Констатацией кризисного результата отложенных проблем стало заявление министра РФ по науке и образованию В. Н. Фалькова о Болонском процессе как о пройденном этапе российского высшего образования. И это – оценка целесообразности проводившейся в течение двадцати лет модернизации отечественной высшей школы. Как отмечает известный эксперт В. С. Сенашенко, «большинство реформ осуществлялось методом проб и ошибок, без должного научного обоснования, и поэтому [реформы] не привели к желаемым результатам» [9, 24].

Любые реформы – это реализация форсайта. Модернизация российского высшего образования тоже была форсайтом. Но этот форсайт представлял собой прогноз будущего, не проистекающего

из прошлого и настоящего, а зависящего от решений и действий участников преобразований и заинтересованных сторон. Мало кто знает, что инициатором вхождения РФ в Болонский процесс являлось Министерство экономики (!), которое посчитало менее обременительным для бюджета страны двухуровневую систему высшего образования. Этот резон отрицал анализ перспектив кадрового обеспечения реального технологического состояния страны в настоящем и будущем, хотя избыточность академического знания и низкий уровень его практическим владением, характерные для постсоветской высшей школы, осознавались в реальном секторе экономики. Отсутствие такого анализа ведет к расхожей иллюзорной простоте принятия решений путем увеличения поддерживающих ресурсов. Эта простота обманчива, поэтому «у России сегодня есть реальный риск – инвестировать большие средства в воспроизводство образования вчерашнего дня» [10, 33].

Обращаясь к причинам модернизации европейского образовательного пространства, скрытым в Болонской декларации, можно отметить следующее.

Во-первых, в Европе сложилось развитое общество потребления, предъявляющее запрос на представление образовательных услуг, обеспечивающих дальнейшее благосостояние потребителя. Это означало необходимость создания широкого круга посильных образовательных траекторий в соответствии с природными интеллектуальными возможностями индивидуума. Такие траектории обеспечивались двухуровневой системой высшего образования и имели единые сопоставимые «ценники» сравнения в виде совокупности приобретаемых компетенций. Двухуровневая система высшего образования – это не только институциональная конструкция, но и внутриуниверситетская возможность создания различных образовательных программ в пределах одного и того же образовательного уровня. Если в 1990-е годы университеты США и Канады реализовывали в рамках образовательного уровня «бакалавр» две образовательные программы – Major и Minor, то в новом тысячелетии появились три программы: Liberty (объем дисциплин – 47 кредитов, форма итоговой аттестации – экзамены по дисциплинам), Major (объем дисциплин – 64 кредита, форма итоговой аттестации – экзамены по дисциплинам) и Honour (объем дисциплин – 75 кредитов, форма итоговой аттестации – выпускная квалификационная работа). Такого рода содержательная институционализация высшего образования представляет собой

расширение системы «социальных лифтов», учитывающее интеллектуальные особенности обучающегося. «Учение должно быть посильным», – так звучит известный дидактический принцип Я. Коменского.

Во-вторых, европейские страны в своем технологическом развитии освоили четвертый технологический уклад научно-технического прогресса (ядро уклада – цветная металлургия, автомобилестроение, самолетостроение, органическая химия, синтетика, нефтехимия; в кадровом обеспечении 20 % приходится на высшее профессиональное образование и 80 % – на среднее и начальное образование) [11, 12] и стали переходить к пятому технологическому укладу (ядро уклада – микроэлектроника, информатика, биотехнология, геновая инженерия, новые виды энергии и материалов, оптоволоконная техника, роботостроение; в кадровом обеспечении 50 % приходится на высшее профессиональное образование и 50 % – на среднее и начальное образование) [13]. Для сравнения: СССР в финальной стадии проекта не перешел рубеж между четвертым и пятым технологическими укладами, а Россия в своем переходном периоде во многом вернулась к третьему укладу (ядро уклада – черная металлургия, железные дороги, кораблестроение, неорганическая химия; в кадровом обеспечении 10 % приходится на высшее профессиональное образование и 90 % – на среднее и начальное образование). Технологическое развитие экономики Европы открывало широкую дорогу «массовизации» высшего образования на основе профессиональной модели с динамичными наборами востребованных компетенций.

Ядро любой системы образования концентрируется в избранной конкретной образовательной модели, которая задает алгоритм достижения поставленных целей включая порядок действий, применяемых при организации образовательного процесса, совокупность механизмов взаимодействия образовательных структур [14, 15]. В настоящее время критическим индикатором реализуемой образовательной модели является уровень сопряжения высшего образования и сферы труда, который определяется объемом существующих академических свобод. В таком подходе выделяются три образовательные модели: либеральная, профессиональная и смешанная.

Либеральная образовательная модель. Цель реализации модели – фундаментальное университетское образование, подготовка широко образованных граждан на основе индивидуальных образовательных траекторий. Фундаментальное

университетское образование представляет собой систематическое академическое образование, которое традиционным способом передает новому поколению культурный опыт прошлого. Оно нацелено на формирование у обучающихся системы базовых знаний, умений и навыков, позволяющих индивиду в дальнейшем перейти к самостоятельному усвоению знаний, ценностей, опыта. Для традиционного университетского образования характерно многообразие (избыточность) изучаемого материала, поскольку заранее не известно, что именно понадобится человеку в будущем, а широкие знания дают широкие возможности для дальнейшего самоопределения. Достоинство либеральной образовательной модели – научная основа формируемых знаний и опыта и систематический характер образования, недостаток – ориентированность на некий идеальный уровень образованности, а не на реальные жизненные потребности.

Профессиональная образовательная модель.

Цель ее реализации – профессиональное образование, подготовка специалиста высокой квалификации (традиционная модель советского и далее – российского образования). Профессиональная образовательная модель предполагает такую организацию и такое содержание образования, которые обеспечивают практическое приспособление молодого человека к существующим производственным и социальным условиям общества. Достоинство профессиональной образовательной модели заключается в том, что обучающийся получает образование, позволяющее войти в систему существующих социально-экономических отношений, а недостатками являются чрезмерная специализированность образования, пренебрежение широкими научными знаниями, трудности в профессиональной переподготовке.

Смешанная образовательная модель. Цель смешанной образовательной модели – подготовка высококвалифицированных специалистов с университетским образованием на основе образовательных программ гибридного типа, соответствующих требованиям знаниевого и компетентностного подходов одновременно. Смешение образовательных моделей выглядит деструктивно, так как реализовать одновременно цели обеих моделей в ограниченные сроки обучения крайне затруднительно, практически – невозможно. В итоге цели учебного процесса определены на основе профессиональной модели, а структурные элементы учебного плана ориентированы на достижение целей либеральной модели.

Сиюминутные бюджетные проблемы, инициировавшие модернизацию российского высшего

образования, генерировали, как самое простое решение, механистическое внедрение готовых лекал Болонского процесса в образовательную структуру советской высшей школы. При этом не принималось во внимание то, что перенос образовательных структур успешен только тогда, когда это происходит между странами с похожей структурой экономики, близкими культурными и образовательными традициями и близким социальным и технологическим укладом. Проводимая модернизация представляла собой смешение в директивном ключе («революция сверху») различных образовательных систем без предварительного моделирования возникающих при этом потенциальных рисков. Такая стратегия приводит к разрушительным итогам вследствие структурных и ценностных различий смешиваемых образовательных систем [16].

Модернизация высшего образования в России, продолжающаяся на протяжении уже 20 лет, методологически направлена на создание нового образовательного гибрида, превратившись в постоянный вид деятельности органов управления образованием и подведомственных вузов. Эволюция модернизации «без руля и без ветрил» меняла ориентиры при создании образовательного гибрида. Ортодоксальное движение в сторону европейской либеральной модели на начальном этапе в виде научной подготовки как доминанты образовательных стандартов на всех уровнях образования со временем показало бесперспективность либерализации сферы высшего образования, которая является непозволительной роскошью в развивающейся стране с устаревшей материально-технической базой вузов и отсталой технологией. Высшая школа ушла в отрыв от реальных кадровых потребностей сферы труда, превратившись в систему социальных сейфов для молодежи. Значительное число работающих студентов можно считать ответом существующему содержанию высшего образования. В докладе Я. Кузьмина отмечалось, что среди студентов высших учебных заведений постоянную работу имеют 34,1 %, временную работу – 29,9 %, разовые заработки – 20,6 %, не работали 15,4 % (см.: [17, 31]). Этот феномен получил в академической литературе название *earningwhilelearning*, но не обрел понимания в практической деятельности университетов. Скорее всего, студенты и работодатели считают, что содержание современного высшего образования избыточно для выполнения необходимых профессиональных действий (для работы, например, в области науки и культуры высшие учебные заведения обеспечивают только 37,6 % полезных

навыков, для работы в области машиностроения – 27,3%), но при этом недостаточно в части практического опыта работы (выпускникам требуется улучшение коммуникативных навыков, профессиональной социализации, дополнение практическими навыками теоретических знаний, получаемых в вузе) [18].

Далее направление реформы стало меняться коренным образом. Обозначилась тенденция к профессионализации, то есть к возврату советской системы, искаженной либеральными наслоениями. Тенденция к профессионализации директивно сформулирована в концепции сопряжения образовательных стандартов и профессиональных стандартов, где содержание последних отражало технологическое состояние экономики России.

Естественно, что подобная смешанная система высшего образования не смогла обеспечить качество подготовки специалистов применительно к существующему социально-экономическому состоянию России. Для низких технологий не хватало практики, для высших – знаний. В настоящее время мы имеем искусственно созданную систему образования, в которой сочетаются искаженные образовательные формы различных моделей, деформирующие отечественное высшее образование, смещающие смыслы образовательной деятельности [9].

Резюмируя вышеизложенное, можно утверждать, что значимой отложенной проблемой стратегического измерения является дифференциация институционального ландшафта российского высшего образования, обеспечивающая здоровые основы для функционирования и развития «остальных» вузов. «Остальные» вузы – это становой хребет высшей школы России, определяющий состояние экономики страны в целом, обеспечивающий социально-экономическую стабильность регионов. В этой проблеме удивительным образом переплетаются интересы всех стейкхолдеров треугольника координации. Разнообразие миссий, профилей, типов вузов, моделей их поведения – ответ системы высшего образования на факторы воздействия стейкхолдеров.

В качестве примера решения данной проблемы можно привести горизонтальную дифференциацию университетов, предложенную Е. В. Князевым и Н. В. Дрантусовой [19]: университет-исследователь, университет – системный интегратор, университет – региональный интегратор, университет – кадровый конструктор. В основе дифференциации лежат разрешенные образовательные уровни, обеспеченные системными интеллектуальными

и материально-техническими ресурсами и удовлетворяющие образовательные и научно-инновационные потребности стейкхолдеров.

Однако решение проблемы дифференциации институционального ландшафта российского высшего образования включает не только работу над методологическими ошибками прошлого. Это решение не должно вновь стать «революцией сверху». Дифференциация институционального ландшафта российского высшего образования может достичь целей только тогда, когда обретет в университетском сообществе искренне мотивированных сторонников, чей модернизационный преподавательский потенциал избежит подавления очередной бюрократической вакханалией. Поэтому первым шагом, учитывая юридический статус государства как учредителя, должно стать определение правовых полномочий государства и университетов в создании многоцветья институционального ландшафта российского высшего образования. По отношению к обществу людей Сократ говорил: «В каждом человеке солнце, только дайте ему светить».

Я пришел, «средний» человек

Для того чтобы обозначить отложенные проблемы системы высшего образования, необходимо понять тренды развития социума как стейкхолдера в ближайшей перспективе. Современный научно-технический прогресс избавляет человека от необходимости тяжелого изнурительного труда. В этих условиях общество потребления способно достучаться до каждого своего представителя. Насаждаемый в мышлении рефрен «Ты можешь!» приобретает совершенно фантастические формы своей реализации. Миф о том, что у человека есть потенциал стать богом, поражает массы людей. Блогеры, селферы, риферы и др. – часть длинного перечня людей, стремящихся стать идолом, богом в глазах виртуальных подписчиков. В сторону уходят классические каноны мыслителя. Мысль, знание заменяются территорией смыслов. Это означает, что человеку уже нет необходимости развивать свою мыслительную деятельность в жестком русле «от простого – к сложному», что сразу формируется некий социум в виде носителей определенного круга компетенций.

Слоган «Будущее есть общество знания» для профессионального самоопределения современной личности представляет собой не более как пропагандистский лозунг, ибо реализация его утопична. Отметим, что наряду с реальными квалификационными запросами общества потребления

существует естественное распределение членов социума по заданной природой величине индекса интеллекта. Абсолютизирование утверждения Р. Бекона об отсутствии предела развития личности («знание – сила») рождает не более как мифы на потребу дня, но никак не инструмент для описания существующей реальности. С. Хокинг шевелением двух пальцев создавал космологические теории, тогда как физически полноценные люди остаются дворниками. Общество потребления, сжимающее в своих объятиях человеческую цивилизацию, определяет свои законы эволюции. Общество потребления – это мир, в котором люди не понимают, что они рабы самих себя.

В обсуждении проблемы содержания высшего образования в постиндустриальном обществе можно выделить две парадигмы ее решения: «Цель образования – это создание квалифицированного потребителя» (А. Фурсенко) и «Люди – это новая нефть» (С. Иванов). Эти сентенции определяют перспективы и значимость для общества выбора направления движения по пути формирования нового содержания высшего образования.

Поэтому важнейшей отложенной проблемой является определение содержания каждого образовательного уровня, обеспечивающего *самодостаточность* этого уровня при реализации его носителем в практической деятельности в настоящем и будущем технологическом состоянии российской экономики. Казалось бы, такое определение должно предшествовать началу процессов модернизации высшего образования в России. Это была точка бифуркации, точка выбора пути трансформации отечественной высшей школы. Но определение самодостаточного содержания образовательных уровней не состоялось. И мы получили «как всегда»: бакалавриат в виде специалиста, усеченного за счет практической подготовки, и магистратуру в виде оплачиваемого «социального сейфа» [20] для трудоустройства.

Ключевой причиной такой ситуации явилось существовавшее и ныне существующее утверждение о фундаментальности высшего образования как цивилизационном признаке, причем подчас в своей примитивной формулировке «Знать все обо всем». Дискуссия о фундаментальности высшего образования обширна и многопланова [21], она охватывает пространство от прагматичности научного знания до философских дефиниций. Нельзя не согласиться с определением фундаментального высшего образования, данным В. А. Садовничим: «Это такое образование, получив которое, человек способен дальше самостоятельно работать, учиться и переучиваться.

Он знает законы природы, законы развития общества, умеет логически рассуждать, анализировать и связывать факты, принимать решения, изучать явления с научной точки зрения» [22, 167]. Однако это определение слишком общее, и исходя из него невозможно сформировать практические рекомендации по отбору самодостаточного содержания каждого образовательного уровня. Кроме того, не надо забывать, что погоня за фундаментальностью высшего образования рождает тормозящий научно-технический прогресс «академизм». Сегодня техническое и культурное изобилие грозит человечеству катастрофой, так как осваивать его каждому новому поколению становится все труднее и труднее (см. об этом: [23, 42]).

С точки зрения педагогики высшей школы дискуссии о фундаментальности высшего образования замыкались на дилемме чему учить и как учить. Вне рассмотрения оставался объект обучения – студент. Подобная странная слепота наблюдалась и в истории школьной педагогики, пока работы Ж.-Ж. Руссо не сместили фокус педагогических исследований со знания и учителя на ученика и не привели к построению системы обучения с учетом сущности интересов и интеллектуальных способностей обучаемого. Сегодня «массовизация» высшей школы выдвинула проблему образования «среднего» человека, сочетающего в себе *homo sapiens*, *homo faber* и *homo consumiens*. Решение проблемы образования «среднего» человека на основе дидактического принципа А. Коменского «учение должно быть посильным», по-видимому, и будет ответом на вопрос о самодостаточности содержания бакалавриата, представление которого можно найти в работе Х. Ортеги-и-Гассета «Миссия университета» [23].

«Принцип экономии»... вынуждает нас очертить основную миссию университета в следующей форме.

1. Под университетом *strictosensu* следует понимать институт, в котором средний студент учится быть культурным человеком и компетентным профессионалом.

2. Университет не должен терпеть со своими обычаями никакого фарса. Иными словами, он должен добиваться от студента только того, чего в действительности от него можно требовать.

3. Поэтому он [университет] не должен позволять среднему студенту напрасно тратить часть своего времени, воображая, что он станет ученым. С этой целью научное исследование как таковое следует исключить из базовых университетских курсов.

4. Культурные дисциплины и профессиональные занятия должны иметь педагогически выверенную форму (синтетическую, систематическую и целостную), а не ту, которую предпочитала сама наука: узкие проблемы, “клочки” науки, исследовательские опыты.

5. Преподавательский состав должен определяться не исследовательским рангом кандидата, а его синтезирующими способностями и педагогическим талантом.

6. Выведа качественный и количественный минимум такого образования, университет станет соразмерным в своих требованиях со студентом» [23, 60].

Существование любого социального института возможно, если он обладает «иммунитетом выживания». Иммуные факторы различных социальных институтов различны. Обращаясь к институту образования, можно высказать следующее аксиоматическое утверждение: «“Иммунитет выживания” образования заключается в его фундаментальности». Поэтому содержание образования «среднего» человека не исключает принципа фундаментальности. Важно понять специфику алгоритма его отбора.

Важнейшей системной характеристикой фундаментальности образования является принцип генерализации знаний. Генерализация знаний – это выделение в содержании образования совокупной последовательности сущностных системообразующих методологически значимых знаний. Усвоение сущностных системообразующих методологически значимых знаний должно строиться так, чтобы все последующее вытекало из предыдущего, было его развитием, но не представляло бы собой абсолютно новое знание. Значимыми признаками таких знаний являются, во-первых, зависимость их времени жизни от внешней среды, что, собственно, и отличает такие знания от информации о чем-либо, а во-вторых, способность быть *ab ovo* для вывода новых предметных зависимостей [21].

Если скорость изменений в материальном мире по отношению к жизни человека ничтожно мала, то фундаментальные законы естественных наук «вечны», инвариантны. Изменения в нематериальном мире могут осуществляться за время жизни поколения, поэтому генерализация знаний в гуманитарных науках в значительной степени испытывает субъективное давление. Отметим, что информационная емкость выделенных инвариантов чрезвычайно высока. Независимо от наук освоение логики последовательности сущностных системообразующих методологически значимых

знаний формирует умение думать, самостоятельно добывать новые знания. Принцип генерализации знаний соответствует и основным положениям когнитивной психологии, одно из которых гласит: чем лучше развита и структурно организована когнитивная система, тем дольше и прочнее сохраняется материал в памяти [21].

Безусловно, реализация принципа генерализации знаний имеет свои проблемы, одной из которых является выделение инвариантов как истинного знания. Обозначенная проблема порождается зависимостью времени жизни инварианта от внешней среды, что приобретает существенное значение в гуманитарных науках, облекаясь в одежды принципа историзма. Корни проблемы обусловлены не столько недостаточной проницательностью человеческого ума, сколько сложностью самого мира, отсутствием в нем жестких границ и ясно очерченных классов понятий. Даже математика, которая казалась образцом использования точных понятий и рассуждений, в последние годы представила новые разделы и логические теории на основе неточных, размытых понятий, многозначной логики, нечетких отношений и нечетких множеств. Примером могут служить работы математика-логики Д. А. Бочвара по неклассической многозначной логике, в которой имеются три истинностных значения: истина (1), ложь (3) и бессмыслица (2). «Размытость» определения инвариантов может быть основой для дидактической целесообразности отказа от формальных определений некоторых ведущих понятий, от доказательных выкладок, особенно при их первоначальном изучении.

Практическая реализация принципа фундаментальности образования нуждается в определении алгоритма отбора содержания образовательного уровня. Как уже говорилось выше, признаком востребованного высшего образования является самодостаточность образовательного уровня в практической деятельности его носителя. Это означает прямую связь содержания образовательного уровня с содержанием технологического состояния экономики.

Отметим, что принципы создания современных технологий в постиндустриальном обществе получили свои новые меты. Во-первых, любая массовая технология «заточена» под изготовление одного вида продукции из очень стандартизованного сырья. Такой подход к созданию технологий полностью удовлетворяет принципу однородности общества потребления (технологическое потребление). Растущую волну знаний могут поглотить только узкоспециализированные технологии

с коротким жизненным циклом. Доля многофункционального технологического оборудования, требующего от обслуживающего персонала знаний, умений и навыков регулировки и перенастройки, устойчиво уменьшается. Для обслуживания одноразовой технологии в принципе нужны только два человека: первый контролирует правильность загрузки исходного сырья, а второй – правильность упаковки готовой продукции. Во-вторых, провозглашаемое господство теории над эмпиризмом в постиндустриальном обществе [24] оказалось не вполне состоятельным, все чаще теоретическое знание проигрывает реализуемым востребованным технологическим нововведениям.

Специализация производства постиндустриального общества ведет к увеличению количества различных профессий, которые следует трактовать как самостоятельные образовательные траектории. Время жизни образовательной траектории сокращается под давлением технологических инноваций. И если базовая часть учебного плана содержит когнитивный и функциональный язык прошлого, необходимый для решения задач настоящего и будущего, то вариативная часть полностью должна быть подчинена настоящему состоянию науки и технологии, их возможным перспективам.

В работе [25] предложена классификация существующих знаний на основе их востребованности в технологической реализации. Знания можно классифицировать на архивные, прагматические и форсайтные.

Архивные знания обеспечивают реализацию состоявшихся и действующих технологий (включая «реликтовые» знания). Их объем должен достигать не менее 20 % от существующих знаний. Собственно, эти знания и составляют фундаментальную подготовку студентов бакалаврского уровня высшего образования.

Прагматические знания обеспечивают реализацию технологий и производственных цепочек антикризисных мероприятий. Их объем – не менее 55 % от существующих знаний. Эти знания в дальнейшем могут обновляться через программы повышения квалификации.

Форсайтные знания обеспечивают создание «прорывных» технологий для смены технологического уклада. Их объем составляет около 25 %. Освоение этих знаний может проходить на магистерском уровне высшего образования или через последующие стажировки бакалавров.

Существенной для практической реализации в представленной выше классификация является попытка определить количественные границы

различных групп знаний для обеспечения самодостаточности содержания образовательного уровня. Можно обсуждать величины предложенных количественных границ, но методология такого подхода, безусловно, заслуживает внимания.

Интересным подходом к определению алгоритма содержания образовательного уровня является иерархическое структурирование предметной научной дисциплины в рамках концепции Capstone (замкового камня) [26]. Идея данной концепции не является абсолютно новой, для нас стали привычными и предварение key words (ключевыми словами) любой современной статьи, и широкое хождение в физике понятия ключевых экспериментов (например, опыты Майкельсона – Морли). В этом смысле Capstone выступает как кульминационное предметное задание в научной дисциплине, при освоении которого студент имеет возможность обобщить знания, умения, навыки предшествующего обучения и тем самым продемонстрировать степень своей готовности к профессиональной деятельности [27]. В этом контексте естественно полагать, что Capstones являются окончательным тестом качества подготовки в университете [28].

Процесс обучения в концепции Capstone представляется в первую очередь как интегративный и экспансивный, а не как кумулятивный и собирательный [29], значительные объемы нового контента в научной дисциплине не являются «настоящими Capstones». Применение знаний и совершенствование практических навыков могут представляться и как исключительно интеллектуальная задача анализа и синтеза (создание нового артефакта), и как задача практического значения (отраслевой проект).

Экспертный опрос представителей профессорско-преподавательского состава университетов выявил развернутую картину целей Capstones в различных группах дисциплин [30]. Однако еще до сих пор не разрешены существенные методологические вопросы. Так, например, вне понимания остается построение конструкции Capstone, является ли содержание последнего монодисциплинарным или, напротив, междисциплинарным.

Помимо определения содержания образовательного уровня требование его самодостаточности открывает новое направление структурирования имеющихся знаниевых ресурсов. Традиционная одноуровневая модель высшего образования для теоретической поддержки изучения специальных курсов, естественно, предполагала «горизонтальное» расположение содержания базовых предметных дисциплин в учебных

планах подготовки, то есть их непрерывное изучение на младших курсах в течение 1–2 семестров. Такой подход, как правило, был без изменения перенесен в учебные планы двухуровневой модели: в содержании магистерских образовательных программ не встречаются избранные главы математики, физики, химии и других базовых предметных дисциплин, в то время как с точки зрения самодостаточности их объем для бакалаврских образовательных программ является избыточным. Решение может быть представлено дискретным «вертикальным» расположением модулей содержания базовых предметных дисциплин по двум образовательным уровням по мере необходимости при изучении специальных курсов. Перенесение части содержания базовых предметных дисциплин на второй образовательный уровень освобождает учебное время в бакалавриате для усиления практической подготовки.

Поколение Z и образовательные технологии

Определение самодостаточного содержания образовательных уровней высшего образования естественным образом связано с технологиями его изучения и освоения. Отложенной проблемой в построении перспективных и востребованных образовательных технологий является инкорпорация в их основы понимания не только интеллектуальных, но и когнитивных особенностей настоящего поколения студентов. Информационные возможности и ресурсы сегодняшнего дня сконцентрировались в российской высшей школе на цифровизации образовательного процесса. Экстремальные условия, накладываемые пандемией на функционирование высших учебных заведений, директивно ввели новые цифровые образовательные технологии. В тематике публикаций, посвященных цифровизации российского высшего образования, расширяется педагогический дизайн исследований, в которых обсуждаются значение и место цифровых образовательных технологий в постпандемийном времени высшей школы. Можно сказать, что пандемия рывком развернула высшее образование России к деятельности в информационном обществе.

В мировом образовательном пространстве процессы функционирования высшего образования в информационном обществе давно миновали стадию исследований и дискуссий (см., например, работу [31]), приобретая практическую реализацию не только в образовательных технологиях, но и в институциональных изменениях.

Кастомизация (см.: [32, 291]) учебных заведений высшего образования по формату и содержанию образовательных программ на элитные (Universitat) и массовые, практикоориентированные (Hochschule) разделила технологическую образовательную среду по реализуемой доминанте на обучение offline и обучение online. Более того, передача знаний в ряде направлений подготовки больше не привязана к университетскому кампусу. Огромные объемы знаний не имеют места локализации, обуславливая серьезную переоценку миссии современного университета и его роли в информационном обществе.

Однако перенос фокуса современной педагогики высшей школы на интеллектуальные особенности обучаемого «среднего» человека должно сопровождаться учетом его поведенческих особенностей в обществе потребления. Согласно теории поколений У. Штраусса и Н. Хоува [33] каждое поколение, располагающееся на шкале исторического времени, характеризуется определенным ценностным паттерном, который разделяет большинство его представителей. Этот ценностный паттерн формируется социально-экономическим состоянием общества, уровнем научно-технического прогресса, историческими и культурологическими факторами и другими характеристиками цивилизации. Доминанты и модальности существующего ценностного паттерна поколения студентов определяют эффективность результатов используемых ресурсов университетского образования.

Поколение Z (поколение центениалов, поколение ЯЯЯ (MeMeMe), зумеров, хоумлендеров, цифровых аборигенов), дата рождения которого (1995–2000 гг.) совпала не только с началом XXI века, но и со временем цифровой революции, – вот студенческий материал для сегодняшних и завтрашних университетов. Молодые люди этого поколения уже стоят на пороге выбора своего жизненного пути, а через 20 лет население мира будет состоять из поколения Z.

Поколение Z обладает указанными ниже принципиальными особенностями (см.: [34, 35]).

Зависимость от технологий (цифровизация). Центениалы не представляют себе жизнь без интернета, компьютеров, мобильных телефонов и иных гаджетов. Наличие доступа к информации и сетевому контакту – воздух для поколения Z. Его представители могут проводить в online до 10 часов в сутки, 44 % центениалов проверяют свои аккаунты минимум один раз в час. Цифровизация бытия порождает психологические особенности поколения Z. Оно живет

в фиджитал-мире, мире, в котором разрушаются барьеры между виртуальным и реальным. Появилось понятие дополнительной реальности.

В силу геймификации сознания снижается ответственность за осуществленные действия: жизнь, как и игру, можно запустить заново. Огромные объемы предоставляемой информации требуют ее постоянной фильтрации, что приводит к снижению порога концентрации внимания до 10–15 минут, а концентрация внимания на информационном эпизоде длится до 8 секунд. Поэтому восприятие любых явлений – клиповое, презентации всегда убедительнее текста, и чем короче текст, тем лучше, сложное отсекается.

За последние 5 лет различной информации произведено больше, чем за всю историю человечества. Естественно, что информация не эквивалентна академическому знанию, время жизни информации может быть чрезвычайно коротким. В потоке информации различных уровней, обрушившемся на поколение Z, базовые исторические, естественно-научные, социокультурные знания крайне размыты, не целостны и не глубоки. Все гуглится, не знать что-то не стыдно. Для представителей поколения Z навыки становятся важнее знаний. Знание приобретает характер справочной информации, ценностью обладает только конечный вывод, логика его получения не нужна и не интересна. Скорость получения информации совмещается в сознании центениалов со скоростью создания нового знания.

Ранняя самостоятельность (сделай сам). Различные каналы доступа к разнообразной мировой информации открывают возможности для самореализации в получении конечного конкретного продукта материальной и нематериальной природы, тем более что современный рынок предлагает значительный ассортимент исходных материалов и полуфабрикатов. Центениалы рано начинают работать, совмещая работу и учебу, занимаются самообразованием. Успех ранней самореализации рождает иллюзию, что системные знания можно заменить интернет-подсказками, и тем самым формируется определенное отношение к существующим институтам образования. Быть в курсе новых трендов, следить за высокотехнологичными новинками, участвовать, если это возможно, в их разработке – отличительная черта центениалов.

Стремление к самообразованию. Несмотря на предоставляемые информационным обществом возможности для самореализации, представители поколения Z связывают свою будущую карьеру с современными технологиями,

исключающими физический труд или рутинную работу. Центениалы понимают, что без знаний у них нет будущего. Однако традиционные формы высшего образования вступают в противоречие с принципиальными особенностями поколения Z. Центениалов интересуют конечные результаты обучения, поэтому они с энтузиазмом обращаются к размещенным в интернете коротким образовательным курсам и мастер-классам, использующим все информационные медиа-ресурсы. Представителей поколения Z привлекает метапредметность образовательных программ, ориентированных на формирование double skills. Их не устраивают традиционные образовательные технологии высшего образования. Учеба, как и работа, длительные по времени, а также размышления о смысле жизни – скучны и бесполезны. Зачем думать, если можно действовать? Наблюдается активный запрос на формирование компетенций образования (soft skills), которые невозможно заменить искусственным интеллектом в четвертой индустриальной революции. Выбор в дилеммах «диплом или новое знание», «престижный вуз – любой вуз» осуществляется с позиций личного интереса и безопасности центениала. Традиционные представления о рейтингах университетов не играют существенной роли в жизни хоумлендеров.

Стремление получать удовольствие от жизни (гедонизм). Внимание центениалов фокусируется на личных увлечениях и впечатлениях, которые имеют первостепенное значение. Собственность любого вида занимает далеко не первое место в иерархии жизненных ценностей, как у предыдущих поколений. Я – превыше всего. Только действие и обмен действиями дают впечатления и ощущения «здесь и сейчас» – значимые ценности центениалов. Культура момента, оцениваемая количеством лайков, имеет намного большее значение, чем любая другая. В контексте гедонизма выбирается работа, ядром которой являются события, а не бюрократическая рутина, дружелюбная атмосфера, а не администрирование руководства. Величина заработной платы определяющей роли не играет.

Поколение Z очень оберегает свое личное пространство, желая найти баланс между учебой, работой и частной жизнью. В поиске баланса центениалы требуют от работы и учебы четких инструкций, что делать (рейтинг-план), и четких критериев результатов труда как формы обратной связи (балльно-рейтинговая система). Неопределенность в организации деятельности представителями поколения Z отвергается, они

просто ищут другую работу, что повышает трудовую мобильность центениалов.

Предрасположенность к удаленной работе.

Центениалы находятся на связи практически круглосуточно. Нормированный рабочий день с локализованным местом работы рассматривается как посягательство на собственное личное пространство. Свободный график при выдаче конкретных заданий создает основу для удаленного формата работы, в котором реализуется полная самостоятельность в планировании собственной деятельности. Пандемия ушла, а удаленный формат работы остался, демонстрируя свою жизнеспособность и эффективность.

Открытость и отсутствие комплексов (общество слабых связей). Общение в социальных сетях стало для поколения Z настолько естественным, что центениалы практически не отличаются от повседневной реальной коммуникации со сверстниками. Виртуальное общение снижает эмоциональный фон взаимодействия, исключая рефлексию органов чувств человека, что приводит к большей толерантности к физическому состоянию объекта коммуникации, многократно расширяя круг участников общения и обогащая поле слабых связей. Как показано М. Грановеттером (см.: [36, 37]), в межличностной коммуникации слабые связи имеют большее значение, чем сильные связи (родственные связи, связи физического взаимодействия). Сильные межличностные связи предоставляют информацию, мало отличающуюся от информации, которой располагает сам субъект. Слабые межличностные связи существенно расширяют объем предоставляемой информации, что является значимым в жизни «цифрового аборигена». Слабые связи оказывают доминирующее влияние на поведение центениалов, на принятие ими решений.

Общественная активность. Физической основой общественной активности центениалов является владение различными средствами участия в социальных сетях. В то же время большинству представителей поколения Z свойственно стремление сделать мир лучше. Средствами социальных сетей центениалы легко организуются для виртуальных и реальных мероприятий, имеющих общественное значение.

Для того чтобы обоснованно определить методологию образовательных технологий, учитывающих принципиальные особенности поколения Z, отмеченные выше, необходимо обратиться к психологическим основам познания человеком окружающего мира. Рассмотрим концепцию продуктивного мышления М. Вертгеймера [38],

основанную на экспериментальных исследованиях активности мозга человека при восприятии разнообразных по пространственным и геометрическим формам гештальтов. Особенности восприятия человеком окружающего мира на основе пространственных, геометрических форм гештальтов формулируются в законе прегнантности [Там же]. Продуктивное мышление согласно этому закону определяется как реализация малоэнергетических экономных процессов мышления. По своей сути закон прегнантности представляет собой специфическую реализацию принципа минимума энергии в мыслительной деятельности человека. Продуктивность мышления оценивает энергозатраты мыслительной деятельности на восприятие информации об объектах внешнего мира.

В то же время мыслительная деятельность не является однородной по содержанию выполняемых мыслительных процессов. Выделяются следующие универсальные мыслительные операции: конкретизация, анализ, синтез, классификация, сравнение, обобщение [39]. Естественно предположить, что выполнение разных по содержанию универсальных мыслительных операций требует и разных энергетических затрат. Закон прегнантности утверждает, что восприятие объектов внешнего мира в виде шара и в виде коронавируса по энергозатратам различно, так как в первом случае требуется выполнение только мыслительной операции конкретизации (уточнение параметров шара), тогда как для восприятия коронавируса необходимо выполнение мыслительных операций анализа и синтеза. А ригорист можно утверждать, что операции анализа и синтеза являются более энергозатратными, чем операция конкретизации. Таким образом, продуктивное мышление – это выполнение преимущественно мыслительных операций конкретизации.

Реализация продуктивного мышления зависит от внешней среды. Существенным фактором, оказывающим воздействие на мыслительную деятельность, является состояние внешней среды, которое можно характеризовать уровнем информационной достаточности (экстремальности условий), необходимым для выполнения тех или иных действий. С этой точки зрения настоящее состояние постиндустриального информационного общества предлагает избыточность информации, извлекая из мыслительной деятельности поколения Z наиболее энергозатратные составляющие: операции анализа и синтеза. Ленивое мышление, ориентированное преимущественно на операцию конкретизации, – комфортное состояние центениала.

Согласно работам [40, 41] качество образования определяется способностью индивида к полноценному выполнению всего спектра мыслительных операций, что достигается целевым тренингом в учебной деятельности на материале конкретного знания. Следовательно, можно сформулировать содержательные и организационные требования к образовательным технологиям для обучения центениалов, в которых в различных формах реализуются экстремальные условия. Это и учебные задания с неполными условиями, и учебные задания по поиску и систематизации информации (эссе), и учебные задания прогнозного характера, и дедлайн на выполнение заданий и жесткий контроль его соблюдения. Естественно, что задания должны включать краткое и конкретное изложение условий, использовать средства мультимедиа, предоставлять возможность для командной работы.

Академическая идентичность и ее трансформация в современном мире

Рассмотренные выше отложенные проблемы университетского менеджмента концентрировались на адаптации деятельности вузов к настоящему и будущему состоянию интересов государства и рынка – стейкхолдеров треугольника координации. Успешное решение этих проблем невозможно без мотивированного участия профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений, отражающих интересы третьего стейкхолдера треугольника координации – академического сообщества. Поэтому еще одной отложенной проблемой является осмысление реального ценностного паттерна тех, кто будет учить, и мотивационных факторов, обеспечивающих эффективность различных видов деятельности университетов. Понимание обозначенной проблемы возможно при исследовании академической идентичности и ее трансформации в современном обществе потребления.

Феномен академической идентичности, или идентичности членов университетского сообщества, безусловно, является фундаментальной составляющей социального института цивилизации – университета. Идентичность – не статика, а динамично изменяющийся проект, содержание которого постоянно переопределяется с течением времени и изменением экономического, социального и культурного состояния общества

Реформы высшего образования значительно изменили условия для работы университетского сообщества. Проведенные преобразования

вызвали «разрушение давних условий для сильной, стабильной академической идентичности, поддерживаемой внутренне структурами и культурами академических систем» [42, 7]. Под влиянием модернизации высшего образования академическая идентичность меняет свои содержательные очертания. Если раньше университеты рассматривались как «башни из слоеной кости», предназначенные для интеллектуальных размышлений и действий на основе академических свобод, то теперь ценностный паттерн университетского сообщества становится фрагментированным и размытым [43]. Университетское сообщество превращается в сообщество «управляемых профессионалов», чья работа характеризуется не академической свободой, саморегуляцией и автономией, а управлением и мониторингом действующей институции, что является адаптацией академической идентичности к условиям турбулентной среды функционирования современных университетов, обусловленной конкурентной борьбой за ресурсы. Объективной причиной «пластической деформации» академической идентичности служит естественная неоднородность университетского сообщества, обусловленная интеллектуальными и психологическими различиями его представителей.

Особенностями адаптационного механизма являются отсутствие расщепления идентичности на субидентичности из-за разрывов в пространстве ментальных ценностей, выделение возможных доминант в пространстве ментальных ценностей идентичности. Таким образом, процесс адаптации представляет собой «пластическую трансформацию» академической идентичности. Предлагаемая гипотеза трансформации академической идентичности основывается на эволюционной непрерывности изменений. Старые слои академических ценностей не исчезают при появлении новых, расширяя разнообразие описательных ресурсов. Гипотеза «пластической трансформации» коррелирует с исследованиями, показывающими сохранение сильной культурной репутации традиционных академических ценностей в представлениях современных университетов [42, 44].

Используя метод конкурирующих ценностей, представим результаты «пластической трансформации» академической идентичности в пространстве ментальных ценностей. В качестве конкурирующих ценностей выберем:

– ментальные ценности международного научного сообщества – ментальные ценности институции;

– ментальные ценности отрасли знаний – ментальные ценности научной дисциплины.

Тогда «пластическая трансформация» ментальных ценностей академической идентичности может быть проиллюстрирована графически (рис. 2). Пространство ментальных ценностей традиционной академической идентичности представляет собой неструктурированную геометрическую фигуру (см. рис. 2, а). Пространство ментальных ценностей академической идентичности, подвергшейся «пластической трансформации», может быть представлено четырьмя принципиально возможными геометрическим фигурами I–IV с доминантами по введенным конкурирующим ценностям (см. рис. 2, б). Область пересечения фигур I–IV представляет собой самостоятельное пространство ментальных ценностей (фигура V). Справедливо полагать, что каждое из пространств ментальных ценностей, обладая своими особенностями, может служить основой для диверсификации университетской деятельности индивидуума и, следовательно, для развития университетской карьеры.

В работе [44] представлена классификация видов университетских карьер, возникающих при трансформации академической идентичности. Отнесение университетской карьеры к тому или иному виду основывалось на экспериментальных данных об императиве деятельности индивидуума в университете, о принятии индивидуумом карьерных рисков при реализации деятельности в университете, о собственном восприятии индивидуумом университета как места работы.

Следуя характеристикам представленных видов университетских карьер, можно провести их соотнесение с введенными нами полями ментальных ценностей академической идентичности как основы реализации. Полю I соответствует представитель научной элиты, императив деятельности – «академическая свобода связана с глубокой преданностью научной работе, где работа – это жизнь, жизнь – это работа» [45, 1299]. Полю II – преподаватель, императив деятельности – приверженность преподавательской работе. Полю III – штатный научный сотрудник, императив деятельности – готовность и способность перейти от одного краткосрочного проекта к другому, от контракта на преподавание к контракту на НИР. Полю IV – наемный работник широкого профиля, императив деятельности – преданность своему научному коллективу. Полю V – академический фрилансер, императив деятельности – создание посредством использования различных ресурсов признанного и привлекательного собственного бренда, имеющего спрос на рынке труда.

Результаты происходящей в мировой, а также российской высшей школе трансформации академической идентичности имеют большое практическое значение для совершенствования механизмов мотивации профессорско-преподавательского состава. Принятая в настоящее время концепция эффективного контракта в своих количественных показателях результативности основывается на обобщенном представлении об универсальном университетском работнике, который в равной степени сочетает в себе педагога, ученого

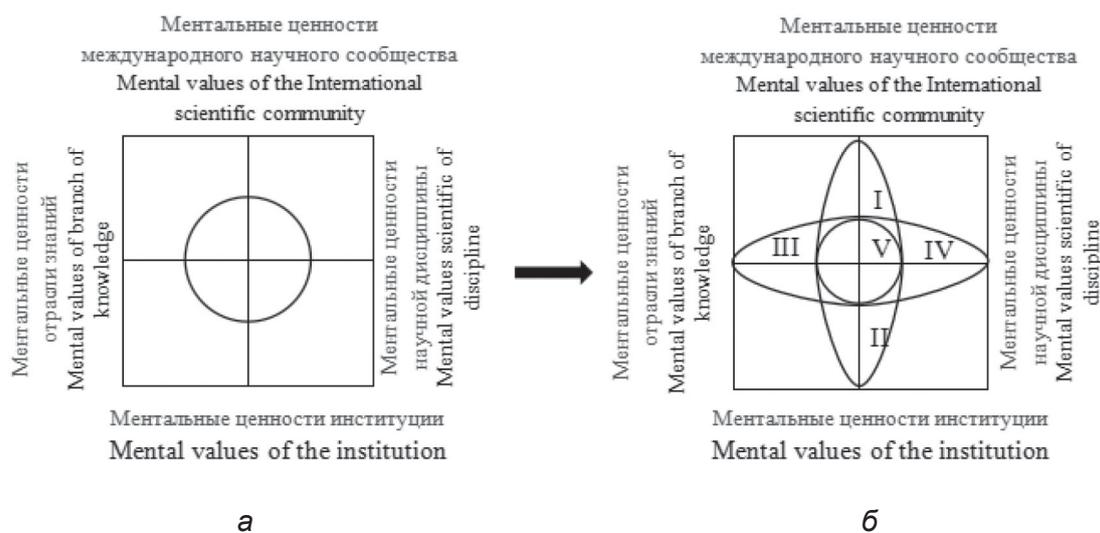


Рис. 2. Отображение пространства ментальных ценностей традиционной (а) и трансформированной (б) академической идентичности

Fig. 2. The space of traditional (a) and transformed (b) academic identity's mental values

и воспитателя. С этим представлением сопрягается модель планирования деятельности работника в течение учебного года. Является ли механизм мотивации на основе такой модели эффективным? Вопрос риторический, так как налицо коллизия между используемым механизмом мотивации и результатами «пластической трансформации» академической идентичности.

Дискуссия о роли в университетах производства знаний (научные исследования) и роли распространения знаний (преподавание – образование – обучение) имеет давнюю историю. В середине XIX века Д. Ньюмен утверждал, что цель университета – распространение знаний, а не их развитие. Предугадывая настоящую дискуссию, в первой половине XX века Х. Ортега-и-Гассет прозорливо отмечал: «Прежде всего разведем профессию и науку. Наука – это не все, что угодно. ... Наука – это только исследование: формулирование проблем, процесс их решения и получение ответа. Исследовать, значит открывать истину или, наоборот, открывать ошибку. Знать – значит просто хорошо разбираться в этой истине, владеть ею, понимать ее» [23, 46]. Вторая половина XX века открылась утверждением Л. Роббинса: нет границы между производством знаний и распространением знаний; они пересекаются и дополняют друг друга [46]. Это утверждение нашло свое отражение в двойной миссии большинства университетов, хотя признание миссии не предполагает неразрывной связи между преподаванием и исследованием в деятельности университетского работника.

Анализ настоящего состояния рассмотренной дискуссии представлен в работе [47]. Многочисленные и многолетние исследования почти не подтверждают положительную связь между уровнем исследований и качеством подготовки выпускников университетов, превращая гармонию между исследованием и преподаванием в не более чем миф [48].

Оценочные показатели эффективности деятельности преподавателей университетов значительно смещены в сторону исследовательской работы. Стратегия «“публикуй или погибай” становится преобладающей стратегией, в то время как стратегии ... “публиковать и учить эффективно” становятся маргинальными» [49, 581]. Для достижения лучших показателей эффективности исследований, требующих все больших временных затрат, преподавательская деятельность трансформируется лишь в удовлетворительное учение. Дальнейшее развитие этого тренда рисует пагубные для высшего образования перспективы [там же].

В работе [50] показано, что только высокое качество проводимых исследований положительно связано с качеством обучения в университете. Основная масса публикаций, обладающая низким импакт-фактором, оказывает влияние только на состояние преподавания.

Исследовательская направленность существующей научной школы подчас отрицательно связана с качеством преподавания [51], что не удивительно, если содержание учебных дисциплин ортогонально научным направлениям проводимых исследований. Количество преподаваемых учебных дисциплин прямо связано с достигаемым качеством обучения [52] (имеются в виду 2–3 учебные дисциплины, но не более). Преподавание нескольких учебных дисциплин предполагает естественный внутренний обмен опытом, лучшими практиками, причем такой обмен может иметь синергетический характер.

Достижение ученых званий (профессора, доцента) снижает качество обучения, так как у человека исчезает внешняя мотивация для карьерной преподавательской деятельности. Кроме того, происходит, как правило, вовлечение имеющих ученое звание преподавателей в административную работу, требующую значительных затрат рабочего времени. И еще: ученое звание сотрудник университета получает обычно в том возрасте, когда освоению интерактивных методов обучения на основе новых технологий препятствует психологический барьер [49].

Сегодня суть проблемы того, как должно работать в университете [53], состоит в том, что две совершенно различные совокупности умений и навыков объединяются в одну работу, совершаемую одним человеком. «Исследователей просят преподавать, а преподавателей проводить исследование, даже если эти возможности имеют мало общего друг с другом» [47, 1481].

Резюмируя вышеизложенное, можно сказать, что весь функционал деятельности профессорско-преподавательского состава университетов описывается должностными инструкциями кадровых градаций штатного расписания. Содержание инструкций менялось, кадровые градации оставались в истории отечественной высшей школы неизменными в течение более чем полувека. Узкий спектр кадровых градаций вступил в противоречие с состоявшейся «пластической трансформацией» академической идентичности в университетах, препятствуя эффективной реализации интересов академического сообщества.

Возможным решением обсуждаемой отложенной проблемы, удовлетворяющим интересы

стейкхолдера – академического сообщества, является создание новой расширенной системы кадровых градаций, которая включала бы в себя штатные должности ассистента, исследователя, старшего преподавателя, научного сотрудника, доцента, доцента-исследователя, профессора, профессора-исследователя. Такая расширенная система кадровых градаций отражает, во-первых, возможности для продуктивной реализации существующих ментальных ценностей членов университетского сообщества, во-вторых, увеличивает мотивационную линейку карьерного роста профессорско-преподавательского состава, а в-третьих, открывает возможности для создания механизма эффективной мотивации труда работников университетов. Нужно отметить, что первые попытки расширения кадровых градаций профессорско-преподавательского состава имеются в современной практике Уральского федерального университета, РУДН и Высшей школы экономики.

Заключение

Рассмотренные отложенные проблемы университетского менеджмента (скорее всего, далеко не все) отражают настоящее состояние адаптационного механизма к факторам воздействия стейкхолдеров треугольника координации. Механизм адаптации вузов к вызовам внешней среды может иметь разные форматы реализации, выступая в виде и пассивной адаптации, и активной адаптации. Пассивная адаптация – это эволюционное догоняющее приспособление образовательной системы к внешней среде, активная адаптация – это опережающая управляемая трансформация системы, имеющая стратегическое измерение.

Принципиальное различие форматов адаптационного механизма заключается в том, что если пассивная адаптация, проводимая университетским менеджментом, представляет собой тщательное исполнение указаний учредителя, то реализация активной адаптации предполагает изменение взаимоотношений вузов и учредителя в лице Минобрнауки РФ. На нормативно-правовом поле отношений необходимо провести новые согласованные разграничительные линии полномочий высших учебных заведений, открывающих пространство для осуществления стратегических действий, позволяющих создавать институциональное разнообразие вузов, строить собственные модели поведения содержательного, технологического, управленческого характера, отвечающие интересам стейкхолдеров.

Новый уровень свободы в стратегических действиях организации деятельности высших учебных заведений требует от вузовского менеджмента осознания своей новой роли и ответственности в проводимых трансформационных процессах, обеспечивающих образовательный, а следовательно – и технологический суверенитет страны в будущем. Сегодня университетская элита, представляющая собой мобильный высокооплачиваемый слой работников, нанятых учредителем для продвижения своих интересов, исповедует менеджериализм как основной инструмент управления. Соответственно основным продуктом университетского менеджмента, за который он несет ответственность, являются отчеты, в значительной степени абстрагированные от качества полученных результатов. В этом случае не требуется обратной связи с академическим сообществом – стейкхолдером, производящим данные результаты. Пассивная адаптация, воплощенная в менеджериализме, может стать инструментом, разрушающим социальный институт цивилизации – систему высшего образования [54].

Смещение фокуса университетского менеджмента на механизм активной адаптации требует изменения в ценностном паттерне университетских элит, включения разнообразных форм ответственного сотрудничества с академическим сообществом. Механизм активной адаптации исключает «революцию сверху», он достигает успеха только при широком мотивированном вовлечении в процессы трансформации всех субъектов университетской деятельности.

Представленное нами содержание отложенных проблем университетского менеджмента, безусловно, является дискуссионным. Но эта дискуссия необходима и актуальна для российского высшего образования, находящегося в точке бифуркации. Анонс Минобрнауки РФ о новой концепции высшего образования настораживает (вновь «революция сверху?»), так как российское высшее образование может получить всегда вчерашнее завтра.

Список литературы

1. Кларк Б. Система высшего образования. Академическая организация в кросс-национальной перспективе / пер. с англ. А. Смирнова под ред. Д. Александрова. Москва : Высшая школа экономики, 2019. 360 с.
2. Дрантусова Н. В., Князев Е. А. Институциональный ландшафт высшего образования в России: ключевые векторы развития // Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика. 2013. Т. 8, № 1. С. 264–273.

3. Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики. Москва : Высшая школа экономики, 2018. 106 с.
4. Currie D. Funding on 'Sheriff of Nottingham' Model Could Cut Productivity // *Nature*. 2009. Vol. 461. P. 1198.
5. Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее? : Доклад Комиссии Общественной палаты по вопросам интеллектуального потенциала нации. URL: http://www.hse.ru/temp/2007/files/20071220_report.pdf (дата обращения: 16.03.2022).
6. Аржанова И. В., Воров А. Б., Жураковский В. М. Опыт развития научно-инновационного потенциала федеральных и национальных исследовательских университетов // *Университетское управление: практика и анализ*. 2015. № 3 (97). С. 37–44.
7. Князев Е. А., Дрантусова Н. В. Дифференциация в высшем образовании: основные концепции и подходы к изучению // *Университетское управление: практика и анализ*. 2012. № 5 (81). С. 43–52.
8. Томилин О. Б., Ключев А. К., Багирова А. П. Идентичность ректора университета: академик vs администратор // *Университетское управление: практика и анализ*. 2022. Т. 26, № 1. С. 68–81. DOI 10.15826/umpra.2022.01.005.
9. Сенашенко В. С., Макарова А. А. Образовательные гибриды в высшем образовании России // *Высшее образование в России*. 2018. Т. 27, № 8/9. С. 24–42.
10. 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.
11. Перес К. Технологические революции и финансовый капитал. Динамика пузырей и периодов процветания = Technological Revolutions and Financial Capital. The Dynamics of Bubbles and Golden Ages. Москва : Дело, 2011. 232 с.
12. Глазьев С. Ю. Стратегические предпосылки модернизации и инновационного развития российской экономики / Государственный университет управления. Москва, 2014. 274 с.
13. Гребнев Л. С. Болонский процесс и «четвертое поколение» образовательных стандартов // *Высшее образование в России*. 2011. № 11. С. 29–41.
14. Ядровская М. В. Модели в педагогике // *Вестник Томского государственного университета*. 2013. № 366. С. 139–143.
15. Сидоров С. В. Основные модели образования. URL: http://si-sv.com/publ1/1/osnovnye_modeli_ obrazovaniya/14-1-0-504 (дата обращения: 04.04.2020).
16. Сенашенко В. С., Макарова А. А. Образовательная гибридизация как инструмент модернизации системы высшего образования // *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2017. № 1. С. 11–15.
17. Кузьминов Я. Образование в России: вызовы для экономики. URL: <https://infourok.ru/obrazovanie-v-rossii-vyzovy-dlya-ekonomiki-ya-kuzminov-4868406.html> (дата обращения: 04.04.2020).
18. Кузьминов Я., Волков А., Андрущак Г. Профессиональное образование в России: ретроспектива и перспектива. Экспертная группа «Рынок труда, профессиональное образование и миграция», 12 марта 2011 г. URL: https://www.hse.ru/data/2011/03/13/1211422942/present_20110312.pdf (дата обращения: 25.04.2020).
19. Князев Е. А., Дрантусова Н. В. Институциональная динамика в российском высшем образовании: механизмы и траектории // *Университетское управление: практика и анализ*. 2013. № 1 (83). С. 6–17.
20. Клячко Т. Л. Новые тенденции в развитии образования // *Университетское управление: практика и анализ*. 2016. № 5 (105). С. 28–35. DOI 10.15826/umj.2016.105.041.
21. Тестов В. А. Качество и фундаментальность высшего образования // *Высшее образование в России*. 2008. № 10. С. 89–92.
22. Образование, которое мы можем потерять: сборник / под ред. В. А. Садовниченко. Изд. второе, доп. Москва : МГУ, 2003. 368 с.
23. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета / пер. с исп. М. Н. Голубевой ; ред. перевода А. М. Корбут ; под общ. ред. М. А. Гусаковского. Минск : БГУ, 2005. 104 с.
24. Белл Д. Будущее постиндустриальное общество. Москва : Академия, 1999. 944 с.
25. Шестак В. П. Модель «тройной спирали», ФГОС-3++ и образовательные программы в высшей школе России // *Высшее образование в России*. 2017. № 2. С. 15–23.
26. Hauhart R. C., Grahe J. E. A National Survey of American Higher Education Capstone Practices in Sociology and Psychology // *Teaching Sociology*. 2012. Vol. 40, nr 3. P. 227–241. DOI 10.1177/0092055X12441715.
27. Lee N., Loton D. Integrating Research and Professional Learning // *Australian Capstones. Council on Undergraduate Research Quarterly*. 2015. Vol. 35, nr 4. P. 28–35.
28. Berheide E., White C. Doing Less Work, Collecting Better Data: Using Capstone Courses to Assess Learning // *Peer Review*. 2007. Vol. 9, nr 2. P. 27–30.
29. Starr-Glass D. Reconsidering the International Business Capstone: Capping, Bridging, or Both? // *Journal of Teaching in International Business*. 2010. Vol. 21, nr 4. P. 329–345. DOI 10.1080/08975930.2010.526031.
30. Lee N., Loton D. Capstone Purposes across Disciplines // *Studies in Higher Education*. 2019. Vol. 44, nr 1. P. 134–150.
31. Thomas D. A., Nedeva M. Broad Online Learning EdTech and USA Universities: Symbiotic Relationships in a Post-MOOC World // *Studies in Higher Education*. 2018. Vol. 43, nr 10. P. 1730–1749. DOI 10.1080/03075079.2018.1520415.
32. Котлер Ф., Келлер К. Л. Маркетинг в менеджменте. 14-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2014. 800 с.
33. Howe N., Strauss W., Nadler R. Millennials and K-12 Schools: Educational Strategies for a New Generation. [S. l.] : Life Course Associates, 2008. 129 p.
34. Сепп М. Девочка с пальчик. Москва : Ад Маргинем Пресс, 2017. 72 с.
35. Стиллман Д., Стиллман И. Поколение Z на работе. Как его понять и найти с ним общий язык / пер. с англ. Ю. Кондукова. Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2018. 272 с.
36. Granovetter M. S. The Strength of Weakties // *American Journal of Psychology*. 1973. Vol. 78, nr 6. P. 1360–1380.

37. Социальные сети и виртуальные сетевые сообщества / отв. ред. Л. Н. Верченков, Д. В. Ефременко, В. И. Тищенко. Москва : ИНИОН РАН, 2013. 360 с.
38. *Вертгеймер М.* Продуктивное мышление / пер. с англ., общ. ред. С. Ф. Горбова и В. П. Зинченко ; вступ. ст. В. П. Зинченко. Москва : Прогресс, 1987. 366 с.
39. *Гальперин П. Я.* Психология как объективная наука : Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. Москва : Институт прикладной психологии, 1998. 480 с.
40. *Томилин О. Б., Томилин О. О.* Проблемы компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании // Университетское управление: практика и анализ. 2014. № 1 (89). С. 44–55.
41. *Томилин О. Б., Фомина Л. В., Томилин О. О.* Образовательные стандарты высшей школы: проблемы организационно-методического сопровождения // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 3 (103). С. 83–94.
42. *Henkel M.* Introduction: Change and Continuity in Academic and Professional Identities // *Academic and Professional Identities in Higher Education* / G. Gordon, C. Whitchurch (eds.). New York : Routledge, 2012. P. 3–12.
43. *Ylijoki O.-H.* A Clash of Academic Cultures: A Case of Dr. X. // *Cultural Perspectives on Higher Education* / J. Valimaa, O.-H. Ylijoki (eds.). Dordrecht : Springer, 2008. P. 75–89.
44. *Lam A., Campos A.* «Content to be Sad» or «Runaway Apprentice»? The Psychological Contract and Careers of Young Scientists in the Entrepreneurial University // *Human Relations*. 2015. Vol. 68, nr 5. P. 811–841. DOI 10.1177/00187267145454483.
45. *Ylijoki O.-H., Henriksson L.* Tribal, Proletarian and Entrepreneurial Career Stories: Junior Academics as a Case in Point // *Studies in Higher Education*. 2017. Vol. 42, nr 7. P. 1292–1308. DOI 10.1080/03075079.2015.1092129.
46. *Robbins L.* Report of the Committee on Higher Education. London : HMSO, 1963. 2154 p.
47. *Cadez S., Dimovski V., Groff M. Z.* Research, Teaching and Performance Evaluation in Academia: The Salience of Quality // *Studies in Higher Education*. 2017. Vol. 42, nr 8. P. 1455–1473. DOI 10.1080/03075079.2015.1104659.
48. *Marsh H. W., Hattie J.* The Relation between Research Productivity and Teaching Effectiveness – Complementary, Antagonistic, or Independent Constructs? // *The Journal of Higher Education*. 2002. Vol. 73, nr 5. P. 603–641. DOI 10.1353/jhe.2002.0047.
49. *Kallio K., Kallio T.* Management by Results and Performance Measurement in Universities – Implications for Work Motivation // *Studies in Higher Education*. 2014. Vol. 39, nr 4. P. 574–589. DOI 10.1080/03075079.2012.709497.
50. *Stanton A. A., Taylor R. L., Stanaland A. J. S.* An Examination of the Relationship between Research Attitudes and Behaviors of Business School Faculty // *Academy of Educational Leadership Journal*. 2009. Vol. 13, nr 3. P. 37–49.
51. *Balam E., Shannon D.* Student Ratings of College Teaching: A Comparison of Faculty and their Students // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2010. Vol. 35, nr 2. P. 209–221. DOI 10.1080/02602930902795901.
52. *Arnold I. J. M.* Course Level and the Relationship between Research Productivity and Teaching Effectiveness // *Journal of Economic Education*. 2008. Vol. 39, nr 4. P. 307–321. DOI 10.3200/JECE.39.4.307-321.
53. *Malcolm M.* A Critical Evaluation of Recent Progress in Understanding the Role of the Research-Teaching Link in Higher Education // *Higher Education*. 2014. Vol. 67, nr 3. P. 289–301. DOI 10.1007/s10734-013-9650-8.
54. *Томилин О. Б., Ключев А. К.* «Черные лебеди» организационного дизайна российских университетов // *Высшее образование в России*. 2021. Т. 30, № 8/9. С. 44–55. DOI 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-44-55.

References

- Clark B. Sistema vysshego obrazovaniya. Akademicheskaya organizatsiya v kross-natsional'noi perspektive [The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective], Moscow, Vysshaya shkola ekonomiki, 2019, 360 p. (In Russ.).
- Drantusova N. V., Knyazev E. A. Institutsional'ny i landshaft vysshego obrazovaniya v Rossii: klyuchevye vektory razvitiya [Institutional Landscape of the Higher Education in Russia: Vectors of Development]. *Vestnik mezhdunarodnykh organizatsii: obrazovanie, nauka, novaya ekonomika*, 2013, vol. 8, nr 1, pp. 264–273. (In Russ.).
- Dvenadtsat' reshenii dlya novogo obrazovaniya: doklad Tsentra strategicheskikh razrabotok i Vyshei shkoly ekonomiki [Twelve Solutions for Novel Education. A Report from the Center for Strategic Research and the Higher School of Economics], Moscow, Vysshaya shkola ekonomiki, 2018, 106 p. (In Russ.).
- Currie D. Funding on 'Sheriff of Nottingham' Model Could Cut Productivity. *Nature*, 2009, vol. 461, p. 1198. (In Eng.).
- Obrazovanie i obshchestvo: gotova li Rossiya investirovat' v svoe budushchee? [Education and Society: is Russia Ready to Invest in its Future?], available at: http://www.hse.ru/temp/2007/files/20071220_report.pdf (accessed 16.03.2022). (In Russ.).
- Arzhanova I. V., Vorov A. B., Zhurakovskiy V. M. Opyt razvitiya nauchno-innovatsionnogo potentsiala federal'nykh i natsional'nykh issledovatel'skikh universitetov [Experience of Development of Scientific and Innovation Potential of Federal and National Research Universities]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2015, nr 3 (97), pp. 37–44. (In Russ.).
- Knyazev E. A., Drantusova N. V. Differentsiatsiya v vysshem obrazovanii: osnovnye kontseptsii i podkhody k izucheniyu [Differentiation in Higher Education: The Main Concepts and Approaches to Study]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2012, nr 5 (81), pp. 43–52. (In Russ.).
- Tomilin O. B., Klyuev A. K., Bagirova A. P. Identichnost' rektora universiteta: akademik vs administrator [Identity of the University Rector: Academician vs Administrator]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2022, vol. 26, nr 1, pp. 68–81. doi 10.15826/umpa.2022.01.005. (In Russ.).
- Senashenko V. S., Makarova A. A. Obrazovatel'nye gibridy v vysshem obrazovanii Rossii [Educational Hybrids in Russian Higher Education]. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2018, vol. 27, nr 8/9, pp. 24–42. (In Russ.).

10. Volkov A. E., Kuz'minov Ya. I., Remorenko I. M. 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.).
11. Peres K. Tekhnologicheskie revolyutsii i finansovyi kapital. Dinamika puzyrei i periodov protsvetaniya [Technological Revolutions and Financial Capital. The Dynamics of Bubbles and Golden Ages], Moscow, Delo, 2011, 232 p. (In Russ.).
12. Glaz'ev S. Yu. Strategicheskie predposylki modernizatsii i innovatsionnogo razvitiya rossiiskoi ekonomiki [Strategic Premises for Modernization and Innovative Development of the Russian Economy], Moscow, Gosudarstvennyi universitet upravleniya, 2014, 274 p. (In Russ.).
13. Grebnev L. S. Bolonskii protsess i «chetvertoe pokolenie» obrazovatel'nykh standartov [The Bologna Process and the Fourth Generation of the Educational Standards]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2011, nr 11, pp. 29–41. (In Russ.).
14. Yadrovskaya M. V. Modeli v pedagogike [Models in Pedagogics]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2013, nr 366, pp. 139–143. (In Russ.).
15. Sidorov S. V. Osnovnye modeli obrazovaniya [The Main Models of Education], available at: http://si-sv.com/publ/1/osnovnye_modeli_obrazovaniya/14-1-0-504 (accessed 04.04.2020). (In Russ.).
16. Senashenko V. S., Makarova A. A. Obrazovatel'naya gibridizatsiya kak instrument modernizatsii sistema vysshego obrazovaniya [Educational Hybridization as an Instrument of Higher Education System Modernization]. *Alma mater (Vestnik vysshei shkoly)*, 2017, nr 1, pp. 11–15. (In Russ.).
17. Kuz'minov Ya. Obrazovanie v Rossii: vyzovy dlya ekonomiki, available at: <https://infourok.ru/obrazovanie-v-rossii-vyzovy-dlya-ekonomiki-ya-kuzminov-4868406.html> (accessed 04.04.2020). (In Russ.).
18. Kuz'minov Ya., Volkov A., Andrushchak G. Professional'noe obrazovanie v Rossii: retrospektiva i perspektiva [Professional Training in Russia: Retrospective and Perspective], available at: https://www.hse.ru/data/2011/03/13/1211422942/present_20110312.pdf (accessed 25.04.2020). (In Russ.).
19. Knyazev E. A., Drantusova N. V. Institutsional'naya dinamika v rossiiskom vysshem obrazovanii: mekhanizmy i traektorii [Institutional Dynamics in Russian High Education: Machinery and Trajectory]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2013, nr 1 (83), pp. 6–17. (In Russ.).
20. Klyachko T. L. Novye tendentsii v razvitiy obrazovaniya [New Trends in the Development of Education]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2016, nr 5 (105), pp. 28–35. doi 10.15826/umj.2016.105.041. (In Russ.).
21. Testov V. A. Kachestvo i fundamental'nost' vysshego obrazovaniya [Quality and Fundamentality of Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2008, nr 10, pp. 89–92. (In Russ.).
22. Sadovnichiy V. A. (ed.) Obrazovanie, kotoroe my mozhem poteryat' [The Education that We Can Lose], Moscow State University, 2003, 368 p. (In Russ.).
23. Ortega y Gasset J. Missiya universiteta [Mission of the University], Minsk, Belarusian State University, 2005, 104 p. (In Russ.).
24. Bell D. Budushchee postindustrial'noe obshchestvo [The Coming of Post-Industrial Society], Moscow, Akademiya, 1999, 944 p. (In Russ.).
25. Shestak V. P. Model' «troinoi spirali», FGOS-3++ i obrazovatel'nye programmy v vysshei shkole Rossii [Triple Helix Model, Novel State Educational Standards and Educational Programs at the Universities of Russia]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2017, nr 2, pp. 15–23. (In Russ.).
26. Hauhart R. C., Grahe J. E. A National Survey of American Higher Education Capstone Practices in Sociology and Psychology. *Teaching Sociology*, 2012, vol. 40, nr 3, pp. 227–241. doi 10.1177/0092055X12441715. (In Eng.).
27. Lee N., Loton D. Integrating Research and Professional Learning. *Australian Capstones. Council on Undergraduate Research Quarterly*, 2015, vol. 35, nr 4, pp. 28–35. (In Eng.).
28. Berheide E., White C. Doing Less Work, Collecting Better Data: Using Capstone Courses to Assess Learning. *Peer Review*, 2007, vol. 9, nr 2, pp. 27–30. (In Eng.).
29. Starr-Glass D. Reconsidering the International Business Capstone: Capping, Bridging, or Both? *Journal of Teaching in International Business*, 2010, vol. 21, nr 4, pp. 329–345. doi 10.1080/08975930.2010.526031. (In Eng.).
30. Lee N., Loton D. Capstone Purposes across Disciplines. *Studies in Higher Education*, 2019, vol. 44, nr 1, pp. 134–150. (In Eng.).
31. Thomas D. A., Nedeva M. Broad Online Learning EdTech and USA Universities: Symbiotic Relationships in a Post-MOOC World. *Studies in Higher Education*, 2018, vol. 43, nr 10, pp. 1730–1749. doi 10.1080/03075079.2018.1520415. (In Eng.).
32. Kotler P., Keller K. L. Marketing v menedzhmente [Marketing Management], Saint Peterburg, Piter, 2014, 800 p. (In Russ.).
33. Howe N., Strauss W., Nadler R. Millennials and K-12 Schools: Educational Strategies for a New Generation. [S. 1.], Life Course Associates, 2008, 129 p. (In Eng.).
34. Serres M. Devochka s pal'chik [Thumbelina: The Culture and Technology of Millennials], Moscow, Ad Marginem Press, 2017, 72 p. (In Russ.).
35. Stillman D., Stillman J. Pokolenie Z na rabote. Kak ego ponyat' i naiti s nim obshchii yazyk [Gen Z @ Work: How the Next Generation is Transforming the Workplace], Moscow, Mann, Ivanov i Ferber, 2018, 272 p. (In Russ.).
36. Granovetter M. S. The Strength of Weakties. *American Journal of Psychology*, 1973, vol. 78, nr 6, pp. 1360–1380. (In Eng.).
37. Verchenov L. N., Efremenko D. V., Tishchenko V. I. (eds.). Sotsial'nye seti i virtual'nye setevye soobshchestva [Social Networks and Online Communities], Moscow, INION RAN, 2013, 360 p. (In Russ.).
38. Wertheimer M. Produktivnoe myshlenie [Productive Thinking], Moscow, Progress, 1987, 366 p. (In Russ.).
39. Gal'perin P. Ya. Psikhologiya kak ob'ektivnaya nauka [Psychology as Objective Science], Moscow, The Institute of Applied Psychology, 1998, 480 p. (In Russ.).
40. Tomilin O. B., Tomilin O. O. Problemy kompetentnostnogo podkhoda v vysshem professional'nom

obrazovanii [Challenges of Implementing Competence-Based Approach at Higher Professional Education]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2014, nr 1 (89), pp. 44–55. (In Russ.).

41. Tomilin O. B., Fomina L. V., Tomilin O. O. Obrazovatel'nye standarty vysshei shkoly: problemy organizatsionno-metodicheskogo soprovozhdeniya [Teaching Standards of Higher Education: Challenges to Organizational and Methodic Support]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2016, nr 3 (103), pp. 83–94. (In Russ.).

42. Henkel M. Introduction: Change and Continuity in Academic and Professional Identities. In: G. Gordon, C. Whitchurch (eds.), *Academic and Professional Identities in Higher Education*, Routledge, 2012, pp. 3–12. (In Eng.).

43. Ylijoki O.-H. A Clash of Academic Cultures: A Case of Dr. X. In: J. Valimaa, O.-H. Ylijoki (eds.), *Cultural Perspectives on Higher Education*, Springer, 2008, pp. 75–89. (In Eng.).

44. Lam A., Campos A. «Content to be Sad» or «Runaway Apprentice»? The Psychological Contract and Careers of Young Scientists in the Entrepreneurial University. *Human Relations*, 2015, vol. 68, nr 5, pp. 811–841. doi 10.1177/00187267145454483. (In Eng.).

45. Ylijoki O.-H., Henriksson L. Tribal, Proletarian and Entrepreneurial Career Stories: Junior Academics as a Case in Point. *Studies in Higher Education*, 2017, vol. 42, nr 7, pp. 1292–1308. doi 10.1080/03075079.2015.1092129. (In Eng.).

46. Robbins L. Report of the Committee on Higher Education. London, HMSO, 1963, 2154 p. (In Eng.).

47. Cadez S., Dimovski V., Groff M. Z. Research, Teaching and Performance Evaluation in Academia: The Salience of Quality. *Studies in Higher Education*, 2017, vol. 42, nr 8, pp. 1455–1473. doi 10.1080/03075079.2015.1104659. (In Eng.).

48. Marsh H. W., Hattie J. The Relation between Research Productivity and Teaching Effectiveness – Complementary, Antagonistic, or Independent Constructs? *The Journal of Higher Education*, 2002, vol. 73, nr 5, pp. 603–641. doi 10.1353/jhe.2002.0047. (In Eng.).

49. Kallio K., Kallio T. Management by Results and Performance Measurement in Universities – Implications for Work Motivation. *Studies in Higher Education*, 2014, vol. 39, nr 4, pp. 574–589. doi 10.1080/03075079.2012.709497. (In Eng.).

50. Stanton A. A., Taylor R. L., Stanaland A. J. S. An Examination of the Relationship between Research Attitudes and Behaviors of Business School Faculty. *Academy of Educational Leadership Journal*, 2009, vol. 13, nr 3, pp. 37–49. (In Eng.).

51. Balam E., Shannon D. Student Ratings of College Teaching: A Comparison of Faculty and their Students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2010, vol. 35, nr 2, pp. 209–221. doi 10.1080/02602930902795901. (In Eng.).

52. Arnold I. J. M. Course Level and the Relationship between Research Productivity and Teaching Effectiveness. *Journal of Economic Education*, 2008, vol. 39, nr 4, pp. 307–321. doi 10.3200/JECE.39.4.307-321. (In Eng.).

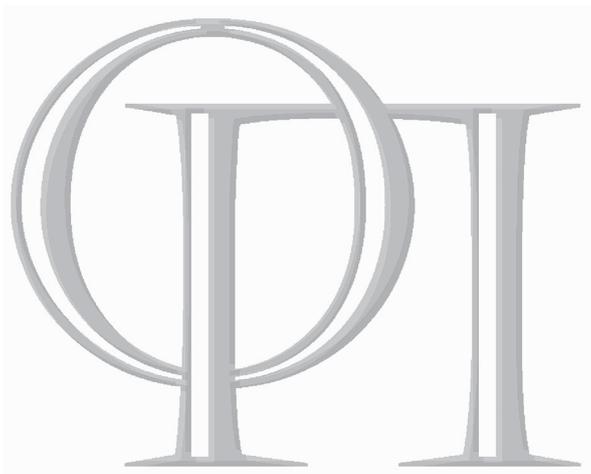
53. Malcolm M. A Critical Evaluation of Recent Progress in Understanding the Role of the Research-Teaching Link in Higher Education. *Higher Education*, 2014, vol. 67, nr 3, pp. 289–301. doi 10.1007/s10734-013-9650-8. (In Eng.).

54. Tomilin O. B., Klyuev A. K. «Chernye lebedi» organizatsionnogo dizaina rossiiskikh universitetov [«Black Swans» in Organizational Design of Russian Universities]. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2021, vol. 30, nr 8/9, pp. 44–55. doi 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-44-55. (In Russ.).

Информация об авторе / Information about the author

Томилин Олег Борисович – кандидат химических наук, доцент, заведующий кафедрой физической химии Мордовского государственного университета; +7 834 247-99-24; tomilinob@mail.ru.

Oleg B. Tomilin – PhD (Chemistry), Associate Professor, Head of the Physical Chemistry Chair, N. P. Ogarev Mordovia State University; +7 834 247-99-24; tomilinob@mail.ru.





DOI 10.15826/umpa.2022.02.012

К ВОПРОСУ ОБ ОДНОВРЕМЕННОМ ПОЛУЧЕНИИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ НЕСКОЛЬКИХ КВАЛИФИКАЦИЙ

А. В. Бодров

*Казанский государственный медицинский университет
420012, Россия, Казань, ул. Бутлерова, 49;
avbodroff@gmail.com*

Аннотация. В данной статье анализируется вопрос одновременного получения обучающимися нескольких квалификаций. Рассматриваются две модели (схемы) такой возможности: 1) реализация одной программы бакалавриата или программы магистратуры по нескольким направлениям подготовки; 2) реализация образовательной программы по направлению подготовки с дополнительными профессиональными компетенциями, отнесенными к другому направлению подготовки. Приводятся дискуссионные вопросы и ограничения рассматриваемых моделей.

Ключевые слова: квалификация, перечень специальностей, бакалавр, магистр, профессиональный стандарт, компетенция, диплом

Для цитирования: Бодров А. В. К вопросу об одновременном получении обучающимися нескольких квалификаций // Университетское управление: практика и анализ. 2022. Т. 26, № 2. С. 59–66. DOI 10.15826/umpa.2022.02.012.

DOI 10.15826/umpa.2022.02.012

ON THE PROBLEM OF A STUDENT'S OBTAINING SEVERAL QUALIFICATIONS AT THE SAME TIME

A. V. Bodrov

*Kazan State Medical University
49 Butlerov str., Kazan, 420012, Russian Federation;
avbodroff@gmail.com*

Abstract. This paper studies the issue of simultaneous gaining several qualifications by a student. There are considered two models (schemes) of such a possibility: 1) implementation of one bachelor or master program within several areas of training; 2) implementation of an educational program in the area of training with additional professional competencies assigned to another area of training. The author names the debating points and the limitations of the models considered.

Keywords: qualification, list of specialties, bachelor, master, professional standard, competence, diploma

For citation: Bodrov A. V. On the Problem of a Student's Obtaining Several Qualifications at the Same Time. University Management: Practice and Analysis, 2022, vol. 26, nr 2, pp. 59–66. doi 10.15826/umpa.2022.02.012. (In Russ.).

Введение

Федеральным законом от 26 мая 2021 г. № 144-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» статья 12 Федерального закона от 29 декабря

2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации») была дополнена частью 8.1 следующего содержания: «Образовательные программы высшего образования в части профессиональных компетенций

разрабатываются организациями, осуществляющими образовательную деятельность, на основе профессиональных стандартов (при наличии) и могут включать в себя компетенции, отнесенные к одной или нескольким специальностям и направлениям подготовки по соответствующим уровням профессионального образования или к укрупненным группам специальностей и направлений подготовки, а также к области (областям) и виду (видам) профессиональной деятельности, в том числе с учетом возможности одновременного получения обучающимися нескольких квалификаций». Дополнение вступило в силу с 1 сентября 2021 года.

С целью реализации положения Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» о возможности одновременного получения обучающимися нескольких квалификаций п. 14 Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры (далее – Порядок организации и осуществления образовательной деятельности)¹, вступающий в силу с 1 сентября 2022 года, предусматривает, что при реализации образовательных программ организация обеспечивает обучающимся возможность освоения факультативных (необязательных для изучения) и элективных (избираемых в обязательном порядке) дисциплин (модулей), а также одновременного получения нескольких квалификаций в порядке, установленном локальным нормативным актом организации. Таким образом, с 2022/23 учебного года организации, осуществляющие образовательную деятельность, должны будут разработать локальный нормативный акт по вопросу одновременного получения обучающимися нескольких квалификаций.

До недавнего времени вопрос получения другой (дополнительной) квалификации мог рассматриваться в нескольких форматах. Во-первых, в рамках дополнительного профессионального образования (программы профессиональной переподготовки). В соответствии с ч. 5 ст. 76 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» программа профессиональной переподготовки направлена на получение компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности,

¹ Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 6 апреля 2021 г. № 245 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры».

приобретение новой квалификации. К освоению дополнительных профессиональных программ допускаются лица, которые получают среднее профессиональное и (или) высшее образование (ч. 3 ст. 76 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»). Для этой категории обучающихся диплом о профессиональной переподготовке выдается одновременно с получением соответствующего документа об образовании и квалификации (ч. 16 ст. 76 рассматриваемого федерального закона). Так, одной из наиболее распространенных программ профессиональной переподготовки в российских вузах является «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» [1]. Особенность получения дополнительной квалификации заключается в том, что данные программы, как правило, реализуются по договорам об образовании. Нельзя также не отметить, что в целях реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» гранты предоставляются вузам для достижения результата, который обеспечивает студентам возможность повышения квалификации на «цифровой кафедре» образовательной организации – участника программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030». В рамках этой программы обучающиеся получают дополнительную квалификацию по ИТ-профилю федерального проекта «Развитие кадрового потенциала ИТ-отрасли» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации»².

Вторым возможным форматом получения дополнительной квалификации можно назвать сетевую форму реализации образовательных программ (ст. 15 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»). Согласно п. 14 Порядка организации и осуществления образовательной деятельности при сетевой форме реализации образовательных программ³, лицам, успешно освоившим сетевую образовательную программу и прошедшим государственную итоговую аттестацию (далее – выпускники), базовой организацией выдаются документы об образовании и (или) о квалификации. В случае, предусмотренном договором о сетевой форме, наряду с указанными документами выпускникам выдаются аналогичные документы образовательной

² Постановление Правительства Российской Федерации от 13 мая 2021 г. № 729 «О мерах по реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030».

³ Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации и Министерства просвещения Российской Федерации от 5 августа 2020 г. № 882/391 «Об организации и осуществлении образовательной деятельности при сетевой форме реализации образовательных программ».

организации-участника. Подобный формат выдачи документов называется также программой «двойных» дипломов⁴. Таким образом, выпускник сетевой образовательной программы гипотетически может получить два диплома, если это предусмотрено договором, но вопрос получаемых им квалификаций не урегулирован.

В статье доцента Гурулевой Т. Л. приводится описание для программы двойных степеней («двойных» дипломов). Ее суть состоит в одновременном освоении двух родственных образовательных программ вузов-партнеров на основании согласования учебных планов программ и признания вузами-партнерами периодов мобильности, а также перезачета зачетных единиц учебных дисциплин (их модулей). Программа двойных степеней подразумевает, что у образовательной программы есть общая содержательная и структурная основа, при этом каждый партнер дополняет ее собственными курсами, в результате чего обучающийся получает возможность освоения двух родственных программ. При этом студента необходимо зачислять в оба вуза одновременно [2].

Основываясь на анализе литературных источников, можно сделать вывод, что программы «двойных» дипломов характерны при реализации совместных образовательных программ между российскими и зарубежными вузами [2–8]. Учитывая особенности реализации программ «двойных» дипломов, вопрос возможности получения студентом второй квалификации в период освоения основной профессиональной образовательной программы является перспективным и актуальным, так как, скорее всего, дополнительная квалификация для студента будет предоставляться на безвозмездной основе (как фактор конкурентоспособности) и в рамках одной образовательной организации.

Релевантно также мнение профессора Шабанова Г. А., согласно которому возможность получения второй квалификации может быть предоставлена студенту по его личному заявлению. При этом срок обучения должен быть продлен на шесть месяцев или один год в зависимости от трудоемкости второй квалификации [9].

К третьему варианту получения дополнительной квалификации формально можно отнести параллельное освоение студентом образовательной программы высшего образования или среднего

профессионального образования, то есть одновременное обучение по двум образовательным программам.

Таким образом, целью статьи является разработка модели образовательной программы, по результатам освоения которой выпускнику присваивается несколько квалификаций. Основанием к этому стало положение ч. 8.1 ст. 12 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».

Квалификация

Необходимо отметить, что приказом Минобрнауки России от 22 июля 2021 г. № 645⁵ утверждены новые образцы документов о высшем образовании и о квалификации, которые вводятся в оборот с 1 сентября 2022 года. В образцах дипломов бакалавра, специалиста, магистра предусмотрена возможность внесения нескольких квалификаций («присвоена(ы) квалификация(и)»). В свою очередь, Порядком заполнения, учета и выдачи документов о высшем образовании и о квалификации, приложений к ним и их дубликатов⁶, вступающим в силу с 1 сентября 2022 года, помимо приведения наименования присвоенной квалификации, кода и наименования специальности или направления подготовки, по которым освоена образовательная программа, предусмотрено внесение наименования(й) присвоенной(ых) в рамках соответствующей образовательной программы дополнительной(ых) квалификации(й) (при наличии), кода и наименования специальности или направления подготовки, по которым присвоена соответствующая квалификация. Таким образом, можно заключить, что выпускнику гипотетически может быть присвоено две и более квалификаций.

Нельзя не отметить, что, согласно п. 4 Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры – организация вправе реализовывать по нескольким направлениям подготовки одну программу бакалавриата или магистратуры, по нескольким специальностям – одну программу специалитета. Действующим

⁵ Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 22 июля 2021 г. № 645 «Об утверждении образцов и описания документов о высшем образовании и о квалификации и приложений к ним».

⁶ Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 27 июля 2021 г. № 670 «Об утверждении Порядка заполнения, учета и выдачи документов о высшем образовании и о квалификации, приложений к ним и их дубликатов».

⁴ Перечень поручений по итогам совместного расширенного заседания президиума Госсовета и Совета по науке и образованию (утв. Президентом Российской Федерации 28 марта 2020 г. № Пр-589).

Порядком организации и осуществления образовательной деятельности⁷ также предусмотрено, что организация вправе реализовывать по нескольким направлениям подготовки одну программу бакалавриата или магистратуры. Но программы специалитета в настоящее время сюда не входят.

По вопросу одновременного освоения обучающимися нескольких квалификаций нужно иметь в виду, что действующими перечнями направлений подготовки высшего образования – бакалавриата, магистратуры⁸ предусмотрено присвоение квалификации бакалавра и магистра (за исключением нескольких направлений подготовки в бакалавриате, по которым названия квалификаций отличаются от наименования «Бакалавр»). В магистратуре только по одному направлению подготовки (27.04.08 «Управление интеллектуальной собственностью») присваивается квалификация «Магистр. Инженер-патентовед», отличная от наименования «Магистр». Таким образом, указание нескольких квалификаций в дипломе по действующим перечням направлений подготовки высшего образования представляется не совсем информативным, хоть и после наименования квалификации приводится наименование направления подготовки. Поэтому идею разработки новых перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования с дифференцированными наименованиями квалификаций нужно считать правильной, что было отражено в предыдущей статье [10]. С 1 сентября 2024 года будет введен в оборот новый перечень специальностей и направлений подготовки высшего образования по программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, программам ординатуры и программам ассистентуры-стажировки (далее – перечень специальностей и направлений подготовки высшего образования)⁹.

Стоит также отметить, что в бакалавриате по направлениям подготовки укрупненной

группы направлений подготовки (далее – УГНП) 53.00.00 «Музыкальное искусство» возможно присвоение разных квалификаций. Например, для направления подготовки 53.03.01 «Музыкальное искусство эстрады» предусмотрены следующие квалификации: «Концертный исполнитель. Артист ансамбля. Преподаватель (Инструменты эстрадного оркестра)»; «Концертный исполнитель. Артист ансамбля. Преподаватель (Эстрадно-джазовое пение)»; «Концертный исполнитель. Артист ансамбля. Преподаватель (Мюзикл, шоу-программы)».

Подобная ситуация имеет место также в специалитете и частично по программам ассистентуры-стажировки по укрупненным группам специальностей 52.00.00 «Сценические искусства и литературное творчество», 54.00.00 «Изобразительное и прикладные виды искусств», 55.00.00 «Экранные искусства».

Таким образом, образовательные организации по приведенным направлениям подготовки, специальностям уже смогут автоматически предусмотреть присвоение нескольких квалификаций в рамках одного направления подготовки или специальности.

Нельзя не привести некоторое извлечение из нового перечня специальностей и направлений подготовки высшего образования. Если действующим перечнем направлений подготовки высшего образования – бакалавриата, например, – предусмотрено два самостоятельных направления подготовки: 47.03.01 «Философия» и 47.03.02 «Прикладная этика», по которым присваивается квалификация бакалавра, то в новом перечне специальностей и направлений подготовки высшего образования присутствует уже одно направление подготовки: 07016.0 «Философия и прикладная этика» (уровень бакалавриата), по которому возможно присвоение двух квалификаций – бакалавр философии и бакалавр прикладной этики. Таким образом, новым перечнем специальностей и направлений подготовки высшего образования предусмотрена возможность по ряду направлений подготовки и специальностей автоматическое присвоение двух и более квалификаций в рамках одного направления подготовки (специальности). Приведенное обстоятельство также закреплено и в Порядке формирования перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования по программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, программам ординатуры и программам

⁷ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 5 апреля 2017 г. № 301 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры».

⁸ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 сентября 2013 г. № 1061 «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования».

⁹ Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 1 февраля 2022 г. № 89 «Об утверждении перечня специальностей и направлений подготовки высшего образования по программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, программам ординатуры и программам ассистентуры-стажировки».

ассистентуры-стажировки¹⁰ – по специальности или направлению подготовки устанавливается одна или несколько квалификаций.

Дополнительная квалификация: дискуссия

Вопрос реализации образовательной программы, по освоении которой выпускнику может быть присвоено несколько квалификаций – ее технологическая сторона – является дискуссионным. Один из вариантов (помимо случаев, описанных выше) можно представить, исходя из положения о том, что организация по нескольким направлениям подготовки может реализовывать одну программу бакалавриата или магистратуры. Гипотетически можно представить единую образовательную программу бакалавриата в рамках направлений подготовки 01.03.02 «Прикладная математика и информатика»¹¹ и 01.03.04 «Прикладная математика»¹² при условии, что у организации имеется лицензия на осуществление образовательной деятельности по данным направлениям подготовки. При разработке необходимо учитывать требования соответствующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (далее – ФГОС ВО), так как структура и объем программы могут различаться. По завершении освоения приведенной гипотетической образовательной программы выпускнику можно будет присвоить двойную квалификацию бакалавра по направлениям подготовки 01.03.02 «Прикладная математика и информатика» и 01.03.04 «Прикладная математика». Что касается определения организацией профессиональных компетенций на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, в том числе из указанных в приложении к ФГОС ВО, то в нашем случае перечень профессиональных стандартов одинаков в следующей части: «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального

общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»¹³, «Педагог дополнительного образования детей и взрослых»¹⁴, «Программист»¹⁵, «Архитектор программного обеспечения»¹⁶, «Специалист по информационным системам»¹⁷, «Руководитель проектов в области информационных технологий»¹⁸, «Системный аналитик»¹⁹, «Специалист по проектированию и разработке наземных автоматизированных систем управления космическими аппаратами»²⁰. Приведенный подход (см. табл. 1) организации и реализации единой образовательной программы в рамках двух направлений подготовки, которые относятся к одной УГНП 01.00.00 «Математика и механика», является очевидным представлением возможности освоения нескольких квалификаций. Организация, имеющая лицензию на осуществление образовательной деятельности, а также государственную аккредитацию по какой-либо УГНП может разработать единую образовательную программу в рамках нескольких направлений подготовки, входящих в данную УГНП.

Наиболее сложным вопросом является регламентация требований к результатам освоения программы бакалавриата в части набора формируемых у выпускника универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Так, по приведенным направлениям подготовки набор общепрофессиональных компетенций различается,

¹³ Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».

¹⁴ Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 5 мая 2018 г. № 298н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых».

¹⁵ Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 ноября 2013 г. № 679н «Об утверждении профессионального стандарта «Программист».

¹⁶ Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 11 апреля 2014 г. № 228н «Об утверждении профессионального стандарта «Архитектор программного обеспечения».

¹⁷ Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 ноября 2014 г. № 896н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по информационным системам».

¹⁸ Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 ноября 2014 г. № 893н «Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель проектов в области информационных технологий».

¹⁹ Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 28 октября 2014 г. № 809н «Об утверждении профессионального стандарта «Системный аналитик».

²⁰ Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2018 г. № 484н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по проектированию и разработке наземных автоматизированных систем управления космическими аппаратами».

¹⁰ Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 1 февраля 2022 г. № 88 «Об утверждении Порядка формирования перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования по программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, программам ординатуры и программам ассистентуры-стажировки».

¹¹ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 10 января 2018 г. № 9 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 01.03.02 Прикладная математика и информатика».

¹² Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 10 января 2018 г. № 11 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 01.03.04 Прикладная математика».

Модель реализации образовательной программы в рамках двух направлений подготовки

Table 1

Model for the implementation of the educational program in the framework of two areas of training

Единая образовательная программа	
Лицензия на осуществление образовательной деятельности	
Свидетельство о государственной аккредитации (01.00.00 «Математика и механика»)	
01.03.02 «Прикладная математика и информатика»	01.03.04 «Прикладная математика»
Требования к результатам освоения программы бакалавриата (универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции)	

что является формальным ограничением для создания единой программы. Безусловно, нельзя не поднять вопрос о том, что набор формируемых общепрофессиональных компетенций, не говоря уже об универсальных, должен быть одинаков в пределах УГНП. Таким образом, для реализации данной схемы необходима синхронизация ФГОС ВО, в противном случае схема является неприемлемой.

Вторым и, по всей видимости, наиболее простым вариантом представляется реализация образовательной программы с несколькими квалификациями, которая охватывает два или более направлений подготовки, относящихся, в том числе к разным УГНП. Для усложнения задачи можно добавить условие, что у организации имеется лицензия на осуществление образовательной деятельности только по одному направлению подготовки, и, соответственно, государственная аккредитация образовательной деятельности только по одной УГНП (например, 01.00.00 «Математика и механика»). Таким образом, создать единую образовательную программу в рамках двух направлений подготовки, которые относятся к разным УГНП, у организации не получится. В рамках приведенной проблемы уместно применить норму ч. 8.1 ст. 12 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» о том, что образовательные программы в части профессиональных компетенций разрабатываются организациями на основе профессиональных стандартов (при наличии), и могут включать в себя компетенции, отнесенные к одной или нескольким специальностям и направлениям подготовки по соответствующим уровням профессионального образования или к укрупненным группам специальностей и направлений подготовки, а также к области (областям) и виду (видам) профессиональной деятельности с учетом возможности одновременного получения обучающимися нескольких квалификаций. Для рассмотрения вопроса представим

гибридную образовательную программу по направлению подготовки 01.03.02 «Прикладная математика и информатика» с профессиональной(ыми) компетенцией(ями), отнесенной(ыми) к направлению подготовки 02.03.01 «Математика и компьютерные науки» (табл. 2). Для справки в приложении к ФГОС ВО по направлению подготовки 02.03.01 «Математика и компьютерные науки»²¹ приведены следующие профессиональные стандарты, соответствующие профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата: «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», «Программист», «Системный аналитик», «Специалист по научно-исследовательским и опытно-конструкторским разработкам»²². Как мы видим, данный перечень профессиональных стандартов практически аналогичен таковому для направления подготовки 01.03.02 «Прикладная математика и информатика».

В рассматриваемой модели образовательной программы дискуссионным вопросом является право образовательной организации выделять профессиональную компетенцию (или профессиональные компетенции), относящиеся к направлению подготовки, по которой у организации нет лицензии на осуществление образовательной деятельности. Данный вопрос безусловно имеет формальный характер и ограничение, так как до этого было показано, что перечень

²¹ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 августа 2017 г. № 807 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 02.03.01 Математика и компьютерные науки».

²² Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 4 марта 2014 г. № 121н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по научно-исследовательским и опытно-конструкторским разработкам».

стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата по направлению подготовки 02.03.01 «Математика и компьютерные науки», практически аналогичен таковому для направления подготовки 01.03.02 «Прикладная математика и информатика». Таким образом, теоретически организация может выдать диплом бакалавра выпускнику, освоившему программу бакалавриата по направлению подготовки 01.03.02 «Прикладная математика и информатика» (на которую он и поступал), с присвоением дополнительной квалификации бакалавра по направлению подготовки 02.03.01 «Математика и компьютерные науки».

Вопрос проведения государственной итоговой аттестации обучающихся с целью присвоения дополнительной квалификации также будет актуальным, поскольку действующим Порядком проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры²³ присвоение дополнительной квалификации выпускникам не предусмотрено.

Заключение

Таким образом, в статье рассмотрены и предложены две модели (схемы) одновременного получения обучающимися нескольких квалификаций, а именно: 1) реализация единой программы

²³ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 июня 2015 г. № 636 «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры».

бакалавриата или программы магистратуры по нескольким (двум) направлениям подготовки; 2) реализация образовательной программы по одному направлению подготовки с дополнительными профессиональными компетенциями, отнесенными к другому направлению подготовки.

Вопрос одновременного получения обучающимися нескольких квалификаций остается дискуссионным и продолжит свое развитие в будущем, так как данная норма появилась только с 1 сентября 2021 года. На данный момент не совсем понятно, по какому принципу организации, осуществляющие образовательную деятельность, будут реализовывать основные профессиональные образовательные программы с несколькими квалификациями. Будет ли данная норма являться академическим правом для обучающихся? Организациям придется дать ответы на эти вопросы в локальных нормативных актах уже с 2022/23 учебного года. Достаточно сложно дать оценку появившейся норме – возможно, она прогрессивна и найдет отклик у образовательных организаций, в том числе для повышения конкурентоспособности образовательной программы и привлечения абитуриентов. Здесь уместно привести мнение авторов статьи [11] о том, что увеличение степени свободы вуза при разработке образовательных программ накладывает на него дополнительную ответственность за их качество, которое измеряется качеством трудоустройства и карьерным ростом выпускников.

Список литературы

1. Гринцов Д. М., Гринцова О. В., Солманидина Н. В. Дополнительная квалификация переводчика в техническом университете // Региональная архитектура и строительство. 2014. № 2. С. 188–191.

Таблица 2

Модель реализации образовательной программы по направлению подготовки с дополнительными профессиональными компетенциями, отнесенными к другому направлению подготовки

Table 2

Model for the implementation of an educational program in the area of training with additional professional competencies related to another area of training

Образовательная программа	
Лицензия на осуществление образовательной деятельности	–
Свидетельство о государственной аккредитации (01.00.00 «Математика и механика»)	–
01.03.02 «Прикладная математика и информатика»	02.03.01 «Математика и компьютерные науки»
Требования к результатам освоения программы бакалавриата (универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции)	Дополнительные профессиональные компетенции

2. Гурулева Т. Л. Совместные образовательные программы России и Китая: состояние и проблемы реализации // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 12. С. 93–103. DOI 10.31992/0869-3617-2018-27-12-93-103.

3. Тепляшина Е. А., Петрова М. М., Салмина А. Б., Развина О. С. Опыт сетевой формы реализации образовательных программ в аспирантуре // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 4. С. 118–129. DOI 10.17853/1994-5639-2017-4-118-129.

4. Хуснулина Р. Р. «Двойные дипломы»: перспективы обучения // Вестник Казанского технологического университета. 2011. № 24. С. 320–323.

5. Халимон Е. А. Условия и факторы успешного сотрудничества вузов России и зарубежных стран // Вестник университета. 2017. № 9. С. 51–59.

6. Валдайцев С. В., Лезина Т. А. Актуальные проблемы повышения уровня университетского экономического образования в России // Вестник Санкт-Петербургского университета. Экономика. 2012. № 4. С. 83–93.

7. Стась А. Н., Ксензова О. Г. Обучение информационным технологиям по программе двойных дипломов // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2018. № 4. С. 144–150.

8. Долинина О. Н., Жмудь В. А., Димитров Л. В. Международная программа двойных магистерских дипломов по направлениям Умный город и Интернет вещей // Автоматика и программная инженерия. 2018. № 4. С. 120–130.

9. Шабанов Г. А. Санкции как шанс сбросить европейские оковы с российского высшего образования // Высшее образование сегодня. 2022. № 3–4. С. 22–27. DOI 10.18137/RNU.HET.22.03–04.P.022.

10. Бодров А. В. О квалификациях в перечне специальностей и направлений подготовки высшего образования // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 7. С. 72–80. DOI 10.31992/0869-3617-2021-30-7-72-80.

11. Алтухов А. И., Сквзников М. А., Шехонин А. А. Особенности разработки ФГОС уровня высшего и непрерывного высшего образования // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 3. С. 74–84. DOI 10.31992/0869-3617-2020-29-3-74-84.

References

1. Grintsov D. M., Grintsova O. V., Solmanidina N. V. Dopolnitel'naya kvalifikatsiya perevodchika v tekhnicheskoy universitete [Additional Qualification of a Translator in Technical University]. *Regional'naya arkhitektura i stroitel'stvo*, 2014, nr 2, pp. 188–191. (In Russ.).

2. Guruleva T. L. Sovmestnye obrazovatel'nye programmy Rossii i Kitaya: sostoyanie i problemy realizatsii [Joint Educational Programs of Russia and China: Status and Problems of Implementation]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2018, vol. 27, nr 12, pp. 93–103. doi 10.31992/0869-3617-2018-27-12-93-103. (In Russ.).

3. Teplyashina E. A., Petrova M. M., Salmina A. B., Razvina O. S. Opyt setevoi formy realizatsii obrazovatel'nykh programm v aspiranture [Experience of a Network Form of Realization of Educational Programs in Postgraduate Studies]. *Obrazovanie i nauka*, 2017, vol. 19, nr 4, pp. 118–129. doi 10.17853/1994-5639-2017-4-118-129. (In Russ.).

4. Khusnulina R. R. «Dvoynye diplomy»: perspektivy obucheniya [«Double Diplomas»: Perspectives of Education]. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta*, 2011, nr 24, pp. 320–323. (In Russ.).

5. Halimon E. A. Usloviya i faktory uspeshnogo sotrudnichestva vuzov Rossii i zarubezhnykh stran [Conditions and Factors of Successful Cooperation of Russian and Foreign Universities]. *Vestnik universiteta*, 2017, nr 9, pp. 51–59. (In Russ.).

6. Valdaitsev S. V., Lezina T. A. Aktual'nye problemy povysheniya urovnya universitetskogo ekonomicheskogo obrazovaniya v Rossii [Central Problems of Enhancing University Economic Education in Russia]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ekonomika*, 2012, nr 4, pp. 83–93. (In Russ.).

7. Stas A. N., Ksenzova O. G. Obuchenie informatsionnym tekhnologiyam po programme dvoynykh diplomov [Information Technology Training in the Double Degree Program]. *Vestnik po pedagogike i psikhologii Yuzhnoi Sibiri*, 2018, nr 4, pp. 144–150. (In Russ.).

8. Dolinina O. N., Zhmud V. A., Dimitrov L. V. Mezhdunarodnaya programma dvoynykh masterskikh diplomov po napravleniyam Umnyi gorod i Internet veshchei [International Program of Double Master's Degrees in the Areas of Smart City and Internet of Things]. *Avtomatika i programmnaya inzheneriya*, 2018, nr 4, pp. 120–130. (In Russ.).

9. Shabanov G. A. Sanktsii kak shans sbrosit' evropeiskie okovy s rossiiskogo vysshego obrazovaniya [Sanctions Provide a Chance to Throw Off European Shackles of Russian Higher Education]. *Vysshee obrazovanie segodnya*, 2022, nr 3–4, pp. 22–27. doi 10.18137/RNU.HET.22.03–04.P.022. (In Russ.).

10. Bodrov A. V. O kvalifikatsiyakh v perechne spetsial'nostei i napravlenii podgotovki vysshego obrazovaniya [About Qualifications in the List of Specialties and Areas of Preparation for Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2021, vol. 30, nr 7, pp. 72–80. doi 10.31992/0869-3617-2021-30-7-72-80. (In Russ.).

11. Altukhov A. I., Skvaznikov M. A., Shekhonin A. A. Osobennosti razrabotki FGOS urovneвого i nepreryvnogo vysshego obrazovaniya [Development Features of the FSES for Tiered and Continuous Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2020, vol. 29, nr 3, pp. 74–84. doi 10.31992/0869-3617-2020-29-3-74-84. (In Russ.).

Информация об авторе / Information about the author

Бодров Андрей Вениаминович – кандидат химических наук, начальник учебно-методического управления, доцент кафедры общей и органической химии, Казанский государственный медицинский университет; avbodroff@gmail.com.

Andrei V. Bodrov – PhD (Chemistry), Head of the Department of Education and Methodology, Associate Professor of the Department of General and Organic Chemistry, Kazan State Medical University; avbodroff@gmail.com.

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.

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/docserver/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/finanzirovanie/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;

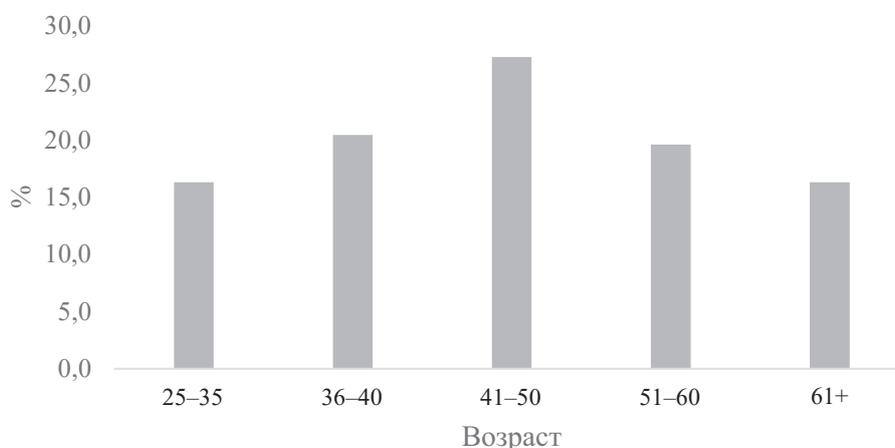
– отслежены треки внедрения и жизненный цикл образовательного продукта в магистратуре с этапа его разработки до перехода в другой формат или прекращения существования.

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
Сопrotивление 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]. *Vyshee 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]. *Vyshee 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.

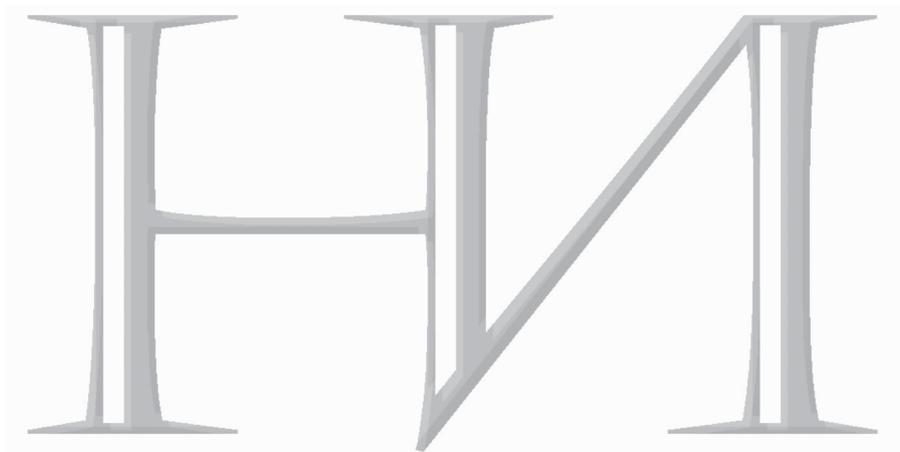
Опфер Евгения Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, научный сотрудник Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; eopfer@hse.ru.

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.



УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ЦИФРОВЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ В ТЕОРИИ И НА ПРАКТИКЕ

Т. А. Орешкина, Л. Д. Забокритская, М. Ю. Новиков

*Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина,
Россия, 620002, Екатеринбург, ул. Мира, 19;
t.a.oreshkina@urfu.ru*

Аннотация. Статья посвящена вопросам развития цифровых педагогических компетенций преподавателей высших учебных заведений. Предложена концепция формирования команды цифровой трансформации вуза с учетом сложившейся в высшем образовании ситуации неопределенности, быстрой смены платформ и сервисов, растущей динамики изменений и появления новых знаний в области цифровой дидактики. Для удовлетворения спроса на высококачественные образовательные продукты требуются специальные организационные решения, в том числе создание педагогических команд. Целью статьи является разработка модели оценки индивидуальных и командных цифровых педагогических компетенций, которая позволяла бы принимать управленческие решения для ликвидации дефицита компетенций в команде на этапе проектирования образовательных продуктов и сервисов. В ходе исследования проанализированы существующие модели цифровых педагогических компетенций и сделан вывод о необходимости их сочетания с инструментами оценки индивидуальных и командных цифровых педагогических компетенций. Предлагается общая концепция программ повышения квалификации, основанная на предлагаемой модели, которая состоит из трех направлений оценки: техническое, педагогическое, предметное (научная отрасль, направление подготовки). На основе анализа реализации дистанционного обучения с применением цифровых образовательных ресурсов в Уральском федеральном университете даются рекомендации по повышению эффективности команд разработки и внедрению цифровых продуктов. Данная публикация будет интересна менеджерам системы высшего образования, а также ученым и педагогам, интересующимся вопросами цифровизации, цифровой дидактики, цифровой трансформации вузов и индивидуализации обучения. *Ключевые слова:* цифровая трансформация, цифровые компетенции преподавателя, педагогические компетенции, цифровой образовательный продукт, переподготовка, цифровизация, информатизация, индивидуальное обучение. *Для цитирования:* Орешкина Т. А., Забокритская Л. Д., Новиков М. Ю. Управление развитием цифровых педагогических компетенций преподавателей вузов в теории и на практике // Университетское управление: практика и анализ. 2022. Т. 26, № 2. С. 81–91. DOI 10.15826/umpa.2022.02.014.

DOI 10.15826/umpa.2022.02.014

MANAGING THE DEVELOPMENT OF UNIVERSITY TEACHERS' DIGITAL PEDAGOGICAL COMPETENCIES IN THEORY AND IN PRACTICE

T. A. Oreshkina, L. D. Zabokritskaya, M. Yu. Novikov

*Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin
19 Mira st., Yekaterinburg, 620002, Russian Federation;
t.a.oreshkina@urfu.ru*

Abstract. The article studies the development of higher educational institution teachers' digital pedagogical competencies. Considering the current situation of uncertainty in higher education, the rapid change of digital platforms and services, the growing dynamics of changes and the emergence of new knowledge in the sphere of digital didactics, the authors propose a concept of forming a university digital transformation team. To meet the demand for high-quality digital educational products, there are required special organizational solutions, including the creation of pedagogical teams. The purpose of the article is to develop a model for assessing individual and team digital pedagogical competencies, which allows making managerial decisions and eliminating the lack of competencies in a team at the stage of designing digital

educational products and services. The study analyzed the existing models of digital pedagogical competencies and drew the conclusion on the need to refine them with specific tools for assessing current individual and team digital pedagogical competencies for the development and implementation of an educational product or project. Based on the model proposed, the paper puts forward a general concept of a professional retraining program, which consists of three areas of assessment: technical, pedagogical, subject (area of research, direction of training). Based on the analysis of Ural Federal University's experience of implementing distance learning using digital educational resources, the authors give recommendations on how to improve the efficiency of the development teams and the implementation of digital educational products. This publication might be of interest for managers of the higher education system, as well as for scholars and teachers interested in digitalization, digital didactics, digital transformation of universities and individualization of education.

Keywords: digital transformation, teacher's digital competencies, pedagogical competencies, digital educational product, retraining, digitalization, informatization, individual learning

For citation: Oreshkina T. A., Zabokritskaya L. D., Novikov M. Yu. Managing the Development of University Teachers' Digital Pedagogical Competencies in Theory and in Practice. *University Management: Practice and Analysis*, 2022, vol. 26, nr 2, pp. 81–91. doi 10.15826/umpa.2022.02.014. (In Russ.).

Введение

В рамках национальной Стратегии цифрового развития Российской Федерации до 2030 года Министерством науки и высшего образования была разработана и представлена Стратегия цифровой трансформации сферы науки и высшего образования¹. Для реализации заявленных в ней целей достижения цифровой зрелости науки и высшего образования политика государства должна строиться на четырех основных приоритетах: модернизации инфраструктуры, управлении данными, развитии цифровых сервисов и кадрового потенциала. Не умаляя ценность всех заявленных приоритетов Стратегии, рассмотрим развитие кадрового потенциала как фундаментальную основу цифровой трансформации сферы высшего образования.

Цифровая экономика сегодня позиционируется в качестве одного из возможных драйверов роста [1]. Так, правительством в 2019 году была утверждена Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации», цель которой – обеспечение ускоренного внедрения цифровых технологий в экономику и социальную сферу. Данная программа обуславливает перестройку всех ключевых сфер жизни общества и подготовку необходимых кадров, в том числе через федеральный проект «Кадры для цифровой экономики». Но для того, чтобы подготовка была эффективной, требуется перестройка как самой образовательной среды, так и образовательных технологий. За создание и внедрение в образовательных организациях цифровой

среды и продуктов, а также за обеспечение реализации цифровой трансформации системы образования, в которую входит формирование и развитие компетенций преподавателей, отвечают: Национальный проект «Образование», федеральные проекты «Цифровая образовательная среда» и «Учитель будущего» (включен в проект «Современная школа»), а также государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 гг. Как итог, «курс на цифровую экономику становится определяющим в развитии российского образования и охватывает все его ступени» [2]. Совершенствуются механизмы государственной политики в области цифровизации образования [3], которая должна вывести уровень подготовки специалистов в рамках высшей школы на новый уровень, способствовать доступности конституционного права на высшее образование и созданию равных условий для его реализации независимо от места проживания и социально-экономических условий [4].

Кроме того, современный студент – это представитель «цифрового поколения», «коренной житель» цифрового общества – digital native [5]. У него сформированы несколько иные потребности в получении образовательного контента, а именно – акцент на подачу информации в цифровой форме, преимущественно в виде схем, графиков, рисунков, видеоряда. Актуальными сегодня становятся и вопросы поиска оптимальных и эффективных приёмов обучения, способов оформления и подачи материала, создания естественной среды обучения в условиях цифровизации образовательного пространства [6]. Таким образом, необходимость формирования и развития цифровых педагогических компетенций обусловлена как общим трендом на цифровизацию экономики и повседневной жизни, так и новыми потребностями целевой аудитории.

¹ Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования // Официальный сайт Министерства науки и высшего образования. URL: https://www.minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT_ID=36749&sphrase_id=201649 (дата обращения: 04.05.2022).

Формирование и развитие цифровых педагогических компетенций сегодня более активно происходит в плановых документах, а практическое овладение новыми навыками несколько отстает от требуемых темпов. По данным аналитических исследований, Россия занимает довольно низкие позиции в международных рейтингах цифровизации [7]. Быстрое развитие информационных технологий обуславливает потребность в переподготовке профессорско-преподавательского состава, и она растёт день ото дня [8]. Сегодня большинство преподавателей вузов, использующих на своих лекциях и семинарских занятиях информационно-коммуникативные технологии, – самоучки [9]. А требуемые объемы освоения различных цифровых педагогических компетенций только нарастают.

Для того, чтобы начать развивать эти компетенции, требуется понять сущность данного явления и определить теоретические подходы к базовым понятиям феномена цифровизации. По мнению экспертов, именно цифровизация является главным трендом, который с высокой вероятностью будет проявлен в период до 2023 года и окажет наиболее сильное влияние на высшую школу в сравнении с другими процессами [10]. В публичном дискурсе наблюдается размывание понятия «цифровизация»: под ним нередко понимается именно техническое обеспечение образовательного процесса. Но термины «цифровизация» и «информатизация» не являются синонимами, хотя и связаны между собой. По сути, они являются последовательными этапами одного процесса. Под информатизацией мы понимаем процесс повсеместного внедрения компьютерной техники, различных устройств и гаджетов. А под цифровизацией – процесс внедрения сквозных технологий, таких, как нейротехнологии и искусственный интеллект, системы распределенного реестра, квантовые и новые производственные технологии, промышленный интернет, компоненты робототехники и сенсорики, технологии беспроводной связи, технологии виртуальной и дополненной реальности, технологии, основанные на больших данных [11]. В свою очередь, надо отметить, что цифровизация невозможна без информатизации.

В результате цифровизации формируется цифровая среда, которая создаёт новые инструменты для повышения производительности и структурирования всех социальных процессов. Вследствие цифровизации перед современными членами общества возникают непривычные вызовы: овладеть цифровыми технологиями, научиться применять их в быту и профессиональной

деятельности [12]. Появляются и новые понятия, например: «цифровая среда», «цифровое сообщество», «цифровая трансформация» «цифровизация образования», «цифровые педагогические компетенции». Большинство этих терминов еще только осмысливается педагогами, разрабатываются различные подходы и модели, определяющие сущность данных явлений.

Так, Н. А. Дмитроченко и А. А. Цветкова пришли к выводу, что цифровая компетентность преподавателя вуза определяется несколькими группами навыков, а именно: работать с цифровым контентом; применять, и, на более высоком уровне, создавать и изменять (адаптировать) цифровые ресурсы с целью эффективного и творческого решения учебных задач; коммуницировать и сотрудничать с коллегами и студентами с помощью цифровой среды (соцсети, онлайн-платформы, вебинары); безопасно распоряжаться и обмениваться цифровым контентом [13].

Мезенцева Д. А. с соавторами проанализировали наиболее известные концепции цифровых педагогических компетенций и предложили свою [14]. К числу наиболее известных концепций были отнесены:

- DigiCompEdu [15];
- ICT Competency Framework for Teachers (ICT CFT) разработанная Юнеско [16];
- The TPACK Framework (Technological Pedagogical Content Knowledge), разработанная P. Mishra and M. J. Koehler [17];
- The TETCs (Teacher Educator Technology Competencies) [18];
- модель цифровых педагогических компетенций предложенная R. Krumsvik and L. Jones [19];
- The SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) [20, 21].

Каждая из представленных концепций содержит определенный набор знаний, умений, навыков и/или ценностей, которые позволяют преподавателям эффективно выполнять свои профессиональные обязанности в условиях цифровизации. Этот набор может трансформироваться с появлением новых вызовов и технологий в процессе информатизации и цифровизации образования. Рассмотрим подробнее интегративную модель цифровых педагогических компетенций, предложенную Мезенцевой Д. А. с соавторами, так как именно указанные ими характеристики служат основанием для авторской разработки модели оценки индивидуальных и командных цифровых педагогических компетенций, которую мы предложим в основной части статьи.

Интегративная модель цифровых педагогических компетенций включает в себя *Технический блок*, который, в свою очередь, содержит [14]:

- инструментальную компетенцию – знание устройства и возможностей объектов информатизации, умение объяснить студентам, как пользоваться тем или иным инструментом;

- контекстуальную компетенцию (эквивалент социолингвистической компетенции) – знание педагогических ситуаций, в которых применение определенного инструмента было бы уместным (например, что чаты больше подходят для быстрого реагирования, а доски обсуждений – для интенсивных дискуссий);

- компетентность в содержании (эквивалентна дискурсивной компетенции) – возможность создавать контент в соответствии с функциональностью инструмента (например, создание онлайн-курса в LMS или сценария лекции для вебинара) и научить преподавателей предоставлять контент с помощью данного инструмента, а также осведомленность об этических и правовых вопросах, связанных с производством контента.

- стратегическую компетентность (эквивалентна стратегическому компоненту коммуникативной компетенции) – способность устранять неполадки, связанные как с управлением инструментом, так и с использованием различных коммуникационных стратегий при взаимодействии с учащимися, а также осведомленность о проблемах безопасности и возможность научить студентов устранять неполадки со своей стороны (например, решать проблемы со звуком во время вебинара и т.п).

- компетенцию дифференциации (эквивалентна социокультурной компетенции) – способность адаптировать свое обучение для удовлетворения потребностей различных групп студентов (разных уровней образования, иностранных студентов, учащихся с особыми потребностями). Удовлетворение их потребностей может осуществляться либо с помощью разных цифровых инструментов, либо в процессе использования одного конкретного инструмента: например, использование метода «перевернутого класса» для иностранных студентов с низким уровнем владения языком страны обучения, когда лекционные материалы предоставляются обучающимся заранее.

Второй блок модели, предложенной Мезенцевой Д. А. с соавторами, – *педагогический*. Педагогическая компетентность – это знание набора инструментов, которые могут быть использованы в образовательных целях как в рамках различных дисциплин, так и в рамках конкретного

предмета. Также в нее входит способность критически анализировать образовательный контекст и определять подходящие цифровые инструменты, использовать соответствующие методы обучения, методы и подходы для проектирования учебного процесса, выбирать стратегии оценки на основе результатов.

Третий блок интегративной модели Д. А. Мезенцевой – *общие компетенции*. Он включает в себя:

- социальную компетентность – возможность сотрудничать со студентами, коллегами и другими участниками цифровой среды, демонстрацию позитивного отношения к профессиональной практике, которая включает в себя образовательные технологии, стимулирование учащихся к ее внедрению, проявление эмпатии и терпения в случае технических и коммуникативных сбоев, знание кибернетической этики;

- учебную компетенцию (дополнительный компонент) – способность разработать набор методов построения каркасов, чтобы помочь себе и студентам быстрее и эффективнее осваивать новые образовательные технологии, ориентацию на участие в профессиональных сообществах с целью развития новых цифровых навыков и обмена передовым опытом.

Для перехода к практической деятельности в сфере управления цифровой трансформацией вуза предлагаемая Мезенцевой Д. А. с соавторами версия модели педагогической цифровой компетентности должна быть дополнена инструментами оценки индивидуальных и командных цифровых педагогических компетенций. Именно оценка текущих компетенций преподавателей, выстраивание траекторий развития компетенций и системная оценка команды разработки цифровых образовательных продуктов позволит увидеть дефицит компетенций на этапе планирования нового проекта в сфере цифровой трансформации или на этапе разработки образовательного продукта. Для принятия управленческих решений по ликвидации дефицита цифровых педагогических компетенций нами представлена модель их оценки и развития, которая позволяет оценить индивидуальный и командный профили, реализовать программы переподготовки и персонифицированного обучения преподавателей высшей школы цифровым педагогическим компетенциям на любом этапе цифровой трансформации образовательного процесса.

Для управления развитием цифровых педагогических компетенций целесообразно на первом этапе рассмотреть процесс индивидуальной оценки компетенций.

Индивидуальные цифровые педагогические компетенции

Модель оценки построена исходя из следующего тезиса: учить педагогов надо, основываясь на текущем уровне их цифровых педагогических компетенций, с целью постоянного роста компетенций». Первоочередной задачей для роста цифровых педагогических компетенций преподавателей вуза *с учетом их целей и роли в команде* цифровой трансформации вуза.

Мы хотим акцентировать внимание на важности целеполагания и мотивации преподавателей вузов к повышению квалификации. Одним из способов повышения мотивации является планирование разработки и реализации будущего цифрового образовательного продукта. В этом случае появляется возможность постановки цели и формулировки образовательного результата от курсов повышения квалификации, которые будут в своей методологической основе использовать цифровые технологии персонализации и тем самым доказывать свою эффективность на практике.

Для определения целей обучения и текущего уровня развития цифровых педагогических компетенций должны учитываться такие параметры, как направление, ширина и глубина освоения новых знаний.

Направления развития цифровых педагогических компетенций:

1. Техническое;
2. Педагогическое;
3. Предметное.

Подразумевая актуальность получения педагогами и технического, и педагогического, и общего (предметного) блока знаний, надо учитывать, что методика их преподавания будет отличаться в зависимости от того, на каком уровне развития находится текущее состояние компетенций преподавателя (см. рис. 1).

Декларируя целесообразность, необходимость и актуальность развития цифровых компетенций педагогов, необходимо сосредоточиться на разработке таких курсов повышения квалификации, которые будут в своей методологической основе использовать цифровые технологии персонализации и тем самым доказывать свою эффективность на практике.

При зачислении на программы повышения квалификации мы предлагаем определять текущее владение цифровыми педагогическими компетенциями в трех измерениях и выявлять один запрос для определения главного (целевого) направления повышения квалификации. На наш взгляд, целесообразно разделить преподавателей на три группы / уровня.

По широте охвата технических (цифровых) компетенций можно выделить следующие группы:

1. Начинаящий + Пользователь. Имели мало контактов с цифровыми технологиями, используют ограниченный круг цифровых технологий, для освоения новых технологий при подготовке занятий, администрирования или организационной коммуникации необходимо обучение.
2. Интегратор + Эксперт. Стремятся расширить набор цифровых инструментов, способны

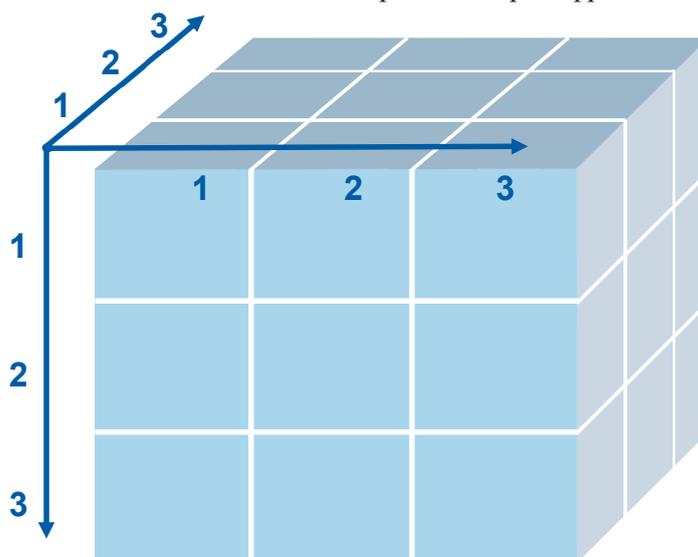


Рис. 1. Уровень развития текущих цифровых педагогических компетенций преподавателя: три измерения оценки

Fig. 1. A teacher's current digital pedagogical competencies development level: three dimensions of competency assessment

выбрать замену и самостоятельно освоить новое в своей профессиональной деятельности.

3. Лидер + Новатор. Способны к анализу практик использования цифровых технологий, обмениваются опытом с коллегами, обеспокоены поиском и проектированием новых цифровых систем и сервисов.

Разделение преподавателей на три описанные группы должно быть организовано на основе тестирования и/или самоопределения преподавателей.

По глубине освоения педагогической теории и практики можно выделить следующие уровни:

1. Начинаящий педагог. Знакомы с ограниченным кругом и определенными схемами образовательной деятельности. Применяют одни и те же педагогические приемы во всех ситуациях.

2. Продвинутый уровень. Делают выбор из нескольких готовых схем, способны к поиску новых педагогических инструментов.

3. Лидер. Способны к проектированию образовательных технологий.

Стоит отметить, что в сложившейся практике именно предметная область служит основанием выбора программы повышения квалификации. В то же время, ответ на вопрос «Чему учить?» не является определяющим, на сегодняшний день более актуально искать ответ на вопрос «Как учить?». В данной статье мы не будем останавливаться на подходах к повышению квалификации преподавателей в сфере их научной отрасли и позволим себе утверждать, что в предметном направлении компетенций также возможно выделить три уровня.

Итак, предлагаемая модель позволяет оценить индивидуальные цифровые педагогические компетенции и разработать комплекс программ повышения квалификации, составленный по матричному принципу и направленный на освоение способов создания образовательных ресурсов, механизмов социального взаимодействия и организации учебной и научной деятельности в цифровой среде, исходя из сформированности у преподавателей разных блоков компетенций и уровней их освоения.

Вернемся к тезису про целеполагание. Мы предполагаем, что при постановке образовательных целей для преподавателей следует планировать разработку и реализацию их собственных новых цифровых образовательных продуктов, чтобы приобретенные умения и навыки находили свое применение. На этапе рождения замысла проекта возникает новый контекст существования цифровых образовательных компетенций – командный.

Командные цифровые педагогические компетенции

Сложившаяся в высшем образовании ситуация неопределенности, быстрая смена цифровых сервисов, растущая динамика изменений, появление новых знаний и технологий требуют разработки новых подходов к преподавательскому труду. Основным механизмом работы с указанными вызовами является углубление разделения педагогического труда. Растущий спрос на высококвалифицированных преподавателей с новыми компетенциями и цифровыми навыками и усложнение педагогического труда делает невозможным сочетание высокого уровня компетенций по всем трем направлениям (техническое, педагогическое, предметное) и требует специальных организационных решений, например, создания педагогических команд.

На практике мы фиксируем стихийное формирование педагогических команд, например, при разработке массовых открытых онлайн-курсов (МООК). В то же время анализ практики показывает, что для успешного создания в вузах цифровых образовательных продуктов требуется командная работа. При этом каждый член команды может обладать разной глубиной освоения цифровых педагогических компетенций.

Для сборки педагогической команды, способной к разработке и реализации высококачественных цифровых образовательных продуктов, мы предлагаем авторскую модель оценки педагогических компетенций команды. Модель представляет собой сочетание трех измерений, уже указанных ранее для индивидуальной модели: педагогическое (уровни 1, 2, 3), цифровое (уровни 1, 2, 3) и предметное (уровни 1, 2, 3),

На этапе планирования разработки конкретного цифрового образовательного продукта мы можем оценить его по нашей модели, добавив еще два направления: *ресурсное* (объем технических ресурсов, оборудование, программное обеспечение) и *целевое*. *Целевое направление* оценивает стратегическую необходимость разработки нового цифрового образовательного продукта для конкретного вуза, определяет показатели эффективности и прогнозирует долгосрочные педагогические эффекты.

В итоге мы имеем пять компонентов оценки обеспеченности конкретного цифрового образовательного продукта компетенциями и ресурсами (рис. 3).

Оценка готовности команды к разработке и реализации **конкретного** цифрового образовательного продукта проводится с помощью

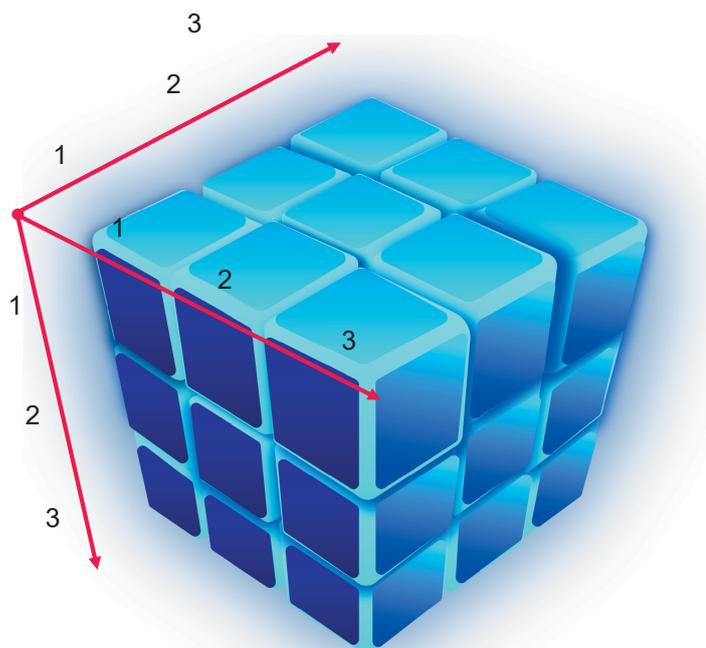


Рис. 2. Модель оценки цифровых педагогических компетенций команды: техническое, педагогическое и предметное измерение

Fig. 2. Model for assessing the team's digital pedagogical competencies: technical, pedagogical and subject measurement

диаграммы, каждый компонент оценивается в баллах (от 1 до 3). Индивидуальные баллы преподавателей по каждому направлению не суммируются, а накладываются друг на друга. Например, в команде (см. рис. 4), где все участники имеют один балл из трех по направлению «педагогические компетенции», итоговый балл составит единицу.

Качество цифрового образовательного продукта будет определяться теми компетенциями команды, которые находятся в дефиците.

Возможности применения модели оценки цифровых педагогических компетенций

Эффективное развитие цифровых педагогических компетенций сегодня представляется весьма важной задачей. Так, опрос 1020 сотрудников вузов из 127 стран мира, проведенный Международной ассоциацией университетов в 2019 году, показал, что 87 % преподавателей

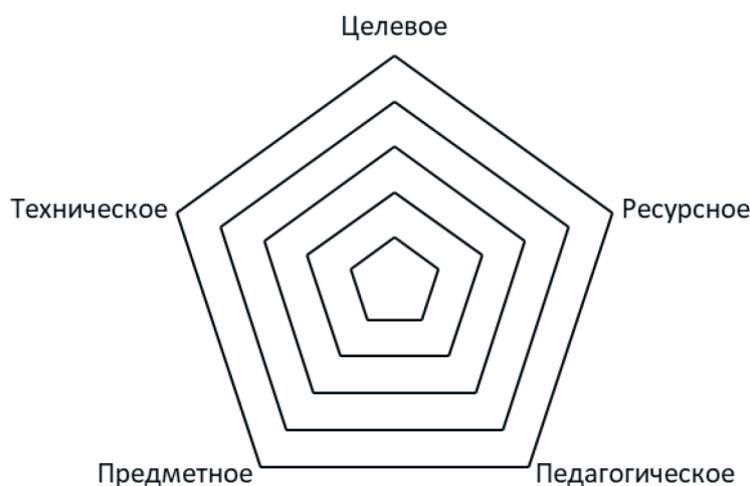


Рис. 3. Направления оценки обеспеченности цифрового образовательного проекта компетенциями и ресурсами (целевое, ресурсное, педагогическое, предметное, техническое)

Fig. 3. Ways of assessing the sufficiency of competencies and resources within a digital educational project (target, resource, pedagogical, subject, technical)

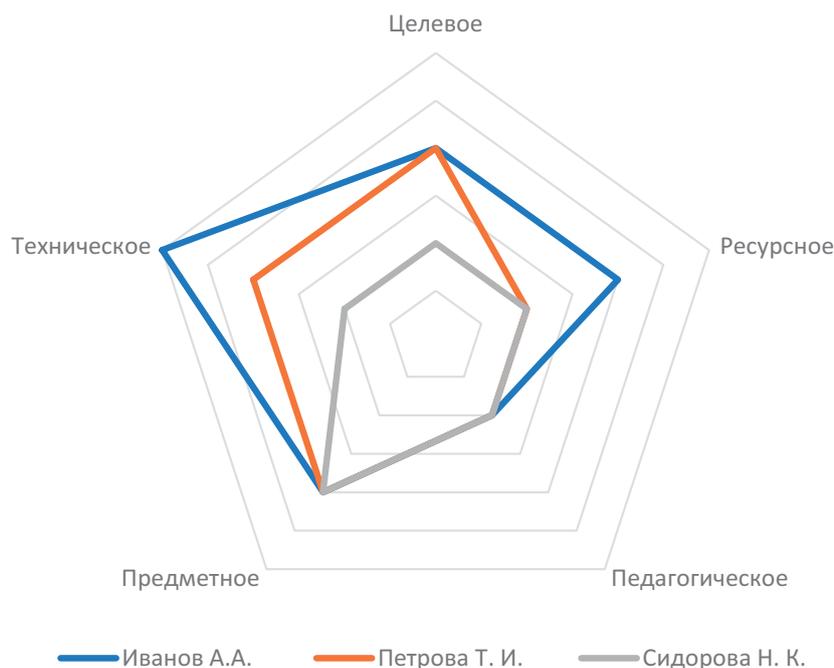


Рис. 4. Пример диаграммы оценки готовности команды к разработке цифрового образовательного продукта

Figure 4. An example of a chart for assessing a team's readiness to develop a digital educational product

согласны с тем, что цифровые технологии все больше интегрируются в учебную деятельность [22]. Сегодня они используются для решения разных задач: полной замены, дополнения, модификации или переопределения применявшихся прежде учебных материалов. А. Каррингтон продемонстрировал, что цифровые технологии могут использоваться для освоения учебного материала на всех уровнях по классификации Б. Блума (знание/понимание, применение, анализ, оценка и создание нового знания), а также для организации различных видов деятельности [23].

Мы считаем, что предложенная и внедряемая в образовательный процесс модель развития цифровых педагогических компетенций будет способствовать профессиональному развитию педагогов. Под влиянием цифровизации содержание многих профессий существенно трансформируется и некоторые профессии устаревают [24], но спрос на современных педагогов, обладающих развитыми цифровыми педагогическими компетенциями, будет стабильно высок.

Предложенная нами модель оценки может быть использована для:

- выявления текущего уровня цифровых педагогических компетенций преподавателей вузов;
- анализа и системной оценки цифровых педагогических компетенций команд разработки образовательных продуктов с целью выявления дефицита компетенций;

- управления составом педагогических команд для создания высококачественных цифровых образовательных продуктов;

- создания сценариев роста педагогических команд в части наращивания цифровых педагогических компетенций.

На практике модель оценки цифровых педагогических компетенций может использоваться менеджментом вуза в двух связанных друг с другом задачах. *Первая задача* – разработка и внедрение комплекса программ ДПО в области цифровой дидактики. Практика проведения программ повышения квалификации в Уральском федеральном университете показывает, что традиционное разделение преподавателей на основании содержания их дисциплин (предметное содержание) является не лучшим решением, когда речь идет о сфере цифровой дидактики. Отталкиваясь от целевого компонента и проблемы разноуровневой подготовки педагогов на входе в программу повышения квалификации, авторская модель оценки цифровых педагогических компетенций решает задачу разработки индивидуального маршрута освоения содержания программ ДПО. Индивидуализация образовательных программ продиктована предложенной методикой разделения обучающихся на группы (когорты) по текущему уровню цифровых и педагогических компетенций.

Вторая задача – формирование педагогических команд для разработки и внедрения таких

цифровых образовательных продуктов, как массовые открытые онлайн-курсы, проектный практикум в распределенных командах (смешанное и гибридное обучение), электронные учебники, автоматизированные системы оценки. Уже становится очевидным, что работа педагога по разработке и сопровождению современных цифровых образовательных продуктов требует командной работы и не может выполняться в одиночку. Этот вывод следует также из представленной модели компетенций: рядовой преподаватель может обладать всей полнотой компетенций и постоянно повышать свою квалификацию только в одном направлении: техническом, педагогическом или предметном. Очевидно, что цифровизация образования является долгосрочным мировым трендом, и фундаментом цифровой трансформации сферы высшего образования является способность менеджмента вузов сформировать педагогические команды нового типа. Для создания цифрового образовательного продукта Т-модель компетенций (узкая специализация и широкий кругозор у каждого члена команды) является неактуальной. Требуется комбинация навыков, и, главное, – умение работать в команде, что означает выполнение задач в своей зоне ответственности (технические, педагогические решения или предметное содержание) и делегирование двух других задач членам команды, что обеспечит синергетический эффект. При объединении в команду преподавателей с аналогичным набором компетенций происходит дублирование компетенций одного направления и дефицит других, что приводит к созданию цифровых образовательных продуктов низкого качества. Интегративная модель позволяет собрать высокоэффективную команду, исходя из сформированности у преподавателей разных компетенций и уровней их освоения.

Следует признать, что определенным барьером для применения модели командной работы является сложившаяся в вузах кадровая политика. Так как есть преподаватели, не имеющие аудиторной нагрузки (специалисты по использованию цифровых образовательных технологий и тьюторы), командная работа над одним MOOC требует изменения кадровой политики вуза в части распределения учебной нагрузки.

Список литературы

1. Авилкина С. В. Статистический анализ уровней цифровых компетенций преподавателей // Статистика и экономика. Т. 17. № 4. 2020. С. 55–71.
2. Авилкина С. В., Бакулева М. А., Клейносова Н. П. Математическая модель формирования базовой

статистической выборки для оценки уровня освоения цифровых компетенций преподавателей // Статистика и экономика. Т. 15. № 6. 2018. С. 26–35. DOI <http://dx.doi.org/10.21686/2500-3925-2018-6-26-35>.

3. Луценко Н. О. Механизмы государственной политики в области образования // Государственное управление. Электронный вестник. 2017. № 65. С. 210–220.

4. Александров А. Ю., Верещак С. Б., Иванова О. А. Цифровизация российского образовательного пространства в контексте гарантий конституционного права на образование // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 10. С. 73–82. DOI 10.31992/0869-3617-2019-28-10-73-82.

5. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants // On the Horizon. 2001. Vol. 9. No. 5. October (Part I); Vol. 9. No. 6 (Part 2). DOI 10.1108/107481201104248165.

6. Deryabina S. A., Dyakova T. A. Forming Information Literacy of a Foreign Language Teacher in the Conditions of Digital Era]. Vysshee obrazovanie v Rossii. 2019. Vol. 28. No. 4. P. 142–149. DOI 10.31992/0869-3617-2019-28-4-142-149.

7. Терелянский П. В., Кузнецов Н. В., Екимова К. В., Лукьянов С. А. Трансформация образования в цифровую эпоху. // Университетское управление: практика и анализ. 2018. 22 (6). С. 36–43. DOI 10.15826/umpra.2018.06.056.

8. Рыбаков А. А. Мобильное приложение как элемент информационно-образовательной среды университета // Global and Regional Research. 2020. Т. 2. № 3. С. 84–93.

9. Татаринцов К. А., Музыка С. М. Развитие цифровых компетенций у преподавателей и студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9. № 4 (33). С. 171–174.

10. Ефимов В. С., Лантеева А. В. Цифровизация в системе приоритетов развития российских университетов: экспертный взгляд. Университетское управление: практика и анализ. 2018. 22 (4) С. 52–67. DOI 10.15826/umpra.2018.04.040.

11. Кармазин Т. Ценности и ключевые компетенции в эпоху digital-социума // «Business Excellence». URL: <https://ria-stk.ru/ds/adetail.php?ID=181143> (дата обращения: 10.02.2020).

12. Данилова Л. Н., Ледовская Т. В., Солянин Н. Э., Ходырев А. М. Основные подходы к пониманию цифровизации и цифровых ценностей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. № 2. С. 5–12. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-5-12.

13. Дмитроченко Н. А., Цветкова А. А. К вопросу о цифровой компетентностной модели преподавателя вуза в эпоху цифровой трансформации образования // Известия Балтийской государственной академии рыбопромышленного флота: психолого-педагогические науки. 2020. № 3 (53). С. 26–34.

14. Mezentseva D. A., Dzhavlahk E. S., Eliseeva O. V., Bagautdinova A. Sh. On the Question of Pedagogical Digital Competence // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 11. С. 88–97.

15. Redecker C., Punie Y. Europe an Framework for the Digital Competence of Educators: DigiCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 95 p.

16. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. Paris: UNESCO, 2018. 60 p.

17. Mishra P., Koehler M. J. Techno- logical Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge // *Teachers College Record*. 2016. Vol. 108, no. 6. P. 1017–1054.

18. Foulger T., Graziano K., Schmidt-Crawford D., Slykhuis D. Teacher Educator Technology Competencies // *Journal of Technology and Teacher Education*. 2017. Vol. 25. № 4. P. 413–448.

19. Krumsvik R., Jones L. Teachers' Digital Competence in Upper Secondary School: (Work In Progress). Crete: The International Consortium for Educational Technology, 2013. P. 171–183.

20. Puentedura R. R. SAMR: Moving from Enhancement to Transformation. URL: <http://www.hippasus.com/rpweblog/archives/000095.html> (дата обращения: 26.07.2022).

21. Romrell D., Kidder L. C., Wood E. The SAMR Model as a Framework for Evaluating mLearning // *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 2014. Vol. 18. № 2. Pp. 1–6.

22. Jensen T. Higher Education in the Digital Era. The Current State of Transformation Around the World // *International Association of Universities*. 2019. P. 28–42.

23. Carrington A. Pedagogy Wheel // Hippasus. URL: https://designingoutcomes.com/assets/Padagogy_Wheel_Translations/Padagogy (дата обращения: 27.04.2020).

24. Fossen F., Sorgner A. Mapping the Future of Occupations: Transformative and Destructive Effects of New Digital Technologies on Jobs // *Foresight and STI Governance*. 2019. Vol. 13. № 2. Pp. 10–18. DOI 10.17323/2500–2597.2019.2.10.18.

References

1. Avilkina S. V. Statisticheskii analiz urovnei tsifrovyykh kompetentsii prepodavatelei [Statistical Analysis of Teachers' Digital Competence Levels]. *Statistika i ekonomika*, 2020, vol. 17, nr 4, pp. 55–71. (In Russ.).

2. Avilkina S. V., Bakuleva M. A., Kleynosova N. P. Matematicheskaya model' formirovaniya bazovoi statisticheskoi vyborki dlya otsenki urovnya osvoiniya tsifrovyykh kompetentsii prepodavatelei [Mathematical Model of the Formation of the Basic Statistical Sample for Evaluating the Level of the Digital Competence of Lecturers]. *Statistika i ekonomika*, 2018, vol. 15, nr 6, pp. 26–35. doi 10.21686/2500-3925-2018-6-26-35. (In Russ.).

3. Lutsenko N. O. Mekhanizmy gosudarstvennoi politiki v oblasti obrazovaniya [State Educational Policy Mechanisms]. *Gosudarstvennoe upravlenie. Elektronnyi vestnik*, 2017, nr 65, pp. 210–220. (In Russ.).

4. Aleksandrov A. Yu., Vereshchak S. B., Ivanova O. A. Tsifrovizatsiya rossiiskogo obrazovatel'nogo prostranstva v kontekste garantii konstitutsionnogo prava na obrazovanie [Digitization of the Russian Educational Space in the Context of Guarantees of the Constitutional Right to Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2019, vol. 28, nr 10, pp. 73–82. doi 10.31992/0869-3617-2019-28-10-73-82. (In Russ.).

5. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 2001, vol. 9, nr 5, pp. 1–6 (Part 1). doi 10.1108/10748120110424816; vol. 9, nr 6, pp. 1–6 (Part 2). doi 10.1108/10748120110424843. (In Eng.).

6. Deryabina S. A., Dyakova T. A. Professiogramma prepodavatelya inostrannogo yazyka v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovatel'nogo prostranstva [Forming Information Literacy of a Foreign Language Teacher in the Conditions of Digital Era]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2019, vol. 28, nr 4, pp. 142–149. doi 10.31992/0869-3617-2019-28-4-142-149. (In Russ.).

7. Tereliansky P. V., Kuznetsov N. V., Ekimova K. V., Lukyanov S. A. Transformatsiya obrazovaniya v tsifrovuyu epokhu [Transformation of Education in the Digital Age]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2018, vol. 22, nr 6, pp. 36–43. doi 10.15826/umpa.2018.06.056. (In Russ.).

8. Rybakov A. A. Mobil'noe prilozhenie kak element informatsionno-obrazovatel'noi sredy universiteta [Mobile App as an Element of University Educational Environment]. *Global and Regional Research*, 2020, vol. 2, nr 3, pp. 84–93. (In Russ.).

9. Tatarinov K. A., Muzyka S. M. Razvitie tsifrovyykh kompetentsii u prepodavatelei i studentov [Development of Digital Competencies at Teachers and Students]. *Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal*, 2020, vol. 9, nr 4 (33), pp. 171–174. (In Russ.).

10. Efimov V. S., Lapteva A. V. Tsifrovizatsiya v sisteme prioriteto razvitiya rossiiskikh universitetov: ekspertnyi vzglyad [Digitalization in the System of Priorities for the Development of Russian Universities: An Expert View]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2018, vol. 22, nr 4 (116), pp. 52–67. doi 10.15826/umpa.2018.04.040. (In Russ.).

11. Karmazin T. Tsenosti i klyuchevye kompetentsii v epokhu digital-sotsiuma, available at: <https://ria-stk.ru/ds/adetail.php?ID=181143> (accessed 10.02.2020). (In Russ.).

12. Danilova L. N., Ledovskaya T. V., Solynin N. E., Khodyrev A. M. Osnovnye podkhody k ponimaniyu tsifrovizatsii i tsifrovyykh tsennostei [The Main Approaches to Understanding Digitalisation and Digital Values]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*, 2020, vol. 26, nr 2, pp. 5–12. doi 10.34216/2073-1426-2020-26-2-5-12. (In Russ.).

13. Dmitrochenko N. A., Tsvetkova A. A. K voprosu o tsifrovoi kompetentnostnoi modeli prepodavatelya vuza v epokhu tsifrovoi transformatsii obrazovaniya [On the Issue of the Digital Competence Model of a Tutor at the Age of Digital Transformation of Education]. *Izvestiya Baltiiskoi gosudarstvennoi akademii rybopromyslovogo flota: psikhologo-pedagogicheskie nauki*, 2020, nr 3 (53), pp. 26–34. (In Russ.).

14. Mezentceva D. A., Dzhavlah E. S., Eliseeva O. V., Bagautdinova A. Sh. On the Question of Pedagogical Digital Competence. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2020, vol. 29, nr 11, pp. 88–97. (In Eng.).

15. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 95 p. (In Eng.).

16. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. Paris: UNESCO, 2018. 60 p. (In Eng.).

17. Mishra P., Koehler M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 2016, vol. 108, no. 6, pp. 1017–1054. (In Eng.).

18. Foulger T., Graziano K., Schmidt-Crawford D., Slykhuis D. Teacher Educator Technology Competencies. *Journal of Technology and Teacher Education*, 2017, vol. 25, nr 4, pp. 413–448. (In Eng.).
19. Krumsvik R., Jones L. Teachers' Digital Competence in Upper Secondary School: (Work In Progress). *ICICTE2013 Proceedings*, Crete, 2013, pp. 171–183. (In Eng.).
20. Puentedura R. R. SAMR: Moving from Enhancement to Transformation, available at: <http://www.hippasus.com/irpweblog/archives/000095.html> (accessed 26.04.2022). (In Eng.).
21. Romrell D., Kidder L. C., Wood E. The SAMR Model as a Framework for Evaluating mLearning. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 2014, vol. 18, nr 2, pp. 1–15. (In Eng.).
22. Jensen T. Higher Education in the Digital Era. The Current State of Transformation around the World. S. 1.: International Association of Universities, 2019. 56 p. (In Eng.).
23. Carrington A. Pedagogy Wheel, available at: https://designingoutcomes.com/assets/Padagogy_Wheel_Translations/Padagogy (accessed 27.04.2020). (In Eng.).
24. Fossen F., Sorgner A. Mapping the Future of Occupations: Transformative and Destructive Effects of New Digital Technologies on Jobs. *Foresight and STI Governance*, 2019, vol. 13, nr 2, pp. 10–18. doi 10.17323/2500–2597.2019.2.10.18. (In Eng.).

Информация об авторах / Information about the authors

Орешкина Татьяна Анатольевна – кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления Школы государственного управления и предпринимательства Института экономики и управления Уральского федерального университета; первый заместитель директора Института фундаментального образования Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; t.a.oreshkina@urfu.ru; ORCID 0000-0003-0004-7709.

Забокрицкая Любовь Дмитриевна – кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления Школы государственного управления и предпринимательства Института экономики и управления Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; Zabokritskaya@urfu.ru; ORCID 0000-0002-4653-4409.

Новиков Максим Юрьевич – кандидат педагогических наук, доцент базовой кафедры «Аналитика больших данных и методы видеоанализа» Школы профессионального и академического образования Института радиоэлектроники и информационных технологий-РТФ, Директор школы бакалавриата Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; novikov.maksim@urfu.ru; ORCID 0000-0002-6772-2759.

Tatiana A. Oreshkina – PhD (Sociology), Associate Professor, Department of Sociology and Technologies of Public Administration; Deputy Director, Institute of Public Administration and Entrepreneurship, Ural Federal University; t.a.oreshkina@urfu.ru; ORCID 0000-0003-0004-7709.

Liubov D. Zabokritskaya – PhD (Sociology), Associate Professor, Department of Sociology and Technologies of Public Administration, Institute of Public Administration and Entrepreneurship, Ural Federal University; Zabokritskaya@urfu.ru; ORCID 0000-0002-4653-4409.

Maxim Yu. Novikov – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Basic Department «Big Data Analytics and Video Analysis Methods», The Engineering School of Information Technologies, Tele-Communications and Control Systems, Headmaster of the Bachelor's Program, Ural Federal University; novikov.maksim@urfu.ru; ORCID 0000-0002-6772-2759.





КАК УСТРОЕН ПРИЕМ В АСПИРАНТУРУ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ?

С. В. Жучкова

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
Россия, 101000, Москва, Потаповский переулок, 16, стр. 10;
szhuchkova@hse.ru*

Аннотация. В работе исследуются правила и процедуры отбора абитуриентов на аспирантские программы российских вузов. Неэффективность отбора часто становится предметом обсуждения в дискуссии о низкой результативности российской аспирантуры, однако структурированной информации о существующих правилах и процедурах до сих пор не представлено. Настоящее исследование закрывает этот пробел. С помощью количественного контент-анализа локальных правил приема 150 случайных российских вузов в работе оценивается распространенность различных практик проведения вступительных испытаний и учета индивидуальных достижений поступающих. Описание строится в разрезе двух групп вузов: имеющих и не имеющих особые статусы (федеральные, национальные исследовательские, опорные, участники программы «5-100»), поскольку наличие подобного статуса предполагает реализацию мер, направленных на развитие аспирантуры и повышение востребованности вуза со стороны поступающих. Результаты исследования показывают, что, несмотря на отсутствие нормативных ограничений по выбору инструментов приема, для российских вузов характерно проведение отбора аспирантов на основе довольно формальных процедур: традиционных экзаменов (зачастую – устных по билетам), учета индивидуальных достижений (статьи, патенты, диплом с отличием). Более гибкие инструменты, позволяющие содержательно оценить мотивацию абитуриента, его исследовательский опыт и планы на диссертацию, распространенные за рубежом, в России встречаются крайне редко и чаще применяются в вузах с особыми статусами. Результаты проведенного исследования могут быть полезны руководителям отделов аспирантур российских вузов, а также другим сотрудникам, вовлеченным в процесс приема аспирантов. *Ключевые слова:* аспирантура, ведущие вузы, вступительные испытания, индивидуальные достижения, прием в аспирантуру, отбор в аспирантуру, эффективность аспирантуры

Благодарность. Автор благодарит Алексея Андриюшина, Ксению Лапшину, Александру Мельник, Сергея Тарасова и Ангелину Цой за помощь в сборе данных. Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Для цитирования: Жучкова С. В. Как устроен прием в аспирантуру в российских вузах? // Университетское управление: практика и анализ. 2022. Т. 26, № 2. С. 92–104. DOI 10.15826/umpa.2022.02.015.

HOW IS DOCTORAL STUDENTS' ADMISSION ARRANGED AT RUSSIAN UNIVERSITIES?

S. V. Zhuchkova

*National Research University «Higher School of Economics»
16/10 Potapovskiy lane, Moscow, 101000, Russian Federation;
szhuchkova@hse.ru*

Abstract. The paper examines the rules and procedures of the doctoral students' admission at Russian universities. The inefficiency of the selection process often becomes the subject of discussion in the studies devoted to the low performance of Russian doctoral education, but these studies lack structured information about the current rules and procedures. The present research closes this gap. Using the quantitative content analysis of the local admission rules of 150 random

Russian universities, we estimated the prevalence of various admission practices. Two groups of universities are compared in the study: those with and those without special statuses (federal, national research, flagship, participants of the «5-100» program), since the presence of such a status implies that the university implements a set of measures aimed at developing doctoral programs and increasing the graduate students' demand. The results of the study show that despite the absence of the regulatory restrictions on the choice of selection tools, Russian universities tend to choose fairly formal procedures: traditional exams and consideration of the individual achievements (papers, patents, diploma with honors). More flexible tools to assess the applicant's motivation, his or her research experience, and plans for a dissertation are extremely rare and appear in universities with special statuses. The results of the research can be useful for the heads of the doctoral education departments at Russian universities, as well as for other staff involved in the process of the doctoral students' admission.

Keywords: doctoral education, leading universities, entrance examinations, individual achievements, admission, selection of applicants, efficiency of doctoral education

Acknowledgements. The author would like to thank Alexey Andryushin, Ksenia Lapshina, Alexandra Melnik, Sergey Tarasov, and Angelina Tsoy for their help in data collection. This article is an output of a research project implemented within the Basic Research Program at the National Research University «Higher School of Economics» (HSE University).

For citation: Zhuchkova S. V. How is Doctoral Students' Admission Arranged at Russian Universities? *University Management: Practice and Analysis*, 2022, vol. 26, nr 2, pp. 92–104. doi 10.15826/umpa.2022.02.015. (In Russ.).

Введение

Уже более 10 лет российская аспирантура демонстрирует постоянное снижение показателей эффективности. К 2020 году основной из них – процент аспирантов, выпускающихся с защитой диссертации – достиг своего минимума в 8,9 %¹. Высок также и уровень отсева аспирантов: по экспертным оценкам, около половины поступивших в аспирантуру не завершают обучение [1]. Среди прочих возможных причин наблюдаемого регресса эксперты называют неэффективность институтов приема в аспирантуру и низкое качество отбора абитуриентов [2–8]. Об этом косвенно свидетельствует высокая доля аспирантов, преследующих при поступлении неакадемические цели – такие как отсрочка от армии, нежелание покинуть университетскую среду, получение места в общежитии и т. п. Так, по результатам опросов, в отдельных вузах доля аспирантов, которые при поступлении руководствуются исключительно подобными причинами, доходит до 25 % [2].

При этом у образовательных и научных организаций имеется широкий ряд возможностей по выстраиванию приемной кампании в аспирантуру, поскольку текущие нормативные правила приема² предполагают высокую степень автономности учреждений в организации отбора абитуриентов. Если ранее как минимум состав

вступительных испытаний и порядок учета индивидуальных достижений устанавливались на федеральном уровне, то к 2022 г. соответствующие права постепенно перешли к самим организациям, осуществляющим подготовку аспирантов. В настоящее время организации могут самостоятельно определять сроки приема, перечень, формат, содержание, шкалу и правила оценивания вступительных испытаний, а также список и порядок учета индивидуальных достижений абитуриентов. Все это дает организациям возможность использовать совершенно разные инструменты оценки академического потенциала поступающих для обеспечения наиболее эффективного отбора.

Однако до сих пор в академической дискуссии не представлено систематизированной информации о том, какие инструменты используются вузами и какие критерии принимаются во внимание при проведении приемных кампаний в аспирантуру в России. По этой причине утверждения о неэффективности процедур отбора пока не имеют под собой прямой доказательной базы. Чтобы закрыть существующий пробел, в настоящей работе мы ответим на следующие исследовательские вопросы:

1. Какие процедуры и правила приема абитуриентов на программы подготовки аспирантов существуют в российских вузах и насколько они распространены (по состоянию на 2021–2022 учебный год)?

2. Как выбор тех или иных процедур и правил приема различается в вузах, имеющих и не имеющих особые статусы (федеральные, национальные исследовательские, опорные, участники программы «5–100»)?

Эмпирической базой исследования служит массив данных, полученный посредством

¹ Основные показатели подготовки кадров высшей квалификации, научных кадров в докторантуре по Российской Федерации // Федеральная служба государственной статистики. URL: <https://rosstat.gov.ru/statistics/education> (дата обращения: 06.05.2022).

² Приказ Минобрнауки России от 06.08.2021 N721 // СПС КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_394522/ (дата обращения: 02.05.2022).

контент-анализа правил приема в аспирантуру в случайно отобранных 150 российских университетах, не имеющих профильной направленности.

Работа структурирована следующим образом: вначале описывается нормативный контекст (история изменений правил приема в аспирантуру на федеральном уровне), затем представлена методология работы с данными, после чего формулируются результаты исследования в контексте поставленных исследовательских вопросов.

История нормативного регулирования приема в аспирантуру в России

Вплоть до 2014 года порядок поступления на программы аспирантуры регулировался Положением о подготовке научно-педагогических и научных кадров в системе послевузовского профессионального образования в Российской Федерации, выпущенным в 1998 году³. Помимо прочего, этот документ регламентировал прием в аспирантуру в отношении организации вступительных испытаний. Согласно Положению, допускались ко вступительным испытаниям лишь лица, заранее успешно прошедшие официальное собеседование с предполагаемым научным руководителем, при этом критерии успешного прохождения этого этапа не регламентировались – решение выносила приемная комиссия. Сами вступительные испытания представляли из себя обязательные экзамены по трем дисциплинам: философии, иностранному языку и специальной дисциплине. Требования к формату и оцениванию экзаменов не предъявлялось, но присутствовали требования к составу комиссии, принимающей экзамены: в нее должен был входить профессор или доктор наук по соответствующей дисциплине, при их отсутствии допускалось участие кандидатов наук и доцентов. Пакет документов для приема включал в себя список опубликованных научных работ (изобретений, отчетов по НИР) или реферат – «по усмотрению организации». В целом, указанный документ не содержал детализации требований к процедуре приема.

Вслед за реформами 2013 года, изменившими статус аспирантуры с послевузовского профессионального образования на третью ступень высшего образования и приблизившими аспирантские программы к модели

³ Приказ Минобрнауки России от 27.03.1998 N814 // СПС КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19800/ (дата обращения: 02.05.2022).

структурированной аспирантуры⁴, были обновлены и нормативные правила приема. Так, в 2014 году на основе Положения 1998 года был сформирован новый Порядок приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре⁵. Если ранее приемные кампании были нацелены на отбор абитуриентов, «наиболее подготовленных к научной работе и научно-педагогической деятельности»⁶, то нынешние правила должны были обеспечить возможность зачисления абитуриентов, «наиболее способных и подготовленных к освоению программ подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре»⁷. Из прежнего Положения новый Порядок наследовал только требование предоставить список опубликованных работ или реферат (при отсутствии первых), а также проведение вступительных испытаний по специальности и иностранному языку. Экзамен по философии стал опциональным, требование предварительного собеседования с научным руководителем было отменено. Формат проведения указанных испытаний должен был регулироваться самой организацией, положение же регламентировало только порядок оценивания – по пятибалльной шкале. Нововведениями стали возможность предоставления абитуриентами документов об индивидуальных достижениях и право организаций самостоятельно формировать список учитываемых достижений, но не порядок их учета. Так, индивидуальные достижения могли сыграть роль лишь в том случае, когда абитуриенты набрали одинаковое количество баллов по всем вступительным испытаниям. Таким образом, согласно федеральным правилам, на этом этапе индивидуальным достижениям придавался меньший вес, чем вступительным испытаниям. В отличие от предыдущего документа, в новом Порядке было эксплицитно закреплено право организаций самостоятельно выстраивать правила приема в частях, не регламентируемых Порядком.

⁴ Под структурированной аспирантурой понимается программа с увеличенной образовательной нагрузкой, направленной на формирование широкого круга навыков. Подробнее о реформе аспирантуры и переходе к структурированной модели в России см., например, [9–11].

⁵ Приказ Минобрнауки России от 26.03.2014 N233 // СПС КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_162443/ (дата обращения: 02.05.2022).

⁶ Приказ Минобрнауки России от 27.03.1998 N814 (ссылку см. выше), раздел VI. Аспирантура, п. 44.

⁷ Приказ Минобрнауки России от 26.03.2014 N233 (ссылку см. выше), раздел I. Общие положения, п. 7.

Более существенную автономию в части выстраивания приемных кампаний вузы и научные организации получили в 2017 году⁸. Начиная с этого периода, перечень, формат, шкала и правила оценивания вступительных испытаний могли полностью устанавливаться организацией. Единственным закрепленным ограничением в части вступительных испытаний стала необходимость формировать их программу на основе федеральных образовательных стандартов (ФГОС) высшего образования. Согласно новым правилам приема, не только перечень учитываемых достижений, но и порядок их учета полностью устанавливался организациями, а сами индивидуальные достижения теперь могли «конвертироваться» в баллы, учитываемые при конкурсном ранжировании абитуриентов. Приоритетность различных элементов (вступительных испытаний или индивидуальных достижений) в случае равенства общего числа конкурсных баллов также устанавливалась организацией.

Наконец, в Порядке приема, принятом в 2021 году⁹ и начинающем действовать в 2022 году, было отменено требование формировать программу вступительных испытаний на основе ФГОС – вслед за общим отказом от использования ФГОС на программах аспирантуры и переходом вместо них к федеральным государственным требованиям (ФГТ)¹⁰. Прочие правила, касающиеся организации вступительных испытаний и учета индивидуальных достижений, остались прежними. Таким образом, к 2022 году организации, осуществляющие подготовку аспирантов, не имеют ограничений в части организации и содержания процедуры приема абитуриентов.

На момент сбора данных для текущего исследования и написания текста статьи Порядок приема 2021 года еще не вступил в силу, поэтому в дальнейших частях ориентиром, в рамках которого были составлены правила приема, выступает Порядок 2017 года, единственным ограничением в котором было требование использовать ФГОС при составлении программ вступительных испытаний.

⁸ Приказ Минобрнауки России от 12.01.2017 N13 // СПС КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_213654/ (дата обращения: 02.05.2022).

⁹ Приказ Минобрнауки России от 06.08.2021 N721 // СПС КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_394522/ (дата обращения: 02.05.2022).

¹⁰ Приказ Минобрнауки России от 20.10.2021 N951 // СПС КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_401141/ (дата обращения: 07.05.2022).

Данные и методы

Основным методом исследования выступает количественный контент-анализ локальных правил приема в аспирантуру российских вузов. В исследовании рассматривается аспирантура, реализуемая именно в вузах, поскольку она охватывает абсолютное большинство российских аспирантов (86 % по состоянию на 2020 г.¹¹).

Для получения репрезентативных результатов относительно распространенности тех или иных правил приема анализ проводился на случайной выборке вузов, которая была сформирована в несколько этапов. За основу для формирования выборки были взяты данные Мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования¹² за 2015–2020 гг. (далее – Мониторинг эффективности вузов), содержащие сведения о контингенте аспирантов по более чем двум тысячам вузов России. На первом этапе были отобраны вузы, которые одновременно соответствовали ряду условий:

- это государственный вуз;
- это головной вуз (не филиал);
- это не узкоспециализированный вуз, т. е.

он относится к организациям, не имеющим специфики деятельности, согласно рубрикатору, используемому в Мониторинге эффективности вузов. В частности, в выборку не попали вузы медицинской, творческой, спортивной, транспортной и сельскохозяйственной направленности;

– вуз осуществлял подготовку аспирантов в большую часть из доступных лет (как минимум четыре из шести), в том числе в последний доступный на момент начала сбора данных год – 2020¹³.

На втором этапе из 312 вузов, подходящих под указанные требования, с помощью генератора случайных чисел были отобраны 150 организаций. Отобранные организации представляют 65 регионов России.

Среди отобранных вузов присутствуют пять федеральных, 15 со статусом национальных исследовательских, 10 участников проекта «5-100»,

¹¹ Основные показатели подготовки кадров высшей квалификации, научных кадров в докторантуре по Российской Федерации // Федеральная служба государственной статистики. URL: <https://rosstat.gov.ru/statistics/education> (дата обращения: 07.05.2022).

¹² Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования // МИРЭА – Российский технологический университет [Электронный ресурс]. URL: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo> (дата обращения: 02.05.2022).

¹³ Технически это определялось как отсутствие пропущенных значений по показателю численности аспирантов в соответствующие года.

17 опорных. Всего в выборке 40¹⁴ вузов имеют хотя бы один из перечисленных статусов, 110 не имеют ни одного. В дальнейшем при описании результатов сравниваются именно эти две группы вузов: имеющие и не имеющие особые статусы. Мы вводим такое разделение, поскольку наличие указанных статусов так или иначе предполагает реализацию вузом мер, направленных на развитие аспирантуры и повышение востребованности университета со стороны поступающих. Так, оценка эффективности деятельности федеральных и национальных исследовательских университетов происходит на основе перечня показателей, включающего, среди прочего, удельный вес аспирантов в организации в целом¹⁵, а для национальных исследовательских – также и аспирантов с дипломами других образовательных организаций¹⁶. Программа повышения конкурентоспособности «5-100» была, в частности, направлена на совершенствование деятельности аспирантуры и докторантуры, поддержку аспирантов, а также привлечение абитуриентов, проявивших интерес к научной деятельности¹⁷. В случае с опорными университетами одной из предпосылок к запуску соответствующей программы была концентрация аспирантов в вузах Москвы и Санкт-Петербурга [12]. Опорные вузы же должны были стать «точками притяжения» аспирантов в своих регионах, в связи с чем одним из критериев оценки их деятельности на федеральном уровне стало увеличение доли аспирантского контингента в них¹⁸.

Поиск правил приема в аспирантуру осуществлялся на официальных сайтах отобранных вузов.

¹⁴ К вузам с особыми статусами также был причислен Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, попавший в выборку, который формально не имеет перечисленных статусов, однако особым образом выделяется в системе образования России. См. подробнее: Федеральный закон от 29.12.2012 N273-ФЗ // СПС КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 07.05.2022).

¹⁵ Приказ Минобрнауки России от 23.01.2018 N41 // СПС КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_290266/ (дата обращения: 07.05.2022).

¹⁶ Приказ Минобрнауки России от 22.09.2015 N1038 // СПС КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_187298/ (дата обращения: 07.05.2022).

¹⁷ Постановление Правительства РФ от 16.03.2013 N211 // СПС КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_143479/ (дата обращения: 07.05.2022).

¹⁸ Положение о порядке проведения и организации мониторинга хода реализации программ развития опорных университетов // Министерство образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <http://flagshipuniversity.ntf.ru/sites/default/files/9%20Положение%20о%20мониторинге.pdf> (дата обращения: 07.05.2022).

Использовались правила приема на 2021–2022 учебный год. Информация кодировалась по единой схеме: для каждого вуза по заранее составленному списку показателей фиксировались перечень вступительных испытаний, их формат, структура, шкала оценивания, а также перечень и порядок учета индивидуальных достижений. В случае, если указанные характеристики различались в зависимости от направления подготовки, для дальнейшего анализа указывался наиболее типичный для этого вуза набор характеристик, т. е. такой, который используется на большей части направлений подготовки. Большинство показателей были представлены в виде бинарных переменных (например, наличие экзамена по философии) или категориальных переменных (например, формат экзамена по философии: устный по билетам, устный-собеседование, письменный, сочетание устного и письменного). При сборе данных не учитывался целевой прием аспирантов, условия и процедуры в рамках которого могут отличаться от приема на классические бюджетные и коммерческие места. Сбор данных был осуществлен в период с июня 2021 г. по февраль 2022 г.

Полученные данные анализировались с помощью методов описательной статистики: расчета выборочных долей и 95 %-ных доверительных интервалов¹⁹ к ним, показывающих, насколько распространены изучаемые процедуры во всех подходящих под критерии вузах, в том числе не попавших в выборку. Различия между вузами, имеющими и не имеющими особые статусы, оценивались с помощью точного теста Фишера²⁰ и стандартизированных остатков хи-квадрата. Полученные результаты являются репрезентативным отображением ситуации с приемом в российских вузах, соответствующих описанным критериям.

Результаты

Описание полученных результатов, представленное далее, начинается с рассмотрения двух основных составляющих процедуры приема аспирантов, предусмотренных федеральной рамкой: вступительных испытаний и индивидуальных достижений, проведение и учет которых предполагается в большинстве вузов. Последняя часть

¹⁹ Доверительные интервалы были рассчитаны с учетом известного размера генеральной совокупности – 312 вузов, подходящих под перечисленные ранее критерии. Такая поправка позволяет принять во внимание, что в выборку попала почти половина вузов всей генеральной совокупности (150).

²⁰ Аналог критерия хи-квадрат для небольших выборок и таблиц сопряженности вида 2x2.

этого раздела посвящена менее распространенным процедурам и требованиям, позволяющим более подробно оценить академический потенциал поступающих.

Вступительные испытания

В действующих ранее федеральных порядках было закреплено проведение вступительных экзаменов по специальной дисциплине, философии и иностранному языку, и для многих вузов указанный перечень экзаменов остается актуальным (см. табл. 1). Практически все вузы (99 %) в том или ином виде используют в качестве вступительного испытания экзамен по специальной дисциплине. В имеющейся выборке нашлось лишь два вуза, в правилах приема которых отсутствует понятие экзамена по специальности: это Смоленский государственный университет, в котором вступительные испытания полностью заменены на конкурс портфолио²¹, и Санкт-Петербургский государственный лесотехнический университет имени С. М. Кирова, в котором на всех программах установлено вступительное испытание в виде подготовки плана-проекта диссертационного исследования²². В меньшей степени распространено использование экзамена по иностранному языку – он проводится в 76 % вузов. В 8 % университетов наряду с результатами внутреннего экзамена принимаются также результаты международных

²¹ Аспирантура // Смоленский государственный университет [Электронный ресурс]. URL: <http://abiturient.smolgu.ru/directions/aspirantura/> (дата обращения: 06.05.2022).

²² Аспирантура // Лесотехнический университет [Электронный ресурс]. URL: <https://spbftu.ru/aspirantura/> (дата обращения: 06.05.2022).

стандартизированных экзаменов (IELTS, TOEFL и проч.). Наконец, лишь в половине вузов (48 %) в качестве одного из вступительных экзаменов проводят экзамен по философии, причем в гораздо большей степени это характерно для вузов, не имеющих особых статусов (52 % против 36 % в вузах со статусами).

В таблице 2 представлена информация о форматах проводимых экзаменов. Представление о них может быть полезно, поскольку формат показывает, какие навыки, кроме самих предметных знаний, неявно могут быть оценены при вступительных испытаниях. Так, для успешной сдачи письменных экзаменов требуются навыки письменной речи, а устных – умение грамотно излагать свои мысли и выступать на публике [13]. Значимые различия в форматах присутствуют как между различными категориями вузов, так и между самими экзаменами. Так, для экзаменов по специальной дисциплине и философии в большей мере характерен формат устного экзамена по билетам (46 % и 54 % соответственно), в то время как для экзамена по английскому языку наиболее характерно сочетание устного и письменного формата (54 %), направленное на оценку навыков владения языком в устной и письменной речи.

Для экзаменов по специальной дисциплине прослеживается следующая закономерность: по сравнению с вузами, не имеющими особых статусов, в вузах со статусами чаще отдается предпочтение сочетанию письменной и устной формы или варьированию формата экзамена в зависимости от направления подготовки, реже – исключительно устным экзаменам по билетам. Похожая ситуация наблюдается и относительно экзамена

Таблица 1

Распространенность различных вступительных экзаменов

Table 1

The prevalence of different entrance examinations

Экзамен	В вузах с особыми статусами	В вузах без особых статусов	Всего по выборке	95 %-ный доверительный интервал
<i>Наличие экзаменов</i>				
По специальности	100 %	98 %	99 %	97–99 %
По иностранному языку	77 %	76 %	76 %	71–81 %
По философии	36 %	52 %	48 %	42–54 %
<i>Альтернативные практики</i>				
Учет сертификата международного экзамена по иностранному языку	10 %	7 %	8 %	4–11 %

Примечание: полужирным курсивным шрифтом выделены ячейки, процент в которых статистически значимо отличается от среднего по выборке.

по философии: вузы со статусами гораздо чаще прибегают к сочетанию письменной и устной формы и гораздо реже – к устным экзаменам по билетам. На экзамене по иностранному языку в таких университетах также значительно чаще, чем в вузах без особых статусов, прибегают к использованию письменного экзамена и реже – к устному экзамену-собеседованию.

Стоит дополнительно отметить, что все перечисленные форматы, за исключением устного экзамена по билетам, необязательно подразумевают проверку именно предметных знаний

поступающих, особенно в рамках экзамена по специальной дисциплине. Так, например, устный экзамен-собеседование по специальности может включать в себя интервью на тему будущей диссертации или предыдущего опыта поступающего, а письменный экзамен – написание мотивационного письма. В рассматриваемых вузах действительно встречались подобные варианты проведения этого экзамена, позволяющие ознакомиться с опытом, мотивацией поступления и планами абитуриента. Подобные практики будут более подробно рассмотрены в следующих разделах.

Таблица 2

Распространенность различных форматов вступительных экзаменов

Table 2

The prevalence of different formats of entrance examinations

Формат экзамена	В вузах с особыми статусами	В вузах без особых статусов	Всего по выборке	95 %-ный доверительный интервал
<i>Экзамен по специальности</i>				
Письменный экзамен	14 %	13 %	13 %	9–17 %
Устный экзамен по билетам	27 %	52 %	46 %	40–52 %
Устный экзамен-собеседование	16 %	19 %	18 %	14–22 %
Сочетание письменной и устной формы	24 %	13 %	16 %	12–20 %
В письменной или устной форме в зависимости от направления подготовки	19 %	3 %	7 %	4–10 %
<i>Экзамен по иностранному языку</i>				
Письменный экзамен	20 %	9 %	12 %	8–15 %
Устный экзамен по билетам	20 %	17 %	18 %	13–22 %
Устный экзамен-собеседование	7 %	17 %	14 %	10–18 %
Сочетание письменной и устной формы	53 %	55 %	54 %	49–60 %
В письменной или устной форме в зависимости от направления подготовки	0 %	2 %	2 %	0–3 %
<i>Экзамен по философии</i>				
Письменный экзамен	21 %	22 %	22 %	17–27 %
Устный экзамен по билетам	36 %	58 %	54 %	48–59 %
Устный экзамен-собеседование	0 %	15 %	12 %	8–15 %
Сочетание письменной и устной формы	43 %	2 %	10 %	7–14 %
В письменной или устной форме в зависимости от направления подготовки	0 %	4 %	3 %	1–5 %

Примечание: полужирным курсивным шрифтом выделены ячейки, процент в которых статистически значимо отличается от среднего по выборке. При расчете процентов учитывались только вузы, в которых проводится соответствующий экзамен.

Учет индивидуальных достижений

Возможность предоставления сведений об индивидуальных достижениях обнаружилась во всех изучаемых вузах (см. табл. 3). В большей части из них (90 %) эта процедура отделена от экзаменов, а баллы, полученные за индивидуальные достижения, суммируются с баллами за экзамены и используются при ранжировании абитуриентов. Лишь каждый десятый вуз использует более ограниченную форму учета индивидуальных достижений, принимая их во внимание только при равенстве баллов за экзамены. Согласно проведенным расчетам, в тех вузах, где баллы за индивидуальные достижения учитываются при ранжировании абитуриентов, они могут составлять в среднем до 40 % общей конкурсной суммы баллов.

В таблице 3 также перечислены наиболее распространенные категории индивидуальных достижений, учитываемых при поступлении. Их можно условно разделить на две группы: научные и образовательные. К первым относятся наличие публикаций, зарегистрированных результатов интеллектуальной деятельности (РИД,

патенты, авторские свидетельства и т. п.), а также участие в конкурсах научных работ и конференциях. Публикации и РИД составляют две наиболее распространенные категории учитываемых индивидуальных достижений в целом (89 % и 64 % вузов принимают публикации и РИД соответственно), причем вузы с особыми статусами значительно чаще принимают во внимание такие достижения. Участие в конкурсах научных работ и конференциях оцениваются примерно в половине вузов (54 % и 52 %) без существенных различий между рассматриваемыми группами. К образовательным достижениям можно отнести наличие диплома с отличием на предыдущих ступенях обучения, призовые места в студенческих олимпиадах и средний балл диплома. Учет таких достижений встречается реже, чем научных: три указанные категории были обнаружены в правилах приема 61 %, 54 % и 22 % вузов соответственно. Значимые различия между вузами, имеющими и не имеющими особые статусы, наблюдаются в отношении олимпиад: их более свойственно учитывать при поступлении в вузы со статусами. Большинство вузов (71 %) учитывают при

Таблица 3

Распространенность различных практик учета индивидуальных достижений

Table 3

The prevalence of different practices of individual achievements consideration

Параметр	В вузах с особыми статусами	В вузах без особых статусов	Всего по выборке	95 %-ный доверительный интервал
<i>Общие характеристики учета индивидуальных достижений</i>				
Учет индивидуальных достижений	100 %	100 %	100 %	100 %
Учет индивидуальных достижений в сумме конкурсных баллов	89 %	90 %	90 %	86–93 %
Учет индивидуальных достижений только при равенстве конкурсных баллов	11 %	10 %	10 %	7–14 %
<i>Категории индивидуальных достижений</i>				
Публикации	94 %	87 %	89 %	85–92 %
Патенты, РИД и т. п.	79 %	58 %	64 %	58–69 %
Диплом с отличием	66 %	59 %	61 %	55–66 %
Призовые места в студенческих олимпиадах	61 %	52 %	54 %	48–60 %
Участие в конкурсах научных работ	53 %	54 %	54 %	48–60 %
Участие в конференциях	53 %	52 %	52 %	46–58 %
Средний балл диплома	23 %	22 %	22 %	17–27 %

Примечание: полужирным курсивным шрифтом выделены ячейки, процент в которых статистически значимо отличается от среднего по выборке.

поступлении результаты всероссийских олимпиад, лишь около трети вузов (29 %) учитывают результаты и региональных (см. табл. 4). Последнее больше распространено в вузах, не имеющих особых статусов. Для вузов со статусами в большей мере характерно принимать во внимание только всероссийскую олимпиаду «Я – профессионал»²³.

Учет мотивации, исследовательского опыта и планов

Кроме рассмотренных экзаменов и индивидуальных достижений в правилах приема встречаются и другие процедуры и требования, позволяющие учесть мотивацию, исследовательский опыт и планы поступающего, в том числе наличие и степень проработанности идеи диссертационного исследования. Они могут включаться в индивидуальные достижения или быть частью конкурса портфолио, проводимого в рамках экзамена по специальной дисциплине. Указанные практики встречаются в российских вузах довольно редко. Наиболее распространенная – требование согласия будущего научного руководителя на руководство аспирантом – была обнаружена лишь в каждом пятом вузе (19 %), причем существенно чаще такое требование выдвигается в вузах с особыми статусами (25 %). При этом наличие согласия руководителя, по-видимому, не обязательно подразумевает, что у абитуриента должна быть идея диссертационного исследования, поскольку план-проект такового требуется в существенно меньшем количестве вузов – 8 %. Процедуры, позволяющие оценить мотивацию к поступлению, такие как проведение собеседования или требование мотивационного письма, встречаются в 17 % и 3 % вузов соответственно. Причем в последнем

наблюдается одно из наиболее существенных различий: если в вузах со статусами мотивационное письмо требуется в 7 % организаций, то для вузов без статусов эта цифра составляет всего 1 %. Наиболее уникальная из встретившихся процедур – начисление дополнительных баллов за продолжение в рамках кандидатской диссертации темы предыдущих ВКР – встречается в 2 % вузов.

Дискуссия

Результаты анализа показывают, что, несмотря на отсутствие законодательных ограничений в организации процедуры приема, российские вузы все еще отдают предпочтение формальным процедурам, которые были закреплены в законе ранее. Представленная картина существенным образом отличается от процедур приема, используемых за рубежом. По имеющимся данным опроса представителей европейских вузов, проведенным Советом по аспирантскому образованию Ассоциации европейских университетов (European University Association Council for Doctoral Education, EUA-CDE) в 2019 г., половина европейских вузов не проводит формальных экзаменов или тестов во время приемной кампании ни на одной из своих аспирантских программ [14]. Напротив, наиболее распространенные практики приема включают в себя проведение интервью с абитуриентом (95 % вузов используют данную процедуру хотя бы на некоторых программах), оценку плана-проекта диссертационного исследования (87 %), оценку презентации идеи исследования (85 %), учет рекомендательных писем (71 %). Подобный отказ от формальных процедур соответствует холистическому подходу (*holistic approach* или *holistic review*) к приему аспирантов, который все больше распространяется в европейских вузах [15]. Одними из оснований

²³ Олимпиада «Я – профессионал» // ООО «Яндекс» [Электронный ресурс]. URL: <https://yandex.ru/profi/index> (дата обращения: 02.05.2022).

Таблица 4

Минимальный уровень учитываемых олимпиад

Table 4

The minimal level of accounted academic olympiads

Уровень олимпиад	В вузах с особыми статусами	В вузах без особых статусов	Всего по выборке	95 %-ный доверительный интервал
Региональные	9 %	37 %	29 %	24–34 %
Всероссийские	91 %	63 %	71 %	66–76 %
<i>В том числе:</i> только олимпиада «Я – профессионал»	18 %	8 %	11 %	7–15 %

Примечание: полужирным курсивным шрифтом выделены ячейки, процент в которых статистически значимо отличается от среднего по выборке.

Таблица 5

Распространенность дополнительных требований и процедур при приеме

Table 5

The prevalence of additional admission requirements and procedures

Требование / процедура	В вузах с особыми статусами	В вузах без особых статусов	Всего по выборке	95 %-ный доверительный интервал
Согласие будущего научного руководителя на руководство	25 %	17 %	19 %	14–23 %
Собеседование	15 %	18 %	17 %	12–21 %
Рекомендация государственной экзаменационной комиссии	17 %	16 %	16 %	12–20 %
План-проект диссертационного исследования	7 %	8 %	8 %	4–11 %
Резюме	5 %	6 %	6 %	3–8 %
Рекомендательные письма	5 %	4 %	4 %	2–7 %
Мотивационное письмо	7 %	1 %	3 %	1–5 %
Продолжение темы ВКР	2 %	2 %	2 %	0–4 %

Примечание: полужирным курсивным шрифтом выделены ячейки, процент в которых статистически значимо отличается от среднего по выборке.

к его использованию стали накопленные результаты эмпирических исследований, показывающие, что стандартные процедуры приема – такие как использование результатов стандартизированных тестов или учет среднего балла диплома – не связаны либо слабо связаны с последующими результатами аспирантов, такими как завершение программы, необходимое время для подготовки и защиты диссертации и публикационная активность (см., например, мета-анализ 1500 исследований [16] или подробный обзор 118 исследований [17]). И, напротив, появляется все больше работ, в которых на количественных данных демонстрируется связь между перечисленными результатами и опытом, полученным аспирантом до поступления в аспирантуру: например, имеющимися на момент поступления публикациями [18–20], опытом участия в конференциях [18], престижем вуза, в котором получено предыдущее образование [21], соответствием выбранной в аспирантуре области предыдущему профилю обучения [21–22]. Для более эффективного отбора перечисленные характеристики не просто должны быть обнаружены во время приема, но и содержательно оценены: рассмотрены сформировавшиеся на их основе навыки, необходимые для обучения в аспирантуре, представления о ней, релевантность имеющегося опыта выбранному направлению и т. д. Это становится возможно при использовании более гибких инструментов отбора. Выявленный в настоящем исследовании

формализм в части организации приемной кампании в российских вузах требует дальнейшего исследования своей эффективности и возможно пересмотра в сторону более гибких процедур приема с учетом наблюдаемых низких показателей результативности российской аспирантуры. Еще раз заметим, что в текущей нормативной рамке вузы располагают соответствующими возможностями по изменению процедур приема.

Заключение

В настоящем исследовании представлено подробное описание распространенности различных правил и процедур приема в аспирантуру в российских университетах с акцентом на различиях, наблюдаемых между вузами, имеющими и не имеющими особые статусы. Проведенный анализ позволяет сделать несколько выводов.

Во-первых, для российских вузов характерно проведение формальных экзаменов: даже наименее распространенный экзамен по философии присутствует почти в половине организаций. Экзамены по специальности и философии проводятся преимущественно в формате устного экзамена по билетам, а экзамен по английскому языку – в формате, сочетающим письменную и устную части. При этом вузы со статусами отличаются большей гибкостью при проведении экзаменов: им в большей мере свойственно менять формат экзамена в зависимости от направления

подготовки, а также сочетать устную и письменную формы экзаменов.

Во-вторых, все российские вузы используют появившееся в 2014 году право учитывать индивидуальные достижения поступающих. В абсолютном большинстве случаев это происходит путем начисления дополнительных баллов к конкурсной сумме баллов абитуриента. Наиболее популярными категориями достижений являются научные публикации, патенты, диплом с отличием и призовые места в студенческих олимпиадах. Все перечисленные категории, за исключением диплома с отличием, чаще учитываются вузами с особыми статусами. Отдельные различия наблюдаются в отношении минимального уровня учитываемых олимпиад: в вузах со статусами он выше.

В-третьих, в российских вузах в целом крайне редко встречаются процедуры и требования приема, которые позволяют ознакомиться с мотивацией абитуриента, его исследовательским опытом и планами на диссертацию. Особые отличия между вузами с разными статусами в этом плане присутствуют в требовании предоставления мотивационных писем.

Таким образом, несмотря на нормативно закреплённые возможности использования различных инструментов, для российских вузов характерно проведение отбора аспирантов на основе довольно формальных процедур: традиционных экзаменов (зачастую – устных по билетам), учета формальных индивидуальных достижений (статьи, патенты, диплом с отличием). Более гибкие инструменты, позволяющие содержательно оценить мотивацию абитуриента, его исследовательский опыт и планы на диссертацию, распространены, в том числе в зарубежных вузах, встречаются крайне редко и чаще применяются в вузах с особыми статусами.

Результаты, полученные в этом исследовании, закрывают собой пробел, связанный с отсутствием доказательной базы для рассуждений о состоянии институтов приема в аспирантуру в России, а также могут быть полезны руководителям отделов аспирантур в университетах. При этом следует отметить, что в данном исследовании не проверялась эффективность рассматриваемых процедур и не шла речь о какой-либо причинно-следственной связи. Проверка эффективности выявленных практик может стать предметом дальнейших исследований.

Список литературы

1. Терентьев Е. А., Кузьминов Я. И., Фрумин И. Д. Наука без молодежи? Кризис аспирантуры и возможности его преодоления. Москва : НИУ ВШЭ, 2021. 48 с.

2. Бекова С. К. и др. Портрет современного российского аспиранта. Москва : НИУ ВШЭ, 2017. 60 с.

3. Вершинин И. В. Развитие аспирантуры в России: решения в области повышения адресности отбора поступающих по программам подготовки кадров высшей квалификации // Наука. Инновации. Образование. 2015. Т. 10, № 2. С. 61–72.

4. Рыбаков Н. В. Современная модель российской аспирантуры: пилотное исследование первого выпуска // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 7. С. 86–95. DOI 10.31992/0869-3617-2018-27-7-86-95.

5. Сенашенко В. С. Проблемы организации аспирантуры на основе ФГОС третьего уровня высшего образования // Высшее образование в России. 2016. Т. 3, № 199. С. 33–43.

6. Терентьев Е. А., Бекова С. К., Малошенок Н. Г. Кризис российской аспирантуры: источники проблем и возможности их преодоления // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 5. С. 54–66. DOI 10.15826/umpa.2018.05.049.

7. Maloshonok N. G. Doctoral Students' Reasons to Pursue a PhD as a Cause of Low Completion Rate of Russian PhD Programs // Higher Education in Russia and Beyond. 2016. Vol. 3, nr 9. P. 18–20.

8. Maloshonok N., Terentev E. National Barriers to the Completion of Doctoral Programs at Russian Universities // Higher Education. 2019. Vol. 77, nr 2. P. 195–211. DOI 10.1007/s10734-018-0267-9.

9. Бедный Б. И., Миронос А. А., Остапенко Л. А. Аспирантура как третий уровень высшего образования // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2014. № 3–4. С. 22–27.

10. Караваева Е. В. и др. Аспирантура как уровень высшего образования: состояние, проблемы, возможные решения // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 11. С. 22–34. DOI 10.31992/0869-3617-2018-27-11-22-34.

11. Шестак В. П., Шестак Н. В. Аспирантура как третий уровень высшего образования: дискурсивное поле // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 22–34.

12. Аржанова И. В. и др. Итоги реализации программ развития опорных университетов в 2016 г. // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21, № 4. С. 11–21. DOI 10.15826/umpa.2017.04.045.

13. Болсинова М., Шмелев А. Взаимосвязь индивидуально-личностных особенностей студентов и успешности прохождения экзамена в компьютеризированной и традиционной форме // Психологические исследования. 2010. № 4 (12). С. 5. DOI 10.54359/ps.v3i12.1042.

14. Hasgall A. et al. Doctoral Education in Europe Today: Approaches and Institutional Structures. Berlin : EUA-CDE, 2019. 35 p.

15. Kent J., McCarthy M. T. Holistic Review in Graduate Admissions: A Report from the Council of Graduate Schools. Washington, DC : Council of Graduate Schools, 2016. 36 p.

16. Kuncel N. R., Hezlett S. A., Ones D. S. A Comprehensive Meta-Analysis of the Predictive Validity of the Graduate Record Examinations: Implications for Graduate Student Selection and Performance // Psychological Bulletin. 2001. Vol. 127, nr 1. P. 162–181. DOI 10.1037/0033-2909.127.1.162.

17. Bair C. R., Haworth J. G. Doctoral Student Attrition and Persistence: A Meta-Synthesis of Research // Higher Education: Handbook of Theory and Research Higher Education: Handbook of Theory and Research / ed. J. C. Smart. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 2005. P. 481–534.

18. Cunningham-Williams R. M. et al. Research Productivity of Social Work PhD Candidates Entering the Academic Job Market: An Analysis of Pre- and Postadmission Productivity Indicators // Journal of Social Work Education. 2018. Vol. 54, nr 4. P. 776–791. DOI 10.1080/10437797.2018.1503126.

19. Laurance W. F. et al. Predicting Publication Success for Biologists // BioScience. 2013. Vol. 63, nr 10. P. 817–823. DOI 10.1525/bio.2013.63.10.9.

20. Pinheiro D., Melkers J., Youtie J. Learning to Play the Game: Student Publishing as an Indicator of Future Scholarly Success // Technological Forecasting and Social Change. 2014. Vol. 81. P. 56–66. DOI 10.1016/j.techfore.2012.09.008.

21. Stock W. A., Siegfried J. J. The Undergraduate Origins of PhD Economists Revisited // The Journal of Economic Education. 2015. Vol. 46. № 2. P. 150–165. DOI 10.1080/00220485.2015.1015187.

22. Burmeister J. et al. Correlation of Admissions Statistics to Graduate Student Success in Medical Physics // Journal of Applied Clinical Medical Physics. 2014. Vol. 15. № 1. P. 375–385. DOI 10.1120/jacmp.v15i1.4451.

References

1. Terentev E. A., Kuzminov Ya. I., Froumin I. D. Nauka bez molodezhi? Krizis aspirantury i vozmozhnosti ego preodoleniya [Science without Youth? The Crisis of Doctoral Education and the Possibilities of Overcoming It], Moscow, Higher School of Economics (National Research University Publ.), 2021, 48 p. (In Russ.).

2. Bekova S. K. et al. Portret sovremenogo rossiiskogo aspiranta [The Portrait of Russian Doctoral Student], Moscow, Higher School of Economics (National Research University Publ.), 2017, 60 p. (In Russ.).

3. Vershinin I. V. Razvitie aspirantury v Rossii: resheniya v oblasti povysheniya adresnosti otbora postpayushchikh po programmam podgotovki kadrov vysshei kvalifikatsii [The Development of Postgraduate Studies in Russia: The Solutions to Improve the Targeting of Screened Applicants to Training of Highly Qualified Personnel]. *Nauka. Innovatsii. Obrazovanie*, 2015, vol. 10, nr 2, pp. 61–72. (In Russ.).

4. Rybakov N. V. Sovremennaya model' rossiiskoi aspirantury: pilotnoe issledovanie pervogo vypuska [A New Model of Russian Postgraduate Education: Pilot Study of the First Graduation of PhD Students]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2018, vol. 27, nr 7, pp. 86–95. doi 10.31992/0869-3617-2018-27-7-86-95. (In Russ.).

5. Senashenko V. S. Problemy organizatsii aspirantury na osnove FGOS tret'ego urovnya vysshego obrazovaniya [Problems of Postgraduate Training Organization on the Basis of the Federal State Educational Standards of the Third Level of Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2016, vol. 3, nr 199, pp. 33–43. (In Russ.).

6. Terentev E. A., Bekova S. K., Maloshonok N. G. Krizis rossiiskoi aspirantury: istochniki problem i vozmozhnosti ikh preodoleniya [The Crisis of Postgraduate Studies in

Russia: What Bears Problems and How to Overcome Them]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2018, vol. 22, pp. 54–66. doi 10.15826/umpa.2018.05.049. (In Russ.).

7. Maloshonok N. G. Doctoral Students' Reasons to Pursue a PhD as a Cause of Low Completion Rate of Russian PhD Programs. *Higher Education in Russia and Beyond*, 2016, vol. 3, nr 9, pp. 18–20. (In Eng.).

8. Maloshonok N., Terentev E. National Barriers to the Completion of Doctoral Programs at Russian Universities. *Higher Education*, 2019, vol. 77, nr 2, pp. 195–211. doi 10.1007/s10734-018-0267-9. (In Eng.).

9. Bednyi B. I., Mironos A. A., Ostapenko L. A. Aspirantura kak tretii uroven' vysshego obrazovaniya [PhD Programs as the Third Level of Higher Education]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo*, 2014, nr 3–4, pp. 22–27. (In Russ.).

10. Karavaeva E. V. et al. Aspirantura kak uroven' vysshego obrazovaniya: sostoyanie, problemy, vozmozhnye resheniya [Postgraduate Course as a Level of Higher Education: Status, Problems, Possible Solutions]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2018, vol. 27, nr 11, pp. 22–34. doi 10.31992/0869-3617-2018-27-11-22-34. (In Russ.).

11. Shestak V. P., Shestak N. V. Aspirantura kak tretii uroven' vysshego obrazovaniya: diskursivnoe pole [Postgraduate Studies at the Third Level of Higher Education: Discursive Field]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2015, nr 12, pp. 22–34. (In Russ.).

12. Arzhanova I. V. et al. Itogi realizatsii programm razvitiya opornykh universitetov v 2016 g. [Results of Pillar Universities Development Program Implementation for 2016]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2017, vol. 21, nr 4, pp. 11–21. doi 10.15826/umpa.2017.04.045. (In Russ.).

13. Bolsinova M., Shmelev A. Vzaimosvyaz' individual'no-lichnostnykh osobennostei studentov i uspekhov prokhozhdeniya ekzamena v komp'yuterizirovannoi i traditsionnoi forme [The Relationship of Students' Individual Personality Traits and their Success in Examinations Conducted in Computerized and Traditional Forms]. *Psikhologicheskie issledovaniya*, 2010, vol. 3, nr 12, p. 5. doi 10.54359/ps.v3i12.1042. (In Russ.).

14. Haggall A. et al. Doctoral Education in Europe Today: Approaches and Institutional Structures. Berlin: EUA-CDE, 2019. 35 p. (In Eng.).

15. Kent J., McCarthy M. T. Holistic Review in Graduate Admissions: A Report from the Council of Graduate Schools. Washington, DC: Council of Graduate Schools, 2016. 36 p. (In Eng.).

16. Kuncel N. R., Hezlett S. A., Ones D. S. A Comprehensive Meta-Analysis of the Predictive Validity of the Graduate Record Examinations: Implications for Graduate Student Selection and Performance. *Psychological Bulletin*, 2001, vol. 127, nr 1, pp. 162–181. doi 10.1037/0033-2909.127.1.162. (In Eng.).

17. Bair C. R., Haworth J. G. Doctoral Student Attrition and Persistence: A Meta-Synthesis of Research. In: Smart J. C. (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Dordrecht, 2005, pp. 481–534. (In Eng.).

18. Cunningham-Williams R. M. et al. Research Productivity of Social Work PhD Candidates Entering the

Academic Job Market: An Analysis of Pre- and Postadmission Productivity Indicators. *Journal of Social Work Education*, 2018, vol. 54, nr 4, pp. 776–791. doi 10.1080/10437797.2018.1503126. (In Eng.).

19. Laurance W. F. et al. Predicting Publication Success for Biologists. *BioScience*, 2013, vol. 63, nr 10, pp. 817–823. doi 10.1525/bio.2013.63.10.9. (In Eng.).

20. Pinheiro D., Melkers J., Youtie J. Learning to Play the Game: Student Publishing as an Indicator of Future Scholarly Success. *Technological Forecasting and Social Change*,

2014, vol. 81, pp. 56–66. doi 10.1016/j.techfore.2012.09.008. (In Eng.).

21. Stock W. A., Siegfried J. J. The Undergraduate Origins of PhD Economists Revisited. *The Journal of Economic Education*, 2015, vol. 46, nr 2, pp. 150–165. doi 10.1080/00220485.2015.1015187. (In Eng.).

22. Burmeister J. et al. Correlation of admissions statistics to graduate student success in medical physics. *Journal of Applied Clinical Medical Physics*, 2014, vol. 15, nr 1, pp. 375–385. doi 10.1120/jacmp.v15i1.4451. (In Eng.).

Информация об авторах / Information about the authors

Жучкова Светлана Васильевна – аспирант, младший научный сотрудник Центра социологии высшего образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; szhuchkova@hse.ru.

Svetlana V. Zhuchkova – PhD Student, Junior Research Fellow, Center for Sociology of Higher Education, HSE University; szhuchkova@hse.ru.



ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО УНИВЕРСИТЕТОВ:
ТRENДЫ ТРАНСФОРМАЦИИ
UNIVERSITY EDUCATIONAL SPACE:
TRANSFORMATION TRENDS

ISSN 1999-6640 (print)
ISSN 1999-6659 (online)

<http://umj.ru>



DOI 10.15826/umpra.2022.02.016

**ВЫЗОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МИГРАЦИИ
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

Т. К. Ростовская^а, В. И. Скоробогатова^б

*^а Институт демографических исследований
Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук
Россия, 119333, Москва, ул. Фотиевой, 6/1;
rostovskaya.tamara@mail.ru*

*^б Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ
Россия, 119571, Москва, ул. Вернадского, 82
Московский государственный лингвистический университет
Россия, 119034, Москва, ул. Остоженка, 38, с. 1*

Аннотация. Согласно федеральному проекту «Россия – привлекательная для учебы и работы страна» к 2030 году численность иностранных студентов должна возрасти в 1,5 раза по сравнению с 2021 годом¹. В последнее десятилетие в российские университеты на обучение приехали десятки тысяч иностранных студентов, Россия вошла в число десяти ведущих стран – экспортеров образования, а по динамике стала одним из лидеров: ежегодный рост численности иностранных студентов в российских вузах в последние три года составил около 6 % в год.

Привлечение иностранных студентов в последние годы связано с серьезными вызовами: это пандемия и карантинные ограничения (2020–2021 гг.), вынужденный переход университетов на дистанционный режим обучения (2020–2022 гг.), трансформация геополитической ситуации, выделение категории недружественных стран, отказ от Болонского формата организации образовательного процесса. Эти факторы наложили свой отпечаток и на приемную кампанию 2022–2023 учебного года.

Авторы статьи ставят своей целью выявить ключевые проблемы интернационализации образования в современных условиях и предлагают принципиально новые управленческие и правовые решения развития образовательной миграции. Эмпирическую базу исследования составил опрос сотрудников международных служб университетов, официальные статистические данные международных и российских организаций. Основные методы исследования – формально-юридический и сравнительно-правовой. Статья может быть полезна работникам органов управления образованием, руководству и международным службам университетов, а также экспертам в области международного образования.

Ключевые слова: интернационализация образования, образовательная миграция, цифровизация образования, онлайн-курсы, экспорт образования, правовые механизмы

Для цитирования: Ростовская Т. К., Скоробогатова В. И. Вызовы образовательной миграции на современном этапе // Университетское управление: практика и анализ. 2022. Т. 26, № 2. С. 105–113. DOI 10.15826/umpra.2022.02.016.

¹ Распоряжение Правительства РФ от 06.10.2021 г. № 2816. Собрание законодательства РФ. 2021. Вып. № 41, ст. 7051.

CHALLENGES OF EDUCATIONAL MIGRATION AT THE PRESENT STAGE

T. K. Rostovskaya^a, V. I. Skorobogatova^b

^a The Institute for Demographic Research of the Federal Research Sociological Center of the Russian Academy of Sciences
6/1 Fotievoy str., Moscow, 119333, Russian Federation;
rostovskaya.tamara@mail.ru

^b The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
82 Vernadskogo str., Moscow, 119571, Russian Federation;
Moscow State Linguistic University
38/1 Ostozhenka str., Moscow, 119034, Russian Federation

Abstract. According to the Federal Project «Russia is an attractive country for studying and working», by 2030 the number of foreign students should increase by 1.5 times compared to 2021. In recent years, higher education institutions of higher education have made significant progress in attracting foreign students on average, their annual growth in the number of foreign students in Russian universities in during the last previous three years has been being about 6% per year. The attraction of Attracting foreign students in recent years has been associated with serious challenges: the pandemic and quarantine restrictions (2020–2021), the forced transition of universities to distance learning (2020–2022), the transformation of the geopolitical situation, the allocation of the category of unfriendly countries, the rejection of the Bologna format of the organization of the educational process organization. These factors have also left their mark on influenced the admission campaign of the 2022–2023 academic year. The authors of the article this paper aim to at identifying the key problems of internationalization of education internationalization in modern conditions. We propose fundamentally new managerial and legal solutions for the development of educational migration development at a qualitatively new level. The empirical basis of the study was a university international services employees' survey of employees of international services of poll universities and the official statistics of international and Russian organizations. The main research methods are formal legal and comparative legal. The article may be useful to might be of use for the employees of educational authorities, university management, employees and of university international services of educational institutions of higher education, for university managers, and for international education experts in the field of international education.

Keywords: education internationalization of education, educational migration, digitalization of education, online courses, digital tools, legal mechanisms.

For citation: Rostovskaya T. K., Skorobogatova V. I. Challenges of Educational Migration at the Present Stage. University Management: Practice and Analysis, 2022, Vol. 26, nr 2. P. 105–113. doi 10.15826/umpa.2022.02.016. (In Russ.).

Введение

Начиная с середины 90-х годов иностранные студенты в Российской Федерации рассматривались исключительно в контексте «мягкой силы», т. е. их обучение происходило за счет бюджетных средств. В понимании автора термина «мягкая сила» Джозефа Ная, это «способность страны добиваться необходимых результатов в отношениях с другими государствами не путем принуждения и финансовых ресурсов, а за счет ценностей, внешней политики и привлекательности собственной культуры» [1]. С 2017 года частью социально-экономической стратегии развития России стал экспорт образования. В 2019 году Распоряжением Правительства Российской Федерации была принята Стратегия развития экспорта услуг до 2025 года, в которой образованию посвящен отдельный раздел «Образовательные

услуги». В нем указывается, что «увеличение объемов экспорта услуг в сфере образования должно быть главным образом основано на максимально эффективном использовании потенциала российской системы образования за счет продвижения доступного в финансовом и административном плане обучения для иностранных студентов»². И обучение за счет средств бюджета, и экспорт образования – разные форматы образовательной миграции, к основным характеристикам которой можно отнести пересечение территориальных границ с целью получения образования.

Как уже было отмечено, организациями высшего образования достигнуты значительные успехи в привлечении иностранных студентов.

¹ Распоряжение Правительства Российской Федерации от 14 августа 2019 г. № 1797-р «Об утверждении Стратегии развития экспорта услуг до 2025 года». URL: <http://government.ru/docs/37669/> (дата обращения: 20.01.2021).

Так, за последние 15 лет количество иностранных студентов в России выросло в 2 раза [2], за 3 последних года, по данным Минобрнауки РФ, эта цифра составила более 26 тысяч человек: «в 2019 году в России училось 298 тысяч иностранных студентов, в 2020 году – 315 тысяч, в 2021 году – 324 тысячи» [3].

Несмотря на успехи России в экспорте образования, российско-украинский конфликт оказал значительное влияние на привлечение иностранных студентов. Это выразилось в разрыве гуманитарных связей со стороны недружественных стран, транспортных проблемах в связи с отменой авиасообщения, трудностях с переводом денег, блокировкой популярных транснациональных социальных сетей, мощной информационной кампанией в глазах мирового сообщества и третьих стран.

Так, по данным ежегодного рейтинга «Глобальной мягкой силы» (Global Soft Power Index), репутация России в мире упала на 19 % в результате ее действий в сторону Украины по сравнению с восприятием, отраженным в исследовании 2022 года для Global Soft Power Index до конфликта. Показатели лояльности к России снизились даже в Китае (4 %) и Индии (5 %), хотя, в целом, респонденты из Индии и Китая все же больше поддерживают российскую позицию [4].

В условиях активно нагнетаемой русофобии в рамках информационной войны и жесткой конкуренции за образовательный рынок иностранные студенты и выпускники должны решать целый комплекс задач в области внутренней и внешней политики, поскольку обучение за рубежом способствует трансформации представления и мировоззрения человека, формирует более осознанное мнение о ценностях принимающей страны, в связи с чем государственная политика привлечения иностранных студентов требует серьезного переосмысления. Данная публикация ставит целью структурировать проблемы образовательной миграции на современном этапе, а также предложить ряд управленческих решений на основе проведенного анализа нормативно-правовой базы и статистических данных.

Эволюция законодательного оформления образовательной миграции

Как уже было отмечено, образование является уникальным инструментом «мягкой силы», поскольку позволяет формировать политические и культурные ценности страны. Именно поэтому крайне важно формировать целостную

комплексную межведомственную систему организации образовательной миграции как наиболее предпочтительного типа миграции для государства. Кроме того, иностранные студенты, обучающиеся на территории Российской Федерации, оплачивают образовательные и/или сопутствующие услуги и таким образом вносят вклад в российскую экономику.

Значительное влияние на процессы образовательной миграции оказывают глобальные внешние факторы. Пандемия COVID-19 в 2020–21 гг. дала толчок массовому переходу образования в онлайн-режим, закрытые границы не позволили выбирать обучение за рубежом: «Санкционная война со стороны США и стран Евросоюза против России, последовавшая после присоединения Крыма к России и получившая свое беспрецедентное развитие в 2022 году, отразилась на состоянии как российской экономики, так и академической мобильности. Поэтому руководством страны был предпринят целый ряд мер по повышению конкурентоспособности российских услуг на глобальных рынках и определен перечень отраслей экономики, экспортная доля которых должна увеличиться. В этом перечне обозначены услуги в сфере интеллектуальной собственности, услуги в сфере культуры и отдыха, медицинские услуги и образовательные услуги» [5].

Привлечение иностранных студентов на бюджетные стипендиальные программы стало одним из приоритетов государственной политики России в сфере образовательной миграции и последовательного увеличения квот на образование для иностранных граждан и лиц без гражданства, в том числе соотечественников, проживающих за рубежом, за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета. В соответствии с Постановлением Правительства от 18 декабря 2020 г. № 2150 «Об установлении квоты на образование иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации» в 2021 году были выделены квоты на 18 тыс. человек, в 2022 году – на 23 тыс. человек, начиная с 2023 года планируется выделить их на 30 тыс. человек³.

Квота дает право иностранным студентам на бесплатное обучение в течение всего срока образовательной программы, ежемесячную стипендию в виде фиксированных выплат, а также место в общежитии университета, если в этом есть необходимость.

³ Постановление Правительства РФ от 18.12.2020 № 2150 «Об установлении квоты на образование иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации». URL: <http://government.ru/docs/all/131611/> (дата обращения: 20.02.2021).

29 июля 2022 года Постановлением Правительства РФ утверждено Положение о грантовой поддержке талантливых иностранных граждан и лиц без гражданства, обучающихся в российских образовательных организациях на территории Российской Федерации, согласно которому талантливые иностранные студенты могут претендовать на оплату транспортных расходов для прибытия к месту обучения в РФ, ежемесячную денежную выплату, которая осуществляется в течение учебного года при условии прохождения промежуточной аттестации по всем предметам с оценкой успеваемости не менее чем «хорошо», приобретение полиса добровольного медицинского страхования или оплату общежития⁴.

Эта поддержка планируется с 2023 года в рамках федерального проекта «Россия – привлекательная для учебы и работы страна», для более глубокой адаптации и интеграции в общество для магистрантов, аспирантов и ординаторов впервые появляется условие совмещения обучения с работой (не более чем для 4,5 тыс. человек), а для 4 тыс. человек среди обучающихся очно по дополнительным профессиональным программам – обязательство по трудоустройству на территории РФ.

Важным и долгожданным событием стало принятие федерального Закона № 357 от 14 июля 2022 г. «О внесении изменений в Федеральный закон “О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации” и отдельные законодательные акты Российской Федерации»⁵, который устанавливает особый режим для иностранных граждан и лиц без гражданства, проходящих обучение по очной форме в государственных образовательных или научных организациях на территории России – разрешение на временное проживание в России в упрощенной форме (РВП). Данное разрешение для иностранцев, проходящих обучение по программам высшего образования, имеющим государственную аккредитацию, или по программе подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), выдается на весь срок обучения и сто восемьдесят календарных дней после его

⁴ Постановление Правительства РФ от 29.07.2022 № 1352 «О грантовой поддержке талантливых иностранных граждан и лиц без гражданства, обучающихся в российских организациях, осуществляющих образовательную деятельность на территории Российской Федерации». URL: <http://government.ru/docs/all/142429/> (дата обращения: 05.08.2022).

⁵ Федеральный Закон от 14 июля 2022 г. № 357 «О внесении изменений в Федеральный закон "О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации" и отдельные законодательные акты Российской Федерации». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207140110?ysclid=16uo4o9nd1135328842> (дата обращения: 01.08.2022).

окончания. Безусловно, принятый Федеральный закон снимает необходимость ежегодного продления визы иностранным студентам в России, что будет способствовать их дальнейшей интеграции в российское общество и снижению бюрократической нагрузки как на учащихся, так и на организации высшего образования. Данные нормы Закона вступают в силу с 1 января 2023 года.

Возлагая большие надежды на принятый федеральный Закон о РВП, организации высшего образования, тем не менее, выделяют взаимодействие с миграционными службами как наиболее проблемное и трудоемкое. В процесс образовательной миграции включено большое количество органов государственного управления, деятельность которых не всегда носит согласованный характер, а порой и противоречит друг другу. Это Миграционная служба МВД России, Минобрнауки России, Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки России, Минэкономразвития России, Министерство иностранных дел России, Роспотребнадзор и Росавиация. К субъектам миграционной политики также можно отнести и организации высшего образования, рекрутинговые агентства и общественные организации (Ассоциации выпускников, иностранных студентов и пр.).

Так, например, принятый Федеральный закон от 1 июля 2021 года № 274-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации”» и Федеральный закон «О государственной дактилоскопической регистрации в Российской Федерации»⁶ предписывал проходить обязательную дактилоскопию и медицинское освидетельствование всем иностранным гражданам, прибывшим на территорию РФ на срок свыше 90 дней в течение трех месяцев с момента въезда, если он произошел после 29 декабря 2021 года.

К сожалению, закон был принят без соответствующего обеспечения прохождения данной дактилоскопической процедуры в большинстве регионов. Территориальные подразделения МВД к моменту вступления в силу указанного федерального закона оказались не готовыми к приему иностранных граждан. В отдельных подразделениях отсутствовало необходимое оборудование, медицинские организации ожидали распоряжений Минздрава России. Несмотря на то, что

⁶ Федеральный закон от 1 июля 2021 г. № 274-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации» и Федеральный закон «О государственной дактилоскопической регистрации в Российской Федерации». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/46997> (дата обращения: 01.08.2022).

закон вступил в силу с 29 декабря 2021 года, медицинским организациям предписано было начать все процедуры с 1 марта 2022 года. В связи с этим иностранные граждане не успели их пройти в установленные сроки, тем более что на процедуры была необходима предварительная запись. И это не единичный пример.

Для решения политических и экономических задач образовательной миграции на более качественном уровне целесообразно создать Координационный орган или совет для решения как стратегических, так и оперативных вопросов, и такая потребность есть у специалистов международного образования. Действующее миграционное законодательство по-прежнему носит ограничительный и экстенсивный характер, а «российская миграционная политика упорно рассматривает иммиграцию исключительно в силовом контексте» [6], поэтому на иностранных обучающихся и выпускников распространяются все ограничения, вводимые для остальных категорий мигрантов. Остро стоит вопрос организации эффективного взаимодействия всех субъектов образовательной миграции. На наш взгляд, целесообразно рассмотреть выделение в отдельный Законодательный акт вопросы правового миграционного регулирования: въезда и пребывания иностранных студентов, миграционного учета, административной ответственности за нарушения.

Проблемы правового обеспечения образовательной миграции на современном этапе

Выделение отдельного миграционного законодательства для образовательных мигрантов, безусловно, должно вытекать из общей государственной концепции миграционной образовательной политики: «Необходимость разработки концептуальных подходов к регулированию общественных отношений, складывающиеся в процессе реализации миграционной образовательной политики, а также формирования системной теоретической концепции актуализации российского миграционного образовательного законодательства обусловлена целым рядом причин. Во-первых, сложностью и многоплановостью самого объекта регулирования – общественных отношений, которые возникают в процессе реализации конституционно-правовых основ миграционной образовательной политики, предмета регулирования – норм российской системы права и международных норм, регулирующих миграционные

процессы, а также специфического правового статуса образовательных мигрантов» [7].

В связи с этим можно структурировать приоритетные направления разработки правовой основы для формирования многоуровневой системы привлечения иностранных студентов в российские вузы и совершенствования законодательного обеспечения образовательной миграции. К ним можно отнести:

- миграционное законодательство;
- образовательное законодательство;
- применение в РФ международных правовых актов, регламентирующих образовательную миграцию;
- информационное сопровождение, использование цифровых технологий и информационно-технических средств реализации государственной политики в сфере привлечения иностранных студентов в российские вузы.

Каждое из этих направлений требует серьезного анализа с точки зрения эффективности принимаемых мер и развития с учетом геополитической ситуации.

Как уже было упомянуто ранее, несмотря на пандемию, количество иностранных студентов в 2021 году не только не сократилось, но даже увеличилось. Во многом этому способствовали дистанционное начало учебного года без прохождения необходимых миграционных процедур, повышение квалификации более 3000 сотрудников университетов в рамках федерального проекта «Экспорт образования» (2019–2021 годы) на площадках РАНХиГС и РУДН, и, безусловно, либеральное нормативно-правовое регулирование приемных кампаний 2020/2021 и 2021/2022 учебных годов, регламентированное соответствующими приказами Минобрнауки РФ. В частности, приказы об особенностях приема позволяли образовательным организациям зачислять иностранного студента с последующим предоставлением оригинала документа об образовании и свидетельства о признании иностранного образования⁷.

Приемная кампания по набору иностранных студентов на 2022/2023 учебный год проходит в критических условиях информационной

⁷ Приказ Минобрнауки РФ от 15 июня 2020 г. № 726 «Об особенностях приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре на 2020/21 учебный год», Приказ Минобрнауки РФ от 01 апреля 2021 г. № 226 «Об особенностях приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре на 2021/22 учебный год» (утратили силу).

блокады, дистанционного обучения в связи с проблемами логистики, финансовых трансфертов и неопределенностью перспектив для иностранных абитуриентов в связи с отказом от Болонского процесса. Тем не менее, эти проблемы не нашли свое отражение в Порядке приема⁸.

По мнению авторов, для реализации правовой основы для формирования многоуровневой системы привлечения иностранных студентов в рамках экспорта образования необходимо включение понятий, связанных с образовательной миграцией, в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (например, «экспорт образования», «совместные образовательные программы», «транснациональное образование»), а также расширение содержания имеющихся понятий, (например, «академическая мобильность»). Отечественные исследователи считают, что Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» является комплексным документом: в нем содержатся нормы, относящиеся к различным источникам права, в том числе финансового и бюджетного [8].

Была бы целесообразна правовая экспертиза ведомственных нормативно-правовых актов на предмет учета международной деятельности университетов и регулирования образовательной миграции по аналогии с антикоррупционной экспертизой всех нормативно-правовых актов.

Например, совместный приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации и Министерства просвещения Российской Федерации от 5 августа 2020 г. № 882/391 «Об организации и осуществлении образовательной деятельности при сетевой форме реализации образовательных программ» содержит нормы, значительно затрудняющие реализацию совместных программ с зарубежными университетами. Так, пункт 15 упомянутого приказа содержит императивную норму, что Организации-участники не вправе взимать плату с обучающихся за реализацию части сетевой образовательной программы и (или) предоставление ресурсов для ее реализации. По мнению образовательного сообщества, необходимо предусмотреть возможность взимать иностранной организацией-участником плату с обучающихся самостоятельно, так как в большинстве случаев произвести оплату обучения студентов-иностранцев не представляется возможным.

⁸ Приказ Минобрнауки РФ от 21 августа 2020 г. № 1076 Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009140014?ysclid=16uvbyudl7444501105> (дата обращения: 01.06.2022).

Не отвечает современным требованиям процесса привлечения иностранных студентов и централизованная процедура академического признания иностранного образования, предполагающая значительные расходы и бюрократические издержки учащегося. В этом году ситуация ухудшилась в связи с жесткими нормами Порядка приема по предоставлению свидетельства о признании иностранного образования и отказа в приеме на обучение. Сейчас право самостоятельного признания в соответствии со ст. 11 п. 10 ФЗ-273 «Об образовании в РФ» имеют 60 университетов, имеющие право разрабатывать свои стандарты. Вопрос об отказе централизованной процедуры академического признания через Рособрнадзор для ВУЗов, которые не соответствуют критериям ст. 11 п. 10 ФЗ-273 «Об образовании в РФ», назрел в условиях жесткой конкуренции и освоения новых рынков. Данная норма требует внесения изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», как и морально устаревшая норма о легализации документа об образовании, не гарантирующая его подлинность, но значительно усложняющая поступление в российские вузы.

Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки является контрольно-надзорным ведомством, и в практической деятельности использует парадигму жестких разрешительных процедур и в отношении оказания государственной услуги по признанию иностранного образования, рассматривая данное действие как элемент контроля за въезжающими мигрантами. Нередко появляются избыточные требования к документам, например, бесосновательное требование заверенного российским нотариусом или консульством перевода от стран, не имеющих с РФ договора о правовой помощи. Требование возникло в 2020 году, когда все страны принимали меры по упрощению процедур признания иностранного образования. Это один из многих частных примеров, который демонстрирует крайне недружелюбную позицию к образовательным мигрантам, которые вынуждены дополнительно тратить время и финансовые средства. В целом сопутствующие расходы – легализация, перевод, нотариальное заверение, услуги посреднических фирм – могут достигать суммы в 1 тыс. долларов США.

Более того, ряд исследователей считает, что «Лиссабонская конвенция»⁹ должна

⁹ Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе (ETS № 165) от 11 апреля 1997 г. URL: [Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region \(unesco.org\)](http://convention.unesco.org/Convention-on-the-Recognition-of-Qualifications-concerning-Higher-Education-in-the-European-Region) (дата обращения: 15.09.2021).

считаться полноценным международным договором о взаимном признании в значении части 3 ст. 107 ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации», и непосредственно применять ее должны все, а не только избранные российские вузы» [9]. По большому счету, речь идет о нарушении конституционных прав на образование иностранного студента, реализация которых зависит от университета, куда он поступает. Учитывая государственную политику России, направленную на заключение со странами соглашений о взаимном признании образования, наличие которых также освобождает от процедуры Рособнадзора, наделение правом академического признания всех университетов вполне вписывается в логику ликвидации бюрократических барьеров и увеличения привлекательности российского образования.

Вопросы цифровизации также активно влияют на международные процессы и с точки зрения организации образовательного процесса, и с точки зрения предоставления документов. Так, например, с 2022 года Республика Армения отказалась от бумажных носителей аттестатов о среднем образовании, перейдя на электронную форму документа, который можно подтвердить с помощью QR-кода [10]. Во всех регламентах абитуриент обязан предоставить оригинал документа об образовании, соответственно, необходимо вносить в законодательство понятие электронного документа, которые активно внедряют страны в рамках цифровизации документооборота: «В условиях расширения цифровых баз данных о документах об образовании, квалификации целесообразно делать последовательные шаги к отмене необходимости предоставления документов на бумажных носителях при условии возможности использования цифровых данных» [11]. Такую функцию для российских дипломов выполняет Федеральный реестр документов об образовании (ФРДО), который выполняет важную роль в международном образовательном пространстве. Им активно пользуются зарубежные эксперты по признанию, хотя доступ к нему усложняется с каждым годом. Важно, чтобы этот инструмент также был институализирован как важный фактор упрощения признания российского диплома.

Международные документы в области признания образования, продвижения принципов добросовестности и этики отмечают важную роль информационных инструментов в борьбе против фальшивых дипломов. В качестве примеров цифровых решений могут быть использованы технологии блокчейн для безопасного обмена данными студентов, цифровыми подписями

и зашифрованными PDF-файлами, а также использование QR-кодов и штрих-кодов во время экзаменов во избежание коррупции.

Организация образовательного процесса во время пандемии показала востребованность использования в учебном процессе готовых открытых онлайн-курсов. Ситуация с отказом международных образовательных платформ размещать онлайн-курсы российских университетов подстегнула вузы создавать собственные интеграторы образовательных программ на иностранных языках. Coursera и Udemu – гиганты, ушедшие с российского рынка массового онлайн-образования, – дали место отечественным инновациям. В частности, одной из первых стала платформа Mentora Space Высшей школы экономики.

На международном уровне принимается достаточное количество документов, определяющих принципы и возможности использования открытых образовательных ресурсов. К ним относятся Парижская декларация ЮНЕСКО 2012 года об открытых образовательных ресурсах¹⁰, а также принятые в ноябре 2019 года Генеральной ассамблеей ЮНЕСКО Рекомендации об открытых образовательных ресурсах.

После почти двадцатилетней работы по расширению доступа к образовательным ресурсам по доступным для всех лицензиям новая рекомендация ЮНЕСКО представляет собой существенный прогресс. Государствам, которые являются членами ЮНЕСКО, рекомендуется применять положения Рекомендации об открытых образовательных ресурсах (ООР) посредством принятия надлежащих мер, в том числе законодательных, в соответствии с конституционной практикой и структурами управления каждого государства¹¹.

На национальном уровне в разных странах государственно-правовое регулирование онлайн-обучения идет по следующим направлениям:

- 1) *Стимулирование разработки онлайн-курсов и развития онлайн-обучения в рамках стратегий развития национальной системы образования.*
- 2) *Регулирование стоимости онлайн-обучения в национальных университетах.*
- 3) *Обеспечение качества онлайн-обучения.*

В большинстве стран мира качество онлайн-обучения регулируется чаще всего теми же нормативными актами, что и традиционное обучение.

¹⁰ Официальный сайт ЮНЕСКО. URL: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/WPFD2009/Russian_Declaration.html. (дата обращения: 20.01.2022).

¹¹ Официальный сайт ЮНЕСКО. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370936_rus (дата обращения: 20.01.2022).

Но есть и исключения. Так, в Болгарии и Венгрии электронное обучение регулируется национальным образовательным законодательством, исполнение находится под контролем Национальной комиссии по аккредитации и Национального аккредитационного совета [12].

В качестве рисков цифровой трансформации университетов в условиях задачи повышения количества иностранных студентов можно выделить следующие:

– неопределенность развития академической мобильности вследствие сложной геополитической ситуации и санкционного давления;

– высокая конкуренция со стороны ведущих мировых университетов, трансформация предложений и привлекательных стимулов для иностранных студентов;

– слабая языковая подготовка профессорско-преподавательского состава в российских университетах;

– недостаточный уровень владения преподавателями цифровыми инструментами и крайне дефицитный объем качественного цифрового контента;

– консервативная и ограниченная нормативно-правовая база в части цифровизации образования, возможностей для кооперации университетов, использования и перезачета онлайн-курсов из открытых источников в образовательный программе ВУЗа, признания предшествующего неформального образования.

Заключение

Учитывая, что в современных условиях роль образовательной миграции как инструмента «мягкой силы», фактора формирования политических и культурных ценностей, значительно возрастает, а привлечение иностранных студентов обеспечивает качественный миграционный прирост и финансовую выгоду, целесообразно обеспечить комплексный межведомственный подход к нормативно-правовому обеспечению привлечения иностранных студентов.

Представляется целесообразной разработка Концепции правового регулирования государственной миграционной образовательной политики Российской Федерации до 2030 года, представляющей собой систему принципов, подходов и приоритетов в сфере регулирования правовых и нормативных отношений, возникающих при планировании и обучении (вне зависимости от формы) иностранных граждан и лиц без гражданства в национальных образовательных

организациях в Российской Федерации и за ее пределами. Разработка Концепции позволит более четко определить функционал каждого субъекта образовательной миграции и механизмы их взаимодействия, а также определить направления совершенствования законодательных механизмов и норм.

Список литературы

1. *Joseph Nye Jr.* The Paradox of American Power: Why the World's Only Superpower Can't Go It Alone. London: Oxford University Press, 2002. 8 p.

2. Экспорт российских образовательных услуг. Статистический сборник. Выпуск 10. Москва : Министерство науки и высшего образования, ГИРЯ им. А. С. Пушкина, 2020. 557 с.

3. Число иностранных студентов в России за три года выросло на 26 тысяч (18.01.2022 г.). Официальный сайт Минобрнауки РФ. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/46158/> (дата обращения: 04.04.2022).

4. Global Soft Power Index 2022. URL: <https://internationalwealth.info/news-of-the-offshore/indeks-globalnoj-mjagkoj-sily-global-soft-power-index/> (дата обращения: 04.04.2022).

5. *Скоробогатова В. И.* Обучение иностранцев в России: от «мягкой силы» к экспорту образования // Образование и право. 2020. № 5 С. 165–173. DOI: 10.24411/2076-1503-2020-10529.

6. *Рязанцев С. В.* Видит ли миграционная политика России человека? (Антропологическое измерение российской миграционной политики) // Вестник Томского государственного университета. История, 2019. № 59. С. 167–176. DOI: 10.17223/19988613/59/22.

7. *Скоробогатова В. И.* Миграционная политика России в контексте экспорта образования: конституционно-правовые основы и перспективы развития: [монография]. Москва: ИТД «Перспектива», 2021. 180 с. DOI: 10.51285/migpol2020.

8. *Чеха В. В.* Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: статус в системе правового регулирования финансирования образования // Вестник МГЮА. 2018. № 9. С. 71–78.

9. *Кашкин С. Ю. Четвериков А. О.* Международная образовательная интеграция. Содержание и правовое регулирование. Москва: Проспект, 2019. 288 с.

10. Аттестат об окончании школы в этом году выдается исключительно в электронной версии // Арменпресс. 11 июля 2022 г. URL: <https://armenpress-am.turbopages.org/armenpress.am/s/rus/news/1087986/> (дата обращения: 01.08.2022).

11. *Ростовская Т. К., Скоробогатова В. И.* Правовые аспекты образовательной миграции в контексте вызовов пандемии // Миграционное право. 2021. № 2. С. 3–7. DOI: 10.18572/2071-1182-2021-2-3-7.

12. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография / под. Ред. Б. Дендева. Москва: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. 320 с

References

1. Nye J. S. Jr. *The Paradox of American Power: Why the World's Only Superpower Can't Go It Alone*. Oxford University Press, 2002. 222 p. (In Eng.).
2. Eksport rossiiskikh obrazovatel'nykh uslug. Statisticheskii sbornik [Export of Russian Educational Services. Statistical Collection], iss. 10, Moscow, Ministry of Science and Higher Education, Pushkin State Russian Language Institute, 2020, 557 p. (In Russ.).
3. Chislo inostrannykh studentov v Rossii za tri goda vyroslo na 26 tysyach [The Number of Foreign Students in Russia has Increased by 26 Thousand in Three Years], available at: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/46158/> (accessed 04.04.2022). (In Russ.).
4. Global Soft Power Index 2022, available at: <https://internationalwealth.info/news-of-the-offshore/indeks-globalnoj-mjagkoj-sily-global-soft-power-index/> (accessed 04.04.2022). (In Russ.).
5. Skorobogatova V. I. Obuchenie inostrantsev v Rossii: ot «myagkoi sily» k eksportu obrazovaniya [International Students in Russia: From Soft Power to the Export of Education]. *Obrazovanie i pravo*, 2020, nr 5, pp. 165–173. doi 10.24411/2076-1503-2020-10529. (in Russ.).
6. Ryazantsev S. V. Vidit li migratsionnaya politika Rossii cheloveka? (Antropologicheskoe izmerenie rossiiskoi migratsionnoi politiki) [Does a Russian Migration Policy See a Human? (Anthropological Dimension of the Russian Migration Policy)]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Istoriya*, 2019, nr 59, pp. 167–177. doi 10.17223/19988613/59/22. (In Russ.).
7. Skorobogatova V. I. Migratsionnaya politika Rossii v kontekste eksporta obrazovaniya: konstitutsionno-pravovye osnovy i perspektivy razvitiya [Migration Policy of Russia in the Context of the Export of Education: Constitutional and Legal Foundations and Prospects for Development], Moscow, Perspektiva, 2021, 180 p. doi 10.51285/migpol2020. (In Russ.).
8. Chekha V. V. Federal'nyi zakon «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii»: status v sisteme pravovogo regulirovaniya finansirovaniya obrazovaniya [Federal Law «On Education in the Russian Federation»: Status in the Legal Framework for the Financing of Education]. *Vestnik Universiteta imeni O. E. Kutafina*, 2018, nr 9, pp. 71–78. (In Russ.).
9. Kashkin S. Yu. Chetverikov A. O. Mezhdunarodnaya obrazovatel'naya integratsiya. Soderzhanie i pravovoe regulirovanie [International Educational Integration. Content and Legal Regulation], Moscow, Prospekt, 2018, 288 p. (In Russ.).
10. Attestat ob okonchani shkoly v etom godu vydaetsya isklyuchitel'no v elektronnoi versii [The School Graduation Certificate This Year is Electronic Only], available at: <https://armenpress-am.turbopages.org/armenpress.am/s/rus/news/1087986/> (accessed 01.08.2022). (In Russ.).
11. Rostovskaya T. K., Skorobogatova V. I. Pravovye aspekty obrazovatel'noi migratsii v kontekste vyzovov pandemii [Legal Aspects of Educational Migration within the Framework of Challenges of the Pandemic]. *Migratsionnoe pravo*, 2021, nr 2, pp. 3–7. doi 10.18572/2071-1182-2021-2-3-7. (In Russ.).
12. Dendev B. (ed.) *Informatsionnye i kommunikatsionnye tekhnologii v obrazovanii* [Information and Communication Technologies in Education], Moscow, UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2013, 320 p. (In Russ.).

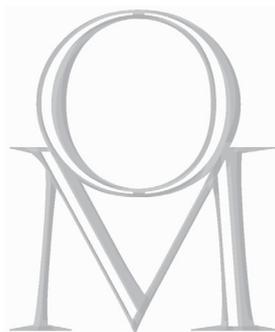
Информация об авторах / Information about the authors

Ростовская Тамара Керимовна – доктор социологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе, Институт демографических исследований Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук (ИСПИ ФНИСЦ РАН), rostovskaya.tamara@mail.ru; ORCID 0000-0002-1629-7780.

Скоробогатова Вера Игоревна – кандидат юридических наук, исполнительный директор Центра компетенций повышения квалификации сотрудников международных служб образовательных организаций РАНХиГС, доцент ИМПП Московского лингвистического университета, Skorobogatova_ve@mail.ru; ORCID 0000-0002-4212-6731.

Tamara K. Rostovskaya – Dr. hab. (Sociology), Professor, Deputy Director of the Institute for Demographic Research, Federal Research Sociological Center of the Russian Academy of Sciences; rostovskaya.tamara@mail.ru; ORCID 0000-0002-1629-7780.

Vera I. Skorobogatova – PhD (Law), Executive Director of the Competence Center for Advanced Training of Employees of International Services of Educational Organizations, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; Associate Professor, Moscow Linguistic University; skorobogatova_ve@mail.ru; ORCID 0000-0002-4212-6731.



МЕТОДИКА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ СЕРВИСОВ ДЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЫНКА

М. В. Кожевников, Е. М. Стариков, В. В. Смирнов

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

Аннотация. В статье рассматриваются методические аспекты и практический опыт проектирования цифровых сервисов для образовательного рынка. Определены основные требования к созданию цифровых сервисов, их свойства и характеристики. На основе выполненного теоретического анализа доказано, что наиболее перспективным способом проектирования цифровых услуг, определяющим их конфигурацию и пользовательские возможности, является платформенный подход. Проведен анализ имеющихся образовательных платформ, выделены их преимущества и недостатки. Представлена авторская методика проектирования цифровых сервисов, в основу которой легли прогрессивные методологии Agile и Waterfall. Показан пример апробации разработанной методики на основе проекта платформы онлайн-обучения Citadel Education, ориентированной на реализацию адаптивных образовательных программ с возможностями выбора индивидуальных траекторий. Научная новизна исследования заключается, во-первых, в систематизации теоретических представлений о создании цифровых сервисов со специфическими товарными характеристиками, во-вторых, в развитии методической базы кастомизированных и технологичных образовательных услуг, отвечающих современным запросам пользователей. Результаты исследования представляют особый интерес в контексте ухода зарубежных образовательных платформ с отечественного рынка и могут быть полезны руководителям университетов для решения задач, связанных с повышением конкурентоспособности образовательных программ, реализацией гибридных моделей обучения и управлением портфелем учебных курсов.

Ключевые слова: цифровой сервис, образовательная программа, образовательный рынок, платформа, Agile, Waterfall, индивидуальная траектория

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации в рамках Программы развития Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина в соответствии с программой стратегического академического лидерства «Приоритет-2030».

Для цитирования: Кожевников М. В., Стариков Е. М., Смирнов В. В. Методика проектирования цифровых сервисов для образовательного рынка. Университетское управление: практика и анализ. 2022. Т. 26, № 2. С. 114–125. DOI 10.15826/umpra.2022.02.017.

METHODOLOGY OF DESIGNING DIGITAL SERVICES FOR THE EDUCATIONAL MARKET

M. V. Kozhevnikov, E. M. Starikov, V. V. Smirnov

*Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin
19 Mira st., Yekaterinburg, 620002, Russian Federation;
e. m.starikov@urfu.ru*

Abstract. The article discusses methodological aspects and practical experience in designing digital services for the educational market. There are defined basic requirements for the creation of digital services, their properties and characteristics. Based on the theoretical analysis, it is proved that the most promising way of designing digital services, which determines their configuration and user capabilities, is the platform approach. The analysis of the available educational platforms is carried out, their advantages and disadvantages are shown. The authors present a digital services

designing methodology of their own, worked out with the help of the progressive Agile and Waterfall methodologies. The paper gives an example of the developed methodology approbation within the project of the Citadel Education online learning platform, focused on the implementation of adaptive educational programs with the possibility of choosing individual trajectories. This research is brand new, as it systematizes theoretical ideas about the creation of digital services with specific product characteristics and develops a methodological base for the creation of customized and technological educational services that meet today's user needs. The results of the study are of particular interest in the context of foreign educational platforms withdrawal from the Russian market and may be useful for university leaders, who solve the problems of improving educational programs competitiveness, implementing hybrid learning models, and managing the portfolio of training courses.

Keywords: digital service, educational program, educational market, platform, Agile, Waterfall, individual trajectory. *Acknowledgments.* The research funding from the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (Ural Federal University Program of Development within the Priority-2030 Program) is gratefully acknowledged

For citation: Kozhevnikov M. V., Starikov M. V., Smirnov V. V. Methodology of Designing Digital Services for the Educational Market. *University Management: Practice and Analysis*, 2022, vol. 26, nr 2, pp. 114–125. doi 10.15826/umpa.2022.02.017. (In Russ.).

Введение

К 2023 году глобальный рынок цифровой трансформации должен вырасти до 2,3 трлн долларов, а 68 % мировых бизнес-лидеров считают эту тенденцию главным приоритетом для своих компаний [1]. По оценкам McKinsey, в 2020 году доля цифрового бизнеса уже составляла порядка 34 % мирового ВВП [2, 3]. Объем российского рынка электронной коммерции в 2020 году достиг 2,5 трлн рублей.

Вполне естественно, что повсеместное распространение интернета, умной электроники и ИТ-систем способствует ускорению темпов «оцифровки» не только бизнес-процессов и систем управления, но прежде всего товаров – физических продуктов и услуг, составляющих основу экономических отношений производителей и потребителей. Эксперты прогнозируют 38,6 млрд и 50 млрд IoT-устройств по всему миру к 2025 и 2030 годам соответственно [4]. Цифровизация позволяет осуществлять постоянную обратную связь, непрерывно собирая данные об использовании продукта клиентом и давая производителю возможность улучшать продукцию в режиме реального времени. Пользователь, в свою очередь, получает персонализированное решение, имеющее максимальный набор необходимых ему атрибутов.

В контексте обозначенных трендов в последние десятилетия все большее распространение получает концепция платформ, которая начала широко использоваться на Западе на стыке 1990–2000-х гг. в проектировании наукоемких товаров и соответствующих производственных систем. Одна из ранних «продуктовых» трактовок рассматривает платформу как устойчивую совокупность

технологических и ценностных компонентов, которая обеспечивает эволюционный потенциал производственной системы [5]. В основе платформы лежат две составляющие: базовая технологическая архитектура и периферийные компоненты с высоким разнообразием. Базовая архитектура обеспечивает длительный жизненный цикл платформы, формирует системный интерфейс и ключевые правила взаимодействия с «контрагентами» платформы. Периферийные компоненты способствуют рыночному развитию экосистемы за счет диверсифицированного предложения всевозможных товаров, прежде всего наукоемких адаптивных сервисов, созданных на базовой архитектуре.

В дальнейшем «продуктовую» трактовку стали применять специалисты по стратегиям и макроэкономическому планированию, предположив, что в будущем рыночная конкуренция сместится с уровня товара на уровень платформы. Если изначально конкуренция между платформами исследовалась исключительно в контуре ИТ-бизнеса (Apple, Microsoft, Google, Facebook), то сегодня спектр изучаемых объектов значительно расширен. Примерами технологических платформ являются: Walmart в продуктовом ритейле; концерны Boeing, Renault–Nissan, Caterpillar, Fiat в хай-тек производствах; в энергетике и развитии инфраструктуры городов – Schneider Electric; в сфере финансов – платежные системы Visa и MasterCard, Bank of New York Mellon; в образовании – Houghton Mifflin Harcourt [6].

Повышенный интерес к платформам в разных отраслях связан с тем, что предприятия, ранее ориентировавшиеся на выпуск стандартизированной (серийной) продукции, сегодня стремятся стать производителями уникальных гибридных товаров. Предполагается, что именно за их счет

платформа способна привлекать все большее число клиентов и новых партнеров (предпринимателей, разработчиков, инвесторов и других бизнес-субъектов) и в результате максимально наращивать свою рыночную ценность, формируя инновационную экосистему (рис. 1). [7]

В результате своего стремительного развития компании платформенного типа стали мировыми лидерами по рыночной капитализации, существенно опережая традиционных игроков по показателю стоимости бизнеса (рис. 2). [8]

В контексте цифровой трансформации и экспансии платформенного бизнеса на образовательном рынке последние десять лет активно развивались школы, полностью построенные на онлайн-обучении, а также платформы, используемые университетами, корпоративными центрами и коммерческими структурами в качестве площадок для размещения учебного контента. Особенно острую потребность в быстром освоении технологий онлайн-образования университеты по всему миру стали испытывать на фоне



Рис. 1. Концептуальная модель технологической платформы, образующей инновационную экосистему, $K_1...K_n$ – бизнес-структуры базовой компании, предлагающие потребителям гибридные товары, связанные единой технологической архитектурой (ТА)

Fig. 1. The conceptual model of the technological platform forming the innovation ecosystem, where $K_1...K_n$ are business structures of the base company, which offer hybrid goods connected by a single technological architecture (TA)

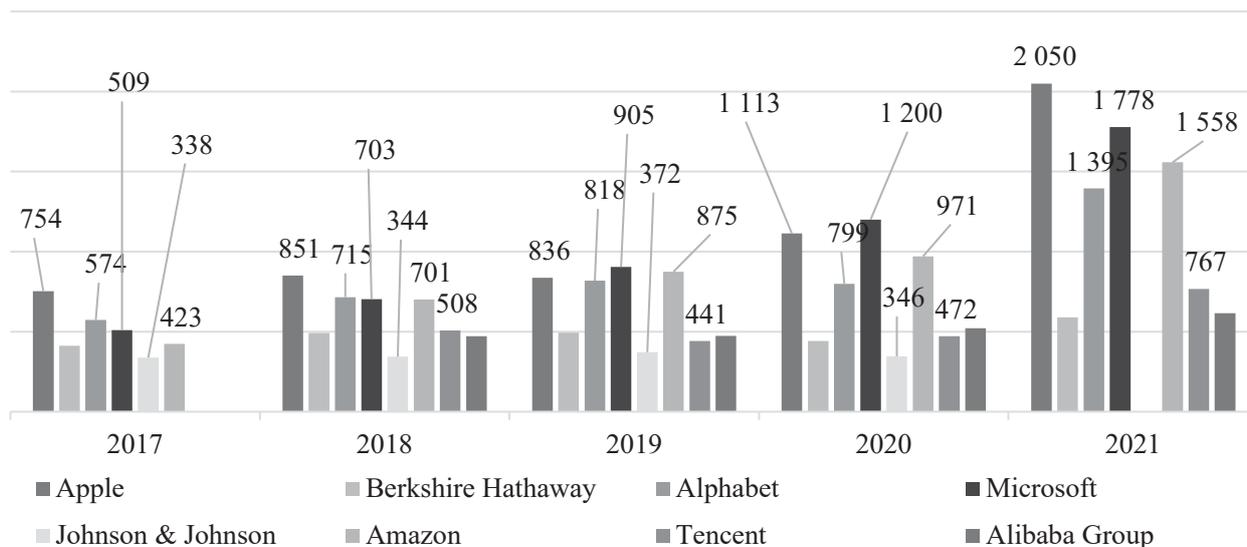


Рис. 2. Иллюстрация динамики развития цифрового бизнеса, построенного по типу платформ (млрд долл. США)

Fig. 2. The dynamics of digital business development built by the type of platforms (USD billion)

пандемии COVID-19 [9, 10]. Дополнительную востребованность образовательным платформам также придают запрос общества на саморазвитие и необходимость быстрой профессиональной переориентации, что выражается в росте популярности коротких онлайн-курсов и программ ДПО. Только в России объем рынка онлайн-образования с 2016 по 2019 годы вырос с 20,7 млрд рублей до 36,5 млрд рублей [11].

Именно образовательные сервисы, реализуемые на основе платформ, являются предметом настоящего исследования. Важно подчеркнуть: уход ряда международных образовательных платформ с отечественного рынка, произошедший в связи с известными геополитическими событиями, несколько сократил возможности российских университетов в части реализации моделей гибридного обучения, сочетающих традиционные офлайн-мероприятия и онлайн-курсы. При этом интерес к цифровым образовательным сервисам у аудитории не снижается, и университеты активно ищут пути восполнения образовавшегося технологического дефицита. Поэтому цель статьи – разработка и апробация авторской методики проектирования цифровых сервисов для образовательного сектора, реализуемых посредством платформенных инструментов – является весьма актуальной в свете поиска университетами средств повышения своей конкурентоспособности за счет отечественных аналогов и разработок.

Исследование предполагает трехэтапную структуру. На первом этапе была выполнена систематизация теоретических представлений о свойствах цифровых товаров как специфической экономической категории, которая задает новые требования к процессу их проектирования, тестирования и вывода на рынок. Второй этап включает разработку авторского подхода к проектированию цифрового товара для образовательного рынка, базирующегося на использовании концепции платформ и прогрессивных методологий Agile и Waterfall. Третий этап демонстрирует апробацию предложенной методики на примере платформы адаптивного образования CITADEL Education.

Теоретический бэкгранд

Концепция цифрового товара

Как известно, в экономике выделяют два основных типа товаров: физические продукты и услуги, являющиеся результатом ситуационной реакции производителей на запросы рынка

и имеющие свою потребительскую стоимость. При этом продукты и услуги имеют существенные различия. Так, основной особенностью услуги является неосвязаемый, невещественный характер: ее невозможно увидеть, попробовать, изучить до момента потребления. Отсутствие осязаемых результатов производства затрудняет процесс потребительского выбора, поскольку заказчик может оценить полезность услуги уже после акта «производство – потребление». В связи с этим проектирование услуг является более неопределенной задачей по сравнению с проектированием физических продуктов, для которых реально не только изготовить тестовые образцы с заранее заданным набором свойств, но и менять эти свойства по мере прохождения различных тестовых раундов. Следствием данного факта является более высокая предсказуемость экономики производства физических продуктов благодаря возможности организовать серийный выпуск стандартизированных изделий.

Следует подчеркнуть, что сегодня на рынках преобладают не «чистые» физические продукты и услуги, а гибриды, сочетающие свойства одного и другого типа товаров. Шанкар и Берри [12] выделяют четыре типа таких гибридов (табл. 1).

Происходящие в мировой экономике изменения, определяемые ускоренной цифровизацией процессов производства и потребления, задают новые требования к конфигурации и свойствам товаров (как продуктов, так и сервисов). К ключевым изменениям относятся следующие:

1. Конкуренция за потребителя смещается из офлайна в онлайн, увеличивая рост виртуальных транзакций в геометрической прогрессии. Не менее важной становится конкуренция за лучших поставщиков решений и партнеров, в тесной работе с которыми происходит расширение платформы до масштабов экосистемы. Таким образом, происходит фундаментальный переворот в бизнес-моделях компаний: процесс создания добавленной ценности приобретает пространственный характер, а само понятие «ценность» определяется теперь не столько набором полезных свойств конкретного товара, сколько *качеством организации доступа потребителей к платформе*, с одной стороны, интегрирующей предложения и технологические решения разных рыночных игроков, а с другой – вовлекающей в процесс совместного создания продукта всех заинтересованных участников [13, 14].

2. Потребители стремятся получить даже весьма сложный товар здесь и сейчас, при этом жизненные циклы продуктов и услуг продолжают

Характеристики гибридных товаров

Table 1

Characteristics of hybrid products

Гибрид	Характеристика	Пример
«Гибкая пара»	Сложные товары, призванные помочь заказчикам решать нестандартные проблемы. Продукты и услуги самодостаточны, могут быть приобретены по отдельности, но ценность каждого товарного компонента резко возрастает именно при одновременном сочетании их основных свойств.	Фирма Oracle, специализирующаяся на программных продуктах для управления базами данных, также предлагает консультационные и управленческие услуги, цель которых – отладить программное обеспечение под индивидуальные требования пользователей.
«Для спокойствия»	При слабой взаимозависимости физического продукта и услуги компании могут воспользоваться раскрученным брендом продукта как дополнительной опцией – заинтересовать клиентов вполне обычной услугой, или с помощью хорошо зарекомендовавшей себя услуги привлечь внимание потребителей к бренду товара. При этом предприятие, производящее оборудование, поручает его сервис только авторизованным дилерам, имеющим специальную лицензию.	Энергомашиностроительные концерны (General Electric, Schneider Electric, AREVA, ABB, Siemens) не только осуществляют тщательный контроль качества эксплуатации и технического обслуживания своего оборудования сторонними организациями, но и генерируют значительную часть выручки и прибыли именно за счет сервисной составляющей.
«Много хорошего»	Продукт и услуга неразделимы, но источником роста прибыли компании оказываются именно услуги, обеспечивающие функциональность базового продукта.	Игровые приставки Sony PlayStation или Xbox ограничены в функционале без подключения к цифровым платформам и приобретения подписки на сервис PS Plus или Xbox Live Gold.
«Одного флакона»	Товары и услуги практически друг друга не дополняют. Финансовые результаты бизнеса растут за счет того, что приобрести товар и услугу можно в одном месте. Потребители не имеют от данной комбинации каких-либо ощутимые финансовые выгоды, однако у них есть возможность приобрести нужный товар, не тратя время и силы на его поиски.	Системные интеграторы в инжиниринге реализуют комплекс работ по созданию объектов и управлению их жизненным циклом «под ключ».

неумолимо сокращаться. В результате стремительно возрастает скорость процессов производства, логистики, маркетинга, принятия решений, резко повышается и быстрота реакции на изменения предпочтений потребителей [15]. Ключевым свойством товаров становится *модульность* – возможность быстро менять конфигурацию под запросы рынка.

3. Цифровые технологии позволяют придать существующим продуктам и услугам качества, преобразующие опыт их использования (эксплуатации) за счет возможностей наблюдения в режиме реального времени за параметрами товара и их корректировки в случае сбоев [16]. Например, *технологии VR и AR преобразуют услуги таким образом, что у потребителя появляются недостижимые раньше уровни возможностей взаимодействия с производителем и самим товаром.*

Очевидно, что цифровые товары имеют существенные отличия от традиционных [17–19]. К ним, в частности, относятся: цифровая форма (электронная, нефизическая); долговечность,

связанная с отсутствием износа; экологичность; незначительные переменные затраты на воспроизведение или распространение (основные затраты связаны с разработкой и маркетингом продукта); возможность изменения или воспроизводства товара самими потребителями. Подчеркнем, что цифровизация позволяет продуктам «фиксировать» собственное состояние и передавать эту информацию в связанных контекстах различным аналитическим системам. Поставщик при этом может удаленно определить работоспособности товара и, при необходимости, рекомендовать техническое обслуживание и ремонт. Эти факторы становятся основой, на которой строится использование *продукта в качестве услуги*, что в корне меняет традиционное предложение [19].

Таким образом, под цифровым товаром можно понимать товар, не имеющий физического воплощения. Распространение и коммерческие операции с ним организованы в сети Интернет, а производство исключает логистические и производственные затраты (табл. 2).

Таблица 2

Сравнительные характеристики традиционных и цифровых товаров

Table 2

Comparative characteristics of traditional and digital goods

Свойство товара	Традиционный товар	Цифровой товар
Физическое воплощение	Имеет	Не имеет
Способ распространения	Физические каналы	Цифровые площадки (в сети Интернет)
Является интеллектуальной собственностью	И да, и нет	Да
Наличие логистических и производственных затрат	Имеет	Не имеет
Экологические характеристики	Требуют утилизации	Обладают высокой экологичностью

Подходы к проектированию цифровых товаров

На практике широкое распространение получили следующие «классические» методы проектирования товаров:

- функционально-стоимостной анализ (инжиниринг), который применяется для поиска вариантов сокращения затрат на изготовление уже известного (нового) товара или услуги без снижения их ценности;

- технологии компьютерного проектирования позволяют конструкторам разработать спецификации товаров алгоритмизированными способами, что увеличивает вариативность проектирования: изменения в одних параметрах продукта автоматически приводят к изменениям в других;

- метод совместного проектирования, где упор делается на синхронизацию дизайна разных товаров за счет интеграции интересов различных групп, участвующих в проекте: менеджмент, проектно-производственные группы, маркетологи, IT-специалисты;

- метод проектирования «глазами потребителя» (промышленного дизайна) заключается в проведении предварительного опроса мнений потенциальных заказчиков и определении критериев «товара высшего качества», которые затем преобразуются в конкретные технологические и инженерные решения.

Цифровизация значительно расширяет арсенал методик проектирования товаров. Одним из примеров такой методики является создание цифрового двойника – виртуальной интерактивной копии реального физического объекта, изделия, технологического процесса или производства в целом [20]. Например, цифровой двойник завода позволяет моделировать расположение оборудования, перемещение сотрудников, рабочие

процессы и внештатные ситуации. Цифровой двойник не ограничивается сбором данных, полученных во время разработки и изготовления системы (продукта), а продолжает собирать и анализировать информацию в течение всего жизненного цикла реального объекта, например, с помощью технологий интернета вещей. Этот метод может применяться не только к отдельным товарам, но и к системе менеджмента активов предприятия в целом.

Однако в качестве основы для создания авторской методологии использовались два других прогрессивных подхода: Waterfall (каскадный или водопадный подход) и Agile – гибкая методология, получившая распространение в последнее десятилетие и используемая для задач, не имеющих однозначных решений.

Waterfall представляет собой линейный подход к управлению проектами, при котором требования заинтересованных сторон и клиентов собираются на старте проекта, а затем создается последовательный план работ: каждая фаза проекта плавно переходит в следующую. Эта тщательно структурированная методология, предусматривающая последовательное выполнение шагов, популярна в строительстве и IT-индустрии. Например, каскадный жизненный цикл (или водопадный SDLC) широко используется для управления проектами разработки программного обеспечения [21, 22].

Контрастным подходом является Agile – гибкая методология управления проектами, предполагающая самоорганизацию команд с высоким уровнем самостоятельности. При внедрении гибкой методологии планирование проектов является высокоадаптивным, нацеленным на быстрое выполнение задачи и внесение изменений в прототипы создаваемого изделия (товара). Agile весьма

эффективен в задачах разработки цифровых продуктов с высоким уровнем риска [23, 24].

Оба подхода обладают рядом достоинств и недостатков. Например, Waterfall не обладает достаточной гибкостью, необходимой при разработке продуктов с переменными характеристиками. Эта методология слабо коррелирует с проектами с высокой творческой составляющей, которая важна для проектирования образовательных услуг. В свою очередь, в Agile не заложены способности структуризации задач перед командой проекта (табл. 3). В этом отношении совмещение подходов в рамках настоящего исследования представляет особый научно-практический интерес.

Авторская методика проектирования цифровых сервисов для образовательного рынка и ее апробация

Адаптивное образование – это активно развивающееся направление, сфокусированное на развитии новых образовательных технологий с индивидуальными траекториями обучения. Так, адаптивные системы позволяют подстраиваться под разные темпы обучения и предлагать слушателям и студентам консультации в нужный момент. Именно в такой парадигме происходила разработка проекта.

Объектом проектирования является платформа CITADEL Education (далее – CE), которая была разработана проектной командой одного из авторов данной статьи в образовательном центре Сириус (г. Сочи). CE – это цифровая образовательная платформа, одним из инструментов которой

является алгоритм машинного обучения, выстраивающий индивидуальную траекторию обучения на основе первичного тестирования респондента и дальнейшего изучения его поведения.

Научным сообществом выделяется множество классификаций образовательных платформ [25, 26]. В наиболее распространенной основополагающим критерием является цель внедрения системы дистанционного обучения (СДО). Таким образом, выделяют:

- платформы для внедрения дистанционного обучения в школах и вузах;
- системы для внедрения некоторых элементов дистанционного обучения, то есть, для электронизации учебного процесса;
- платформы для корпоративного обучения;
- платформы для проведения бизнес-тренингов.

Согласно данной классификации, для оценки сильных и слабых сторон платформ разных типов был проведен отбор решений конкурентов. Изучив существующие предложения в сегменте онлайн-образования, авторы выявили две группы: прямые аналоги и косвенные. К первым относятся платформы онлайн-образования «Skillbox» и «Открытое образование», а ко вторым – «Moodle» и «Mirapolis», которые чаще используются как корпоративные решения (табл. 4).

В результате сравнительного анализа с продуктами-аналогами выделены следующие конкурентные преимущества CE:

- 1) наличие предварительного тестирования, благодаря которому пользователь при наличии знаний может перейти на образовательные блоки, имеющие более высокую сложность, и не учить уже знакомый материал;

Таблица 3

Преимущества и недостатки методов Agile и Waterfall

Table 3

Advantages and disadvantages of Agile and Waterfall methods

Методика	Преимущества	Недостатки
Agile	<ol style="list-style-type: none"> 1. Высокий уровень взаимодействия между членами команды проекта. 2. Быстрый результат (рабочий код) в итоге «спринтов». 3. Стимулирование изменений и улучшений продукта во время его разработки. 4. Непосредственное вовлечение заказчика в рабочий процесс. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Отсутствие строгой иерархии разработки (взаимодействие разработчиков с задачами через несколько уровней менеджмента). 2. Наличие «ложноположительных» результатов в результате постановки целей. 3. Накопление технического долга из-за коротких сроков работы. 4. Слабая предсказуемость конечного результата.
Waterfall	<ol style="list-style-type: none"> 1. Понятная и чёткая схема рабочего процесса. 2. Возможность просчёта точного количества затраченных на проект ресурсов. 3. Минимальные затраты по налаживанию коммуникаций между всеми членами команды. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Детектирование проблем возможно только на стадии тестирования. 2. Заказчик не допускается до тестирования и разработки. 3. Отсутствие гибкости процессов. 4. Сложность выстраивания параллельных процессов.

Предложения конкурентов в области СДО

Table 4

Systems of distance learning: competitors' offers

Показатели	Skillbox	Открытое образование	Moodle	Mirapolis
Стоимость	От 40 до 200 тыс. руб. (за курс)	Условно-бесплатная модель, оплачивается только сертификат (по желанию)	От 7 до 142 тыс. руб./год за сервер для образовательной платформы	От 4 тыс. руб.
Функционал	Площадка образовательных курсов, где пользователь получает доступ к курсу, контакт с педагогом и гарантию трудоустройства	Решение, направленное на образовательные организации для размещения ими собственного контента, который платформа позволяет упаковать в полноценный курс	Всемирное open source решение, позволяющее дорабатывать и внедрять курсы непосредственно во время работы с платформой	Гибкое коробочное решение с коротким сроком внедрения
Количество материала	Более 150 курсов	Более 600 курсов	Более 750 курсов	1500 проектов

2) возможность построения гибких индивидуальных траекторий обучающихся, адаптируемых под меняющиеся запросы студентов за счет непрерывного анализа процесса освоения образовательной программы и бенчмаркинга лучших практик, реализуемых с помощью технологий машинного обучения. В результате предполагается увеличение процента «удержания» слушателей на платформе, а также снижение их когнитивной нагрузки;

3) короткие сроки интеграции в учреждение заказчика благодаря архитектуре системы. Адаптивная система искусственного интеллекта позволит интегрировать решение в разы быстрее аналогов, поскольку платформа способна адаптироваться под заказчика, исходя из технического задания. Автоматические алгоритмы, позволяющие ускорить изменение «коробочной» версии продукта, исключают ручную работу на этапах начального внедрения системы.

Моделируя методику разработки для данного цифрового товара, авторы, как уже отмечалось выше, использовали комбинацию элементов

методик Agile и Waterfall. В традиционном виде эти подходы предполагают упорядочение этапов процесса разработки цифровых продуктов в линейный вид. В свою очередь, авторская методика предусматривает параллельный запуск ряда процессов, ускоряя общее время осуществления проекта (рис. 3).

Структурно методика предполагает выявление и формирование ряда процессов и назначение ответственных лиц в соответствующих 5 зонах:

- 1) разработка (программирование) цифрового сервиса;
- 2) тестирование программы, поиск багов, уязвимостей;
- 3) развертывание разработки ПО на сервере, подготовка к «пилотной» версии продукта;
- 4) обслуживание – техническая поддержка, обновление продукта, введение новых функций;
- 5) разработка дизайна систем, визуальное оформление продукта.

Детализируя этап разработки, стоит отметить, что сбор данных, внедрение образовательных курсов и разработка не только проходят параллельно,



Рис. 3. Визуализация авторской методики разработки проекта
Fig. 3. Visualization of the authors' project development methodology

но и интегрированы друг с другом. Данные, которые собирала команда, должны продемонстрировать результаты прохождения курса респондентами. На основе анализа получившихся результатов команда далее обучает машинный алгоритм. Работа со статистикой позволила понять, какие курсы наиболее популярны, как с ними работают конкуренты, кто преподает эти курсы и какие педагогические методики они используют. В итоге для апробации была выбрана дисциплина «Основы Python» – один из наиболее распространенных и важных курсов для технических специальностей.

Во время разработки для команды было важно, что продукты-аналоги, в отличие от косвенных конкурентов, существуют лишь в формате внутренней апробации в университетах-разработчиках данных платформ (НИУ «Высшая школа экономики», Казанский федеральный университет, Томский государственный университет). Для того, чтобы во время разработки, сбора данных и внедрения материала оптимизировать работу команды и избежать ошибок, которые уже допустили коллеги, было принято решение проинтервьюировать разработчиков и проектных менеджеров обучающихся платформ, сократив таким образом этапы тестирования и разработки за счет качественной обратной связи.

Другая особенность методики заключается в том, чтобы создать параллельные юниты и запустить в них согласованные рабочие процессы. Каждый из юнитов отвечает за свой пул задач в общей работе над проектом. Контроль над юнитом осуществляют менеджеры проекта, далее они передают задачи тимлидам – руководителям «кругов», каждый из которых компетентен в своих задачах. Руководство проекта определяет длительность и интервалы общих собраний (например, раз в неделю или через день), где тимлиды выделенных в схеме юнитов отчитываются о проделанной работе и продвижении к общим целям.

Важно отметить, что авторская методика ориентирована на высокую скорость постановки и выполнения задач, поэтому она может быть масштабирована для IT-компаний, стартапов, инновационных проектов, где ключевым ограничением является срок реализации и быстрый отклик внутри команды. Например, на разработку прототипа и исследования было выделено буквально несколько месяцев, 20 % ресурсов команды было направлено на проведение качественных исследований, экспертных интервью, а задачи между разработчиками программного

обеспечения были поставлены и разделены так, чтобы разрабатывать структуру платформы и создавать контент для нее можно было параллельно. Соответственно, создавая формы для заполнения и хранения контента, команда делала ставку не на проработку качественной визуальной составляющей в прототипе, а на внедрение и апробацию инновационной индивидуальной траектории обучающегося.

Далее сотрудники группы «Тестирование» проверяют как уже рабочий билд, так и новые функции, а также собирают данные о продукте внутри разработки, тогда как группа «Обслуживание» собирает данные извне, например, анализируя конкурентов, проводя фокус-группы, собирая статистику. Все эти данные получают группы «Развертывание ПО», «Разработка» и «Дизайн», применяя их для решения технических и UI/UX задач. В результате технический процесс, ресурсы проекта и время, затрачиваемое на разработку, максимально оптимизированы.

Прототип разработанной на основе предложенной методики платформы адаптивного образования «Citadel Education» был апробирован в УрФУ и ЦО ИТ-Cube. Платформа попадает под стандарты национального проекта «Образование», что упрощает взаимодействие с государственными образовательными структурами при ее продвижении. Разработка платформы продолжается до настоящего времени: происходит постепенное внедрение новых функций.

Финальное тестирование платформы запланировано на выборке студентов 1 курса, которые изучают Python. Кроме того, SE была внедрена в центр цифрового образования ИТ-Cube в качестве платформы-компаньона для изучения языков программирования. Одна из целей тестов – сбор массивов данных для развития платформы и контроля ряда технических параметров, таких, как средний процент усваиваемости материала, уровень вовлеченности в образовательный материал, обратная связь об образовательной программе, варьируемая сложность.

В целях повышения экспертного уровня разработки платформы командой был проведен экспертный опрос специалистов компании Naumen, Яндекс, Targem games, ИРИТ-РТФ УрФУ. В частности, для развития алгоритма машинного обучения SE был опрошен руководитель Центра анализа данных и машинного обучения НИУ ВШЭ А. Шпильман, в результате чего командой была разработана модель, которая обучается на пользователях, и контрольные точки курса

с фиксацией оптимального учебного пути для каждого учащегося.

После привлечения первых стейкхолдеров площадки для интеграции продукта и окончания Уральской проектной смены, а также с учетом пандемии COVID-19 была спланирована соответствующая PR-кампания. Дальнейшее продвижение было направлено на широкую аудиторию студентов и школьников, которым предстоит непосредственно пользоваться платформой. Было принято решение интегрировать PR-продвижение платформы и ее саму в центр цифрового образования IT-Cube.

Таким образом, проектируемая методика была переложена на действующий календарный график разработки продукта и апробирована в реальной продуктовой разработке.

Заключение

Исследование посвящено методическим особенностям проектирования разработки цифрового товара. Авторами проанализированы свойства и технологии популярных методологий разработки и представлен собственный методический инструментарий создания цифровых сервисов, апробированный на примере онлайн-платформы CITADEL Education. Благодаря его применению удалось сократить время на разработку цифрового сервиса, оптимизировать издержки, структурировать тестовую фазу.

Предложенная авторами гибридная модель позволяет поддерживать эквивалентный уровень разработки в течение всего пайплайна проекта, гармонично внедрять новые функции благодаря тесному взаимодействию кругов команды, участвующей в разработке, единому пониманию списка задач и высокой гибкости рабочего процесса в различных зонах ответственности.

В пилотной апробации методики был выявлен ряд ограничений – короткий период тестирования ввиду малого срока разработки платформы, отсутствие возможности внедрения и тестирования на существующем цифровом товарном аналоге с длительным сроком разработки и большим количеством данных.

Предполагается дальнейшее усовершенствование методики на основе данных, полученных в результате анализа деятельности пилотного проекта CITADEL Education. Последующее развитие платформы предполагает ее масштабирование, внедрение новых курсов и охват большей аудитории, которая будет включать в себя студентов разных направлений.

Список литературы

1. Клейменова Л. 20 фактов о цифровой трансформации: статистика, прогнозы, опросы. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/industry/5ece23569a79479c90f3377b> (дата обращения: 29.07.22).
2. Манукян Л. Сравнительный анализ платформ для дистанционного обучения // Ученые записки Тамбовского филиала РосМУ. Государственное образование. Педагогика. 2018. С. 212–217.
3. Месропян В. Цифровые платформы – новая рыночная сила. URL: <https://www.econ.msu.ru/sys/raw.php?o=46781&p=вложение/> (дата обращения: 29.07.22).
4. Watkins D. Global Connected and IoT Device Forecast Update. URL: <https://www.strategyanalytics.com/access-services/devices/connected-home/consumer-electronics/reports/report-detail/global-connected-and-iot-device-forecast-update> (дата обращения: 29.07.22).
5. Evans P. S., Gawer A. The Rise of the Platform Enterprise. A Global Survey. New York: The Center for Global Enterprise, 2016. 30 p.
6. Accenture Technology Vision 2016. People First: The Primacy of People in a Digital Age. URL: https://www.accenture.com/t20160314T114937__w__us-en/_acnmedia/Accenture/Omobono/TechnologyVision/pdf/Technology-Trends-Technology-Vision-2016.PDF (дата обращения: 29.07.22).
7. Gitelman L. D., Kozhevnikov M. V., Sandler D. G. Technology platforms as a tool for solving complex innovation problems // International Journal of Design & Nature and Ecodynamics. 2016. Vol. 11. № 4. P. 584–592. DOI: <https://doi.org/10.2495/dne-v11-n4-584-592>.
8. Wikipedia contributors. List of public corporations by market capitalization. URL: https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=List_of_public_corporations_by_market_capitalization&oldid=1086403788 (дата обращения: 29.07.22).
9. Абрамов Р. Н., Груздев И. А., Терентьев Е. А. и др. Университетские преподаватели и цифровизация образования: накануне дистанционного форс-мажора // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24. № 2. С. 59–74. DOI: 10.15826/umpra.2020.02.014.
10. Кирой В. Н., Щербина Д. Н., Чернова А. А. и др. Готовность российских студентов к дистанционным форматам обучения: существующее положение и перспективные задачи // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25. № 2. С. 80–97. DOI 10.15826/umpra.2021.02.016.
11. TalentTech. Исследование российского рынка онлайн-образования. URL: <https://talenttech.ru/research/issledovanie-rynka-onlajn-obrazovaniya/> (дата обращения: 29.07.22).
12. Shankar V. Product + service: rules of compatibility // Harvard Business Review. 2010. April. P. 87–92.
13. Трачук А. В. Трансформация бизнес-моделей электронного бизнеса в условиях нестабильной внешней среды // Стратегические решения и риск-менеджмент. 2015. № 2. С. 58–71.
14. Parker G., Van Alstyne M. Innovation, Openness, and Platform Control // Management Science. 2018. № 64 (7). P. 3015–3032. DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.1079712>.

15. Кочетков Е. П. Цифровая трансформация экономики и технологические революции: вызовы для текущей парадигмы менеджмента и антикризисного управления // Стратегические решения и риск-менеджмент. 2019. № 10. С. 330–341.

16. Гутельман Л. Д., Исаев А. П., Сандлер Д. Г., Гаврилова Т. Б., Гамбург А. В. и др. Профессионалы в конкуренции за будущее. Опережающее обучение для лидерства в цифровой индустрии. Москва: СОЛОН-Пресс, 2021. 304 с.

17. Schroeder A., Kotlarsky J. Digital resources and their role in advanced service provision: a VRIN analysis // Baines T., Harrison D. (Eds.). *Servitization: The Theory and Impact*. Aston University, GBR. 2015. P. 67–74.

18. Bhattacharjee S., Gopal R., Marsden J., Sankaranarayanan R. Digital goods and markets: Emerging issues and challenges // ACM Transactions on Management Information Systems. 2011. Vol. 2. Iss. 2. P. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.1145/1985347.1985349>.

19. El-Sheikh E. et al. Emerging Trends in the Evolution of Service-Oriented and Enterprise Architectures // Intelligent Systems Reference Library. 2016. Vol. 111. P. 1–3. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-40564-3_1.

20. Schroeder G. N., Steinmetz C., Pereira C. E., Espindola D. B. Digital Twin Data Modeling with AutomationML and a Communication Methodology for Data Exchange // IFAC-Papers Online. 2016. Vol. 49. № 30. P. 12–17. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ifacol.2016.11.115>.

21. Matsas M., Pintzos G., Kapnia A., Mourtzis D. An Integrated Collaborative Platform for Managing Product-Service Across their Life Cycle // Procedia CIRP. 2017. Vol. 59. P. 200–225. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procir.2016.09.009>.

22. Michon R. The Complete Guide to Software as a Service: Everything you Need to Know about SaaS. CreateSpace Independent Publishing, 2017. 254 p.

23. The Agile Manifesto. URL: <https://agilemanifesto.org/> (дата обращения: 29.07.22).

24. Dai Q., Kauffman R. J. Business models for internet-based B2B electronic markets // International Journal of Electronic Commerce. 2002. Vol. 6 (4). P. 41–72. DOI: <https://doi.org/10.1109/hicss.2001.927035>.

25. Baldwin C. Y., Woodard C. J. The Architecture of Platforms: A Unified View. Working Paper. Boston: Harvard Business School, 2008. 32 p. DOI: <https://doi.org/10.4337/9781849803311.00008>.

26. Eisenmann T., Parker G., Van Alstyne M. Platform Development // Strategic Management. 2011. Vol. 32 (12). P. 1270–1285. DOI: <https://doi.org/10.1002/smj.935>.

References

1. Kleimenova L. 20 faktov o tsifrovoi transformatsii: statistika, prognozy, oprosy [20 Facts about Digital Transformation: Statistics, Forecasts, Polls], available at: <https://trends.rbc.ru/trends/industry/5ece23569a79479c90f3377b> (accessed 29.07.2022). (In Russ.).

2. Manukyan L. Sravnitel'nyi analiz platform dlya distantsionnogo obucheniya [Comparative Analysis of Platforms for Distance Learning]. *Uchenye zapiski Tambovskogo filiala RosMU*, 2018, nr 12, pp. 212–217. (In Russ.).

3. Mesropyan V. Tsifrovye platformy – novaya rynochnaya sila [Digital Platforms – A New Market Force], available at: <https://www.econ.msu.ru/sys/raw.php?o=46781&p=вложение/> (accessed 29.07.2022). (In Russ.).

4. Watkins D. Global Connected and IoT Device Forecast Update, available at: <https://www.strategyanalytics.com/access-services/devices/connected-home/consumer-electronics/reports/report-detail/global-connected-and-iot-device-forecast-update> (accessed 29.07.2022). (In Eng.).

5. Evans P. S., Gawer A. The Rise of the Platform Enterprise. A Global Survey. New York: The Center for Global Enterprise, 2016. 30 p. (In Eng.).

6. Accenture Technology Vision 2016. People First: The Primacy of People in a Digital Age, available at: https://www.accenture.com/t20160314T114937__w__/_us-en/_acnmedia/Accenture/Omobono/TechnologyVision/pdf/Technology-Trends-Technology-Vision-2016.pdf (accessed 29.07.2022). (In Eng.).

7. Gitelman L. D., Kozhevnikov M. V., Sandler D. G. Technology Platforms as a Tool for Solving Complex Innovation Problems. *International Journal of Design & Nature and Ecodynamics*, 2016, vol. 11, nr. 4, pp. 584–592. doi: 10.2495/DNE-V11-N4-584-592. (In Eng.).

8. Wikipedia Contributors. List of Public Corporations by Market Capitalization, available at: https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=List_of_public_corporations_by_market_capitalization&oldid=1086403788 (accessed 29.07.2022). (In Eng.).

9. Abramov R. N., Gruzdev I. A., Terentev E. A. et al. Universitetskie prepodavateli i tsifrovizatsiya obrazovaniya: nakanune distantsionnogo fors-mazhora [University Professors and the Digitalization of Education: On the Threshold of Force Majeure Transition to Studying Remotely]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2020, vol. 24, nr 2, pp. 59–74. doi: 10.15826/umpa.2020.02.014. (In Russ.).

10. Kirov V. N., Sherbina D. N., Chernova A. A. et al. Gotovnost' rossiiskikh studentov k distantsionnyy formatam obucheniya: sushchestvuyushchee polozhenie i perspektivnye zadachi [Russian Students' Readiness for Distance Learning: Current Situation and Future Challenges]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2021, vol. 25, nr 2, pp. 80–97. doi 10.15826/umpa.2021.02.016. (In Russ.).

11. TalentTech. Issledovanie rossiiskogo rynka onlain-obrazovaniya [TalentTech. Research of the Russian Online Education Market], available at: <https://talenttech.ru/research/issledovanie-rynka-onlajn-obrazovaniya/> (accessed 29.07.2022). (In Russ.).

12. Shankar V. Product + Service: Rules of Compatibility. *Harvard Business Review*, 2010, April, pp. 87–92. (In Eng.).

13. Trachuk A. V., Linder N. V. Transformatsiya biznes-modelei elektronnoy biznesa v usloviyakh nestabil'noi vneshnei sredy [Transformation of Business Models of Electronic Business in Conditions of Unstable External Environment]. *Effektivnoe antikirizisnoe upravlenie*, 2015, nr. 2 (89), pp. 58–71. (In Russ.).

14. Parker G., Alstyne M. van. Innovation, Openness, and Platform Control. *Management Science*, 2018, nr 64 (7), pp. 3015–3032. doi 10.2139/ssrn.1079712. (In Eng.).

15. Kochetkov E. P. Tsifrovaya transformatsiya ekonomiki i tekhnologicheskie revolyutsii: vyzovy dlya

tekushchei paradigmy menedzhmenta i antikrizisnogo upravleniya [Digital Transformation of Economy and Technological Revolutions: Challenges for the Current Paradigm of Management and Crisis Management]. *Strategicheskie resheniya i risk-menedzhment*, 2019, vol. 10, nr. 4, pp. 330–341. (In Russ.).

16. Gitelman L. D., Isaev A. P., Sandler D. G. et al. Professionaly v konkurentsii za budushchee. Operezhayushchee obuchenie dlya liderstva v tsifrovoi industrii [Professionals Competing for the Future. Advanced Learning for Leadership in the Digital Industry], Moscow, SOLON-Press, 2021, 304 p. (In Russ.).

17. Schroeder A., Kotlarsky J. Digital Resources and Their Role in Advanced Service Provision: A VRIN Analysis. In: Baines T., Harrison D. (eds.), *Servitization: The Theory and Impact*, Aston University, 2015, pp. 67–74. (In Eng.).

18. Bhattacharjee S., Gopal R., Marsden J., Sankaranarayanan R. Digital Goods and Markets: Emerging Issues and Challenges. *ACM Transactions on Management Information Systems*, 2011, vol. 2, iss. 2, pp. 1–14. doi 10.1145/1985347.1985349. (In Eng.).

19. El-Sheikh E. et al. Emerging Trends in the Evolution of Service-Oriented and Enterprise Architectures. *Intelligent Systems Reference Library*, 2016, vol. 111, pp. 1–3. doi 10.1007/978-3-319-40564-3_1. (In Eng.).

20. Schroeder G. N., Steinmetz C., Pereira C. E., Espindola D. B. Digital Twin Data Modeling with AutomationML and a Communication Methodology for Data Exchange. *IFAC-Papers Online*, 2016, vol. 49, nr. 30, pp. 12–17. doi 10.1016/j.ifacol.2016.11.115. (In Eng.).

21. Matsas M., Pintzos G., Kapnia A., Mourtzis D. An Integrated Collaborative Platform for Managing Product-Service across their Life Cycle. *Procedia CIRP*, 2017, vol. 59, pp. 200–226. doi 10.1016/j.procir.2016.09.009. (In Eng.).

22. Michon R. The Complete Guide to Software as a Service: Everything you Need to Know about SaaS. CreateSpace Independent Publishing, 2017. 261 p. (In Eng.).

23. The Agile Manifesto, available at: <https://agilemanifesto.org/> (accessed 29.07.2022). (In Eng.).

24. Dai Q., Kauffman R. J. Business Models for Internet-Based B2B Electronic Markets. *International Journal of Electronic Commerce*, 2002, vol. 6 (4), pp. 41–72. doi 10.1109/hicss.2001.927035. (In Eng.).

25. Baldwin C. Y., Woodard C. J. The Architecture of Platforms: A Unified View. Working Paper. Boston: Harvard Business School, 2008. 32 p. doi 10.4337/9781849803311.0008. (In Eng.).

26. Eisenmann T., Parker G., Alstynne M. van. Platform Development. *Strategic Management*, 2011, vol. 32 (12), pp. 1270–1285. doi 10.1002/smj.935. (In Eng.).

Информация об авторах / Information about the authors

Кожевников Михаил Викторович – доцент кафедры систем управления энергетикой и промышленными предприятиями, кандидат экономических наук, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; m.v.kozhevnikov@urfu.ru.

Стариков Евгений Михайлович – преподаватель кафедры систем управления энергетикой и промышленными предприятиями, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; e.m.starikov@urfu.ru.

Смирнов Виктор Васильевич – студент магистратуры кафедры «Систем управления энергетикой и промышленными предприятиями», Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина.

Mikhail V. Kozhevnikov – PhD (Economics), Associate Professor, Department of Energy and Industrial Management Systems, Ural Federal University; m.v.kozhevnikov@urfu.ru.

Evgeniy M. Starikov – Teacher, Department of Energy and Industrial Management Systems, Ural Federal University; e.m.starikov@urfu.ru.

Viktor V. Smirnov – Master's Student, Department of Energy and Industrial Management Systems, Ural Federal University.



Университетское управление: практика и анализ
Издается с 1997 года
Том 26, № 2, 2022

Учредители:

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина
Томский государственный университет (НИУ)
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (НИУ)
Петрозаводский государственный университет
Новосибирский государственный технический университет
Кемеровский государственный университет
Владивостокский государственный университет экономики и сервиса
Некоммерческое партнерство «Журнал “Университетское управление: практика и анализ”»

Издатели журнала:

Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина
Некоммерческое партнерство «Журнал “Университетское управление: практика и анализ”»

Стоимость одного экземпляра – 1 500 руб.



Редакция журнала

Шеф-редактор *О. Т. Ключева*
Редакторы *Е. И. Маркина, М. Д. Графова*
Корректоры *Е. И. Эльгот, М. Д. Графова*
Перевод *В. И. Бортников, М. Д. Графова*
Компьютерная верстка *В. В. Таскаев*
Дизайн номера *А. И. Тропин*
Интернет-редактор *Х. С. Саруханян*
Технический редактор *Ю. С. Французова*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
ПИ № ФС77-74243 от 02 ноября 2018 г.

Адрес редакции:

620083, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51, к. 243
Тел. / факс: 8 (343) 371-10-03, 371-56-04
8 (912) 640-38-22
E-mail: publishing@umj.ru; umj.university@gmail.com

Электронная версия журнала: <http://umj.ru>

Подписано в печать 30.06.2022 г.
Формат 60×84 1/8. Уч.-изд. л. 15,2. Тираж 500 экз. Заказ № 219
Отпечатано в Издательско-полиграфическом центре УрФУ
620000, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4

University Management: Practice and Analysis

Founded in 1997

Vol. 26, nr 2, 2022

Founders:

Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin
National Research Tomsk State University
National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod
Petrozavodsk State University
Novosibirsk State Technical University
Kemerovo State University
Vladivostok State University of Economics and Service
Non-commercial partnership «Journal "University Management: Practice and Analysis"»

Publishers:

Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin
Non-commercial partnership «Journal "University Management: Practice and Analysis"»

One copy of this edition is worth P1 500



Editorial board

Editor-in-chief *O. Klyueva*
Editors *E. Markina, M. Grafova*
Proofreaders *E. Elgot, M. Grafova*
Translators *V. Bortnikov, M. Grafova*
Computer imposition *V. Taskaev*
Design *A. Tropin*
Internet-editor *Kh. Sarukhanyan*
Technical editor *Yu. Frantsuzova*

Journal Registration Certificate
PI No FS 77-74243 as of 02.11.2018

Editorial Board Address:

Office 243, 51 Lenin ave., 620083, Ekaterinburg, Russia
Phone / fax: +7 (343) 371-10-03, 371-56-04
+7 (912) 640-38-22
E-mail: publishing@umj.ru; umj.university@gmail.com

On-line version of the magazine: <http://umj.ru>

Signed to print 30.06.2022 r.
Format 60×84 1/8. Published sheets 15,2. Circulation 500 copies. Order № 219

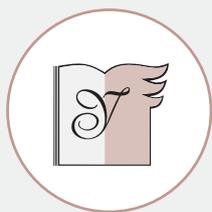
Publisher – Ural Federal University Publishing Centre
4 Turgenev str., 620000, Ekaterinburg, Russia

ПРИОБРЕТЕНИЕ ЖУРНАЛА НА 2022 ГОД

Наименование издания	Количество выпусков	Стоимость одного выпуска, руб.	Стоимость подписки на 6 месяцев, руб.	Стоимость подписки на год, руб.*
Журнал «Университетское управление: практика и анализ» (твердая копия)	4	1 500	3 000	6 000

* НДС не облагается.

- Подписка в отделениях АО «Почта России», подписной индекс ПИ570.
- Онлайн-подписка на сайте «Почта России» <https://podpiska.pochta.ru/press/>, подписной индекс ПИ570.
- Онлайн-подписка на сайте агентства «Урал-пресс» <http://ural-press.ru/catalog/description/>, подписной индекс 46431.
- При приобретении журнала через редакцию для юридических лиц нужно подать заявку на электронную почту umj.university@gmail.com или publishing@umj.ru, в которой указать плательщика, почтовый адрес для отправки журнала, а также год, номер выпуска, количество экземпляров.
На основании заявки вам будет выставлен счет, при необходимости заключен договор. Оплата через банк по выставленному счету, договору.
- При приобретении журнала через редакцию для физических лиц нужно подать заявку на сайте журнала <http://umj.ru/subscribe>, вам будет выставлен счет с реквизитами для оплаты.
- Авторы могут приобрести журнал по льготной цене за 1 экземпляр 900 рублей. Электронную версию (pdf-файл) можно скачать с сайта журнала.



УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ

Журнал «Университетское управление: практика и анализ» адресован руководителям отечественных вузов и распространяется как в государственных, так и в негосударственных высших учебных заведениях России. Журнал публикует материалы по актуальным проблемам управления вузами, знакомит с лучшими практиками управления, информирует о программах и проектах в области университетского менеджмента.

Авторами журнала являются практические работники, руководители вузов, специалисты в области университетского управления, представители органов власти.

Высшей аттестационной комиссией Министерства науки и высшего образования Российской Федерации журнал включен в перечень ведущих научных журналов.

Публикации в журнале бесплатны для авторов всех категорий.

Банковские реквизиты журнала

Журнал «Университетское управление»
ИНН 6670035271, КПП 667001001
Р/сч 40703810463040000067
в ПАО КБ «УБРИР»
г. Екатеринбург
Кор/сч 30101810900000000795
БИК 046577795

Публикации

Основная тематика, поддерживаемая журналом:

- стратегическое управление университетами;
- управление качеством образования;
- финансовый менеджмент в вузе;
- управление персоналом в вузе;
- информационные технологии в управлении вузом;
- маркетинг образования и т. д.

К сотрудничеству приглашаются руководители вузов и системы управления образованием, специалисты и исследователи в области менеджмента образования, докторанты, аспиранты, преподаватели вузов.

Для публикации статьи в журнале необходимо загрузить ее **в электронном виде в электронную редакцию**. К статье прилагаются: **аннотация** (объем до 200–250 слов); **ключевые слова**; **сведения об авторе** (ученая степень, звание, должность, место работы, адрес организации; координаты: рабочий телефон, электронная почта, почтовый адрес на русском и английском языках); **список литературы**; **список литературы на латинице** (раздел References). Объем статьи вместе с сопроводительным материалом – до 1,5 а. л. (1 а. л., он же авторский лист, составляет 40 тыс. знаков с пробелами).

Редакция может публиковать статьи в порядке обсуждения, не разделяя точки зрения авторов. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен и прочих сведений, а также за использование материалов, не подлежащих открытой публикации.

С подробной информацией о требованиях к оформлению статей можно ознакомиться на сайте журнала www.umj.ru.

Адрес редакции

620083, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51.
Тел./факс: +7 343 371-10-03, 371-56-04.
E-mail: umj.university@gmail.com
publishing@umj.ru
www.umj.ru



UNIVERSITY MANAGEMENT: PRACTICE AND ANALYSIS

Journal «**University Management: Practice and Analysis**» is a Russian edition, which is addressed to academy leaders and distributed to more than 750 state and non-governmental institutes of higher education all over Russia. The journal publishes materials on topical problems of university management, presents advanced experience on university management, informs about the programs and projects in the sphere of university management.

The authors of the journal are practical workers, academy leaders, specialists in the sphere of university management and public agents.

The Journal is included in the State Commission for Academic Degrees and Titles (VAK) list of leading peer-reviewed academic journals.

Publications in journal are free for all kinds of authors.

Publications

Main issues supported by the journal:

- Strategic university management.
- Education quality management.
- Financial management in the university.
- Staff management at the university.
- Informational technologies in university management.
- Educational marketing.

For cooperation the journal invites academy and education control system leaders, specialists and researchers in the sphere of university management, scientists working for doctor's degree, postgraduates, lecturers.

For publishing an article in the journal it is necessary to download the **document** into the electronic editorial board of not more than 10 A4-typed pages; the **abstract** of the an article not more than 200–250 words, **keywords; information about the author** (academic degree, academic status, place of employment, business telephone number, e-mail address, postal business address), in Russian and English; **bibliography and references**.

The Editorial Board may publish articles for discussion, without sharing the author's views. The author is responsible for ensuring authenticity of economic and statistical data, facts, quotations, proper names and other information made use of in the article, as well as for the absence of data not subject to open publication.

More detailed information about article presentation can be found at the journal website www.umj.ru.

Subscription

For taking out a subscription it is necessary to send an application pointing out return postal address as well as a copy of a payment draft. Please send the following items to the address of the Editorial Board.

Journal Bank data

Individual tax number 6670035271
Journal «University management»
Dollar settlement account 40703810463040000067
To Branch of UBRD, PJSC of Ekaterinburg
Correspondent account 30101810900000000795
Bank identification code 046577795

Editorial Board address

51 Lenina ave., Ekaterinburg, 620083
Tel. /fax: +7 343 371-10-03, 371-56-04
E-mail: umj.university@gmail.com
publishing@umj.ru
www.umj.ru