

УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ

Выходит 4 раза в год

Том 27, № 2, 2023

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

Д. Бадарч

ректор Монгольского государственного университета, канд. техн. наук, профессор, г. Улан-Батор, Монголия;

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, FHRIS 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

D. Williams

PhD, Associate Lecturer, Sheffield University, UK

ISSN 1999-6640 (print)

ISSN 1999-6659 (online)

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. Кортков

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

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

Е. А. Суханова

канд. пед. наук, доцент, Томский государственный университет (НИУ), г. Томск

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. 27, no. 2, 2023

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

D. Badarch

PhD (Engineering), Prof., President of the National University of Mongolia (Ulan Bator, Mongolia)

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

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. Grudinskiy

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

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

E. A. Sukhanova

PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor, National Research Tomsk State University, Tomsk

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

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)

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

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ

Антонова Н. Л., Абрамова С. Б.

Дистанционное образование: онлайн-прокторинг как инструмент оценки результатов обучения

5

ПРОДВИЖЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЙ И РАЗРАБОТОК

Геворкян Е. Н., Вачкова С. Н., Шиян И. Б., Виноградова И. А., Агеева Н. С.

Популяризация науки в университетах: модель центра публичной науки

17

ЧЕЛОВЕК В УНИВЕРСИТЕТЕ

Ефимова Г. З., Грибовский М. В.

Престиж университетского преподавателя в России: историческая ретроспектива и современное состояние

30

Малошонок Н. Г.

Студенческая вовлеченность как инструмент оценки качества образования в российских университетах

45

Певная М. В., Тарасова А. Н., Телепаева Д. Ф.

Волонтерское неучастие студентов, или Как эффективно организовать обучение добровольчеству в российских университетах

59

ЭКОНОМИКА УНИВЕРСИТЕТА

Дмитриенко А. С., Мячин А. Л.

Ценообразование в российских вузах: как влияют на стоимость обучения вузы-конкуренты?

75

Деркачев П. В., Коваленко Д. Д.

«Болезнь издержек» российского высшего образования

89

УНИВЕРСИТЕТ И ТЕРРИТОРИЯ

Ремизова Т. С., Алаев А. А.

Университетские кампусы мирового уровня как новая форма организации образовательных пространств на территории Российской Федерации

101

КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ УНИВЕРСИТЕТОВ

Долженко Р. А., Долженко С. Б.

Продвижение образовательных программ: новые практики

116

Резник С. Д., Юдина Т. А.

Репутационные риски университета в новых условиях развития российского высшего образования

127

EDUCATIONAL PROCESS MANAGEMENT

Antonova N. L., Abramova S. B.

Distance Education: Online Proctoring as a Tool for Assessing Learning Outcomes

PROMOTION OF RESEARCH AND DEVELOPMENT

Gevorkyan E. N., Vachkova S. N., Shiyani I. B., Vinogradova I. A., Ageeva N. S.

University Science Promotion: A Model of a Center for Public Science

A MAN WITHIN THE UNIVERSITY SYSTEM

Efimova G. Z., Gribovskiy M. V.

Prestige of a University Teacher in Russia: Historical Retrospective and Current State

Maloshonok N. G.

Student Engagement as an Instrument of Assessing the Quality of Education in Russian Universities

Pevnaya M. V., Tarasova A. N., Telepaeva D. F.

Students' Non-Participation in Volunteer Activities, or How to Effectively Organize Volunteering Education in Russian Universities

UNIVERSITY'S ECONOMY

Dmitrienko A. S., Myachin A. L.

Pricing in Russian Universities: How Do Competing Universities Influence Tuition Fees?

Derkachev P. V., Kovalenko D. D.

«Cost Disease» of Russian Higher Education

UNIVERSITY AND TERRITORY

Remizova T. S., Alaev A. A.

World-Class University Campuses as a New Form of Organization of Educational Spaces on the Territory of the Russian Federation

UNIVERSITIES' COMPETITIVENESS

Dolzhenko R. A., Dolzhenko S. B.

Promotion of Educational Programs: New Practices

Reznik S. D., Yudina T. A.

Reputational Risks of the University in the New Conditions for the Development of Russian Higher Education

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 2000 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.

Позиции журнала «Университетское управление: практика и анализ» в обновленных рейтингах и базах научных журналов страны на 01.12.22 г.:

Перечень рецензируемых научных изданий Высшей аттестационной комиссии.

Высший коэффициент научной значимости – 0.6.

Категория – K1.

Номер в алфавитном списке – 2306.

Рейтинг журналов в Russian Science Citation Index (RSCI):

Нормированный рейтинг – 0.335.

Квартиль – 1.

Место в рейтинге журналов – 233 (из 944).

«Белый список» («БС») – перечень авторитетных научных журналов, утвержденный межведомственной рабочей группой Минобрнауки.

Номер в алфавитном списке – 29982.

«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 Ключев*

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 2000 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.

«University Management: Practice and Analysis» in academic rankings and journal databases of the Russian Federation (2023):

List of peer-reviewed scientific publications of the Higher Attestation Commission:

The highest coefficient of scientific significance is 0.6.

Category – K1.

The place in the alphabetical list is 2306.

Academic ranking of the Russian Science Citation Index (RSCI):

Coefficient is 0.335.

Quartile – 1.

Place in the ranking is 233 (out of 944).

«White List» is a list of authoritative scientific journals approved by the Ministry of Education and Science.

The place in the alphabetical list is 29982.

«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*



ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОНЛАЙН-ПРОКТОРИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ

Н. Л. Антонова, С. Б. Абрамова

*Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина
Россия, 620002, Екатеринбург, ул. Мира, 19;
n.l.antonova@urfu.ru*

Аннотация. Экстренный переход образовательных организаций на дистанционное обучение в условиях пандемии актуализировал вопросы, связанные с оценкой результатов освоения дисциплин. Онлайн-прокторинг становится одним из ведущих инструментов контроля, предлагающим объективную независимую оценку соблюдения академической этики. Основной целью работы выступает анализ отношения студентов к дистанционному обучению и изучение их представлений о возможностях, недостатках и перспективах онлайн-прокторинга. Эмпирической базой пилотного исследования, проведенного весной 2021 г., стали результаты онлайн-анкетирования студентов 1–4 курсов бакалавриата, обучающихся на гуманитарных, социально-политических, естественнонаучных / технических направлениях и специальностях Уральского федерального университета ($n=200$). Также был использован метод полуструктурированных интервью со студентами, имеющими опыт участия в итоговом тестировании с использованием систем онлайн-прокторинга ($n=10$). Материалы исследования свидетельствуют о том, что основными трудностями, с которыми столкнулись студенты в процессе дистанционного обучения, выступают отсутствие непосредственного контакта с преподавателем, большой объем материала для самостоятельного освоения, возросшая нагрузка на здоровье, технические сбои. Несмотря на возникающие барьеры, молодое поколение успешно освоило образовательные платформы (MS Teams, Zoom, Google Meet) и получило опыт дистанционной сдачи зачетов и экзаменов. Онлайн-прокторинг сужает репертуар неформальных практик прохождения итогового контроля, при этом формируя и развивая такие личностные качества, как рисковость и предприимчивость, что связано как с низкой потребностью в освоении общеобразовательных дисциплин, так и с некачественной разработкой тестовых заданий. Проблемной зоной прокторинга выступают технические сбои при прохождении тестирования. Для дистанционного образования онлайн-прокторинг является перспективным и востребованным со стороны студентов инструментом оценки результатов обучения профессиональным и профильным дисциплинам. Отсутствие внешнего контроля становится фактором воспроизводства практик академической нечестности. Результаты исследования вносят вклад в дальнейшее развитие дистанционного обучения и онлайн-оценки качества освоения пройденных студентами дисциплин.

Ключевые слова: дистанционное образование, онлайн-прокторинг, тестирование, студенты, академическая нечестность

Благодарности. Научно-исследовательская работа была проведена в Уральском федеральном университете имени первого Президента России Б. Н. Ельцина. Авторы статьи благодарны рецензентам за вдумчивое и глубокое прочтение работы и ее оценку.

Для цитирования: Антонова Н. Л., Абрамова С. Б. Дистанционное образование: онлайн-прокторинг как инструмент оценки результатов обучения // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27, № 2. С. 5–16. DOI: 10.15826/umpa.2023.02.009.

DISTANCE EDUCATION: ONLINE PROCTORING AS A TOOL FOR ASSESSING LEARNING OUTCOMES

N. L. Antonova, S. B. Abramova

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

Abstract. The educational organizations' urgent transition to distance learning because of the pandemic has actualized the problems of assessing the results of mastering the disciplines. Online proctoring is becoming one of the leading tools for control, providing an objective independent assessment of compliance with academic ethics. The main purpose of this paper is to analyze students' attitude towards distance learning and their ideas on the opportunities, disadvantages, and prospects of online proctoring. The pilot study conducted in the spring of 2021 was empirically based on the results of online questionnaires answered by 200 undergraduate students of various scientific specialties and humanities at Ural Federal University (1–4 years). We also used the method of semi-structured interviews with 10 students who had had an experience of a final test using online proctoring systems. The data obtained show that the main difficulties faced by students within the distance learning process are the lack of direct contact with the teacher, enormous bulks of information to be learnt independently, the increased health burden, and technical failures. Despite the emerging barriers, the young have successfully mastered the educational platforms (MS Teams, Zoom, Google Meet) and practised in passing remote credits and exams. Online proctoring narrows the chances of informal passing final exams, however forming and developing risk-taking and inventiveness among students. This can be explained both by low demand for mastering general education disciplines and by poor design of test assignments. Technical failures within testing are another problem of proctoring. For distance education, online proctoring seems a promising and in-demand tool for students to assess the results of their learning in professional disciplines. The lack of external control becomes a factor of academic dishonesty practices multiplication. The results of the study contribute to the further development of distance learning and online assessment of the quality of students' mastering the completed disciplines.

Keywords: distance education, online proctoring, testing, students, academic dishonesty

Acknowledgments. The research was carried out within Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin. We are grateful to the peer reviewers for the thoughtful and thorough reading of our article and its evaluation.

For citation: Antonova N. L., Abramova S. B. Distance Education: Online Proctoring as a Tool for Assessing Learning Outcomes. *University Management: Practice and Analysis*, 2023, vol. 27, no. 2, pp. 5–16. doi 10.15826/umpa.2023.02.009. (In Russ.).

Введение

Пандемия стала глобальным вызовом для социальных институтов и практик: она изменила образ жизни социальных групп и общностей, трансформировала привычные рутинные действия людей, сформировала «новую нормальность». Для снижения скорости распространения вируса национальные системы образования экстренно внедряли технологии онлайн-обучения [1], преследуя ключевую цель – продолжение образовательного процесса дистанционно [2].

В новых условиях актуализировался широкий спектр вопросов, касающихся реализации дистанционной формы образовательного процесса. Эти вопросы затрагивали не только содержание учебных дисциплин, которые были переведены в онлайн-формат, и их соответствие учебным планам и программам, но и способы контроля знаний студентов. Согласно заявлению специалистов НИУ ВШЭ, наблюдается «картина незначительного повышения среднего балла у всех студентов. Изменение

технологии преподавания способствовало перераспределению категорий студентов: доля отличников возросла, доля двоечников уменьшилась»¹.

Западные ученые тоже обратили внимание на эту проблему [3]. Исследователи из Ирана зафиксировали связь между академической успеваемостью студентов, климатом в учебной группе и системой взаимодействия с преподавателем, которая влияет на образовательную мотивацию, способствует изменению самооценки и удовлетворенности образовательным процессом [4]. В рамках дистанционного обучения «удаленные» отношения с одноклассниками и преподавателями снижают интерес к обучению [5, 6]. Соответственно, перед студентами стоит задача получения итоговой аттестации с использованием любых возможностей.

По оценкам исследователей, одним из недостатков дистанционного образования является

¹ Как изменилась успеваемость студентов на дистанте. URL: <https://www.hse.ru/our/news/444619547.html> (дата обращения: 24.01.2022).

проявление нечестности / мошенничества со стороны студентов при тестировании, сдаче зачетов и экзаменов [7, 8]. Ю. М. Цыгалов отмечает, что «особую проблему вызывает идентификация обучающегося <...>, степень самостоятельности выполнения заданий» [9]. Соответственно, актуальными становятся вопросы контроля за выполнением заданий студентами при прохождении испытаний и объективной независимой оценки соблюдения академической этики.

Обзор литературы

В современном цифровом мире дистанционное образование стало неотъемлемой частью образовательного процесса [10] и атрибутом цифровой культуры. Использование инновационных информационных технологий в процессе обучения позволяет реализовать потребности цифрового поколения и увеличить численность студентов [11], для которых Интернет – это особая среда обитания, порождающая новые формы деятельности и культурные практики, устанавливающая жизнеобразующие смыслы [12].

Ирландский исследователь Д. Киган [13, 14] выделил ключевые аспекты дистанционного образования: разделение преподавателя и учащегося в физическом пространстве, наличие службы поддержки студентов и участие образовательной организации в подготовке учебных материалов, использование технических средств коммуникации, поддержание двусторонней связи между преподавателем и обучающимся.

Дистанционное образование может быть реализовано синхронно, асинхронно и в смешанной форме. Синхронная форма предполагает, что преподаватели и студенты встречаются на занятиях в определенное время. Этот формат, как правило, осуществляется онлайн с использованием видео- / аудиосопровождения в режиме реального времени [15].

Учащиеся, включенные в режим асинхронного дистанционного образования, самостоятельно (в удобное время и в удобном месте) включают в процесс обучения, поскольку учебные материалы курса или дисциплины выложены в сети (как правило, на специализированных образовательных платформах). Для взаимодействия с преподавателями используются онлайн-форумы, чаты и электронная почта, при этом для организации общения могут быть привлечены модераторы или инструкторы [15]. Согласно Р. Гаррисону, дистанционное образование, реализуемое в асинхронной форме, является базисом постиндустриальной эры [16].

Можно предположить, что смешанное обучение – оптимальное сочетание непосредственного личного взаимодействия преподавателя и студента и использования информационно-коммуникационных технологий, что «позволяет сделать обучение эффективным, экономичным и удобным, а учебный процесс – интерактивным, личностно-ориентированным и адаптивным для всех заинтересованных в обучении сторон» [17].

Кроме трех форм дистанционного образования, уже ставших традиционными, исследователи выделяют массовые открытые онлайн-курсы (МООС) и онлайн-курсы с открытым графиком. Свободный доступ к учебным ресурсам рассматривается как способ удовлетворить огромный спрос на образование и обучение во всем мире [18]. Сегодня университеты пытаются интегрировать контент МООС в учебный план, создавая смешанные учебные программы [19].

Современные исследователи ставят вопрос об экстренном дистанционном обучении в условиях пандемии [20–22]. Основной целью в таких условиях, как отмечает К. Ходжес с коллегами, становится не формирование прочной образовательной экосистемы, а временное, быстрое и надежное предоставление доступа к обучению и учебным материалам [23]. Альтернативный режим образования в кризисной ситуации (как правило, незапланированный и внезапный [24]) был реализован университетами, которые использовали все доступные ресурсы [25]. Как российские, так и зарубежные исследователи включились в анализ проблемных зон и перспектив дистанционного образования, осуществив таким образом исследовательский прорыв и развив теорию обучения в цифровую эпоху [26–28]. Исследователи отмечают, что экстренное дистанционное обучение – это вынужденная мера в чрезвычайной ситуации, а дистанционное образование создает гибкую и альтернативную среду обучения в условиях цифровизации [29, 30]. Студенты, имеющие опыт включения в смешанную модель обучения, «смогли быстрее и эффективнее адаптироваться к ситуации вынужденного дистанционного обучения в условиях пандемии, чем студенты, ранее обучавшиеся на основе традиционной формы организации образовательного процесса» [31, 49]. Для повышения достоверности оценки и обеспечения валидности результатов освоения учебных курсов и дисциплин в дистанционном образовании сегодня используется онлайн-прокторинг, понимаемый как «процедура контроля на онлайн-экзамене или тестировании, где за всем процессом наблюдает администратор – проктор» [32], который идентифицирует экзаменуемого и наблюдает за ходом

сдачи экзамена или тестированием. Исследователи из Испании проанализировали данные о запросах в поисковые системы сети Интернет, касающиеся способов списывания на экзаменах (2016–2020 гг.), и пришли к выводу об их увеличении в период пандемии (запросы при этом касались инструментов мошенничества на онлайн-экзаменах [33]). Прокторинг становится барьером для академического мошенничества со стороны студентов: материалы, полученные в ходе экспериментов, свидетельствуют, что учащиеся показывают более слабые результаты с использованием прокторинга [34].

В научной литературе и практике принято выделять три основные формы онлайн-прокторинга. Первая форма – это онлайн-наблюдение за экзаменуемыми в режиме реального времени. Несмотря на то, что данная форма прокторинга является наиболее эффективной и гибкой, это трудоемкая процедура, требующая значительных человеческих и финансовых ресурсов. Вторая форма – это автоматизированный прокторинг [35, 36], позволяющий на основе специально создаваемых алгоритмов фиксировать факты нечестных действий студентов. Однако автоматический прокторинг не всегда ведет к надежным решениям [37]. Для того, чтобы снизить «ошибки», предлагается третья форма – полуавтоматический прокторинг, суть которого заключается в асинхронном вовлечении специалистов в процесс оценки надежности результатов экзамена или тестирования для принятия решения [38–40].

В. Ю. Григорьев и С. Е. Новикова отмечают, что использование онлайн-контроля ведет к упрощению «экзамена с точки зрения сложности заданий в связи с сокращением предоставляемого для обдумывания ответов на вопросы времени и постановкой новых ограничительных мер одновременно с усложнением технического оснащения процедуры экзаменов» [41]. Тем не менее, онлайн-прокторинг становится востребованным инструментом при оценке знаний студентов, включенных в дистанционное образование, и российские вузы используют современные инновации и новые механизмы контроля. Так, на сайтах ряда университетов даются разъяснения о процедуре проведения онлайн-прокторинга². Полагаем, что пандемия стала

своего рода катализатором дальнейшего утверждения дистанционного образования и технологий развития систем контроля и оценивания.

Основной целью нашего социологического исследования стал анализ отношения студентов Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (Екатеринбург, Россия) к дистанционному образованию в период пандемии, а также изучение представлений студенческой общности о возможностях, недостатках и перспективах онлайн-прокторинга как формы контроля результатов обучения.

Материалы и методы

Исследование было проведено в мае 2021 г. Нами были выдвинуты следующие исследовательские задачи: во-первых, определить роль и место дистанционного обучения в образовательном процессе; во-вторых, выявить предпочтительные формы дистанционного обучения; в-третьих, охарактеризовать преимущества и недостатки дистанционного обучения. Используя метод онлайн-анкетирования, были опрошены 200 студентов 1–4 курса бакалавриата, обучающихся на гуманитарных (38%), социально-политических (56%), естественно-научных / технических (6%) направлениях и специальностях. Разработанная авторская анкета состояла из 21 вопроса (среди них были закрытые, открытые и полужакрытые). Средняя продолжительность заполнения анкеты составила 15 минут. Материалы исследования были обработаны с использованием программы обработки и анализа данных SPSS (версия 20.0).

Мы также использовали метод полуструктурированных интервью. Путеводитель интервью включал пять вопросов, нацеленных на определение возможностей, недостатков и перспектив онлайн-прокторинга в оценках студентов. Всего было проинтервьюировано 10 студентов, имеющих опыт тестирования при использовании онлайн-прокторинга. Информантами стали 7 девушек и 3 юноши – студенты старших курсов бакалавриата и магистранты. Продолжительность интервью составила в среднем 20 минут. Материалы интервью были транскрибированы и обобщены в соответствии с целевыми установками.

Исходя из включенности в выборку студентов только одного регионального вуза – Уральского федерального университета, – данный опрос имеет пилотный характер и не является репрезентативным: результаты не могут быть распространены на студентов всех российских университетов, а также могут не полностью совпадать

² Экзамены с прокторингом: как обеспечивается корректность процедуры оценивания онлайн. URL: <https://www.hse.ru/news/edu/370621028.html> (дата обращения: 25.01.2022); Все о прокторинге. URL: <https://www.dvfu.ru/education/online-training/all-about-proctoring/> (дата обращения: 25.01.2022); Прокторинг на экзаменах: как это работает. URL: <https://www.ncfu.ru/home/news/Proctoring-na-akzamenah-kak-ato-rabotaet/> (дата обращения: 26.01.2022); Центр прокторинга: все под контролем. URL: <https://open.spbstu.ru/centr-proctoringa/> (дата обращения: 28.01.2022).

с опросными материалами, полученными из других вузов. Материалы исследования актуализируют проблему определения результатов обучения в условиях дистанционного образования и задают направления дальнейшего исследовательского поиска эффективных инструментов онлайн-оценки.

Результаты и обсуждение

Период пандемии, как было показано выше, поставил перед университетами задачу экстренного и качественного перехода на дистанционное обучение, что привело к тотальному вовлечению студентов в онлайн-технологии образования. Если до пандемии только 15 % опрошенных имели опыт онлайн-обучения по 5 и более курсам, то за апрель – май 2020 г. этот показатель увеличился до 67 % студентов (из них 20 % указали на 10 и более курсов) [42], а к 2021 г. достиг 100 % охвата обучающихся в Уральском федеральном университете. 59 % опрошенных студентов полагают, что вуз успешно справился с поставленной задачей организации дистанционного обучения, 13 % негативно оценивают деятельность университета в этом переходе. Хуже оценивают эффективность перехода студенты 3–4 курсов, что связано с опытом их обучения в очном формате и, соответственно, с возможностью сравнения допандемийного и пандемийного опыта обучения в вузе.

В настоящий момент 36 % студентов выразили желание обучаться с использованием одной формы: 9 % опрошенных отдадут однозначное предпочтение дистанционному образованию, 27 % – очному (что указывает на сохранение достаточно значимого числа студентов, готовых полностью вернуться к традиционной форме обучения). 64 % указывают на сочетание двух форм как наиболее предпочтительный вариант. В смешанном формате обучения, тем не менее, востребованным остается оффлайн-образование: только 19 % полагают, что более 50 % дисциплин нужно перевести на дистанционное обучение (41 % студентов предлагает перевести на дистант не более 30 % курсов). 80 % участников исследования расценивают онлайн как дополнительную / вспомогательную меру в образовательном процессе.

Одной из значимых проблем использования онлайн-технологий на начальном этапе перехода стали вопросы наличия соответствующих электронных устройств и программного обеспечения как достаточного для проведения занятий. Согласно результатам опроса студентов, наиболее распространенным сочетанием устройств для дистанционного обучения выступает использование ноутбука

с телефоном, при этом оно более характерно для девушек (60 %), чем для юношей (28 %). Только ноутбуком пользуются 28 % студентов мужского пола и 17 % женского, только телефоном – 10 % и 5 % соответственно. Также среди юношей более выражено использование стационарного компьютера: 10 % используют только этот вариант, 17 % – компьютер в сочетании с телефоном, 3,4 % – компьютер и ноутбук (у девушек 5 %, 6 % и 1 % соответственно). С одной стороны, такое предпочтение определяется техническими / естественнонаучными направлениями обучения юношей, однако и среди студентов гуманитарного и социально-политического профиля юноши чаще прибегают к стационарному компьютеру в образовательном процессе.

К числу основных трудностей, с которыми столкнулись студенты в ходе дистанционного обучения, были отнесены сложности освоения материала, связанные с отсутствием достаточного объяснения, контакта с преподавателем (34 %) и большим объемом материалов для самостоятельного прохождения (41 %). Студенты указывают на чрезмерную нагрузку и большой объем заданий в письменной форме (25 %), что приводит к увеличению времени, проводимому за компьютером, и росту нагрузки на здоровье (40 %). При этом на первое место среди возникших сложностей на дистанте выходят проблемы технического характера: технические сбои в процессе обучения (49 %), низкая скорость интернета (27 %) и его отсутствие (6 %), а также неудобные платформы для обучения (34 %).

К 2021 г. электронная образовательная среда Уральского федерального университета позволяла использовать различные платформы для проведения занятий и размещения образовательного контента. Для оценивания респондентам было предложено 5 ресурсов, которые наиболее интенсивно были задействованы в образовательных практиках университета. Все участники опроса пользовались MS Teams, абсолютное большинство (98 %) имеют опыт использования Гиперметода и Zoom, три четверти – Moodle. Менее всего распространен Google Meet, однако и здесь большинство респондентов (59 %) им пользовались. 48 % опрошенных знают все пять платформ. Таким образом, современный студент только в рамках внутривузовского онлайн-обучения получает опыт использования нескольких платформ, что расширяет возможности его сравнительного оценивания их функциональных возможностей, инструментов, интерфейса и других характеристик.

Лидером по оценкам студентов стала платформа MS Teams – ей были выставлены самые высокие баллы по всем оцениваемым

показателям (понятность использования, пропускная способность как отсутствие сбоев и зависаний в работе интернета, удобство предлагаемых инструментов). На втором месте оказался Zoom, который проигрывает Google Meet (третье место) по пропускной способности, но выигрывает по простоте и удобству для пользователя. Хуже всего студенты оценили Гиперметод по показателям понятности и эргономичности инструментов и Moodle по качеству интернет-трафика (см. таблицу).

Участникам опроса было предложено выбрать, какая форма дистанционного образования является предпочтительной лично для них – записанные видеокурсы, видеоконференции в режиме реального времени или материалы, выложенные в текстовом формате (PDF, DOC и т. д.). Все варианты имеют своих сторонников – основное предпочтение было отдано конференциям в реальном времени (47%), но 34% склонны заниматься по записям видеокурсов, а 19% любят работать с текстовыми материалами. Такое распределение предпочтений студентов указывает, что практически половина выбирают вариант, максимально приближенный к очной традиционной форме с «живым» общением (синхронное дистанционное обучение). Чаще других выбирают этот вариант студенты 1 курса (59% в сравнении с 40% у 2 курса и 30% у 3–4 курсов), а также юноши значительно чаще (69%), чем девушки (40%). При этом сторонники конференций в реальном времени нивелируют те преимущества, которые уже традиционно считаются сильными сторонами онлайн-обучения – возможность выбора удобного времени для занятий, повторного просмотра и др. Однако именно эта форма дает и максимальные возможности для «симуляции» присутствия на занятии, требует от преподавателя

дополнительных контрольных процедур, если посещаемость включена в состав показателей допуска / получения итоговой аттестации по дисциплине.

С момента начала активного развития дистанционных форм образования одной из наиболее значимых задач считалось обеспечение технологий промежуточного и итогового контроля, которые позволяли бы объективно замерить уровень освоения материала дисциплины / модуля [43]. Несмотря на значительное развитие данных технологий за последние годы, аспект контроля результатов остается в центре внимания методистов, исследователей, преподавателей и студентов. 84% опрошенных нами студентов полагают, что ответственность, в том числе итоговая по дистанционным курсам, должна проходить также в дистанционном формате. Подчеркивая важность оперативного и объективного фиксирования учебных достижений студентов с точки зрения их мотивации к дальнейшему обучению, современные исследователи одновременно указывают на связь эффективности процедуры контроля знаний с разнообразием применяемых форм контроля [44].

Студенты в ходе интервью отметили, что предпочтительными формами онлайн-контроля являются тестовые задания: «...когда на дистанте, то лучше сдавать экзамены и зачеты в форме тестов, дистанционно» (жен.). Формируя запрос на тестирование, информанты подчеркивают, что, несомненно, без онлайн-прокторинга решение тестов «проще, поскольку у меня больше возможностей правильно ответить на вопросы» (жен.). При этом подчеркнем, что практически все информанты отметили использование неформальных практик, нарушающих академическую этику: «Открываю в соседнем окне вкладку и "гублю" ответы» (жен.);

Оценка студентами платформ для онлайн-образования (в %)

Online education platforms as assessed by the students polled (in %)

	Доля использовавших данную платформу	Средняя оценка* характеристик платформы			Обобщенная оценка**
		Простота, понятность	Пропускная способность	Эргономичность (удобность для пользователя)	
MS Teams	100,0	4,18	4,06	4,14	12,38
Zoom	97,7	4,08	3,36	3,63	11,07
Google Meet	58,6	3,64	3,63	3,48	10,75
Moodle	75,0	3,02	3,21	3,03	9,26
Гиперметод	98,4	2,87	3,42	2,83	9,12

* Средняя оценка может принимать значение от 1 до 5, где 1 – низкая оценка, 5 – максимально высокая. Средние рассчитаны от числа тех респондентов, кто пользовался данной платформой.

** Обобщенная оценка рассчитана как сумма показателей оценки характеристик платформы. Максимально возможное значение – 15 баллов, минимальное – 3 балла. Чем выше значение, тем лучше оценена данная платформа.

«Я лично пользуюсь Яндекс-браузером: выделяешь нужное тебе слово или предложение и сразу предлагается: найти в Яндекс, кликаешь и переходишь на другую вкладку» (жен.); «Если предмет специфический, то пользуюсь конспектами, это когда у преподавателя авторский курс» (муж.).

Использование онлайн-прокторинга, по оценкам опрошенных, снижает репертуар практик академического мошенничества: «Обсуждать онлайн в чате или во ВКонтакте – неудобно: либо губами шевелишь, а если пишешь, то это трата времени. И в прокторинге нельзя взгляд отводить: отвел на пару секунд (вниз / влево / вправо) – и все, не сдал. И вкладку ты не можешь открыть, так как экран может записываться. Можно, конечно, на телефоне проходить тест, но это неудобно – мелкие буквы, пока наберешь – времени много уйдет» (жен.). Новый формат контроля знаний актуализирует ряд личностных качеств студентов: «При включенной камере написание теста во многом зависит от ловкости студента» (жен.); «Я бы сказал, что проворность и расторопность нужны, предприимчивость даже, чтобы пользоваться интернет-ресурсами» (муж.). Необходимость этих качеств студенты обосновали процедурой онлайн-прокторинга, в которой «нужно показать стол и помещение вокруг» (муж.).

В ходе интервью были определены типичные практики академической нечестности в условиях онлайн-прокторинга. Первая касается списывания с «бумажных носителей»: «У меня ноутбук, я перед экзаменом распечатываю лекции и прячу под ноутбуком листы. Показываю стол – все чисто, а потом переписываю, а точнее, списываю с листочков» (муж.). При реализации второго типа практики нужны друзья, знакомые, родители: «Они сидят за ноутбуком, т. е. их не видно, когда показываешь стол, а потом они могут сесть рядом, не попадая в камеру, и видеть вопросы на экране, ну, и искать на них ответы в телефонах» (жен.). Третий вариант практики может быть осуществлен при высокой сплоченности группы: «Из группы кто-нибудь проходит тест раньше, это "камикадзе", а потом рассказывает, какие ответы правильные» (жен.).

Можно ли утверждать, что система онлайн-контроля даже с использованием онлайн-прокторинга неэффективна и все студенты нарушают академическую этику? Думается, что такое утверждение было бы неверным. В процессе интервьюирования информанты подчеркнули, что тестирование по дисциплинам, которые они считают необходимыми для своей будущей профессиональной деятельности, стремятся пройти честно: «Как правило, дается две попытки, первую всегда

по-честному пытаюсь пройти. Если не получается, тогда думаю, как обойти систему» (муж.). Что касается курсов «общеразвивающего толка, то зачем мне усиленно готовиться к сдаче? Я послушала курс, ну, прикольный и жизненный. Но заучивать все и тратить день-два своей жизни на это не вижу смысла, проще списать» (жен.). Один из информантов охарактеризовал академическое мошенничество как рисковую практику и отметил, что не готов рисковать.

Студенты в ходе интервью определили спектр проблемных точек онлайн-тестирования, выступающих барьерами для успешного онлайн-прокторинга. Во-первых, единообразие в тестовых заданиях: «Вот смотрю иногда на тест и не понимаю, почему разработчик вопросы формулирует по-разному. В одном случае пишет: «Кто из перечисленных ниже ...»; в другом – «Внизу даны фамилии...». И это один и тот же тест по одному курсу» (жен.). Во-вторых, студенты отметили нечеткие / неясные для понимания формулировки вопросов и ответов: «Бывают непонятные формулировки вопросов в тестах» (муж.); «Иногда формулировку надо знать слово в слово. Ты можешь, в принципе, разбираться в теме, но тебе надо угадать из очень близких по смыслу определений, например, в вариантах ответов» (жен.). В-третьих, отсутствие четкого обозначения числа вариантов ответов: «Не всегда ясно, сколько должно быть вариантов ответа – два или четыре; смотришь – вроде все подходит» (муж.). В-четвертых, наличие ошибок в тестах: «Тесты были с ошибками. На openedu.ru была такая ситуация, о которой нам сказали ребята, прошедшие тест до нас. В одном вопросе надо отмечать неправильный вариант ответа, и система зачтет его как верный» (жен.).

Особое внимание информантами было уделено проблеме технического сопровождения онлайн-прокторинга: «Я вроде все сделал и даже от правил, но какие-то сбои. Приходится пересдавать» (муж.); «Было такое, что меня система "выбывала" из тестирования, приходилось снова заходить и снова начинать тестирование» (жен.). При этом, как отмечают информанты, технические службы оперативно разбираются с ситуацией и предоставляют дополнительные возможности для прохождения онлайн-прокторинга. Отметим, что у опрошенных студентов не возникало проблем со связью: «Когда пишешь тест, еще и с прокторингом, надо подстраховаться, чтобы интернет был устойчивым» (жен.).

Студенты отметили, что имели опыт прохождения тестирования в таких системах, как ITMOproctor и Examus. Но, поскольку опыт

небольшой, сравнительную оценку систем опрошенные дать не смогли: «*На openedu.ru есть ITMOproctor и Exatus, скачиваешь приложение на компьютер и тестируешься*» (жен.). Важно подчеркнуть, что для студентов онлайн-прокторинг был бесплатным.

Система прокторинга оценивается как принципиально инновационное решение задачи контроля знаний, способное кардинально изменить подходы к онлайн-формату сдачи экзаменов, улучшить показатели добропорядочности, обеспечить возможности автоматизации процедуры контроля и аргументации апелляции результатов [45]. В процессе интервьюирования студентам было предложено охарактеризовать перспективы онлайн-прокторинга как инструмента контроля знаний. Материалы опроса свидетельствуют о том, что все информанты полагают, что это важный и нужный способ, позволяющий снизить практики мошенничества при сдаче зачетов и экзаменов: «*Это необходимая мера, без него все равно будут списывать*» (жен.). Без контроля со стороны проктора честность при итоговом тестировании «*остается на совести студента*» (муж.).

Заключение

Материалы исследования позволили прийти к следующим выводам. В условиях пандемии, сопровождающейся экстренным переходом к дистанционному обучению, обострился вопрос достоверности оценки и обеспечения валидности результатов освоения курсов / дисциплин / модулей. Несмотря на трудности, которые возникли в процессе дистанционного обучения (отсутствие непосредственного контакта с преподавателем, большой объем материала для самостоятельного освоения, возросшая нагрузка на здоровье, технические сбои), студенты успешно включились в новый формат образовательного процесса, освоив такие образовательные платформы, как MS Teams, Zoom, Google Meet, и овладев онлайн-способами сдачи зачетов и экзаменов.

Онлайн-прокторинг сегодня становится одним из действенных инструментов, нацеленных на обеспечение качества контроля знаний студентов. Его использование сокращает репертуар практик академического мошенничества на зачетах и экзаменах. Тем не менее, студенты используют традиционное списывание с бумажных носителей и привлекают для получения высокой оценки одногруппников / друзей / знакомых / родителей.

Использование неформальных практик «обхода» прокторинга актуализирует развитие ряда

личностных качеств: предприимчивость и рискоспособность. Выбирая тестирование как предпочтительную форму итогового контроля, студенты отмечают проблемные зоны в тестовых материалах: отсутствие единообразия в заданиях, неясные формулировки, наличие ошибок. Еще одна проблема проведения онлайн-прокторинга – технические погрешности: в системе может быть сбой, не позволяющий засчитать результаты теста. Соответственно, важным видится необходимость технического сопровождения итогового контроля и оперативного реагирования на возникающие трудности. Современные студенты, ратуя за дистанционное синхронное обучение и последующий дистанционный итоговый контроль знаний, тем не менее, не вполне себе доверяют: отсутствие внешнего надзора может стать фактором воспроизводства практик академического мошенничества. Из этого можно сделать вывод, что онлайн-прокторинг в будущем будет востребован не только со стороны административных структур университетов и преподавателей, но и со стороны студентов.

В целом, в системе управления образовательным процессом важно разработать методы, способствующие развитию академической честности студентов, одним из которых может стать включение еженедельных / ежемесячных тестов по дисциплине, которые предшествуют онлайн-прокторингу. Подобные тесты могут не только настроить и подготовить обучающего к прохождению итогового тестирования, но и компенсировать «потерянные» баллы. Кроме того, важным видится и консультирование преподавателей (возможно, экспертная оценка продукта), разрабатывающих тестовые материалы на соответствие их формальным требованиям. Ориентируясь на результаты контроля, каждый из участников образовательного процесса может изменить свою стратегию с целью повышения эффективности усвоения материала. Преподаватели могут вносить изменения в учебные программы, корректировать методику и стиль преподавания, ход ведения занятий, усиливать внимание к определенным компетенциям и т. д. Обучающиеся, в свою очередь, могут выявлять проблемные зоны и дополнительно изучать по ним материалы для более эффективного усвоения последующих дисциплин, выбирать курсы для дополнительного образования, выстраивать индивидуальные образовательные стратегии и т. д.

Основными условиями повышения эффективности управления образовательным процессом при использовании онлайн-обучения мы считаем развитие цифровой инфраструктуры университетов и систем прокторинга как объективного механизма

онлайн-оценивания образовательных результатов, создание и функционирование режимов объективной экспертной оценки технологических и содержательных решений онлайн-курсов в целом и прокторинга в частности, проведение мониторинга удовлетворенности профессорско-преподавательского состава и обучающихся функционированием цифровых ресурсов и организацией контрольных процедур (в т. ч. прокторинга).

Результаты исследования вносят вклад в дальнейшее развитие дистанционного обучения и онлайн-оценки качества освоения пройденных студентами дисциплин. Перспективными направлениями исследований выступает сравнительный анализ разных прокторинговых систем, а также исследование представлений профессорско-преподавательской общности об инструментах оценки качества обучения в условиях цифровой трансформации образования.

Список литературы

1. Crawford J., Butler-Henderson K., Rudolph J., Malkawi B., Glowatz M., Burton R., Magni P. A., Lam S. COVID-19: 20 Countries' Higher Education Intra-Period Digital Pedagogy Responses // *Journal of Applied Learning & Teaching*. 2020. Vol. 3, no. 1. P. 9–28. DOI: 10.37074/jalt.2020.3.1.7.
2. Basilaia G., Kvavadze D. Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia // *Pedagogical Research*. 2020. Vol. 5, iss. 4. Article no. em0060. DOI: 10.29333/pr/7937.
3. Stack S. Learning Outcomes in an Online vs Traditional Course // *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. 2015. Vol. 9, no. 1. Article 5. DOI: 10.20429/ijstl.2015.090105.
4. Jafari S., Asgari A. Predicting Students' Academic Achievement Based on the Classroom Climate, Mediating Role of Teacher-Student Interaction and Academic Motivation // *Integration of Education*. 2020. Vol. 24, no. 1 (98). P. 62–74. DOI: 10.15507/1991-9468.098.024.202001.062-074.
5. Минева С. С. Дистанционное университетское образование: между академической традицией и цифровой деменцией // *Ноосферные исследования*. 2021. № 1. С. 99–105. DOI: 10.46724/NOOS.2021.1.99-105.
6. Бушуев И. В., Нектаревская Ю. Б., Толстокожа О. Н. Проблемы и перспективы развития дистанционного обучения в современной российской высшей школе // *Вестник Южно-Российского государственного технического университета (НПИ)*. Серия: Социально-экономические науки. 2020. Т. 13, № 4. С. 14–21. DOI: 10.17213/2075-2067-2020-4-14-21.
7. Peterson J. An Analysis of Academic Dishonesty in Online Classes // *Mid-Western Educational Researcher*. 2019. Vol. 31, no. 1. P. 24–36.
8. Holden O. L., Norris M. E., Kuhlmeier V. A. Academic Integrity in Online Assessment: A Research Review // *Frontiers in Education* [Электронный ресурс]. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2021.639814/full> (дата обращения: 13.05.2023).
9. Цыгалов Ю. М. Эффекты и риски дистанционного образования в высшей школе // *Управленческое консультирование*. 2020. № 10 (142). С. 61–73. DOI: 10.22394/1726-1139-2020-10-61-73.
10. Allen I. E., Seaman J. Digital Learning Compass: Distance Education Enrollment Report 2017 [Электронный ресурс]. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED580868.pdf> (дата обращения: 23.05.2023).
11. Nakamura M. The State of Distance Education in Japan // *Quarterly Review of Distance Education*. 2017. Vol. 18, iss. 3. P. 75–87.
12. Петрунева Р. М., Васильева В. Д., Топоркова О. В. Студенческая молодежь в эпоху цифрового общества // *Преподаватель XXI век*. 2019. № 1-1. С. 77–85.
13. Keegan D. J. On the Nature of Distance Education (1980) [Электронный ресурс]. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED311890.pdf> (дата обращения: 19.05.2023).
14. Keegan D. The Future of Learning: From eLearning to mLearning. Hagen : Zentrales Institut für Fern Universität, 2002. 174 p.
15. Watts L. Synchronous and Asynchronous Communication in Distance Learning: A Review of the Literature // *Quarterly Review of Distance Education*. 2016. Vol. 17. № 1. P. 23–32.
16. Garrison R. Theoretical Challenges for Distance Education in the 21st Century: A Shift from Structural to Transactional Issues // *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2000. Vol. 1, iss. 1. P. 1–17. DOI: 10.19173/irrodl.v1i1.2.
17. Хагаева И. А. Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2016. № 6 (33). С. 56–67.
18. Zawacki-Richter O., Naidu S. Mapping Research Trends from 35 Years of Publications in Distance Education // *Distance Education*. 2016. Vol. 37, no. 3. P. 245–269. DOI: 10.1080/01587919.2016.1185079.
19. Jong P. G. M. de, Pickering J. D., Hendriks R. A., Swinnerton B. J., Goshtasbpour F., Reinders M. E. J. Twelve Tips for Integrating Massive Open Online Course Content into Classroom Teaching // *Medical Teacher*. 2020. Vol. 42, no. 4. P. 393–397. DOI: 10.1080/0142159X.2019.1571569.
20. Алешковский И. А., Гаспаровичев А. Т., Крухмалева О. В., Нарбут Н. П., Савина Н. Е. Студенты вузов России о дистанционном обучении: оценка и возможности // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29, № 10. С. 86–100. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-10-86-100.
21. Захарова У. С., Вилкова К. А., Егоров Г. В. Этому невозможно обучить онлайн: прикладные специальности в условиях пандемии // *Вопросы образования*. 2021. № 1. С. 115–137. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-115-137.
22. Rapanta C., Botturi L., Goodyear P., Guàrdia L., Koole M. Online University Teaching during and after the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity // *Postdigital Science and Education*. 2020. Vol. 2. P. 923–945. DOI: 10.1007/s42438-020-00155-y.
23. Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., Bond A. The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning // *Educause Review*. 2020. Vol. 27. P. 1–12.

24. Baboolal-Frank R. Emergency Remote Learning during the Pandemic from a South African Perspective // *International Journal for Educational Integrity*. 2021. Vol. 17. Article no. 22. DOI: 10.1007/s40979-021-00087-5.
25. Bond M., Bedenlier S., Marin V. I. et al. Emergency Remote Teaching in Higher Education: Mapping the First Global Online Semester // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2021. Vol. 18. Article no. 50. DOI: 10.1186/s41239-021-00282-x.
26. Штыхно Д. А., Константинова Л. В., Гагиев Н. Н. Переход вузов в дистанционный режим в период пандемии: проблемы и возможные риски // *Открытое образование*. 2020. Т. 24, № 5. С. 72–81. DOI: 10.21686/1818-4243-2020-5-72-81.
27. Händel M., Stephan M., Gläser-Zikuda M., Kopp B., Bedenlier S., Ziegler A. Digital Readiness and Its Effects on Higher Education Students' Socio-Emotional Perceptions in the Context of the COVID-19 Pandemic // *Journal of Research on Technology in Education*. 2020. Vol. 54, iss. 2. P. 267–280. DOI: 10.1080/15391523.2020.1846147.
28. Bond M. Schools and Emergency Remote Education during the COVID-19 Pandemic: A Living Rapid Systematic Review // *Asian Journal of Distance Education*. 2020. Vol. 15, iss. 2. P. 191–247. DOI: 10.5281/zenodo.4425683.
29. Elfirdoussi S., Lachgar M., Kabaili H., Rochdi A., Goujdami D., Firdoussi L. E. Assessing Distance Learning in Higher Education during the COVID-19 Pandemic // *Education Research International*. 2020. Article no. 8890633. DOI: 10.1155/2020/8890633.
30. Bozkurt A., Sharma R. C. Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis due to CoronaVirus Pandemic // *Asian Journal of Distance Education*. 2020. Vol. 15, iss. 1. P. i–vi. DOI: 10.5281/zenodo.3778083.
31. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология // *Высшее образование в России*. 2021. Т. 30, № 5. С. 44–64. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-44-64.
32. Назарова Л. И., Симан А. С., Лямина И. М., Колоскова Г. А. Организация прокторинга в дистанционном обучении студентов аграрного вуза // *Агроинженерия*. 2020. № 4 (98). С. 72–77.
33. Comas-Forgas R., Lancaster T., Calvo-Sastre A., Sureda-Negre J. Exam Cheating and Academic Integrity Breaches during the COVID-19 Pandemic: An Analysis of Internet Search Activity in Spain // *Heliyon*. 2021. Vol. 7, iss. 10. Article no. e08233. DOI: 10.1016/j.heliyon.2021.e08233.
34. Dendir S., Maxwell S. R. Cheating in Online Courses: Evidence from Online Proctoring // *Computers in Human Behavior Reports*. 2020. Vol. 2. Article no. 100033. DOI: 10.1016/j.chbr.2020.100033.
35. Chuang C. Y., Craig S. D., Femiani J. Detecting Probable Cheating during Online Assessments Based on Time Delay and Head Pose // *Higher Education Research & Development*. 2017. Vol. 36, iss. 6. P. 1123–1137. DOI: 10.1080/07294360.2017.1303456.
36. Atoum Y., Chen L., Liu A. X., Hsu S. D. H., Liu X. Automated Online Exam Proctoring // *IEEE Transactions on Multimedia*. 2017. Vol. 19, iss. 7. P. 1609–1624. DOI: 10.1109/TMM.2017.2656064.
37. Southgate E., Blackmore K., Pieschl S., Grimes S., McGuire J., Smithers K. Artificial Intelligence and Emerging Technologies in Schools: A Research Report. Australia : Department of Education and Training, 2018. 155 p.
38. Li X., Chang K.-m., Yuan Y., Hauptmann A. Massive Open Online Proctor: Protecting the Credibility of MOOCs Certificates // 18th ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work & Social Computing (CSCW-2015, Vancouver, BC, Canada). New York : Association for Computing Machinery, 2015. P. 1129–1137. DOI: 10.1145/2675133.2675245.
39. Costagliola G., Fuccella V., Giordano M., Polese G. Monitoring Online Tests through Data Visualization // *IEEE Transactions on Knowledge and Data Engineering*. 2009. Vol. 21, iss. 6. P. 773–784. DOI: 10.1109/TKDE.2008.133.
40. Migut G., Koelma D., Snoek C., Brouwer N. Cheat Me Not: Automated Proctoring of Digital Exams on Bring-Your-Own-Device // 23rd Annual ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education (ITiCSE-2018, Larnaca, Cyprus). New York : ACM, 2018. P. 388. DOI: 10.1145/3197091.3205813.
41. Григорьев В. Ю., Новикова С. Е. Легенды и мифы онлайн-тестирования: истина где-то рядом // *Управленческое консультирование*. 2020. № 10 (142). С. 124–134. DOI: 10.22394/1726-1139-2020-10-124-134.
42. Абрамова С. Б., Антонова Н. Л. Онлайн-обучение: новые контуры страхов и волнений студентов в условиях пандемии // *Общество: социология, психология, педагогика*. 2020. № 11 (79). С. 14–17. DOI: 10.24158/spp.2020.11.1.
43. Шумаков А. Н. Некоторые проблемы контроля знаний в системе дистанционного образования // *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2013. № 1 (25). С. 195–199.
44. Булаева М. Н., Кириллова И. К., Максимова К. А. Формы контроля в дистанционном обучении // *Проблемы современного педагогического образования*. 2020. № 67–1. С. 34–37.
45. Ивашкина Т. А. Организация онлайн-контроля в условиях дистанционного обучения средствами цифровых технологий // *Мир науки, культуры, образования*. 2021. № 6 (91). С. 92–94. DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-92-94.

References

1. Crawford J., Butler-Henderson K., Rudolph J., Malkawi B., Glowatz M., Burton R., Magni P. A., Lam S. COVID-19: 20 Countries' Higher Education Intra-Period Digital Pedagogy Responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 2020, vol. 3, no. 1, pp. 9–28. doi 10.37074/jalt.2020.3.1.7. (In Eng.).
2. Basilaia G., Kvavadze D. Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 2020, vol. 5, iss. 4, article no. em0060. doi 10.29333/pr/7937. (In Eng.).
3. Stack S. Learning Outcomes in an Online vs Traditional Course. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2015, vol. 9, no. 1, article 5. doi 10.20429/ijstl.2015.090105. (In Eng.).
4. Jafari S., Asgari A. Predicting Students' Academic Achievement Based on the Classroom Climate, Mediating Role of Teacher-Student Interaction and Academic Motivation.

- Integration of Education*, 2020, vol. 24, no. 1 (98), pp. 62–74. doi 10.15507/1991-9468.098.024.202001.062-074. (In Eng.).
5. Mineva S. S. Distsionnoe universitetskoe obrazovanie: mezhdru akademicheskoi traditsiei i tsifrovui dementsiei [Distance University Education: Between the Academic Tradition and Digital Dementia]. *Noosfernye issledovaniya*, 2021, no. 1, pp. 99–105. doi 10.46724/NOOS.2021.1.99-105. (In Russ.).
 6. Bushuev I. V., Nectarevskaya J. B., Tolstokora O. N. Problemy i perspektivy razvitiya distantsionnogo obucheniya v sovremennoi rossiiskoi vysshei shkole [Problems and Prospects of Development of Distance Learning in Modern Russian Higher Education]. *Vestnik Yuzhno-Rossiiskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta (NPI). Seriya: Sotsial'no-ekonomicheskie nauki*, 2020, vol. 13, no. 4, pp. 14–21. doi 10.17213/2075-2067-2020-4-14-21. (In Russ.).
 7. Peterson J. An Analysis of Academic Dishonesty in Online Classes. *Mid-Western Educational Researcher*, 2019, vol. 31, iss. 1, pp. 24–36. (In Eng.).
 8. Holden O. L., Norris M. E., Kuhlmeier V. A. Academic Integrity in Online Assessment: A Research Review, available at: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2021.639814/full> (accessed 13.05.2023). (In Eng.).
 9. Tsygalov Yu. M. Effekty i riski distantsionnogo obrazovaniya v vysshei shkole [Effects and Risks of Distance Learning in Higher Education]. *Upravlencheskoe konsul'tirovanie*, 2020, no. 10 (142), pp. 61–73. doi 10.22394/1726-1139-2020-10-61-73. (In Russ.).
 10. Allen I. E., Seaman J. Digital Learning Compass: Distance Education Enrollment Report 2017, available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED580868.pdf> (accessed 23.05.2023). (In Eng.).
 11. Nakamura M. The State of Distance Education in Japan. *Quarterly Review of Distance Education*, 2017, vol. 18, iss. 3, pp. 75–87. (In Eng.).
 12. Petruneva R. M., Vasilyeva V. D., Toporkova O. V. Studencheskaya molodezh' v epokhu tsifrovogo obshchestva [Student in the Era of Digital Society]. *Prepodavatel' XXI vek*, 2019, no. 1-1, pp. 77–85. (In Russ.).
 13. Keegan D. J. On the Nature of Distance Education (1980), available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED311890.pdf> (accessed 19.05.2023). (In Eng.).
 14. Keegan D. The Future of Learning: From eLearning to mLearning, Hagen, Zentrales Institut für Fern Universität, 2002, 174 p. (In Eng.).
 15. Watts L. Synchronous and Asynchronous Communication in Distance Learning: A Review of the Literature. *Quarterly Review of Distance Education*, 2016, vol. 17, no. 1, pp. 23–32. (In Eng.).
 16. Garrison R. Theoretical Challenges for Distance Education in the 21st Century: A Shift from Structural to Transactional Issues. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 2000, vol. 1, iss. 1, pp. 1–17. doi 10.19173/irrodl.v1i1.2. (In Eng.).
 17. Nagaeva I. A. Smeshannoe obuchenie v sovremennom obrazovatel'nom protsesse: neobkhodimost' i vozmozhnosti [Blended Learning in Modern Educational Process: Necessity and Possibility]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 2016, no. 6 (33), pp. 56–67. (In Russ.).
 18. Zawacki-Richter O., Naidu S. Mapping Research Trends from 35 Years of Publications in Distance Education. *Distance Education*, 2016, vol. 37, no. 3, pp. 245–269. doi 10.1080/01587919.2016.1185079. (In Eng.).
 19. Jong P. G. M. de, Pickering J. D., Hendriks R. A., Swinnerton B. J., Goshtasbpour F., Reinders M. E. J. Twelve Tips for Integrating Massive Open Online Course Content into Classroom Teaching. *Medical Teacher*, 2020, vol. 42, no. 4, pp. 393–397. doi 10.1080/0142159X.2019.1571569. (In Eng.).
 20. Aleshkovskiy I. A., Gasparishvili A. T., Krukhamaleva O. V., Narbut N. P., Savina N. E. Studenty vuzov Rossii o distantsionnom obuchenii: otsenka i vozmozhnosti [Russian University Students about Distance Learning: Assessments and Opportunities]. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2020, vol. 29, no. 10, pp. 86–100. doi 10.31992/0869-3617-2020-29-10-86-100. (In Russ.).
 21. Zakharova U. S., Vilkova K. A., Egorov G. V. Etomu nevozmozhno obuchit onlain: prikladnye spetsialnosti v usloviyakh pandemii [It Can't Be Taught Online: Applied Sciences during the Pandemic]. *Voprosy obrazovaniya*, 2021, no. 1, pp. 115–137. doi 10.17323/1814-9545-2021-1-115-137. (In Eng.).
 22. Rapanta C., Botturi L., Goodyear P., Guàrdia L., Koole M. Online University Teaching during and after the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. *Postdigital Science and Education*, 2020, vol. 2, pp. 923–945. doi 10.1007/s42438-020-00155-y. (In Eng.).
 23. Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., Bond A. The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*, 2020, vol. 27, pp. 1–12. (In Eng.).
 24. Baboolal-Frank R. Emergency Remote Learning during the Pandemic from a South African Perspective. *International Journal for Educational Integrity*, 2021, vol. 17, article no. 22. doi 10.1007/s40979-021-00087-5. (In Eng.).
 25. Bond M., Bedenlier S., Marín V. I. et al. Emergency Remote Teaching in Higher Education: Mapping the First Global Online Semester. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2021, vol. 18, article no. 50. doi 10.1186/s41239-021-00282-x. (In Eng.).
 26. Shtykhnova D. A., Konstantinova L. V., Gagiev N. N. Perekhod vuzov v distantsionnyi rezhim v period pandemii: problemy i vozmozhnye riski [Transition of Universities to Distance Mode During the Pandemic: Problems and Possible Risks]. *Otkrytoe obrazovanie*, 2020, vol. 24, no. 5, pp. 72–81. doi 10.21686/1818-4243-2020-5-72-81. (In Russ.).
 27. Händel M., Stephan M., Gläser-Zikuda M., Kopp B., Bedenlier S., Ziegler A. Digital Readiness and Its Effects on Higher Education Students' Socio-Emotional Perceptions in the Context of the COVID-19 Pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 2020, vol. 54, iss. 2, pp. 267–280. doi 10.1080/15391523.2020.1846147. (In Eng.).
 28. Bond M. Schools and Emergency Remote Education during the COVID-19 Pandemic: A Living Rapid Systematic Review. *Asian Journal of Distance Education*, 2020, vol. 15, iss. 2, pp. 191–247. doi 10.5281/zenodo.4425683. (In Eng.).
 29. Elfirdoussi S., Lachgar M., Kabaili H., Rochdi A., Goudami D., Firdoussi L. E. Assessing Distance Learning in Higher Education during the COVID-19 Pandemic. *Education Research International*, 2020, article no. 8890633. doi 10.1155/2020/8890633. (In Eng.).
 30. Bozkurt A., Sharma R. C. Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis due to CoronaVirus Pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 2020, vol. 15, iss. 1, pp. i–vi. doi 10.5281/zenodo.3778083. (In Eng.).

31. Blinov V. I., Esenina E. Yu., Sergeev I. S. Modeli smeshannogo obucheniya: organizatsionno-didakticheskaya tipologiya [Models of Blended Learning: Organizational and Didactic Typology]. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2021, vol. 30, no. 5, pp. 44–64. doi 10.31992/0869-3617-2021-30-5-44-64. (In Russ.).
32. Nazarova L. I., Siman A. S., Lyamina I. M., Koloskova G. A. Organizatsiya proktoringa v distantsionnom obuchenii studentov agrarnogo vuza [Organization of Proctoring in Distance Learning for Agricultural Students]. *Agroinzheneriya*, 2020, no. 4 (98), pp. 72–77. (In Russ.).
33. Comas-Forgas R., Lancaster T., Calvo-Sastre A., Sureda-Negre J. Exam Cheating and Academic Integrity Breaches during the COVID-19 Pandemic: An Analysis of Internet Search Activity in Spain. *Heliyon*, 2021, vol. 7, iss. 10, article no. e08233. doi 10.1016/j.heliyon.2021.e08233. (In Eng.).
34. Dendir S., Maxwell S. R. Cheating in Online Courses: Evidence from Online Proctoring. *Computers in Human Behavior Reports*, 2020, vol. 2, article no. 100033. doi 10.1016/j.chbr.2020.100033. (In Eng.).
35. Chuang C. Y., Craig S. D., Femiani J. Detecting Probable Cheating during Online Assessments Based on Time Delay and Head Pose. *Higher Education Research & Development*, 2017, vol. 36, iss. 6, pp. 1123–1137. doi 10.1080/07294360.2017.1303456. (In Eng.).
36. Atoum Y., Chen L., Liu A. X., Hsu S. D. H., Liu X. Automated Online Exam Proctoring. *IEEE Transactions on Multimedia*, 2017, vol. 19, iss. 7, pp. 1609–1624. doi 10.1109/TMM.2017.2656064. (In Eng.).
37. Southgate E., Blackmore K., Pieschl S., Grimes S., McGuire J., Smithers K. Artificial Intelligence and Emerging Technologies in Schools: A Research Report. Australia : Department of Education and Training, 2018. 155 p. (In Eng.).
38. Li X., Chang K.-m., Yuan Y., Hauptmann A. Massive Open Online Proctor: Protecting the Credibility of MOOCs Certificates. *18th ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work & Social Computing*, New York, 2015, pp. 1129–1137. doi 10.1145/2675133.2675245. (In Eng.).
39. Costagliola G., Fuccella V., Giordano M., Polese G. Monitoring Online Tests through Data Visualization. *IEEE Transactions on Knowledge and Data Engineering*, 2009, vol. 21, iss. 6, pp. 773–784. doi 10.1109/TKDE.2008.133. (In Eng.).
40. Migut G., Koelma D., Snoek C., Brouwer N. Cheat Me Not: Automated Proctoring of Digital Exams on Bring-Your-Own-Device. *23rd Annual ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education*, New York, 2018, p. 388. doi 10.1145/3197091.3205813. (In Eng.).
41. Grigorev V. Yu., Novikova S. E. Legendy i mify onlain-testirovaniya: istina gde-to ryadom [Legends and Myths of Online Testing: The Truth Is Out There]. *Upravlencheskoe konsultirovanie*, 2020, no. 10 (142), pp. 124–134. doi 10.22394/1726-1139-2020-10-124-134. (In Russ.).
42. Abramova S. B., Antonova N. L. Onlain-obuchenie: novye kontury strakhov i volnenii studentov v usloviyakh pandemii [Online Learning: New Circuits of Student Fears and Worries during the Pandemic]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*, 2020, no. 11 (79), pp. 14–17. doi 10.24158/spp.2020.11.1. (In Russ.).
43. Shumakov A. N. Nekotorye problemy kontrolya znanii v sisteme distantsionnogo obrazovaniya [Some Problems of Knowledge Control in the System of Distance Education]. *Uchenye zapiski. Elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2013, no. 1 (25), pp. 195–199. (In Russ.).
44. Bulaeva M. N., Kirillova I. K., Maksimova K. A. Formy kontrolya v distantsionnom obuchenii [Control Forms in Remote Learning]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2020, no. 67–1, pp. 34–37. (In Russ.).
45. Ivashkina T. A. Organizatsiya onlain-kontrolya v usloviyakh distantsionnogo obucheniya sredstvami tsifrovyykh tekhnologii [Organization of Online Control in the Context of Distance Learning by Means of Digital Technologies]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2021, no. 6 (91), pp. 92–94. doi 10.24412/1991-5497-2021-691-92-94. (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the authors

Антонова Наталья Леонидовна – доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры прикладной социологии, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; ORCID 0000-0002-2063-4970; n.l.antonova@urfu.ru.

Абрамова Софья Борисовна – кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры прикладной социологии, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; ORCID 0000-0003-4010-8406; s.b.abramova@urfu.ru.

Natalya L. Antonova – Dr. hab. (Sociology), Professor, Department of Applied Social Studies, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin; ORCID 0000-0002-2063-4970; n.l.antonova@urfu.ru.

Sofya B. Abramova – PhD (Sociology), Associate Professor, Department of Applied Social Studies, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin; ORCID: 0000-0003-4010-8406; s.b.abramova@urfu.ru.





ПОПУЛЯРИЗАЦИЯ НАУКИ В УНИВЕРСИТЕТАХ: МОДЕЛЬ ЦЕНТРА ПУБЛИЧНОЙ НАУКИ

Е. Н. Геворкян, С. Н. Вачкова, И. Б. Шиян, И. А. Виноградова, Н. С. Агеева

*Московский городской педагогический университет
Россия, 129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4;
vinogradovaia@mgpu.ru*

Аннотация. В мировой практике вузовского образования длительное время существовало традиционное представление об университете как центре образования и науки. Современный городской университет расширяет границы образовательных и научных проектов и становится флагманом в формировании образовательной, социокультурной и интеллектуальной среды города и общества. В ракурсе исследовательской и социальной миссии университета появляется необходимость обновления и развития стратегий взаимодействия с городом. В качестве одного из шагов в данном направлении можно рассматривать коммуникацию с горожанами через популяризацию научных знаний и достижений университетов среди широкого круга пользователей. Это позволит решить задачи формирования интереса к фундаментальной и прикладной науке, развития человеческого капитала в интересах регионов, повышения научной грамотности населения и создания условий для интеллектуального развития молодежи, вовлечения молодых людей и других категорий населения в исследовательскую деятельность, а также повышения престижа и социальной привлекательности науки. В связи с этим в настоящей работе была предпринята попытка проанализировать опыт и форматы популяризации науки университетами и на этой основе разработать модель университетского центра публичной науки.

Ключевые слова: популяризация науки, университетский центр публичной науки, форматы популяризации науки *Благодарности.* Публикация подготовлена в рамках научной работы «Анализ опыта и форматов популяризации науки (в том числе университетами) и создание модели университетского центра публичной науки», проведенного в рамках программы стратегического академического лидерства «Приоритет – 2030», которая направлена на поддержку программ развития образовательных организаций высшего образования.

Для цитирования: Геворкян Е. Н., Вачкова С. Н., Шиян И. Б., Виноградова И. А., Агеева Н. С. Популяризация науки в университетах: модель центра публичной науки // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27, № 2. С. 17–29. DOI: 10.15826/umpa.2023.02.010.

DOI 10.15826/umpa.2023.02.010

UNIVERSITY SCIENCE PROMOTION: A MODEL OF A CENTER FOR PUBLIC SCIENCE

E. N. Gevorkyan, S. N. Vachkova, I. B. Shiyan, I. A. Vinogradova, N. S. Ageeva

*Moscow City University
4 Vtoroy Selskhoziazstvenny proezd, Moscow, 129226, Russian Federation;
vinogradovaia@mgpu.ru*

Abstract. In the international practice of higher education, a university has traditionally been considered as a center for education and science. A modern urban university, however, breaks through the boundaries of educational and scientific projects and pioneers the development of the learning, social, cultural, and intellectual environment of the city and its dwellers. In the view of the research-based and community-oriented mission of the university, there is a need to reinvent

and further develop the communication strategies between the university and the urban residents. As one of the steps in this direction, the authors suggest communicating with the citizens through the promotion of university-developed scientific knowledge and research results among wider public. This will solve the challenges of making people interested in the fundamental and applied sciences, developing the human capital for the benefit of the regions, increasing the level of scientific literacy among citizens, creating conditions for the intellectual development of the youth, involving young people and representatives of other age groups in the research activities, and enhancing the prestige and social attractiveness of science. Pursuing these tasks, in this paper the authors study the practices and the formats of science promotion undertaken by the universities and suggest a model of a university-based center for public science.

Keywords: science promotion, university-based center for public science, formats of science promotion

Acknowledgments. This paper has been prepared as a part of the research work «The Study of the Practices and Formats of Science Communication (Including by the Universities) and Development of the Model of a University-Based Center for Public Science», conducted within the Programme of Strategic Academic Leadership «Priority 2030» aimed at supporting the development of higher educational institutions.

For citation: Gevorkyan E. N., Vachkova S. N., Shiyan I. B., Vinogradova I. A., Ageeva N. S. University Science Promotion: A Model of a Center for Public Science. *University Management: Practice and Analysis*, 2023, vol. 27, no. 2, pp. 17–29. doi 10.15826/umpa.2023.02.010. (In Russ.).

Введение

В современном обществе вопросы популяризации результатов научных исследований не теряют своей актуальности. Так, обозначенная в уставе ЮНЕСКО цель сохранения, увеличения и распространения знания обретает новую силу благодаря тому, что Генеральная Ассамблея ООН объявила 2022 г. Международным годом фундаментальных наук¹. В заявлении отмечается необходимость объединения усилий разного рода организаций в вопросах повышения «значимости фундаментальных наук для устойчивого развития»². Определяя значимую роль фундаментальных исследований в достижении общих глобальных интересов, следует повышать осведомленность общественности о результатах научных изысканий, формировать интерес и приобщать население к фундаментальной и прикладной науке.

По данным «Мониторинга инновационного поведения населения» (НИУ ВШЭ), который проводится с 1995 г., у населения сохраняется стабильное позитивное представление о пользе науки (показатель колеблется в пределах от 57 до 70 % за все время проведения мониторинга)³. По мнению респондентов, развитие науки и технологий положительно влияет на уровень жизни людей, что может обуславливать интерес широкой общественности к достижениям в различных сферах науки. Профессия ученого вызывает доверие у населения по всему миру (65 % от общего числа опрошенных)⁴.

В вопросах построения системы популяризации науки в последнее время предложен ряд инициатив:

- национальный проект «Наука и университеты»: интеграция, исследовательское лидерство, инфраструктура, кадры⁵;
- национальный проект «Образование»: федеральный проект «Успех каждого ребенка», программа «Социальные лифты для каждого»⁶;
- федеральный проект «Популяризация науки и технологий»⁷;
- программа популяризации научной, научно-технической и инновационной деятельности (распоряжение правительства Российской Федерации от 24 июня 2017 г. № 1325-р)⁸;
- конкурс грантов для популяризаторов науки;
- создание магистерских программ «Научная коммуникация» (университет ИТМО), «Научная журналистика и коммуникация» (МГУ им. М. В. Ломоносова);
- инициирование Всероссийской премии «За верность науке»⁹;
- организация и проведение ряда публичных событий: всероссийского фестиваля «NAUKA 0+»;

⁵ Национальный проект «Наука и университеты». URL: <https://национальныепроекты.рф/projects/nauka-i-universitety> (дата обращения: 21.02.2023).

⁶ Федеральный проект «Успех каждого ребенка». URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/success/> (дата обращения: 21.02.2023); Инициатива «Социальные лифты для каждого». URL: https://национальныепроекты.рф/projects/obrazovanie/sotsialnye_liftы_dlya_kazhdogo (дата обращения: 21.02.2023).

⁷ Новый федеральный проект по популяризации науки и технологий поддержало экспертное сообщество. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/59406/> (дата обращения: 21.02.2023).

⁸ Программа популяризации научной, научно-технической и инновационной деятельности (распоряжение правительства Российской Федерации от 24 июня 2017 г. № 1325-р). URL: <https://legalacts.ru/doc/programma-populjarizatsii-nauchnoi-nauchno-tekhnicheskoi-i-innovatsionnoi-deyatelnosti-utv-minekonomrazvitiya/> (дата обращения: 21.02.2023).

⁹ Всероссийская премия «За верность науке». URL: <https://zavernostnauke.ru/> (дата обращения: 21.02.2023).

¹ Устав ЮНЕСКО. URL: http://unesco.ru/wp-content/uploads/add/unesco_constitution_ru.pdf (дата обращения: 21.02.2023).

² Заявление Генеральной Ассамблеи ООН. URL: <https://rg.ru/2021/12/03/oon-obiavila-2022-god-mezhdunarodnym-godom-fundamentalnyh-nauk.html> (дата обращения: 21.02.2023).

³ Мониторинг инновационного поведения населения. URL: <https://issek.hse.ru/news/578560514.html> (дата обращения: 21.02.2023).

⁴ Global Trustworthiness Index 2021. URL: <https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2021-10/Global-trustworthiness-index-2021.pdf> (дата обращения: 21.02.2023).

выставок достижений результатов отечественной науки и технологий; научно-популярных конкурсов и конференций.

Проведенный нами анализ в исследуемой области позволяет выделить ряд противоречий, определяющих необходимость поиска эффективных форматов популяризации науки в современном обществе:

- снижение потока приходящих в науку кадров – необходимость дальнейших исследований в различных областях науки;
- разрыв между создателями инноваций и теми, кто их использует;
- доступ к знаниям – желание их использовать;
- желание ученых сконцентрироваться на исследованиях – запрос заказчиков, спонсоров и потребителей на доступное описание научных результатов;
- большой поток информации, в том числе научной – стремление сосредоточиться на конкретной и достоверной информации, изложенной в доступной форме;
- большое количество каналов передачи информации – степень достоверности информации, передаваемой через них.

Также существует запрос не только на производство научного знания, но и на его передачу, выстраивание научной коммуникации. В связи с этим возникает вопрос: кто должен этим заниматься? Ответ лежит на поверхности: в качестве вариантов можно рассматривать СМИ или специалистов, профессионально занимающихся научной коммуникацией. Но при этом существуют риски: недостаточная информированность и представленность в СМИ современных достижений науки; возможность поверхностного изложения и искажения смысла научных исследований, поскольку от журналистов, занимающихся популяризацией науки, требуется очень высокая квалификация. В связи с этим возникает потребность институционализировать популяризацию науки и научной коммуникации при ведущей роли университетов.

Миссия современного университета определяется в четырех направлениях: образовательном, научно-исследовательском, инновационном и социальном. Стратегическими ориентирами развития университетов в социальном направлении становятся: построение и расширение конструктивных отношений с местным и региональным сообществом; сопричастность и сотрудничество; вовлеченность регионального сообщества в деятельность университета; определение культурной, социальной и экономической выгоды от университетских исследований на региональном, национальном

и международном уровнях; повышение осведомленности стейкхолдеров и поддержание усилий по распространению результатов исследований; вовлечение сотрудников и студентов университета в общественную жизнь [1].

Каким же образом регулируется деятельность вузов в области популяризации науки? Нормативными основаниями становятся уставы и стратегии развития образовательной организации. Управления по коммуникациям и сотрудничеству с партнерами, а также медиаслужбы ведут системную работу для того, чтобы сделать науку более открытой и доступной для общества, привлечь молодежь и сформировать интерес к исследованиям и проектам в области фундаментальной науки. При этом актуальными остаются вопросы создания централизованных или распределенных университетских центров публичной науки и исследования запросов на популяризацию от целевой аудитории. Этому посвящена настоящая работа, в которой представлен опыт популяризации науки университетами и модель университетского центра публичной науки.

Основные подходы к популяризации науки в университетах

Исследование вопроса популяризации науки в университетах требует определения данного понятия. Популяризация науки рассматривается как:

- один из этапов научной коммуникации [2–6];
- процесс распространения научных знаний в современной и доступной для широкого круга людей форме [7, 8];
- взаимодействие научного сообщества с широкой аудиторией [7, 8];
- массовые внешние научные коммуникации, направленные на распространение научных знаний и / или формирование образа науки в общественном сознании [4, 9];
- область профессиональных знаний, занимающаяся взаимодействием науки и общества, популяризацией научного знания, представлением результатов научной деятельности для тех, кто не является экспертами [5].

В. Е. Чернявская [10], Б. П. Пастухова [11], А. Нефедова [12] объединяют две составляющие понятия «популяризация науки» – распространение научных знаний и научную коммуникацию.

В целом, следует отметить, что понятие «популяризация науки» на современном этапе трансформировалось из научной пропаганды в научную коммуникацию и научную журналистику. Основной целью популяризации науки в таком понимании

становятся предоставление актуальной достоверной научной информации, адаптированной для восприятия людьми с разным уровнем образования, повышение престижа и социальной привлекательности науки и развитие научно-образовательного потенциала широкого круга пользователей путем популяризации науки и выстраивания научной коммуникации.

С целью выявления особенностей популяризации науки в вузах нами было проведено исследование с использованием методов контент-анализа и кейс-стади. Метод контент-анализа был использован с целью сбора, систематизации, содержательного и структурного анализа, а также последующей интерпретации текстового материала, опубликованного на официальных веб-сайтах и в социальных сетях городских университетов мира. Количественный анализ контента был выполнен с помощью программного инструмента корпусного анализа текстов AntConc. Метод кейс-стади применялся с целью анализа сетевых форматов популяризации науки, используемых городскими университетами, для выявления лучших практик и стратегий популяризации университетской науки.

Эмпирической базой исследования стали сетевые тексты и другой контент, опубликованный на официальных веб-сайтах и в социальных сетях крупнейших городских университетов мира: пяти российских, которые входят в пятерку лидеров открытых рейтингов¹⁰ (МГУ им. М. В. Ломоносова, НИУ ВШЭ, МФТИ, СПбГУ, НИЯУ МИФИ), и восьми зарубежных – MIT¹¹, Oxford¹², IPPT PAN¹³, Harvard¹⁴, Cambridge¹⁵, University of Sharjah¹⁶, Monmouth University¹⁷, University of Pittsburgh¹⁸.

В ходе исследования нам не удалось обнаружить центры популяризации науки «в чистом виде».

Существуют либо медийные научно-популярные проекты, либо инфраструктура, которая развивается в организациях, занимающихся научной деятельностью.

Проведенный анализ позволил выделить основные аспекты, которые необходимо учитывать при выстраивании системной работы по популяризации науки в университете:

- популяризация научных знаний строится на коллаборации научных организаций (университеты, научные центры) с медиаструктурами (радио, телевидение, социальные сети);

- основной подход к определению тематик популяризации науки заключается в соответствии научных исследований актуальной социальной повестке, в возможности решения насущных проблем и задач конкретных целевых групп. Это связано с социальным ракурсом «третьей» миссии университетов, в рамках которой университет является неотъемлемым элементом общественной системы и выступает агентом изменений в социальном секторе путем направления своих ресурсов на решение актуальных для общества вызовов;

- в качестве наиболее распространенных каналов популяризации в городских университетах используются: официальный сайт университета (домашняя страница и страницы подразделений), отчеты о результатах научных проектов, лендинги научно-исследовательских конференций, социальные сети, почтовая рассылка, репозиторий научных работ сотрудников университета, университетские научные журналы. В некоторых университетах учреждены специализированные подразделения, деятельность которых направлена на обеспечение эффективной научной коммуникации с профессиональным сообществом и широкой аудиторией;

- к целевой аудитории популяризации университетской науки относятся: дошкольники, школьники, студенты и аспиранты, молодые ученые, педагоги, научное сообщество и специалисты, горожане разного возраста и уровня образования. Основная проблема, с которой можно столкнуться при попытке популяризовать науку, – ее ориентированность на тех, кто и так «потребляет» научные новости. В зарубежных вузах выделяются две основные целевые группы для популяризации: студенты вузов и те, кто студентами не является. Популяризация для людей, которые еще не поступили в вуз, является скорее рекламной агитацией к поступлению. После того, как студенты проходят этот уровень конверсии, вузы начинают агитировать их заниматься наукой внутри, чтобы повысить индекс цитируемости, развивать свою прессу и т. д.;

¹⁰ Топ-100 лучших вузов России: рейтинг 2021. URL: <https://atlasnews.ru/top-100-luchshih-vuzov-rossii/> (дата обращения: 22.02.2023); Рейтинг вузов России 2021. URL: <https://vuzoteka.ru/vuzy> (дата обращения: 21.02.2023); Рейтинг лучших вузов России RAEX-100, 2020. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4379870> (дата обращения: 21.02.2023).

¹¹ Сайт университета Massachusetts Institute of Technology. URL: <https://www.mit.edu> (дата обращения: 21.02.2023).

¹² Сайт университета University of Oxford. URL: <https://www.ox.ac.uk/> (дата обращения: 21.02.2023).

¹³ Сайт института Instytut Podstawowych Problemów Techniki Polskiej Akademii Nauk. URL: <https://www.ippt.pan.pl> (дата обращения: 21.02.2023).

¹⁴ Сайт университета Harvard University. URL: <https://www.harvard.edu> (дата обращения: 21.02.2023).

¹⁵ Сайт университета University of Cambridge. URL: <https://www.cam.ac.uk> (дата обращения: 21.02.2023).

¹⁶ Сайт университета University of Sharjah. URL: <https://www.sharjah.ac.ae/en/Pages/default.aspx> (дата обращения: 21.02.2023).

¹⁷ Сайт университета Monmouth University. URL: <https://www.monmouth.edu> (дата обращения: 21.02.2023).

¹⁸ Сайт университета University of Pittsburgh. URL: <https://teaching.pitt.edu/open-lab/> (дата обращения: 21.02.2023).

– базовыми атрибутами популяризации науки являются: развлекательная ценность или личная значимость для аудитории; акцент на уникальности и радикальности; изучение идей, упущенных специалистами или выходящих за рамки определенных научных дисциплин; обобщенные, упрощенные научные концепции; синтез новых идей, которые пересекают несколько областей и предлагают новые приложения в других академических специальностях; использование метафор и аналогий для объяснения сложных или абстрактных научных концепций и теорий;

– наиболее распространенными форматами, которые используются в университетах с целью популяризации науки, являются: открытые лекции, курсы; событийные форматы (фестивали, марафоны, форумы, научные пикники, научные субботы, ярмарки, конкурсы и т. п.); научно-популярные форматы; медиаформаты (публикация дайджестов и инфографики результатов исследований, научно-образовательные порталы, информационные поводы, интервью с учеными, видео- и фотосъемка лабораторий для демонстрации достижения ученых в социальных сетях и т. п.); публикация результатов научно-исследовательской деятельности (статьи, монографии и т. п.);

– форматы популяризации науки городскими вузами необходимо определять на основании тематики исследований, каналов коммуникации, особенностей целевой аудитории и механизмов популяризации.

Существующие вызовы популяризации науки в университетах

В ходе исследования нами были выявлены следующие проблемные области в организации деятельности по популяризации науки в университетах:

1. Основным форматом популяризации остаются публичные лекции и просветительские курсы, в связи с чем возникает вопрос: в какой мере такие форматы взаимодействия с общественностью решают задачи распространения новейших достижений науки, вовлечения молодежи, студентов и взрослых в исследовательскую сферу? Возможно, целесообразно было бы заявлять форматы, в которых аудитория становится активным участником, формирующим запрос?

2. Довольно часто используемым форматом привлечения молодых взрослых и формирования у них интереса к научному знанию становятся конкурсы и олимпиады. В этом направлении практикуются интерактивные форматы: например, кейс-чемпионат «PolyCase» (Санкт-Петербургский

политехнический университет Петра Великого)¹⁹, конкурс научно-популярных каналов «Наноразборка 2.0» (Фонд инфраструктурных и образовательных программ)²⁰, конкурс «Своими словами» (НИУ ВШЭ)²¹, конкурс научно-исследовательских и инженерно-технических работ «Ученые будущего» (МГУ им. М. В. Ломоносова)²². В то же время преобладающей формой остаются предметные конкурсы, основная задача которых – отбор и селекция обучающихся с высокими достижениями, а также работа с аудиторией, у которой уже сформирован интерес к научному знанию.

3. Публикация данных исследований, издание научной, методической и справочной литературы, выпуск научных периодических изданий, содержащих результаты научной деятельности, являются традиционным направлением в контексте распространения новейших достижений науки. При этом отмечается низкий уровень представленности материалов научной тематики в соцсетях российских вузов (от 10 до 20 % от общего количества публикаций в соцсетях). Для сравнения: в зарубежных вузах из мирового рейтинга QS (World University Rankings) процент присутствия научных материалов в соцсетях составляет 40–60 % [13].

4. Имеются организационные риски предоставления инфраструктуры университета для населения, интересующегося наукой (лаборатории, музеи, библиотеки, FabLab и т. п.), в связи с ограничением пропуска на территорию вуза и возможностей использования университетских ресурсов.

5. Требуется системное решение вопроса представленности достижений науки в пространстве города (передвижные выставки, открытые лектории, мастер-классы на городских площадках и т. п.).

6. Необходимо регламентировать условия привлечения преподавателей и научных сотрудников университетов к деятельности по популяризации науки: как это будет включаться в основную нагрузку преподавателей? Как привлекать сотрудников и студентов на волонтерской основе?

7. Для популяризации науки нужны специальные компетенции, необходимые не столько для проведения научных исследований, сколько для построения научной коммуникации, заключающиеся в умении передать знания. Популяризация

¹⁹ Кейс-чемпионат «PolyCase». URL: <https://school.spbstu.ru/polycase/> (дата обращения: 21.02.2023).

²⁰ Наноразборка 2.0 – конкурс научно-популярных каналов. URL: <https://nanorazborka.ru/> (дата обращения: 21.02.2023).

²¹ Всероссийский чемпионат сочинений «Своими словами». URL: <https://своимисловами.рф> (дата обращения: 21.02.2023).

²² Международный конкурс научно-исследовательских и инженерно-технических работ «Ученые будущего». URL: <https://ub.festivalnauki.ru/> (дата обращения: 21.02.2023).

науки становится профессией (научные коммуникаторы, научные журналисты), в связи с чем университетам требуются специалисты.

8. Необходима проработка нормативных оснований для создания и деятельности центров публичной науки на базе университетов, а также подготовка локальных нормативных актов, необходимых для создания и деятельности университетских центров публичной науки.

Достаточно ли данных форматов популяризации науки в университете? Как правило, в университетах практикуются отдельные образовательные форматы популяризации науки, разрозненно внедряемые учебными институтами и управлениями. Необходимость построения системной работы в данном направлении, определения перспектив и стратегии популяризации науки в вузе актуализирует вопрос разработки модели университетского центра публичной науки (далее – Центр) с обозначением целей, задач, принципов его функционирования и описанием форматов деятельности.

Модель университетского центра публичной науки

В процессе разработки модели Центра мы, в частности, искали ответы на следующие вопросы: какая модель университетского центра науки будет более эффективной – централизованная или распределенная? Каковы возможности университета в области популяризации науки (ресурсы, форматы)? Кто будет выполнять необходимый функционал: коммуникационная служба или сами исследователи? Нужно ли привлекать внешних специалистов по научной коммуникации? Как стимулировать преподавателей, сотрудников, аспирантов и студентов к популяризации науки? Что будет предметом популяризации: научные достижения университета или дополнительно привлеченный научный контент сторонних организаций?

Нами были определены цели и задачи Центра. Цель – предоставление актуальной и достоверной научной информации, адаптированной для восприятия людьми с разным уровнем образования, формирование основ научного мышления, повышение престижа и социальной привлекательности науки и развитие научно-образовательного потенциала широкого круга пользователей путем развития системы популяризации науки и выстраивания научной коммуникации.

Задачи:

– популяризация результатов научных исследований и распространение новейших достижений науки;

– системное развитие научно-популярных практик и разработка новых форматов популяризации науки;

– формирование интереса к фундаментальной и прикладной науке;

– вовлечение молодежи и других категорий населения в исследовательскую деятельность;

– популяризация науки как сферы личностной и профессиональной реализации;

– развитие исследовательских компетенций, повышение научной грамотности населения и создание условий для интеллектуального развития молодежи;

– формирование каналов научной коммуникации между университетом и другими образовательными и научными организациями.

С нашей точки зрения, деятельность Центра должна основываться на следующих принципах:

Принцип *доступности* предполагает изложение и интерпретацию данных научных исследований в форме и содержании, доступных для широкого круга общественности с разным уровнем образования и разных возрастных категорий; использование аналогий и примеров из повседневной жизни; иллюстрация визуальными образами излагаемой научной информации.

Принцип *достоверности* заключается в предоставлении проверенной и актуальной информации в различных форматах популяризации науки.

Принцип *партиципативности*. Реализация данного принципа в контексте популяризации науки предполагает непосредственное участие целевой аудитории в проведении научных исследований с целью расширения научного знания, сотрудничество ученых с любителями и волонтерами в научных изысканиях вне предписанных ролевых позиций [14], реализация концепции гражданской науки (citizen science)²³.

Принцип *реализации процессного подхода*. Относительно функционирования Центра этот принцип означает анализ социального заказа и ресурсов на «входе», прогнозирование образовательных и социальных эффектов популяризации науки на «выходе».

Принцип *системности* предполагает выстраивание системы целенаправленной работы Центра по реализации различных форм популяризации науки: образовательных курсов, публикационной активности, использования массовых событийных форматов, реализации научно-популярных проектов, медиапроектов, конкурсов и олимпиад,

²³ Citizen Science // National Geographic. URL: <https://www.nationalgeographic.org/encyclopedia/citizen-science/> (дата обращения: 21.02.2023).

ориентированных на целевую аудиторию разного уровня подготовленности и погруженности в научное знание.

Принцип *актуальности* означает, что передаваемая научная информация базируется на результатах актуальных исследований в различных сферах науки. Педагогические университеты могут презентовать широкой общественности новые методы и технологии обучения, развития. Встречи и диалоги с авторами методик можно рассматривать как научное посредничество, способное влиять на распространение научного знания не только в среде специалистов, занимающихся той или иной проблематикой, но и среди широкого круга населения (подростки, молодежь, взрослые).

Принцип *интерактивности* предполагает использование в целях популяризации науки форматов активного взаимодействия участников: школа молодых ученых, летние и зимние школы, форумы, конференции.

Принцип *медийности* предполагает продвижение научной информации в СМИ и соцсетях. Так, Российский химико-технологический университет имени Д. И. Менделеева совместно с компанией Google запустил научно-популярный проект «Отвечает Менделеев» (видеоконтент размещен на канале YouTube по шести тематическим блокам: «Технологии и транспорт», «Красота и мода», «Еда и хобби», «Дом и окружающая среда», «Человек и здоровье», «Образование»); на городском портале E1.RU размещен проект «Человек наук» Уральского федерального университета (УрФУ). Наиболее популярным форматом представления достижений науки в медиапространстве являются короткие анимационные ролики, содержащие эксперименты и опыты, онлайн-трансляции научных мероприятий в социальных сетях.

Принцип *использования городского пространства* для научной коммуникации: организация научных событий в местах неформального общения (отдых, улицы, общественный транспорт, кафе, бар); медиапанели в городском транспорте (например, проекты «Наука за минуту», «Мини Science Квиз») и т. п.

Принцип *коллаборации* предполагает реализацию совместных образовательно-просветительских проектов университетов с партнерами: например, сотрудничество НИТУ МИСиС с научно-популярным изданием N+1 («Это фантастика», «Движение вверх»); НИУ ВШЭ с Политехническим музеем (выставка инсталляций «На грани фантастики»), Санкт-Петербургского государственного университета с обществом «Знание».

Принцип *научной коммуникации* означает приобщение научных коммуникаторов и научных журналистов к деятельности Центра.

Направления функционирования Центра

В деятельности Центра рациональным будет рассмотрение двух направлений научной коммуникации. Внутренняя коммуникация – популяризация науки внутри университета через выстраивание системы взаимодействия между учебными институтами, лабораториями, научно-исследовательским институтом, институтом непрерывного образования, управлением коммуникаций и молодежной политики. Внешняя коммуникация – популяризация результатов научных исследований и распространение новейших достижений науки среди сторонних целевых групп (горожане разного возраста и уровня образования).

Предметом популяризации могут стать: данные научных исследований преподавателей и сотрудников университета, в том числе по городской тематике, актуальным социальным проблемам общества, вопросам развития и обучения детей; современные достижения мирового научного сообщества по широкому кругу вопросов в области гуманитарного и естественнонаучного знания.

Структура Центра

Центр является координатором популяризации науки в университете и обеспечивает взаимодействие различных структурных подразделений университета в этом направлении. Предполагается распределенная структура организации Центра. Координатором популяризации науки в университете становится управление коммуникаций и молодежной политики (далее – Координатор). Структурные подразделения университета являются исполнителями в процессе популяризации науки (далее – Исполнитель).

В Центре также предполагается введение штатных единиц научных коммуникаторов или, возможно, привлечение сторонних специалистов на основе аутстаффинга / аутсорсинга.

Основные функции Координатора:

- организация работы по популяризации науки, продвижение и рекламно-информационное сопровождение разнообразных форматов популяризации науки в университете;
- координация взаимодействия Исполнителей по популяризации науки;

- выстраивание научной коммуникации с целевыми группами;
- поиск и подбор популяризаторов науки среди сотрудников университета, аспирантов и студентов;
- консультирование Исполнителей по возникающим вопросам;
- координация разработки форматов и содержания популяризации науки в университете;
- техническое сопровождение популяризации науки в университете;
- разработка и подготовка документации по организации комплекса мероприятий и иных работ, направленных на популяризацию научных достижений преподавателей и сотрудников университета;
- проведение информационной кампании в медиапространстве по освещению деятельности Центра.

Основные функции Исполнителей:

- участие в разработке форматов популяризации науки в университете;
- подготовка материалов для публичных лекций, конкурсов, фестивалей и иных форматов популяризации науки в университете;
- участие в разработке рекламно-информационных материалов;
- реализация и текущее организационно-административное сопровождение популяризации науки внутри и вне университета;
- участие в продвижении различных форматов популяризации науки и сборе информации для формирования статистической отчетности.

Исполнителем могут выполняться функции, отнесенные к компетенции Координатора. Университет создает необходимые организационно-правовые и материально-технические условия для обеспечения деятельности Центра.

Целевая аудитория Центра:

- для внутренней коммуникации: школьники (если при вузе функционирует университетская школа), студенты (в том числе СПО, если имеется в структуре), аспиранты, молодые преподаватели и специалисты университета. При этом основным форматом популяризации науки для данной целевой аудитории становятся не учебные курсы, а фестивали, научные состязания, научные пикники, мастер-классы и т. п.;
- для внешней коммуникации: горожане, заинтересованные в предлагаемой тематике (дети разных возрастных категорий, студенты, аспиранты, преподаватели сторонних вузов, взрослые, в том числе педагоги образовательных организаций и родители).

Широкий охват различных целевых аудиторий обусловлен наличием в большинстве городских

университетов специалистов из разных областей науки и образования, работающих с различными возрастными категориями (в сфере гуманитарного и естественнонаучного знания, искусства и культуры, спорта, медиакоммуникаций и т. п.).

Механизмы функционирования Центра

1. Организационные:

- использование принципов социального маркетинга, который позволяет университетам активно включаться в жизнь общества через исследование и решение вопросов, актуальных для населения (например, исследуя особенности социального и психологического благополучия личности в период пандемии²⁴ и разрабатывая рекомендации по сохранению психологического здоровья в этот период). Это позволяет университету выполнять «третью» миссию [15], которая становится потребностью в плане социального партнерства и формирования доверия к вузу;

- построение системы внешней коммуникации с широкой общественностью через медиаресурсы (СМИ, соцсети), в том числе с использованием технологии «из первых уст», когда сами ученые и исследователи выступают в качестве научных коммуникаторов, представляя результаты собственных исследований. В качестве востребованного медиаконтента можно рассматривать публикацию дайджестов и инфографику результатов исследований, деятельность научно-образовательных порталов, видео- и фотосъемку для демонстрации достижений ученых в социальных сетях, интервью с учеными;

- разработка системы внутренней коммуникации. Центр поможет объединить на основе деятельности по популяризации науки усилия исследователей разных подразделений университета, занимающихся решением сходных проблем, наладить внутреннюю коммуникацию преподавателей и сотрудников внутри университета, создать диалоговую площадку для взаимодействия исследователей разных структурных подразделений, формируя таким образом исследовательскую повестку;

- вовлечение «потребителей научного знания» в проектирование форматов популяризации науки: это может стать мотивирующим фактором для того, чтобы целевая аудитория пришла за тем, что

²⁴ Студенты МГПУ знакомятся с подходом Urban Health // Seldon.News. URL: <https://news.myseldon.com/ru/news/index/260880575> (дата обращения: 21.02.2023); Жизнь во время пандемии: что чувствовали москвичи. URL: <https://www.mgpu.ru/zhizn-vo-vremya-pandemii-cto-chuvstvovali-moskvichi/> (дата обращения: 21.02.2023).

ей интересно. Совместное проектирование становится одним из условий саморазвития потребителей, которое выражается в возможности самостоятельно и беспрепятственно реализовывать свои замыслы и удовлетворять собственные потребности;

- популяризация научного знания через локальные и глобальные сообщества. При работе над созданием Центра целесообразно обратиться к уже имеющимся лучшим практикам популяризации науки. Например, в Научном центре в Глазго (Glasgow Science Center) реализуется несколько программ для местного сообщества: информационная компетентность для пожилых людей, встречи для переживших инсульт и т. п.²⁵ Научные центры в Шотландии взаимодействуют с академическими институтами, предоставляя им инфраструктуру и целевую аудиторию. Многие шотландские университеты обязаны ежегодно проводить публичные выступления и налаживать связи с местными сообществами;

- использование инфраструктуры университета (оборудования и пространства лабораторий, FabLab, музеев, библиотек вузов) для популяризации науки;

- вовлечение преподавателей и сотрудников университета в популяризацию науки через систему материального стимулирования и рейтингования;

- привлечение ресурсов внешних партнеров, в том числе фондов;

- привлечение финансовых ресурсов, прежде всего, субсидий государства. Например, это можно сделать в рамках финансирования программы «Приоритет – 2030» или федерального проекта «Популяризация науки и технологий». Кроме того, существует фандрайзинг – популяризация научных исследований через привлечение финансовых средств из внебюджетных источников, в том числе заказов на исследования.

2. Содержательные:

- расширение форматов популяризации науки. Можно выделить организационно-событийные (научно-популярные и образовательные проекты и лектории, школы молодых ученых, летние и зимние школы, форумы, конференции, научное шоу, научные пикники, мастер-классы, воркшопы, фестивали, дебаты и дискуссионные панели, ярмарки науки и т. п.) и медийные (публикации результатов исследований, новости, анонсы, пост-релизы в СМИ, в соцсетях и на медийных платформах).

В настоящее время в вопросе популяризации науки достаточно распространен формат

²⁵ Glasgow Science Center. URL: <https://www.glasgowsciencecentre.org/> (дата обращения: 21.02.2023).

научно-популярных подкастов. В 2022 г. в рамках конкурса на соискание премии РАН за лучшие работы по популяризации науки заявлена номинация «Лучший научно-популярный подкаст», в которой представлены циклы оригинальных научно-популярных аудиопрограмм, аудиосериалов или аудиоблогов²⁶. Как правило, научные подкасты представляют собой непродолжительные по времени аудиовыпуски с авторитетными учеными в той или иной области науки и имеют выраженную тематическую направленность: «Биолог на перепутье» (портал «Биомолекула»), «Инженерный подкаст» (НИЯУ МИФИ), «Неискусственный интеллект» (МГУ им. М. В. Ломоносова). Их преимущество состоит в том, что это живой диалог с ученым, погружение в последние новости и тренды науки с возможностью прослушивания в удобное время и в удобном месте. При этом необходима параллельная публикация информации о подкастах, планируемых встречах и их содержании в социальных сетях в виде оригинальных постов и научных мемов для привлечения потенциальных слушателей.

Перспективный формат популяризации – шоу-кейсы, которые представляют собой подробное изложение результатов научных исследований (с описанием методологии и методов исследования) для широкой публики с использованием визуальных компонентов. Данная практика достаточно широко распространена в зарубежных университетах.

Указанные форматы разрабатываются на основе принципов интерактивности и медийности, включают в себя элементы шоу, требуют специальной организации пространства, зачастую проводятся в местах неформального времяпрепровождения (парки, общественный транспорт, кафе, бар), посвящены темам, рождающимся на стыке наук;

- использование семейных форматов популяризации науки – организация совместных программ для детей и взрослых на базе Центра. Так, в Научном центре в Глазго существует целый перечень семейных программ (октябрьская неделя выходных (October Week Holiday)²⁷, мини-блокбастеры IMAX (IMAX Mini Blockbusters)). Аналогичный формат популяризации актуален и для Центра;

- учет запроса потребителей. Разрабатывая структуру и содержание образовательных курсов, важно ориентироваться на потребности современных слушателей: приоритет краткосрочных курсов небольшой трудоемкости, смещение фокуса

²⁶ Конкурс на соискание премии РАН за лучшие работы по популяризации науки. URL: <https://new.ras.ru/activities/announcements/rossiyskaya-akademiya-nauk-obyavlyat-konkurs-na-soiskanie-premii-ran-za-luchshie-raboty-po-populyar/> (дата обращения: 20.02.2023).

²⁷ October Week Holiday. URL: <https://www.glasgowsciencecentre.org/october-week-holiday> (дата обращения: 13.02.2023).

на кроссконтекстные и экзистенциальные навыки, которые могут применяться на протяжении всей жизни в различных контекстах (навыки работы в команде, тайм-менеджмент, способность ставить цели и достигать их и т. п.) [16]. При этом большинство университетов являются многопрофильными и могут осуществлять популяризацию знаний в различных предметных областях. Например, в структуре ГАОУ ВО МГПУ 12 учебных институтов, в которых работают специалисты в области педагогики и психологии, лингвистики, истории, географии, биологии, спортивных технологий, права и управления и др., что становится мощнейшим потенциалом для популяризации науки.

Аналогично проектам «Coursera»²⁸ и «Университет без границ»²⁹ на платформе Центра могут размещаться открытые и общедоступные курсы для различных возрастных категорий пользователей;

- популяризация в городской среде. В качестве удачной практики в данном направлении можно рассматривать проект «Университет, открытый городу», реализуемый в НИУ ВШЭ с 2013 г. в Парке Горького. В рамках реализации проекта горожанам предлагается широкая программа лекций по различным направлениям, призванная удовлетворить интересы каждого жителя города³⁰;

- создание научного квартала на базе Центра предполагает взаимодействие и использование потенциала образовательных, научных и иных организаций, находящихся в территориальной близости друг от друга, в вопросе популяризации научных исследований;

- функционирование научно-образовательного портала на базе Центра в виде платформы, агрегирующей научные разработки сотрудников университета. В качестве примера можно рассматривать научно-образовательный портал PRIZMA, созданный на платформе научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования МГПУ (НИИ УГО МГПУ). Содержание портала сейчас представлено данными исследований сотрудников института и университета по городской тематике, актуальным социальным проблемам горожан, вопросам обучения и развития детей.

Наполнение портала:

- лонгриды исследований, объединенные по тематикам. Текст сопровождается ссылками

²⁸ Coursera. URL: <https://ru.coursera.org/> (дата обращения: 13.02.2023).

²⁹ Проект «Университет без границ». URL: <https://distant.msu.ru/> (дата обращения: 13.02.2023).

³⁰ Как науку делают популярной. О популяризации науки в ВШЭ. URL: <https://okna.hse.ru/news/364415684.html> (дата обращения: 13.02.2023).

на первоисточники и хештегами, которые позволяют пользователю сориентироваться в направлениях исследований университета (см. рис.);

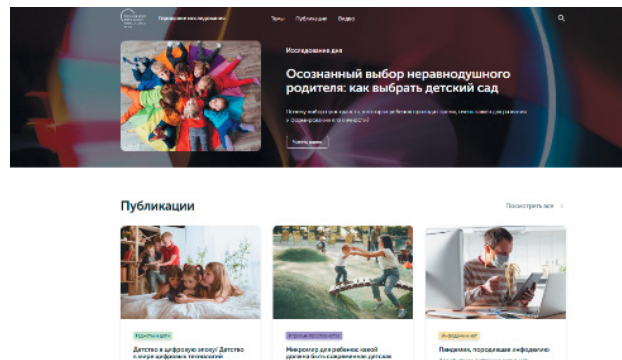


Рис. Фрагмент публикаций на научно-образовательном портале МГПУ
Fig. Publications on the scientific and educational portal of Moscow City University

- видеоматериалы, «привязанные» к лонгридам. Они имеют различное содержательное наполнение: первичная информация, доступная по теме / вопросу; рекомендации (например, как понять, что ребенок готов к школе); видеовыступления в стиле TED; подкасты;

- адаптированная инфографика, которая упрощает восприятие материала;

- экспертное мнение – суждения специалистов по актуальным темам исследований, проводимых сотрудниками МГПУ;

- приглашение к исследованию респондентов и ученых, которые интересуются тематикой, заявленными на портале. Анонсы исследований и изданий дополнительно помещаются в Telegram-каналах, чатах и т. п.

Планируемые результаты деятельности Центра представлены в таблице.

Заключение

Рассматривая перспективы деятельности университетского центра публичной науки, отметим потенциальные образовательные и социальные эффекты его функционирования. Выполняется «третья» миссия университета: происходит расширение конструктивного взаимодействия с городскими сообществами, вовлечение регионального сообщества в деятельность университета; определение культурной, социальной и экономической выгоды от университетских исследований на региональном, национальном и международном уровнях; повышение осведомленности стейкхолдеров и поддержание усилий по распространению результатов исследований; вовлечение сотрудников и студентов

Планируемые результаты деятельности университетского центра публичной науки

Planned results of the university center for public science

Количественные показатели	Качественные показатели
Увеличение целевой аудитории за счет использования разноформатных событий по популяризации науки, доступности и достоверности информации о научных исследованиях	Вовлечение молодежи и других категорий населения в исследовательскую и научную деятельность
Увеличение числа детей и молодежи, участвующих в исследовательской деятельности	Развитие интеллектуального потенциала молодежи
Увеличение количества исследований практической направленности в соответствии с запросами целевой аудитории	Продвижение результатов научных исследований среди широкого круга общественности
Увеличение количества научных коммуникаций между учеными и целевой аудиторией	Повышение престижа науки, доверия к результатам научных исследований, восприимчивости общества к инновациям и технологиям
Увеличение числа событий и мероприятий, проводимых университетом по популяризации науки, в том числе научных фестивалей, научных шоу и других научных коммуникаций	Системная работа по популяризации науки университетом
Увеличение количества сотрудников университета, занимающихся популяризацией науки	Расширение форматов популяризации науки университетом

университета в общественную жизнь. Формируется имидж исследовательского университета (популяризация результатов научных исследований университета обеспечивает узнаваемость и в целом позитивный имидж вуза).

Представления о направлениях подготовки в вузе расширяются. Это позволяет преодолеть сформировавшийся стереотип о том, что в университете осуществляется подготовка только тех специалистов, кто впоследствии собирается работать в школе. Также обогащается деятельность научных школ за счет притока заинтересованных исследователей.

У пользователей появляются возможности «найти себя в науке». Данный эффект может проявиться в плане сосредоточения интересов потребителей в определенной области науки, что позволит им в дальнейшем самореализоваться в личном и профессиональном плане. Исследователям и преподавателям университета участие в популяризации науки позволит сформировать компетенции публичных выступлений в новых форматах (в стиле TED, научпоп и т. п.). Происходит формирование запроса на подготовку специалистов, способных генерировать научно-популярный контент, что может привести к появлению новых профилей подготовки в магистратуре, разработке новых учебных курсов. Наконец, увеличивается число поступающих на программы бакалавриата, магистратуры и аспирантуры.

Список литературы

1. Штыхно Д. А., Константинова Л. В., Гагиев Н. Н., Смирнова Е. А., Никонова О. Д. Трансформация моделей университетов: анализ стратегий развития вузов мира // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 6. С. 27–47. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-6-27-47.
2. Абрамов Р. Почему нам до сих пор интересна наука? // Культиватор. Глубина политического. 2012. № 2. С. 110–119.
3. Медведева С. М. От научного творчества к популяризации науки: теоретическая модель научной коммуникации // Вестник МГИМО Университета. 2014. № 4 (37). С. 278–286. DOI: 10.24833/2071-8160-2014-4-37-278-286.
4. Дивеева Н. В. Популяризация науки как разновидность массовых коммуникаций в условиях новых информационных технологий и рыночных отношений : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж : [б. и.], 2015. 22 с.
5. Покотыло М. В. Феномен «научные коммуникации»: статус и функция // Приоритетные направления развития образования и науки : материалы IV Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 24 декабря 2017 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары : Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2017. С. 227–231.
6. Скибицкий Э. Г., Китова Е. Т. Научные коммуникации. Москва : Издательство Юрайт, 2023. 204 с.
7. Воронов А. С. Развитие научно-исследовательского потенциала молодежи и популяризация науки среди школьников, студентов и молодых ученых России // Государственное управление. Электронный вестник. 2020. № 78. С. 198–228. DOI: 10.24411/2070-1381-2020-10040.
8. Шипман М. Научная коммуникация: Руководство для научных пресс-секретарей и журналистов. Москва : Альпина нон-фикшн, 2018. 186 с.

9. Панина Е. А. Популяризация науки в условиях современной социокультурной ситуации // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2019. № 4 (43). С. 172–181. DOI: 10.24411/2078-1024-2019-14018.

10. Чернявская В. Е. Научный дискурс: Выдвижение результата как коммуникативная и языковая проблема. Москва : ЛЕНАНД, 2017. 144 с.

11. Пастухова Б. П. Современные подходы к популяризации науки (на примере научно-популярных журналов) // Журналист. Социальные коммуникации. 2019. № 2 (34). С. 55–67.

12. Неведова А. Об исследованиях и практиках популяризации науки в Вышке [Электронный ресурс]. URL: <https://issek.hse.ru/news/364816772.html> (дата обращения: 28.03.2023).

13. Муронец О. Распространение научных знаний – задача специалистов // МедиаТренды. 2020. № 6 (78). С. 5.

14. Skarlatidou A., Ponti M., Sprinks J., Nold C., Haklay M., Kanjo E. User Experience of Digital Technologies in Citizen Science // Journal of Science Communication. 2019. Vol. 18, no. 1. P. 1–8. DOI: 10.22323/2.18010501.

15. Кудряшова Е. В., Сорокин С. Э. «Третья миссия» университетов как предмет научного анализа // Вестник Вятского государственного университета. 2020. № 2 (136). С. 17–24. DOI: 10.25730/VSU.7606.20.020.

16. Смылова С. Проектирование образовательного опыта. Москва : [б. и.], 2022. 352 с.

References

1. Shtykhno D. A., Konstantinova L. V., Gagiev N. N., Smirnova E. A., Nikonova O. D. Transformatsiya modelei universitetov: analiz strategii razvitiya vuzov mira [Transformation of University Models: Analysis of the Development Strategies of Universities in the World]. Vysshee obrazovanie v Rossii, 2022, vol. 31, no. 6, pp. 27–47. doi 10.31992/0869-3617-2022-31-6-27-47. (In Russ.).

2. Abramov R. Pochemu nam do sikh por interesna nauka? [Why Are We Still Interested in Science?]. Kul'tivator. Glubina politicheskogo, 2012, no. 2, pp. 110–119. (In Russ.).

3. Medvedeva S. M. Ot nauchnogo tvorchestva k populyarizatsii nauki: teoreticheskaya model' nauchnoi kommunikatsii [From Scientific Innovation to Popularisation of Science: A Theoretical Model of Science Communication]. Vestnik MGIMO Universiteta, 2014, no. 4 (37), pp. 278–286. doi 10.24833/2071-8160-2014-4-37-278-286. (In Russ.).

4. Diveeva N. V. Populyarizatsiya nauki kak raznovidnost' massovykh kommunikatsii v usloviyakh novykh informatsionnykh tekhnologii i rynochnykh otnoshenii [Popularization of Science as a Form of Mass Communication in the Context of New Information Technologies and Market Relations]. Doctor's thesis abstract, Voronezh, 2015, 22 p. (In Russ.).

5. Pokotylo M. V. Fenomen «nauchnye kommunikatsii»: status i funktsiya [The Phenomenon of «Scientific Communications»: Status and Function]. In:

O. N. Shirokov (Ed.), *Prioritetnye napravleniya razvitiya obrazovaniya i nauki*, Cheboksary, 2017, pp. 227–231. (In Russ.).

6. Skibitskii E. G., Kitova E. T. Nauchnye kommunikatsii [Scientific Communications], Moscow, Yurait, 2023, 204 p. (In Russ.).

7. Voronov A. S. Razvitie nauchno-issledovatel'skogo potentsiala molodezhi i populyarizatsiya nauki sredi shkol'nikov, studentov i molodykh uchenykh Rossii [Development of Young People Research Potential and Popularization of Science among Schoolchildren, Students and Young Scientists in Russia]. Gosudarstvennoe upravlenie. Elektronnyi vestnik, 2020, no. 78, pp. 198–228. doi 10.24411/2070-1381-2020-10040. (In Russ.).

8. Shipman M. Nauchnaya kommunikatsiya: Rukovodstvo dlya nauchnykh press-sekretarei i zhurnalistov [Handbook for Science Public Information Officers], Moscow, Alpina non-fiction, 2018, 186 p. (In Russ.).

9. Panina E. A. Populyarizatsiya nauki v usloviyakh sovremennoi sotsiokul'turnoi situatsii [Popularization of Science in the Current Social and Cultural Situation]. Vestnik Maikopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta, 2019, no. 4 (43), pp. 172–181. doi 10.24411/2078-1024-2019-14018. (In Russ.).

10. Chernyavskaya V. E. Nauchnyi diskurs: Vydvizhenie rezul'tata kak kommunikativnaya i yazykovaya problema [Scientific Discourse: The Promotion of the Result as a Communicative and Linguistic Problem], Moscow, LENAND, 2017, 144 p. (In Russ.).

11. Pastukhova B. P. Sovremennye podkhody k populyarizatsii nauki (na primere nauchno-populyarnykh zhurnalov) [Modern Approaches to the Popularization of Science (Based on Popular Science Journals)]. Zhurnalist. Sotsial'nye kommunikatsii, 2019, no. 2 (34), pp. 55–67. (In Russ.).

12. Nefedova A. Ob issledovaniyakh i praktikakh populyarizatsii nauki v Vyshke [On Research and Practices of Science Popularization in Higher School of Economics], available at: <https://issek.hse.ru/news/364816772.html> (accessed 28.03.2023). (In Russ.).

13. Muronets O. Rasprostranenie nauchnykh znaniy – zadacha spetsialistov [Scientific Knowledge Should Be Disseminated by Specialists]. MediaTrendy, 2020, no. 6 (78), p. 5. (In Russ.).

14. Skarlatidou A., Ponti M., Sprinks J., Nold C., Haklay M., Kanjo E. User Experience of Digital Technologies in Citizen Science. Journal of Science Communication, 2019, vol. 18, no. 1, pp. 1–8. doi 10.22323/2.18010501. (In Eng.).

15. Kudryashova E. V., Sorokin S. E. «Tret'ya missiya» universitetov kak predmet nauchnogo analiza [«Third Mission» of Universities as a Subject of Scientific Analysis]. Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta, 2020, no. 2 (136), pp. 17–24. doi 10.25730/VSU.7606.20.020. (In Russ.).

16. Smysova S. Proektirovanie obrazovatel'nogo opyta [Designing the Educational Experience], Moscow, [s. l.], 2022, 352 p. (In Russ.).



Информация об авторах / Information about the authors

Геворкян Елена Николаевна – доктор экономических наук, профессор, первый проректор, Московский городской педагогический университет; ORCID 0000-0003-2378-7881; Gevorcian@mgpu.ru.

Вачкова Светлана Николаевна – доктор педагогических наук, доцент, директор НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет; ORCID 0000-0002-3136-3336; svachkova@mgpu.ru.

Шиян Игорь Богданович – кандидат психологических наук, доцент, заместитель директора НИИ урбанистики и глобального образования, заведующий лабораторией развития ребенка, Московский городской педагогический университет; ORCID 0000-0001-6400-1705; shianib@mgpu.ru.

Виноградова Ирина Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент дирекции образовательных программ, Московский городской педагогический университет; ORCID 0000-0002-3204-8100; vinogradovaia@mgpu.ru.

Агеева Наталия Сергеевна – кандидат филологических наук, эксперт центра аналитических исследований и моделирования в образовании НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет; ORCID 0000-0001-5968-7669; nataliya.ageyeva@gmail.com.

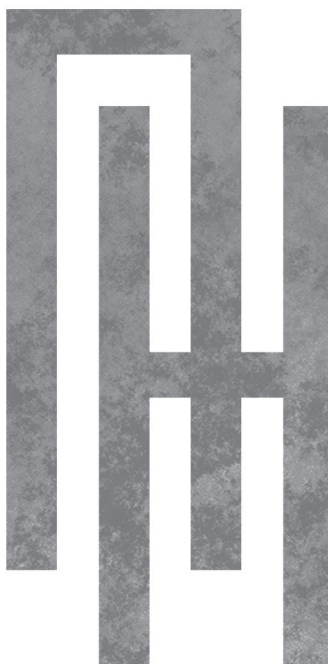
Elena N. Gevorkyan – Dr. hab. (Economics), Professor, First Vice-Rector, Moscow City University; ORCID 0000-0003-2378-7881; Gevorcian@mgpu.ru.

Svetlana N. Vachkova – Dr. hab. (Pedagogics), Associate Professor, Director of the Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University; ORCID 0000-0002-3136-3336; svachkova@mgpu.ru.

Igor B. Shiyani – PhD (Psychology), Associate Professor, Deputy Director of the Research Institute of Urban Studies and Global Education, Head of the Laboratory of Child Development, Moscow City University; ORCID 0000-0001-6400-1705; shianib@mgpu.ru.

Irina A. Vinogradova – PhD (Psychology), Associate Professor at the Directorate of Educational Programmes, Moscow City University; ORCID 0000-0002-3204-8100; vinogradovaia@mgpu.ru.

Natalia S. Ageeva – PhD (Philology), Expert at the Center for Analytical Research and Modeling in Education, the Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University; ORCID 0000-0001-5968-7669; nataliya.ageyeva@gmail.com.



ПРЕСТИЖ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В РОССИИ: ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

Г. З. Ефимова^а, М. В. Грибовский^б

*^а Тюменский государственный университет
Россия, 625003, Тюмень, ул. Володарского, 6;
g.z.efimova@utmn.ru*

*^б Томский государственный университет
Россия, 634050, Томск, пр. Ленина, 36*

Аннотация. Статья посвящена исторической ретроспективе профессионального престижа университетского преподавателя в России и критериям оценки его современного состояния. Цели исследования: установить «слагаемые» престижа профессии в предыдущие исторические эпохи и выявить отношение современных преподавателей к своей профессии с точки зрения их представлений об эволюции степени ее престижа.

Исследование имеет междисциплинарный характер. Исторический аспект представлен нарративом, отражающим ретроспективу университетской истории имперского, советского и постсоветского периодов. Социологический блок реализован с использованием метода полуструктурированного экспертного интервью с научно-педагогическими работниками шести российских университетов (N=120, 2019–2021). Информанты разделены на возрастные группы – младшего (до 35 лет), зрелого (36–50 лет) и старшего поколения (от 51 года).

В статье делается вывод о высоком престиже профессии университетского сотрудника в имперский и советский периоды. Изучение работ отечественных и зарубежных ученых показывает, что в современных исследованиях преобладает мнение о кризисе профессии вузовского преподавателя. Наибольший урон профессиональному престижу высшей школы в России нанес кризис 1990-х гг. Сравнивая состояние профессионального престижа сейчас и в первое постсоветское десятилетие, информанты различных возрастных групп используют негативные коннотации. Представители старшего поколения, характеризуя социальный статус преподавателя, обозначают его более высокий престиж в прошлом. Младшее поколение преподавателей склонно воспринимать современные профессиональные реалии как должное. Две трети респондентов, признавая наличие слабых сторон в социальном статусе вузовского преподавателя, дают общую высокую оценку респектабельности профессии. На снижение престижа профессии, по мнению информантов, влияют индивидуальные особенности преподавателя, его материальное обеспечение и уровень финансирования отрасли, загруженность аудиторными занятиями, отсутствие времени на полноценную включенность в научные исследования, потребительское отношение студентов к образовательному процессу. Вместе с тем отмечено несколько идеализированное восприятие информантами образа преподавателя зарубежных вузов. Практическое применение результатов статьи возможно органами власти с целью принятия конкретных мер, ориентированных на рост престижа вузовского преподавателя, а также вузами для реализации кадровой политики.

Ключевые слова: престиж профессии, социальный престиж, социальный статус преподавателя, высшее учебное заведение, университет, научно-педагогические работники, история высшего образования

Благодарности: Грант Российского научного фонда (№ 19–18–00485) «Человеческое измерение трансформационных процессов в российских университетах: исторический опыт, тенденции и ответы на вызовы современности» (проект завершен в 2021 г.). Исследование выполнено при поддержке Программы развития Томского государственного университета (Приоритет-2030), проект № НУ 2.0.5.22 МЛ.

Для цитирования: Ефимова Г. З., Грибовский М. В. Престиж университетского преподавателя в России: историческая ретроспектива и современное состояние // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27, № 2. С. 30–44. DOI 10.15826/umpa.2023.02.011.

PRESTIGE OF A UNIVERSITY TEACHER IN RUSSIA: HISTORICAL RETROSPECTIVE AND CURRENT STATE

G. Z. Efimova^a, M. V. Gribovskiy^b

^a University of Tyumen

6 Volodarskogo str., Tyumen, 625003, Russian Federation;
g.z.efimova@utmn.ru

^b National Research Tomsk State University

36 Lenin ave., Tomsk, 634050, Russian Federation

Abstract. The article studies the historical retrospective of the professional prestige of a university teacher in Russia and the criteria for assessing its current state. The study aims at finding out the «components» of the prestige of the profession in previous historical eras and at identifying modern teachers' attitude to their profession in terms of their ideas about the evolution of the degree of its prestige.

Within this interdisciplinary research, the historical aspect is represented by a narrative, which reflects a retrospective of the university history of the imperial, Soviet, and post-Soviet periods. The sociological aspect implies the method of semi-formalized expert interviews with 120 scientific and pedagogical workers of six Russian universities (2019–2021). The informants are divided into age groups: younger (35 and less years old), mature (36–50 years old), and older generation (51 and more years old).

The authors come to the conclusion that the profession of a university teacher in the imperial and Soviet periods was of high prestige. The study of the works of Russian and foreign scholars shows that today there prevails the opinion about the crisis of this profession. The crisis of the 1990s caused the greatest damage to the professional prestige of higher education in Russia. The informants of different age groups compare the state of professional prestige in the first post-Soviet decade and now not in favor of the latter. When characterizing the social status of a teacher, the representatives of the older generation indicate the higher prestige of this profession in the past. The younger generation of teachers tends to take modern professional realities for granted. Two-thirds of the respondents, admitting the weaknesses in a university teacher's social status, highly assess the respectability of the profession in general. According to the informants' opinion, the prestige of being a university professor is decreasing because of the teacher's individual characteristics, his/her financial state (and the level of financing in this sphere), in-class overwork, lacking time for full involvement in scientific research, and the students' consumer attitude to the educational process. At the same time, there was noted the informants' somewhat idealized perception of a teacher's image in foreign universities.

The results of our investigation might be applied by the authorities in order to take specific measures aimed at increasing the prestige of a university teacher. The research might be also of use for the universities' implementation of personnel policy.

Keywords: profession prestige, social prestige, social status of a teacher, higher educational institution, university, academic staff, teaching staff, history of higher education

Acknowledgements. The publication is performed under the support of the Russian Science Foundation (RFBR) in the framework of the project No 19-18-00485 «The Human Dimension of the Transformation Processes of Russian Universities: Historical Experience, Trends and Responses to the Contemporary Challenges». This study was supported by the Tomsk State University Development Programme (Priority-2030), project HY 2.0.5.22 MJL.

For citation: Efimova G. Z., Gribovskiy M. V. Prestige of a University Teacher in Russia: Historical Retrospective and Current State. *University Management: Practice and Analysis*, 2023, vol. 27, no. 2, pp. 30–44. doi 10.15826/umpa.2023.02.011. (In Russ.).

Введение

На протяжении столетий общество возлагает большие ожидания на представителей интеллектуальной элиты, а именно – на университетских преподавателей, ученых и исследователей. Принято воспринимать первых как *трансляторов* актуальных знаний, способных подготовить следующее поколение конкурентоспособных профессионалов, а вторых и третьих – как *созидателей* нового знания, востребованного для решения значимых проблем и улучшения жизни общества. Востребованность обществом результатов

профессиональной деятельности интеллектуалов повышает престиж последних. Более того, М. Вебер (M. Weber) при анализе академической жизни и влияния науки на общество подчеркивал растущий эпистемологический авторитет науки и предупреждал о возможном злоупотреблении им со стороны ученых [1]. От престижа научно-исследовательской деятельности в целом зависит трансформация академических карьерных стратегий и самооценка ученых. А. Русер (A. Ruser) отмечает, что в обществах, находящихся на постиндустриальной стадии развития, где научные знания играют приоритетную роль, повышено внимание

к профессиональной академической карьере [2]. Высокий престиж оказывает влияние на привлечение и закрепление в профессии талантливой молодежи. Престиж интеллектуальных профессий в предыдущие исторические эпохи складывался из разных элементов и по-разному воспринимался самими представителями академического мира. Престиж академической профессии в исторической ретроспективе и стал предметом настоящего исследования.

Целью статьи выступает сопоставление престижа профессии университетского преподавателя трех эпох в истории России: имперского (XVIII – начало XX в.), советского (1917–1991 гг.) и современного (после 1991 г.), а также выявление критериев оценки профессионального престижа вузовского преподавателя и ученого.

Исследовательские вопросы. Рассмотрено, из чего складывался и насколько высок был уровень престижа профессии университетского преподавателя в России в разные исторические периоды, а также глубинные причины кризиса профессии вузовского преподавателя в начале XXI в. и пути повышения престижа профессии университетского преподавателя.

Гипотеза исследования. Социальный престиж вузовского работника во многом определяется социально-экономическими и политическими обстоятельствами, характерными для разных эпох. Несмотря на смену политических и социальных условий, во все времена сохранялись возможности поддержания относительно высокого престижа вузовского работника и удержания его в академическом секторе.

Обзор литературы. Проблема престижа профессии университетского преподавателя имперской и советской эпох в России редко становилась самостоятельным предметом исследований. Эта тема затрагивается в работах, посвященных университетской системе [3–5], профессорско-преподавательскому корпусу [6–9] истории отдельных учреждений [10–12]. В основном исследователи сходятся на констатации довольно высокого положения в обществе университетских преподавателей, особенно профессуры.

Дж. Макклелланд (J. C. McClelland), делая акцент на проблеме неравенства с точки зрения доступности образования в имперской России, пришел к выводу о том, что именно элитный характер университетов породил феномен русской интеллигенции, оторванной от большинства членов общества с точки зрения уровня образования и образа жизни [13]. Для исследователей характерны выводы об относительно высоком социальном

статусе и престиже интеллектуальных профессий как в царское, так и в советское время.

Работам, посвященным положению дел в современной российской высшей школе, свойственны противоречивые выводы, но преобладает, скорее, скептический взгляд на степень престижа и заключение о кризисе профессии преподавателя [14]. Отметим работу В. И. Жукова, предпринявшего попытку сравнения социального статуса профессора в России трех эпох – имперской, советской и современной [15].

Реформы системы высшего образования, а также социально-экономические изменения, произошедшие в России на протяжении трех десятилетий, повлекли за собой трансформацию общественного отношения к знаниям и высшему образованию как к сфере услуг. Как следствие, и преподаватель высшей школы стал восприниматься как представитель сервисной профессии [16–17].

Согласно результатам исследований А. П. Истоминой и А. С. Самойловой, рейтинг престижности профессии преподавателя университета оценивается как средний, между тем как степень сложности и ответственности работы – высокая [16].

Бренд конкретного вуза является важнейшей его характеристикой и даже экономическим активом. Й. Коцоурек (J. Kocourek) и Р. Чочкова (R. Čochkova) отмечают, что он также важен для создания и поддержания престижа и репутации высшего образования и преподавателей [18]. Также существует мнение, что престиж конкретного преподавателя определяется его индивидуальными характеристиками, мотивацией к работе, участием в научных исследованиях и совершенствованием качества преподавания в высших учебных заведениях [19]. Р. Исла-Диаз (R. Isla-Díaz) подчеркивает, что престиж профессии преподавателя связан с оценкой качества преподавания посредством модели Docentia, предложенной ANECA (Национальным агентством по оценке качества Испании) и используемой испанскими университетами для оценки качества преподавания [20].

На социальном статусе преподавателей российских высших учебных заведений негативно отражаются высокая учебная (аудиторная) нагрузка и бюрократическая волокита, что влияет на продуктивность интеллектуальной работы и создает серьезные препятствия для повышения конкурентоспособности образовательной системы страны. Вместе с тем, высокий престиж преподавателей определяется социальной значимостью их функции как генераторов прогрессивного социального порядка [17].

Остановимся на трактовках ключевых понятий нашего исследования в социологической науке. Социальный престиж профессии – важный индикатор ее положения в системе социальной стратификации. Как социологическая категория, «*престиж*» относится к психосоциальному феномену взаимодействия и рассматривается как часть категории социального статуса [21]. Профессии, обладающие высоким престижем, преимущественно имеют высокую ценность в обществе.

Престиж профессии определяется как «*феномен общественного сознания, в котором опосредованно отражается существующая в обществе иерархия профессий, видов трудовой деятельности, которая определяется различием в степени сложности и ответственности труда, продолжительностью необходимого для него профессионального образования, уровнем его оплаты и др.*» [22].

Престиж профессии формируется на основе субъективной оценки, включающей элементы уважения и достоинства [23]. Многообразие восприятия категории «социальный престиж» образует своеобразную «лестницу стратификации», которая иллюстрирует социальную иерархию в сфере коллективного сознания. Оценка престижа профессии состоит из субъективных факторов, которые включают осознание преимуществ, вознаграждений и ценностей, приписываемых соответствующим профессиям [24].

Престиж – субъективная оценочная категория, способная отражать объективные аспекты социального позиционирования, основанные на уровне дохода, образования и широко понимаемых структурных возможностях [25]. *Статус* – социологическая категория, выражающая позицию индивида в системе социальной стратификации по отношению к другим членам общества или его части [26–27]. Преимущественно статус человека измеряется профессиональным престижем и тесно коррелирует с ним. В современном обществе именно профессия становится ключевым статусообразующим показателем личности [28].

Профессия – один из критериев, определяющих социально-экономический статус. Он формируется пятью измерениями [29]: сложностью работы, образованием, руководящей должностью, личным доходом и культурной деятельностью в свободное время. Социальный статус человека имеет как объективный, так и субъективный характер. *Объективный* социальный статус отражает положение индивида в соответствии с мнением окружающих. В социологии для оценки объективного состояния используют положение в структуре занятости, престиж работы и ее сложность, уровень

образования, доход, участие в бытовых или культурных мероприятиях [30]. *Субъективный* социальный статус выражает личное чувство индивида – это то, как он оценивает свою позицию в обществе. Социальный статус базируется на субъективном, психологически ориентированном аспекте этой позиции. Во внимание может приниматься уровень образования, уважение со стороны окружающих, статус занятости, доход, удовлетворенность уровнем жизни [31–32] и другие аспекты.

Статус отражает социальное положение индивида и связан со степенью получаемых наград, в то время как *престиж* – показатель уважения, почта и социальной значимости профессии. В этом контексте престиж определяется как символический аспект социального статуса. Разумеется, уважение к конкретным представителям профессии зависит от их профессиональных и общекультурных качеств. Индивидуальный престиж определяется принадлежностью к определенной социальной категории (полу, возрасту и профессии индивида) [33]. Поэтому в прикладных исследованиях почтение, связанное с социальным статусом, трансформировалось в престиж [34].

Престиж профессии определяется через уважение общества к ее представителям, признание важности выполняемой ими трудовой функции [35]. *Замер престижа профессии* основывается на оценке сложности получения необходимого уровня квалификации, сопутствующей ответственности и уровня дохода [35].

В диссонанс могут вступать *оценка населением престижа* представителя конкретной профессии (которая выражается в т. ч. в готовности порекомендовать своим детям / внукам обучение по определенной профессии и работу в конкретной сфере деятельности), уровень самоидентификации работников конкретной профессии (может проявляться в гордости за принадлежность к профессии), вовлеченность в трудовой процесс и профессиональная идентичность [36].

Ученая степень выполняет роль индикатора социального статуса даже в условиях масштабных сдвигов в академической профессии, которые оцениваются в критическом ключе [17; 37]. Индивидуальный престиж оценивается через личностные характеристики представителя профессии или занимаемую человеком социальную позицию [38], становясь индикатором социальной «желательности» профессии [39; 40]. Психологические исследования подтверждают: чем выше престиж профессии для человека, тем выше его ожидания успеха [41].

Российский социолог М. М. Соколов отмечает, что в странах, где селекция преобладает над

трансформацией, профессор – почитаемая фигура, а академическая карьера желанна [42]. С этим суждением согласуются эмпирические данные, подтверждающие, что распространение инбридинга в академической системе отрицательно коррелирует с уровнем финансирования: чем больше денег в науке, тем больше людей хотят ею заниматься, а возможности для проведения открытого кадрового конкурса в вузах увеличиваются [43]. Высокий входной фильтр, актуальный для такого состояния, необходим из-за ограничения во вступлении в должность тех, для кого наука – «профессия», а не «призвание» (по М. Веберу) [44].

Методология. Материалы и методы

Для объективного исследования проблемы престижа академической профессии на протяжении нескольких исторических эпох следовало бы оперировать аналогичными данными по имперскому, советскому и современному периодам, однако такие данные отсутствуют во всей полноте. Поэтому мы будем прибегать к сочетанию различных подходов и материалов.

Теоретико-эмпирическое исследование выполнено на стыке двух наук: истории и социологии. Исторический компонент представлен нарративом, отражающим ретроспективу имперского, советского и постсоветского периодов в интересующем нас отношении. В основу социологической части положено эмпирическое исследование субъективных оценок престижа академической профессии.

Социологическое исследование проведено с использованием метода полужформализованного экспертного интервью со штатными преподавателями российских университетов. Опрошено 120 сотрудников из шести университетов, относящихся к научно-педагогическим работникам (профессор, доцент, научные сотрудники)¹. Выбор университетов определен их участием в проекте повышения конкурентоспособности ведущих российских вузов среди ведущих мировых научно-образовательных центров («5-100»). При отборе соблюдалось территориальное распределение (четыре региональных вуза и три столичных). Также учитывались: профиль вуза (классический, профильный); вхождение в разные группы проекта «5-100» (первая и вторая группы); время вхождения в проект

«5-100» (первая и вторая волна). Интервью в российских вузах проводились с 2019 по 2021 г. в ходе личной беседы (face-to-face) по месту работы эксперта. В 2020 г. по причине пандемии коронавирусной инфекции экспертные интервью проводились с использованием сервисов видеосвязи.

В процессе интервью преподавателям университетов была задана серия вопросов для выявления особенностей профессиональной идентичности и определения степени престижа работы в университете (*«Престижна ли профессия университетского преподавателя?»*; *«В чем проявляется престиж?»*; *«Меняется ли с течением времени степень престижа?»*; *«Если престиж снижается, почему это происходит?»*).

Результаты исследования

Историческая ретроспектива феномена социального престижа университетского преподавателя в имперский и советский периоды

Понимая, что современные явления и процессы укоренены в прошлом, обратимся к проблеме престижа университетской службы в исторической ретроспективе. Многие авторы, предпринимая попытку сопоставления уровня социального престижа современного университетского преподавателя с советским периодом, противопоставляют наши дни временам советской власти. При этом они редко обращаются к опыту имперской эпохи. Между тем, имперский период значим как время зарождения и складывания определенной модели отечественной высшей школы.

Американскому историку немецкого происхождения Фрицу Рингеру (Fritz K. Ringer, 1934–2006) принадлежит идея о ключевой роли интеллектуальной элиты в общественной жизни на рубеже XIX–XX вв., когда аристократия утрачивала позиции, а управленцы, крупные предприниматели и партийные лидеры (новая элита, типичная для XX в.), еще не занимали прочных социальных позиций. Характеризуя немецкую интеллектуальную элиту, Ф. Рингер употребил понятие «мандарины» – термин, восходящий к китайской традиции, где так именовали образованных чиновников [45]. «Мандарины», по Ф. Рингеру, – социально-культурная элита, обладающая высоким общественным статусом благодаря полученному образованию и знаниям, а не в силу происхождения или богатства [45]. Считаем возможным употребить понятие применительно к русской профессуре этого периода.

Высшая школа в России зародилась в XVIII столетии, хотя ее прообразы можно

¹ Организацию и проведение серии экспертных интервью осуществлял научный коллектив под руководством Сорокина А. Н., к. и. н., директора Антропашколы (ТюмГУ, Тюмень), в составе Грибовского М. В., д. и. н., проф. каф. российской истории (ТГУ, Томск), и Ефимовой Г. З., к. с. н., доц., проф. каф. общей и экономической социологии (ТюмГУ, Тюмень).

обнаружить и ранее. Вместе с тем, о сложившейся системе высшего образования можно говорить лишь применительно к XIX в. Во время модернизации, протекавшей в России во второй половине XIX в., заметное людям одного поколения усиление роли науки в обществе придавало высокий престиж интеллектуальному труду и укрепляло социальную роль университетского преподавателя.

К 1917 г. в России действовало десять университетов, всего насчитывалось более сотни высших учебных заведений разного профиля (инженерные, военные, духовные и прочие), из них половина – общественные и частные. В каждом из десятка университетов служило от 27 (в Саратовском, самом молодом) до 97 (в Московском) штатных преподавателей. Во всей университетской системе в 1917 г. одновременно работало менее 700 человек². К этому числу следует добавить примерно такое же количество приват-доцентов, не включенных в штат, но занимавшихся образовательной деятельностью. Итого – около 1500 лиц, преподававших в университетах, в то время как во всей высшей школе накануне Февральской революции насчитывалось порядка 5000 преподавателей [5].

Относительная малочисленность профессуры придавала ей исключительность и важность. Косвенным подтверждением и яркой иллюстрацией этого можно признать зафиксированные в исторических источниках неоднократные случаи аудиенций профессоров у министров народного просвещения по различным служебным вопросам.

Автономия – характерная черта дореволюционного университета. Степень и содержание автономии неоднократно менялись, что отражалось в университетских уставах. Но сам факт выборности преподавательских и административных должностей (существовавший периодически, а не постоянно) и наличие коллективных органов самоуправления придавал университету некоторую экстерриториальность по отношению к гражданским властям. Это повышало значение и социальный престиж профессоров как ключевых акторов университетов.

С точки зрения отношений профессуры и студенчества нормы, действовавшие до начала XX в., отражали патриархальный строй, унаследованный университетами из XVIII – начала XIX в. Однако рубеж XIX–XX вв. характеризовался ускоренным развитием как экономики России, так и общественных институтов. Веками кристаллизовавшаяся модель университетской жизни и стилистика

отношений преподавателей со студентами не могла оставаться неизменной и переживала кризис, постепенно демократизируясь.

Что касается благосостояния, суммируя все постоянные (*оклад, региональные прибавки*) и вероятные доходы (*университетский гонорар, гонорары за предоставление услуг, орденские пенсии*), получаемые преподавателями за их профессиональную деятельность, можно сделать вывод о большом разбросе сумм: едва превышающих 1 000 руб. в год у доцентов и до 8 000–10 000 руб. у профессоров-юристов столичных университетов.

Велики ли эти суммы? С одной стороны, на фоне совокупности представителей профессий физического труда и служащих Российской империи рубежа XIX–XX вв. университетские преподаватели должны быть отнесены к верхнему слою с точки зрения получаемых доходов: в начале века состоятельным считался человек с годовым доходом в 1 000 руб., а во всей 130-миллионной Российской империи таковых насчитывалось всего около 572 тысяч человек [46]. С другой стороны, профессора были склонны оценивать свое материальное положение как недостаточное и видеть в этом одну из причин бед в сфере образования, что проявлялось во время работы комиссии по преобразованию высших учебных заведений (1902 г.): *«Служба по Министерству Финансов с солидными окладами, выгодная частная служба в сферах промышленных, выборная служба в земстве и при думах, не требующая высоких ученых степеней, а тем более деятельность адвокатов, практикующих врачей и публицистов отвлекли от науки наиболее даровитые силы, так как такого рода должности и занятия быстро дают не только обеспечение и возможность обзавестись семьей, но и некоторую зажиточность. Напротив, чтобы посвятить себя при теперешних условиях науке, нужна не только упорная привязанность к теоретическому знанию, но прямо-таки некоторая доля аскетизма и отречения от мира»*³. Известное противоречие между объективной реальностью и субъективным ощущением университетских преподавателей объясняется тем, что они измеряли свое благосостояние не применительно ко всем подданным Российской империи, а применительно к элитарным слоям, к которым относили и себя.

Из вышесказанного можно заключить, что если университетские преподаватели Российской империи и не были «мандаринами» в понятиях китайской традиции, и в своей профессиональной

² Список лиц, служащих по ведомству Министерства народного просвещения на 1917 год. Петроград, 1917. С. 225–250, 299–331, 409–432, 432–440, 483–509, 550–571, 600–623, 678–694, 711–728, 774–785.

³ Труды Высочайше утвержденной комиссии по преобразованию высших учебных заведений. Вып. 4. Санкт-Петербург, 1903. С. 214.

жизни сталкивались с немалыми сложностями [47], то, безусловно, они относились к лицам, обладавшим высоким социальным статусом.

Советский период для университетской элиты начался катастрофическим снижением уровня жизни (что свойственно переломным моментам в истории) и дискуссией в правящих кругах о необходимости сохранения университета как явления буржуазного общества в новом социалистическом мире. Университеты не были ликвидированы, но в 1920-е гг. они, как и все советские вузы, подверглись значимой трансформации. Она затронула структуру высшей школы, учебный процесс, организацию научных исследований и систему научной аттестации. Впрочем, к концу 1930-х гг. в советскую систему высшего образования вернулись элементы имперского периода – лекционная система, экзамены и ученые степени.

В количественном отношении высшая школа в XX в. быстро росла и к концу советской эпохи включала 911 вузов. При этом университетов в Советском Союзе насчитывалось менее 70, то есть соотношение университетов и вузов в целом осталось таким же, как в Российской империи⁴.

В сфере высшего образования к середине 1980-х гг. трудилось 410 тысяч человек, из них 18 тысяч – доктора наук / профессора и 180 тысяч – кандидаты наук / доценты. Несмотря на рост численности профессорско-преподавательского корпуса, степень престижа профессии вузовского преподавателя в советском обществе оставалась высокой. Корень престижа следует искать в советском просветительском проекте, в культивировании знания, что характерно для эпохи НТР.

Высокое общественное положение профессоров и доцентов поддерживалось материально. В 1980-е гг. средняя зарплата молодого преподавателя вуза составляла не менее 120 %, а доктора наук / профессора – 300 % от средней заработной платы по экономике [48]. У советского преподавателя имела возможность повышения доходов (хоздоговора, лекции для населения по линии общества «Знание»), но стабильная окладная часть заработной платы играла в его бюджете определяющую роль.

Кризис 1990-х и современная высшая школа

Если в СССР сфера науки обеспечивала сотруднику высокий социальный статус и даже вхождение в правящую элиту, то в ситуации постсоветской трансформации положение ученого в обществе радикально изменилось, значение научных школ

⁴ СССР в цифрах в 1990 году : краткий статистический сборник. М., 1991. С. 100.

девальвировалось, академическая наука стала непривлекательной для молодежи [49]. То же самое можно сказать и о высшей школе. Отчасти объективные социально-экономические трудности 1990-х начали преодолеваются в первые десятилетия XXI в.

С точки зрения материальной составляющей престижа профессии следует отметить складывание грантовой системы, а также «майские указы» 2012 г., согласно которым средние зарплаты преподавателей вузов к 2018 г. должны были составлять 200 % от средней заработной платы в регионе. Формально эта целевая установка достигнута, но речь идет не о размерах должностных окладов ассистентов, доцентов и профессоров, а о средневзвешенном значении заработной платы в университете, которая складывается из оклада, надбавок за выполнение дополнительного объема работы (например, проведения исследований или опытно-конструкторских работ по хоздоговору или проекту, поддержанному грантом), стимулирующих выплат.

В современной России категорию вузовских преподавателей нельзя отнести к массовым. Более того, по данным официальной статистики, численность научно-педагогических работников сокращается. В 2019 г. в учреждениях высшего образования на различных должностях профессорско-преподавательского состава, осуществляющего образовательную деятельность по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры (без учета внешних совместителей и работающих по договорам гражданско-правового характера), работали 229,3 тыс. человек, что на 18 % меньше по сравнению с 2016 г. (261,0 тыс. чел.) и на 29 % меньше по сравнению с 2013 г. (319,3 тыс. чел.) [50]. Тенденция снижения численности отмечается и среди научных работников вузов – в 2019 г. их было 16,8 тыс. человек, что на 5 % меньше по сравнению с 2016 г. (17,6 тыс. чел.) и на 11 % – по сравнению с 2013 г. (18,9 тыс. чел.).

Критический взгляд на проблему привлекательности академической профессии в современной России представила Е. В. Денисова-Шмидт, подчеркивая такие факторы низкого престижа, как бумажная волокита, «необучаемые» студенты, ущемление академической свободы и недостаточные материальные стимулы [51]. Однако возникают вопросы: как свою профессию воспринимают сами университетские преподаватели и насколько преодолимы кризисные явления?

Оценки отечественными информантами социального престижа преподавателей

Переходя к обзору результатов экспертного интервью преподавателей российских вузов, разделим информантов на три группы:

1) «Младшее поколение» (до 35 лет), начали трудовую деятельность во втором десятилетии XXI в.

2) «Зрелое поколение» (от 36 до 50 лет), начавшее работать на рубеже веков.

3) «Старшее поколение» (в возрасте от 51 года), имеющее более чем тридцатилетний трудовой стаж.

Биографические нарративы информантов зрелого и старшего поколения во всех без исключения случаях имеют отсылки к *периоду распада Советского Союза*, пришедшегося на конец 80-х – начало 90-х гг. XX в. Представители **зрелого** поколения обладают опытом работы в обществе перестроечного периода, и при оценке престижа профессии вузовского преподавателя сравнение происходит преимущественно в пользу современности. Контекст высказываний представителей **старшего поколения** относительно социального статуса профессорско-преподавательского состава вуза в основном опирается на советский период, характеризующийся большим престижем работы вузовского преподавателя по сравнению с последующим упадком, который пришелся на 1990-е гг., и восстановлением ситуации в современной России: *«В СССР доцент и профессор – уважаемые и высокооплачиваемые работники с достойными социальными льготами. В период перестройки отношение изменилось. К ним относились как к людям, которые ни на что не способны. Из преподавания ушли все, кто мог. Остались те, кому некуда уходить. После этого периода мы пережили две волны попыток реанимировать высшее образование. В нашем вузе все более-менее сглажено – мы достаточно престижный вуз и ценили свое достоинство выше коммерческих вещей»* (муж., д. ф.-м. н., проф., 50–55 лет).

Снижение социального престижа преподавателя в период краха социалистической системы и в 1990-е гг. было вызвано понижением финансирования вузовских работников и повлекло значимые социально-экономические последствия, которые оказалось весьма нелегко нивелировать. Обобщенный образ университетского преподавателя этих лет может быть описан следующим образом: сотрудник с невысокими доходами, перегруженный аудиторными занятиями со студентами, не находящий время на исследования и безнадежно отставший от мировой научной повестки (в том числе вследствие низкой языковой компетентности и исключенности из научно-исследовательских коллабораций с учеными из других стран). *«Мне есть с чем сравнивать. Я пришла в вуз в 1979 году – престиж был высокий, на работу*

в университет было сложно попасть. В девяностые годы престиж высшей школы снизился, был ориентир не на обучение и научные исследования, а на торговлю. Помните вездесущие ларьки?! Сейчас ситуация выравнивается, молодежь приходит работать в вузы, защищается и остается преподавать. Обновляется и омолаживается коллектив. С девяностых до 2010 года престиж профессии медленно растет. Сейчас восстановился уровень, что был до девяностых, и даже стал выше. Нынешние студенты идут в вуз за знаниями, и чувствуется их интерес к учебе. Если занятие отменяется или приходится на праздничный день, они просят его перенести и находят другой день в расписании, чтобы "лекция не пропала, и вы нам все рассказали"» (жен., д. т. н., проф., 65–70 лет).

Отзываясь о постсоветском периоде, информанты всех возрастных групп используют исключительно негативные коннотации: *«В девяностые годы почти не было денег. На этом фоне происходил отток людей из академической сферы и деградация высшего образования. Ученые, наиболее активно занимающиеся наукой, уезжали за рубеж или меняли сферу деятельности. Сократилось количество учебных программ, что аукнулось нарушением преемственности. Исчезла молодая смена, которой можно доверить преподавательские места. На смену старшему поколению преподавателей пришли работники уровнем ниже. В результате в двухтысячные годы мы столкнулись со скачкообразной деградацией высшего образования. Сейчас ситуация меняется в лучшую сторону»* (муж., д. ф.-м. н., гл. н. с., 50–55 лет).

При этом для некоторых информантов университеты стали «островком стабильности» на фоне снижения финансирования и отсутствия каких-либо гарантий во всей стране в конце XX в.: *«В 90-е годы в науке и экономике была плачевная ситуация, а в вузах – стабильность. Поэтому я осталась в лаборатории и занимался наукой. На фоне полной разрухи это комфортное место»* (муж., к. ф.-м. н., доц., 60–65 лет).

Сохранить заинтересованность научно-исследовательской сферой в перестроечный период информантам позволяли различные подработки: *«90-е годы в какой-то мере пошатнули меня. Подрабатывал в школе, и это позволило мне не уходить из вуза. Я не мыслил себя без исследовательской сферы»* (муж., д. ф.-м. н., проф., 50–55 лет).

Для **младшего поколения**, работающего в сфере науки и высшего образования не более десяти лет, современные реалии воспринимаются как «норма» и «должное». О положении дел в прежние периоды они знают лишь по рассказам старших

коллег, знакомых и родственников: «По моим ощущениям, с 2000 по 2006 год шел спад престижа профессии, но года с 2011 престиж растет» (муж., к. т. н., доц., 30–35 лет).

Некоторые информанты представили оценку социального престижа научно-педагогического работника через сравнение с ситуацией в других странах (США, Германия, Япония). В качестве оснований для сравнения выступают: общественное признание, уровень оплаты труда, объем учебной нагрузки и иной выполняемый работы. Во всех случаях сравнение происходило не в пользу отечественной академической сферы.

«Профессор в Америке зарабатывает больше простых американцев, его уважают и поэтому идут к нему учиться, платят деньги. Европейский профессор занимается какой-то ерундой, зарабатывая в два раза меньше, чем остальные, но, поскольку его никто не трогает, его все уважают. Российские профессора – люди, не нашедшие себя нигде. Они преподают в вузах, потому что ничего другого делать не умеют» (муж., к. т. н., доц., 30–35 лет).

«За рубежом ситуация иная – живешь на окладе и ощущаешь себя как сыр в масле. Вы представляете отношение к профессору в Германии? Однажды я сидел у кабинета врача в частной клинике с одним немцем. Указал в анкете, что я профессор. Приходит медсестра и говорит: «Профессор [и далее по фамилии], прошу к врачу». Соседний мужчина даже привстал в знак уважения. Это нормальная реакция у немца. Аналогичная реакция в Японии, когда ко мне, сидящему и пьющему пиво под сакурой, подошли полицейские и попросили у меня ID-карту. Я ее показал, и один сказал другому: «Это профессор». Оба вытянулись. Вот такая реакция на звание профессора, и совершенно другая ситуация у нас, когда приходишь в бухгалтерию, где сидят работники, кормящиеся за счет твоих грантов и хозяйственных договоров, и они тебя отчитывают как мальчишку за непоставленную запятую в документах. Откуда я знаю, что надо вот здесь ее ставить? Можно было эту запятую поставить и без меня. Неприятный момент» (муж., проф., 65–70 лет).

«У российских профессоров бешеная учебная нагрузка по сравнению с Западом. Там я веду занятия час-два в неделю, и мне хватает денег. У нас же я работаю по восемь-десять часов. Профессор не должен столько работать, два-четыре часа – оптимально, шесть часов – предел. Это следствие неуважения к ассистентам, доцентам и остальным. Ассистент в Германии много получает, потому что ведет мало занятий.

Но ему хватает денег снять квартиру и купить машину. Он твердо знает, на какую перспективу работает, и что через три-шесть лет он будет на более высоком должностном уровне, зарплата возрастет в четыре раза, у него появится статус и стабильное положение. Эта «лестница» выстроена жесточайшим образом, но прозрачна и понятна. Он может сказать своей девушке: «Да, сейчас я ассистент, но через год будет это, а через три – то». У нас ассистент получает деньги, на которые нельзя полноценно жить, и он увольняется или начинает совмещать. Возникает проблема преемственности поколений в науке» (муж., проф., 65–70 лет).

Следует признать, что часть приведенных высказываний отражают идеалистический и даже романтический взгляд ряда российских преподавателей на беззаботную жизнь их зарубежных коллег, что не вполне соответствует реальности, ношний раз подчеркивает проблемные зоны современного отечественного университета.

Однако из общего числа информантов только треть склонна оценивать престиж профессии преподавателя как преимущественно низкий. Две трети респондентов, признавая наличие слабых сторон, дают общую высокую оценку респектабельности своей профессии.

Особо следует отметить, что по данным эмпирического исследования, проведенного в 2006 г. О. И. Поповой и Е. С. Баразговой, сами вузовские преподаватели склонны оценивать свою профессию как менее престижную, чем информанты из числа студентов и внешних по отношению к вузу экспертов [52], что указывает на столкновение критического взгляда инсайдеров, знакомых с «внутренней кухней», и сложившихся стереотипов об университетской жизни.

Заключение

Профессия университетского преподавателя прошла в России долгий путь (хоть и не настолько долгий, как, например, в Западной Европе). С течением времени мерила и составляющие престижа этой профессии несколько менялись. В имперский период престижной службу в университете делала эксклюзивность высшей школы, связанная с немногочисленностью университетов, ее автономия, что не отменяло приобретение преподавателями чинов в соответствии с Табелью о рангах, а также относительно высокие доходы профессуры. В советское время престиж формировался пиететом перед наукой и стабильно высокими окладами.

В настоящее время, в сравнении с советским периодом, университет, с одной стороны, теряет престиж как работодатель, гарантирующий всем сотрудникам неизменно высокий доход, но, с другой стороны, дает новые возможности, обеспечивающие привлекательный образ университетского преподавателя: специалиста, чья профессиональная жизнь, помимо преподавания, насыщена научными исследованиями (в т. ч. поддерживаемыми грантами, реализуемыми в международных и междисциплинарных коллаборациях). Это специалист, обладающий признанной экспертностью, к чьему мнению прислушивается власть, профессиональное сообщество и широкие массы.

Исследовательская гипотеза данной статьи полностью подтверждена: социальный престиж вузовского работника определяется социально-экономическими и политическими обстоятельствами, характерными для разных исторических периодов. В частности, глобальные политические и социально-экономические перемены, произошедшие в конце XX в., отразились на деятельности высшей школы и, как следствие, на социальном статусе преподавателя. Признавая влияние перестроечного периода на состояние высшей школы, считаем, что кризис профессии связан с глубинными причинами:

(1) Широкая доступность информации в XXI в. ставит под сомнение необходимость в преподавателе лишь в качестве носителя знания, хотя прежде только одна эта функция делала его незаменимой фигурой в образовательном процессе. Напомним, что еще в конце 1920-х – начале 1930-х гг. советский эксперимент по применению «бригадно-лабораторного метода» потерпел неудачу – в первую очередь вследствие того, что значительное сокращение лекционных часов и низведение преподавателя до консультанта в условиях нехватки учебного материала привело лишь к потере в качестве образования [53]. В настоящее время дефицит источников информации по большинству дисциплин отсутствует, что ставит вопрос о месте и роли преподавателя.

(2) Позиционирование образования как услуги бьет по имиджу университета как «храма науки», низводит его до банальной сервисной функции, где профессорам и преподавателям отведена роль обслуживающего персонала. Дискуссия о назначении высшей школы, развернувшаяся в российском обществе в связи со сменой социально-экономической модели на рубеже 1980-х – 1990-х гг., не утратила актуальности до сих пор. Затянувшийся спор можно свести к фиксации расхождения между пониманием образования как социально значимого

блага, гарантируемого государством, и услугой, предоставляемой населению на конкурентной и/или платной основе [54]. В 2022 г. термин «услуги» из Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» был исключен: в основном, заменой слов «оказание государственных услуг в сфере образования» словами «реализация образовательных программ»⁵. Впрочем, это вряд ли снимает вышеозначенный вопрос о роли и месте высшей школы в современном мире.

(3) Урезание университетской автономии, бюрократизация высшей школы, переход управленческих функций от ученых к менеджерам снижает социальный вес университетской профессуры. Дискуссия об университетской автономии имеет в России еще более давнюю традицию. О роли этого феномена в укреплении престижа дореволюционной профессуры уже шла речь выше. Впрочем, данный аспект университетской жизни актуален и для других стран [55].

Пути повышения престижа профессии университетского преподавателя лежат, на наш взгляд, в нескольких направлениях:

(1) расширение научных исследований, проводимых университетом, что, с одной стороны, повышает доходы специалистов, а с другой – позволяет делать образовательный контент более уникальным при интеграции науки с учебным процессом [56]. Именно это видится в качестве базового способа решения первой проблемы, упомянутой в перечне глубинных причин кризиса профессии вузовского преподавателя [57];

(2) усиление экспертной ипостаси университетского преподавателя, что обеспечивает рост общественного интереса и уважения к университету как социальному институту. Данный путь предполагает взгляд на университетского преподавателя шире привычных рамок, причем как в стенах вуза [58], так и за его пределами. Последнее перекликается с концепцией «третьей роли» университета – его участием в жизни региона и города, вовлеченностью в дела локального сообщества, в том числе в лице сотрудников.

Уходят в прошлое времена сакрализации университета, для которых характерен священный трепет перед профессором. Однако университет, показавший за тысячелетнюю историю высокую адаптивность, находит свое место и в XXI в. Интеллектуальная профессия преподавателя и исследователя (тем более если он транслирует

⁵ Федеральный закон «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 14.07.2022 № 295-ФЗ // http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_421841/ (дата обращения: 14.01.2023).

уникальный контент и обладает навыками незаурядной подачи) достойно вписывается в лекала постиндустриального общества, играя и новые роли (эксперта, консультанта, советника) помимо привычных.

Проведенное исследование показало, что престиж профессии вузовского работника в значительной степени определяется социально-экономическими и политическими обстоятельствами, которыми характеризовались разные эпохи в истории России. Мы склонны утверждать, что, несмотря на смену политических и социальных условий, возможности поддержания относительно высокого престижа вузовского работника сохранялись во все времена. Дальнейшее исследование этой проблемы связано, с одной стороны, с интеграцией преимуществ качественных и количественных методов изучения престижа профессии вузовского преподавателя, а с другой – с ее погружением в европейский и мировой контекст.

Список литературы

1. Weber M. Geistige Arbeit als Beruf. Vier Vorträge vor dem Freistudentischen Bund. Erster Vortrag. München, 1919. 39 p.
2. Ruser A. From Gamble to Conformity? Academic Careers, Ethical Neutrality and the Role of 'Professional' Social Sciences // Social Epistemology. 2020. No 34 (2). P. 162–173.
3. Вахитов Р. Р. Судьбы университета в России: имперский, советский и постсоветский раздаточный мультиинститут. Москва : Страна Оз, 2014. 276 с.
4. Жуковская Т. Н. Представляя университетское сословие // Вестник Санкт-Петербургского университета. История. 2016. Вып. 3. С. 170–176.
5. Иванов А. Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX в. Москва : Академия наук СССР, Институт истории СССР, 1991. 392 с.
6. Вишленкова Е. А., Галиуллина Р. Х., Ильина К. А. Русские профессора: университетская корпоративность или профессиональная солидарность. Москва : Новое литературное обозрение, 2012. 650 с.
7. Власова О. В. Причины и факторы, определяющие снижение потребности в научно-педагогических работах и девальвацию престижа профессии преподавателя высшей школы // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10, № 1 (34). С. 54–58.
8. Грибовский М. В. Профессорско-преподавательский корпус императорских университетов как социально-профессиональная группа русского общества. 1884 г. – февраль 1917 г. : дис. ... д-ра ист. наук. Томск, 2018. 804 с.
9. Иванов А. Е., Кулакова И. П. Русская профессура на рубеже XIX–XX веков // Российская история. 2013. № 2. С. 44–62.
10. Еремина Т. И. Правовые стимулы профессиональной деятельности ученого сословия университетов Российской Империи // Право и образование. 2017. № 7. С. 137–148.
11. Зипунникова Н. Н. Правовой статус ученого в Российской Империи (особенности формирования ключевых компонентов) // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2010. № 2 (14). С. 157–166.
12. Ростовцев Е. А. Столичный университет Российской империи: Ученое сословие, общество и власть (вторая половина XIX – начало XX в.). Москва : Политическая энциклопедия, 2017. 903 с.
13. McClelland J. C. Autocrats and Academics: Education, Culture, and Society in Tsarist Russia. Chicago: University of Chicago Press, 1979. 150 p.
14. Сычев А. А. Трансформация «класса интеллектуалов» // Ведомости прикладной этики. 2020. № 55. С. 10–19.
15. Жуков В. И. Социальный статус профессора в Российской и Советской империях и в демократической России: историко-социологическая компаративистика // Берегиня. 777. Соча: Общество. Политика. Экономика. 2016. № 1 (28). С. 174–181.
16. Истомина А. П., Самойлова А. С. Образ преподавателя высшей школы в общественном сознании // Вестник Калмыцкого института гуманитарных исследований РАН. 2016. № 9 (4). С. 226–233. DOI: 10.22162/2075-7794-2016-26-4-226-233.
17. Шереги Ф. Э., Кириллов А. В. Труд преподавателя вуза: творчество или «выживание»? // Социологические исследования. 2017. № 11 (403). С. 87–98.
18. Kocourek J., Čočková R. The Quality of University Teachers as One of the Tools of Image Building // Proceedings of the 30th International Business Information Management Association Conference. Vision 2020: Sustainable Economic Development, Innovation Management, and Global Growth. Madrid ; New York : Curran Associates, 2017. P. 2591–2596.
19. Davoglio T. R., Spagnolo C., Santos B. S. Motivação para a permanência na profissão: A percepção dos docentes universitários // Psicologia Escolar e Educacional. 2017. Vol. 21, iss. 2. P. 175–182.
20. Isla-Díaz R., Marrero-Hernández H., Hess-Medler S., Pérez-Monte Verde M.-V., Blanco-Freije M. A. Una mirada longitudinal: ¿Es el «Docentia» útil para la evaluación del profesorado universitario? // RELIEVE – Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa. 2018. Vol. 24, iss. 2. P. 2.
21. Domański H. Prestiż. Toruń : Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika, 2012. 210 s.
22. Российская социологическая энциклопедия / под общ. ред. Г. В. Осипова. Москва : Высшая школа, 1998. 672 с.
23. Domański H. Prestige. Frankfurt am Main : Peter Lang Edition, 2015. 167 p.
24. Bogusz R., Nowakowska L., Majchrowska A., Wiechetek M., Piątkowski W., Pawlikowski J. Social Prestige of Internal Medicine // Polish Archives of Internal Medicine. 2020. Vol. 130. P. 155–157.
25. Majchrowska A., Pawlikowski J., Jójczuk M., Nogalski A., Bogusz R., Nowakowska L., Wiechetek M. Social Prestige of the Paramedic Profession // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021. Vol. 18, no. 4, article no. 1506. P. 1–10.
26. Thomson K. Klíčové citace v sociologii. Hlavní myslitelé, pojmy a témata. Brno : Barrister & Principal, 2004. 267 s.
27. Duffková J., Urban L., Dubský J. Sociologie životního stylu. Plzeň : Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2008. 237 s.

28. Šafr J. Multidimenzionální status a jeho inkonzistence v období 1993–2006 // Socioweb. 2009. Vol. 32, no. 9–10. P. 1–14.
29. Machonin P. Česká společnost a sociologické poznání. Praha : ISV nakladatelství, 2005. 288 s.
30. Bahna M., Džambazovič R. Subjektívna identifikácia vlastnej pozície v stratifikačnom systéme slovenskej spoločnosti // Sociológia. 2010. No 42 (2). S. 97–112.
31. Goodman E., Alder N. E., Daniels S. R., Morrison J. A., Slap G. B., Dolan L. M. Impact of Objective and Subjective Social Status on Obesity in Biracial Cohort of Adolescents // Obesity Research. 2003. Vol. 11, iss. 8. P. 1018–1026.
32. Mantulenko V. V., Yashina E. Z., Ashmarina S. I. Personal Brand of University Teachers in the Digital Age // Lecture Notes in Networks and Systems. 2020. № 84. P. 62–70.
33. Šanderová J. Sociální stratifikace: problém, vybrané teorie, výzkum. Praha: Karolinum, 2004. 172 s.
34. Velký sociologický slovník / J. Linhart, M. Petrusek, A. Vodáková, H. Maříková. Praha : Karolinum, 1996. 1606 s.
35. The ILO / UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers (1966) and the UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel (1997). International Labour Office, Sectoral Policies Department, Geneva, ILO, 2016. 78 p.
36. Акерлоф Дж. А., Крэнтон Р. И. Идентичность и экономика организаций // Российский журнал менеджмента. 2010. Т. 8, № 2. С. 107–130.
37. Сенашенко В. С. О престиже профессии «преподаватель высшей школы», ученых степеней и ученых званий // Высшее образование в России. 2017. № 2. С. 36–44.
38. Luengo M. R., Gutiérrez P. La orientación vocacional y el género. Campo Abierto // Revista de Educación. 2003. № 23. P. 85–98.
39. Ferreira A. S., Lima R. Discriminant Analysis in Career Studying «Decision/Indecision»: The Career Factors Inventory (CFI) as a Diagnostic Measure // The Spanish Journal of Psychology. 2010. Vol. 13, no. 2. P. 927–940.
40. Álvarez Hernández J., Aguilar Parra J. M., Fernández Campoy J. M., Sicilia Molina M. El prestigio profesional y social: Determinante de la decisión vocacional // Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. 2014. No 25 (2). P. 40–55.
41. Valls F. Inteligencia emocional y asesoramiento vocacional y profesional: usos y abusos // Electronic Journal of Research in Educational Psychology. 2007. No 11. P. 179–200.
42. Соколов М. М. Трансформирующие и селективные системы: исследование по сравнительной социологии академических рынков и карьер // Вопросы образования. 2019. № 2. С. 35–77.
43. Camacho J. P. Investment Is the Best Cure for Inbreeding // Nature. 2001. Vol. 413. P. 479–480.
44. Вебер М. Избранные произведения / сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова. Москва : Прогресс, 1990. 808 с.
45. Рингер Ф. Закат немецких мандаринов: академическое сообщество в Германии: 1890–1933. Москва : Новое литературное обозрение, 2008. 648 с.
46. Миронов Б. Н. Благосостояние населения и революции в имперской России: XVIII – начало XX века. Москва : Весь мир, 2012. 844 с.
47. Грибовский М. В. «Тягость профессорства»: особенности педагогической деятельности университетского преподавателя в дореволюционной России // Былые годы. 2019. Т. 3, № 53. С. 1263–1271.
48. Будущее высшего образования и академической профессии: страны БРИК и США / под ред. Ф. Альтбаха, Г. Андрушака, Я. Кузьминова, М. Юдкевич, Л. Райсберг. Москва : Высшая школа экономики, 2013. 248 с.
49. Ащеулова Н. А., Душина С. А. Академическая карьера молодого ученого в России // Инновации. 2012. № 7 (165). С. 60–68.
50. Индикаторы образования: 2021 : статистический сборник / Н. В. Бондаренко, Л. М. Гохберг, В. И. Кузнецова и др. Москва : НИУ ВШЭ, 2021. 508 с.
51. Denisova-Schmidt E. The End of the Academic Profession in Russia? // Мир России. Социология. Этнология. 2020. № 3. С. 86–95. DOI: 10.17323/1811-038X-2020-29-3-86-95.
52. Попова О. И., Барзгова Е. С. Имидж преподавателя: место и роль в актуальном образовательном взаимодействии в российских вузах. Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013. 249 с.
53. Мосейчук Л. И. Применение бригадно-лабораторного метода в Белорусском государственном университете // Труды БГТУ. Серия 6: История, философия. 2018. № 2 (215). С. 51–53.
54. Хагуров Т. А. Высшее образование: Между служением и услугой // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 47–57.
55. Грибовский М. В., Сорокин А. Н. Академические свободы и бюрократические узы преподавателя: Результаты полевого исследования в университетах Великобритании и Франции // Университетское управление: практика и анализ. 2019. Т. 23, № 1-2. С. 60–71. DOI: 10.15826/umpra.2019.01-2.004.
56. Hillbrink A., Jucks R. What my Parents Think I Do – Doctoral Students Assumptions about how Private and Work-related Groups View their Work // International Journal of Doctoral Studies. 2019. Vol. 14. P. 465–478.
57. Игошин А. Н., Черемухин А. Д., Курмашева Н. Е. Факторы эффективности научной деятельности сотрудников университета и их влияние на систему оплаты труда // Вестник НГИЭИ. 2020. № 6 (109). С. 114–128.
58. Харден Р. М., Кросби Дж. Руководство АМЕР № 20: Хороший преподаватель – больше, чем лектор. 12 ролей преподавателя // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2012. № 4 (10). С. 27–51.

References

1. Weber M. Geistige Arbeit als Beruf. Vier Vorträge vor dem Freistudentischen Bund. Erster Vortrag. München, 1919. 39 p. (In Germ.).
2. Ruser A. From Gamble to Conformity? Academic Careers, Ethical Neutrality and the Role of 'Professional' Social Sciences. *Social Epistemology*, 2020, no. 34 (2), pp. 162–173. (In Eng.).
3. Vakhitov R. R. Sud'by universiteta v Rossii: imperskii, sovetskii i postsovetskii razdatochnyi mul'tiinstitut [The Fates of the University in Russia: The Imperial, Soviet, and Post-Soviet Disbursive Multiinstitute], Moscow, Strana Oz, 2014, 276 p. (In Russ.).

4. Zhukovskaya T. N. Predstavlyaya universitetskoe soslovie [Introducing the University Estate]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Istoriya*, 2016, iss. 3, pp. 170–176. (In Russ.).
5. Ivanov A. E. Vysshaya shkola Rossii v kontse XIX – nachale XX v. [Higher School of Russia in the Late XIX – Early XX Century], Moscow, Academy of Sciences of the Soviet Union, 1991, 392 p. (In Russ.).
6. Vishlenkova E. A., Galiullina R. Kh., Ilyina K. A. Russkie professora: universitetskaya korporativnost' ili professional'naya solidarnost' [Russian Professors: University Corporatism or Professional Solidarity], Moscow, Novoe literaturnoe obozrenie, 2012, 650 p. (In Russ.).
7. Vlasova O. V. Prichiny i faktory, opredelyayushchie snizhenie potrebnosti v nauchno-pedagogicheskikh rabotnikakh i deval'vatsiyu prestizha professii prepodavatelya vysshei shkoly [Reasons and Factors that Determine the Decline in the Need for Research and Teaching Staff and the Devaluation of the Prestige of the Higher School Teaching Profession]. *Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal*, 2021, vol. 10, no. 1 (34), pp. 54–58. (In Russ.).
8. Gribovskiy M. V. Professorsko-prepodavatel'skii korpus imperatorskikh universitetov kak sotsial'no-professional'naya gruppa rossiiskogo obshchestva. 1884 g. – fevral' 1917 g. [The Faculty of the Imperial Universities as a Social and Professional Group of Russian Society. 1884 – February 1917], Doctor's thesis, Tomsk, 2018, 804 p. (In Russ.).
9. Ivanov A. E., Kulakova I. P. Russkaya professura na rubezhe XIX–XX vekov [The Russian Professorate, Late Nineteenth – Early Twentieth Centuries]. *Rossiiskaya istoriya*, 2013, no. 2, pp. 44–62. (In Russ.).
10. Eremina T. I. Pravovye stimuly professional'noi deyatel'nosti uchenogo sosloviya universitetov Rossiiskoi Imperii [Legal Incentives for the Professional Activity of the Academic Class in Universities of the Russian Empire]. *Pravo i obrazovanie*, 2017, no. 7, pp. 137–148. (In Russ.).
11. Zipunnikova N. N. Pravovoi status ucheno-go v Rossiiskoi Imperii (osobennosti formirovaniya klyuchevykh komponentov) [The Legal Status of a Scientist in the Russian Empire (Specific Features of Key Components Formation)]. *Uchenye zapiski. Elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2010, no. 2 (14), pp. 157–166. (In Russ.).
12. Rostovtsev E. A. Stolichnyi universitet Rossiiskoi imperii: Uchenoe soslovie, obshchestvo i vlast' (vtoraya polovina XIX – nachalo XX v.) [Capital University of the Russian Empire: Academic Estate, Society and Power (second half of the 19th – early 20th centuries)], Moscow, Politicheskaya entsiklopediya, 2017, 903 p. (In Russ.).
13. McClelland J. C. Autocrats and Academics: Education, Culture, and Society in Tsarist Russia. Chicago: University of Chicago Press, 1979. 150 p. (In Eng.).
14. Sychev A. A. Transformatsiya «klassa intellektualov» [Transformation of the «Class of Intellectuals»]. *Vedomosti prikladnoi etiki*, 2020, no. 55, pp. 10–19. (In Russ.).
15. Zhukov V. I. Sotsial'nyi status professora v Rossiiskoi i Sovetskoi imperiyakh i v demokraticheskoi Rossii: istoriko-sotsiologicheskaya komparativistika [The Social Status of the Professor in the Russian and Soviet Empires, and in Democratic Russia: Historical-Sociological Comparative Studies]. *Bereginya*. 777. *Sova: Obshchestvo. Politika. Ekonomika*, 2016, no. 1 (28), pp. 174–181. (In Russ.).
16. Istomina A. P., Samoylova A. S. Obraz prepodavatelya vysshei shkoly v obshchestvennom soznanii [The Image of a University Teacher in Public Conscience]. *Vestnik Kalmytskogo instituta gumanitarnykh issledovaniy RAN*, 2016, no. 9 (4), pp. 226–233. doi 10.22162/2075-7794-2016-26-4-226-233. (In Russ.).
17. Sheregi F. E., Kirillov A. V. Trud prepodavatelya vuza: tvorchestvo ili «vyzhivanie»? [Higher Education Teacher's Labor: Creativity or «Survival»?]. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, 2017, no. 11 (403), pp. 87–98. (In Russ.).
18. Kocourek J., Čočková R. The Quality of University Teachers as One of the Tools of Image Building. *Proceedings of the 30th International Business Information Management Association Conference. Vision 2020: Sustainable Economic Development, Innovation Management, and Global Growth*, Madrid, New York, 2017, pp. 2591–2596. (In Eng.).
19. Davoglio T. R., Spagnolo C., Santos B. S. Motivação para a permanência na profissão: A percepção dos docentes universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2017, vol. 21, iss. 2, pp. 175–182. (In Port.).
20. Isla-Díaz R., Marrero-Hernández H., Hess-Medler S., Pérez-Monteverde M.-V., Blanco-Freijo M. A. Una mirada longitudinal: ¿Es el «Docentia» útil para la evaluación del profesorado universitario? *RELIEVE – Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa*, 2018, vol. 24, iss. 2, p. 2. (In Spanish).
21. Domański H. Prestiż. Toruń: Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika, 2012. 210 s. (In Polish).
22. Osipov G. V. (Ed.). Rossiiskaya sotsiologicheskaya entsiklopediya [Russian Sociological Encyclopedia], Moscow, Vysshaya shkola, 1998, 672 p. (In Russ.).
23. Domański H. Prestige. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, 2015. 167 p. (In Eng.).
24. Bogusz R., Nowakowska L., Majchrowska A., Wiechetek M., Piątkowski W., Pawlikowski J. Social Prestige of Internal Medicine. *Polish Archives of Internal Medicine*, 2020, vol. 130, pp. 155–157. (In Eng.).
25. Majchrowska A., Pawlikowski J., Jojczuk M., Nogalski A., Bogusz R., Nowakowska L., Wiechetek M. Social Prestige of the Paramedic Profession. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2021, vol. 18, no. 4, article no. 1506, pp. 1–10. (In Eng.).
26. Thomson K. Klíčové citace v sociologii. Hlavní myslitelé, pojmy a témata. Brno: Barrister & Principal, 2004. 267 s. (In Czech).
27. Duffková J., Urban L., Dubský J. Sociologie životního stylu. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2008. 237 s. (In Czech).
28. Šafr J. Multidimenzionální status a jeho inkonzistence v období 1993–2006. *Socioweb*, 2009, vol. 32, no. 9–10, pp. 1–14. (In Czech).
29. Machonin P. Česká společnost a sociologické poznání. Praha: ISV nakladatelství, 2005. 288 s. (In Czech).
30. Bahna M., Džambazovič R. Subjektívna identifikácia vlastnej pozície v stratifikačnom systéme slovenskej spoločnosti. *Sociológia*, 2010, no. 42 (2), ss. 97–112. (In Slovak).
31. Goodman E., Alder N. E., Daniels S. R., Morrison J. A., Slap G. B., Dolan L. M. Impact of Objective and Subjective

Social Status on Obesity in Biracial Cohort of Adolescents. *Obesity Research*, 2003, vol. 11, iss. 8, pp. 1018–1026. (In Eng.).

32. Mantulenko V. V., Yashina E. Z., Ashmarina S. I. Personal Brand of University Teachers in the Digital Age. *Lecture Notes in Networks and Systems*, 2020, no. 84, pp. 62–70. (In Eng.).

33. Šanderová J. Sociální stratifikace: problém, vybrané teorie, výzkum. Praha: Karolinum, 2004. 172 s. (In Czech).

34. Linhart J., Petrusek M., Vodáková A., Maříková H. Velký sociologický slovník. Praha: Karolinum, 1996. 1606 s. (In Czech).

35. The ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers (1966) and the UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel (1997), International Labour Office, Sectoral Policies Department, Geneva, ILO, 2016, 78 p. (In Eng.).

36. Akerlof G., Kranton R. Identichnost' i ekonomika organizatsii [Identity and the Economics of Organizations]. *Rossiiskii zhurnal menedzhmenta*, 2010, vol. 8, no. 2, pp. 107–130. (In Russ.).

37. Senashenko V. S. O prestizhe professii «prepodavatel' vysshei shkoly», uchenykh stepenei i uchenykh zvaniy [On the Prestige of the University Teacher Profession, Postgraduate Academic Degrees and Titles]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2017, no. 2, pp. 36–44. (In Russ.).

38. Luengo M. R., Gutiérrez P. La orientación vocacional y el género. Campo Abierto. *Revista de Educación*, 2003, no. 23, pp. 85–98. (In Spanish).

39. Ferreira A. S., Lima R. Discriminant Analysis in Career Studying «Decision/Indecision»: The Career Factors Inventory (CFI) as a Diagnostic Measure. *The Spanish Journal of Psychology*, 2010, vol. 13, no. 2, pp. 927–940. (In Eng.).

40. Álvarez Hernández J., Aguilar Parra J. M., Fernández Campoy J. M., Sicilia Molina M. El prestigio profesional y social: Determinante de la decisión vocacional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 2014, no. 25 (2), pp. 40–55. (In Spanish).

41. Valls F. Inteligencia emocional y asesoramiento vocacional y profesional: usos y abusos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2007, no. 11, pp. 179–200. (In Spanish).

42. Sokolov M. Transformiruyushchie i selektivnye sistemy: issledovanie po sravnitel'noi sotsiologii akademicheskikh rynkov i kar'er [Transformative and Selective Systems: A Study in Comparative Sociology of Academic Markets Careers]. *Voprosy obrazovaniya*, 2019, no. 2, pp. 35–77. (In Russ.).

43. Camacho J. P. Investment Is the Best Cure for Inbreeding. *Nature*, 2001, vol. 413, pp. 479–480. (In Eng.).

44. Weber M. Izbrannye proizvedeniya [Selected Works], Moscow, Progress, 1990, 808 p. (In Russ.).

45. Ringer F. Zakat nemetskikh mandarinov: akademicheskoe soobshchestvo v Germanii: 1890–1933 [The Decline of the German Mandarins: The German Academic Community, 1890–1933], Moscow, Novoe literaturnoe obozrenie, 2008, 648 p. (In Russ.).

46. Mironov B. N. Blagosostoyanie naseleniya i revolyutsii v imperskoi Rossii: XVIII – nachalo XX veka [The Welfare of the Population and the Revolution in Imperial Russia: XVIII – the Beginning of XX Century], Moscow, Ves' mir, 2012, 844 p. (In Russ.).

47. Gribovskiy M. V. «Tyagost' professorstva»: osobennosti pedagogicheskoi deyatel'nosti universitetskogo prepodavatelya v dorevolutsionnoi Rossii [«Burden of Professorship»: Features of the Pedagogical Activity of an University Lecturer in Pre-Revolutionary Russia]. *Bylye gody*, 2019, vol. 3, no. 53, pp. 1263–1271. (In Russ.).

48. Altbach P., Andrushchak G., Kuzminov Ya., Yudkevich M., Reisberg L. (Eds.). Budushchee vysshego obrazovaniya i akademicheskoi professii: strany BRIK i SShA [The Global Future of Higher Education and the Academic Profession: The BRICs and the United States], Moscow, Higher School of Economics, 2013, 248 p. (In Russ.).

49. Ascheulova N. A., Dushina S. A. Akademicheskaya kar'era molodogo uchenogo v Rossii [Academic Career of a Young Scientist in Russia]. *Innovatsii*, 2012, no. 7 (165), pp. 60–68. (In Russ.).

50. Bondarenko N., Borodina D., Gokhberg L. et al. Indikatory obrazovaniya: 2021 [Indicators of Education: 2021], Moscow, Higher School of Economics, 2021, 508 p. (In Russ.).

51. Denisova-Schmidt E. The End of the Academic Profession in Russia? *Mir Rossii. Sotsiologiya. Etnologiya*, 2020, no. 3, pp. 86–95. doi 10.17323/1811-038X-2020-29-3-86-95. (In Russ.).

52. Popova O. I., Barazgova E. S. Imidzh prepodavatelya: mesto i rol' v aktual'nom obrazovatel'nom vzaimodeistvii v rossiiskikh vuzakh [The Image of a Teacher: The Place and Role in the Current Educational Interaction in Russian Universities], Saarbrücken, LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013, 249 p. (In Russ.).

53. Maseichuk L. I. Primenenie brigadno-laboratornogo metoda v Belorusskom gosudarstvennom universitete [Application of the Brigade-Laboratory Method in Belarusian State University]. *Trudy BGTU. Seriya 6: Istoriya, filosofiya*, 2018, no. 2 (215), pp. 51–53. (In Russ.).

54. Hagurov T. A. Vysshee obrazovanie: Mezhdru sluzheniem i uslugoi [Education between Mission and Service]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2011, no. 4, pp. 47–57. (In Russ.).

55. Gribovskiy M. V., Sorokin A. N. Akademicheskoe svobody i byurokraticheskie uzy prepodavatelya: Rezul'taty polevogo issledovaniya v universitetakh Velikobritanii i Frantsii [Academic Freedoms and Bureaucratic Bonds of the Lecturers: Results of Field Research in British and French Universities]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2019, vol. 23, no. 1–2, pp. 60–71. doi 10.15826/umpa.2019.01-2.004. (In Russ.).

56. Hillbrink A., Jucks R. What my Parents Think I Do – Doctoral Students Assumptions about how Private and Work-related Groups View their Work. *International Journal of Doctoral Studies*, 2019, vol. 14, pp. 465–478. (In Eng.).

57. Igoshin A. N., Cheremuhin A. D., Kurmasheva N. E. Faktory effektivnosti nauchnoi deyatel'nosti sotrudnikov universiteta i ikh vliyanie na sistemu oplaty truda [Factors of Efficiency of Scientific Activity of Scientists and their Interaction with the Labor Payment System]. *Vestnik NGIEI*, 2020, no. 6 (109), pp. 114–128. (In Russ.).

58. Harden R. M., Crosby J. R. Rukovodstvo AMEE № 20: Khoroshii prepodavatel' – bol'she, chem lektor. 12 rolei prepodavatelya [AMEE Guide No 20: The Good Teacher Is More than a Lecturer – The Twelve Roles of the Teacher]. *Meditinskoe obrazovanie i professional'noe razvitiye*, 2012, no. 4 (10), pp. 27–51. (In Russ.).

Вклад соавторов / Contribution of the authors

Ефимова Галина Зиновьевна – поиск аналитических материалов в отечественных и зарубежных источниках; проведение критического анализа материалов; проведение и анализ экспертных интервью; подготовка окончательной редакции текста.

Грибовский Михаил Викторович – разработка методологической составляющей проведения исследования; формулирование основной концепции исследования; проведение и анализ экспертных интервью.

Galina Z. Efimova – search for analytical materials in domestic and foreign sources; conducting critical analysis of materials; conducting and analysis of expert interviews; preparation of the final text.

Mikhail V. Gribovskiy – development of a methodological component conducting a study; formulation of the basic research concept; conducting and analysis of expert interviews.

Информация об авторах / Information about the authors

Ефимова Галина Зиновьевна – кандидат социологических наук, доцент, профессор кафедры общей и экономической социологии, Тюменский государственный университет; g.z.efimova@utmn.ru; ORCID 0000-0002-4826-2259.

Грибовский Михаил Викторович – доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры российской истории, Национальный исследовательский Томский государственный университет; mgrib@mail2000.ru; ORCID 0000-0001-5000-469X.

Galina Z. Efimova – PhD (Sociology), Associate Professor, Professor of the Department of General and Economic Sociology, Tyumen State University; g.z.efimova@utmn.ru; ORCID 0000-0002-4826-2259.

Mikhail V. Gribovskiy – Dr. hab. (History), Associate Professor, Professor of the Department of Russian History, National Research Tomsk State University; mgrib@mail2000.ru; ORCID 0000-0001-5000-469X.



СТУДЕНЧЕСКАЯ ВОВЛЕЧЕННОСТЬ КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Н. Г. Малошонов

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

Аннотация. Статья посвящена описанию опыта использования подхода по измерению студенческой вовлеченности (student engagement), разработанного на основе идей А. Астина, Р. Пэйса, Дж. Куха, П. Эвелла, Э. Паскарелла и П. Теренцини, в российских вузах для оценки качества высшего образования. Данный подход начал применяться в американской системе высшего образования с конца XX в. В силу относительной дешевизны и простоты реализации, а также возможности выработки конкретных эффективных рекомендаций для совершенствования образовательного процесса, в первое десятилетие XXI в. данный подход стал использоваться в других странах как отдельными университетами, так и в национальном масштабе. Однако его применимость в образовательных контекстах, отличных от американской системы высшего образования, до сих пор вызывает вопросы. В статье представлены базовые предпосылки данного подхода, история его развития и распространения в мире, а также границы применимости для оценки качества высшего образования. Особое внимание уделено опыту использования подхода в российских вузах и его ограничениям в силу особенностей национального контекста. В данной статье впервые обобщаются результаты российских исследований студенческой вовлеченности, на основании которых можно сделать выводы о применимости подхода в отечественной системе высшего образования. Кроме того, в работе представлены выводы о возможностях сопоставления результатов измерения студенческой вовлеченности между университетами и странами в разные периоды времени. В заключении даются практические рекомендации использования подхода для решения разных университетских задач. Статья будет полезна руководителям вузов для выстраивания эффективной образовательной политики, преподавателям – для развития преподавательских практик и совершенствования работы со студентами, исследователям – для ознакомления с ландшафтом работ о студенческой вовлеченности и поиска перспективного направления для будущих исследований.

Ключевые слова: студенческая вовлеченность, оценка качества высшего образования, образовательная среда, образовательный контекст, преподавательские практики, российские вузы

Благодарности: Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Для цитирования: Малошонов Н. Г. Студенческая вовлеченность как инструмент оценки качества образования в российских университетах // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27, № 2. С. 45–58. DOI 10.15826/umpa.2023.02.012.

STUDENT ENGAGEMENT AS AN INSTRUMENT OF ASSESSING THE QUALITY OF EDUCATION IN RUSSIAN UNIVERSITIES

N. G. Maloshonok

*National Research University Higher School of Economics
16/10 Potapovsky lane, Moscow, 101000, Russian Federation;
nmaloshonok@hse.ru*

Abstract. The article aims at presenting the experience of using the student engagement approach, which was developed on the basis of ideas of A. Astin, R. Pace, G. Kuh, P. Ewell, E. Pascarella, P. Terenzini, to assess the quality of education in Russian universities. This approach was originally implemented in the US higher education system at the end of the XX century. Due to its simplicity and relatively low costs demanded, as well as the possibility to develop effective specific recommendations for improving the educational process, this approach came to be further applied in other countries by single universities and even at national level. However, its applicability in the systems different from the US higher

education is still questionable. The article presents the basic assumptions of this approach, the history of its development and spread across the world, and its potential for assessing the quality of higher education. The author pays particular attention to the implementation of the approach in Russian universities and its limitations due to peculiarities of national context. This paper is the first to summarize the results of Russian research on student engagement. It becomes possible to make certain conclusions about the applicability of this approach to the Russian system of higher education. Moreover, the author draws conclusions on the potential to compare student engagement data collected during different time intervals in different institutions and countries. Finally, the article gives practical recommendations on how to use this approach when solving different university problems. The paper is intended for university administrators to develop effective educational policy, for professors to improve teaching practices and student-faculty interaction, for researchers to understand the landscape of studies on student engagement and to distinguish promising directions for future investigations.

Keywords: student engagement, higher education quality assessment, educational environment, educational context, teaching practices, Russian universities

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

For citation: Maloshonok N. G. Student Engagement as an Instrument of Assessing the Quality of Education in Russian Universities. *University Management: Practice and Analysis*, 2023, vol. 27, no. 2, pp. 45–58. doi 10.15826/umpa.2023.02.012. (In Russ.).

Введение

Подход по оценке студенческой вовлеченности для измерения качества высшего образования, рассматриваемый в данной статье¹, был разработан в конце XX в. в рамках американской системы высшего образования для отслеживания успешности университетов в достижении стратегических целей, таких, как повышение уровня критического мышления и навыков эффективной коммуникации у выпускников вузов [1; 2]. Он стал широко известен по работам Дж. Куха, а также за счет реализации масштабного американского проекта «National Survey of Student Engagement» (NSSE). Однако подход основан на долгой истории развития теоретических идей А. Астина, Р. Пэйса, П. Эвелла, Э. Паскарелла, П. Теренцини и предварительных эмпирических исследований, которые будут описаны ниже. Термин «студенческая вовлеченность» здесь обозначает участие студентов в эффективных образовательных практиках, доступных им в университете в рамках аудиторных занятий и дополнительных внеаудиторных и внеучебных активностей. В основе подхода лежит идея использования «индикаторов процесса обучения» как прокси образовательных результатов студентов. А для разработки таких индикаторов использовались результаты многолетних эмпирических исследований по изучению преподавательских практик, позитивно влияющих на образовательные результаты [3]. Предполагается, что распространенность этих «хороших практик» в университете и участие в них студентов свидетельствует о высоком

качестве образования и с большой вероятностью приведет к высоким образовательным результатам [4; 5].

Подход быстро приобрел популярность как среди вузов США, так и за его пределами, о чем свидетельствует стремительный рост исследований студенческой вовлеченности во всем мире [6; 7]. С начала 2000-х гг. исследования студенческой вовлеченности проводятся в Австралии и Новой Зеландии [8; 9], Европе [10], Китае [11], Японии [12], Южной Корее [13], африканских странах [14; 15]. Не исключением стала и Россия, где данный подход применяется в некоторых университетах начиная с 2010 г. [16].

Однако особенности применения подхода по изучению студенческой вовлеченности в разных национальных образовательных контекстах на данный момент изучены плохо. Несмотря на то, что есть некоторые попытки проанализировать особенности функционирования инструмента и измерительной модели для студентов из разных стран [13; 17–22], применимость подхода в различных системах высшего образования пока недостаточно изучена. Так, например, если в исследованиях США обнаруживается позитивная взаимосвязь между студенческой вовлеченностью и оценками, вероятностью окончить университет, ростом критического мышления, общей удовлетворенностью обучением и другими образовательными результатами [23–26], исследования, проведенные в других странах, не всегда демонстрируют те же положительные эффекты от студенческой вовлеченности [13; 19]. Поэтому в данной работе предпринимается попытка проанализировать перспективы применения исследуемого подхода в российских вузах. В статье приводится обзор зарубежного опыта использования подхода

¹ Так как термин «студенческая вовлеченность» (student engagement) приобрел большую популярность в исследованиях по образованию, в последние десятилетия появилось много подходов, предлагающих собственную концептуализацию и методологию изучения данного феномена.

по студенческой вовлеченности для оценки качества высшего образования, анализируются ландшафт российских работ, использующих данный концепт, а также делаются выводы о потенциале использования подхода в российском образовательном контексте для решения задачи по повышению качества высшего образования.

История развития и основные положения подхода

В настоящий момент термин «студенческая вовлеченность» имеет множество определений и интерпретаций, а также упоминается в исследованиях с кардинально разной методологией [2; 27]. Пытаясь систематизировать все многообразие исследований, посвященных этому концепту, Каху выделяет четыре основных подхода: 1) поведенческий, 2) психологический, 3) социокультурный, 4) холистический [27]. В рамках первого подхода акцент делается на наблюдаемых показателях учебного поведения. Данный подход в большей степени распространен в исследованиях высшего образования. Психологический подход более распространен в исследованиях школьной аудитории и предполагает фокус не только на поведении, но и на сложных психологических процессах, а также изучение эмоций, познания и волевых качеств [28]. Социокультурный подход рассматривает внеуниверситетские факторы, которые могут повлиять на вовлеченность [29; 30], а холистический подход предполагает изучение широкого спектра явлений, связанных с опытом пребывания студента в университете, и использованием качественной методологии [31].

В рамках данной работы мы рассматриваем поведенческий подход, разработанный специально для оценки качества высшего образования и используемый в наиболее масштабных проектах по изучению студенческой вовлеченности. Он появился в США в конце XX в. как ответ на критику существующих в то время подходов по оценке качества высшего образования, таких, как оценка ресурсов организации (input indicators), образовательных результатов студентов и карьерных успехов выпускников [32]. Эти способы оценки качества высшего образования стали подвергаться критике за высокую стоимость реализации, а также отсутствие прямой связи между усилиями вуза по улучшению учебного процесса и результатами оценки [2; 32; 33]. Поведенческий подход по оценке студенческой вовлеченности восходит к нескольким идеям, связанным с измерением качества образования через индикаторы процесса, а также

с влиянием университетской среды на поведение и развитие студентов. Эти идеи представлены в работах А. Астина, Р. Пэйса, Дж. Куха, П. Эвелла, Э. Паскарелла и П. Теренцини [2; 33–38].

В соответствии с теоретическими положениями, студенты приобретают знания и развивают навыки через свою деятельность в университете, а университет может повлиять на их учебную деятельность через предоставление возможностей для включения в разные виды активностей [4; 36–40]. Предполагается, что чем больше студент вовлечен в эффективные практики, тем выше будут его образовательные результаты [5]. Эффективными практиками в данном случае считаются те, относительно которых была установлена положительная корреляция с образовательными результатами [3]. За основу для разработки инструментария исследователи взяли список из семи принципов хороших практик, составленный Чикерингом и Гамсон [41]. Ученые разработали эти принципы на основе анализа результатов эмпирических исследований, опубликованных за пятьдесят лет, предшествующих данной работе. В список вошли следующие принципы:

1. Поощрение контакта между студентами и преподавателями.
2. Развитие взаимного обмена и кооперации среди студентов.
3. Поощрение активного обучения.
4. Наличие своевременной обратной связи.
5. Внимание ко времени, выделенному на выполнение задания.
6. Трансляция высоких ожиданий.
7. Уважительное отношение к разнообразным талантам студентов и способам обучения [41, 3].

Первый инструмент, «Опросник о студенческом опыте в университете» (College Student Experiences Questionnaire (CSEQ)), измеряющий студенческую вовлеченность, был разработан на основе первых трех принципов из данного списка: 1) поощрение контакта между студентами и преподавателями; 2) развитие взаимного обмена и кооперации среди студентов; 3) поощрение активного обучения [42]. Позже на его базе был разработан самый известный на данный момент инструмент, используемый в Национальном опросе студенческой вовлеченности (National Survey of Student Engagement (NSSE)) [2]. Проект был инициирован в 1998 г., а первый пилотный опрос был проведен в 1999 г. Анкета, использовавшаяся с 2000 по 2013 гг., включала следующие содержательные блоки: 1) уровень образовательного вызова (*challenge*) / требований от студентов; 2) активное и совместное обучение студентов; 3) взаимодействие преподавателей и студентов; 4) насыщенный

образовательный опыт; 5) поддержка и благоприятный климат в кампусе [4]. Анкета была доработана в 2013 г. на основе десятилетнего опыта эмпирических исследований. Были добавлены новые блоки показателей, произведена ревизия вопросов (также была предпринята попытка сделать их более понятными). В данный момент инструмент NSSE включает следующие содержательные блоки: 1) образовательный вызов (*academic challenge*), в который входят обучение навыкам высокого порядка, рефлексии и количественного мышления, а также измерение стратегий обучения; 2) обучение со сверстниками, включающее групповое обучение, участие в обсуждениях и опыт взаимодействия с другими людьми, которые существенно отличаются по взглядам и характеристикам (*diverse others*); 3) опыт работы с преподавателями, включающий как взаимодействие в рамках обучения, так и использование эффективных преподавательских практик; 4) университетская среда, включающая качество взаимодействия с людьми в кампусе, уровень поддержки и т. д. [43]. По информации, приведенной на официальном сайте проекта², в период с 2000 по 2022 г. в данном опросе приняло участие 6,5 млн студентов из 1700 вузов. В 2022 г. сбор данных проходил в 469 университетах, в нем приняли участие 252 336 студентов. Опросный инструмент NSSE быстро приобрел популярность и стал применяться для оценки качества высшего образования в других странах: Австралии и Новой Зеландии [8], Соединенном Королевстве [44], Китае [43; 45], ЮАР [14], Эфиопии [15].

Другой инструмент измерения студенческой вовлеченности был предложен командой Калифорнийского университета в Беркли в рамках более широкого проекта «Студенческий опыт в исследовательском университете» (*Student Experience in Research University, SERU*)³. В рамках данного проекта образовательная вовлеченность студентов позиционируется как одно из центральных понятий, ее измерению посвящен отдельный блок онлайн-опроса, проводимого с 2002 г. Изначально данный опрос проводился в американских университетах (так же, как и NSSE), но в 2011 г. он был расширен для высших учебных заведений из других стран путем создания международного консорциума SERU-I. Этот инструмент примечателен тем, что он был использован в рамках нескольких российских исследований студенческой

вовлеченности [21–22; 47–50], которые будут обсуждены ниже.

В рамках поведенческого подхода студенческая вовлеченность – многогранное понятие, включающее разные аспекты студенческого опыта и образовательного процесса в университете. И если принцип определения эффективных практик и индикаторов, измеряющих вовлеченность, является общепринятым в рамках рассматриваемого подхода, то количество и набор типов вовлеченности, составляющих данный сложный конструкт, различается от исследования к исследованию. Так, например, выделяются вовлеченность в работу в классе (*class engagement*), вовлеченность во взаимодействие с преподавателями (*student-faculty interactions*), вовлеченность во взаимодействие с одноклассниками / сверстниками (*peer engagement*), вовлеченность в учебные активности, предполагающие интеллектуальный вызов (*intellectual engagement*), внеучебная вовлеченность (*extracurricular engagement*), невовлеченность (*disengagement*), определяется как невыполнение учащимся своих учебных обязательств и требований образовательного процесса [3; 10; 21–22; 50]. Это далеко не полный перечень типов вовлеченности, используемых в разных комбинациях в эмпирических исследованиях. Так как в рамках данной работы нас интересуют основные положения и принципы подхода, разработанные для оценки качества высшего образования, мы не будем подробно останавливаться на рассмотрении типов вовлеченности.

Критика подхода

Несмотря на широкую известность, подход по оценке студенческой вовлеченности подвергается критике по нескольким причинам. Во-первых, он концентрирует внимание только на тех аспектах учебной деятельности студентов, которые могут быть непосредственно наблюдаемы со стороны преподавателя или одноклассников: участие в обсуждениях во время занятий и в групповой работе, просьба о помощи или помощь своим одноклассникам, выполнение большего объема заданий и т. д. Хотя во многих исследованиях [23–26] было эмпирически доказано, что эти активности имеют положительную корреляцию с образовательными результатами, они упускают из виду ненаблюдаемые когнитивные процессы, не менее важные в процессе обучения [51].

Во-вторых, несмотря на множество концептуальных работ о студенческой вовлеченности, опубликованных за последние 40 лет, данный подход до сих пор имеет слабую теоретическую базу.

² National Survey of Student Engagement. URL: <https://nsse.indiana.edu/nsse/about-nsse/index.html> (дата обращения: 31.01.2023).

³ Student Experience in Research University, SERU. URL: <https://cshe.berkeley.edu/seru/about-seru/seru-history> (дата обращения: 31.01.2023).

Частично это проявляется в том, что концепт вовлеченности студентов допускает множественную интерпретацию и не имеет единого общепризнанного определения [2; 52–53].

В-третьих, для измерения студенческой вовлеченности используются реактивные данные, собранные в качестве студенческих ответов на вопросы о себе (self-reported data). Они могут содержать систематические ошибки в силу склонности респондентов давать социально-одобряемые ответы, гало-эффекта, эффекта самоотбора, а также когнитивных способностей студентов к рефлексии своего учебного поведения [54]. Несмотря на множество эффектов, которые могут исказить оценку, существуют доказательства того, что данные, полученные в виде самооценки студентов (self-reported student data) являются валидными [55; 56].

В-четвертых, рассматриваемый подход критикуется за излишний фокус на активном участии студентов как единственно правильном способе обучения. Предполагается, что студент должен демонстрировать активное поведение на занятиях, чтобы быть «хорошим» учащимся. Таким образом, если мы оцениваем качество образования с помощью показателей вовлеченности, не образовательные результаты и развитие студентов, а само поведение может стать целью образовательного процесса [51; 57–58]. Так, например, Брюс МакФларен [58] говорит о следующих особенностях студенческого поведения в связи с распространением дискурса «эффективности» в зарубежных странах: презентизм (presenteeism) и «лернизм» (Learnerism), соответствующие социально-желаемому и конформному поведению в таких вузах. Студенческий презентизм подразумевает, что учащиеся вынуждены проводить большое количество времени за обучением и демонстрировать усердие и работоспособность несмотря на усталость или болезнь, хотя на самом деле время «эффективного обучения» у них гораздо меньше демонстрируемого. Лернизм подразумевает, что образовательные результаты студентов оцениваются преподавателями в привязке к их активности и образовательному поведению: как активен был студент на занятиях, посетил ли он их все и т. д. Таким образом, акцент на показателях вовлеченности в университете принуждает студентов демонстрировать активное учебное поведение, участвовать в обсуждениях и групповой работе, где важнее именно факт участия и время активного обучения, чем содержательный вклад и развитие студентов.

Наконец, студенческая вовлеченность зависит не только от существующих в университете эффективных преподавательских практик

и возможностей образовательной среды, но и от характеристик студента и контекста. Так, например, ряд зарубежных исследований показывает, что уровень вовлеченности студента зависит от пола [22; 59–62] и курса обучения [63], а также различается на направлениях, относящихся и не относящихся к STEM [64]. Поэтому при использовании данного подхода необходимо учитывать следующие параметры: институциональные характеристики и особенности организации учебного процесса, а также характеристики выборки, на основе которой дается оценка.

Исследования студенческой вовлеченности в российских вузах

Самое первое исследование студенческой вовлеченности и первое упоминание данного концепта в российской академической литературе встречается в статье М. Правдиной, опубликованной в 2010 г. [16]. В данной работе дается определение понятию, а также рассматривается подход по измерению вовлеченности на примере одного российского вуза. К первым работам, вводящим данный концепт в российскую академическую дискуссию, можно отнести обзорную статью Н. Г. Малошенок, представляющую основные предпосылки и положения подхода [65], статью И. Д. Фрумина и М. С. Добряковой, в которой концепт вовлеченности впервые применяется для объяснения изменений в российских вузах [66], статью с обзором основных методов измерения студенческой вовлеченности и их ограничений [67], а также несколько эмпирических работ с попыткой измерить вовлеченность студентов отдельных российских вузов [68; 69] и разработать методику построения индексов студенческой вовлеченности на этих данных [70]. Таким образом, в 2010–2012 гг. в России проводятся первые эмпирические исследования по измерению студенческой вовлеченности в отдельных вузах, а в 2010–2014 гг. выходят в свет первые научные публикации с использованием данного концепта.

С 2013 г. исследования студенческой вовлеченности начинают проводиться в рамках масштабных межвузовских проектов, основанных на добровольном участии российских вузов. Так, вопросы, измеряющие студенческую вовлеченность, были включены в анкету межвузовского опроса в рамках проекта «Мониторинг студенческих характеристик и траекторий», реализованного в 2013–2014 гг. с участием одиннадцати университетов, входящих в Ассоциацию ведущих вузов в области экономики и менеджмента (АВВЭМ). На основе этих

данных был подготовлен отчет [71], а также изучена взаимосвязь степени академической честности образовательной среды и вовлеченности студентов экономических и менеджериальных специальностей [72]. В подготовленном отчете на основе полученных данных о 4376 студентах экономических и менеджериальных направлений подготовки были сделаны выводы о преобладании пассивных преподавательских практик, таких, как переписывание материала с доски или слайдов, записывание учебного материала под диктовку, заучивание конспектов лекций и методичек по курсу, а также низкой вовлеченности студентов в активные формы обучения и взаимодействие с преподавателями. Было обнаружено, что вовлеченность ниже у тех студентов, которые часто сталкиваются с практиками академического мошенничества в своем окружении в университете [72].

В 2015 г. вопросы, измеряющие студенческую вовлеченность, вошли в анкету проекта «Траектории и опыт студентов университетов России», инициированного коллективом исследователей из НИУ ВШЭ. К данному проекту присоединились университеты, имеющие особый статус (участник Проекта 5-100, НИУ или федеральный университет). Было опрошено более 17 тыс. студентов, обучающихся очно в бакалавриате / специалитете одиннадцати российских вузов. Для обеспечения возможности сопоставления результатов российских и зарубежных вузов была выбрана методология консорциума SERU, в который на тот момент входил один из участвующих университетов. Результаты опроса использовались вузами для анализа проблем и точек роста в опыте студентов, разработки политики по совершенствованию преподавательских практик и образовательного процесса. Кроме того, на основе полученных данных была проанализирована взаимосвязь между использованием преподавателем компьютерных и интернет-технологий в образовательном процессе и вовлеченностью студентов в учебу, взаимодействие с преподавателями и другими учащимися в университете [47].

Использование методологии SERU в российском опросе, а также возможность получить данные по зарубежным вузам, включенным в этот проект, позволили провести анализ применимости данного подхода в разных национальных контекстах с помощью метода мультигруппового структурного моделирования. В статье Н. Малошенок и И. Щегловой [21] показывается, что взаимосвязи между типами студенческой вовлеченности и развитием универсальных навыков не различаются для российских, американских, китайских и японских

студентов. В другой статье Н. Малошенок было обнаружено отсутствие различий в том, как характеристики студентов коррелируют с уровнем их вовлеченности в высокоселективных университетах России, Китая и США [22]. Результаты этих работ свидетельствуют в пользу применимости подхода для измерения студенческой вовлеченности в российских вузах с целью оценки качества высшего образования. При этом более поздние кросс-культурные исследования студенческой вовлеченности показывают, что ее уровень все-таки зависит от контекста. Например, исследование И. Щегловой [48], проведенное среди студентов японских, китайских, американских, британских и российских вузов в 2016–2017 гг., показывает качественно разный уровень вовлеченности у учащихся из разных стран, что, по мнению автора, объясняется организацией образовательного процесса и культурными традициями, то есть зависит от контекстных переменных.

Начиная с 2015 г. концепт «студенческой вовлеченности» появляется в обзорных и эмпирических работах российских авторов, не участвовавших в первых проектах по измерению студенческой вовлеченности [73–77]. На данный момент интерес к концепту со стороны российских исследователей продолжает расти. Например, по запросу «студенческая вовлеченность» Google Scholar находит 6 документов на русском языке, опубликованных до 2013 г., 42 – в период с 2014 до 2016 гг., 57 – в период с 2017 по 2019 гг. и 84 – в период с 2020 по 2022 гг. Измерение студенческой вовлеченности стало проводиться во многих масштабных межвузовских проектах, таких, как Мониторинг экономики образования (МЭО) [78], исследование «Мониторинг студенческого опыта» консорциума «Доказательная цифровизация для успеха студентов»⁴ в 2020 г., а также в рамках опроса проекта «Научно-методическое обеспечение развития системы управления качеством высшего образования в условиях коронавирусной инфекции COVID-19 и после нее», проведенного в июне 2021 г. группой университетов по заказу Министерства науки и высшего образования РФ.

Более поздние эмпирические исследования также свидетельствуют о возможности использовать студенческую вовлеченность как прокси образовательных результатов. В статьях И. Щегловой и ее коллег было показано, что вовлеченность во внеучебную деятельность положительно связана с развитием «мягких навыков» и критического мышления учащихся [49; 79], а низкая вовлеченность

⁴ Консорциум «Доказательная цифровизация для успеха студентов». URL: <https://edtechdata.ru/conso> (дата обращения: 31.01.2023).

студентов повышает вероятность быть отчисленным из университета [50]. Н. Малошонок и К. Вилкова показывают, что студенческая вовлеченность также связана с академической успеваемостью и уровнем удовлетворенности студентов своим обучением [80].

Серия российских исследований, так же, как и зарубежные работы, показывает, что уровень вовлеченности связан с социально-демографическими характеристиками студентов, предшествующим образовательным опытом, мотивацией обучения в вузе, направлением подготовки, планами на продолжение обучения или работу после окончания бакалавриата / специалитета, карьерных амбиций, предпочтениями относительно модели организации образовательного процесса [22; 78; 81–82]. Стоит отметить, что это лишь малая часть переменных, возможное влияние которых на студенческую вовлеченность было изучено в российских исследованиях. Для получения более корректных оценок качества высшего образования при использовании рассматриваемого подхода в российских вузах требуются дальнейшие исследования. Они позволят лучше понять возможные смещения в данных о студенческой вовлеченности и выработать стратегии для их контроля и предотвращения.

Заключение и практические рекомендации для российских вузов

Исходя из анализа российских исследований можно сделать вывод о том, что в целом подход и инструмент по оценке студенческой вовлеченности применим для российского контекста, поскольку: 1) измерения студенческой вовлеченности коррелируют с желаемыми образовательными результатами в вузе, такими, как развитие навыков, удовлетворенность обучением и академическая успеваемость [49; 79; 80]; 2) наблюдается эквивалентность измерительных моделей студенческой вовлеченности для российских и зарубежных вузов, в частности, при сравнении с вузами США, для которых изначально был разработан данный подход [21; 22]. Несмотря на это, важно использовать его с осторожностью. Стоит учитывать, что уровень студенческой вовлеченности может зависеть от характеристик студента (социально-демографические характеристики, предпочтения относительно модели образовательного процесса, мотивация получения высшего образования, карьерные ожидания, планы на продолжение обучения), направления подготовки и характеристик образовательной среды [22; 47; 72; 78; 81; 82]. Исходя из этого, стоит избегать сравнения уровня студенческой

вовлеченности в разрезе направлений подготовки, а также выборок, которые значительно отличаются по составу студентов (при отслеживании динамики или проведения межвузовских сравнений).

В работе «Измерение учебной вовлеченности студентов как инструмент оценки качества российского высшего образования» [80] описывается три продуктивных направления использования подхода по оценке студенческой вовлеченности в российских вузах: 1) *институциональный*, 2) *консорциум вузов* и 3) *всероссийский опрос студентов без разреза по вузам*. Первое направление подразумевает, что вуз организует оценку вовлеченности своих студентов самостоятельно и использует эти данные для разработки образовательной политики и совершенствования образовательного процесса. *Консорциум вузов* предполагает добровольное объединение образовательных организаций, осуществляющих институциональные исследования и оценку вовлеченности, для обмена опытом оценки и использования данных для улучшения обучения студентов, а также обмен данными и осуществление научно-исследовательских работ по данному направлению. *Всероссийский опрос* предполагает опрос учащихся вузов по репрезентативной выборке, позволяющей оценить ситуацию с вовлеченностью в стране и отслеживать ее изменения во времени.

Мы рекомендуем использовать подход по оценке студенческой вовлеченности в российских вузах в качестве инструмента самодиагностики. На наш взгляд, это наиболее перспективное направление использования данного подхода в российских вузах, поскольку было показано, что оно обладает значительным потенциалом для выработки образовательной политики и принятия административных решений [80]. Такой вариант не несет в себе риска обнародования данных по вузу и использования их в ущерб репутации образовательной организации.

Возможно проведение всероссийских обследований для отслеживания ситуации в целом по стране и по отдельным категориям университетов. Однако необходимо организовать сбор данных таким образом, чтобы исключить случаи фальсификации. Необходимо гарантировать, что данные будут анализироваться только в обобщенном виде, а информация по каждому конкретному вузу не будет представляться в отчетах и использоваться для принятия административных решений по отношению к конкретным учебным заведениям. Наиболее перспективным методом сбора данных является проведение централизованного опроса российских студентов с помощью внешней по отношению к вузам организации. Также необходимо

продумать меры, которые будут препятствовать тому, чтобы администрация вуза поощряла студентов давать завышенные оценки.

Не стоит использовать данный подход в целях построения рейтингов университетов или в качестве инструмента отбора вузов для дополнительного финансирования, поскольку в таком случае целью вуза может стать достижение высоких показателей вовлеченности любыми способами, что губительным образом отразится на образовательных результатах. Наиболее продуктивен данный подход при использовании его с другими способами оценки качества образовательного процесса (измерение удовлетворенности обучением, тестирование знаний и навыков, оценка успешности трудоустройства и зарплат выпускников и т. д.). Комбинация этих подходов позволит получить более полную картину и комплексно посмотреть на проблемные точки в организации обучения и образовательной среды вуза.

Список литературы

1. McCormick A. C. Toward Reflective Accountability: Using NSSE for Accountability and Transparency // *New Directions for Institutional Research*. 2009. Vol. 141. P. 97–106. DOI: 10.1002/ir.289.
2. McCormick A. C., Kinzie J., Gonyea R. M. Student Engagement: Bridging Research and Practice to Improve the Quality of Undergraduate Education // *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Vol. 28 / M. B. Paulsen (ed.). Dordrecht : Springer, 2013. P. 47–92.
3. Krause K. L., Coates H. Students' Engagement in First-Year University // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2008. Vol. 33, no. 5. P. 493–505. DOI: 10.1080/02602930701698892.
4. Kuh G. D. What We're Learning About Student Engagement From NSSE: Benchmarks for Effective Educational Practices // *Change: The Magazine of Higher Learning*. 2003. Vol. 35, no. 2. P. 24–32. DOI: 10.1080/00091380309604090.
5. Kuh G. D. What Student Engagement Data Tell Us about College Readiness // *Peer Review*. 2007. Vol. 9, no. 1. P. 4–8.
6. Coates H., McCormick A. C. Introduction: Student Engagement – A Window into Undergraduate Education // *Engaging University Students: International Insights from System-Wide Studies* / H. Coates, A. C. McCormick (eds.). Dordrecht : Springer, 2014. P. 1–12.
7. Zeng L. M., Fryer L. K., Zhao Y. A Comparison of Three Major Instruments Used for the Assessment of University Student Experience: Toward a Comprehensive and Distributed Approach // *Higher Education Quarterly*. 2023. Vol. 77, no. 1. P. 27–44. DOI: 10.1111/hequ.12363.
8. Coates H. B. Australasian Survey of Student Engagement : Institution Report. [S. l.] : ACER, 2008. 27 p.
9. Coates H. Development of the Australasian Survey of Student Engagement (AUSSE) // *Higher Education*. 2010. Vol. 60 (1). P. 1–17. DOI: 10.1007/s10734-009-9281-2.
10. Gilardi S., Guglielmetti C. University Life of Non-Traditional Students: Engagement Styles and Impact on Attrition // *The Journal of Higher Education*. 2011. Vol. 82, no. 1. P. 33–53. DOI: 10.1080/00221546.2011.11779084.
11. Chi X., Liu J., Bai Y. College Environment, Student Involvement, and Intellectual Development: Evidence in China // *Higher Education*. 2017. Vol. 74, no. 1. P. 81–99. DOI: 10.1007/s10734-016-0030-z.
12. Yamada R. Comparison of Student Experiences in the Era of Massification: Analysis of Student Data from Japan, Korea and the USA // *Managing International Connectivity, Diversity of Learning and Changing Labour Markets* / Mok K. (ed.). Singapore : Springer, 2017. P. 169–186.
13. Choi B. K., Rhee B. S. The Influences of Student Engagement, Institutional Mission, and Cooperative Learning Climate on the Generic Competency Development of Korean Undergraduate Students // *Higher Education*. 2014. Vol. 67, no. 1. P. 1–18. DOI: 10.1007/s10734-013-9637-5.
14. Strydom F., Kuh G., Mentz M. Enhancing Success in South Africa's Higher Education: Measuring Student Engagement // *Acta Academica*. 2010. Vol. 42, no. 1. P. 259–278.
15. Tadesse T., Manathunga C. E., Gillies R. M. The Development and Validation of the Student Engagement Scale in an Ethiopian University Context // *Higher Education Research & Development*. 2018. Vol. 37, no. 1. P. 188–205. DOI: 10.1080/07294360.2017.1342605.
16. Правдина М. Стили преподавания и вовлеченность студентов ГУ ВШЭ в процесс обучения: оценка позитивных эффектов // *Мониторинг университета*. 2010. № 3. С. 2–11.
17. Zhao C.-M., Kuh G. D., Carini R. M. A Comparison of International Student and American Student Engagement in Effective Educational Practices // *The Journal of Higher Education*. 2005. Vol. 76, no. 2. P. 209–231. DOI: 10.1080/00221546.2005.11778911.
18. Huang Y.-R., Chang S.-M. Academic and Cocurricular Involvement: Their Relationship and the Best Combinations for Student Growth // *Journal of College Student Development*. 2004. Vol. 45, no. 4. P. 391–406. DOI: 10.1353/csd.2004.0049.
19. Hsieh T.-L. Motivation Matters? The Relationship among Different Types of Learning Motivation, Engagement Behaviors and Learning Outcomes of Undergraduate Students in Taiwan // *Higher Education*. 2014. Vol. 68, no. 3. P. 417–433. DOI: 10.1007/s10734-014-9720-6.
20. Hagel P., Carr R., Devlin M. Conceptualising and Measuring Student Engagement through the Australasian Survey of Student Engagement (AUSSE): A Critique // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2012. Vol. 37, no. 4. P. 475–486. DOI: 10.1080/02602938.2010.545870.
21. Maloshonok N., Shcheglova I. Do the Effects of Student Engagement on the Development of Generic Differ across Nations? // *European Journal of Higher Education*. 2023. Vol. 13, no. 1. P. 80–101. DOI: 10.1080/21568235.2021.1992641.
22. Maloshonok N. Do Student Engagement Patterns Differ Across National Higher Education Systems? The Comparison of US, Chinese, and Russian High-Level Research-Intensive Universities // *Innovations in Education and Teaching International*. 2023. February, 26. P. 1–12. DOI: 10.1080/14703297.2023.2183883.
23. Carini R. M., Kuh G. D., Klein S. P. Student Engagement and Student Learning: Testing the Linkages // *Research in Higher Education*. 2006. Vol. 47. P. 1–32. DOI: 10.1007/s11162-005-8150-9.

24. Kuh G. D., Cruce T. M., Shoup R., Kinzie J., Gonyea R. M. Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence // *The Journal of Higher Education*. 2008. Vol. 79, no. 5. P. 540–563. DOI: 10.1080/00221546.2008.11772116.
25. Kuh G. D. The National Survey of Student Engagement: Conceptual and Empirical Foundations // *New Directions for Institutional Research*. 2009. Vol. 141. P. 5–20. DOI: 10.1002/ir.283.
26. Pascarella E. T., Seifert T. A., Blaich C. How Effective are the NSSE Benchmarks in Predicting Important Educational Outcomes? // *Change: The Magazine of Higher Learning*. 2010. Vol. 42, no. 1. P. 16–22. DOI: 10.1080/00091380903449060.
27. Kahu E. R. Framing Student Engagement in Higher Education // *Studies in Higher Education*. 2013. Vol. 38, no. 5. P. 758–773. DOI: 10.1080/03075079.2011.598505.
28. Малошенок Н. Г. Студенческая вовлеченность как социальное явление: теория и методология исследования : дис. ... канд. социол. наук. Москва : [б. и.], 2014. 232 с.
29. Mann S. J. Alternative Perspectives on the Student Experience: Alienation and Engagement // *Studies in Higher Education*. 2001. Vol. 26, no. 1. P. 7–20. DOI: 10.1080/03075070020030689.
30. Thomas L. Student Retention in Higher Education: The Role of Institutional Habitus // *Journal of Education Policy*. 2002. Vol. 17, no. 4. P. 423–442. DOI: 10.1080/02680930210140257.
31. Bryson C., Hardy C., Hand L. An In-Depth Investigation of Students' Engagement throughout Their First Year in University // *UK National Transition Conference (London, 2009, May, 22–24)*. Newcastle University, 2009. [S. p.].
32. Pascarella E. T. Using Student Self-Reported Gains to Estimate College Impact: A Cautionary Tale // *Journal of College Student Development*. 2001. Vol. 42, no. 5. P. 488–492.
33. Ewell P. T., Jones D. P. Actions Matter: The Case for Indirect Measures in Assessing Higher Education's Progress on the National Education Goals // *Journal of General Education*. 1993. Vol. 42, no. 2. P. 56–121.
34. Ewell P. T., Jones D. P. Indicators of «Good Practice» in Undergraduate Education: A Handbook for Development and Implementation. Boulder, CO : National Center for Higher Education Management Systems, 1996. 117 p.
35. Long D. Theories and Models of Student Development // *Environments for Student Growth and Development: Librarians and Student Affairs in Collaboration* / L. J. Hinchliffe & M. A. Wong (eds.). Chicago : Association of College & Research Libraries, 2012. P. 41–55.
36. Astin A. W. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education // *Journal of College Student Personnel*. 1984. Vol. 25, no. 4. P. 297–308.
37. Astin A. W. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education // *Journal of College Student Development*. 1999. Vol. 40, no. 5. P. 518–529.
38. Pace R. C. Measuring the Quality of Student Effort // *Current Issues in Higher Education*. 1980. Vol. 2, no. 1. P. 10–16.
39. Pace C. R. Measuring the Quality of College Student Experiences: An Account of the Development and Use of the College Student Experiences. Questionnaire. University of California : Higher Education Research Institute, Graduate School of Education, 1984. 142 p.
40. Kuh G. D., Kinzie J. L., Buckley J. A., Bridges B. K., Hayek J. C. What Matters to Student Success: A Review of the Literature (Vol. 8). Washington, DC : National Postsecondary Education Cooperative, 2006. 156 p.
41. Chickering A. W., Gamson Z. F. Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education // *AAHE Bulletin*. 1987. Vol. 39, no. 7. P. 3–7.
42. Kuh G. D., Pace C. R., Vesper N. The Development of Process Indicators to Estimate Student Gains Associated with Good Practices in Undergraduate Education // *Research in Higher Education*. 1997. Vol. 38, no. 4. P. 435–454.
43. McCormick A. C., Gonyea R. M., Kinzie J. Refreshing Engagement: NSSE at 13 // *Change: The Magazine of Higher Learning*. 2013. Vol. 45, no. 3. P. 6–15. DOI: 10.1080/00091383.2013.786985.
44. Howson C., Buckley A. Development of the UK Engagement Survey // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2017. Vol. 42, no. 7. P. 1132–1144. DOI: 10.1080/02602938.2016.1235134.
45. Ross H., Cen Y., Zhou Z. Assessing Student Engagement in China: Responding to Local and Global Discourse on Raising Educational Quality // *Current Issues in Comparative Education*. 2011. Vol. 14, no. 1. P. 24–37.
46. Shi J., Wang S., Li G. «Why» and «How» Matters: Student Engagement in China's Universities // *Higher Education Forum*. 2013. Vol. 10. P. 51–70.
47. Малошенок Н. Г. Взаимосвязь использования Интернета и мультимедийных технологий в образовательном процессе со студенческой вовлеченностью // *Вопросы образования*. 2016. № 4. С. 59–83. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-4-59-83.
48. Щеглова И. А. Кросс-культурное сравнение учебной вовлеченности студентов // *Университетское управление: практика и анализ*. 2018. Т. 22, № 3 (115). С. 155–164. DOI: 10.15826/umpra.2018.03.034.
49. Щеглова И. А., Корешникова Ю. Н., Паршина О. А. Роль студенческой вовлеченности в развитии критического мышления // *Вопросы образования*. 2019. № 1. С. 264–289. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-264-289.
50. Shcheglova I., Gorbunova E., Chirikov I. The Role of the First-Year Experience in Student Attrition // *Quality in Higher Education*. 2020. Vol. 26, no. 3. P. 307–322. DOI: 10.1080/13538322.2020.1815285.
51. Kahn P. Higher Education Policy on Student Engagement: Thinking Outside the Box // *Higher Education Policy*. 2017. Vol. 30, no. 1. P. 53–68. DOI: 10.1057/s41307-016-0031-7.
52. Kahn P. Theorizing Student Engagement in Higher Education // *British Educational Research Journal*. 2014. Vol. 40, no. 6. P. 1005–1018. DOI: 10.1002/berj.3121.
53. Macfarlane B., Tomlinson M. Critiques of Student Engagement // *Higher Education Policy*. 2017. Vol. 30, no. 1. P. 5–21. DOI: 10.1057/s41307-016-0027-3.
54. Bowman N. A. Can 1st-Year College Students Accurately Report Their Learning and Development? // *American Educational Research Journal*. 2010. Vol. 47, no. 2. P. 466–496. DOI: 10.3102/0002831209353595.
55. Conway J. M., Lance C. E. What Reviewers Should Expect from Authors Regarding Common Method Bias in

Organizational Research // Journal of Business and Psychology. 2010. Vol. 25. P. 325–334. DOI: 10.1007/s10869-010-9181-6.

56. Zilvinskis J., Masseria A. A., Pike G. R. Student Engagement and Student Learning: Examining the Convergent and Discriminant Validity of the Revised National Survey of Student Engagement // Research in Higher Education. 2017. Vol. 58, no. 8. P. 880–903. DOI: 10.1007/s11162-017-9450-6.

57. Zepke N. Student Engagement Research in Higher Education: Questioning an Academic Orthodoxy // Teaching in Higher Education. 2014. Vol. 19, no. 6. P. 697–708. DOI: 10.1080/13562517.2014.901956.

58. Macfarlane B. Student Performativity in Higher Education: Converting Learning as a Private Space into a Public Performance // Higher Education Research & Development. 2015. Vol. 34, no. 2. P. 338–350. DOI: 10.1080/07294360.2014.956697.

59. Kinzie J., Gonyea R., Kuh G. D., Umbach P., Blaich C., Korkmaz A. The Relationship between Gender and Student Engagement in College // 32nd Annual Conference of the Association for the Study of Higher Education. Kentucky : Louisville, 2007. P. 1–36.

60. Saenz V. B., Hatch D., Bukoski B. E., Kim S., Lee K. H., Valdez P. Community College Student Engagement Patterns: A Typology Revealed through Exploratory Cluster Analysis // Community College Review. 2011. Vol. 39, no. 3. P. 235–267. DOI: 10.1177/0091552111416643.

61. Sontam V., Gabriel G. Student Engagement at a Large Suburban Community College: Gender and Race Differences // Community College Journal of Research and Practice. 2012. Vol. 36, no. 10. P. 808–820. DOI: 10.1080/10668926.2010.491998.

62. Hu S., Wolniak G. C. College Student Engagement and Early Career Earnings: Differences by Gender, Race/Ethnicity, and Academic Preparation // The Review of Higher Education. 2013. Vol. 36, no. 2. P. 211–233. DOI: 10.1353/rhe.2013.0002.

63. Hu S., Kuh G. D. Being (Dis)Engaged in Educationally Purposeful Activities: The Influences of Student and Institutional Characteristics // Research in Higher Education. 2002. Vol. 43, no. 5. P. 555–575. DOI: 10.1023/A:1020114231387.

64. Hedrick B., Dizen M., Collins K., Evans J., Grayson T. Perceptions of College Students with and without Disabilities and Effects of STEM and Non-STEM Enrollment on Student Engagement and Institutional Involvement // Journal of Postsecondary Education and Disability. 2010. Vol. 23, no. 2. P. 129–136.

65. Малошонок Н. Г. Студенческая вовлеченность: почему важно изучать процесс обучения, а не только его результат? // Мониторинг университета. 2011. № 6. С. 11–21.

66. Фрумин И. Д., Добрякова М. С. Что заставляет меняться российские вузы: договор о невовлеченности // Вопросы образования. 2012. № 2. С. 159–191.

67. Малошонок Н. Г. Измерение студенческой вовлеченности: основные методы и их ограничения // Социология: методология, методы, математическое моделирование. 2013. № 36. С. 177–199.

68. Малошонок Н. Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс в НИУ ВШЭ в 2011 и 2012 гг. // Universitas. Журнал о жизни университетов. 2013. Т. 1, № 1. С. 23–47.

69. Малошонок Н. Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах // Высшее образование в России. 2014. № 1. С. 37–44.

70. Малошонок Н. Г. Студенческая вовлеченность в учебный процесс: методология исследований и процедура измерения // Социологические исследования. 2014. № 3 (359). С. 141–147.

71. Отчет по проекту «Мониторинг студенческих характеристик и траекторий». Москва : НИУ ВШЭ, 2014. 70 с.

72. Малошонок Н. Г. Как восприятие академической честности среды университета взаимосвязано со студенческой вовлеченностью: возможности концептуализации и эмпирического изучения // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 35–60. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-1-35-60.

73. Аганова Е. Н. Роль студенческого самоуправления как социального института в повышении качества высшего образования // Евразийский союз ученых. 2015. № 7-7 (16). С. 56–58.

74. Дука Н. А., Стовба А. А. Об исследовании вовлеченности студентов педагогического университета в образовательный процесс // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2016. № 3 (12). С. 85–87.

75. Савинова С. Ю. Вовлеченность студентов в образовательный процесс: оценка позитивных эффектов // Человек и образование. 2015. № 4 (45). С. 143–147.

76. Соболева Е. Н. Вовлеченность студентов в учебно-исследовательскую работу для усвоения убеждений и норм академической деятельности // Управление талантами и трансформация корпоративной культуры : материалы Международной конференции (Томск, 13–14 ноября 2015 г.) / под ред. О. Б. Алексеева, Э. В. Галажинского, А. О. Зоткина. Томск : Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2016. С. 230–233.

77. Хацкевич Т. А. Активизация профессионально-образовательной вовлеченности будущих бакалавров социально-гуманитарного профиля в условиях интернатуры // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2016. № 10. С. 136–144. DOI: 10.12731/2218-7405-2016-10-136-144.

78. Karabchuk T., Roshchina Y. Predictors of Student Engagement: The Role of Universities' or Importance of Students' Background? // European Journal of Higher Education. 2022. February, 3. P. 1–20. DOI: 10.1080/21568235.2022.2035240.

79. Shcheglova I. Can Student Engagement in Extracurricular Activities Facilitate the Development of Their Soft Skills? // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2019. № 6 (154). С. 111–121. DOI: 10.14515/monitoring.2019.6.07.

80. Малошонок Н. Г., Вилкова К. А. Измерение учебной вовлеченности студентов как инструмент оценки качества российского высшего образования: информационный бюллетень. Т. 24: Мониторинг экономики образования. Вып. 7. Москва : НИУ ВШЭ, 2022. 46 с.

81. Maloshonok N. Harm Not Only Females: Math-Gender Stereotypes and Engagement of Engineering Students at Russian Universities // European Journal of Engineering Education. 2022. Vol. 47, no. 6. P. 1197–1215. DOI: 10.1080/03043797.2022.2134760.

82. Maloshonok N., Shcheglova I., Zhuchkova S. Undergraduates' Orientations towards Student–University Relationships: Measurement and Associations with Student

Characteristics and Engagement // Higher Education Quarterly. 2023. March, 21. P. 1–18. DOI: 10.1111/hequ.12430.

References

1. McCormick A. C. Toward Reflective Accountability: Using NSSE for Accountability and Transparency. *New Directions for Institutional Research*, 2009, vol. 141, pp. 97–106. doi 10.1002/ir.289. (In Eng.).
2. McCormick A. C., Kinzie J., Gonyea R. M. Student Engagement: Bridging Research and Practice to Improve the Quality of Undergraduate Education. In: M. B. Paulsen (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Vol. 28, Springer, 2013, pp. 47–92. (In Eng.).
3. Krause K. L., Coates H. Students' Engagement in First-Year University. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2008, vol. 33, no. 5, pp. 493–505. doi 10.1080/02602930701698892. (In Eng.).
4. Kuh G. D. What We're Learning About Student Engagement From NSSE: Benchmarks for Effective Educational Practices. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 2003, vol. 35, no. 2, pp. 24–32. doi 10.1080/00091380309604090. (In Eng.).
5. Kuh G. D. What Student Engagement Data Tell Us about College Readiness. *Peer Review*, 2007, vol. 9, no. 1, pp. 4–8. (In Eng.).
6. Coates H., McCormick A. C. Introduction: Student Engagement – A Window into Undergraduate Education. In: Coates H., McCormick A. C. (Eds.) *Engaging University Students: International Insights from System-Wide Studies*, Springer, 2014, pp. 1–12. (In Eng.).
7. Zeng L. M., Fryer L. K., Zhao Y. A Comparison of Three Major Instruments Used for the Assessment of University Student Experience: Toward a Comprehensive and Distributed Approach. *Higher Education Quarterly*, 2023, vol. 77, no. 1, pp. 27–44. doi 10.1111/hequ.12363. (In Eng.).
8. Coates H. B. Australasian Survey of Student Engagement: Institution Report. [S. l.] : ACER, 2008. 27 p. (In Eng.).
9. Coates H. Development of the Australasian survey of student engagement (AUSSE). *Higher Education*, 2010, vol. 60, no. 1, pp. 1–17. doi 10.1007/s10734-009-9281-2. (In Eng.).
10. Gilardi S., Guglielmetti C. University Life of Non-Traditional Students: Engagement Styles and Impact on Attrition. *The Journal of Higher Education*, 2011, vol. 82, no. 1, pp. 33–53. doi 10.1080/00221546.2011.11779084. (In Eng.).
11. Chi X., Liu J., Bai Y. College Environment, Student Involvement, and Intellectual Development: Evidence in China. *Higher Education*, 2017, vol. 74, no. 1, pp. 81–99. doi 10.1007/s10734-016-0030-z. (In Eng.).
12. Yamada R. Comparison of Student Experiences in the Era of Massification: Analysis of Student Data from Japan, Korea and the USA. In K. Mok (Ed.), *Managing International Connectivity, Diversity of Learning and Changing Labour Markets*, Springer, 2017, pp. 169–186. (In Eng.).
13. Choi B. K., Rhee B. S. The Influences of Student Engagement, Institutional Mission, and Cooperative Learning Climate on the Generic Competency Development of Korean Undergraduate Students. *Higher Education*, 2014, vol. 67, no. 1, pp. 1–18. doi 10.1007/s10734-013-9637-5. (In Eng.).
14. Strydom F., Kuh G., Mentz M. Enhancing Success in South Africa's Higher Education: Measuring Student Engagement. *Acta Academica*, 2010, vol. 42, no. 1, pp. 259–278. (In Eng.).
15. Tadesse T., Manathunga C. E., Gillies R. M. The Development and Validation of the Student Engagement Scale in an Ethiopian University Context. *Higher Education Research & Development*, 2018, vol. 37, no. 1, pp. 188–205. doi 10.1080/07294360.2017.1342605. (In Eng.).
16. Pravdina M. Stili prepodavaniya i vovlechenost' studentov GU VShE v protsess obucheniya: otsenka pozitivnykh effektiv [Teaching Styles and Engagement of HSE Students in the Learning Process: Evaluation of Positive Effects]. *Monitoring universiteta*, 2010, no. 3, pp. 2–11. (In Russ.).
17. Zhao C.-M., Kuh G. D., Carini R. M. A Comparison of International Student and American Student Engagement in Effective Educational Practices. *The Journal of Higher Education*, 2005, vol. 76, no. 2, pp. 209–231. doi 10.1080/00221546.2005.11778911. (In Eng.).
18. Huang Y.-R., Chang S.-M. Academic and Cocurricular Involvement: Their Relationship and the Best Combinations for Student Growth. *Journal of College Student Development*, 2004, vol. 45, no. 4, pp. 391–406. doi 10.1353/csd.2004.0049. (In Eng.).
19. Hsieh T.-L. Motivation Matters? The Relationship among Different Types of Learning Motivation, Engagement Behaviors and Learning Outcomes of Undergraduate Students in Taiwan. *Higher Education*, 2014, vol. 68, no. 3, pp. 417–433. doi 10.1007/s10734-014-9720-6. (In Eng.).
20. Hagel P., Carr R., Devlin M. Conceptualising and Measuring Student Engagement through the Australasian Survey of Student Engagement (AUSSE): A Critique. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2012, vol. 37, no. 4, pp. 475–486. doi 10.1080/02602938.2010.545870. (In Eng.).
21. Maloshonok N., Shcheglova I. Do the Effects of Student Engagement on the Development of Generic Differ across Nations? *European Journal of Higher Education*, 2023, vol. 13, no. 1, pp. 80–101. doi 10.1080/21568235.2021.1992641. (In Eng.).
22. Maloshonok N. Do Student Engagement Patterns Differ Across National Higher Education Systems? The Comparison of US, Chinese, and Russian High-Level Research-Intensive Universities. *Innovations in Education and Teaching International*, 2023, February, 26, pp. 1–12. doi 10.1080/14703297.2023.2183883. (In Eng.).
23. Carini R. M., Kuh G. D., Klein S. P. Student Engagement and Student Learning: Testing the Linkages. *Research in Higher Education*, 2006, vol. 47, pp. 1–32. doi 10.1007/s11162-005-8150-9. (In Eng.).
24. Kuh G. D., Cruce T. M., Shoup R., Kinzie J., Gonyea R. M. Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence. *The Journal of Higher Education*, 2008, vol. 79, no. 5, pp. 540–563. doi 10.1080/00221546.2008.11772116. (In Eng.).
25. Kuh G. D. The National Survey of Student Engagement: Conceptual and Empirical Foundations. *New Directions for Institutional Research*, 2009, vol. 141, pp. 5–20. doi 10.1002/ir.283. (In Eng.).
26. Pascarella E. T., Seifert T. A., Blaich C. How Effective are the NSSE Benchmarks in Predicting Important Educational Outcomes? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 2010,

vol. 42, no. 1, pp. 16–22. doi 10.1080/00091380903449060. (In Eng.).

27. Kahu E. R. Framing Student Engagement in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 2013, vol. 38, no. 5, pp. 758–773. doi 10.1080/03075079.2011.598505. (In Eng.).

28. Maloshonok N. G. *Studencheskaya vovlechnost' kak sotsial'noe yavlenie: teoriya i metodologiya issledovaniya* [Student Engagement as a Social Phenomenon: Theory and Methodology of Research], PhD thesis, Moscow, 2014, 232 p. (In Russ.).

29. Mann S. J. Alternative Perspectives on the Student Experience: Alienation and Engagement. *Studies in Higher Education*, 2001, vol. 26, no. 1, pp. 7–20. doi 10.1080/03075070020030689. (In Eng.).

30. Thomas L. Student Retention in Higher Education: The Role of Institutional Habitus. *Journal of Education Policy*, 2002, vol. 17, no. 4, pp. 423–442. doi 10.1080/02680930210140257. (In Eng.).

31. Bryson C., Hardy C., Hand L. An In-Depth Investigation of Students' Engagement throughout Their First Year in University. *UK National Transition Conference*, Newcastle University, 2009, s. p. (In Eng.).

32. Pascarella E. T. Using Student Self-Reported Gains to Estimate College Impact: A Cautionary Tale. *Journal of College Student Development*, 2001, vol. 42, no. 5, pp. 488–492. (In Eng.).

33. Ewell P. T., Jones D. P. Actions Matter: The Case for Indirect Measures in Assessing Higher Education's Progress on the National Education Goals. *Journal of General Education*, 1993, vol. 42, no. 2, pp. 56–121. (In Eng.).

34. Ewell P. T., Jones D. P. Indicators of «Good Practice» in Undergraduate Education: A Handbook for Development and Implementation. Boulder, CO: National Center for Higher Education Management Systems, 1996. 117 p. (In Eng.).

35. Long D. Theories and Models of Student Development. In: L. J. Hinchliffe & M. A. Wong (Eds.), *Environments for Student Growth and Development: Librarians and Student Affairs in Collaboration*, Chicago, 2012, pp. 41–55. (In Eng.).

36. Astin A. W. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Personnel*, 1984, vol. 25, no. 4, pp. 297–308. (In Eng.).

37. Astin A. W. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 1999, vol. 40, no. 5, pp. 518–529. (In Eng.).

38. Pace R. C. Measuring the Quality of Student Effort. *Current Issues in Higher Education*, 1980, vol. 2, no. 1, pp. 10–16. (In Eng.).

39. Pace C. R. Measuring the Quality of College Student Experiences: An Account of the Development and Use of the College Student Experiences. Questionnaire. University of California: Higher Education Research Institute, Graduate School of Education, 1984. 142 p. (In Eng.).

40. Kuh G. D., Kinzie J. L., Buckley J. A., Bridges B. K., Hayek, J. C. What Matters to Student Success: A Review of the Literature (Vol. 8). Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative, 2006. 156 p. (In Eng.).

41. Chickering A. W., Gamson Z. F. Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *AAHE Bulletin*, 1987, vol. 39, no. 7, pp. 3–7. (In Eng.).

42. Kuh G. D., Pace C. R., Vesper N. The Development of Process Indicators to Estimate Student Gains Associated

with Good Practices in Undergraduate Education. *Research in Higher Education*, 1997, vol. 38, no. 4, pp. 435–454. (In Eng.).

43. McCormick A. C., Gonyea R. M., Kinzie J. Refreshing Engagement: NSSE at 13. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 2013, vol. 45, no. 3, pp. 6–15. doi 10.1080/00091383.2013.786985. (In Eng.).

44. Howson C., Buckley A. Development of the UK Engagement Survey. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2017, vol. 42, no. 7, pp. 1132–1144. doi 10.1080/02602938.2016.1235134. (In Eng.).

45. Ross H., Cen Y., Zhou Z. Assessing Student Engagement in China: Responding to Local and Global Discourse on Raising Educational Quality. *Current Issues in Comparative Education*, 2011, vol. 14, no. 1, pp. 24–37. (In Eng.).

46. Shi J., Wang S., Li G. «Why» and «How» Matters: Student Engagement in China's Universities. *Higher Education Forum*, 2013, vol. 10, pp. 51–70. (In Eng.).

47. Maloshonok N. G. *Vzaimosvyaz' ispol'zovaniya Interneta i mul'timediiynykh tekhnologii v obrazovatel'nom protsesse so studencheskoi vovlechnost'yu* [How Using the Internet and Multimedia Technology in the Learning Process Correlates with Student Engagement]. *Voprosy obrazovaniya*, 2016, no. 4, pp. 59–83. doi 10.17323/1814-9545-2016-4-59-83. (In Russ.).

48. Shcheglova I. A. Kross-kul'turnoe sravnenie uchebnoi vovlechnosti studentov [Cross-Cultural Comparison of Students' Academic Engagement]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2018, vol. 22, no. 3 (115), pp. 155–164. doi 10.15826/umpa.2018.03.034. (In Russ.).

49. Shcheglova I. A., Koreshnikova Yu. N., Parshina O. A. Rol' studencheskoi vovlechnosti v razvitii kriticheskogo myshleniya [The Role of Engagement in the Development of Critical Thinking in Undergraduates]. *Voprosy obrazovaniya*, 2019, no. 1, pp. 264–289. doi 10.17323/1814-9545-2019-1-264-289. (In Russ.).

50. Shcheglova I., Gorbunova E., Chirikov I. The Role of the First-Year Experience in Student Attrition. *Quality in Higher Education*, 2020, vol. 26, no. 3, pp. 307–322. doi 10.1080/13538322.2020.1815285. (In Eng.).

51. Kahn P. Higher Education Policy on Student Engagement: Thinking Outside the Box. *Higher Education Policy*, 2017, vol. 30, no. 1, pp. 53–68. doi 10.1057/s41307-016-0031-7. (In Eng.).

52. Kahn P. Theorizing Student Engagement in Higher Education. *British Educational Research Journal*, 2014, vol. 40, no. 6, pp. 1005–1018. doi 10.1002/berj.3121. (In Eng.).

53. Macfarlane B., Tomlinson M. Critiques of Student Engagement. *Higher Education Policy*, 2017, vol. 30, no. 1, pp. 5–21. doi 10.1057/s41307-016-0027-3. (In Eng.).

54. Bowman N. A. Can 1st-Year College Students Accurately Report Their Learning and Development? *American Educational Research Journal*, 2010, vol. 47, no. 2, pp. 466–496. doi 10.3102/0002831209353595. (In Eng.).

55. Conway J. M., Lance C. E. What Reviewers Should Expect from Authors Regarding Common Method Bias in Organizational Research. *Journal of Business and Psychology*, 2010, vol. 25, pp. 325–334. doi 10.1007/s10869-010-9181-6. (In Eng.).

56. Zilvinskis J., Masseria A. A., Pike G. R. Student Engagement and Student Learning: Examining the

Convergent and Discriminant Validity of the Revised National Survey of Student Engagement. *Research in Higher Education*, 2017, vol. 58, no. 8, pp. 880–903. doi 10.1007/s11162-017-9450-6. (In Eng.).

57. Zepke N. Student Engagement Research in Higher Education: Questioning an Academic Orthodoxy. *Teaching in Higher Education*, 2014, vol. 19, no. 6, pp. 697–708. doi 10.1080/13562517.2014.901956. (In Eng.).

58. Macfarlane B. Student Performativity in Higher Education: Converting Learning as a Private Space into a Public Performance. *Higher Education Research & Development*, 2015, vol. 34, no. 2, pp. 338–350. doi 10.1080/07294360.2014.956697. (In Eng.).

59. Kinzie J., Gonyea R., Kuh G. D., Umbach P., Blaich C., Korkmaz A. The Relationship between Gender and Student Engagement in College. *32nd Annual Conference of the Association for the Study of Higher Education*, Louisville, 2007, pp. 1–36. (In Eng.).

60. Saenz V. B., Hatch D., Bukoski B. E., Kim S., Lee K. H., Valdez P. Community College Student Engagement Patterns: A Typology Revealed through Exploratory Cluster Analysis. *Community College Review*, 2011, vol. 39, no. 3, pp. 235–267. doi 10.1177/0091552111416643. (In Eng.).

61. Sontam V., Gabriel G. Student Engagement at a Large Suburban Community College: Gender and Race Differences. *Community College Journal of Research and Practice*, 2012, vol. 36, no. 10, pp. 808–820. doi 10.1080/10668926.2010.491998. (In Eng.).

62. Hu S., Wolniak G. C. College Student Engagement and Early Career Earnings: Differences by Gender, Race/Ethnicity, and Academic Preparation. *The Review of Higher Education*, 2013, vol. 36, no. 2, pp. 211–233. doi 10.1353/rhe.2013.0002. (In Eng.).

63. Hu S., Kuh G. D. Being (Dis)Engaged in Educationally Purposeful Activities: The Influences of Student and Institutional Characteristics. *Research in Higher Education*, 2002, vol. 43, no. 5, pp. 555–575. doi 10.1023/A:1020114231387. (In Eng.).

64. Hedrick B., Dizen M., Collins K., Evans, J. Grayson T. Perceptions of College Students with and without Disabilities and Effects of STEM and Non-STEM Enrollment on Student Engagement and Institutional Involvement. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 2010, vol. 23, no. 2, pp. 129–136. (In Eng.).

65. Maloshonok N. G. Studencheskaya вовлеченност': pochemu vazhno izuchat' protsess obucheniya, a ne tol'ko ego rezul'tat? [Student Engagement: Why Is It Important to Investigate the Educational Process, not only Its Result?]. *Monitoring universiteta*, 2011, no. 6, pp. 11–21. (In Russ.).

66. Froumin I. D., Dobryakova M. S. Chto zastavlyayet menyat'sya rossiiskie vuzy: dogovor o nevovlechnosti [What Makes Russian Universities Change: Disengagement Compact]. *Voprosy obrazovaniya*, 2012, no. 2, pp. 159–191. (In Russ.).

67. Maloshonok N. G. Izmerenie studencheskoi vovlechnosti: osnovnye metody i ikh ogranicheniya [On the Student Engagement Measurement: Basic Methods and Their Restrictions]. *Sotsiologiya: metodologiya, metody, matematicheskoe modelirovanie*, 2013, no. 36, pp. 177–199. (In Russ.).

68. Maloshonok N. G. Vovlechnost' studentov v uchebnyi protsess v NIU VShE v 2011 i 2012 gg. [Student Engagement

in the Educational Process at the Higher School of Economics in 2011 and 2012]. *Universitas. Zhurnal o zhizni universitetov*, 2013, vol. 1, no. 1, pp. 23–47. (In Russ.).

69. Maloshonok N. G. Vovlechnost' studentov v uchebnyi protsess v rossiiskikh vuzakh [Student Engagement in Learning in Russian Universities]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2014, no. 1, pp. 37–44. (In Russ.).

70. Maloshonok N. G. Studencheskaya vovlechnost' v uchebnyi protsess: metodologiya issledovaniya i protsedura izmereniya [Student Involvement in the Educational Process: Research Methodology and Measurement Procedure]. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, 2014, no. 3 (359), pp. 141–147. (In Russ.).

71. Otchet po projektu «Monitoring studencheskikh kharakteristik i traektorii» [Project Report «Monitoring of Student Characteristics and Trajectories»]. Moscow, Higher School of Economics, 2014, 70 p. (In Russ.).

72. Maloshonok N. G. Kak vospriyatie akademicheskoi chestnosti sredy universiteta vzaimosvyazano so studencheskoi vovlechnost'yu: vozmozhnosti kontseptualizatsii i empiricheskogo izucheniya [How Perception of Academic Honesty at the University Linked with Student Engagement: Conceptualization and Empirical Research Opportunities]. *Voprosy obrazovaniya*, 2016, no. 1, pp. 35–60. doi 10.17323/1814-9545-2016-1-35-60. (In Russ.).

73. Agapova E. N. Rol' studencheskogo samoupravleniya kak sotsial'nogo instituta v povyshenii kachestva vysshego obrazovaniya [The Role of Student Government as a Social Institution in Improving the Quality of Higher Education]. *Evrasiiskii soyuz uchenykh*, 2015, no. 7-7 (16), pp. 56–58. (In Russ.).

74. Duka N. A., Stovba A. A. Ob issledovanii vovlechnosti studentov pedagogicheskogo universiteta v obrazovatel'nyi protsess [On the Problem of Pedagogical University Students' Involvement Research]. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*, 2016, no. 3 (12), pp. 85–87. (In Russ.).

75. Savinova S. Yu. Vovlechnost' studentov v obrazovatel'nyi protsess: otsenka pozitivnykh effektiv [Engagement of Students in the Educational Process: Estimation of Positive Effects]. *Chelovek i obrazovanie*, 2015, no. 4 (45), pp. 143–147. (In Russ.).

76. Soboleva E. N. Vovlechnost' studentov v uchebno-issledovatel'skuyu rabotu dlya usvoeniya ubezhdenii i norm akademicheskoi deyatel'nosti [Involvement of Students in Teaching and Research Work for the Assimilation of Beliefs and Norms of Academic Activity]. In: O. B. Alekseev, E. V. Galazhinsky, A. O. Zotkin (Eds.), *Upravlenie talantami i transformatsiya korporativnoi kul'tury*, Tomsk, 2016, pp. 230–233. (In Russ.).

77. Hatskevich T. A. Aktivizatsiya professional'no-obrazovatel'noi vovlechnosti budushchikh bakalavrov sotsial'no-gumanitarnogo profilya v usloviyakh internatury [Activation of Professional and Education Involvement among Future Bachelors of Social and Humanitarian Profile in the Internship]. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem (elektronnyi nauchnyi zhurnal)*, 2016, no. 10, pp. 136–144. doi 10.12731/2218-7405-2016-10-136-144. (In Russ.).

78. Karabchuk T., Roshchina Y. Predictors of Student Engagement: The Role of Universities' or Importance of

Students' Background? *European Journal of Higher Education*, 2022, February, 3, pp. 1–20. doi 10.1080/21568235.2022.2035240. (In Eng.).

79. Shcheglova I. Can Student Engagement in Extracurricular Activities Facilitate the Development of Their Soft Skills? *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny*, 2019, no. 6 (154), pp. 111–121. doi 10.14515/monitoring.2019.6.07. (In Eng.).

80. Maloshonok N. G., Vilkova K. A. Izmerenie uchebnoi вовлеченности студентов как instrument otsenki kachestva rossiiskogo vysshego obrazovaniya [Measuring Student Engagement as a Tool for Assessing the Quality of Russian

Higher Education], iss. 7 (24), Moscow, Higher School of Economics, 2022, 46 p. (In Russ.).

81. Maloshonok N. Harm Not Only Females: Math-Gender Stereotypes and Engagement of Engineering Students at Russian Universities. *European Journal of Engineering Education*, 2022, vol. 47, no. 6, pp. 1197–1215. doi 10.1080/03043797.2022.2134760. (In Eng.).

82. Maloshonok N., Shcheglova I., Zhuchkova S. Undergraduates' Orientations towards Student–University Relationships: Measurement and Associations with Student Characteristics and Engagement. *Higher Education Quarterly*, 2023, March, 21, pp. 1–18. doi 10.1111/hequ.12430. (In Eng.).

Информация об авторе / Information about the author

Малошонок Наталья Геннадьевна – кандидат социологических наук, старший научный сотрудник Центра социологии высшего образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; nmaloshonok@hse.ru.

Natalia G. Maloshonok – PhD (Sociology), Senior Researcher of the Centre for Sociology of Higher Education, National Research University Higher School of Economics; nmaloshonok@hse.ru.



ВОЛОНТЕРСКОЕ НЕУЧАСТИЕ СТУДЕНТОВ, ИЛИ КАК ЭФФЕКТИВНО ОРГАНИЗОВАТЬ ОБУЧЕНИЕ ДОБРОВОЛЬЧЕСТВУ В РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

М. В. Певная, А. Н. Тарасова, Д. Ф. Телепаева

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина

Россия, 620002, Екатеринбург, ул. Мира, 19;

m.v.pevnaya@urfu.ru

Аннотация. Цель данной статьи – обозначить возможные проблемные основания включения студенческой молодежи в добровольческую деятельность и предложить для университетского управления решения, способствующие преодолению неучастия среди студентов. Концептуально статья опирается на теоретические идеи о роли волонтерства для молодежи, теории, описывающие феномен отказа от добровольческого участия и его возможные причины, а также концепции управления волонтерством в высшем образовании. Эмпирическая база работы – данные анкетного опроса студенческой молодежи ($n = 740$, охватывает все уровни и курсы обучения) и 12 фокус-групповых интервью, проведенных в 2022 г. Полученные результаты позволили отследить динамику волонтерской активности студентов в процессе их обучения в вузе и показали, что ключевым фактором, определяющим ориентацию на добровольческое участие в будущем, выступает самоидентификация обучающихся как волонтеров. Выделено три основания стратегий оправдания волонтерского неучастия: утилитарное отношение к жизни; разочарование результатом организации волонтерского труда, не соответствующим ожиданиям молодежи; инфантилизм как философия пассивности или бездействия. Сделан вывод о том, что, расширяя информированность студентов о возможностях участия в добровольческой деятельности и конкретных организациях, реализующих волонтерские проекты, университет может способствовать росту добровольчества среди молодежи в будущем. На примере обучающегося курса авторы показывают, как при обучении студентов основам добровольческой деятельности могут быть преодолены барьеры волонтерского неучастия. Представленные результаты исследования и описанный образовательный опыт по обучению студентов будут интересны исследователям и полезны всем российским университетам в связи с текущими задачами молодежной политики.

Ключевые слова: студенчество, молодежное волонтерство, высшее образование, волонтерское неучастие, обучение служением, организация обучения волонтерству

Благодарности. Авторы статьи выражают признательность за поддержку их научно-исследовательской работы со стороны руководства Школы государственного управления и предпринимательства ИнЭУ УрФУ, активно продвигающей в образовательном процессе идеи проектного обучения, сетевого взаимодействия и социального партнерства университета с ключевыми стейкхолдерами. Исследовательская проблематика не смогла бы получить достойного развития без активного обсуждения идей и проектов авторского коллектива с профессиональным сообществом исследователей некоммерческого сектора, которое объединяет Центр исследований гражданского общества и некоммерческий сектор НИУ ВШЭ. Статья подготовлена в рамках государственного задания вузу, шифр проекта FEUZ-2022-0026.

Для цитирования: Певная М. В., Тарасова А. Н., Телепаева Д. Ф. Волонтерское неучастие студентов, или Как эффективно организовать обучение добровольчеству в российских университетах // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27, № 2. С. 59–74. DOI 10.15826/umpa.2023.02.013.

STUDENTS' NON-PARTICIPATION IN VOLUNTEER ACTIVITIES, OR HOW TO EFFECTIVELY ORGANIZE VOLUNTEERING EDUCATION IN RUSSIAN UNIVERSITIES

M. V. Pevnaya, A. N. Tarasova, D. F. Telepaeva

*Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin
19 Mira str., Ekaterinburg, 620002, Russian Federation;
m.v.pevnaya@urfu.ru*

Abstract. The authors' purpose is to identify possible problematic grounds for students' involvement in volunteer activities and to propose solutions for university management that contribute to overcoming non-participation among students. The article is based on theoretical ideas about the role of volunteering for young people, on theories describing the phenomenon of non-volunteering and its possible causes, as well as on the concepts of volunteering management in higher education. The empirical base of the research is 740 students' poll data (all levels and years of study being included the sampling) and 12 focus group interviews taken in 2022. The results reflect the students' volunteer activity dynamics during their studies at the university and show that the key factor determining the orientation to volunteer participation in the future is the self-identification of a student as a volunteer. We have identified three reasons for strategies to justify volunteer non-participation: utilitarian attitude to life; disappointment with the volunteer work organization that does not meet young people's expectations; infantilism as a philosophy of being inactive. It is concluded that by increasing students' awareness of opportunities to participate in volunteer activities and specific organizations implementing volunteer projects, the university can contribute to the growth of volunteerism among young people in the future. Using the example of educational course, the authors show how possible barriers can be overcome by teaching students the basics of volunteerism. The results of the study and the described educational experience will be interesting to researchers and can also be useful for all Russian universities in connection with the current tasks of youth policy.

Keywords: students, youth volunteering, higher education, non-participation in volunteer activities, service training, organization of volunteer education

Acknowledgments. The authors express their gratitude for the support of their research to the School of Public Administration and Entrepreneurship of Graduate School of Economics and Management (Ural Federal University), which actively promotes the ideas of project learning, networking, and social partnership with the key stakeholders in the educational process. Research problems could not have been adequately developed without an active discussion of the ideas and projects of the authors' team with the professional community of the non-profit sector researchers, which includes the Center for Studies of Civil Society and the Nonprofit Sector of the Higher School of Economics. The article is a part of the state assignment to the university (project No. FEUZ-2022-0026).

For citation: Pevnaya M. V., Tarasova A. N., Telepaeva D. F. Students' Non-Participation in Volunteer Activities, or How to Effectively Organize Volunteering Education in Russian Universities. *University Management: Practice and Analysis*, 2023, vol. 27, no. 2, pp. 59–74. doi 10.15826/umpa.2023.02.013. (In Russ.).

Введение

Университеты современной России все больше приближаются к зарубежной модели высшего образования: постепенно происходит гибридизация учебного процесса и практической сферы, науки и образования, экономического и социального контекстов внутреннего функционирования вузовской среды и внешнего партнерства. В сближении с глобальным мейнстримом реализации университетами своей третьей миссии [1] российская система имеет и свои специфические отличия – она снова рассматривается и практически становится средой не только образования, но и воспитания молодых россиян как граждан и профессионалов [2]. Одним из направлений, которое позволяет сблизить профессионализацию и формирование

гражданственности в молодежной среде, является волонтерская деятельность [3].

С начала XXI в. в ведущих вузах страны развивалась инфраструктура для организации волонтерской деятельности в российских регионах [4]. В последние несколько лет волонтерская деятельность студенческой молодежи в сопряжении с проектным обучением, профессиональной практикой и стажировками формирует социальную базу партнерства университетов и публичной власти, лежит в основе взаимодействия образования, бизнеса и некоммерческого сектора [5].

Волонтерство в вузах по всему миру – способ вхождения молодых людей и девушек в профессиональную сферу деятельности. Для которых оно является неотъемлемой составляющей трека лидерского развития и командной

работы, крайне необходимой сегодня для карьерного продвижения.

В высшем образовании волонтерство студентов является одним из ключевых направлений воспитательной деятельности. С одной стороны, оно серьезно помогает университетам в организации социальной жизни, а с другой – остается одним из немногочисленных механизмов, формирующих социально ответственное поведение обучающихся и определенную гражданскую позицию молодого поколения в условиях сильно затянувшегося в стране идеологического кризиса.

В последнее десятилетие волонтерская деятельность в РФ активно поддерживается на государственном уровне. Динамика изменения активности населения страны показывает, что ключевой прирост волонтерского сообщества – молодое поколение россиян. По данным федеральной платформы Добро.РФ, средний возраст зарегистрировавшихся в аналитическо-информационной системе добровольцев составляет 24 года [6].

Государственная широкомасштабная кампания детерминирует рост численности волонтеров среди старшеклассников, однако студенты вузов все чаще отказываются от добровольческого участия. В целом, сокращение волонтерской активности студенческой молодежи, трансформация содержания этой деятельности, изменения мотивации волонтеров в связи с пересмотром собственных приоритетов и сокращением жизненных возможностей – глобальная проблема, которая не остается без внимания исследователей во всем мире. В нашей стране, особенно в контексте развития высшего образования и его активного реформирования, интерес к волонтерской деятельности студенчества и причинам отказа от добровольчества в студенческой среде обусловлен не только теоретической, но и практической значимостью этой проблематики.

Особого внимания требуют как актуальные исследовательские данные, так и поиск ответа на конкретные, значимые в практическом плане для университетского управления вопросы. Можно ли безболезненно встроить в учебно-воспитательный процесс формально регламентированное обучение волонтерству, которое по природе своей является добровольной безвозмездной деятельностью, реализуемой по собственному выбору человека? Можно ли не только формально повысить информированность российского студенчества о волонтерстве и некоммерческом секторе, но и мотивировать молодежь к реальным добровольческим действиям? Включает ли сегодня в себя практика российских университетов апробированные практические

решения, работающие на организационном уровне и повышающие качество внеучебной работы в университетах? Существуют ли в современном образовании подходы, благодаря которым у студентов на индивидуально-личностном уровне формируется устойчивость поведенческого паттерна волонтерской деятельности?

Таким образом, данная статья решает сразу две задачи. Во-первых, авторы представляют результаты регионального проекта, позволяющего ответить на ряд исследовательских вопросов: например, какова реальная картина волонтерской деятельности в университетах одного из крупнейших промышленных российских регионов – Свердловской области, как студенты обосновывают позицию своего неучастия в добровольческой деятельности и какие факторы на это влияют. Во-вторых, описан факультативный образовательный курс, разработанный и апробированный в УрФУ, который во многом позволяет преодолевать возможные проблемы, формирующие отказ студенческой молодежи от волонтерства в своем будущем. Авторы осознанно представляют на страницах специализированного академического научного журнала свою образовательную инициативу, так как их опыт может быть полезен во всех российских университетах в связи с поручением президента по итогам заседания Госсовета, посвященного проблемам молодежной политики, которое состоялось 22.12.2022. Согласно данному документу, в 2023 г. в программы высшего образования должен быть включен курс (модуль) «Обучение служением» [7], который во многом может быть основан на уже разработанной и апробированной образовательной инициативе.

Теоретические идеи о волонтерской деятельности студенчества, возможных барьерах или причинах отказа

Исследователями доказывается позитивное влияние волонтерской деятельности на профессиональное и личностное становление вузовской молодежи. У студентов-волонтеров развиваются коммуникативные и организаторские компетенции, волевые характеристики (самообладание, настойчивость), повышается стрессоустойчивость [8]. Волонтерство является ресурсом для развития карьеры [9] и самореализации студентов [10]. Оно влияет на профессиональное самоопределение учащейся молодежи, повышает мотивацию к обучению в вузе [11], способствует формированию профессиональной компетентности [12], а также играет

важную роль в развитии культуры гражданственности и социальной сплоченности [13].

Добровольческая активность в студенческие годы существенно повышает успешность трудоустройства молодых специалистов и увеличивает их шансы на продолжение обучения в аспирантуре [14]. В связи с доказанными позитивными эффектами волонтерство обучающихся поддерживается различными структурами высшего образования посредством расширения спектра возможностей студентов для этой активности, а также публичного признания общественного вклада с их стороны [15]. Должны учитываться и изменения в мотивации волонтерской деятельности студентов, происходящие на разных курсах обучения [16].

Волонтерская активность по-разному встроена в повседневную жизнь людей, она динамична по своей природе. В молодежной среде она может реализовываться в двух формах: эпизодическом участии в мероприятиях или в регулярном групповом взаимодействии, в том числе через общественную работу или активность в различных организациях и ассоциациях [17]. В процессе обучения намерения студентов в отношении волонтерства трансформируются. В формировании отказа от общественной активности свою роль могут играть как субъективные предрасположенности, так и объективные обстоятельства, трактуемые исследователями как социальные и структурные барьеры волонтерского участия молодежи [18]. Во-первых, феномен волонтерского неучастия может рассматриваться как отказ от повторного участия обычных волонтеров. Продолжение участия во многом связано с положительными индивидуальными эффектами волонтерской деятельности. К последним чаще относят осознание собственного вклада в решение конкретной проблемы в контексте волонтерского опыта и понимание его смысла [19], субъективную удовлетворенность опытом ситуативного участия или эпизодического волонтерства [20]. Во-вторых, важным условием для сохранения намерений молодежи в плане продолжения волонтерства в будущем является организация работы волонтеров: поддержка, которая оказывается им со стороны фондов или ассоциаций, где они работали на добровольных началах. Важны и отношения в команде волонтеров [21].

К объективным обстоятельствам, существенно снижающим волонтерскую активность студентов, исследователи относят ограниченный доступ к волонтерству, связанный с ресурсным обеспечением молодежных организаций и отсутствием поддержки подобной активности со стороны образовательных учреждений, недостаток информации

и пространственные ограничения активности обучающихся [22]. Учебный процесс и его напряженный график, финансовые ограничения у большинства студенческой молодежи, изолированность или удаленность социальной среды, где востребована помощь волонтеров, от студенческих общежитий, отсутствие необходимых навыков и ориентация только на академические достижения тоже ограничивают волонтерскую деятельность в молодежной среде [23]. Многие молодежные волонтерские программы недостаточно хорошо спланированы или реализованы. В итоге они не могут по-настоящему привлечь молодежь в качестве активных и значимых партнеров в добровольческих инициативах [24].

В поиске социальных оснований волонтерского неучастия можно опираться на осознание волонтерами смысла добровольческой деятельности, восприятие последнего опыта добровольчества при соотнесении его с личной мотивацией, оценке удовлетворенности этим опытом и средой волонтерского участия.

В анализе среды D. Haski-Leventhal, L. Meijjs и L. Hustinx отмечают, что образовательные учреждения играют ключевую роль в развитии добровольчества наряду с государством и коммерческими структурами, помогая формировать просоциальное поведение среди подрастающего поколения [19]. В вузах Израиля включение волонтерства в контекст высшего образования интерпретируется как миссия университетов, в реализации которой постоянно контролируется и критически осмысливаются цели и характер волонтерской деятельности студентов, условия ее организации. В образовательном менеджменте акцент сделан на логике индивидуализации волонтерской активности студентов, организационной структуре мониторинга и контроля, а также поощрениях тех, кто занимается волонтерством [25]. Волонтерство в конкретном университете может быть признано и закреплено в общественном мнении через формальную валидацию в учебной программе, признание наград и сертификатов за волонтерское участие, бонусные баллы в системе стимулирования [26]. Важными видятся и педагогические условия для обеспечения личностного и профессионального роста студентов в их волонтерской активности [27].

Эффективность вовлечения студентов в волонтерство российские исследователи предлагают оценивать по следующим критериям: социальная значимость этой деятельности для волонтера и его удовлетворенность участием, качество результата волонтерской деятельности, положительная динамика социально-психологических характеристик самого волонтера, формирование социального

партнерства и ценностно-смысловых ориентаций субъектов волонтерской деятельности [28]. В вузах Австралии, где крайне широко распространено студенческое волонтерство, применяют различные способы организации добровольческих программ. На основе анализа практик австралийских университетов исследователи установили, что во всех девяти выявленных типичных моделях студенческих волонтерских программ отражается непрерывность процесса усиления прямого управления студенческой волонтерской активностью со стороны университетов. Они зафиксировали обязательное включение студенческого волонтерства, его интеграцию в программы профессиональных стажировок или обучения служением, лидерские программы или программы трудоустройства молодых специалистов [29]. Технологически организация волонтерской деятельности в университетах должна быть реализована в три обязательных этапа: вовлечение, поддержание приверженности и получение результатов. На первом этапе предлагается прорабатывать мотивацию и стимулы, на втором – поддерживать связи и жизненный баланс в совмещении учебы и досуга, на третьем – «пожинать плоды»: фиксировать преимущества волонтерства, включая саморазвитие [30].

О методе и исследовательских данных

В статье представлены данные анкетного опроса студенческой молодежи, проведенного в октябре 2022 г. Всего в исследовании приняли участие 740 студентов – 36 % мужчин и 64 % женщин. При доверительной вероятности 0,95 ошибка выборки составила менее 4 %. Профиль подготовки 46 % респондентов – гуманитарные науки, педагогические науки и образование, искусство и культура,

26 % – инженерное дело, технологии и технические науки, 17 % – науки об обществе. 11 % опрошенных студентов изучают математические, естественные, медицинские и сельскохозяйственные науки. Выборка охватывает все уровни обучения и курсы (см. табл.).

Количественный анализ данных осуществлялся в программе IBM SPSS Statistics 22.0 методами дескриптивного и корреляционного анализа, для оценки значимости различий между подвыборками применялся критерий χ^2 -Пирсона. Моделирование факторов, определяющих ориентацию на участие или не участие студентов в добровольческой деятельности в будущем, проведено с помощью дерева классификаций методом CHAID. Целевой переменной в модели взята ориентированность на последующее участие в волонтерской деятельности (вопрос анкеты «Планируете ли Вы заниматься добровольчеством в будущем?») с номинальной шкалой (1 – да, 2 – нет, 3 – затрудняюсь ответить). В качестве факторов включено 26 переменных, отражающих 1) характеристики самого субъекта (в том числе социально-демографические – пол, возраст, материальное положение, а также уровень ответственности, доверия к людям, осознание своих возможностей повлиять на ситуацию, информированность об инфраструктуре добровольчества, интерес к политике); 2) характеристики предыдущего опыта добровольческой деятельности (его наличие или отсутствие, длительность и частота, тип участия, включенность в деятельность молодежных организаций, оценка предыдущего опыта и его социальная значимость); 3) характеристики институциональной среды (институциональное доверие, возможности самореализации и достижения жизненных планов и оценка качества жизни в городе, социальное самочувствие). Все переменные, включенные в качестве факторов в модель, статистически

Таблица

**Характеристика выборки студенческой молодежи по курсам и уровням обучения
(% от всех опрошенных студентов)**

Table

**Characteristics of the students' sample by courses and levels of study
(% of all students polled)**

Курс обучения	Уровень обучения			Всего
	Бакалавриат	Специалитет	Магистратура	
1 курс	24	17	4	45
2–3	20	17	3	40
4–5	10	5	–	15
Всего	54	39	7	100

значимо связаны с целевой переменной (при оценке критерия χ^2 -Пирсона $p < 0,01$).

Результаты анкетного опроса дополнены данными качественного исследования, реализованного методом фокус-группового интервью. Всего в период с октября по ноябрь 2022 г. проведено 12 интервью со школьниками, учащимися колледжей, студентами вузов и работающей молодежью, в том числе 4 фокус-группы в Екатеринбурге и Нижнем Тагиле. Анализ фокус-групповых интервью проведен посредством тематического кодирования, позволившего осмыслить барьеры участия студенческой молодежи в добровольческой деятельности.

Ограничения эмпирических исследований связаны с их региональным характером. Качественные фокус-группы в соответствии с задачами исследования охватили гомогенные общности информантов только по основному виду их образовательной занятости.

Исследовательские результаты и их обсуждение. О волонтерской деятельности студентов вузов Свердловской области

Опыт волонтерского участия и дальнейшие планы или отказ от участия у студентов статистически значимо отличаются в зависимости

от профиля обучения (χ^2 -Пирсона = 9,989 при $p = 0,019$). Меньше всего волонтерство распространено среди студентов-технарей (рис. 1).

Исследовательские данные позволяют зафиксировать изменения включенности студентов в добровольчество в течение процесса их обучения (рис. 2). Первокурсники, находясь на стадии адаптации к студенческой жизни, отражают, скорее, позиции школьников. Так, среди первокурсников 34 % респондентов отмечают наличие опыта добровольческой деятельности за последний год, и 45 % планируют заниматься волонтерством в будущем (среди школьников значения аналогичны, 35 % и 44 % соответственно). С каждым курсом доля студентов, включенных в добровольческую деятельность, увеличивается, достигнув почти половины к завершению обучения в бакалавриате или специалитете. Обучаясь в магистратуре, студенты оказываются реже включенными в те или иные волонтерские проекты, в результате чего накопленный ранее потенциал участия (доля планирующих заниматься добровольчеством в будущем) ко второму курсу магистратуры уходит в латентную форму (затрудняются ответить).

Большинство студентов вузов имеет опыт школьного волонтерства, причем достаточно насыщенный. В связи с определенной «экспертностью» такие студенты имеют более устойчивые

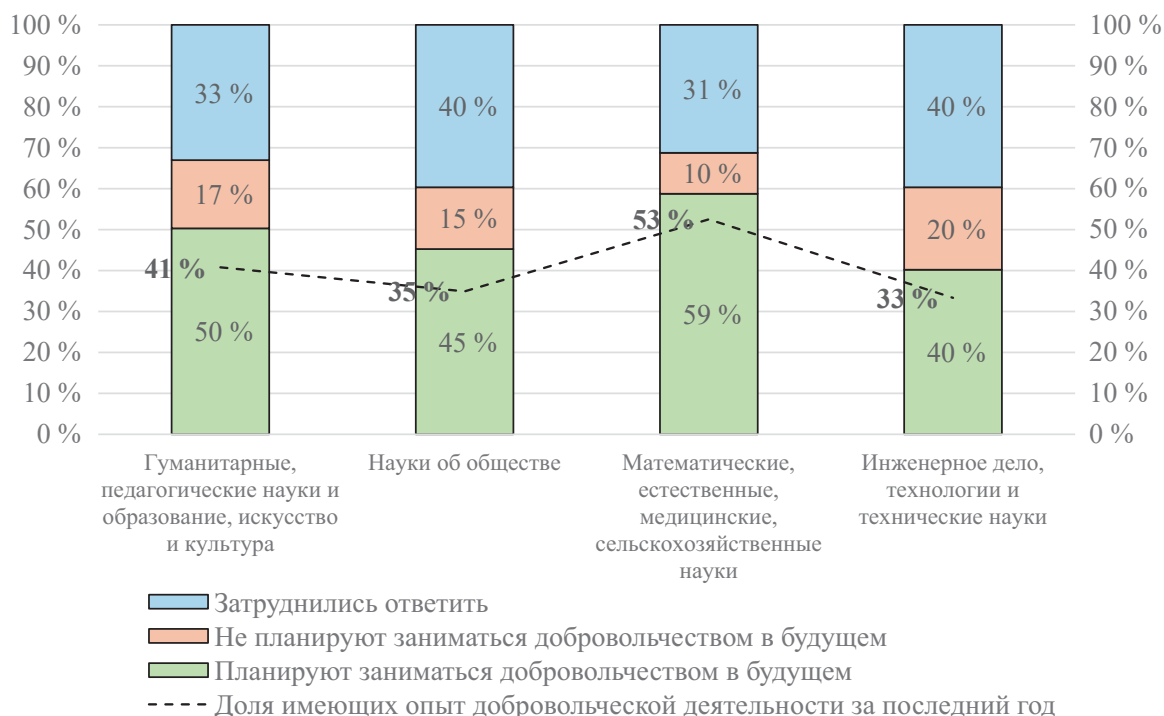


Рис. 1. Опыт и планы участия в добровольческой деятельности студентов в зависимости от направления обучения (% от опрошенных по группам)

Fig. 1. Students' experience and plans of participation in volunteer activity depending on their professional specialization (% of respondents by groups)

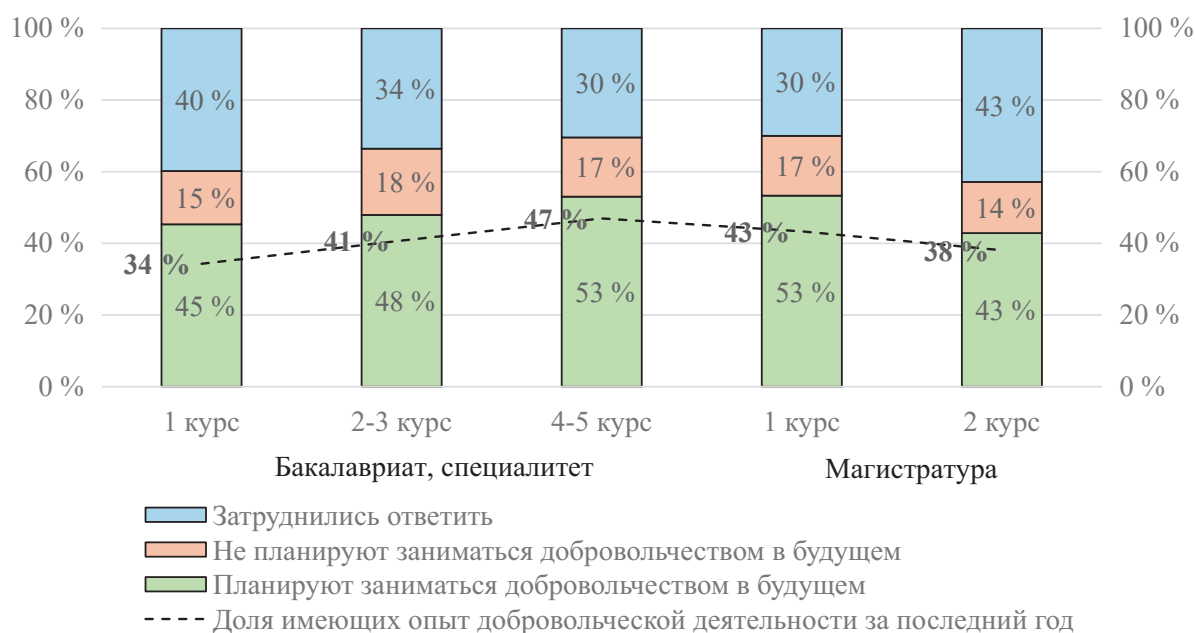


Рис. 2. Опыт и планы участия в добровольческой деятельности студентов в зависимости от стадии обучения (% от опрошенных по группам)

Fig. 2. Students' experience and plans of participation in volunteer activity depending on their undergraduate / graduate / postgraduate education (% of respondents by groups)

представления о волонтерстве, а также о его роли в своей жизни. В то же время этот прежний опыт оказывается уникальным (в том числе и за счет смены территории и социального окружения для иногородних) при столкновении с уровнем организации волонтерства в университете, начинает формироваться иной опыт волонтерства в новой социальной среде. Иногда он идет вразрез с прежним, не оправдывает ожидания или пугает своими «масштабами» и задачами: «изматывает», «нудно и непонятно», «бесполезно», «обязательно». Такого рода «столкновение» может послужить причиной отказа от волонтерского участия в будущем.

Феномен волонтерского неучастия студентов университета: факторы и стратегии оправдания

Исследовательские данные показывают, что опыт волонтерской деятельности приобретает только половина студентов. В процессе обучения на программах бакалавриата и специалитета численность студентов с опытом волонтерской деятельности несколько увеличивается, как и их готовность продолжать этим заниматься в будущем. В процессе обучения в магистратуре меньшее число студентов оказывается вовлеченным в волонтерство. Представим портрет ориентированных на отказ от волонтерского участия студентов. Чаще всего это юноши (60%), проживавшие до вуза в крупных

городах с населением более 100 тыс. человек (59%), малообеспеченные (68%), не имеющие опыта участия в проектах и деятельности различных молодежных ассоциаций и организаций (64%).

Охарактеризуем факторы, детерминирующие отказ студентов от волонтерской деятельности. Для этого было построено дерево решений. Преимущества этого метода в том, что он позволяет эффективно обрабатывать коллинеарность независимых переменных. В анализ включены факторы, определяющие как личностные качества студенческой молодежи (ответственность, самооценка своих возможностей и др.), так и характеристики накопленного ей опыта участия, а также условия институциональной среды, провоцирующие либо, напротив, профилирующие неучастие студентов в добровольческой деятельности. Полученная модель показывает, что ключевым фактором, определяющим ориентацию на будущее участие / неучастие студентов, выступает *самоидентификация в качестве волонтера*. Именно это определяет первый уровень ветвления дерева на три основных группы.

В первую группу (узел 1) отнесены те, у кого волонтерская позиция не сформирована (на вопрос «Можно ли вас назвать добровольцем (волонтером)?» даны ответы «скорее нет», «затрудняюсь ответить»): это примерно каждый десятый опрошенный студент. Примечательно, что даже при несформированности волонтерской позиции

в данной группе доля студентов, планирующих заниматься добровольческой деятельностью в будущем относительно высокая – 49 % (в целом по всей студенческой выборке – 48 %), а доля не готовых – 14 % (в целом – 16 %). Соответственно, отсутствие самоидентификации волонтера еще не свидетельствует об устойчивости позиции неучастия. Для студентов данной группы фактором 2 уровня, определяющим участие или не участие в волонтерстве, становится *информированность о конкретных молодежных организациях в городе* (рис. 3). Среди тех, кто информирован, доля готовых к участию возрастает до 73 %, демонстрируют отказ только 9 % и затрудняются в своих планах 18 %. При незнании молодежных организаций в своем городе доля планирующих сокращается до 39 %, а потенциал участия переходит в латентную форму. Таким образом, расширяя информированность студентов о возможностях участия в добровольческой деятельности и о конкретных организациях, реализующих волонтерские проекты, университет может способствовать росту добровольчества среди молодежи в будущем.



Рис. 3. Фрагмент дерева классификаций с нижестоящими уровнями для 1 узла (целевая переменная «Планируете ли вы заниматься добровольчеством в будущем?»)

Fig. 3. A fragment of the classification tree with lower levels for node 1 (target variable «Do you plan to volunteer in the future?»)

Среди тех, кто считает, что его точно можно или скорее можно назвать волонтером (узел 2), подавляющее большинство (84 %) ориентированы на участие в будущем, 4 % планируют отказаться от участия и 12 % затруднились с ответом. Для данной категории студентов, составляющих чуть меньше трети от всей выборки (27 %), факторами участия / неучастия следующих уровней стали *наличие*

волонтерских отрядов, сообществ или организаций по месту их учебы, а также членство в разного рода молодежных организациях (рис. 4). При отсутствии подобных организаций по месту учебы (или незнании, что они существуют) готовность к участию падает, доля не планирующих участие возрастает с 4 % до 17 %, доля затрудняющихся с ответом возрастает с 12 % до 30 %. Это может свидетельствовать о востребованности студенческой молодежью формализованного способа участия в добровольческой деятельности, т. е. организованного каким-либо учреждением культуры или образования, общественной или некоммерческой организацией.

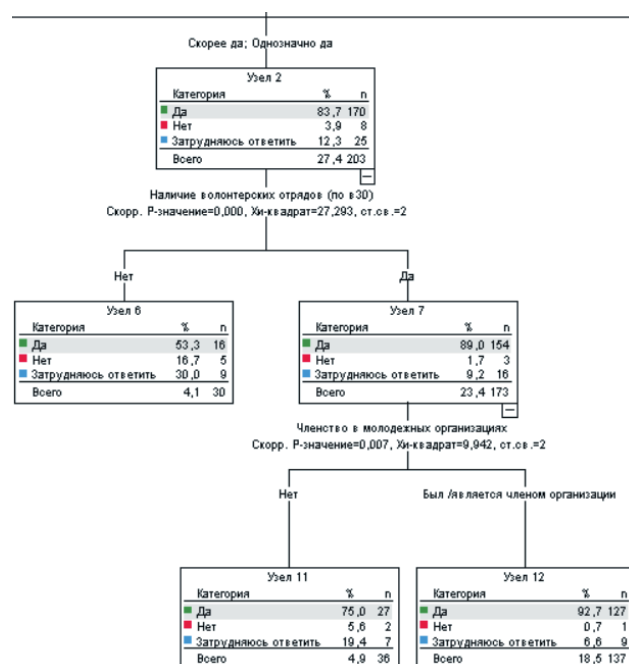


Рис. 4. Фрагмент дерева классификаций с нижестоящими уровнями для 2 узла (целевая переменная «Планируете ли вы заниматься добровольчеством в будущем?»)

Fig. 4. A fragment of the classification tree with lower levels for node 2 (target variable «Do you plan to volunteer in the future?»)

Большинство опрошенных студентов (63 %) однозначно не считают себя добровольцами, они составляют 3 узел. Закономерно, что доля неготовых к добровольчеству в будущем среди этой группы самая высокая – 22 %, а 46 % затрудняются с планированием будущего участия. Однако даже в данной группе студентов возможен рост добровольческой активности *при наличии какого-либо интереса и возможности его удовлетворения через добровольческую деятельность*. Так, для данной группы факторами нижестоящих уровней стали *интерес к городским мероприятиям* (при наличии высокого интереса доля ориентированных на участие

возрастает до 55 %), либо, если городские мероприятия оставляют равнодушными, *интерес к политике* (рис. 5). Можно предположить, что любой интерес (к политике, культурным мероприятиям, спортивным событиям и др.) будет стимулировать включение в добровольческую деятельность, но это включение – узкоспециализированное, связанное только с удовлетворением конкретного интереса. В этой ситуации для преодоления отказа от волонтерской деятельности важно, во-первых, развивать в студентах разносторонние интересы (чем больше интересов, тем легче чем-то «зацепить»), во-вторых, объяснять и показывать, как через добровольчество можно удовлетворить свой интерес.

По данным фокус-групп в исследовании были выделены три основания стратегий оправдания волонтерского неучастия, распространенные в студенческой среде: утилитарное отношение к жизни; разочарование результатом организации волонтерского труда, не соответствующей ожиданиям молодежи; инфантилизм как философия пассивности или бездействия.

Охарактеризуем первую стратегию оправдания волонтерского неучастия. Студенты вузов, сумевшие адаптироваться к вузовской среде, к объемам и скорости выполняемых действий и, как правило,

имеющие опыт общественной активности, вырабатывают у себя сугубо утилитаристский подход к волонтерству. Он проявляется в «ограниченной активности» в обмен на вознаграждение. В этом случае они хотят получать дополнительное стимулирование волонтерской деятельности. Приведем ряд выдержек из групповой дискуссии:

«Уже не просто это от сердца как-то идет, а хочется иметь какую-то выгоду, какое-то вознаграждение за свои действия» (Екатеринбург, 20 лет, студент, техническое направление).

«Если платят большие стипендии, то это отличная мотивация продолжать этим заниматься» (Екатеринбург, 19 лет, студент, социально-гуманитарное направление).

Вторая стратегия оправдания волонтерского неучастия студентов связана как с вузовской средой организации общественной активности обучающихся, так и с их ожиданиями, которые во многом обусловлены школьным опытом. Приходя с ним в вуз, студенты ожидают тщательной организации их труда в сфере добровольчества в логике жесткой регламентации и сопровождения их активности со стороны учителя. Волонтеров должны

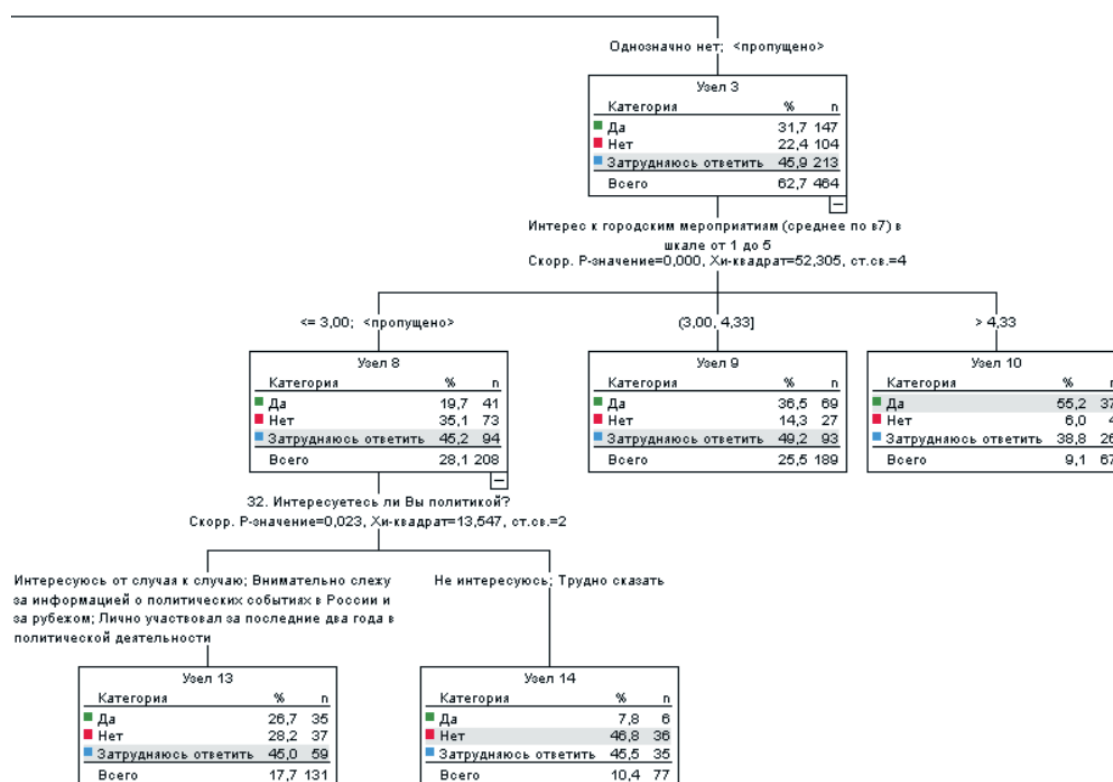


Рис. 5. Фрагмент дерева классификаций с нижестоящими уровнями для 3 узла (целевая переменная «Планируете ли вы заниматься добровольчеством в будущем?»)

Fig. 5. A fragment of the classification tree with lower levels for node 3 (target variable «Do you plan to volunteer in the future?»)

встретить, проинструктировать, проводить и поблагодарить, но их вклад при этом, как и в большинстве школьных социальных проектов, с точки зрения студентов, должен оставаться незначительным и незатратным для них. Если же ожидания не оправдываются и молодым людям и девушкам приходится проявлять самостоятельность, инициативность, ответственность или просто тратить больше времени и усилий, то это вызывает сопротивление или отторжение волонтерского труда, приводящее к разочарованию в волонтерстве в целом. Представим фрагменты интервью, раскрывающие такую позицию:

«Мне лично не понравилось то, что плохо работали организаторы, которые к нам ребят привезли на мероприятие. Ребят было очень много, и им не объяснили, как себя вести. И я не знала, что делать, никто мне ничего не сказал» (Н. Тагил, 20 лет, студентка, естественно-научное направление).

«Мне не понравилось, что не совсем угадали с погодой. Было холодно. Шел дождь, но потом он закончился. И стоять целый час на улице не особо хорошо» (Екатеринбург, 19 лет, студентка, социально-гуманитарное направление).

Третья стратегия оправдания волонтерского неучастия студентов вузов – инфантилизм как философия пассивности или бездействия – характерна для тех, у кого не было волонтерского опыта в школе. В рамках данной стратегии оправдания своего волонтерского неучастия студенты «откладывают» добровольческую активность до наступления неких обстоятельств: *мир станет лучше, люди изменятся, государство создаст хорошие условия* и прочее. Как правило, они осознают цели и сущность волонтерской деятельности, но при этом сознательно уходят в отказ. Проиллюстрируем типичные ответы студентов в логике этой стратегии:

«Возможно, это бессмысленно в данный момент, пока не поменяется менталитет людей и политика государственных чиновников. Я просто не вижу причин для волонтерства!» (Екатеринбург, 20 лет, студентка, социально-гуманитарное направление).

«Единственный интерес, который сейчас есть – это заняться волонтерством в будущем, потому что я понимаю, что на данный момент мои нужды сильнее, чем мое желание помочь кому-либо» (Екатеринбург, 20 лет, студент, техническое направление).

Барьерами участия студентов вузов в волонтерской деятельности являются эмоционально-психологический и информационный, а также и барьер социальной среды. Первый барьер чаще всего мешает первокурсникам: он связан с проблемами осознания собственных приоритетов и целей, с преодолением страхов новых людей, коллективов и коммуникации в целом. Второй барьер также имеет социально-психологическую основу и связан с социальным окружением – знакомыми, друзьями, родственниками, одноклассниками. В студенческой молодежной среде распространены представления о том, что следует соответствовать определенным характеристикам, которые формируются ближайшим окружением. В этом случае причиной волонтерского неучастия и барьером этой деятельности становится ориентация студентов на соответствие чьим-то ожиданиям. Волонтерская деятельность не рассматривается в жизненном мире студента, если в ближайшем окружении нет такой установки или практики. Третий барьер был выделен на основе суждений студентов о неправильно организованном распространении информации о волонтерстве, неверных каналах, искаженных посылах в содержании сообщений, а также в неумении организаторов волонтерской деятельности заинтересовать студентов своими проектами. Студенты отдают себе отчет, что они живут и взаимодействуют в обществе, перенасыщенном информационными потоками, технологиями и данными. Для концентрации внимания на конкретных вещах (например, на волонтерстве) студентам нужны специальные стратегии, а не еще больше каналов и технологий.

Итак, волонтерская деятельность при всей своей популярности в молодежной среде практически присутствует в жизни только у половины студентов вузов Свердловской области. В процессе обучения на программах бакалавриата численность волонтеров несколько увеличивается, однако нет видимого роста готовности студентов к тому, чтобы заниматься этой активностью в будущем. Главная особенность сложившейся ситуации – разделение студенчества на тех, кто видит волонтерство в своем будущем, соответственно, понимает его смыслы и суть, и тех, кто не осознает ценность этой деятельности, а значит, не готов к такой активности в своем будущем. При положительной динамике численности студентов-бакалавров, имеющих опыт волонтерства, сохраняется большое число тех, кто ориентирован на неучастие в волонтерстве. Если спад волонтерской активности среди студентов-магистрантов чаще обусловлен их физической занятостью (как правило, студенты

совмещают обучение по программам с трудовой деятельностью), то существенное падение уровня готовности магистрантов к волонтерству в будущем, скорее всего, можно объяснить непониманием ими сути и ценности этой деятельности, а также важных для общества возможностей, которые появляются у человека благодаря волонтерству. Исследование доказывает, что опыт волонтерской деятельности при его дальнейшей нереализации переводит намерения молодых людей и девушек в латентную форму. Неопределенная позиция студентов в отношении волонтерской деятельности расширяется в молодежной среде магистрантов.

О практическом решении организации эффективного обучения волонтерству в университете

В практической плоскости решения выделенных проблем добровольческой деятельности и развития «дружественной для волонтерской активности студентов» среды в УрФУ в 2019/2020 уч. г. был реализован новый образовательный курс, направленный на исполнение поручения Президента РФ от 16.01.2019 г. № ПР-38 ГС по вопросу обеспечения разработки курсов и дисциплин в целях ознакомления обучающихся с добровольческой деятельностью и деятельностью социального ориентированных НКО (далее СОНКО). Данный курс был разработан в соответствии с предложенной Министерством науки и высшего образования РФ типовой рабочей программой модуля «Организация добровольческой (волонтерской) деятельности и взаимодействие с социально ориентированными НКО», рекомендованной для внедрения в 2020/2021 уч. г. в основные профессиональные и дополнительные профессиональные образовательные программы. Рабочая программа дисциплины была дополнена, а содержание переструктурировано в логике первостепенности решения выделенных в нашем исследовании проблем. Курс включает 12 тем, объединенных в 4 раздела.

Цель обучения на данном курсе – получение обучающимися теоретических знаний о волонтерстве как ресурсе личностного роста и общественного развития через формирование представлений о многообразии добровольческой (волонтерской) деятельности и мотивации добровольцев, а также через приобретение практических навыков в сфере организации их труда в государственном и некоммерческом секторах. Курс решает следующие задачи: сформировать у студентов теоретические знания и целостное представление

о добровольчестве (волонтерстве) и условиях организации деятельности добровольцев; сформировать представление о многообразии добровольческой (волонтерской) деятельности и его возможностях для саморазвития и профессионального становления студентов; дать практические навыки эффективного командного взаимодействия и управления в сфере организации труда добровольцев (волонтеров); сформировать представление о теоретических основах и практических механизмах организации взаимодействия добровольцев, социально ориентированных НКО и органов власти. Курс был апробирован в партнерстве с Волонтерским центром УрФУ «Волонтеры Урала». Его концепция предполагает знакомство студентов с базовыми понятиями, отдельными теориями и актуальными данными по развитию добровольчества в мире и нашей стране, спецификой ключевых направлений волонтерской деятельности и организационными условиями ее реализации. Студенты узнают о наиболее актуальных образовательных, информационных и технологических ресурсах, которые могут быть полезны для их профессионального и личностного развития, для разработки и реализации молодежных социальных проектов. Курс подразумевает знакомство не только с теорией, но и с богатым практическим материалом региональных СОНКО.

Первый раздел направлен не только на раскрытие сущности волонтерской деятельности, но и на понимание каждым обучающимся сути мотивации волонтерского труда, его значимости в индивидуальной жизненной, профессиональной и карьерной стратегии каждого студента. Второй раздел работает на повышение информированности студентов о разнообразии форм и видов волонтерской деятельности и, соответственно, расширяет представления студентов о возможностях участия. Третий раздел знакомит обучающихся с условиями организации эффективной работы волонтеров. Четвертый раздел работает на повышение информированности студентов о разнообразии некоммерческого сектора, социальных и культурных проектов, где требуется помощь волонтеров. Тематически в рамках курса студенты проходят все этапы технологии подготовки к волонтерской деятельности: от проработки мотивации до фиксации результатов через оценку приобретенного опыта [30].

В 2020/2021 уч. г. для методического подкрепления этой образовательной дисциплины на основе платформы Moodle был разработан электронный образовательный ресурс, расширяющий возможности для дистанционного освоения теоретического

материала, быстрой проверки полученных знаний за счет тестовых и практических задач и кейсов, а также постоянной коммуникации преподавателей и студентов, вовлеченных в практические занятия. Последние были запланированы и организованы на базе университетского волонтерского центра. Все слушатели курса познакомились с ресурсами организации, правилами и подходами к работе с волонтерами в ней. Сотрудники волонтерского центра отработали со студентами в тренинговой форме навыки командной работы, познакомили всех участников с наиболее распространенными волонтерскими вакансиями, их особенностями и требованиями к ним.

Курс включает широкий спектр теоретических и практических материалов для использования в профессиональной деятельности различных аспектов волонтерского участия и механизмов взаимодействия с СОНКО. Разработанная программа и курс могут учитывать региональную специфику организации добровольческой деятельности в разных субъектах РФ и особенности российского волонтерства в целом.

По своей структуре курс предполагает 8 часов лекционных занятий (2 часа по каждому разделу), 12 часов самостоятельной работы с лекционными материалами и дополнительными информационными источниками по всем темам курса, 6 часов практических занятий в очном формате на базе ресурсного волонтерского центра, 8 часов на выполнение практических и контрольных заданий, 2 часа на прохождение контрольного теста и написание итоговой работы – эссе.

Приведем для примера несколько наиболее интересных заданий электронного образовательного курса. Цель контрольного задания по первому разделу – сформировать у студентов понимание сути волонтерской деятельности и ее практического значения для общества. В процессе выполнения решаются следующие задачи: студенты знакомятся с информационными ресурсами для саморазвития, обучения и поиска единомышленников в сфере волонтерства; у них формируется понимание объективных характеристик волонтерства для личностного развития через оценку собственной мотивации и определение конкретной организации или проекта с целью самореализации и профессионального становления. Суть задания заключается во внимательном знакомстве обучающихся с возможностями платформы Добро.РФ. Студент должен выбрать ресурсы, которые, на его взгляд, будут полезны всем желающим для поиска возможностей волонтерского участия, личностного и профессионального развития, организации проекта, поиска

единомышленников, представления широкой общественности своего проекта или организации, где он работал как волонтер. Студенты должны не только выбрать ресурсы платформы, но и в тестовом формате распределить их по группам в соответствии с разными функциями. В конце задания слушателям данного курса необходимо пройти регистрацию в АИС платформы и получить ID волонтера.

После прохождения тренинговых занятий в очном формате все студенты выполняют практическое задание по разделу «Организация работы с волонтерами». Оно проводится с целью мотивировать студентов приобрести опыт волонтерской деятельности, сформировать представления о профессиональных подходах организации работы с волонтерами в специализированных центрах через практическое погружение. В процессе выполнения данного задания студенты знакомятся с организацией деятельности волонтеров в ресурсных центрах, лучше понимают процессы информирования, обучения, мотивации и стимулирования волонтеров в конкретных социальных проектах. Суть задания заключается в изучении информации о волонтерских ресурсных центрах региона, СОНКО, которые реализуют различные социальные проекты и мероприятия и нуждаются в помощи добровольцев. Обучающиеся смотрят сайт Ассоциации волонтерских центров, портал Добро.РФ и сайты региональных ресурсных центров, анализируя региональные СОНКО и их проекты, исходя из своих личных интересов. Они изучают различные программы и мероприятия, размещенные на указанных информационных ресурсах, где требуется участие волонтеров. В их задачи входит необходимость связаться с организаторами, пройти предварительную подготовку, регистрацию (если требуется) и принять участие в одном из мероприятий как волонтер. Такое методическое решение позволяет придерживаться логики индивидуализации волонтерской активности студентов [25]. Исходя из своих предпочтений при выборе проекта, студенты могут лучше оценить результативность своего участия. По итогам приобретения такого волонтерского опыта обучающиеся должны подготовить небольшой отчет, кратко описав мероприятие (его цель, содержание, функционал волонтеров, ссылки на информационные ресурсы мероприятия); охарактеризовав содержание своей деятельности как волонтера в проекте (функционал, затраченное время, требуемые компетенции); дав оценку организации рекрутинга волонтеров в данном проекте / мероприятии (технологии информирования, каналы продвижения информации);

описав обучение и подготовку волонтеров к участию в данном мероприятии (виды обучения, их достоинства и недостатки). В отчете студенты должны выделить меры мотивации и удержания волонтеров со стороны организаторов, конкретизировав и оценив их эффективность по отношению к себе.

Прохождение курса заканчивается итоговым тестом. Дополнительно каждый студент пишет итоговую работу курса – эссе «Волонтерская деятельность в моем личностном и профессиональном развитии». В этой небольшой работе обучающиеся должны ответить на ряд вопросов: Что такое волонтерство для них лично? Кому и зачем помогают волонтеры в разных странах, в том числе и в России? Какая у них мотивация к занятию волонтерством, зачем им это нужно? Что это может дать в настоящем и будущем? Какие конкретно информационные ресурсы будут полезны для того, чтобы заниматься волонтерством и делать это хорошо как для общества или конкретной организации, так и для себя лично? Что они уже сделали в этом направлении? Какое направление волонтерства им ближе всего и почему? Кому, где и как конкретно они хотели бы помогать? Какие возникают обязательства в том случае, если они начинают заниматься волонтерской деятельностью? Какая региональная организация вызывает у них интерес и почему? В каком проекте или программе данной организации требуются волонтеры и для чего? В каком мероприятии, проекте или программе они, скорее всего, поработали бы как волонтеры? Что им дал лекционный курс этого факультатива? Что конкретно они делали бы или уже делают? Для ответа на этот вопрос студентам рекомендуется зайти на сайт Фонда Президентских грантов и во вкладке «проекты» найти заявки организаций своего региона, просмотреть их, выбрать СОНКО, просмотреть ее сайт, группы в социальных сетях и только потом писать ответ.

Заключение

Таким образом, обе поставленные в статье задачи решены. Был оценен существующий опыт волонтерского участия среди студентов Свердловской области и выделены факторы, детерминирующие их участие или неучастие в добровольческой деятельности в будущем. Результаты исследования доказывают, что целый ряд барьеров может быть преодолен благодаря обучению студентов основам добровольческой деятельности и встраиванию в деятельность университета механизмов, обеспечивающих взаимодействие студентов с некоммерческим сектором и органами власти при реализации

различных социальных проектов. В качестве примера такой успешной практики, позволяющей профилировать отказ студенческой молодежи от волонтерства в своем будущем, представлен разработанный и апробированный в УрФУ факультативный курс для студентов программ бакалавриата.

При статистически значимом увеличении доли участвующих в волонтерстве студентов в течение процесса обучения доля планирующих заниматься этим в будущем возрастает, но эти изменения не являются статистически значимыми. Таким образом, в российских университетах стоит задача пересмотра алгоритмов включения студентов в текущие социальные проекты и мероприятия вуза. Важно не только давать студентам возможность приобрести опыт волонтерской деятельности, но и закладывать в их сознании ценности добровольчества. Одним из эффективных управленческих решений в этом ключе является представленная авторами статьи образовательная инициатива. В процессе прохождения обучения по данной дисциплине студенты повышают свою волонтерскую компетентность, осваивают определенное знание о сути волонтерской деятельности, возможностях ее реализации, а также о тех социальных эффектах (для общества, организаторов, благополучателей, самих волонтеров), которые важны для формирования позитивного отношения к волонтерской работе. Курс позволяет раскрыть перспективы и преимущества волонтерского участия студентов в их будущем через информирование об инфраструктуре добровольчества и демонстрацию возможностей влияния на ситуацию. Внедрение такого курса в образовательные программы всех профилей обучения позволит каждому студенту увидеть интересные и перспективные для них направления и формы добровольческого участия, постепенно сломав стереотип, распространенный в сознании российской молодежи о том, что волонтерство – это только социальная помощь старикам и инвалидам или участие в субботнике.

Наряду с богатым теоретическим материалом, подкрепленным учебным пособием [31], курс в реальности создает условия для приобретения студенческой молодежью волонтерского опыта, осознания обучающимися своей мотивации добровольчества и проработки каждым своих личных возможностей.

По данным проведенных исследований, ключевым фактором, определяющим ориентацию на будущее волонтерское участие студентов, является их самоидентификация в качестве волонтера. Именно она предполагает принятие каждым молодым человеком или девушкой для себя ценности волонтерства. В случае, если это происходит, важным

фактором является информированность студентов о конкретных молодежных объединениях или организациях в их городе проживания, наличие волонтерских центров, сообществ или организаций по месту учебы. Для тех, кто не идентифицирует себя как волонтера, важным фактором готовности к волонтерскому участию является наличие у них какого-либо интереса и возможности его удовлетворения через добровольческую деятельность в культурной или политической сферах. Для таких студентов важно получение информации о различных городских мероприятиях, политических событиях или институциях, где они могут быть полезны.

На наш взгляд, эффективность создания условий для волонтерской деятельности в университете может определяться, а, соответственно, и оцениваться не только численностью вовлеченных студентов в различные социальные проекты, акции и мероприятия в качестве волонтеров, но и тем, как в своей дальнейшей жизни эти студенты будут видеть и планировать волонтерство. Для достижения этого социального эффекта важен реальный практический опыт волонтерской деятельности, самоидентификация в качестве волонтера, а также информированность молодых людей и девушек о среде и возможностях своего добровольческого участия.

Список литературы

1. 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/umpra.2022.02.010.
2. Чуйкина С. А., Ключев А. К., Егорова А. А., Петрова Л. Е., Ефремова Е. А. Третья миссия университета: точки и штрихи взаимодействия города и вуза // Муниципалитет: экономика и управление. 2021. № 4 (37). С. 96–101.
3. Тимофеева С. В., Бокова Т. Н. Воспитательный потенциал волонтерских программ в США // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 3 (166). С. 34–37.
4. Горлова Н. И. Организация волонтерского движения на базе высших учебных заведений России: тенденции и приоритеты развития // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: История и политические науки. 2017. № 4. С. 124–131. DOI: 10.18384/2310-676X-2017-4-124-131.
5. Головкин Н. В., Зиневич О. В., Рузанкина Е. А. Третья миссия университета и модель многопользовательского управления для регионального развития // Сравнительная политика. 2018. Т. 9, № 1. С. 5–17.
6. Аналитика волонтерства [Электронный ресурс]. URL: https://dobro.ru/analytics?utm_source=dobroru&utm_medium=organic&utm_campaign=promo&utm_content=headerservices (дата обращения: 15.03.2023).
7. Перечень поручений по итогам заседания Госсовета [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/70421> (дата обращения: 15.03.2023).
8. Богачева Т. И. К вопросу о личностных характеристиках лидеров добровольческих групп // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021. № 2 (58). С. 314–321.
9. Шавровская М. Н., Пеша А. В. Результаты исследования особенностей управления карьерой студентами // Вопросы управления. 2020. № 6 (67). С. 71–80.
10. Большов В. Б., Николаенко В. В. Волонтерство и волонтерская практика как способ самореализации студентов вузов // Социальная компетентность. 2020. Т. 5, № 3 (17). С. 377–388.
11. Стародубцев В. А., Родионов П. В. Волонтерские сообщества – школа профессиональных проб студентов // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 4. С. 86–92.
12. Шульгина Т. А., Кетова Н. А. «Ты записался добровольцем?», или Зачем студенты идут в волонтеры // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 1. С. 116–124. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-1-116-124.
13. Shaw A., Dolan P. Youth Volunteering: New Norms for Policy and Practice // Volunteering. 2022. Vol. 4 (21). P. 1–16. DOI: 10.5772/intechopen.108441.
14. Barton E., Bates E. A., O'Donovan R. 'That Extra Sparkle': Students' Experiences of Volunteering and the Impact on Satisfaction and Employability in Higher Education // Journal of Further and Higher Education. 2019. Vol. 43 (4). P. 453–466. DOI: 10.1080/0309877X.2017.1365827.
15. Holdsworth C. Why Volunteer? Understanding Motivations for Student Volunteering // British Journal of Educational Studies. 2010. Vol. 58 (4). P. 421–437. DOI: 10.1080/00071005.2010.527666.
16. Chapman G., Emambocus W., Obembe D. Higher Education Student Motivations for Extracurricular Activities: Evidence from UK Universities // Journal of Education and Work. 2023. Vol. 36 (2). P. 138–152. DOI: 10.1080/13639080.2023.2167955.
17. Nursey-Bray M., Masud-All-Kamal M., Di Giacomo M., Millcock S. Building Community Resilience through Youth Volunteering: Towards a New Model // Regional Studies, Regional Science. 2022. Vol. 9 (1). P. 242–263. DOI: 10.1080/21681376.2022.2067004.
18. Pearce S. Understanding the Volunteer Motivations, Barriers and Experiences of Urban and Rural Youth: A Mixed-Methods Analysis // Voluntary Sector Review. 2022. P. 1–25.
19. Haski-Leventhal D., Meijis L., Hustinx L. The Third-Party Model: Enhancing Volunteering through Governments, Corporations and Educational Institutes // Journal of Social Policy. 2010. Vol. 39 (1). P. 139–158. DOI: 10.1017/S0047279409990377.
20. Краснополянская И. И., Гусева П. Д., Мейс Л., Кнаан Р. Факторы удовлетворенности эпизодических волонтеров // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2022. № 2 (168). С. 384–408. DOI: 10.14515/monitoring.2022.2.2113.
21. Farmer S. M., Fedor D. B. Volunteer Participation and Withdrawal // Nonprofit Management and Leadership. 1999. Vol. 9 (4). P. 349–368.
22. Davies J. «We'd Get Slagged and Bullied»: Understanding Barriers to Volunteering among Young People

in Deprived Urban Areas // *Voluntary Sector Review*. 2018. Vol. 9 (3). P. 255–272. DOI: 10.1332/204080518x15428929349286.

23. Normah A. N., Lukman Z. M. Volunteerism Declined Among University Students: Why Do They Not Volunteer // *International Journal of Research and Innovation in Social Science*. 2020. P. 276–280.

24. Safrit R. D., Gliem R. R., Gliem J. A. Reasons for and Barriers to Participating in Volunteerism and Service: A comparison of Ohio Youth in Grades 5–8 and 9–12 // *Journal of Volunteer Administration*. 2004. Vol. 22 (2). P. 35–42.

25. Sapir A. Student Volunteering in Historical Perspective: Debates and Tensions in Israeli Higher Education // *Oxford Review of Education*. 2022. Vol. 48 (6). P. 710–726. DOI: 10.1080/03054985.2021.2011714.

26. Resch K., Knapp M., Schrittmesser I. How do Universities Recognize Student Volunteering? A Symbolic Interactionist Perspective on the Recognition of Student Engagement in Higher Education // *European Journal of Higher Education*. 2022. Vol. 12 (2). P. 194–210. DOI: 10.1080/21568235.2021.1919170.

27. Мазниченко М. А., Папазян Г. С. Педагогические условия личностного и профессионального роста студентов в контексте волонтерской деятельности // *Высшее образование в России*. 2018. Т. 27, № 2. С. 103–113.

28. Бокова О. А., Григоричева И. В., Мельникова Ю. А. Особенности реализации добровольческих (волонтерских) практик и технологий подготовки добровольцев (волонтеров) в регионах Российской Федерации. Барнаул : АлтГПУ, 2021. 40 с.

29. Holmes K., Paull M., Haski-Leventhal D. A Continuum of University Student Volunteer Programme Models // *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2020. Vol. 43 (3). P. 281–297. DOI: 10.1080/1360080X.2020.1804658.

30. Williamson I. Benefits to University Students through Volunteering in a Health Context: A New Model // *British Journal of Educational Studies*. 2018. Vol. 66 (3). P. 383–402. DOI: 10.1080/00071005.2017.1339865.

31. Организация добровольческой (волонтерской) деятельности и взаимодействие с социально ориентированными НКО : учебник / А. П. Метелев, Ю. С. Белановский, Н. И. Горлова и др.; отв. ред. И. В. Мерсиянова. Москва : НИУ ВШЭ, 2022. 456 с.

References

1. Dremova O. V., Shcheglova I. A. Tret'ya missiya universitetov v Rossii: trend na (ne)kommertsializatsiyu? [Russian Universities' Third Mission: A Trend towards (Non)commercialization?]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2022, vol. 26, no. 2, pp. 27–37. doi 10.15826/umpa.2022.02.010. (In Russ.).

2. Tchouikina S. A., Klyuev A. K., Egorova A. A., Petrova L. E., Efremova E. A. Tret'ya missiya universiteta: tochki i shtrikhi vzaimodeistviya goroda i vuza [The Third Mission of the University: Points and Touches of Interaction between the City and the University]. *Munitsipalitet: ekonomika i upravlenie*, 2021, no. 4 (37), pp. 96–101. (In Russ.).

3. Timofeeva S. V., Bokova T. N. Vospitatel'nyi potentsial volonterskikh programm v SShA [Educational Potential of

Volunteering Programs in the USA]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2022, no. 3 (166), pp. 34–37. (In Russ.).

4. Gorlova N. I. Organizatsiya volonterskogo dvizheniya na baze vysshikh uchebnykh zavedenii Rossii: tendentsii i priority razvitiya [Organization of Volunteer Movement on the Basis of Russian Higher Educational Institutions: Trends and Priorities of Development]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Istoriya i politicheskie nauki*, 2017, no. 4, pp. 124–131. doi 10.18384/2310-676X-2017-4-124-131. (In Russ.).

5. Golovko N. V., Zinevich O. V., Ruzankina E. A. Tret'ya missiya universiteta i model' mnogopol'zovatel'skogo upravleniya dlya regional'nogo razvitiya [University's Third Mission and Stakeholder Governance for Regional Development]. *Sravnitel'naya politika*, 2018, vol. 9, no. 1, pp. 5–17. (In Russ.).

6. Analitika volonterstva [Volunteering Analytics], available at: https://dobro.ru/analytics?utm_source=dobroru&utm_medium=organic&utm_campaign=promo&utm_content=headerservices (accessed 15.03.2023). (In Russ.).

7. Perechen' poruchenii po itogam zasedaniya Gossoveta [List of Instructions Following the Meeting of the State Council], available at: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/70421> (accessed 15.03.2023). (In Russ.).

8. Bogacheva T. I. K voprosu o lichnostnykh kharakteristikakh liderov dobrovol'cheskikh grupp [To the Question about the Personal Characteristics of the Leaders of Voluntary Groups]. *Uchenye zapiski. Elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2021, no. 2 (58), pp. 314–321. (In Russ.).

9. Shavrovskaya M. N., Pesha A. V. Rezul'taty issledovaniya osobennostei upravleniya kar'eroi studentami [Research Results of the Features of the Career Management by Students]. *Voprosy upravleniya*, 2020, no. 6 (67), pp. 71–80. (In Russ.).

10. Bol'shov V. B., Nikolaenko V. V. Volonterskaya praktika kak sposob samorealizatsii studentov vuzov [Volunteering and Volunteer Practice as a Way of University Students' Self-Realization]. *Sotsial'naya kompetentnost'*, 2020, vol. 5, no. 3 (17), pp. 377–388. (In Russ.).

11. Starodubtsev V. A., Rodionov P. V. Volonterskie soobshchestva – shkola professional'nykh prob studentov [Volunteer Organization as a School of Students' Vocational Trials]. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2018, vol. 27, no. 4, pp. 86–92. (In Russ.).

12. Shul'gina T. A., Ketova H. A. «Ty zapisalsya dobrovol'tsem?», ili Zachem studenty idut v volonteriy [«Have You Volunteered?»: Or Why Students Become Volunteers]. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2020, vol. 29, no. 1, pp. 116–124. doi 10.31992/0869-3617-2020-29-1-116-124. (In Russ.).

13. Shaw A., Dolan P. Youth Volunteering: New Norms for Policy and Practice. *Volunteering*, 2022, vol. 4 (21), pp. 1–16. doi 10.5772/intechopen.108441. (In Eng.).

14. Barton E., Bates E. A., O'Donovan R. 'That Extra Sparkle': Students' Experiences of Volunteering and the Impact on Satisfaction and Employability in Higher Education. *Journal of Further and Higher Education*, 2019, vol. 43 (4), pp. 453–466. doi 10.1080/0309877X.2017.1365827. (In Eng.).

15. Holdsworth C. Why Volunteer? Understanding Motivations for Student Volunteering. *British Journal*

of Educational Studies, 2010, vol. 58 (4), pp. 421–437. doi 10.1080/00071005.2010.527666. (In Eng.).

16. Chapman G., Emambocus W., Obembe D. Higher Education Student Motivations for Extracurricular Activities: Evidence from UK Universities. *Journal of Education and Work*, 2023, vol. 36 (2), pp. 138–152. doi 10.1080/13639080.2023.2167955. (In Eng.).

17. Nurse-Bray M., Masud-All-Kamal M., Di Giacomo M., Millcock S. Building Community Resilience through Youth Volunteering: Towards a New Model. *Regional Studies, Regional Science*, 2022, vol. 9 (1), pp. 242–263. doi 10.1080/21681376.2022.2067004. (In Eng.).

18. Pearce S. Understanding the Volunteer Motivations, Barriers and Experiences of Urban and Rural Youth: A Mixed-Methods Analysis. *Voluntary Sector Review*, 2022, pp. 1–25. (In Eng.).

19. Haski-Leventhal D., Meijs L., Hustinx L. The Third-Party Model: Enhancing Volunteering through Governments, Corporations and Educational Institutes. *Journal of Social Policy*, 2010, vol. 39 (1), pp. 139–158. doi 10.1017/S0047279409990377. (In Eng.).

20. Krasnopolskaya I. I., Guseva P. D., Meijs Lucas C. P. M., Cnaan Ram A. Faktory udovletvorennosti epizodicheskikh volonterov [Determinants of the Episodic Volunteer Satisfaction]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny*, 2022, no. 2 (168), pp. 384–408. (In Russ.). doi 10.14515/monitoring.2022.2.2113.

21. Farmer S. M., Fedor D. B. Volunteer Participation and Withdrawal. *Nonprofit Management and Leadership*, 1999, vol. 9 (4), pp. 349–368. (In Eng.).

22. Davies J. «We'd Get Slagged and Bullied»: Understanding Barriers to Volunteering among Young People in Deprived Urban Areas. *Voluntary Sector Review*, 2018, vol. 9 (3), pp. 255–272. doi 10.1332/204080518x15428929349286. (In Eng.).

23. Normah A. N., Lukman Z. M. Volunteerism Declined Among University Students: Why Do They Not Volunteer. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 2020, pp. 276–280. (In Eng.).

24. Safrit R. D., Gliem R. R., Gliem J. A. Reasons for and Barriers to Participating in Volunteerism and Service:

A comparison of Ohio Youth in Grades 5–8 and 9–12. *Journal of Volunteer Administration*, 2004, vol. 22 (2), pp. 35–42. (In Eng.).

25. Sapir A. Student Volunteering in Historical Perspective: Debates and Tensions in Israeli Higher Education. *Oxford Review of Education*, 2022, vol. 48 (6), pp. 710–726. doi 10.1080/03054985.2021.2011714. (In Eng.).

26. Resch K., Knapp M., Schritteser I. How do Universities Recognize Student Volunteering? A Symbolic Interactionist Perspective on the Recognition of Student Engagement in Higher Education. *European Journal of Higher Education*, 2022, vol. 12 (2), pp. 194–210. doi 10.1080/21568235.2021.1919170. (In Eng.).

27. Maznichenko M. M., Papazyan G. S. Pedagogicheskie usloviya lichnostnogo i professional'nogo rosta studentov v kontekste volonterskoi deyatel'nosti [Pedagogical Conditions of Students' Personal and Professional Growth of in the Context of Volunteer Activities]. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2018, vol. 27, no. 2, pp. 103–113. (In Russ.).

28. Bokova O. A., Grigoricheva I. B., Melnikova Y. A. Osobennosti realizatsii dobrovol'cheskikh (volonterskikh) praktik i tekhnologii podgotovki dobrovol'tsev (volonterov) v regionakh Possiiskoi Federatsii [Features of the implementation of volunteer practices and technologies for the training of volunteers in the regions of the Russian Federation], Barnaul, Altai State Pedagogical University, 2021, 40 p. (In Russ.).

29. Holmes K., Paull M., Haski-Leventhal D. A Continuum of University Student Volunteer Programme Models. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2020, vol. 43 (3), pp. 281–297. doi 10.1080/1360080X.2020.1804658. (In Eng.).

30. Williamson I. Benefits to University Students through Volunteering in a Health Context: A New Model. *British Journal of Educational Studies*, 2018, vol. 66 (3), pp. 383–402. doi 10.1080/00071005.2017.1339865. (In Eng.).

31. Mersyanova I. V. (Ed.) Organizatsiya dobrovol'cheskoi (volonterskoi) deyatel'nosti i vzaimodeistvie s sotsial'no orientirovannymi NKO [Organization of Voluntary Activities and Interaction with Socially Oriented Non-Commercial Organizations], Moscow, Higher School of Economics, 2022, 456 p. (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the authors

Певная Мария Владимировна – доктор социологических наук, заведующая кафедрой социологии и технологий государственного и муниципального управления, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; m.v.pevnaya@urfu.ru; ORCID 0000-0003-3591-1181.

Тарасова Анна Николаевна – кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; a.n.tarasova@urfu.ru; ORCID 0000-0002-9448-2893.

Телепаева Дарья Федоровна – кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; daria.telepaeva@urfu.ru; ORCID 0000-0002-9940-8019.

Maria V. Pevnaya – Dr. hab. (Sociology), Head of the Department of Sociology and Technologies of State and Municipal Administration, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin; m.v.pevnaya@urfu.ru; ORCID 0000-0003-3591-1181.

Anna N. Tarasova – PhD (Sociology), Associate Professor, Department of Sociology and Technologies of State and Municipal Administration, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin; a.n.tarasova@urfu.ru; ORCID 0000-0002-9448-2893.

Daria F. Telepaeva – PhD (Sociology), Associate Professor, Department of Sociology and Technologies of State and Municipal Administration, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin; daria.telepaeva@urfu.ru; ORCID 0000-0002-9940-8019.



ЦЕНООБРАЗОВАНИЕ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ: КАК ВЛИЯЮТ НА СТОИМОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ВУЗЫ-КОНКУРЕНТЫ?

А. С. Дмитриенко^а, А. Л. Мячин^{а, б}

*^аНациональный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
Россия, 109028, Москва, Покровский бульвар, 11;*

*^бИнститут проблем управления им. В. А. Трапезникова РАН
Россия, 117997, Москва, ул. Профсоюзная, 65;*

admitrienko@hse.ru

Аннотация. В работе анализируются стратегии ценообразования российских государственных вузов в контексте влияния конкурентов на рынке платного обучения. Цель работы – определить, каким образом конкуренция на локальных рынках высшего образования влияет на стратегии ценообразования российских государственных вузов. Эмпирическую базу исследования формируют данные Мониторинга качества приема в вузы, реализуемого НИУ ВШЭ. С использованием методов анализа паттернов, основанных на парном сравнении показателей (таких, как порядково-фиксированная и порядково-инвариантная паттерн-кластеризация), выделены однородные группы вузов с учетом показателей, характеризующих масштаб и качество приема на программы бакалавриата и специалитета. На примере технических направлений подготовки продемонстрированы результаты регрессионной модели для прогнозирования стоимости обучения в вузах соответствующих однородных групп за период 2011–2019 гг. Полученные результаты показали, что в каждой из однородных групп вузов наблюдается один или несколько лидеров, выступающих в роли ориентиров для остальных вузов данной группы при установлении стоимости обучения. При этом стратегии ценообразования вузов подразумевают ориентацию на лидеров рынка в своих сегментах спроса и группах специальностей. Выявленные особенности подтверждают, что конкуренция за студентов и финансирование приводит к появлению вузов-лидеров в определенных рыночных нишах. В отдельных группах вузов отмечается наличие явных лидеров рынка на локальном и региональном уровнях, имеющих существенный отрыв от конкурентов ввиду особенностей государственной политики и высокой неоднородности российского образовательного ландшафта.

Ключевые слова: ценообразование в вузах, стратегии ценообразования, экономика высшего образования, рынок высшего образования, образовательная политика, паттерн, анализ паттернов

Благодарности. Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ. Авторы статьи выражают благодарность коллегам из Института институциональных исследований НИУ ВШЭ и Международного центра анализа и выбора решений НИУ ВШЭ.

Для цитирования: Дмитриенко А. С., Мячин А. Л. Ценообразование в российских вузах: как влияют на стоимость обучения вузы-конкуренты? // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27, № 2. С. 75–88. DOI 10.15826/umpra.2023.02.014.

PRICING IN RUSSIAN UNIVERSITIES: HOW DO COMPETING UNIVERSITIES INFLUENCE TUITION FEES?

A. S. Dmitrienko^a, A. L. Myachin^{a, b}

^a National Research University Higher School of Economics
11 Pokrovsky Bulvar, Moscow, 109028, Russian Federation;

^b V. A. Trapeznikov Institute of Control Sciences of Russian Academy of Sciences
65 Profsoyuznaya str., Moscow, 117997, Russian Federation;
admitrienko@hse.ru

Abstract. The paper analyzes the pricing strategies of Russian state universities in the context of the competitors' influence over the tuition-paying education market. The aim of the study is to find out how competition in local higher education markets affects the pricing strategies of Russian state universities. The empirical basis of the study is formed by the data of the Monitoring of Enrollment Quality at Russian Universities implemented by National Research University Higher School of Economics. With the help of pattern analysis methods (order-fixed and order-invariant pattern clustering), homogeneous groups of universities are identified taking into account indicators, which characterize the scale and quality of admission to bachelor and specialist programs. On the example of technical programs, the authors demonstrate the regression model for predicting the 2011–2019 education prices in universities of corresponding homogeneous groups. The results show that each homogeneous group of universities has one or several market leaders who serve as benchmarks for other universities in that group when setting tuition fees. At the same time, university pricing strategies involve orienting towards market leaders in their demand segments and specialty groups. The identified features confirm that competition among universities for students and funding leads to the appearance of market leaders in certain market niches. In some groups of universities, there are clear market leaders at the local and regional levels who have a significant lead over competitors due to the peculiarities of state policy and high heterogeneity of the Russian educational landscape.

Keywords: pricing in universities, pricing strategies, economics of higher education, higher education market, educational policy, pattern, pattern analysis

Acknowledgements: This work was supported by the Program for Basic Research of National Research University Higher School of Economics. The authors thank the colleagues from HSE Center for Institutional Studies and HSE International Centre of Decision Choice and Analysis for their participation in the discussions at various stages of preparing the text.

For citation: Dmitrienko A. S., Myachin A. L. Pricing in Russian Universities: How Do Competing Universities Influence Tuition Fees? *University Management: Practice and Analysis*, 2023, vol. 27, no. 2, pp. 75–88. doi 10.15826/umpa.2023.02.014. (In Russ.).

Введение

Платное высшее образование является важной частью российской образовательной системы: по данным Минобрнауки, в 2022 г. на долю платных студентов приходилось почти 52 % контингента вузов. Фактор финансовой устойчивости вузов является крайне важным на фоне общего недофинансирования сектора и низкого платежеспособного спроса на платное высшее образование со стороны семей в регионах. При этом доходы российских государственных вузов от платных студентов составляют существенную долю совокупных доходов от образовательной деятельности по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры – порядка 30 %.

Влияние конкурентов на ценообразование в вузах является крайне важным объектом для изучения. В условиях конкуренции за платных студентов

стратегия ценообразования является одним из ключевых инструментов, с помощью которого вузы могут повысить свою конкурентоспособность на рынке платного образования. Детальное понимание особенностей ценообразования позволяет определить оптимальный уровень цен для каждого из сегментов спроса, который не только обеспечивает привлечение необходимого числа студентов, но и гарантирует университету достаточный доход для реализации качественного учебного процесса и развития материально-технической базы. В данном контексте поиск оптимальной стратегии ценообразования неизбежно связан с изучением стратегий конкурентов, что в результате позволит университетам адаптировать собственные стратегии и реализовать конкурентные преимущества. В зависимости от ситуации на локальном рынке платного образования места вуза в системе подготовки кадров и параметров спроса на определенную

образовательную программу стратегии ценообразования могут существенно отличаться.

Цель исследования – определить, каким образом конкуренция влияет на стратегии ценообразования российских государственных вузов. В контексте данного исследования конкуренцию предлагается рассматривать не столько с позиции плотности образовательных учреждений на локальном рынке, сколько с учетом наличия альтернативных вариантов обучения, сопоставимых по цене, качеству и направлению подготовки. В статье рассматриваются два исследовательских вопроса: (1) ориентируются ли российские государственные вузы на своих конкурентов при установлении цен на платное обучение; (2) есть ли на региональном и кросс-региональном уровнях лидеры, на которых ориентируются другие вузы.

В первой части работы анализируются результаты предыдущих исследований, в которых изучался вопрос влияния конкурентов на стратегии ценообразования вузов. Во второй части формулируются гипотезы исследования, приводится характеристика данных, описываются методология и модель исследования. В третьей части демонстрируются результаты, полученные по итогам кластеризации вузов и проведения паттерн-анализа показателей, фиксируются ограничения работы. В заключительной части представлена интерпретация полученных результатов и их обоснование.

Результаты исследования позволят читателям получить более детальное представление о влиянии конкурентов на стоимость обучения в российских вузах, а государственным регуляторам – о последствиях реализации образовательной политики на уровне отдельных региональных систем для оценки регулирующего воздействия на сегмент платного высшего образования и совершенствования механизмов регулирования.

Конкуренция между вузами и ее влияние на ценообразование: результаты предыдущих исследований

Российские вузы очень разные как с точки зрения институциональной роли в системе высшего образования, так и с позиции качества реализуемых образовательных программ [1–2]. Помимо качественных характеристик, позволяющих идентифицировать вузы с позиции их образовательных или научных результатов, особую роль на протяжении многих лет играет система государственных статусов. С течением времени ее отдельные элементы утрачивали свой формальный вес, в то же время

вводились новые статусы и звания, которые в абсолютном большинстве случаев являлись неотъемлемым элементом государственных программ развития вузов [3].

В ходе реализации государственных программ поддержки система российских вузов приобрела иерархичный характер: с учетом институциональной роли и качества образовательной и исследовательской деятельности можно выделить несколько групп учебных заведений. В целях данного исследования воспользуемся классификацией, предложенной в исследовании Я. И. Кузьмина и М. М. Юдкевич (2021), дополнив эту классификацию с учетом контекста текущего обсуждения [3].

Первая группа (45 вузов) – ведущие университеты, которые обладают статусами участников государственных программ и играют значимую институциональную роль на рынке как бюджетного, так и платного высшего образования. Средние проходные баллы ЕГЭ в ведущих вузах выше, чем в среднем по стране, а по уровню образовательных программ и научному потенциалу они успешно конкурируют на мировом уровне. Почти половина ведущих вузов сосредоточена в Москве и Санкт-Петербурге, оставшиеся распределены по 21 региону. Вторая группа (около 50 вузов) – селективные, они не имеют статус участника государственной программы, но при этом демонстрируют высокое качество приема и успешно конкурируют на внутрироссийском рынке. Третья группа (около 150 вузов) – вузы без особого статуса, имеющие хорошее качество приема. Вузы третьей группы формируют региональные точки притяжения студентов и обеспечивают подготовку квалифицированных специалистов преимущественно для нужд региональной экономики. Четвертая группа (более 200 вузов) – неселективные вузы, которые демонстрируют качество приема ниже среднего и фактически дают «общее высшее образование» удовлетворительно качества. Конкуренция за абитуриентов в сегменте неселективных вузов происходит преимущественно на уровне отдельного города, в отдельных случаях – на уровне домашнего региона.

В своем стремлении получить высшее образование абитуриенты выбирают вуз для обучения, руководствуясь широким спектром факторов, начиная от содержательных аспектов образовательных программ и заканчивая перспективами трудоустройства по итогам обучения [4]. Получение образования может осуществляться за счет бюджетных средств (бюджетные места) или за счет семей абитуриентов (платные места). Существенную роль при принятии решения о выборе формы финансирования обучения играют финансовые ограничения

семьи и результаты ЕГЭ абитуриента. При этом влияние уровня доходов домохозяйств может проявляться как на этапе подготовки к ЕГЭ (затраты на дополнительные занятия, репетиторов и т. д.), так и по итогам сдачи экзаменов даже при достижении высоких результатов (дополнительные издержки, связанные с переездом и проживанием в другом городе / регионе) [5–8].

Выбор в пользу платного обучения всегда обусловлен полученными результатами ЕГЭ. При этом можно выделить как минимум две логики, в рамках которых может быть сделан данный выбор:

(1) абитуриент хочет получить образование более высокого качества в селективном вузе, хотя мог бы учиться на бюджете в менее селективном вузе;

(2) абитуриент вынужден поступать на платное место, поскольку не набрал достаточного количества баллов ЕГЭ для поступления на бюджетное место даже в неселективный вуз.

С учетом обозначенных вводных формируется следующая модель взаимодействия абитуриентов и вузов на рынке платного высшего образования: абитуриенты, действующие в рамках первой логики, делают выбор в пользу более селективных вузов, зачастую покидая домашний регион в целях получения качественного высшего образования. Абитуриенты, действующие в рамках второй логики, занимают места в менее селективных вузах преимущественно домашнего региона. Вузы в свою очередь, устанавливая цены на обучение, могут ориентироваться на цены конкурентов – более или менее селективных вузов – с поправкой на параметры платежеспособного спроса целевого сегмента рынка.

В рамках описанной модели вузы конкурируют между собой за платных абитуриентов. При этом конкуренция может иметь различную направленность: местную, региональную или межрегиональную. Важно понять, как именно конкуренция обуславливает стратегии вузов по определению стоимости обучения, а также ориентируются ли вузы друг на друга в процессе ценообразования.

Результаты исследований показывают, что конкуренция на локальных рынках высшего образования оказывает существенное влияние на ценообразование вузов. В литературе используется широкий спектр методологических решений для оценки степени влияния факторов конкуренции между вузами на ценообразование. Немногочисленная часть работ использует теоретические модели для оценки влияния конкуренции на стоимость обучения. В частности, работа G. de Fraja и E. Iossa (2002) с использованием теории игр рассматривает процесс

взаимодействия между вузами через призму модели конкуренции за студентов и финансирование [9]. С учетом влияния факторов, которые обуславливают особенности локального рынка высшего образования, таких, как уровень мобильности абитуриентов, требования для поступления, качество предоставляемого образования и репутация определенного вуза, конкурентная борьба приводит к появлению вертикальной иерархии и выделению «элитных» вузов на региональном и национальном уровнях [9].

В работе E. del Rey (2001) в качестве методологического фундамента также выбрана теория игр, однако предлагаемая модель рассматривает конкурирующие университеты с позиции возможных равновесных состояний при осуществлении двух видов деятельности – образовательной и исследовательской, которые формируют основной объем финансовых ресурсов вуза [10]. Результаты исследования показывают, что с учетом параметров локального рынка в конкурентном взаимодействии вузам доступны четыре стратегии, в рамках которых они могут эффективно реализовывать свои конкурентные преимущества: фокус на преподавании, фокус на исследовательской деятельности, минимум преподавания наряду с исследовательской деятельностью, массовое обучение наряду с исследовательской деятельностью [10]. В результате соотношение преподавательской и исследовательской составляющих деятельности вуза вместе с пропорциями поступающих от них доходов обуславливает рыночный сегмент вуза и его положение относительно конкурентов данного сегмента.

В то же время в абсолютном большинстве исследований, оценивающих влияние конкуренции на ценообразование вузов, используется эконометрический инструментарий: авторы фокусируются на оценке взаимосвязи между стоимостью обучения и отдельными факторами, характеризующими уровень конкуренции на локальных рынках [11–14]. Одним из ключевых показателей, который используется в моделях множественных регрессий, является индекс монополизации Херфиндаля – Хиршмана [15]. В контексте высшего образования данный индекс используется для оценки степени монополизации рынка отдельного региона и рассчитывается на основе значений приведенного контингента студентов. Результаты исследований демонстрируют наличие статистически значимой взаимосвязи между уровнем монополизации рынка высшего образования и стоимостью обучения в вузах. Однако характер данной зависимости может быть разным.

Например, в работах F. Mizutani et al. (2015) и А. С. Дмитриенко (2021) во всех исследуемых эконометрических моделях для рынков платного высшего образования Японии и России уровень монополизации рынка являлся статистически значимым фактором ценообразования [13; 16]. При этом, если в России увеличение конкуренции на локальных рынках приводит к снижению стоимости платного обучения [16], то в Японии – наоборот, к увеличению стоимости [13]. Данный вывод представляется контринтуитивным с учетом базовых экономических принципов устройства ценообразования на рынках товаров и услуг, однако в случае рынка платного высшего образования Японии авторы объясняют рост стоимости обучения в ответ на увеличение конкуренции между вузами через влияние фактора городской агломерации, который неразрывно связан с уровнем конкуренции на рынке. Иными словами, стоимость обучения в городах Японии в целом выше, чем в сельской местности. Конкуренция между вузами в городах также выше, что в результате приводит к появлению прямой зависимости между стоимостью обучения и уровнем конкуренции на локальных рынках.

Однако в настоящий момент результаты проведенных исследований не позволяют сделать однозначный вывод относительно того, как именно конкуренция на российском рынке высшего образования влияет на стратегии ценообразования вузов. В контексте возможностей использования результатов, полученных на международных данных, необходимо отметить особенности, которые характерны для российского рынка платного высшего образования и должны быть учтены при формировании выборки для анализа и формулировании итоговых выводов. В России, в отличие от большинства зарубежных стран, система высшего образования выстроена в формате *dual-track tuition system*, в рамках которой студенты и их родители либо платят всю сумму за обучение (платное образование), либо совсем ничего не платят (бюджетное образование) [17]. Для данной системы существует особый набор институциональных характеристик, обусловленный не только экономическими, но также политическими и идеологическими факторами, определяющими высшее образование с позиции общества и государства [18]. Исходные параметры системы предопределяют то, каким образом вузы идентифицируют различные группы студентов и осуществляют выработку стратегий ценообразования, доступных с учетом административных и рыночных ограничений. При этом необходимо особо отметить присущие национальному рынку высшего образования параметры, характеризующие

мобильность студентов, которые оказывают значимое влияние на результат принятия решения о выборе вуза и образовательной программы и, как следствие, на стратегии вузов [9]. В связи с этим важно изучить особенности влияния конкуренции на российские вузы с использованием данных, характеризующих национальный рынок высшего образования.

Следует отметить, что методы анализа паттернов ранее неоднократно применялись при проведении практико-ориентированных исследований в широком спектре областей, в частности, в целях анализа спортивных показателей в регионах России [19], поведения российских коммерческих банков [20], государственной состоятельности [21], энергетической устойчивости российских регионов [22], а также при оценке отдельных показателей развития науки, образования и инновационной деятельности в российских регионах [23].

Например, в работе В. Н. Прокофьева и др. (2021) метод анализа паттернов позволил выявить регионы со схожей стратегией развития спорта и физической культуры для оценки результатов реализации профильных государственных программ [19]. В работе Ф. Т. Алескерова (2006) метод анализа паттернов позволил оценить перспективы и структурные особенности развития российских коммерческих банков на пятилетнем интервале 1999–2003 гг., а также сформулировать рекомендации для выработки политики государственного регулирования банковского сектора [20].

В исследовании А. С. Ахременко и А. Л. Мячина (2019) метод анализа паттернов использовался для выявления устойчивых структур в многомерных массивах данных, отражающих сложные и неоднозначные понятия политической науки. По результатам совместного использования кластерного и паттерн-анализа были выявлены согласованные структуры, обладающие потенциалом к качественной интерпретации в контексте политической науки, а также идентифицированы несколько типов государственной состоятельности [21].

Исследование А. Л. Мячина и др. (2021) на основе порядково-фиксированной и порядково-инвариантной паттерн-кластеризаций фокусировалось на изучении структурной схожести энергетического сектора в регионах Российской Федерации. По результатам работы были смоделированы динамические траектории развития регионов и выявлены группы субъектов, которые придерживались стабильной стратегии [22].

В работе F. Aleskerov et al. (2013) анализировались характеристики российских регионов, в частности, уровень социально-экономического развития,

потенциал и эффективность секторов науки, образования и инновационной деятельности. С использованием метода анализа паттернов была выстроена система классификации регионов на основе выявления сходств внутренней структуры заявленных показателей. Полученные результаты исследования в задаче анализа развития науки, образования и инновационной деятельности позволили выстроить траектории регионального развития субъектов на рубеже 2007–2010 гг. и идентифицировать группы регионов со схожими стратегиями [23].

Насколько известно авторам, к настоящему моменту методы анализа паттернов в задачах по изучению особенностей ценообразования в вузах еще не успели получить широкое применение, несмотря на наличие существенных преимуществ по сравнению, например, с классическими методами кластерного анализа. В числе преимуществ – возможность выявлять структурно схожие по выбранной мере близости объекты. В связи с тем, что в целях настоящего исследования под паттерном понимается «комбинация определенных качественно похожих признаков» [24], выбранный метод позволяет избежать эффекта масштаба и объединять в единые группы вузы, отличающиеся по абсолютным значениям показателей, но схожие по структуре данных.

Данные и методология исследования

Спецификация модели

Для ответа на поставленные исследовательские вопросы предполагается построение регрессионных моделей для прогнозирования стоимости обучения в вузах. Однако, в связи с существенным разбросом показателей вузов, в частности, среднего балла ЕГЭ поступающих на бюджетные и платные места, количества студентов, зачисленных на различные программы, а также стоимости обучения, представляется целесообразным строить не единую модель для всех вузов и направлений подготовки, а дифференцированную, предварительно разбив данные на однородные группы. В связи с этим в целях исследования предлагается совместно использовать методы анализа паттернов (а именно – порядково-фиксированной и порядково-инвариантной паттерн-кластеризации) с регрессионным анализом в задаче прогнозирования ценообразования в российских вузах. Подобный подход позволит выявить группы университетов, имеющих схожую структуру показателей, а также повысить качество итоговой модели. При этом под критерием качества будем понимать коэффициент детерминации.

В качестве методологии разбиения множества вузов на непересекающиеся подмножества выбран паттерн-анализ [24–26]. Подобный метод имеет ряд преимуществ в контексте настоящего исследования. В их числе:

1) эндогенное определение количества полученных при итоговом разбиении групп, а также их состава;

2) независимость разбиения от абсолютных значений исходных показателей.

Исследования, посвященные ценообразованию в вузах, как правило, не ставят целью определить точное количество однородных групп вузов с точки зрения рассматриваемой системы показателей, которые имеют схожие модели поведения на рынке. Профильные рейтинги качества образования могли бы стать основой для выдвижения различных гипотез о возможном количестве данных групп [27–29], однако отсутствие единой общепризнанной методологии по данному вопросу требует обеспечить независимость конечного разбиения.

Независимость разбиения является крайне важным аспектом настоящего исследования, поскольку предполагается, что при формировании политики ценообразования российские вузы ориентируются на вузы-лидеры, абсолютные значения показателей которых в большинстве случаев отличаются от аналогичных показателей менее селективных вузов.

Приведем пример: исследуются 2 вуза по 3 показателям, для удобства заданным в векторном виде: А (20; 50; 10) и В (2; 5; 1). При использовании, к примеру, классических методов кластеризации [30–31] в большинстве случаев, в зависимости от рассматриваемой методологии и используемой метрики, вузы А и В будут разделены на 2 кластера. Однако очевидно, что структура представленных вузов по данной системе показателей является одинаковой: все значения показателей вуза А есть значения показателей вуза В, умноженные на 10. Поскольку в рамках настоящего исследования не ставится задача разбиения вузов на «крупные» и «малые» (наоборот, структурно схожие вузы должны быть объединены), был выбран соответствующий метод, способный выполнить поставленную задачу.

Представим краткое формальное описание используемого метода анализа данных. Исследуется множество российских вузов $u_i \in U$, которым поставлены во взаимно однозначные соответствия вектора $u_i = (u_{i1}, u_{i2}, \dots, u_{ij}, \dots, u_{ik})$, где u_{ij} – значение показателя j для вуза i . Требуется поставить каждому вузу соответствующий номер паттерна v , разбив их на некоторые непересекающиеся группы таким

образом, чтобы каждая состояла исключительно из структурно схожих вузов. При этом под паттерном будем понимать комбинацию определенных качественно похожих признаков [24]. Например, при исследовании пяти вузов данные по ним будут представляться в порядке, определенном табл. 1.

При работе с методами анализа паттернов, как правило, принято использовать визуализацию в системе параллельных координат [32] (рис. 1). Вузы 1 и 2 имеют схожую структуру. Однако показатели вуза 3 есть показатели вуза 1, поделенные на 10. Аналогичный вывод можно сделать, сравнив вузы 4 и 5. Таким образом, результатом обработки вузов, представленных в табл. 1, является появление 2 групп: {Вуз 1; Вуз 2; Вуз 3} и {Вуз 4; Вуз 5}.

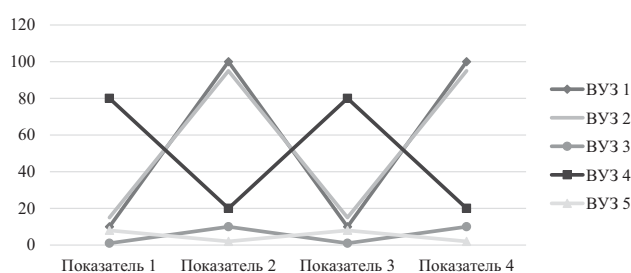


Рис. 1. Представление вузов в системе параллельных координат

Fig. 1. Universities as represented in a parallel coordinate system

Тем не менее, открытым остается вопрос о выборе конкретной методологии разбиения. В настоящем исследовании выбор сделан в пользу порядково-фиксированной и порядково-инвариантной паттерн-кластеризаций [21, 24, 33] в связи с независимостью разбиения от заданной последовательности показателей. Изначально для каждого вуза $u_i \in U$ формируется позиционный код:

$$z_i = \sum_{j=1}^{k-1} 10^{j-1} h_i^{k-j}, \quad (1)$$

где h_i определяются согласно формулам:

$$h_i = 1, \text{ если } u_{ij} < u_{ij+1}; \quad (2)$$

$$h_i = 0, \text{ если } u_{ij} = u_{ij+1}; \quad (3)$$

$$h_i = 2, \text{ если } u_{ij} > u_{ij+1}. \quad (4)$$

Нулевое значение расстояния Хэмминга между позиционными кодами вузов u_a и u_b является основанием для их объединения (данный этап соответствует порядково-фиксированной паттерн-кластеризации). Далее все вузы могут быть представлены в виде полных взвешенных ориентированных графов, в которых вершины соответствуют исследуемым показателям, а ребра – их парным сравнениям согласно формулам (2–4), на основе которых формируется дополнительный позиционный код:

$$z_i^{dop} = \sum_{i=1}^{k-1} \sum_{j=i+1}^k 10^{j-(i+1)} w_{ij}, \quad (5)$$

где w_{ij} – соответствующее ребро графа, которое соединяет вершины i и j .

Критерий объединения группы при этом не меняется: нулевое значение расстояния Хэмминга между позиционными кодами соответствующих вузов также является основанием для объединения.

Подобное разбиение используется для построения прогностических моделей ценообразования в рамках однородных с точки зрения выбранной меры близости и базовой системы показателей вузов. Для подтверждения целесообразности предложенной методологии приведем дополнительный пример. Пусть исследуется 100 вузов, описываемых 4 базовыми показателями. Приведем графическое представление приведенных показателей в системе параллельных координат (рис. 2).

Таким образом, на примере, приведенном на рис. 2, возможно выявление двух типичных паттернов. Паттерн 1 характеризует высокие значения показателей 1 и 3 и низкие значения показателей

Таблица 1

Пример гипотетических показателей вузов

Table 1

An example of hypothetical university indicators

Вузы	Показатель 1	Показатель 2	Показатель 3	Показатель 4
Вуз 1	10	100	10	100
Вуз 2	15	95	15	95
Вуз 3	1	10	1	10
Вуз 4	80	20	80	20
Вуз 5	8	2	8	2

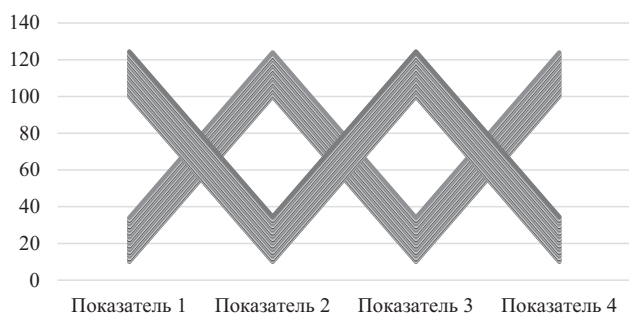


Рис. 2. Пример графического представления показателей вузов

Fig. 2. An example of university indicators graphical representation

2 и 4, тогда как паттерн 2 – наоборот. В подобном случае в силу того, что выбранные вузы существенно отличаются по выбранной системе показателей, составление единой регрессионной модели для всех паттернов нецелесообразно как с точки зрения качества конечных результатов, так и с позиции ее интерпретации. Однако отдельная регрессионная модель для каждого паттерна позволит получить качественные результаты.

Исследовательские гипотезы, массив данных и описательная статистика

По результатам анализа работ, формирующих аналитическую рамку исследования, были сформулированы гипотезы, требующие верификации на основе эмпирического исследования:

H0: стоимость обучения в российских государственных вузах обусловлена воздействием политики ценообразования вузов-конкурентов;

H1: влияние конкуренции приводит к появлению вузов-лидеров по ценам в соответствующих рыночных сегментах, на которые ориентируются конкуренты на региональном и кросс-региональном уровнях.

Основу эмпирического исследования формируют результаты Мониторинга качества приема в вузы 2011–2019 гг., реализуемого НИУ ВШЭ¹. Выбор хронологических рамок обусловлен ограничениями имеющегося в распоряжении авторов массива данных на момент подготовки эмпирической части исследования, а также стремлением использовать максимально широкий временной диапазон для получения качественных результатов тестирования модели и проверки гипотез. Исходный массив данных представлен таблицей, состоящей из 10262 строк, которые описывают вузы с позиции следующего набора показателей:

- регион расположения;
- профиль вуза;
- укрупненная группа реализуемого направления подготовки;
- численность зачисленных на бюджетные места;
- численность зачисленных на платные места;
- средний балл ЕГЭ бюджетного приема;
- средний балл ЕГЭ платного приема;
- средняя годовая стоимость обучения по направлению подготовки.

В целях проведения анализа паттернов выбраны 4 основных показателя:

u_{i1} – численность зачисленных на бюджетные места в 2019 г.;

u_{i2} – средний балл ЕГЭ бюджетного приема в 2019 г.;

u_{i3} – численность зачисленных на платные места в 2019 г.;

u_{i4} – средний балл ЕГЭ платного приема в 2019 г.

Объекты, имеющие пропуски хотя бы по одному из 4 показателей, были исключены из выборки. Таким образом, исследуются $u_i \in U: |U| = 3978$, каждому из которых ставится во взаимно однозначное соответствие вектор $u_i = (u_{i1}, u_{i2}, u_{i3}, u_{i4})$. Распределение баллов ЕГЭ представлено на рис. 3 и 4.

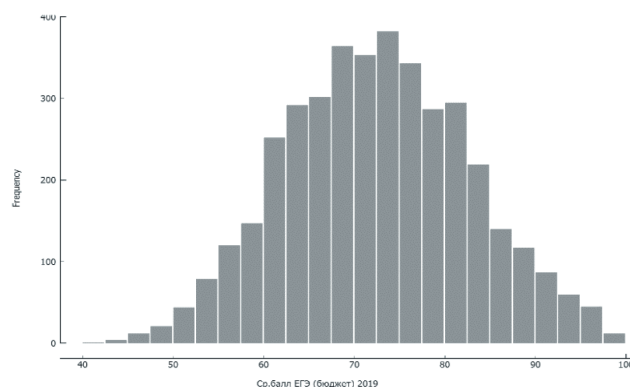


Рис. 3. Распределение среднего балла ЕГЭ студентов, поступивших на бюджетные места в 2019 г.

Fig. 3. Distribution of the average Unified State Examination scores of students admitted to state-funded positions in 2019

Точечная диаграмма результатов приема студентов на бюджетные и платные места представлена на рис. 5. Цветовая гамма демонстрирует средний балл ЕГЭ бюджетного приема.

Нормировка данных осуществлялась согласно формуле:

$$\tilde{u}_{ij} = \frac{u_{ij} - u_{\min(j)}}{u_{\max(j)} - u_{\min(j)}}, \quad (6)$$

¹ Подробнее см. официальный сайт Мониторинга качества приема в вузы НИУ ВШЭ. URL: <https://ege.hse.ru> (дата обращения: 28.01.2023).

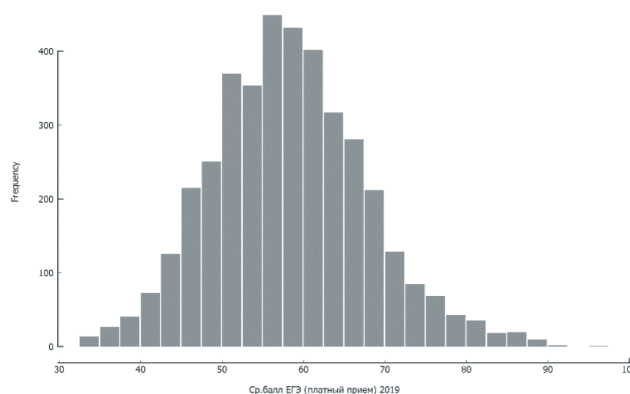


Рис. 4. Распределение среднего балла ЕГЭ студентов, поступивших на платные места в 2019 г.

Fig. 4. Distribution of the average Unified State Examination scores of students admitted to tuition-paying positions in 2019

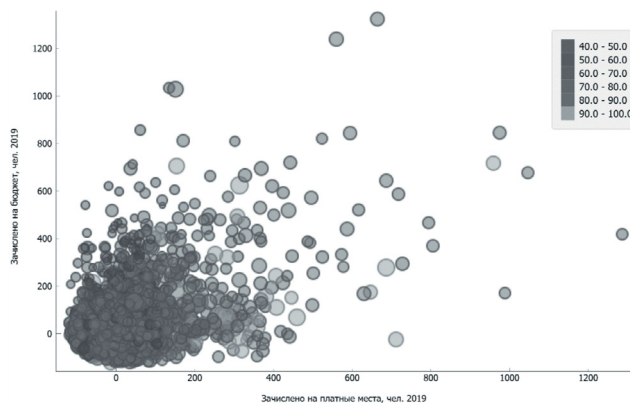


Рис. 5. Распределение студентов по бюджетным и платным местам

Fig. 5. Distribution of students by state-funded and tuition-paying positions

где $\tilde{u}_{ij}$ – нормированное значение показателя j вуза i ;
 u_{ij} – исходное значение показателя j вуза i ;
 $u_{\min(j)}$ – минимальное значение показателя j ;
 u – максимальное значение показателя j .

Далее исследуемое множество объектов было разбито на 8 укрупненных групп, соответствующих основным группам специальностей:

1. Гуманитарные специальности (450 наблюдений);
2. Экономика и управление (547);
3. Технические специальности (1268);
4. Социальные науки (706);
5. Педагогические специальности (234);
6. Медицинские специальности (92);
7. Естественные науки (505);
8. Другие (177).

В каждой из 8 укрупненных групп были применены методы анализа паттернов. Центроиды получены согласно формуле:

$$u_{centroid(v_{inv})} = \frac{1}{|v_{inv}|} \sum_{i=1}^{|v_{inv}|} u_i, \quad (7)$$

где v_{inv} – выбранный паттерн конкретной группы специальностей, для которых проводится расчет;
 $|v_{inv}|$ – количество объектов, вошедших в паттерн v_{inv} .

Результаты анализа и ограничения исследования

Результаты анализа

Предложенная методология применялась к каждой укрупненной группе, после чего для полученных паттернов были построены модели авторегрессии в целях прогнозирования стоимости обучения по специальностям. В связи с имеющимися ограничениями по объему представления результатов рассмотрим подробно одну из укрупненных групп – «Технические специальности».

С учетом имеющихся в распоряжении данных модели авторегрессии построены с использованием максимально доступного временного диапазона и имеют общий вид:

$$\begin{aligned} Tuition_{2019} = & \alpha + \beta_1 Tuition_{2018} + \beta_2 Tuition_{2017} + \\ & + \beta_3 Tuition_{2016} + \beta_4 Tuition_{2015} + \beta_5 Tuition_{2014} + \\ & + \beta_6 Tuition_{2013} + \beta_7 Tuition_{2012} + \beta_8 Tuition_{2011} + \varepsilon, \end{aligned}$$

где $Tuition$ – средняя годовая стоимость обучения на направлении подготовки технического профиля в вузе за соответствующий год.

Рассмотрим полученные результаты в сегменте технических специальностей. Паттерн 1 характеризуется относительно невысокими значениями численности студентов, зачисленных на бюджетные и на платные места в 2019 г., а также относительно низкими средними значениями баллов ЕГЭ как бюджетного, так и платного приема (рис. 6). Полученная модель авторегрессии для данного паттерна имеет вид:

$$\begin{aligned} Tuition_{2019} = & 35180 + 0,67 Tuition_{2018} + 0,1 Tuition_{2017} + \\ & + 0,04 Tuition_{2016} + 0,08 Tuition_{2015} - 0,04 Tuition_{2014} + \\ & + 0,17 Tuition_{2013} - 0,11 Tuition_{2012} - \\ & - 0,08 Tuition_{2011} \quad (R^2 = 0,56^2). \end{aligned}$$

Паттерн 2 имеет схожие черты с паттерном 1, однако при внимательном изучении заметна разница между нормированными значениями показателей «количество студентов, зачисленных на бюджетные места» и «средний балл ЕГЭ студентов,

² Общая статистика указана в табл. 2.

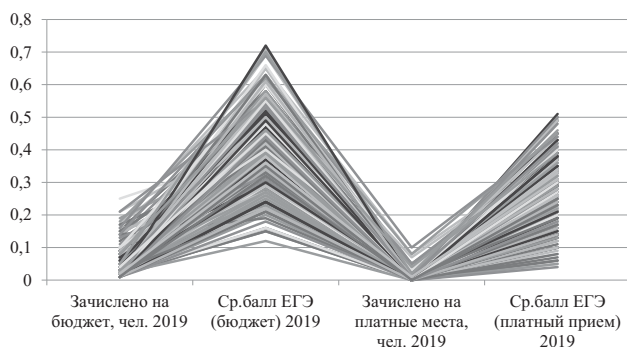


Рис. 6. Паттерн 1 укрупненной группы «Технические специальности» (составлено авторами по результатам анализа массива данных (N = 955))

Fig. 6. Pattern 1 of the enlarged group «Technical specialties»

зачисленных на бюджетные места» (рис. 7). В то же время показатель «количество студентов, зачисленных на платные места» имеет крайне низкие значения. Полученная модель авторегрессии для данного паттерна имеет вид:

$$\begin{aligned} Tuition_{2019} = & -41826 + 3,33Tuition_{2018} + \\ & + 0,7Tuition_{2017} - 2,86Tuition_{2016} - 0,83Tuition_{2015} + \\ & + 0,25Tuition_{2014} - 0,15Tuition_{2013} - \\ & - 0,18Tuition_{2012} + 1,17Tuition_{2011} (R^2 = 0,97). \end{aligned}$$

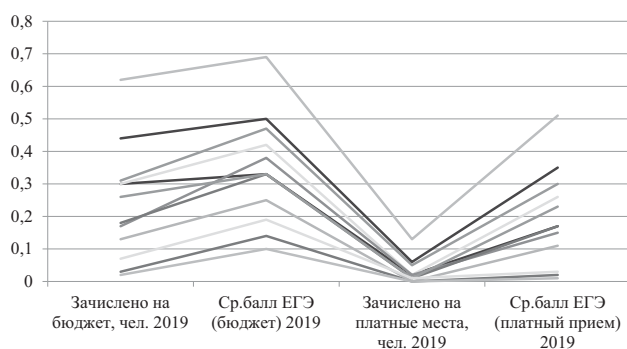


Рис. 7. Паттерн 2 укрупненной группы «Технические специальности» (составлено авторами по результатам анализа массива данных (N = 12))

Fig. 7. Pattern 2 of the enlarged group «Technical specialties»

Для паттерна 3 характерны средние и относительно высокие значения показателя «количество студентов, зачисленных на бюджетные места», а также относительно низкие значения показателя «количество студентов, зачисленных на платные места» (рис. 8). Полученная модель авторегрессии для данного паттерна имеет вид:

$$\begin{aligned} Tuition_{2019} = & 1681 + 1,34Tuition_{2018} + \\ & + 0,06Tuition_{2017} - 0,37Tuition_{2016} + \\ & + 1,14Tuition_{2015} - 1,03Tuition_{2014} - 0,43Tuition_{2013} + \\ & + 0,17Tuition_{2012} + 0,04Tuition_{2011} (R^2 = 0,98). \end{aligned}$$

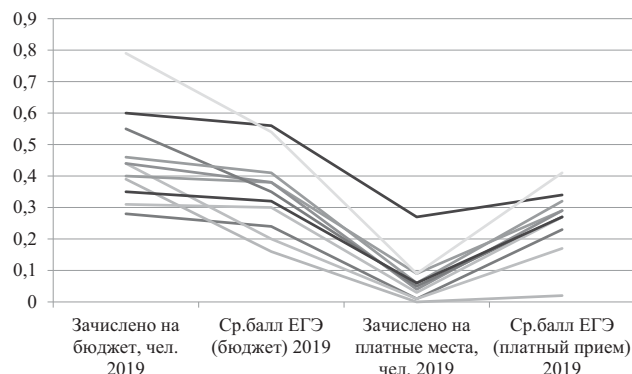


Рис. 8. Паттерн 3 укрупненной группы «Технические специальности» (составлено авторами по результатам анализа массива данных (N = 11))

Fig. 8. Pattern 3 of the enlarged group «Technical specialties»

Для сопоставления: при построении аналогичной модели для всей укрупненной группы «Технические специальности» мы получаем значение R^2 на уровне 0,5. Приведем регрессионную статистику для наиболее крупных паттернов группы технических специальностей (табл. 2).

Ограничения исследования

Ключевым ограничением является отсутствие в массиве информации по негосударственным вузам и филиалам государственных и негосударственных вузов, что объясняется особенностями сбора данных на протяжении 2011–2019 гг. В Мониторинге качества приема сбор информации по филиалам государственных вузов в полном объеме стартовал только в 2018 г. До 2018 г. в массив включались только крупные филиалы (например, НИУ ВШЭ, РАНХиГС и др.). Данная особенность может оказывать влияние на конечные результаты анализа в целом по выборке. Однако с учетом того, что в рамках настоящего исследования осуществляется независимая паттерн-кластеризация массива с использованием более 10 тыс. наблюдений, выборка является репрезентативной для проверки заявленных гипотез, а также формулирования основных выводов для сегмента государственных вузов.

Таблица 2

Регрессионная статистика для группы «Технические специальности»

Table 2

Regression statistics for the «Technical Specialties» group

Регрессионная статистика	Паттерн 1	Паттерн 2	Паттерн 3	Паттерн 4	Паттерн 5	Паттерн 6	Паттерн 7
Множественный R	0,75	0,98	0,99	0,65	0,95	0,87	0,62
R-квадрат	0,56	0,97	0,98	0,43	0,90	0,75	0,38
Нормированный R-квадрат	0,55	0,88	0,97	0,38	0,62	0,72	0,31
Стандартная ошибка	40308,6	21333,3	8133,3	49940,2	20485,8	35698,3	45359,6
Число наблюдений	955	12	11	106	12	79	82

Обсуждение

Совместное использование методов анализа паттернов (а именно – порядко-фиксированной и порядково-инвариантной паттерн-кластеризации) с регрессионным анализом в задаче прогнозирования ценообразования в российских вузах продемонстрировали высокий с точки зрения конечного прогноза результат. Выявление групп вузов со схожей структурой показателей на основе количества принятых студентов на бюджетные и платные места, а также средних баллов приема позволило повысить качество полученных моделей. Полученный результат подтверждает исходные гипотезы исследования: при определении стоимости обучения на реализуемые программы подготовки вузы ориентируются на лидеров в своем сегменте и группе специальностей. В то же время влияние конкуренции имеет направленный характер и приводит к появлению вузов-лидеров по ценам в соответствующих рыночных сегментах, на которые ориентируются конкуренты на региональном и кросс-региональном уровнях. Ввиду того, что рассматриваемые в работе методы анализа паттернов позволяют находить однородные группы вузов, которые, несмотря на сильные расхождения в абсолютных значениях, имеют схожие структуры по выбранной системе показателей, в каждом полученном паттерне наблюдается один или несколько вузов-лидеров, выступающих в роли ориентиров для остальных вузов группы при формировании политики ценообразования.

Полученные результаты хорошо согласуются с описанной в первой части исследования моделью поведения вузов на рынке платного образования: действительно, для абсолютного большинства вузов оптимальной стратегией ценообразования является ориентация на конкурентов из соответствующих сегментов рынка и использование их в качестве ценового ориентира с поправкой

на платежеспособный спрос со стороны абитуриентов. Ввиду ограничений, имеющихся у вузов для привлечения дополнительных финансовых и кадровых ресурсов, фундаментальный анализ рынка, а также разработка комплексной стратегии ценообразования для эффективной реализации конкурентных преимуществ представляются труднореализуемыми задачами. В то же время достаточность ресурсного обеспечения у вузов-лидеров рынка позволяет производить расчет стоимости обучения не только с опорой на опыт прошлых лет, но и с учетом рыночной конъюнктуры. Ориентация на цены конкурентов подразумевает гораздо меньше издержек и поэтому идентифицируется многими вузами как более предпочтительная с учетом ограниченности ресурсов.

В данном формате вузы конкурируют между собой по цене, устанавливая стоимость обучения на определенном уровне, соответствующем ожиданиям их целевой аудитории среди абитуриентов, которые выбирают место для платного обучения. При этом конкуренция осуществляется в рамках определенного сегмента, учитывающего профиль подготовки и рыночную нишу вуза. Такая конкуренция в зависимости от исходных параметров может наблюдаться на местном, региональном или межрегиональном уровнях в зависимости от сегмента спроса, к которому относится тот или иной вуз. В результате конкуренция обуславливает тактику поведения вузов при установлении стоимости обучения, реализуемую в ориентации на конкурентов с определенным масштабом и качеством приема.

Заключение

В работе проведен анализ стратегий ценообразования в российских государственных вузах. Результаты расчетов подтвердили выдвинутые исследовательские гипотезы: при определении

стоимости обучения по соответствующему профилю подготовки вузы ориентируются на лидеров в своем рыночном сегменте, в то же время влияние конкуренции имеет направленный характер и приводит к появлению вузов-лидеров по ценам в соответствующих рыночных сегментах, на которых ориентируются конкуренты на региональном и кросс-региональном уровнях. В целях выявления однородных групп вузов были использованы порядково-фиксированная и порядково-инвариантная паттерн-кластеризации для обеспечения независимости результатов группировки ввиду широкого разброса абсолютных значений показателей вузов, характеризующих их рыночную нишу. На примере технических направлений подготовки продемонстрировано более высокое качество ценового прогноза в регрессионных моделях, которые были построены для отдельных кластеров вузов, по сравнению с расчетами для выборки в целом. Полученные результаты подчеркивают оптимальность стратегии ценообразования для абсолютного большинства вузов, основу которой формируют ориентация на конкурентов из соответствующих сегментов рынка и использование их в качестве ценового ориентира с поправкой на платежеспособный спрос со стороны абитуриентов. Особенности влияния конкуренции проявляются в рамках определенного рыночного сегмента, который учитывает профиль подготовки и рыночную нишу вуза. Ориентация на цены конкурентов приводит к минимизации издержек, ввиду чего активно используется многими вузами и рассматривается как более предпочтительная с учетом ограниченности финансовых и кадровых ресурсов.

Список литературы

1. Абанкина И. В., Алескеров Ф. Т., Белоусова В. Ю., Гохберг Л. М., Зиньковский К. В., Кисельгоф С. Г., Швыдун С. В. Типология и анализ научно-образовательной результативности российских вузов // Форсайт. 2013. Т. 7, № 3. С. 48–62.
2. Качество приема в российские вузы – 2018. Ч. 1. Вузы и регионы / под ред. М. С. Добряковой, Я. И. Кузьминова. Москва : Изд. дом НИУ ВШЭ, 2018. 260 с.
3. Кузьминов Я. И., Юдкевич М. М. Университеты в России: как это работает. Москва : Изд. дом НИУ ВШЭ, 2021. 616 с.
4. Прахов И. А., Рожкова К. В., Травкин П. В. Основные стратегии выбора вуза и барьеры, ограничивающие доступ к высшему образованию. Москва : Изд. дом НИУ ВШЭ, 2021. 48 с.
5. *Prakhov I., Yudkevich M.* University Admission in Russia: Do the Wealthier Benefit from Standardized Exams? // International Journal of Educational Development. 2019. Vol. 65. P. 98–105.
6. *Prakhov I.* The Barriers of Access to Selective Universities in Russia // Higher Education Quarterly. 2016. Vol. 70, no. 2. P. 170–199.
7. Косарецкий С. Г., Пинская М. А., Груничева И. Г. Проблемы бедности и доступа к образованию. Оценка ситуации в России и международный опыт // Мир России. Социология. Этнология. 2014. Т. 23, № 2. С. 133–153.
8. Прахов И. А., Юдкевич М. М. Влияние дохода домохозяйств на результаты ЕГЭ и выбор вуза // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 126–147.
9. *Fraja G. de, Iossa E.* Competition Among Universities and the Emergence of the Elite Institution // Bulletin of Economic Research. 2002. Vol. 54, no. 3. P. 275–293.
10. *Rey E. del.* Teaching versus Research: A Model of State University Competition // Journal of Urban Economics. 2001. Vol. 49, no. 2. P. 356–373.
11. *Epple D., Romano R., Sieg H.* Admission, Tuition, and Financial Aid Policies in the Market for Higher Education // Econometrica. 2006. Vol. 74, no. 4. P. 885–928.
12. *McMillen D. P., Singell Jr L. D., Waddell G. R.* Spatial Competition and the Price of College // Economic Inquiry. 2007. Vol. 45, no. 4. P. 817–833.
13. *Mizutani F., Nakayama N., Tanaka T.* Determinants of University Tuition in Japan. Kobe : Graduate School of Business Administration, Kobe University, 2015. 25 p.
14. *Serna G. R.* Effects of Region on the Establishment of Public Higher Education Prices in the US: Indications of Possible Suboptimal Equilibria? // Studies in Higher Education. 2018. Vol. 43, no. 11. P. 2088–2103.
15. *Hirschman A. O.* National Power and the Structure of Foreign Trade. Berkeley and Los Angeles : University of California Press, 1980. 172 p.
16. Дмитриенко А. С. Факторы ценообразования в российских государственных вузах // Экономический журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 25, № 3. С. 379–402.
17. *Smolentseva A.* Marketisation of Higher Education and Dual-Track Tuition Fee System in Post-Soviet Countries // International Journal of Educational Development. 2020. Vol. 78. Article no. 102265.
18. Дмитриенко А. С. Стратегии ценообразования российских государственных вузов // Университетское управление: практика и анализ. 2022. Т. 26, № 4. С. 84–98.
19. Прокофьев В. Н., Акимов К. В., Мячин А. Л. Исследование показателей стратегии развития спорта в регионах РФ // Проблемы управления. 2021. № 3. С. 50–57.
20. Алескеров Ф. Т., Солодков В. М., Челнокова Д. С. Динамический анализ паттернов поведения коммерческих банков России // Экономический журнал Высшей школы экономики. 2006. Т. 10, № 1. С. 48–62.
21. Ахременко А. С., Мячин А. Л. Паттерн-анализ и кластеризация в исследовании государственной состоятельности: «адаптивная оптика» для политической науки // Политическая наука. 2019. № 3. С. 112–139.
22. Мячин А. Л., Прокофьев В. Н., Степанов А. А. Изучение энергетической устойчивости регионов Российской Федерации с применением методов анализа паттернов // Управление большими системами: сборник трудов. 2021. № 92. С. 43–63.
23. *Aleskerov F., Egorova L., Gokhberg L., Myachin A., Sagieva G.* Pattern Analysis in the Study of Science, Education

and Innovative Activity in Russian Regions // *Procedia Computer Science*. 2013. Vol. 17. P. 687–694.

24. Myachin A. L. Pattern Analysis in Parallel Coordinates Based on Pairwise Comparison of Parameters // *Automation and Remote Control*. 2019. Vol. 80, no. 1. P. 112–123.

25. Aleskerov F., Egorova L., Gokhberg L., Myachin A., Sagieva G. A Method of Static and Dynamic Pattern Analysis of Innovative Development of Russian Regions in the Long Run // *Models, Algorithms and Technologies for Network Analysis* / M. V. Batsyn, V. A. Kalyagin, P. M. Pardalos (eds.). Cham : Springer, 2014. P. 1–8.

26. Aleskerov F., Nurmi H. A Method for Finding Patterns of Party Support and Electoral Change: An Analysis of British General and Finnish Municipal Elections // *Mathematical and Computer Modelling*. 2008. Vol. 48, no. 9–10. P. 1385–1395.

27. Артюшина И. А., Шутилин В. А. Рейтинги вузов в России и мире // *Высшее образование в России*. 2009. № 2. С. 15–18.

28. Ендовицкий Д. А., Коротких В. В., Воронова М. В. Конкурентоспособность российских университетов в глобальной системе высшего образования: количественный анализ // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29, № 2. С. 9–26.

29. Похолоков Ю., Чучалин А., Агранович Б., Могильницкий С. Модели рейтинга вузов и образовательных программ // *Высшее образование в России*. 2005. № 11. С. 3–20.

30. Миркин Б. Г. Методы кластер-анализа для поддержки принятия решений: обзор. Москва : Изд. дом НИУ ВШЭ, 2011. 84 с.

31. García-Escudero L. A., Gordaliza A., Matrán C., Mayo-Isacar A. A Review of Robust Clustering Methods // *Advances in Data Analysis and Classification*. 2010. Vol. 4, no. 2. P. 89–109.

32. Inselberg A. The Plane with Parallel Coordinates // *The Visual Computer*. 1985. Vol. 1, no. 2. P. 69–91.

33. Myachin A., Mirkin B. Ordinal Equivalence Classes for Parallel Coordinates // *International Conference on Intelligent Data Engineering and Automated Learning* / H. Yin, D. Camacho, P. Tino, A. J. Tallón-Ballesteros, R. Menezes, R. Allmendinger (eds.). Cham : Springer, 2019. P. 525–533.

References

1. Abankina I. V., Aleskerov F. T., Belousova V. Yu., Gokhberg L. M., Zinkovsky K. V., Kisel'gof S. G., Shvydun S. V. Tipologiya i analiz nauchno-obrazovatel'noi rezul'tativnosti rossiiskikh vuzov [Typology and Analysis of Russian Universities' Performance in Education and Science Perspectives]. *Foresight*, 2013, vol. 7, no. 3, pp. 48–62. (In Russ.).

2. Dobryakova M. S., Kuzminov Ya. I. (Eds.) *Kachestvo priema v rossiiskie vuzy – 2018. Ch. 1. Vuzy i regiony* [Quality of Admission to Russian Universities-2018. Part 1. Universities and Regions], Moscow, Higher School of Economics, 2018, 260 p. (In Russ.).

3. Kuzminov Ya. I., Yudkevich M. M. *Universitety v Rossii: kak eto rabotaet* [Russian Universities: How the System Works], Moscow, Higher School of Economics, 2021, 616 p. (In Russ.).

4. Prakhov I. A., Rozhkova K. V., Travkin P. V. Osnovnye strategii vybora vuza i bar'ery, ogranichivayushchie dostup k vysshemu obrazovaniyu [Basic University Selection

Strategies and Barriers to Access to Higher Education], Moscow, Higher School of Economics, 2021, 48 p. (In Russ.).

5. Prakhov I., Yudkevich M. University Admission in Russia: Do the Wealthier Benefit from Standardized Exams? *International Journal of Educational Development*, 2019, vol. 65, pp. 98–105. (In Eng.).

6. Prakhov I. The Barriers of Access to Selective Universities in Russia. *Higher Education Quarterly*, 2016, vol. 70, no. 2, pp. 170–199. (In Eng.).

7. Kosaretsky S. G., Pinskaya M. A., Grunicheva I. G. Problemy bednosti i dostupa k obrazovaniyu. Otsenka situatsii v Rossii i mezhdunarodnyi opyt [Poverty and Access to Education: Russian Situation and International Experience]. *Mir Rossii. Sotsiologiya. Etnologiya*, 2014, vol. 23, no. 2, pp. 133–153. (In Russ.).

8. Prakhov I. A., Yudkevich M. M. Vliyanie dokhoda domokhozyaistva na rezul'taty EGE i vybor vuza [Effect of Family Income on USE Performance and the Choice of University]. *Voprosy obrazovaniya*, 2012, no. 1, pp. 126–147. (In Russ.).

9. Fraja G. de, Iossa E. Competition Among Universities and the Emergence of the Elite Institution. *Bulletin of Economic Research*, 2002, vol. 54, no. 3, pp. 275–293. (In Eng.).

10. Rey E. del. Teaching versus Research: A Model of State University Competition. *Journal of Urban Economics*, 2001, vol. 49, no. 2, pp. 356–373. (In Eng.).

11. Epple D., Romano R., Siegel H. Admission, Tuition, and Financial Aid Policies in the Market for Higher Education. *Econometrica*, 2006, vol. 74, no. 4, pp. 885–928. (In Eng.).

12. McMillen D. P., Singell Jr L. D., Waddell G. R. Spatial Competition and the Price of College. *Economic Inquiry*, 2007, vol. 45, no. 4, pp. 817–833. (In Eng.).

13. Mizutani F., Nakayama N., Tanaka T. Determinants of University Tuition in Japan. Kobe: Graduate School of Business Administration, Kobe University, 2015. 25 p. (In Eng.).

14. Serna G. R. Effects of Region on the Establishment of Public Higher Education Prices in the US: Indications of Possible Suboptimal Equilibria? *Studies in Higher Education*, 2018, vol. 43, no. 11, pp. 2088–2103. (In Eng.).

15. Hirschman A. O. *National Power and the Structure of Foreign Trade*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1980. 172 p. (In Eng.).

16. Dmitrienko A. S. Faktory tsenoobrazovaniya v rossiiskikh gosudarstvennykh vuzakh [Factors of Pricing in Russian Public Higher Education Institutions]. *Ekonomicheskii zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki*, 2021, vol. 25, no. 3, pp. 379–402. (In Russ.).

17. Smolentseva A. Marketisation of Higher Education and Dual-Track Tuition Fee System in Post-Soviet Countries. *International Journal of Educational Development*, 2020, vol. 78, article no. 102265. (In Eng.).

18. Dmitrienko A. S. Strategii tsenoobrazovaniya rossiiskikh gosudarstvennykh vuzov [Pricing Strategies of Russian State Universities]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2022, vol. 26, no. 4, pp. 84–98. (In Russ.).

19. Prokofiev V. N., Akimova K. V., Myachin A. L. Issledovanie pokazatelei strategii razvitiya sporta v regionakh RF [Studying the Indicators of Regional Sports Development in Russian Federation]. *Problemy upravleniya*, 2021, no. 3, pp. 50–57. (In Russ.).

20. Aleskerov F. T., Solodkov V. M., Chelnokova D. S. Dinamicheskii analiz patternov povedeniya kommercheskikh bankov Rossii [A Dynamic Analysis of Behavioral Patterns of Russian Commercial Banks]. *Ekonomicheskii zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki*, 2006, vol. 10, no. 1, pp. 48–62. (In Russ.).
21. Akhremenko A. S., Myachin A. L. Pattern-analiz i klasterizatsiya v issledovanii gosudarstvennoi sostoyatel'nosti: «adaptivnaya optika» dlya politicheskoi nauki [Pattern Analysis and Clustering in the Study of State Capacity: «Adaptive Optics» for Political Science]. *Politicheskaya nauka*, 2019, no. 3, pp. 112–139. (In Russ.).
22. Myachin A. L., Prokofiev V. N., Stepanov A. A. Izuchenie energeticheskoi ustoichivosti regionov Rossiiskoi Federatsii s primeneniem metodov analiza patternov [The Study of Energy Sustainability of Regions of Russian Federation Based on Pattern Analysis]. *Upravlenie bol'shimi sistemami: sbornik trudov*, 2021, no. 92, pp. 43–63. (In Russ.).
23. Aleskerov F., Egorova L., Gokhberg L., Myachin A., Sagieva G. Pattern Analysis in the Study of Science, Education and Innovative Activity in Russian Regions. *Procedia Computer Science*, 2013, vol. 17, pp. 687–694. (In Eng.).
24. Myachin A. L. Pattern Analysis in Parallel Coordinates Based on Pairwise Comparison of Parameters. *Automation and Remote Control*, 2019, vol. 80, no. 1, pp. 112–123. (In Eng.).
25. Aleskerov F., Egorova L., Gokhberg L., Myachin A., Sagieva G. A Method of Static and Dynamic Pattern Analysis of Innovative Development of Russian Regions in the Long Run. In: M. V. Batsyn, V. A. Kalyagin, P. M. Pardalos (Eds.), *Models, Algorithms and Technologies for Network Analysis*, Springer, 2014, pp. 1–8. (In Eng.).
26. Aleskerov F., Nurmi H. A Method for Finding Patterns of Party Support and Electoral Change: An Analysis of British General and Finnish Municipal Elections. *Mathematical and Computer Modelling*, 2008, vol. 48, no. 9–10, pp. 1385–1395. (In Eng.).
27. Artyushina I. A., Shutilin V. A. Reitingi vuzov v Rossii i mire [University Rankings in Russia and in the World]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2009, no. 2, pp. 15–18. (In Russ.).
28. Endovitsky D. A., Korotkikh V. V., Voronova M. V. Konkurentosposobnost' rossiiskikh universitetov v global'noi sisteme vysshego obrazovaniya: kolichestvennyi analiz [Competitiveness of Russian Universities in the Global System of Higher Education: Quantitative Analysis]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2020, vol. 29, no. 2, pp. 9–26. (In Russ.).
29. Pokholkov Yu., Chuchalin A., Agranovich B., Mogilnitsky S. Modeli reitinga vuzov i obrazovatel'nykh programm [Models of a Rating of High Schools and Educational Programs]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2005, no. 11, pp. 3–20. (In Russ.).
30. Mirkin B. G. Metody klaster-analiza dlya podderzhki prinyatiya reshenii: obzor [Cluster Analysis for Decision Making: Review], Moscow, Higher School of Economics, 2011, 84 p. (In Russ.).
31. García-Escudero L. A., Gordaliza A., Matrán C., Mayo-Iscar A. A Review of Robust Clustering Methods. *Advances in Data Analysis and Classification*, 2010, vol. 4, no. 2, pp. 89–109. (In Eng.).
32. Inselberg A. The Plane with Parallel Coordinates. *The Visual Computer*, 1985, vol. 1, no. 2, pp. 69–91. (In Eng.).
33. Myachin A., Mirkin B. Ordinal Equivalence Classes for Parallel Coordinates. In: H. Yin, D. Camacho, P. Tino, A. J. Tallón-Ballesteros, R. Menezes, R. Allmendinger (Eds.), *International Conference on Intelligent Data Engineering and Automated Learning*, Springer, 2019, pp. 525–533. (In Eng.).

Информация об авторах / Information about the authors

Дмитриенко Александр Сергеевич – эксперт Международной лаборатории институционального анализа экономических реформ Института институциональных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; admitrienko@hse.ru.

Мячин Алексей Леонидович – кандидат технических наук, доцент Департамента математики Факультета экономических наук, старший научный сотрудник Международного центра анализа и выбора решений, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; старший научный сотрудник Лаборатории 25, Институт проблем управления им. В. А. Трапезникова РАН; amyachin@hse.ru.

Aleksandr S. Dmitrienko – Expert of International Laboratory for Institutional Analysis of Economic Reforms, Center for Institutional Studies, National Research University Higher School of Economics; admitrienko@hse.ru.

Alexey L. Myachin – PhD (Engineering), Associate Professor of Department of Mathematics, Faculty of Economic Sciences, Senior Research Fellow of International Centre of Decision Choice and Analysis, National Research University Higher School of Economics; Senior Research Fellow of Laboratory 25, V. A. Trapeznikov Institute of Control Sciences of Russian Academy of Sciences; amyachin@hse.ru.



«БОЛЕЗНЬ ИЗДЕРЖЕК» РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

П. В. Деркачев, Д. Д. Коваленко

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

Аннотация. Высшее образование является сферой гуманитарного сектора и, несмотря на нематериальную природу продуктов, не перестает быть структурным элементом национальной экономики. Сфера образования вынуждена конкурировать за рынок труда и привлекательность сектора с отраслями материального производства, способными внедрить технологические новшества. Для этого требуется наращивание доходов за счет увеличения стоимости производимых продуктов, что не имеет почти никакого обоснования производительностью. У сферы образования проявляется «болезнь издержек», вследствие чего продукты ее нематериального производства теряют доступность и привлекательность для потребителей. Целью статьи является эконометрический анализ «болезни издержек» в российском высшем образовании в 2012–2020 гг. Статья является продолжением исследования «болезни издержек» в высшем образовании в 2000–2012 гг., проведенного И. В. Абанкиной, Т. В. Абанкиной, П. В. Деркачевым. Основным методом исследования является эконометрическое (регрессионное) моделирование на основе временных рядов. Исследование построено на статистических данных Министерства науки и высшего образования и Росстата. Установлено, что тренды в 2012–2020 гг. аналогичны проявлениям «болезни издержек» в предыдущем десятилетии. Теоретически ключевой причиной «болезни издержек» является отставание технологической производительности. Фактически темпы роста производительности в высшем образовании превышают значения для экономики на протяжении всего исследуемого периода, что позволило предположить, что «болезни издержек» в 2012–2020 гг. не было. Но проявления дефицита доходов и индексов цен подтвердило наличие «болезни издержек» в российском высшем образовании.

Ключевые слова: «болезнь издержек», высшее образование, экономика образования, производительность труда, дефицит доходов, индексы Баумоля, регрессионный анализ

Для цитирования: Деркачев П. В., Коваленко Д. Д. «Болезнь издержек» российского высшего образования // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27, № 2. С. 89–100. DOI 10.15826/umpa.2023.02.015.

DOI 10.15826/umpa.2023.02.015

«COST DISEASE» OF RUSSIAN HIGHER EDUCATION

P. V. Derkachev, D. D. Kovalenko

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

Abstract. Higher education is a sphere of the humanitarian sector and, despite the intangible nature of its products, does not cease to be a structural element of the national economy. The education sector is forced to compete for the labor market and for the attractiveness of the sector with branches of material production capable of introducing technological innovations. It requires increasing revenues by means of raising the cost of manufactured products, this raise having almost no performance justification. The resulting «cost disease» in the sphere of education makes the products of its non-material production lose their availability and attractiveness to consumers. The purpose of this paper is an econometric analysis of the 2012–2020 «cost disease» in Russian higher education. The article continues the study of 2000–2012 «cost disease» in higher education by I. V. Abankina, T. V. Abankina & P. V. Derkachev. The main research method is econometric (regression) modeling based on time series. The study is based on statistical data from Federal State Statistics Service and from the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation. Our analysis shows that the 2012–2020 trends are similar to those of the previous period. Theoretically, the root cause of the «cost disease» is the

lag in technological productivity. In fact, productivity growth rates in higher education exceed those in the economy for the entire period studied. Hence, there was no «cost disease» in 2012–2020 at all. The presence of this disease, however, appears to be confirmed by the manifestations of income deficits and price indices in Russian higher education.

Keywords: «cost disease», higher education, economics of education, labor productivity, income deficit, Baumol indices, regression analysis

For citation: Derkach P. V., Kovalenko D. D. «Cost Disease» of Russian Higher Education. *University Management: Practice and Analysis*, 2023, vol. 27, no. 2, pp. 89–100. doi 10.15826/umpa.2023.02.015. (In Russ.).

Введение

«Болезнь издержек» («болезнь цен») – экономическое явление, описанное в 1966 г. У. Баумолем и У. Боуэном в работе «Исполнительские искусства – экономическая дилемма» [1]. «Болезнь издержек» была зафиксирована в сфере культуры: она проявляется в том, что *темпы роста издержек производства выше, чем темпы роста цен на конечный продукт*. Причина этого явления кроется в технологической революции, которая едва ли оказывает влияние на отрасли нематериального производства. Гуманитарный сектор, включающий знания, информацию, продукты культуры, образования и науки, входит в структуру национальной экономики и продолжает вносить вклад в объем ВВП, измеряемый объемом доходов за счет увеличения стоимости производимых благ [2]. В вышеуказанных сферах расходы на производство товаров и услуг увеличиваются более быстрыми темпами, чем доходы от их реализации. По этой причине отрасли гуманитарного сектора, в частности, высшее образование, теряют свою доступность среди населения.

Данное исследование проведено с целью выявления тенденций «болезни издержек» в российском высшем образовании в 2012–2020 гг. с учетом особенностей макроэкономического цикла. Статья продолжает исследование «болезни издержек» в сфере высшего образования за период 2000–2012 гг., проведенное И. В. Абанкиной, Т. В. Абанкиной, П. В. Деркачевым [3]. В текущем исследовании сохранена методология прошлого периода и источники данных, однако проанализирован расширенный временной ряд – с 2000 по 2020 гг., что позволяет добиться большей достоверности регрессионной модели за счет размера выборки. Кроме того, авторы статьи рассмотрели не только диагностику «болезни издержек», но и ее способы ее лечения.

Обзор литературы

Определение феномена «болезни издержек» и методологию первичной «диагностики» привели его авторы – У. Баумоль и У. Боуэн [1]. «Болезнь издержек» была обнаружена в сфере культуры и впоследствии проявилась в сферах, где действие

человека имеет решающее значение в производстве конечного продукта [4]. Иначе говоря, феномен проявляется в сферах, где продуктом является не результат, а сам процесс, и в отраслях, которые с трудом поддаются автоматизации и рутинизации [5]. Едва ли можно допустить идею, что робот может преподавать студентам университета – требуется присутствие преподавателя, способного реагировать на уникальные характеристики аудитории. В этом сравнении деятельность автоматизированного субститута невозможно признать преподаванием – это лишь воспроизведение информации. Из-за технологической особенности сферы гуманитарного сектора отстают в производительности от высокотехнологичных сфер [6]. При этом для производства товаров или услуг гуманитарного сектора продолжают быть необходимы затраты на ресурсы (*inputs*), стоимость которых растет экзогенно [7, 8]. Это приводит к росту цен на конечные продукты, не соответствующему росту производительности, которую следует признать стагнирующей [9–11].

Догоняющее повышение вслед за экономикой стоимости благ, производимых сферой высшего образования, приводит к снижению их доступности среди населения [12]. Эта закономерность является одним из основных индикаторов «болезни издержек». Как утверждает Н. Abbing, до тех пор, пока экономический феномен не доставляет дискомфорт обществу, он не является «болезнью издержек» [13]. На «теле» высшего образования в разных странах «болезнь издержек» присутствует хронически. В США в течение последних 30 лет плата за обучение увеличивалась более чем на 7 % ежегодно [12]. В Российской Федерации только за 2007–2017 гг. плата за обучение в университете относительно среднедушевого дохода выросла в 1,5 раза, а расходы на сопутствующие обучению принадлежности увеличились на 6 % [14]. Несмотря на то что «болезнь издержек» проявляется разнообразно с течением времени и в зависимости от особенностей национальных экономик, исследователи сходятся во мнении, что она сокращает доступность высшего образования, в результате чего позволить себе его могут только категории населения с уровнем доходов выше среднего [6; 15; 16].

Симптомы «болезни издержек» в российской экономике были исследованы А. Я. Рубинштейном в контексте теории опекаемых благ [4; 10; 17–19]. У. Г. Боуэн утверждает, что для «лечения» сферы высшего образования «необходимо улучшать производительность через выверенные действия по снижению издержек – поэтому нужно сосредоточиться на уменьшении знаменателя индекса продуктивности» [16]. Выделяются и два других фактора, помимо «болезни издержек», которые составляют образовательные издержки расти. К таковым факторам относятся:

- 1) институциональная жесткость;
- 2) укоренившееся желание университетов «покупать самое лучшее» [20].

Баумоль и Боуэн отмечают, что государственное финансирование способно решить проблемы, но оно, как правило, слишком незначительно (в США в 1965 г. – менее 1 млн долларов при объеме ВВП 742,3 млрд долларов [21]). Ликвидировать разнородные причины «болезни издержек» способны разнообразные виды финансирования высшего образования, как государственные, так и частные. Но в России не обеспечены условия для диверсификации источников доходов и не развита культура персонального финансирования. С 2015 г. 40% контрактного финансирования для вузов, подведомственных Министерству науки и высшего образования, было распределено между 35 федеральными исследовательскими университетами, которые составляют 12% от общего числа вузов в России [22]. Закономерным итогом такой государственной политики является асимметрия в распределении бюджетных средств либо в сторону эффективной контрактации ППС, либо в сторону вложений в материально-технический комплекс. В региональных вузах мультипликатор негативного влияния больше, чем в федеральных, потому что первые, как правило, не относятся к точкам роста, которые получают дополнительную государственную поддержку.

Перестройка рынка образовательных услуг и реформирование высшей школы из-за вступления России в Болонский процесс в 2003 г. стали причинами выросшего спроса на услуги университетов. Чтобы удовлетворять возросшую потребность населения в высшем образовании, требуется больший уровень государственного финансирования [23]. В силу ограниченности консолидированного бюджета на высшее образование вузы вынуждены покрывать расходы на производство услуг самостоятельно.

В последние годы инструментом, усиливающим финансовую автономию университетов,

является маркетинг. Высшее образование исторически рассматривалось как сфера государственного регулирования, однако с 1990-х гг. университеты стали полноценными игроками рынка. С развитием программ и технологий появляется необходимость продвигать образовательные услуги [24]. Максимальная эффективность маркетинговых коммуникаций наблюдается, когда образовательные услуги отвечают запросам потребителей и позволяют достичь академических целей – прямо или косвенно [25; 26]. Попадание в потребность целевой аудитории будет гарантировать стабильный спрос на образовательные услуги, постоянный финансовый поток и наращивание производительности высшего образования в ее экономическом понимании [27].

Методология исследования

В исследовании «болезни издержек» российского высшего образования в 2012–2020 гг. применена методология, использовавшаяся в исследовании И. В. Абанкиной, Т. В. Абанкиной, П. В. Деркачевым периода 2000–2012 гг. [3]. Структура проверки основана на показателях, разработанных А. Я. Рубинштейном [19] для диагностики «болезни издержек» в сфере культуры и адаптирована под анализ сферы высшего образования.

Исследование включает в себя взаимодополняющие этапы, на которых производятся расчеты:

- 1) динамики показателей «отставания производительности» труда в экономике и в сфере высшего образования;
- 2) динамики показателей заработной платы в экономике и в сфере высшего образования;
- 3) динамики показателей дефицита доходов в сфере высшего образования;
- 4) индексов Баумоля, частных и общего;
- 5) параметров эконометрической модели «болезни издержек».

Расчет стоимостных реальных показателей произведен при помощи индекса-дефлятора ВВП.

В качестве базового года выбран 2012. Сбор статистических данных и их нормировки произведен для периода 2012–2020 гг. Интервал 2000–2012 гг., исследованный И. В. и Т. В. Абанкиными и П. В. Деркачевым [3], включен в диапазон текущего анализа. Более длинный ряд данных (2000–2020 гг.) используется на этапе расчета параметров эконометрической модели и позволяет получить большую статистическую значимость коэффициентов регрессии. Однако экономической интерпретации подлежат результаты за период 2012–2020 гг.

Временные ряды построены на основе следующих баз данных и форм статистической отчетности:

- 1) Росстата [28];
- 2) Федерального казначейства [29];
- 3) Министерства науки и высшего образования (формы № ВПО-1 и № ВПО-2) [30, 31];
- 4) статистических сборников НИУ ВШЭ.

Динамика метрик производительности труда в экономике и сфере высшего образования

Показателями производительности труда в экономике признаны результаты деления ВВП на численность населения по каждому году в периоде 2012–2020 гг. Расчет производительности труда в стоимостном выражении подразумевает общий объем доходов государственных и муниципальных вузов, измеренный по отношению к 2012 г. и поделенный на среднегодовую численность работников образовательных организаций. Объем доходов вычисляется как сумма:

- 1) бюджетных поступлений, величина которых измеряется по объему межбюджетных трансфертов из консолидированного бюджета РФ;
- 2) внебюджетных поступлений, равных объему доходов, полученных от предоставления платных образовательных услуг.

Производительность труда и в экономике, и в высшем образовании имеет тенденцию на увеличение к 2020 г. до 1036 и 1103 тыс. руб. на человека соответственно (рис. 1). В начале периода производительность труда в высшем образовании была

ниже, чем в экономике. Такая тенденция с учетом сокращения в 2013–2015 гг. сохранялась до 2017 г. В то же время производительность труда в экономике стагнирует на уровне около 900 тыс. руб. на человека с 2013 по 2017 гг., после чего резко снижается относительно производительности труда в сфере образования, достигая минимального значения в 878 тыс. руб. на человека в 2018 г.

Что касается процентных изменений, то тенденция является более однозначной. По рис. 2 очевидно, что темпы роста производительности в высшем образовании каждый год превышают темпы роста в экономике: за период с 2012 по 2020 гг. рост обоих показателей составил 133 % и 109 % соответственно.

Собственные доходы и поступления из консолидированного бюджета РФ имеют зеркальные тенденции почти во все годы рассматриваемого периода: увеличение совокупной стоимости платных услуг сопровождается уменьшением субсидий (рис. 3). Общий объем доходов вузов в большей степени зависит от государственного финансирования, которое составляет 68–70 %. Так, при неизменном уровне реального собственного дохода университетов с 2018 по 2020 гг. общий объем вырос на 8 % за счет увеличения бюджетных поступлений на 11,7 %.

Таким образом, период 2012–2020 гг. характеризуется увеличением производительности в ее экономическом понимании. У. Баумоль обращал внимание на то, что «основной проблемой является не увеличение производительности в конкретном периоде времени, а постоянная средняя скорость роста производительности» [32].



Рис. 1. Динамика объемов производительности труда в экономике и высшем образовании (в стоимостных показателях, к уровню 2012 г.)

Fig. 1. Dynamics of labor productivity in the economy and in higher education (in value terms, to the level of 2012)

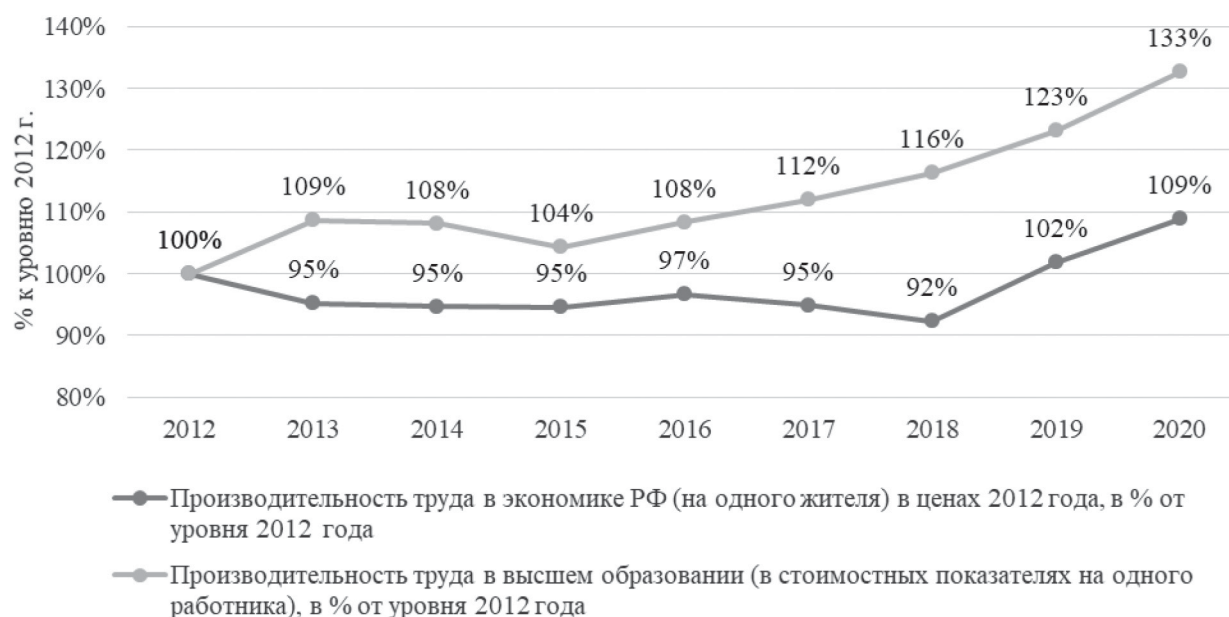


Рис. 2. Динамика показателей производительности труда в экономике и высшем образовании, % к уровню 2012 г.

Fig. 2. Dynamics of labor productivity indicators in the economy and in higher education, % to the level of 2012



Рис. 3. Динамика общих (бюджетных и внебюджетных) доходов вузов

Fig. 3. Dynamics of the universities' general incomes (budgetary and non-budgetary)

Производительность высшего образования, которая была бы ниже уровня в экономике, наблюдается только в 2012–2016 гг. Результаты расчетов показателя за весь период частично противоречат симптомам «болезни издержек» как в стоимостном, так и в натуральном выражении. Тем не менее, при содержательном анализе экономических метрик становится ясно, что за «ростом производительности» стоит зависимость от бюджетного субсидирования, что подтверждает положительный результат теста на «болезнь издержек».

Динамика метрик заработной платы в экономике и в сфере высшего образования

Показатели заработной платы вычислялись как среднемесячные реальные заработные платы в экономике и высшем образовании, измеренные в процентах по отношению к 2012 г.

Реальная начисленная заработная плата в высшем образовании имеет стабильный положительный тренд на всем рассматриваемом

периоде (рис. 4). За восемь лет размер вознаграждения работников увеличился на 60 % по сравнению с уровнем 2012 г. Относительный застой в динамике зарплат в высшем образовании наблюдается в кризисные 2013–2015 гг. Объем начислений в начале этого периода продолжает быть положительным, в то время как в экономике в 2015 г. наблюдается сокращение заработных плат до 95 % от уровня 2012 г.

Согласно модели Баумоля, темпы роста заработных плат в сферах, зараженных «болезнью издержек», растут темпами, которые несоизмеримы с темпами роста производительности. Это утверждение подтвердилось для периода 2000–2012 гг. [3]. Однако в настоящем исследовании тезис справедлив только в отношении 2012–2016 гг.

Динамика метрик цен в экономике и сфере высшего образования

В настоящем исследовании за показатель уровня цен принята средняя номинальная стоимость обучения в высших учебных заведениях за год, скорректированная на величину инфляции с помощью ИПЦ. Динамика процентного изменения реального показателя отражена на рис. 5. Динамика ИПЦ в экономике имеет почти арифметически прогрессирующий тренд. Более существенный рост инфляции зафиксирован лишь в 2015 г., что свойственно послекризисному периоду. В сфере высшего образования наблюдается плавный рост цен до 2015 г., после которого произошло резкое увеличение стоимости обучения на 30 %, достигшее

максимума в 219 % 2019 г. К концу рассматриваемого периода цены в организациях высшего образования повысились на 111 %, что почти в два раза больше 63 % увеличения индекса цен в экономике.

По графику видно, что в сфере высшего образования проявляется сверхинфляционный рост цен на услуги государственных и муниципальных вузов, что является одним из симптомов «болезни издержек» [19].

Динамика метрик дефицита доходов в экономике и сфере высшего образования

В качестве дефицита доходов в высшем образовании рассматривается величина государственного финансирования из консолидированного бюджета РФ в расчете на одного студента. Удельный коэффициент рассчитывается в отношении студентов государственных и муниципальных вузов, обучающихся за счет бюджетных средств и иных источников финансирования. В расчетах используется все формы обучения, однако для учета различий в трудозатратах по очной, очно-заочной (вечерней), заочной формам и экстернату¹ номинальная численность студентов была преобразована в приведенный контингент, который рассчитывается по формуле:

$$N_{\Pi} = N_{\text{д}} + 0,25 \cdot N_{\text{в}} + 0,1 \cdot (N_{\text{з}} + N_{\text{э}}), \quad (3)$$

¹ Экстернат как форма обучения был упразднен с 2013/14 уч. г. в связи с вступлением в силу Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».



Рис. 4. Динамика среднемесячной реальной начисленной заработной платы в экономике и высшем образовании

Fig. 4. Dynamics of the average monthly real accrued wages in the economy and in higher education

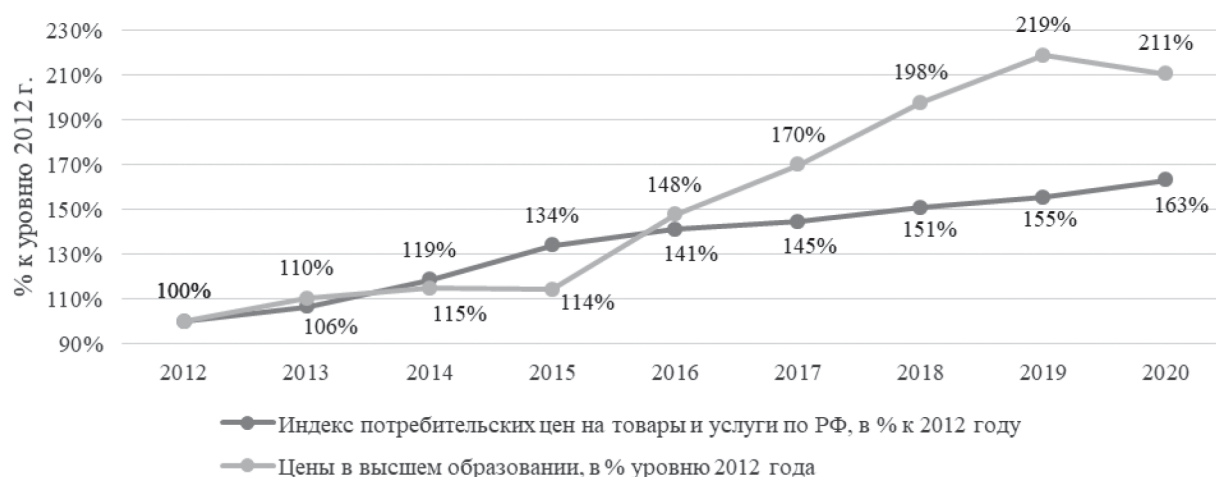


Рис. 5. Динамика реальных цен за обучение в государственных и муниципальных учебных заведениях

Fig. 5. Dynamics of real tuition prices in state and municipal educational institutions

где « $N_{\text{п}}$ – приведенный контингент студентов, $N_{\text{д}}$ – численность студентов дневной формы обучения, $N_{\text{в}}$ – численность студентов очно-заочной (вечерней) формы обучения, $N_{\text{з}}$ – численность студентов заочной формы обучения, $N_{\text{э}}$ – численность студентов-экстернов» [3, 60].

Удельный дефицит доходов имеет неравномерный тренд (рис. 6). В 2012–2013 гг. наблюдается значительное увеличение объема финансирования из консолидированного бюджета, приходящегося на одного студента. Это обусловлено двумя факторами. Во-первых, в 2013 г. объем субсидий достиг максимального значения в 487 млрд руб. (рис. 3). Во-вторых, численность студентов имела тенденцию к сокращению. Сравнительно небольшое увеличение числителя и незначительное

сокращение знаменателя привели к увеличению поступлений из консолидированного бюджета РФ на 10%. Аналогичное изменение объема финансирования со 100% до 110% зафиксировано в 2019–2020 гг. При этом временной промежуток 2013–2018 гг. характеризуется снижением удельного дефицита доходов. Минимальное значение в 2018 г. составляло 99% к уровню 2012 г. (рис. 6).

Уменьшение поступлений из государственных источников не было компенсировано увеличением собственных доходов вузов (рис. 3), что привело к работе в условиях сокращающихся ресурсов.

Таким образом, симптом «болезни издержек» – рост дефицита доходов, обеспечиваемого за счет средств из консолидированного бюджета, – характерен лишь для 2012–2013 и 2019–2020 гг.



Рис. 6. Динамика удельного дефицита доходов государственных и муниципальных учебных заведений

Fig. 6. Dynamics of the state and municipal educational institutions' specific income deficit

Расчет параметров регрессионной модели «болезни издержек»

В качестве инструмента для расчета параметров эконометрической модели «болезни издержек» применяется программа для статистической обработки данных – IBM SPSS Statistics, v. 27.0.

При построении регрессионной модели:

- учитывались индексы динамики уровня цен, рассчитанные на основе дефлятора ВВП;
- расчеты в стоимостных показателях были приняты индексами производительности труда;
- выбрана категория работников сферы образования в целом.

Уравнение регрессии, используемое А. Я. Рубинштейном при изучении «болезни издержек» в организациях культуры [19], было адаптировано под сферу высшего образования. В настоящем исследовании применяется следующее уравнение:

$$B_a = \omega_0 + B_{1b}\omega_1 + B_2\omega_2 + B_{3a}\omega_3 + \zeta, \quad (4)$$

где B_a – темп годового прироста дефицита дохода государственных и муниципальных вузов в расчете на одного студента приведенного контингента (дефлятор ВВП);

B_{1b} – темп годового прироста отношения производительностей в организациях высшего образования к средней производительности труда в экономике в стоимостных показателях на одного работника вуза;

B_2 – темп годового прироста отношения среднемесячной заработной платы в организациях высшего образования к средней заработной плате в экономике;

B_{3a} – темп годового прироста отношения текущих цен организаций высшего образования к общему уровню инфляции (ИПЦ);

ω_0 – свободный член;

$\omega_1, \omega_2, \omega_3$ – коэффициенты регрессии;

ζ – ошибка регрессии [3; 19].

При построении регрессионной модели с целью предсказания значения зависимой переменной – общего индекса Баумоля, иллюстрирующего темп годового прироста дефицита доходов университетов на одного студента, – было обеспечено исполнение двух предпосылок:

- 1) отсутствие мультиколлинеарности;
- 2) отсутствие автокорреляции.

Для соблюдения первого условия была построена таблица корреляций. Коэффициенты между всеми используемыми в регрессионной модели индексами слабой парной зависимости были разной направленности. Наименьшая вероятность ошибочного отклонения нулевой гипотезы (при уровне

значимости 9%) зафиксирована лишь между индексом заработных плат B_2 и индексом цен B_{3a} , имеющими значение корреляции 0,312, что свидетельствует о статической зависимости показателей, однако слабой силы.

Проведенный тест на мультиколлинеарность свидетельствует о ее отсутствии, так как коэффициент VIF, максимальный по трем независимым переменным, имеет значение 1,239, что существенно ниже критического уровня 10. Коэффициент автокорреляции Дарбина-Уотсона имеет значение 1,756, что входит в допустимый интервал [1,5; 2,5]. Более того, критические значения для четырех переменных (с учетом константы), 20 наблюдений и при 1 % уровне значимости составляют: $dL = 0,683$ по нижней границе, $dU = 1,367$ по верхней. Фактическое значение коэффициента Дарбина-Уотсона, большее верхней критической границы, также подтверждает отсутствие автокорреляции.

Итак, две основополагающие предпосылки регрессионного анализа для данной модели соблюдаются, и имеется основание рассмотреть непосредственно коэффициенты регрессии.

С учетом нестандартизованных В-коэффициентов уравнение регрессии приобретает следующий вид:

$$B_a = 0,948 \cdot B_{1b} - 0,663 \cdot B_2. \quad (5)$$

Бета-коэффициенты при индексах B_{1b} и B_2 имеют высокую значимость – 0,0 % и 4,1 % соответственно, что свидетельствует о достоверности модели и ее соответствии условиям регрессионного анализа (см. табл.). Частный индекс B_2 , характеризующий отношение среднемесячных заработных плат в высшем образовании к экономике, имеет корреляцию с дефицитом доходов вузов, среднюю по силе и обратную по направленности. Это означает, что заработные платы в высшем образовании растут по отношению к экономике. Коэффициент при индексе B_{3a} имеет низкую значимость – вероятность ошибки составляет 52,4 %. По этой причине ω_3 в уравнение регрессии не включалась. Аналогично проявилось значение свободного члена ω_0 : наблюдается незначительная величина бета-коэффициента (0,019) при низкой значимости (41,7 %).

Коэффициент детерминации R-квадрат имеет значение 0,736. Это говорит о том, что независимые переменные объясняют 73,6 % зависимой переменной и подтверждают высокое качество регрессионной модели. Коэффициент детерминации, скорректированный на количество переменных, составляет 68,6 %, что несущественно отличается от величины R-квадрата и указывает на согласие модели и качество исследуемых данных.

Коэффициенты регрессии

Regression coefficients

Показатель		Значение
ω_0 (константа)	В-коэффициент	0,019***
	Значимость	(0,417)
ω_1	В-коэффициент	0,948***
	Значимость	(0,000)
ω_2	В-коэффициент	-0,663***
	Значимость	(0,041)
ω_3	В-коэффициент	0,081***
	начимость	(0,524)
R		0,858
R-квадрат		0,736
Скорректированный R-квадрат		0,686

*** значимость коэффициентов регрессии на уровне 1 %

Изменение общего индекса Баумоля (B_a), характеризующего темпы годового прироста дефицита доходов на одного студента приведенного контингента, зависит в большей степени от темпов изменения производительности труда в расчете на одного работника вуза в стоимостных показателях и от динамики заработных плат этой же группы.

Результаты исследования

Исследование «болезни издержек» в высшем образовании в 2012–2020 гг. выявило тенденции, описанные в работе И. В. и Т. В. Абанкиных и П. В. Деркачева. Уравнение регрессии и связь коэффициентов аналогична за исключением того, что свободный член был более значим и включался в уравнение регрессии [3]. По результатам исследования авторы настоящей статьи отмечают следующие причинно-следственные связи:

1. Динамика заработных плат имеет тренд, повторяющий изменения в экономике, но коэффициент наклона в образовании явно больше. Это объясняется а) инерцией в высшем образовании, которая в 2014 г., при сокращении темпов роста заработных плат в экономике, сохранила положительный прирост; б) введением в действие целевого показателя, предписывающего увеличение реального значения зарплат у сотрудников профессорско-преподавательского состава.

2. Рост цен слабо связан с производительностью, заработными платами и результирующим дефицитом доходов. В большей степени изменения цен обусловлены растущим спросом на высшее

образование. В пред- и кризисных 2012–2014 гг. темпы роста цен в образовании почти соответствовали темпам в экономике. Однако после кризиса начался сверхинфляционный рост цен, продолжавшийся до 2020 г.

3. Увеличение дефицита доходов, измеряемое объемом субсидий в высшее образование, является фактором, положительно влияющим на рост производительности труда, что зафиксировано в сфере высшего образования в 2015–2020 гг. и противоречит симптомам «болезни издержек».

Обсуждение и заключение

Научная новизна представленного исследования заключается в том, что впервые проведен количественный анализ «болезни издержек» российского высшего образования за последнее десятилетие, основанный на успешной методологии, использованной для исследования периода 2000–2012 гг. В рамках исследования было установлено влияние «болезни издержек» на сферу высшего образования с помощью регрессионного анализа индексов Баумоля. Основной негативный эффект проявляется в отношении дефицита доходов. Отставание производительности приводит к искусственному повышению цен на образовательные услуги, что снижает их доступность и привлекательность.

«Болезнь издержек» имеет смысл оценивать, если запросы на финансирование организация определяет самостоятельно. В текущих российских реалиях дефицит доходов имеет нормативную составляющую, задаваемую органами государственной

власти без учета реальных нужд отдельно взятых организаций. Для объективного анализа «болезни издержек» в высшем образовании необходимо, чтобы организации в условиях отстающей технологической производительности самостоятельно конструировали за человеческие ресурсы.

Кроме того, авторы статьи обратили более пристальное внимание на способы лечения «болезни издержек». Впервые внебюджетное финансирование и маркетинговые коммуникации были рассмотрены как способы лечения «болезни издержек» российского высшего образования.

В настоящий момент выделяется два инструмента для преодоления «болезни издержек». Во-первых, внебюджетное финансирование может способствовать увеличению совокупных финансовых поступлений в университеты. Во-вторых, маркетинг и рыночные инструменты могут положительно влиять на распространенность образовательных программ; следовательно, увеличивающийся спрос сможет приводить к росту собственных доходов вузов и к сдерживанию «болезни издержек».

Список литературы

1. *Baumol W. J., Bowen W. G.* Performing Arts – The Economic Dilemma. New York : Twentieth Century Fund, 1966. 582 p.
2. *Гринберг Р. С., Рубинштейн А. Я.* Экономическая социодинамика. Москва : ИСЭПРЕСС, 2000. 274 с.
3. *Абанкина И. В., Абанкина Т. В., Деркачев П. В.* Исследование «болезни издержек» в российском высшем образовании // Университетское управление: практика и анализ. 2014. № 4–5 (92–93). С. 52–65.
4. *Рубинштейн А. Я.* К теории рынков опекаемых благ. Статья 2. Социодинамическое описание рынков опекаемых благ // Общественные науки и современность. 2009. № 2. С. 138–150.
5. *Harris D. N., Goldrick-Rab S.* The (Un)Productivity of American Higher Education: From «Cost Disease» to Cost-Effectiveness. University of Wisconsin–Madison, 2010. 52 p.
6. *Baumol W. J.* Health Care, Education and the Cost Disease: A Looming Crisis for Public Choice // The Next Twenty-Five Years Public Choice / Ch. Rowley, F. Schneider, R. D. Tollison (eds.). Dordrecht : Springer, 1993. P. 17–28.
7. *Baumol W. J.* Technological Imperatives, Productivity and Insurance Costs // The Geneva Papers on Risk and Insurance. Issues and Practice. 1991. Vol. 16, no. 59. P. 154–165.
8. *Archibald R.* Cost Disease, Higher Education // The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions / P. N. Teixeira, J. C. Shin (eds.). Dordrecht : Springer, 2020. P. 245–247.
9. *Рубинштейн А. Я.* О государственных инвестициях в гуманитарном секторе экономики // Журнал Новой экономической ассоциации. 2019. № 1 (41). С. 225–233.
10. *Рубинштейн А. Я.* Финансирование опекаемых благ в гуманитарном секторе экономики (опыт институционального исследования) // Институциональная экономическая теория: история, проблемы и перспективы / под ред. А. П. Заостровцева. Санкт-Петербург : Международный центр социально-экономических исследований «Леонтьевский центр», 2019. С. 152–174.
11. *Рубинштейн А. Я.* «Мнимый больной», или Каким должно быть финансирование опекаемых благ // Экономический журнал Высшей школы экономики. 2020. Т. 24, № 3. С. 434–464.
12. *Wolff E. N., Baumol W. J., Saini A. N.* A Comparative Analysis of Education Costs and Outcomes: The United States vs. Other OECD Countries // Economics of Education Review. 2014. Vol. 39. P. 1–21.
13. *Abbing H.* Let's Forget About the Cost Disease [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hansabbing.nl/DOCEconomist/Let's%20forget%20about%20cost%20disease%20A5%20version%20060702.pdf> (дата обращения: 25.12.2022).
14. *Малиновский С. С., Шибанова Е. Ю.* Доступность высшего образования в России: как превратить экспансию в равенство. Москва : НИУ ВШЭ, 2022. 78 с.
15. *Музычук В. Ю.* Должно ли государство финансировать культуру? Москва : Институт экономики РАН, 2012. 60 с.
16. *Bowen W. G.* The 'Cost Disease' in Higher Education: Is Technology the Answer? Stanford University : The Tanner Lectures, 2012. 49 p.
17. *Рубинштейн А. Я.* Патернализм и социальная полезность: нормативный анализ опекаемых благ. Москва : Институт экономики РАН, 2020. 54 с.
18. *Рубинштейн А. Я.* К теории рынков опекаемых благ // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экономика. 2011. № 55. С. 298–307.
19. *Рубинштейн А. Я.* Опекаемые блага в сфере культуры: признаки и последствия «болезни цен». Москва : Институт экономики РАН, 2012. 78 с.
20. *Brooks J. R.* Curing the Cost Disease: Legal Education, Legal Services, and the Role of Income-Contingent Loans // Journal of Legal Education. 2019. Vol. 68, no. 3. P. 521–547.
21. Annual Gross Domestic Product and real GDP in the United States from 1930 to 2020 // Statista [Электронный ресурс]. URL: <https://www.statista.com/statistics/1031678/gdp-and-real-gdp-united-states-1930-2019/> (дата обращения: 19.12.2022).
22. *Абанкина И. В.* Финансирование образования: тренд на персонализацию // Журнал Новой экономической ассоциации. 2019. № 1 (41). С. 216–225.
23. *Шевченко Д. А.* Маркетинг в сфере образования: История становления и формирования рынка системы высшего образования в России // Международный журнал психологии и педагогики в служебной деятельности. 2016. № 4. С. 15–24.
24. *Шеметова Н. К.* Эволюция концепций маркетинга в сфере высшего профессионального образования // Психологические, экономические и управленческие аспекты образовательной деятельности : материалы заочной научно-практической конференции (Екатеринбург, 24–25 мая 2014 г.). Санкт-Петербург : Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, 2014. С. 167–174.
25. *Суворов К. А.* Применение теории маркетинга в российском высшем образовании для повышения качества

образовательных услуг // Экономика и бизнес: теория и практика. 2020. № 3-1 (61). С. 184–188.

26. Вандрикова О. В., Ходырева Т. В. Содержание и управление системой внутриорганизационного маркетинга и маркетинговых коммуникаций современного образовательного учреждения высшего образования // Современная экономическая мысль. 2013. № 3. С. 27–39.

27. Платошина Г. Г. Стратегический маркетинг высшего образования // Экономика образования. 2007. № 4 (41). С. 14–20.

28. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. URL: <https://rosstat.gov.ru/> (дата обращения: 25.12.2022).

29. Отчетность по исполнению бюджетов [Электронный ресурс]. URL: <https://roskazna.gov.ru/ispolnenie-byudzheto/> (дата обращения: 25.12.2022).

30. Статистическая информация Минобрнауки РФ. Форма № ВПО-2 «Сведения о материально-технической и информационной базе, финансово-экономической деятельности образовательной организации высшего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (дата обращения: 25.12.2022).

31. Статистическая информация Минобрнауки РФ. Форма № ВПО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» [Электронный ресурс]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (дата обращения: 25.12.2022).

32. Baumol W. J., Bowen W. G. On the Performing Arts: The Anatomy of Their Economic Problems // The American Economic Review. 1965. Vol. 55, no. 1/2. P. 495–502.

References

1. Baumol W. J., Bowen W. G. Performing Arts – The Economic Dilemma. New York: Twentieth Century Fund, 1966. 582 p. (In Eng.).

2. Grinberg R. S., Rubinstein A. Ya. Ekonomicheskaya sotsiodinamika [Economic Sociodynamics], Moscow, ISEPRESS, 2000, 274 p. (In Russ.).

3. Abankina I. V., Abankina T. V., Derkachev P. V. Issledovanie «boleznii izderzhkek» v rossiiskom vysshem obrazovanii [Research on «Cost Disease» in the Russian Higher Education]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2014, no. 4–5 (92–93), pp. 52–65. (In Russ.).

4. Rubinstein A. Ya. K teorii rynkov opekaemykh blag. Stat'ya 2. Sotsiodinamicheskoe opisaniye rynkov opekaemykh blag [On the Theory of Markets of Paternalistic Services. Article 2]. *Obshchestvennyye nauki i sovremennost'*, 2009, no. 2, pp. 138–150. (In Russ.).

5. Harris D. N., Goldrick-Rab S. The (Un)Productivity of American Higher Education: From «Cost Disease» to Cost-Effectiveness. University of Wisconsin–Madison, 2010. 52 p. (In Eng.).

6. Baumol W. J. Health Care, Education and the Cost Disease: A Looming Crisis for Public Choice. In: Ch. Rowley, F. Schneider, R. D. Tollison (Eds.), *The Next Twenty-five Years Public Choice*, Springer, 1993, pp. 17–28. (In Eng.).

7. Baumol W. J. Technological Imperatives, Productivity and Insurance Costs. *The Geneva Papers on Risk and Insurance. Issues and Practice*, 1991, vol. 16, no. 59, pp. 154–165. (In Eng.).

8. Archibald R. Cost Disease, Higher Education. In: P. N. Teixeira, J. C. Shin (Eds.), *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*, Springer, 2020, pp. 245–247. (In Eng.).

9. Rubinstein A. Ya. O gosudarstvennykh investitsiyakh v gumanitarnom sektore ekonomiki [On State Investments in the Humanitarian Sector of Economy]. *Zhurnal Novoi ekonomicheskoi Assotsiatsii*, 2019, no. 1 (41), pp. 225–233. (In Russ.).

10. Rubinstein A. Ya. Finansirovaniye opekaemykh blag v gumanitarnom sektore ekonomiki (opyt institutsional'nogo issledovaniya) [On Financing Patronized Goods in the Humanitarian Sector of Economy (Institutional Research Experience)]. In: A. P. Zaostrovtshev (Ed.), *Institutsional'naya ekonomicheskaya teoriya: istoriya, problemy i perspektivy*, Saint Petersburg, 2019, pp. 152–174. (In Russ.).

11. Rubinstein A. Ya. «Mnimyy bol'noi», ili Kakim dolzhno byt' finansirovaniye opekaemykh blag [«An Imaginary Patient», or What Should Be the Financing of Patronized Goods]. *Ekonomicheskii zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki*, 2020, vol. 24, no. 3, pp. 434–464. (In Russ.).

12. Wolff E. N., Baumol W. J., Saini A. N. A Comparative Analysis of Education Costs and Outcomes: The United States vs. Other OECD Countries. *Economics of Education Review*, 2014, vol. 39, pp. 1–21. (In Eng.).

13. Abbing H. Let's Forget About the Cost Disease, available at: <http://www.hansabbing.nl/DOCEconomist/Let's%20forget%20about%20cost%20disease%20A5%20version%20060702.pdf> (accessed 25.12.2022). (In Eng.).

14. Malinovskiy S. S., Shibanova E. Yu. Dostupnost' vysshego obrazovaniya v Rossii: kak prevratit' ekspansiyu v ravenstvo [Access to Higher Education in Russia: How to Turn Expansion into Equality], Moscow, Higher School of Economics, 2022, 78 p. (In Russ.).

15. Muzychuk V. Yu. Dolzhno li gosudarstvo finansirovat' kul'turu? [Should the State Finance Culture?], Moscow, RAS Institute of Economics, 2012, 60 p. (In Russ.).

16. Bowen W. G. The 'Cost Disease' in Higher Education: Is Technology the Answer? Stanford University: The Tanner Lectures, 2012. 49 p. (In Eng.).

17. Rubinstein A. Ya. Paternalizm i sotsial'naya poleznost': normativnyi analiz opekaemykh blag [Paternalism and Social Utility: Normative Analysis of Patronized Goods], Moscow, RAS Institute of Economics, 2020, 54 p. (In Russ.).

18. Rubinstein A. Ya. K teorii rynkov opekaemykh blag [To the Theory of the Markets of the Sponsored Blessings]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta družby narodov. Seriya: Ekonomika*, 2011, no. S5, pp. 298–307. (In Russ.).

19. Rubinstein A. Ya. Opekaemye blaga v sfere kul'tury: priznaki i posledstviya «boleznii tsen» [Patronized Goods in the Sphere of Culture: «Price Disease» Features and Effects], Moscow, RAS Institute of Economics, 2012, 78 p. (In Russ.).

20. Brooks J. R. Curing the Cost Disease: Legal Education, Legal Services, and the Role of Income-Contingent Loans. *Journal of Legal Education*, 2019, vol. 68, no. 3, pp. 521–547. (In Eng.).

21. Annual Gross Domestic Product and real GDP in the United States from 1930 to 2020, available at: <https://>

www.statista.com/statistics/996758/rea-gdp-growth-united-states-1930–2019/ (accessed 19.12.2022). (In Eng.).

22. Abankina I. V. Finansirovanie obrazovaniya: trend na personalizatsiyu [Financing of Education: Trend on Personalization]. *Zhurnal Novoi ekonomicheskoi assotsiatsii*, 2019, no. 1 (41), pp. 216–225. (In Russ.).

23. Shevchenko D. A. Marketing v sfere obrazovaniya: Istoriya stanovleniya i formirovaniya rynka sistemy vysshego obrazovaniya v Rossii [Marketing Education: The History of the Formation and the Formation of the Market of Higher Education in Russia]. *Mezhdunarodnyi zhurnal psikhologii i pedagogiki v sluzhebnoi deyatel'nosti*, 2016, no. 4, pp. 15–24. (In Russ.).

24. Shemetova N. K. Evolyutsiya kontseptsii marketinga v sfere vysshego professional'nogo obrazovaniya [Evolution of Marketing Concepts in the Sphere of Higher Vocational Education]. *Psikhologicheskie, ekonomicheskie i upravlencheskie aspekty obrazovatel'noi deyatel'nosti*, Saint Petersburg, 2014, pp. 167–174. (In Russ.).

25. Suvorov K. A. Primenenie teorii marketinga v rossiiskom vysshem obrazovanii dlya povysheniya kachestva obrazovatel'nykh uslug [Application of Marketing Theory in Russian Higher Education to Improve the Quality of Educational Services]. *Ekonomika i biznes: teoriya i praktika*, 2020, no. 3-1 (61), pp. 184–188. (In Russ.).

26. Vandrikova O. V., Khodyreva T. V. Soderzhanie i upravlenie sistemoi vnutriorganizatsionnogo marketinga i marketingovykh kommunikatsii sovremennogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego obrazovaniya [Content and Management of the System of Internal Marketing and Marketing Communications of a Modern Higher Education Institution]. *Sovremennaya ekonomicheskaya mysl'*, 2013, no. 3, pp. 27–39. (In Russ.).

27. Platoshina G. G. Strategicheskii marketing vysshego obrazovaniya [Strategic Marketing of Higher Education]. *Ekonomika obrazovaniya*, 2007, no. 4 (41), pp. 14–20. (In Russ.).

28. Federal'naya sluzhba gosudarstvennoi statistiki [Federal State Statistics Service], available at: <https://rosstat.gov.ru/> (accessed 25.12.2022). (In Russ.).

29. Otchetnost' po ispolneniyu byudzhetrov [The Information on Execution of Budgets], available at: <https://roskazna.gov.ru/ispolnenie-byudzhetrov/> (accessed 25.12.2022). (In Russ.).

30. Statisticheskaya informatsiya Minobrnauki RF. Forma № VPO-2 «Svedeniya o material'no-tekhnicheskoi i informatsionnoi baze, finansovo-ekonomicheskoi deyatel'nosti obrazovatel'noi organizatsii vysshego obrazovaniya» [Statistical Information of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation. Form VPO-2 «Information about the Material and Technical and Information Base, Financial and Economic Activity of the Educational Organisation of Higher Education»], available at: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (accessed 25.12.2022). (In Russ.).

31. Statisticheskaya informatsiya Minobrnauki RF. Forma № VPO-1 «Svedeniya ob organizatsii, osushchestvlyayushchei obrazovatel'nyu deyatel'nost' po obrazovatel'nym programmam vysshego obrazovaniya – programmam bakalavriata, programmam spetsialiteta, programmam magistratury» [Statistical Information of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation. Form VPO-1 «Information about the Organization Providing Educational Activities on Educational Programs of Higher Education – Bachelor's Programs, Specialist Programs, Master's Programs»], available at: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (accessed 25.12.2022). (In Russ.).

32. Baumol W. J., Bowen W. G. On the Performing Arts: The Anatomy of Their Economic Problems. *The American Economic Review*, 1965, vol. 55, no. 1/2, pp. 495–502. (In Eng.).

Информация об авторах / Information about the authors

Деркачев Павел Владимирович – кандидат экономических наук, ведущий научный сотрудник Центра финансово-экономических решений в образовании, доцент Департамента образовательных программ Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; pderkachev@hse.ru; ORCID 0000-0002-8698-7744.

Коваленко Дарья Дмитриевна – студентка 4 курса ОП «Государственное и муниципальное управление», Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; ddkovalenko@edu.hse.ru.

Pavel V. Derkachev – PhD (Economics), Leading Research Fellow, Centre for Financial and Economic Decisions in Education, Associate Professor of the Department of Educational Programmes, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics; pderkachev@hse.ru; ORCID 0000-0002-8698-7744.

Darya D. Kovalenko – 4th year Student of the Bachelor Programme «Public Administration», National Research University Higher School of Economics; ddkovalenko@edu.hse.ru.





УНИВЕРСИТЕТСКИЕ КАМПУСЫ МИРОВОГО УРОВНЯ КАК НОВАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОСТРАНСТВ НА ТЕРРИТОРИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Т. С. Ремизова, А. А. Алаев

*Научно-исследовательский финансовый институт
Россия, 127006, Москва, Настасьинский переулок, д. 3, стр. 2;
[ttatia@yandex.ru](mailto:tatatia@yandex.ru)*

Аннотация. Во многих странах мира актуальным вопросом является повышение эффективности использования образовательных пространств, которое достижимо путем создания кампусов. Кампусы способствуют экономическому росту, локализуя обучение, науку, инновации и бизнес в едином пространстве. Однако создание кампусов в Российской Федерации должно быть обосновано как для частных инвесторов, участвующих в их создании, так и для государства, на долю которого приходится значительный объем их финансирования. Отсюда необходимо определение параметров, которые позволят создавать на территории Российской Федерации наиболее востребованные и эффективные образовательные пространства. В работе рассмотрены различные виды кампусов, которые наблюдаются в мировой практике: городские и автономные, локальные и дисперсные, исторические и нового времени, а также кампусы различных моделей: английской, французской, американской, юго-восточной и спутниковой. Кампусы как эффективная форма организации образовательных пространств известны в мировой практике с XVIII в., но в Российской Федерации создаются только сейчас. С 2021 г. были отобраны 17 проектов, в последующие годы отбор будет продолжен. По результатам исследования представлены параметры, которые не учитываются при определении предельного объема субсидий, направленного на создание кампусов на основании существующих нормативно-правовых документов. Однако в соответствии с проведенным анализом мировой практики данные параметры являются необходимыми и непосредственно влияют на создание и дальнейшее функционирование кампусов. Большое значение имеет система дополнительных критериев, которые позволяют определить не только успешность проекта для городской среды и эффект для экономики региона, но и целесообразность финансовых вложений как для государства, так и для частного инвестора. В работе сделаны выводы, что при рассмотрении проектов по созданию кампусов необходимо дополнительно учитывать коммерческую и бюджетную эффективность; расположение кампуса, масштабность и направленность; вовлеченность в городскую среду и загрузку создаваемых объектов инфраструктуры для создания наиболее эффективных кампусов на территории Российской Федерации.

Ключевые слова: кампус, университет, образовательные пространства, высшее образование, бюджетная эффективность, инфраструктура

Для цитирования: Ремизова Т. С., Алаев А. А. Университетские кампусы мирового уровня как новая форма организации образовательных пространств на территории Российской Федерации // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27, № 2. С. 101–115. DOI 10.15826/umpa.2023.02.016.

WORLD-CLASS UNIVERSITY CAMPUSES AS A NEW FORM OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL SPACES ON THE TERRITORY OF THE RUSSIAN FEDERATION

T. S. Remizova, A. A. Alaev

Scientific Research Financial Institute

3/2 Nastasinsky lane, Moscow, 127006, Russian Federation;

tatatia@yandex.ru

Abstract. An urgent problem in many countries is to increase the efficiency of using educational spaces, which is solvable through the creation of campuses. Campuses contribute to economic growth by localizing education, science, innovation and business in a single space. However, the establishment of campuses in the Russian Federation should be justified both for private investors involved in their creation and for the state, which accounts for a significant amount of their financing. Hence, it is necessary to determine the parameters that will allow creating the most popular and effective educational spaces on the territory of the Russian Federation. The paper considers various types of campuses available in world practice: urban and autonomous, local and dispersed, historical and modern, campuses of various models: English, French, American, Southeastern and satellite. Though known in world practice from the 18th century, campuses as an effective form of organizing educational spaces are currently only being created in Russia. Since 2021, there have been selected 17 projects, and the selection of projects will continue in subsequent years. The study resulted in parameters that are not taken into account when determining the maximum amount of subsidies aimed at creating campuses on the basis of existing regulatory documents. However, the analysis of the world practice shows that these parameters are necessary and directly affect the creation and further functioning of campuses. A system of additional criteria is of great importance, which makes it possible to assess not only the success of the project for the urban environment and the effect on the economy of the region, but also the expediency of financial investments, both for the state and for the private investor. The paper concludes that when considering projects for the creation of campuses, it is necessary to additionally take into account commercial and budgetary efficiency; the location of the campus, its scale, orientation, involvement in the urban environment; the load of infrastructure facilities to ensure the creation of the most effective campuses on the territory of our country.

Key words: campus, university, educational spaces, higher education budget efficiency, infrastructure

For citation: Remizova T. S., Alaev A. A. World-Class University Campuses as a New Form of Organization of Educational Spaces on the Territory of the Russian Federation. *University Management: Practice and Analysis*, 2023, vol. 27, no. 2, pp. 101–115. doi 10.15826/umpa.2023.02.016. (In Russ.).

Введение

Актуальность развития университетских кампусов велика как в мировом сообществе, так и для нашей страны, поскольку наличие кампусов становится показателем социально-экономического развития. Университеты начинают быть катализаторами для экономического роста стран, в которых находятся кампусы. Учебные заведения оказываются центром притяжения, связующим элементом между обучением, наукой и бизнесом, способствуют повышению качества человеческого капитала, увеличению благосостояния населения и развитию инноваций, в том числе учитывают экологическую составляющую за счет эффективной организации образовательных пространств на своей территории.

В Российской Федерации на данный момент находится несколько тысяч профессиональных образовательных организаций и более 1000 университетов, 650 из которых государственные. Однако

не все университеты могут предоставить места для проживания студентам и преподавателям, имеют развитую социальную, спортивную и научную инфраструктуру, обладают зонами для исследовательской деятельности. В Российской Федерации университеты, активно развиваясь ранее, приобретали различные здания на территории города, не объединяя их в единое образовательное пространство. Создание университетских кампусов мирового уровня позволит объединить учебу, науку, исследование, работу, социальную и спортивную деятельность в едином месте, тем самым обеспечив максимальную эффективность используемых пространств. В рамках национального проекта «Наука и университеты» предполагается создание 25 кампусов к 2030 г., большинство из которых будут созданы на базе действующих университетов. Однако формирование таких кампусов должно быть обосновано как для частных инвесторов, участвующих в их создании, так и для государства, на долю которого приходится значительный объем их

финансирования. Поэтому цель данного исследования – в опоре на лучшие мировые практики развития университетских кампусов определить параметры, которые необходимо учитывать при отборе проектов по созданию кампусов мирового уровня в ближайшие годы как новой формы организации образовательных пространств на территории Российской Федерации. В рамках данной работы поставлены следующие задачи:

- рассмотреть классификацию университетских кампусов в мире;
- обобщить имеющиеся проблемы в развитии образовательных пространств в Российской Федерации;
- проанализировать критерии отбора проектов по созданию университетских кампусов в Российской Федерации и отобранные в 2021 г. проекты;
- предложить дополнительные параметры для анализа проектов при проведении отбора в последующие годы на основании рассмотренной мировой практики.

Обзор литературы

Понятие кампуса рассматривается в работах таких авторов, как С. В. Сергеева [1], М. А. Чичикина, И. В. Осипова, К. А. Долгополова [2], А. М. Елисеева [3].

С. В. Сергеева выделяет множественность и разнообразие имеющихся определений кампуса: от электронно-образовательного пространства вуза до места пребывания различных социальных категорий граждан. М. А. Чичикина, И. В. Осипова, К. А. Долгополова и А. М. Елисеева определяют кампус в основном как архитектурно-градостроительный комплекс объектов, объединенный общей функцией. Многие авторы в своих работах рассматривают различные виды кампусов, используемых в мировой практике. Так, К. А. Максимова [4–5] выделяет различия кампусов по архитектурному решению и расположению в планировочной структуре города. Размещение кампуса относительно города в своих работах также затрагивает Г. И. Кулешова [6–7], разделяя их на автономные (загородные) и городские. Среди городских кампусов М. L. Cannas da Silva [8] рассматривает локальные и дисперсные. В. Некрасова [9–10] более подробно представляет особенности расположения кампусов в структуре города, уделяя особое внимание медицинским. М. В. Пучков [11] в своей работе разделяет кампусы по географическому принципу, А. А. Стариков [12] выделяет модели пространственной организации кампусов

в соответствии с различиями не только по расположению в городской среде, но и по пространственной инфраструктуре, степени автономии и отношению к внутренней среде.

Взаимодействию кампуса и города посвящены работы А. Д. Тютиной, А. В. Васильевой [13], И. А. Скалабан, М. Дебрэнн, О. В. Колесовой, А. М. Погорельской [14], Е. Ю. Смолиной [15], А. И. Щербинина [16]. Инфраструктура и расположение кампуса оказывают значительное влияние на его привлекательность для абитуриентов, что подробно рассмотрено А. Д. Тютиной и А. В. Васильевой [13], однако при значительной удаленности кампуса от города возникает проблема доступности. Она может быть решена за счет создания дополнительной транспортной городской инфраструктуры, что освещается в работе И. А. Скалабан, М. Дебрэнн, О. В. Колесовой, А. М. Погорельской [14]. В свою очередь, работа Е. Ю. Смолиной [15] посвящена «кампусному проекту», изменяющему существующие бизнес-модели образовательной организации и способствующему внедрению управленческих решений, возникновению новой коммуникационной городской среды и обеспечению ведущей роли университета в развитии города и региона. Это продолжает доказывать и А. Щербинин [16].

При создании университетских кампусов нового типа необходимо учитывать существующие проблемы российской системы образования в рамках взаимодействия образования, науки и бизнеса, которые анализируются А. В. Бровкиным [17], А. С. Кудасовой, А. Д. Тютиной, Ю. С. Еременко, Е. А. Брижановым [18], С. В. Фруминой [19]. Так, А. В. Бровкиным среди основных проблем выделены качество образовательных услуг, несоответствие компетенций выпускников вузов и ожиданий работодателей, отсутствие экономической самостоятельности учебных учреждений. Обеспеченность инфраструктурой, но вместе с тем недостаточное использование университетских зданий и отсутствие многоцелевых пространств для обучения раскрыты в работе А. С. Кудасовой, А. Д. Тютиной, Ю. С. Еременко, Е. А. Брижанова. С. В. Фрумина, в свою очередь, рассматривает необходимость интеграции бизнеса и университета с учетом безусловной пользы от такого партнерства для обеих сторон.

Создание университетских кампусов нового типа требует значительных финансовых затрат. Вопросы финансовой поддержки и обоснование типов бизнес-моделей представлены в работах О. В. Богачевой, О. В. Смородинова [20], А. В. Костина [21], О. Ю. Геревенко,

Т. В. Ковалевой [22], Д. О. Мартыанова [23]. О. В. Богачева, О. В. Смородинов и А. В. Костина рассматривают организацию бюджетного и программно-целевого финансирования, на преобладающую роль бюджетного финансирования при создании кампусов в России также указывают О. Ю. Геревенко и Т. В. Ковалева. Д. О. Мартыанов предлагает организацию государственно-частного партнерства при создании университетских кампусов. Уделяя особое внимание взаимоотношению частных и публичных партнеров при реализации важных инфраструктурных объектов (кампусов в России), автор также указывает на значительные преимущества от создания университетских кампусов как для государства, так и для частных партнеров.

Развитая и эффективно используемая инфраструктура кампуса становится неотъемлемым элементом устойчивого развития и глобальной конкурентоспособности университета, что подробно представлено в работах О. Г. Севостьяновой и Т. В. Натальиной [24], а также И. В. Краковецкой, А. С. Воробьевой, А. И. Далибожко [25]. В работе Е. В. Ивановой, Е. В. Маяковой, Е. М. Барсуковой, А. Э. Тер-Григорян [26] рассмотрены потребности и возможности применения инфраструктуры университетов городскими сообществами в контексте повышения эффективности использования образовательных пространств.

Методы

В исследовании использовались методы обобщения значительного объема теоретических источников, что предполагает применение многоуровневого комплекса методов и способов познания, имеющихся в современной науке, в том числе общенаучных и частнонаучных методов и общелогических приемов (анализ, абстрагирование, синтез, обобщение, аналогия, сравнительно-правовой и др.).

При выполнении работы в качестве общенаучного метода был использован системный подход, применение которого предполагает проведение исследования с учетом прямых и обратных связей, что, в свою очередь, позволяет рассмотреть содержание возникающих взаимоотношений университетов, государства, инвесторов и иных хозяйствующих субъектов и обеспечивает комплексность проводимого исследования.

При проведении исследования также были использованы инструментальные технологии, в том числе табличные и графические приемы визуализации данных. Применяется метод кейсов, позволяющий анализировать отдельные примеры

создания университетских кампусов и использовать результаты анализа для формирования итогов исследования.

Классификация университетских кампусов в мире

В рассмотренных авторами исследования присутствует многообразие определений кампуса – это и электронно-образовательное пространство вуза, и места пребывания различных социальных категорий граждан [1], и отдельный градостроительный объект [2–3]. Кампусы в мировой практике известны с XVIII в.: исследователи связывают первый кампус с территорией Пристанского университета. Под ним понималась обособленная территория, на которой находились как учебные корпуса, так и общежития студентов и преподавателей, спортивные и культурные учреждения и иная инфраструктура, обеспечивающая эффективность образовательного процесса [4–5].

По мнению ряда исследователей, кампус – это обособленная территория, принадлежащая отдельной компании, в инфраструктуре которой есть университет. Другие исследователи относят к кампусу всю территорию города, в котором расположен университет, и места для проживания студентов и преподавателей – так называемые университетские города.

В рамках данной работы под кампусом мы понимаем обособленную территорию с развитой инфраструктурой, включающей в себя учебные корпуса, общежития, спортивные и культурные объекты, научно-исследовательские комплексы, направленные на эффективное взаимодействие университета и его окружения. Отметим, что важный аспект устойчивого развития университета зависит от отношений, установленных между университетом и его окружением, так как именно университеты играют ключевую роль в развитии городов в современном мире.

Кампусы в мировой практике выделяют в различные группы в зависимости от:

- расположения относительно города;
- истории создания;
- размеров;
- специализации.

Многие авторы для классификации кампусов используют их расположение относительно города. Так, Г. И. Кулешова [6–7] разделяет кампусы на автономные и городские. Приведем примеры данных кампусов в табл. 1.

Среди городских исследователи выделяют локальные и дисперсные (разрозненные) кампусы.

Таблица 1

Примеры автономных и городских кампусов в разных странах мира

Table 1

Examples of autonomous and urban campuses in different countries

Виды кампусов по расположению относительно города	Примеры кампусов в разных странах мира
Автономные	Большинство кампусов США (Линденвудский университет, Сент-Чарльз; Бакнеллский университет)
Городские	– Городские университеты Европы: – Великобритания (Кембридж, Оксфорд); – Швеция (Лунд); – Нидерланды (Делфт, Лейден); – Бельгия (Левен); – Швейцария (Женевский университет); – Польша (университет Лодзи); – университеты некоторых крупных городов США (Бостонский университет, Массачусетский технический университет)

И локальные, и дисперсные кампусы широко представлены в мировой практике (табл. 2).

М. Л. Каннас да Сильва [8] считает дисперсным «город как кампус» или «разрозненный кампус», а локальным, наоборот, кампус как единый город. Вопрос дисперсности носит дискуссионный характер и рассматривается в работах К. А. Максимовой [4], В. И. Некрасовой [9–10], М. В. Пучкова [11]. По мнению авторов, принципы отнесения кампусов к локальному или

дисперсному наиболее подробно представлены в работе К. А. Максимовой (табл. 3).

Оценка дисперсности позволяет получить более полную информацию о градостроительных особенностях при создании кампуса. Общественное пространство в жизни студентов играет значительную роль: это район проживания и возможность использования многофункциональных модулей, а также оборудования для научной, спортивной и социальной деятельности. Локальные кампусы

Таблица 2

Примеры локальных и дисперсных кампусов в разных странах мира

Table 2

Examples of local and dispersed campuses in different countries

Виды городских кампусов	Примеры кампусов в разных странах мира
Локальные	Кампусы университетов крупных городов США (Бостонский университет, Массачусетский технический университет)
Дисперсные	- Кампусы университетов Европы: – Швейцария (Женевский университет); – Польша (университет Лодзи).

Таблица 3

Принципы отнесения кампусов к локальному или дисперсному

Table 3

Principles of classifying campuses as local or dispersed

Вид кампуса	Количество объектов	Расположение объектов
Локальный	Более 75 % всех объектов	Расположены в доступности друг от друга: радиус доступности не превышает 0,5 км.
Дисперсный	Менее 75 %	- Расположены в радиусе доступности более 0,5 км, при этом разделяются по степени дисперсности: – от 0,5 до 1,5 км – низкая; – от 1,5 до 3 км – средняя; – от 3 км – высокая.

имеют значительные преимущества, среди которых – концентрированное проживание и нахождение всех студентов в одном месте, формирование единой культурной среды и поддержка безопасности. Однако сужается коммуникативное пространство и взаимодействие с городом. Высокая дисперсность, в свою очередь, может создавать дополнительные транспортные проблемы и необходимость решения вопросов безопасности, в том числе для иностранных студентов.

Также исследователи разделяют кампусы по истории создания: исторические и кампусы нового времени [6–7]. Представим примеры кампусов по времени создания в табл. 4.

В литературе можно встретить градацию кампусов по их размерам. Так, М. А. Чичикина, И. В. Осипова, К. А. Долгополова [2] разделяют кампусы на микрокампус, миникампус, классический, макрокампус и мегакампус. Микрокампус предполагает концентрацию всех необходимых функций в одном объекте; мегакампус, в свою очередь, ориентируется на присутствие нескольких университетов на территории одного кампуса. В мировой практике кампусы значительно отличаются по размерам территории (табл. 5).

Существует и отдельная классификация кампусов по специализации. Так, В. И. Некрасова [9] выделяет медицинский кампус, который, например,

характерен для США и менее распространен в странах Европы и Азии.

Достаточно часто исследователи, давая характеристику кампусам, оценивают такие показатели, как соотношение студентов и преподавательского состава. Например, в Медицинской школе университета Лос-Анжелеса соотношение составляет 1 : 1 (3570 : 3525 человек)¹, в Кембридже – 2,3 : 1 (20247 : 8500 человек)¹, в Техасском университете – 3 : 1 (50 000 : 16 500 человек). В свою очередь, А. Стариков [12], опираясь на исторические особенности университетов и их взаимосвязь с городской средой, выделяет 5 моделей кампусов, которые приведены в табл. 6.

Таким образом, кампусы в различных странах и городах могут отличаться друг от друга в зависимости от расположения относительно города, историчности, масштабности и направленности, а также иметь различные модели своего развития. При этом один и тот же кампус может быть отражением всех классификаций, представленных в данной работе. Так, Кембридж можно рассмотреть следующим образом (рис. 1).

Однако вне зависимости от классификации все университетские кампусы в мире обладают

¹ University of Cambridge. URL: https://www.information-hub.admin.cam.ac.uk/files/ff_tableau_2022_-_poster_webv.pdf (дата обращения: 15.03.2023).

Таблица 4

Примеры кампусов по времени создания

Table 4

Examples of campuses as classified by creation time

Виды кампусов относительно истории их создания	Примеры кампусов в разных странах мира
Исторические	Великобритания (Кембридж, Оксфорд) Швеция (Лунд) Нидерланды (Делфт, Лейден) Бельгия (Левен)
Нового времени	Франция (Плато-Сакле, Сите-Декарт, София-Антиполис)

Таблица 5

Примеры размеров территории кампусов

Table 5

Examples of campus sizes

Примеры кампусов в мире	Размер территории, га
США (Техасский университет в Остине)	350
Нидерланды (Международный кампус Утрехта)	260
США (David Geffen School of Medicine, Лос-Анжелес)	176
Швеция (Каролинский институт, Стокгольм)	90
Великобритания (Кембридж)	85

Таблица 6

Модели кампусов

Table 6

Campus models

Модель кампуса	Краткое описание	Пример
Английская	Совокупность университета и общежитий-колледжей	Великобритания (Оксфорд, Кембридж)
Французская	Студенты и преподаватели проживают вне стен университета, в городе, и самостоятельно оплачивают аренду жилья	Франция (Сорбонна)
Американская	Над учебной инфраструктурой преобладает научно-исследовательская и технологическая	США (Гарвардский университет, Йельский университет)
Юго-восточная	Университетские корпорации: создание территориального единства, специализации и кооперации нескольких кампусов, при этом каждый из них сохраняет автономию	Китай (мегакампус Гуанчжоу) Сингапур (мегакампус Сингапура)
Спутниковая	Кампус как спутник городского университета, находящийся в его окрестностях	США (Мерсед, спутник Калифорнийского университета)

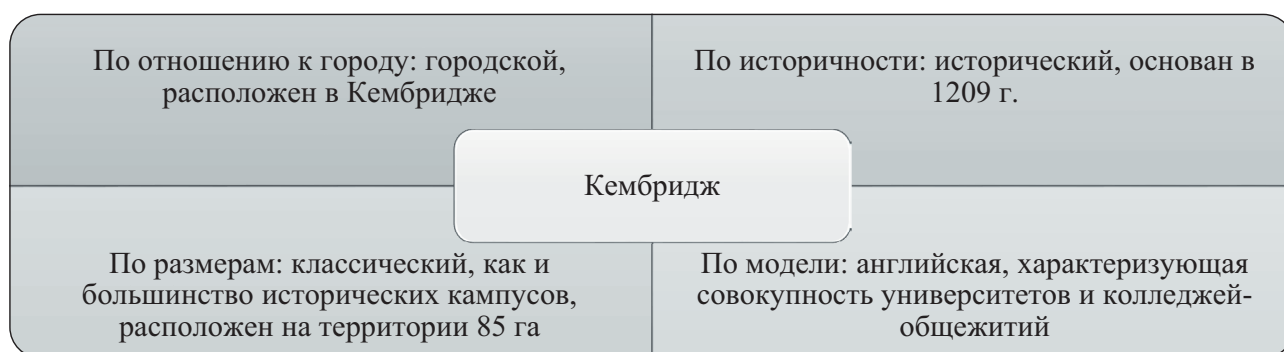


Рис. 1. Виды кампуса на примере Кембриджа

Fig. 1. Types of campus on the example of Cambridge

общими чертами: наличие университета как единого центра, многофункциональность территории с выделением на ней отдельных объектов, наличие зон для исследовательской деятельности, безопасность, наличие границ кампуса и уникальность зданий.

В Российской Федерации также существуют кампусы, которые можно классифицировать по рассмотренным группам. Приведем примеры в табл. 7.

Для многих кампусов Российской Федерации (в первую очередь, исторических) характерны распределенные объекты имущественной и образовательной инфраструктуры, создаваемые внутри крупных городских агломераций, что отличает их от зарубежных кампусов (например, Левена в Бельгии и Лунда в Швеции): они представляют из себя центры городских инновационных кварталов, формирующих инновационное сообщество на территории города и прилегающих территориях, оказывая тем самым значительное влияние на социально-экономическое развитие региона.

Проблемы развития образовательных пространств в Российской Федерации

В мировых рейтингах университеты России не занимают высоких позиций. Так, в QS World University Rankings 2023 на 75 месте находится Московский государственный университет М. В. Ломоносова, на 230 и 260 местах – Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана и Новосибирский государственный университет соответственно, на 434 позиции находится Дальневосточный федеральный университет. В рейтинге оцениваются различные показатели: от качества образования и университетских исследований до результатов трудоустройства². Среди лучших студенческих городов в мире на 2022 г. Москва занимала 25 место,

² QS World University Rankings 2023: Лучшие мировые университеты. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2023> (дата обращения: 23.03.2023).

Таблица 7

Примеры кампусов в Российской Федерации

Table 7

Examples of campuses in the Russian Federation

Наименование кам- пуса в Российской Федерации	Размер (пло- щадь объек- тов, тыс. м ²)	Количество мест, тыс. ед.	Отношение к го- роду (автоном- ный, городской)	Историчность (историче- ский, нового времени)	Модель (английская, фран- цузская, американская, юго- восточная, спутниковая)
Городской универ- ситетский кампус СПбГУ	512,0	16,0	городской	Исторический (первые общежития – 1882 г.)	английская с элементами французской (общежития расположены в 3 районах города)
Кампус Дальнево- сточного феде- рального универ- ситета	176,25	6,0	автономный (о. Русский)	Нового времени (2013 г.)	английская
Кампус Астрахан- ского государст- венного техниче- ского университета	325,4	8,5	городской	Исторический (первые общежития были основа- ны в 1960–1980 гг). Пла- нируется создание нового межвузовского кампуса	английская
Кампус Универси- тета Иннополис	28	1,0	городской	Нового времени (2015 г.)	американская (в универ- ситете действуют 17 ла- бораторий и 9 научных центров)
Кампус Сибирско- го федерального университета	325,93	11,5	городской	Нового времени (универ- ситет открыт в 2006 г.)	английская
Кампус Казанско- го федерального университета	274	11,0	городской (не- далеко от цен- тра города)	Нового времени (Деревня Универсиады – 2009– 2010 гг.)	английская с элементами французской (Деревня Универсиады и общежития университета расположе- ны в различных районах города)
Кампус Наци- онального ис- следовательского университета «Высшая школа экономики»	390,0	22,0	городской (рас- пределенный)	Исторический	английская с элементами французской (10 общежи- тий на территории Москвы и Московской области)
Московский кампус Российско- го университета дружбы народов	н/д	8,0	городской	Исторический	английская

Санкт-Петербург – 72, Томск – 85. Данный рейтинг проводится среди городов с населением более 250 000 человек и наличием не менее 2 университетов³.

В оценку входят такие критерии, как рейтинги университетов (сколько университетов города находится в рейтинге), соотношение студентов (их количество среди населения города и количество

иностраннных студентов), безопасность, уровень загрязнения и желание учиться в городе, деятельность работодателей, доступность (стоимость обучения и стоимость проживания), оценки студентов (в плане устойчивости, дружелюбия и возможности найти работу в городе после окончания университета). Наиболее низкими показателями российских университетов являются безопасность, уровень загрязнения и желание учиться в городе. В Санкт-Петербурге и Томске также достаточно низко оценена деятельность работодателей.

³ QS Лучшая методология студенческих городов. URL: <https://www.topuniversities.com/best-student-cities/methodology> (дата обращения: 23.03.2023).

Одной из главных проблем университетов в России является обеспеченность инфраструктурой, которая оказывает значительное влияние на привлекательность для абитуриентов [13–14] и обеспечивает ведущую роль университетов в развитии городской среды [15–16]. Присутствует дефицит исследовательских пространств и мест для проживания студентов и преподавателей, но у части университетов при этом есть неиспользуемое имущество [17–19]; значительные площади государственных вузов требуют капитального ремонта⁴. Помимо инфраструктурных проблем стоит обратить внимание на необходимость укрепления взаимосвязей образования, науки, технологий и бизнеса [20], которое может происходить на базе университетов, но на данный момент является редкой практикой. Одна из причин этого – существующая разрозненность пространств, которая выражается в изолированности университетов от городского пространства в целом [27]. Вместе с тем в нашей стране на данный момент уже существуют примеры успешных практик интеграции образовательной и исследовательской инфраструктуры на территории: это кампус Дальневосточного федерального университета (далее – ДВФУ) на острове Русский, созданный в 2012 г. и размещающий на своей территории 11 000 студентов и преподавателей. В составе кампуса есть конгрессно-выставочный центр, позволяющий проводить масштабные события на территории (например, Восточный экономический форум), организованы точки питания, спортивная инфраструктура (бассейны, открытые и крытые объекты), обеспечено движение средств городской транспортной инфраструктуры⁵. При этом позиция ДВФУ в QS World University Rankings с 2020 по 2023 г. изменилась на 59 пунктов (с 493 на 434 место), что свидетельствует о росте привлекательности университета.

В мировой практике университеты формируют на своей территории целые инновационные пространства, но большинству вузов нашей страны это пока не свойственно. Однако бизнес может быть заинтересован как в инновационной деятельности, проводимой на базе университетов, так и в создании и развитии инфраструктуры для ее осуществления: тем самым он будет включен в образовательное пространство. Например, на базе ДВФУ уже созданы экосистема предпринимательства и инноваций,

инжиниринговый центр и центр цифрового развития компаний-партнеров, что в совокупности обеспечивает связь науки и внедрения [28].

Таким образом, интеграция образования, науки и бизнеса в едином пространстве является важной составляющей для развития города, региона и экономики всей страны.

Проекты по созданию университетских кампусов в Российской Федерации, отобранные в 2021 г.

Кампусы как эффективная форма организации образовательного пространства создаются в Российской Федерации в рамках федерального проекта «Развитие инфраструктуры для научных исследований и подготовки кадров» национального проекта «Наука и университеты». Развитие кампусов требует значительного объема финансовых затрат и предусматривает поддержку государства [21–22]. Создание кампусов предполагается за счет применения механизмов государственно-частного партнерства [23] и концессионных соглашений, что определено в Постановлении Правительства Российской Федерации⁶ от 28 июля 2021 г. № 1268.

Программа по созданию кампусов на территории Российской Федерации действует с 2021 г. В том же году из 27 заявок было отобрано 8 (Томск, Калининград, Нижний Новгород, Екатеринбург, Челябинск, Москва, Новосибирск и Уфа). В 2022 г. были определены 9 проектов для реализации в 2023 г. (Федеральная территория «Сириус», Пермь, Самара, Иваново, Южно-Сахалинск, Архангельск, Тюмень, Великий Новгород, Хабаровск), отбор происходил из 39 заявок.

Рассмотрим проекты по созданию кампусов по размеру территории, количеству мест проживания и стоимости создания. Размер территории создаваемых кампусов по отобранным в 2021 г. проектам представим на рис. 2.

Как видно на рис. 2, размеры создаваемых кампусов отличаются друг от друга более чем в 10 раз. При этом все создаваемые в Российской Федерации кампусы, в соответствии с рассмотренной выше классификацией М. Чичикиной, И. Осиповой, К. Долгополовой [2], скорее относятся к микрокампусам и микрокампусам.

⁴ О комплексе мер по развитию высшего образования. URL: <https://sr.donstu.ru/upload/iblock/1bc/O-komplekse-mer-po-razvitiyu-vysshego-obrazovaniya.pdf> (дата обращения: 15.03.2023).

⁵ Дальневосточный федеральный университет. URL: <https://www.dvfu.ru/about/campus/> (дата обращения: 12.05.2023).

⁶ До 2030 г. в России должно появиться не менее 30 университетских кампусов мирового уровня. URL: https://re.vedomosti.ru/profit_place/articles/2022/02/14/909231-kak-studencheskie-kampusi-pomogut-razvivat-territorii?ysclid=ldtus2dsh6103726379 (дата обращения: 15.03.2023).

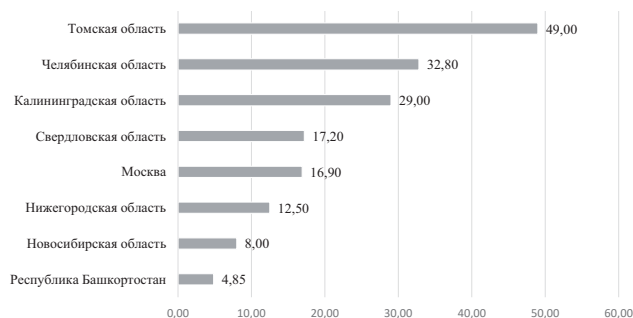


Рис. 2. Размер территории создаваемых кампусов мирового уровня в Российской Федерации, га

Fig. 2. The size of the territory of the world-class campuses being created in the Russian Federation, hectares

Рассмотрим количество мест проживания по отобранным в 2021 г. проектам (рис. 3).

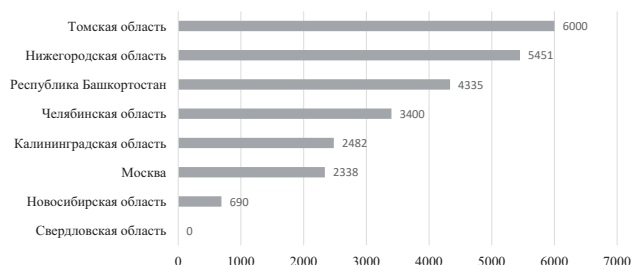


Рис. 3. Количество мест проживания в создаваемых кампусах мирового уровня в Российской Федерации, койко-мест

Fig. 3. Places of residence in the world-level campuses being created in the Russian Federation, number of beds

Как видно на рис. 3, в большинстве отобранных проектов будут созданы места для проживания студентов и преподавательского состава, что характерно для английской модели кампусов, однако в одном из создаваемых кампусов мирового уровня мест для проживания не предусмотрено, что характерно для французской модели.

Стоимость создания кампусов также варьируется: от 14 до 46,7 млрд руб., создание предполагается с привлечением государственного финансирования. Например, первоначально озвученная сумма на строительство кампуса в Томске составляла 60 млрд руб., позже она была уменьшена до 46 млрд руб.,⁷ из них 18 млрд руб. — средства федерального бюджета, 0,9 млрд руб. — областного бюджета и 27,1 млрд руб. — частного инвестора. При этом создаваемый кампус в Томске

⁷ Томский губернатор рассказал, что происходит с проектом межвузовского кампуса. URL: <https://news.vtomske.ru/news/196914-tomskii-gubernator-rasskazal-cto-proishodit-s-proektom-mejvuzovskogo-kampus-a?ysclid=lf1lpactsl609909021> (дата обращения: 20.03.2023).

обладает большой дисперсностью, что, в свою очередь, обуславливает вопросы транспортной обеспеченности и бюджета для создания необходимой инфраструктуры. С учетом высокой стоимости создания кампусов рассмотрим существующие критерии для расчета предельного объема субсидий при отборе проектов по созданию университетских кампусов.

Критерии для расчета предельного объема субсидий при создании университетских кампусов в Российской Федерации

Для расчета предельного объема субсидий при создании кампусов ПП РФ от 28 июля 2021 г. № 1268 определены следующие критерии:

— стоимость создания 1 места в кампусе (с учетом базового района);

— потребность субъекта в количестве новых мест для:

- обучающихся;
- научно-педагогических работников;
- научных сотрудников и иных категорий сотрудников;

— коэффициент качества инновационной образовательной среды;

— коэффициент привлечения софинансирования со стороны субъекта Российской Федерации.

При оценке качества инновационной образовательной среды учитываются:

— эффект для экономики региона (доходы бюджетной системы по отношению к ее расходам, закупка у субъектов малого и среднего предпринимательства);

— содействие устойчивому развитию экономики региона (создание добавленной стоимости);

— оценка социально-экономических параметров, учет механизмов управления рисками, использование инновационных технологий, минимизация (снижение воздействия) на окружающую среду;

— устойчивость и наличие мер по предотвращению природных катастроф;

— социальные показатели (наличие спортивной и иной инфраструктуры);

— открытый доступ к информации.

Как видно из приведенных критериев, оцениваются только экономические результаты (доходы бюджетной системы, создание добавленной стоимости), инфраструктурные показатели кампуса (наличие инфраструктуры), воздействие на окружающую среду, наличие мер по управлению рисками и предотвращению природных катастроф. Однако,

по мнению авторов, при оценке проектов не учитываются следующие параметры:

- взаимоотношение кампуса и города (степень дисперсности, наличие городской инфраструктуры, необходимой для обеспечения деятельности кампуса);
- соотношение студентов (возможное количество студентов среди населения города, количество иностранных студентов);
- доступность (стоимость обучения и проживания);
- бюджетная и коммерческая эффективность проекта с учетом привлечения как бюджетного, так и внебюджетного финансирования.

Дополнительные параметры, необходимые для анализа проектов при проведении отбора в последующие годы

По мнению авторов, для создания наиболее эффективного образовательного пространства на территории Российской Федерации при рассмотрении проектов по созданию кампусов необходимо учитывать следующие дополнительные параметры:

1) взаимоотношение кампуса и города. Данный параметр характеризуется показателем дисперсности и позволяет определить не только доступность инфраструктуры кампусов для жителей города, но и удобство нового создаваемого пространства как для студентов и преподавательского состава, так и для жителей города. Для последних кампус может выступать как инструмент коммуникационного взаимодействия [24]. Для использования данного параметра предлагается определить количество объектов инфраструктуры кампуса, расположенных в доступности не более 0,5 км друг от друга. Если таких объектов менее 75 %, необходимо оценить потребности в создании дополнительной коммунальной, социальной и иной инфраструктуры города для полноценного взаимодействия с кампусом. Если создание такой инфраструктуры необходимо, то расходы со стороны бюджетной системы должны быть отражены в критерии «экономический эффект для экономики региона»;

2) соотношение студентов, предполагающее оценку их возможного количества среди населения в городе в рассматриваемый период. Данный параметр необходим, чтобы оценить загрузку создаваемых объектов инфраструктуры, включая места проживания. В небольших городах запрос на значительный объем мест проживания по сравнению с текущим при имеющемся снижении

объема населения, которое подтверждается данными Росстата, должен быть дополнительно обоснован. В обоснование необходимо включать подтверждения студентов других населенных пунктов, формирующих потребности в создаваемой инфраструктуре, того, что они хотят учиться на территории города, в котором создается кампус. Загрузка создаваемых объектов инфраструктуры – важнейший показатель, позволяющий оценить востребованность создаваемого кампуса и выявить малоэффективные и неиспользуемые площади для их дальнейшего высвобождения;

3) доступность. Достижение экономического эффекта для экономики региона предполагает оказание платных услуг на территории кампуса. К ним могут относиться плата за образование и за проживание (к этой категории относят все расходы за исключением платы за образование: проживание, питание, стоимость курса / учебные материалы, личные расходы и транспорт). Денежные траты, предполагающиеся на территории кампуса, должны быть доступны для студентов, которые собираются учиться в данной образовательной организации;

4) бюджетная и коммерческая эффективность проекта. Данный параметр определяет целесообразность финансовых вложений как для государства, так и для частного инвестора [26]. Коммерческую и бюджетную эффективность проекта по созданию кампусов можно охарактеризовать системой показателей на основании финансово-экономической модели проекта, которую мы рассмотрим дополнительно в табл. 8.

Таким образом, значения основных показателей, определяющих коммерческую и бюджетную эффективность проекта (выручка, себестоимость продаж, прибыль от продаж, рентабельность продаж, инвестиции, бюджетные субсидии, налоги, уплаченные в бюджет, бюджетные эффект и эффективность), позволяют соотносить значения эффективности кампусов, создаваемых на различных территориях. Приведем относительные показатели, которые могут быть применимы для соотношения данных различных кампусов:

- отношение объема поступлений из бюджета и объема прибыли;
- отношение объема выплаты в бюджет и объема прибыли;
- отношение объема выплат в бюджет и объема поступлений из бюджета, направленных на реализацию проекта;
- отношение расходов бюджетной системы на эксплуатационной стадии к общему объему расходных обязательств, позволяющих оценить

Таблица 8

Система показателей для оценки коммерческой и бюджетной эффективности создания кампуса

Table 8

A system of indicators for assessing the commercial and budgetary effectiveness of a campus creation

№ п/п	Показатели (характеристика показателя)	Коммерческая / бюджетная эффективность
1	Выручка, млн руб. (экономический оборот)	Коммерческая
2	Себестоимость продаж, млн руб. (расходные обязательства, возникающие при создании и эксплуатации кампуса)	Коммерческая
3	Прибыль от продаж, млн руб. (создание добавленной стоимости)	Коммерческая
4	Рентабельность продаж, % (доходность)	Коммерческая
5	Инвестиции, млн руб. (объем вложений частных инвесторов и государства)	Коммерческая
6	Сальдо накопленного потока, млн руб. (строка 3 – строка 5)	Коммерческая
7	Бюджетные средства, млн руб. (объем вложений государства как на стадии создания, так и на стадии эксплуатации)	Бюджетная
8	Налоги уплаченные, млн руб. (объем поступлений в бюджет, представляющий экономические выгоды от создания кампусов для государства)	Бюджетная
9	Бюджетный эффект, млн руб. (строка 8 – строка 7) (итоговая сумма доходов бюджета в абсолютном выражении от создания и функционирования кампуса)	Бюджетная
10	Бюджетная эффективность, % (строка 9 ÷ строка 7 × 100 %) (итоговая сумма доходов бюджета в относительном выражении от создания и функционирования кампуса)	Бюджетная

возможность эксплуатации кампуса без привлечения бюджетных средств.

Рассмотренные показатели могут быть применимы при разработке методики оценки бюджетной эффективности строительства университетских кампусов нового типа и направлены на совершенствование Правил предоставления и распределения иных межбюджетных трансфертов из федерального бюджета субъектам Российской Федерации в целях софинансирования расходных обязательств, возникающих при реализации региональных инвестиционных проектов по созданию кампусов⁸.

Данные показатели позволят оценить не только успешность проекта для городской среды и эффект для экономики региона, но и целесообразность финансовых вложений как для государства, так и для частного инвестора в долгосрочном периоде.

Заключение

В заключение отметим, что создание кампусов мирового уровня на территории Российской Федерации призвано повысить эффективность использования образовательных пространств, создать места объединения образования, науки, инноваций, технологии и бизнеса, преодолеть разрозненность между университетом и городом, решить проблемы обеспеченности инфраструктурой. Однако с учетом того, что создание каждого кампуса в рамках национального проекта «Наука и университеты» предусматривает значительные затраты как со стороны государства, так и со стороны частных инвесторов, при рассмотрении проектов необходимо учитывать максимальное количество параметров, позволяющих определить наиболее эффективные проекты в долгосрочной перспективе. В связи с этим авторы выработали предложения по дополнению существующих критериев, определенных в Постановлении Правительства Российской Федерации от 28 июля 2021 г. № 1268, следующими дополнительными параметрами: взаимоотношение кампуса и города (степень дисперсности, наличие городской инфраструктуры, необходимой для обеспечения деятельности кампуса); соотношение студентов (возможное количество студентов среди

⁸ Постановление Правительства РФ от 28 июля 2021 г. № 1268 «О реализации проекта по созданию инновационной образовательной среды (кампусов) с применением механизмов государственно-частного партнерства и концессионных соглашений в рамках федерального проекта «Развитие инфраструктуры для научных исследований и подготовки кадров» национального проекта «Наука и университеты»». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401486710/?ysclid=lh7kukifsm367254455> (дата обращения: 31.01.2023).

населения города, количество иностранных студентов); доступность (стоимость обучения и проживания); бюджетная и коммерческая эффективность проекта как для государства, так и для частных инвесторов. Учет представленных параметров в совокупности с существующими критериями позволит отбирать наиболее эффективные проекты по созданию университетских кампусов мирового уровня как новой формы организации образовательных пространств на территории Российской Федерации.

Список литературы

1. *Сергеева С. В., Дианова Ю. А.* Кампус: сущность понятия и классификация типов // *Современные наукоемкие технологии*. 2021. № 6 (1). С. 186–190. DOI: 10.17513/snt.38720.
2. *Чичикина М. А., Осипова И. В., Долгополова К. А.* Кампусы университетов // *Молодежь и наука: материалы X Юбилейной Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием, посвященной 80-летию образования Красноярского края [Электронный ресурс]*. URL: http://elib.sfu-kras.ru/bitstream/handle/2311/17150/s22_046.pdf (дата обращения: 28.02.2023).
3. *Елисеев А. М., Подопригора Ю. В., Захарова Т. В.* Кампусы будущего в университетских городах России и Франции в условиях цифровой экономики, инноваций и безбарьерной среды // *Вестник Томского государственного университета. Экономика*. 2020. № 49. С. 225–235. DOI: 10.17223/19988648/49/16.
4. *Максимова К. А.* Размещение университетов в планировочной структуре города // *Тенденции развития науки и образования*. 2022. № 88-4. С. 120–122. DOI: 10.18411/trnio-08-2022-172.
5. *Максимова К. А.* Теоретические аспекты создания современных кампусов российских университетов // *Гуманитарные науки в XXI веке: научный интернет-журнал*. 2022. № 19. С. 76–84.
6. *Кулешова Г. И.* Территории инноваций: технопарки – технополисы – регионы науки. Москва : Научный мир, 2019. 366 с.
7. *Кулешова Г. И.* Университет и город. Очерк эволюции связи университетской институции с городской средой. Часть 1. Мировой опыт // *Academia. Архитектура и строительство*. 2021. № 4. С. 70–79.
8. *Cannas da Silva Kuhn Videira M. L.* Campus as a City – City as a Campus. A Morphological Approach to University Precincts in Urban Context : PhD thesis. Universidade de Lisboa : Instituto Superior Técnico, 2017. Vol. I. xvi, 248 p. Vol. II. iv, 511 p.
9. *Некрасова В. И.* Зарубежный опыт проектирования и строительства медицинских кампусов конца 20 века вблизи мегаполисов // *Инновационные научные исследования*. 2021. № 2-2 (4). С. 165–175. DOI: 10.5281/zenodo.4568059.
10. *Некрасова В. И.* Единый кампус как часть главного университета: «за» или «против»? // *Научный аспект*. 2021. Т. 6, № 1. С. 763–769.
11. *Пучков М. В.* Университетский кампус. Принципы создания пространства современных университетских комплексов // *Вестник Томского государственного архитектурно-строительного университета*. 2011. № 3 (32). С. 79–88.
12. *Старилов А. А.* Культура пространственной организации как фактор конкурентоспособности университета // *Университетское управление: практика и анализ*. 2011. № 2 (72). С. 15–29.
13. *Тютин А. Д., Васильева А. В.* Влияние инфраструктуры университетского кампуса на его привлекательность для абитуриентов и академическую успеваемость студентов // *Евразийское Научное Объединение*. 2021. № 10-1 (80). С. 87–88.
14. *Скалабан И. А., Дебрени М., Колесова О. В., Погорельская А. М.* Стратегическое взаимодействие города и университета: роль кампуса в интернационализации высшего образования // *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*. 2021. № 59. С. 180–188. DOI: 10.17223/1998863X/59/17.
15. *Смолина Е. Ю.* Политика развития кампусной инфраструктуры образовательного учреждения // *ЦИТИСЭ*. 2021. № 4 (30). С. 512–519. DOI: 10.15350/2409-7616.2021.4.47.
16. *Щербинин А. И.* От «живых лабораторий» к «живому городу»: социальное пространство и миссия университета в эпоху умных городов // *Праксема. Проблемы визуальной семиотики*. 2020. № 1 (23). С. 208–220. DOI: 10.23951/2312-7899-2020-1-208-220.
17. *Бровкин А. В.* Проблемы современной российской системы высшего образования и пути их решения в интересах всех участников образовательного процесса: часть 1 // *Современное образование*. 2018. № 1. С. 1–10.
18. *Кудасова А. С., Тютин А. Д., Еременко Ю. С., Брижанов Е. А.* О необходимости строительства учебных кампусов на территории России // *Инженерный вестник Дона*. 2018. № 4 (51). С. 260.
19. *Фрумина С. В.* Вопросы партнерства бизнеса и образования в трудах отечественных и зарубежных исследователей // *Вестник экономической безопасности*. 2021. № 2. С. 327–329. DOI: 10.24412/2414-3995-2021-2-327-329.
20. *Богачева О. В., Смородинов О. В.* Инструменты финансовой поддержки НИОКР и уровни готовности технологий // *Финансовый журнал*. 2021. Т. 13, № 6. С. 8–24. DOI: 10.31107/2075-1990-2021-6-8-24.
21. *Костин А. И.* Организация программно-целевого финансирования научных исследований в Российской Федерации // *Финансовый журнал*. 2020. Т. 12, № 1. С. 27–40. DOI: 10.31107/2075-1990-2020-1-27-40.
22. *Геревенко О. Ю., Ковалева Т. В.* Исследование и обоснование типа бизнес-модели для проекта межвузовского кампуса // *Управленческий учет*. 2022. № 12-2. С. 462–468. DOI: 10.25806/uul2-22022462-468.
23. *Мартыанов Д. О.* Пути решения проблем создания современных студенческих кампусов в России применением модели государственно-частного партнерства // *Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в вузе и школе*. 2022. № 38. С. 291–298.
24. *Севостьянова О. Г., Натальина Т. В.* Кампус: неотъемлемый элемент глобальной конкурентоспособности российского университета // *Конкурентоспособность*

в глобальном мире: экономика, наука, технологии. 2022. № 8. С. 137–141.

25. Краковецкая И. В., Воробьева А. С., Далибожко А. И. Устойчивое развитие университетов: концепции и подходы к оценке. Часть 2. Методологические и практические аспекты // Креативная экономика. 2020. Т. 14, № 3. С. 313–332. DOI: 10.18334/ce.14.3.100556.

26. Иванова Е. В., Маякова Е. В., Барсукова Е. М., Тер-Григорян А. Э. Сообщества города: дефициты, потребности и запросы на взаимодействие с городским университетом // Социодинамика. 2022. № 9. С. 18–32. DOI: 10.25136/2409-7144.2022.9.38804.

27. Университетские кампусы и город: кооперация ради конкурентоспособности. Москва : Центр стратегических разработок, 2021. 68 с.

28. Программа развития университета на 2021–2030 годы в рамках реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030». Владивосток : [ДВФУ], 2023. 150 с.

References

1. Sergeeva S. V., Dianova Yu. A. Kampus: sushchnost' ponyatiya i klassifikatsiya tipov [Campus: The Essence of the Concept and Classification of Types]. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, 2021, no. 6 (1), pp. 186–190. doi 10.17513/snt.38720. (In Russ.).

2. Chichikina M. A., Osipova I. V., Dolgoplova K. A. Kampusy universitetov [University Campuses], available at: http://elibrary.sfu-kras.ru/bitstream/handle/2311/17150/s22_046.pdf (accessed 28.02.2023). (In Russ.).

3. Eliseev A. M., Podoprighora Yu. V., Zakharova T. V. Kampusy budushchego v universitetskikh gorodakh Rossii i Frantsii v usloviyakh tsifrovoy ekonomiki, innovatsii i bezbar'ernoj sredy [Campuses of the Future in University Cities in Russia and France in the Context of the Digital Economy, Innovation and a Barrier-Free Environment]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Ekonomika*, 2020, no. 49, pp. 225–235. doi 10.17223/19988648/49/16. (In Russ.).

4. Maksimova K. A. Razmeshchenie universitetov v planirovochnoi strukture goroda [Placement of Universities in the Planning Structure of the City]. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya*, 2022, no. 88-4, pp. 120–122. doi 10.18411/trnio-08-2022-172. (In Russ.).

5. Maksimova K. A. Teoreticheskie aspekty sozdaniya sovremennykh kampusov rossiiskikh universitetov [Theoretical Aspects of Creating Modern Campuses of Russian Universities]. *Gumanitarnye nauki v XXI veke: nauchnyi internet-zhurnal*, 2022, no. 19, pp. 76–84. (In Russ.).

6. Kuleshova G. I. Territorii innovatsii: tekhnoparki – tekhnopolisy – regiony nauki [Innovation Territories: Technoparks – Technopolises – Regions of Science], Moscow, Nauchnyi mir, 2019, 366 p. (In Russ.).

7. Kuleshova G. I. Universitet i gorod. Ocherk evolyutsii svyazi universitetskoi institutsii s gorodskoi sredoi. Chast' 1. Mirovoi opyt [The University and the City. Essays on Evolution of Connection between University Institution and Urban Environment: World Practice, Peculiarities, Aims and Tasks of Native Practice]. *Academia. Arkhitektura i stroitel'stvo*, 2021, no. 4, pp. 70–79. (In Russ.).

8. Cannas da Silva Kuhn Videira M. L. Campus as a City – City as a Campus. A Morphological Approach to University Precincts in Urban Context: PhD thesis. Universidade de Lisboa: Instituto Superior Técnico, 2017. Vol. I, xvi, 248 p. Vol. II, iv, 511 p. (In Eng.).

9. Nekrasova V. I. Zarubezhnyi opyt proektirovaniya i stroitel'stva meditsinskikh kampusov kontsa 20 veka vblizi megapolisov [Foreign Experience in the Design and Construction of Medical Campuses of the Late 20th Century near Megacities]. *Innovatsionnye nauchnye issledovaniya*, 2021, no. 2-2 (4), pp. 165–175. doi 10.5281/zenodo.4568059. (In Russ.).

10. Nekrasova V. I. Edinyi kampus kak chast' glavnogo universiteta: «za» ili «protiv»? [A Single Campus as a Part of the Main University: «For» or «Against»?]. *Nauchnyi aspekt*, 2021, vol. 6, no. 1, pp. 763–769. (In Russ.).

11. Puchkov M. V. Universitetskii kampus. Printsipy sozdaniya prostranstva sovremennykh universitetskikh kompleksov [University Campus. Principles of Architectural and Urban Design for Modern University Complexes]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo arkhitekturno-stroitel'nogo universiteta*, 2011, no. 3 (32), pp. 79–88. (In Russ.).

12. Starikov A. A. Kul'tura prostranstvennoi organizatsii kak faktor konkurentosposobnosti universiteta [The Culture of Spatial Organization as a Factor of Competitiveness of University]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2011, no. 2 (72), pp. 15–29.

13. Tyutina A. D., Vasilyeva A. V. Vliyaniye infrastruktury universitetskogo kampusa na ego privlekatel'nost' dlya abiturientov i akademicheskuyu uspevaemost' studentov [The Impact of the University Campus Infrastructure on its Attractiveness for Applicants and Academic Performance of Students]. *Evrasiyskoe Nauchnoye Ob'edinenie*, 2021, no. 10-1 (80), pp. 87–88. (In Russ.).

14. Skalaban I. A., Debrenne M., Kolesova O. V., Pogorelskaya A. M. Strategicheskoe vzaimodeistvie goroda i universiteta: rol' kampusa v internatsionalizatsii vysshego obrazovaniya [Strategic University-City Cooperation: The Role of Campus in Higher Education Internationalization]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya*, 2021, no. 59, pp. 180–188. doi 10.17223/1998863X/59/17. (In Russ.).

15. Smolina E. Yu. Politika razvitiya kampusnoi infrastruktury obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Policy for the Development of the Campus Infrastructure of an Educational Institution]. *TsITISE*, 2021, no. 4 (30), pp. 512–519. doi 10.15350/2409-7616.2021.4.47. (In Russ.).

16. Shcherbinin A. I. Ot «zhivyykh laboratorii» k «zhivomu gorodu»: sotsial'noe prostranstvo i missiya universiteta v epokhu umnykh gorodov [From «Living Laboratories» to «Living City»: Social Space and University Mission in the Era of Smart Cities]. *ИПАЭХМА. Problemy vizual'noi semiotiki*, 2020, no. 1 (23), pp. 208–220. doi 10.23951/2312-7899-2020-1-208-220. (In Russ.).

17. Brovkin A. V. Problemy sovremennoi rossiiskoi sistemy vysshego obrazovaniya i puti ikh resheniya v interesakh vseh uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa: chast' 1 [Problems of the Modern Russian System of Higher Education and Ways to Solve Them in the Interests of All Participants in the Educational Process. Part 1]. *Sovremennoe obrazovanie*, 2018, no. 1, pp. 1–10. (In Russ.).

18. Kudasova A. S., Tyutina A. D., Eremenko Yu. S., Brizhanov E. A. O neobkhodimosti stroitel'stva uchebnykh kampusov na territorii Rossii [On the Necessity to Build Educational Campuses on the Territory of Russia]. *Inzhenernyy vestnik Dona*, 2018, no. 4 (51), p. 260. (In Russ.).
19. Frumina S. V. Voprosy partnerstva biznesa i obrazovaniya v trudakh otechestvennykh i zarubezhnykh issledovatelei [Issues of Partnership between Business and Education in the Works of Domestic and Foreign Researchers]. *Vestnik ekonomicheskoi bezopasnosti*, 2021, no. 2, pp. 327–329. doi 10.24412/2414-3995-2021-2-327-329. (In Russ.).
20. Bogacheva O. V., Smorodinov O. V. Instrumenty finansovoi podderzhki NIOKR i urovni gotovnosti tekhnologii [Financial Support for Research, Development and Engineering Instruments and Technology Readiness Levels]. *Finansovyy zhurnal*, 2021, vol. 13, no. 6, pp. 8–24. doi 10.31107/2075-1990-2021-6-8-24. (In Russ.).
21. Kostin A. I. Organizatsiya programmno-tselevogo finansirovaniya nauchnykh issledovaniy v Rossiiskoi Federatsii [Organization of Program and Target-Oriented Funding for Research in Russia]. *Finansovyy zhurnal*, 2020, vol. 12, no. 1, pp. 27–40. DOI 10.31107/2075-1990-2020-1-27-40. (In Russ.).
22. Gerevenko O. Yu., Kovaleva T. V. Issledovanie i obosnovanie tipa biznes-modeli dlya proekta mezhu-zovskogo kampusa [Research and Justification of the Type of Business Model for an Intercollegiate Campus Project]. *Upravlencheskii uchet*, 2022, no. 12-2, pp. 462–468. DOI 10.25806/uu12-22022462-468. (In Russ.).
23. Martyanov D. O. Puti resheniya problem sozdaniya sovremennykh studencheskikh kampusov v Rossii primeneniem modeli gosudarstvenno-chastnogo partnerstva [Ways to Solve the Problems of Creating Modern Student Campuses in Russia Using the Model of Public-Private Partnership]. *Sovremennye problemy lingvistiki i metodiki prepodavaniya russkogo yazyka v vuze i shkole*, 2022, no. 38, pp. 291–298. (In Russ.).
24. Sevostyanova O. G., Natalina T. V. Kampus: neot'emlemyi element global'noi konkurentosposobnosti rossiiskogo universiteta [Campus: An Essential Element of the Global Competitiveness of a Russian University]. *Konkurentosposobnost' v global'nom mire: ekonomika, nauka, tekhnologii*, 2022, no. 8, pp. 137–141. (In Russ.).
25. Krakovetskaya I. V., Vorobeva E. S., Dalibozhko A. I. Ustoichivoe razvitiye universitetov: kontseptsii i podkhody k otsenke. Chast' 2. Metodologicheskie i prakticheskie aspekty [Sustainable Development of Universities: Concepts and Approaches to Evaluation. Part 2. Methodological and Practical Aspects]. *Kreativnaya ekonomika*, 2020, vol. 14, no. 3, pp. 313–332. doi 10.18334/ce.14.3.100556. (In Russ.).
26. Ivanova E. V., Mayakova E. V., Barsukova E. M., Ter-Grigoryan A. E. Soobshchestva goroda: defitsity, potrebnosti i zaprosy na vzaimodeystvie s gorodskim universitetom [City Communities: Needs and Requests for Interaction with the City University]. *Sotsiodinamika*, 2022, no. 9, pp. 18–32. doi 10.25136/2409-7144.2022.9.38804. (In Russ.).
27. Universitetskie kampusy i gorod: kooperatsiya radi konkurentosposobnosti [University Campuses and the City: Cooperation for Competitiveness], Moscow, Tsentr strategicheskikh razrabotok, 2021, 68 p. (In Russ.).
28. Programma razvitiya universiteta na 2021–2030 gody v ramkakh realizatsii programmy strategicheskogo akademicheskogo liderstva «Prioritet-2030» [University Development Program for 2021–2030 within the Strategic Academic Leadership Program «Priority 2030»], Vladivostok, Far Eastern Federal University, 2023, 150 p. (In Russ.).

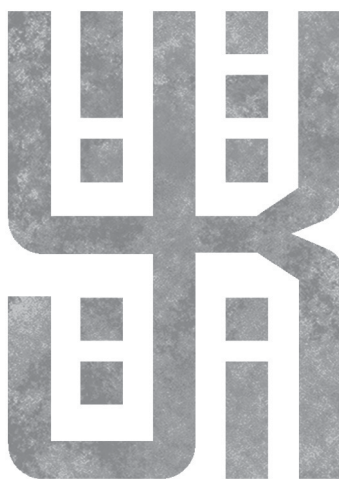
Информация об авторах / Information about the authors

Ремизова Татьяна Сергеевна – кандидат экономических наук, ведущий научный сотрудник, Научно-исследовательский финансовый институт; tttatia@yandex.ru.

Алаев Андрей Александрович – научный сотрудник, Научно-исследовательский финансовый институт; alaev@nifi.ru.

Tatyana S. Remizova – PhD (Economics), Leading Researcher, Scientific Research Financial Institute; tttatia@yandex.ru.

Andrey A. Alaev – Researcher, Scientific Research Financial Institute; alaev@nifi.ru.





ПРОДВИЖЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ: НОВЫЕ ПРАКТИКИ

Р. А. Долженко, С. Б. Долженко

*Уральский государственный экономический университет
Россия, 620144, Екатеринбург, ул. 8 Марта/Народной Воли, 62/45;
rad@usue.ru*

Аннотация. В условиях текущих и предстоящих реформ высшего образования остро встают вопросы целевой ориентации новых образовательных программ под заказы внешних стейкхолдеров (государства, региона, работодателей, обучающихся и их семей и др.), а также их продвижения для последующей реализации с целью получения целевого результата: обеспечения трудоустройства выпускников и удовлетворения запросов заказчиков. Цель исследования – представить кейс эффективного продвижения программ высшего образования нового типа, предполагающих вертикальную интеграцию с уровня школы на уровень вуза (бакалавриат, магистратура), сформулировать рекомендации по продвижению, а также оценить результаты набора.

В качестве методов исследования использовались: аналитический и сравнительный методы, анализ документов, обзор сегментов рынка труда, формирование маркетингового плана продвижения, ключевых показателей эффективности и др.

Анализ кейса показывает, что в условиях конкурентной борьбы за абитуриента использование деятельности новых инструментов продвижения образовательных программ, предполагающих погружение в практико-ориентированное обучение со школы (например, вовлечение школьников в университетские проекты), и других форм активного маркетинга может дать больший результат по сравнению с традиционными подходами.

Ключевые слова: маркетинг образовательных услуг, высшее образование, многопрофильный бакалавриат, комплексное продвижение, маркетинговая стратегия, маркетинговое исследование, маркетинг-микс программы высшего образования

Благодарности: Статья подготовлена при поддержке Дирекции по развитию образовательных программ РАНХиГС.

Для цитирования: Долженко Р. А., Долженко С. Б. Продвижение образовательных программ: новые практики // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27, № 2. С. 116–126. DOI: 10.15826/umpa.2023.02.017.

DOI 10.15826/umpa.2023.02.017

PROMOTION OF EDUCATIONAL PROGRAMS: NEW PRACTICES

R. A. Dolzhenko, S. B. Dolzhenko

*Ural State University of Economics
62/45 8 Marta/Narodnoi Voli str., Ekaterinburg, 620144, Russian Federation;
rad@usue.ru*

Abstract. In the context of current and upcoming reforms of higher education, there are acute issues of target orientation of new educational programs under the orders of external stakeholders (state, region, employers, students, and their families, etc.), as well as their promotion for subsequent implementation to obtain the target result, ensure employment of graduates, satisfy customer requests.

The purpose of the study is to present a case of effective promoting a new type of higher education programs, which involve vertical school-university integration, to formulate recommendations for their promotion, and to evaluate the results of recruitment.

The following research methods are used: analytical and comparative, analysis of documents, labor market segments review, marketing promotion plan formation, key performance indicators analysis etc.

The case analysis shows that in the context of competition for applicants, the use of activity-based tools for promoting educational programs, which imply immersion in practice-oriented learning from school (for instance, involving schoolchildren in university projects), as well as other forms of active marketing can give better results than traditional approaches. **Keywords:** marketing of educational services, higher education, multidisciplinary bachelor studies, integrated promotion, marketing strategy, marketing research, marketing mix of the higher education programs

Acknowledgments. The article was prepared with the support of RANEPa Directorate for the Development of Educational Programs.

For citation: Dolzhenko R. A., Dolzhenko S. B. Promotion of Educational Programs: New Practices. *University Management: Practice and Analysis*, 2023, vol. 27, no. 2, pp. 116–126. doi 10.15826/umpa.2023.02.017. (In Russ.).

Введение

В вузах страны обучается более 4 млн студентов. Совокупный бюджет учебных заведений – более 1 трлн рублей, из которых 40,1 % – внебюджетные поступления. Большая часть из них – оплата обучения по контракту. Это огромный рынок, распределенный между 717 университетами, многие из которых находятся в конкурентных условиях и борются за каждого абитуриента. При этом происходит концентрация дополнительных бюджетных мест на конкретных направлениях, все большее влияние также оказывает демографическая яма, приводящая к уменьшению количества поступающих. Вузы вынуждены конкурировать в т. ч. за наборы на бюджетные места – это влияет на оценку эффективности работы со стороны Минобрнауки РФ. Все эти факторы усиливают запрос на более агрессивные и результативные инструменты продвижения программ высшего образования.

В этой работе мы рассмотрим опыт практики эффективного продвижения вертикально-интегрированных программ высшего образования. Подобные программы были запущены в Уральском институте управления – филиале РАНХиГС (далее – УИУ РАНХиГС). Наборы на них продемонстрировали результаты, которые позволяют внедрить использованные варианты продвижения в практику других вузов.

Обзор литературы на тему разработки новых образовательных программ и набора на них абитуриентов

Не вызывает сомнений, что системе высшего образования необходимы эффективные механизмы разработки, реализации и обновления образовательных программ под запросы рынка труда, работодателей, ключевые тренды и формирующиеся индустрии, а также их продвижения для получения необходимых результатов. Реализации мешает инертность вузовской среды, зарегулированность процедур аккредитации, разработки и внедрения

новых программ, экономические сложности обеспечения запросов стейкхолдеров и т. д.

В условиях комплексного контроля образовательного процесса на всех уровнях экспертное и научное сообщество постоянно говорит о необходимости ослабления регулирующих рамок по крайней мере в отношении ряда ключевых вузов, которые обладают необходимой экспертизой в развитии образования. Одним из подобных действий стали собственные образовательные стандарты, в рамках которых возможно создание образовательных программ нового типа.

Первые работы о возможностях использования собственных образовательных стандартов в отечественных вузах появились в 2011 г. Потребность в этом направлении развития также обусловлена намного более широкими рамками образования за рубежом. Проведенный нами обзор научной литературы показал, что тема разработки образовательных программ, которые основаны на собственных стандартах, точно изложена в ряде работ, описывающих, как правило, опыт конкретных вузов по созданию инновационных разработок в этом направлении. Среди них – статьи про разработку новых образовательных программ инженерного профиля [1] и информационной безопасности [2] с учетом международных требований к обучению [3] и др.

В соответствии с указом Президента РФ определено 18 подобных университетов¹. Одним из них является РАНХиГС, который активно использует эти возможности, в первую очередь, для развития программ, которые обеспечивают студентам возможность перехода на другое направление подготовки после первого или второго курса (программы многопрофильного бакалавриата и Liberal Arts)².

¹ Указ Президента РФ от 05.07.2021 № 405 «Об утверждении перечня федеральных государственных образовательных организаций высшего образования, которые вправе разрабатывать и утверждать самостоятельно образовательные стандарты по образовательным программам высшего образования» (с изменениями и дополнениями). URL: <https://base.garant.ru/401431594/> (дата обращения: 30.01.2023).

² Образовательные стандарты и требования РАНХиГС. URL: <https://www.ranepa.ru/sveden/eduStandarts/> (дата обращения: 27.01.2023).

Стандарты магистратуры позволяют сократить срок обучения тем, кто уже освоил соответствующие программы дополнительного профессионального образования. Несмотря на несомненные преимущества программ, разработанных в рамках подобных стандартов, существует ряд ограничений, которые сокращают возможности вуза для их развития на первых этапах. Один из ограничивающих факторов – осторожность абитуриентов по отношению к новому на фоне традиционных программ, используемых на рынке образования. Это потенциально может ограничить наборы, не обеспечить достаточной эффективности профориентационной работы, разочаровать общественность и преподавателей в подобной деятельности. Это означает, что на рынке высшего образования важно не только разрабатывать новые программы, но и обеспечивать их эффективное продвижение, особенно в условиях конкуренции с действующими.

Тема продвижения образовательных услуг пользуется спросом со стороны отечественных исследователей начиная с 2000-х гг. В основном это работы теоретического плана, в которых описываются базовые подходы к маркетингу применительно к высшему образованию [4; 5]. В последние годы увеличивается доля публикаций прикладного характера, но их по-прежнему немного. Отдельный сегмент составляют статьи с результатами социологических исследований мнения потенциальных абитуриентов о возможностях и ограничениях поступления в вузы [6; 7]. Они могут быть полезны для понимания потребностей молодых людей и моментов, на которые они обращают внимание при выборе университета и программ. Среди них – влияние родителей, престиж профессий, перспективы получать высокую заработную плату и др. [8]. Подобные работы демонстрируют, что приоритеты молодежи меняются, обучение в вузе все меньше воспринимается как обязательный компонент последующего успеха на рынке труда [9].

Нами был проведен обзор научных работ на тему маркетинга образовательных программ в отечественной практике с акцентом на продвижение новых. Среди них – публикации на темы маркетинга образовательной программы без явных финансовых вложений [10], с помощью мероприятий [11], в условиях государственного регулирования [12], за счет внутреннего маркетинга [13], с позиции комплекса маркетинга [14], по отношению к иностранным студентам [15] и другие работы.

Отметим, что за рубежом данный вопрос был актуален в течение многих лет, начиная с середины XX в. Среди базовых можно выделить работу А. Р. Крахенберга [16], который в числе первых

заострил внимание на необходимости пересмотра подходов к маркетингу высшего образования. В последнее десятилетие значительно выросла доля исследований на тему продвижения образовательных программ при помощи социальных сетей [17]. Большая часть высокоцитируемых публикаций зарубежных исследователей на эту тему связаны с анализом конкретного опыта продвижения вузов в различных странах по отношению к специфическим программам [18; 19].

Анализ практики создания и продвижения программ вертикально-интегрированного типа в Уральском институте управления РАНХиГС

С целью развития образовательной деятельности в УИУ РАНХиГС в 2021–2022 гг. был разработан комплекс программ бакалавриата и магистратуры под общим названием «Комплексное развитие территорий» (далее «КРТ»), специализирующийся на проектной деятельности студентов под запросы муниципалитетов Свердловской области.

Для этого в ходе организованных форсайтов с работодателями региона был сформулирован обобщенный портрет выпускника образовательных программ «КРТ». Было определено, что выпускники смогут успешно реализовать любой из трех треков профессионального роста:

1. Работа в органах государственной власти, местного самоуправления, государственных организациях, участвующих в комплексном развитии территорий;

2. Трудоустройство в качестве специалистов и руководителей в российских компаниях и институтах развития, обеспечивающих комплексное развитие территорий с учетом актуальной нормативно-правовой базы и возможностей бизнес-среды;

3. Академическая карьера по направлениям 08.00.05 «Экономика и управление народным хозяйством», 08.00.14 «Мировая экономика».

Для понимания нормативных ограничений и рекомендаций со стороны государства, профессионального и экспертного сообщества также были проанализированы ключевые документы, регламентирующие данные виды деятельности:

1. Профессиональные стандарты: Приказ Минтруда России от 25.09.2018 № 592н;

2. Приказ Минтруда России от 30.08.2021 № 588н;

3. Общероссийский классификатор занятий (ОКЗ);

4. Атлас новых профессий (Сколково), опубликованный в 3-й редакции, и др.

В ходе подготовительной работы была поставлена задача: разработать образовательные программы, которые могли бы в ходе обучения сформировать у студентов знания и навыки, позволяющие выполнять трудовые функции, соответствующие квалификациям в профессиональных стандартах:

- «Специалист в сфере управления проектами государственно-частного партнерства»;
- «Специалист по работе с инвестиционными проектами»;
- «Специалист по процессному управлению»;
- «Организатор проектного производства в строительстве»;
- «Специалист административно-хозяйственной деятельности».

Для понимания перспективных запросов органов власти и муниципалитетов региона в части развития территории и кадрового потенциала также был проанализирован комплекс документов:

1. Прогноз социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2036 г. Министерства экономического развития РФ;

2. Стратегия-2030, Закон Свердловской области № 151-ОЗ от 21 декабря 2015 г. «О Стратегии социально-экономического развития Свердловской области на 2016–2030 гг.»;

3. Инвестиционная стратегия Свердловской области до 2035 г.;

4. Стратегия развития малого и среднего предпринимательства в Свердловской области на период до 2035 г.

Для оценки ключевых навыков, которые, по мнению работодателей, необходимы для реализации профессиональной деятельности, были проанализированы результаты выгрузки вакансий из базы данных headhunter.ru по ключевым возможным профессиям выпускников «КРТ» (рис. 1). Отбор был сделан по следующим вариантам вакансий: руководитель проектов, экономист, директор по маркетингу и PR, менеджер по работе с партнерами.

Проведенный анализ рынка образовательных услуг региона и запросов стейкхолдеров, представленных главами муниципалитетов, позволил сформулировать перечень направлений профессиональной деятельности, в перспективе востребованных в муниципалитетах:

- Экономика умного города;
- Инвестиционное проектирование и маркетинг территорий;
- Медиакоммуникации в органах власти и бизнесе;
- Молодежная политика;
- Экосистемное управление территорией.

Особенностью этих программ стал их вертикально-интегрированный характер, обусловленный связкой профориентационной деятельности,

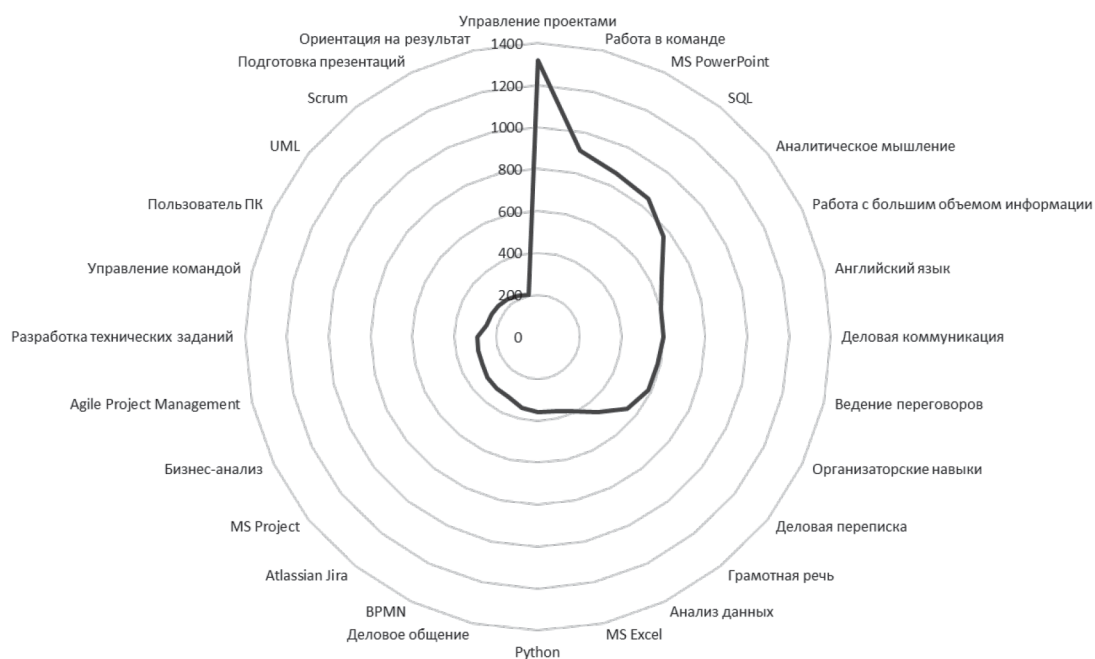


Рис. 1. Интерпретатор модели компетенций специалиста в рамках многопрофильного бакалавриата «КРТ» на базе выгрузки HH.RU по состоянию на 01.01.2022

Fig. 1. A competency model interpretation within the multidisciplinary bachelor's program «Integrated Development of Territories» (01/01/2022, based on the HH.RU data)

которая реализуется в специализированных классах школ, образовательных сменах центров развития талантливой молодежи, на курсах по подготовке к олимпиадам и ЕГЭ, а также в проектах студентов бакалавриата с рассредоточенной практикой в течение обучения на местах реализации проектов и кураторской деятельности магистрантов, которые организуют проектную деятельность бакалавров и осуществляют общее руководство в студенческих командах. По задумке руководителей программ, взаимодействие будущего абитуриента с вузом должно начинаться на системной основе с 8 класса и быть основано не на разовых профориентационных мастер-классах, а на постоянной работе и взаимодействии в рамках разработки и реализации проектов по улучшению муниципалитета, в котором живет школьник. С одной стороны, это позволяет облегчить профориентационную деятельность, так как продвигается шапочный бренд «КРТ», который вовлекает школьников в проекты вуза и усиливает их мотивацию поступить в конкретный университет для продолжения проектной деятельности. Подробное содержание комплекса программ и особенности их разработки изложены в одной из работ автора [20]. Данные программы объединены ядром предметов и схожей базовой частью, что облегчает студентам возможность переходить с одной программы на другую после 2 курса обучения и расширять вариативность своего образования.

Для вывода программ «КРТ» на рынок образовательных услуг региона был необходим разовый анализ рынка труда, клиентов (абитуриентов и их родителей), заказчиков (организаций, органов власти) и прочих стейкхолдеров. Сложность планируемого исследования заключалась в том, что результат обучения будет представлен через 4–5 лет после запуска программы: за это время условия рынка труда и запросы работодателей могут измениться.

Как показал обзор коммерческого рынка, в регионе отсутствуют специализированные коммерческие структуры, которые готовы и могут проводить подобные исследования по заказу вуза. Отдельные компании заявляли, что потенциально могут провести соответствующий анализ, однако оценить их качество не представлялось возможным. Исходя из этого, институт был вынужден ориентироваться на собственные возможности по анализу рынка образовательных услуг и продвижению новых программ.

Анализ опыта других вузов Свердловской области показал, что в современных условиях акцент делается на маркетинговом продвижении через

социальные сети (в первую очередь, через VK, особенно в период приемной кампании), контекстную рекламу, образовательные ярмарки («Навигатор поступления», выставка «Образование и карьера на Урале», SMART EXPO-URAL и др.), а также публикации / выступления в профильных СМИ (Ura.ru, «Областная газета», «Российская газета», «Деловой квартал» и др.). Наружная реклама в том или ином виде все меньше используется для продвижения программ (за исключением использования собственных или партнерских площадок из-за низкой эффективности покупных решений).

В качестве очного взаимодействия с абитуриентами на постоянной основе проводятся выездные профориентационные мастер-классы и дни открытых дверей. Используются обзвоны, частично собираются контакты абитуриентов (в очень обобщенном виде с использованием подручных средств). Все большее распространение получает практика профильных классов в отдельных школах (профильные классы УрФУ, медицинские классы УГМУ, предпринимательские классы УрГЭУ и др.), а также образовательных смен для абитуриентов, в т. ч. на базе Фонда поддержки талантливых детей и молодежи «Золотое сечение» в Свердловской области. Как показал анализ материалов ряда подобных проектов, их целью в первую очередь было привлечение абитуриентов в конкретный вуз, а не обучение для реализации своей жизненной траектории, проекта или других целей. На этом фоне выделяются смены «Золотого сечения», которые имеют целевой характер раскрытия талантов молодых людей. Отдельным примером подобного центра развития одаренной молодежи на базе конкретного вуза является Специализированный учебно-научный центр УрФУ, многие выпускники которого продолжают обучение в УрФУ на профильных программах.

В нашем случае в силу планируемой протяженности взаимодействия вуза с обучаемым (с 8 класса школы до бакалавриата, магистратуры и аспирантуры с последующими ДПО во взрослой жизни) и ограниченности ресурсов на оплату продвижения программ через интернет в основу маркетинговой кампании была положена совместная деятельность школьников и студентов через привлечение к проектам по улучшению жизни в муниципалитетах.

Анализ рынка образовательных услуг Свердловской области показал, что уже есть программы, на которых осуществляется подготовка специалистов по схожим направлениям с «КРТ» (в первую очередь, в УрФУ), поэтому для демонстрации преимуществ новых программ РАНХиГС акцент в продвижении делался

не на направлениях обучения, а на реализации проектной деятельности на местах в муниципалитетах с привлечением школьников, студентов бакалавриата и магистратуры.

Опросы поступивших студентов и их родителей об источниках информации о программах и возможностях обучения в вузе, а также об удовлетворенности ожиданий показали, что структура источников за последние 3 года изменилась. Кроме того, трансформировались и мотивационные предпочтения абитуриентов и студентов (табл. 1).

С учетом изменения результативности использования тех или иных каналов информирования абитуриентов нами была перестроена кампания по продвижению новых образовательных программ «КРТ». За последние 2 года в УИУ РАНХиГС произошел полный отказ от наружной рекламы и использования СМИ, а также были минимизированы расходы на рекламу в социальных сетях за счет более четкого таргетирования и отказа от провайдеров рекламных услуг. Одновременно с этим был сделан упор на очном взаимодействии с абитуриентами, разделенными на 3 целевые группы:

а) Школьники, выбравшие профильные предметы ЕГЭ. Для них осуществились 39 выездов в школы, обеспечивался широкий охват аудитории на днях открытых дверей (13 мероприятий), проводились деловые программы на молодежных мероприятиях, а также на навигаторах поступления (2 мероприятия). С 2021 г. были запущены 2 управленческих и 4 предпринимательских класса в школах муниципалитетов региона, в которых ученики с 8 класса на еженедельной основе обучались проектной деятельности, основам бизнеса и развитию мягких навыков. Важную роль в этой деятельности в плане работы с талантами играл Фонд поддержки талантливой молодежи региона «Золотое сечение», который организовывал в сотрудничестве с РАНХиГС двухнедельные

образовательные смены «КРТ», «Социальное предпринимательство», «Журналистика», «Когнитивные технологии» и др.

б) Абитуриенты, проявившие к вузу интерес. Были организованы олимпиады, 4 конкурса, проводились локальные дни открытых дверей и специализированные форумы.

в) Абитуриенты, принявшие решение поступить. Проводились еженедельные консультации по ЕГЭ, были организованы 3 встречи с руководством вуза и 14 встреч с преподавателями профильных кафедр, а также индивидуальные программы поддержки через систему скидок и привлечение к проектам вуза. Данные об абитуриентах «КРТ» собирались в CRM-системе («Битрикс24»), через которую с ними выстраивалась дальнейшая коммуникация о событиях, происходящих в УИУ РАНХиГС.

Комплекс подобной деятельности позволил значительно увеличить интерес абитуриентов по сравнению с прошлым годом набора: количество заявлений от абитуриентов на все программы вуза выросло в два раза (рис. 2).

Отметим, что рост интереса затронул как бюджетные, так и внебюджетные места.

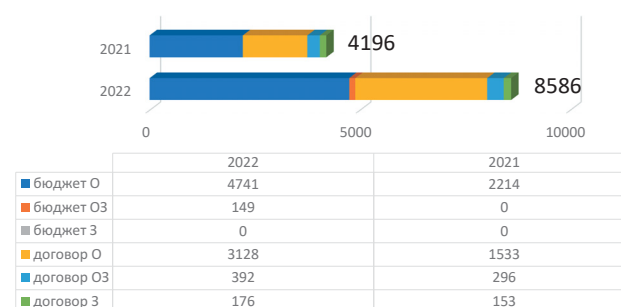


Рис. 2. Количество заявлений в рамках набора 2022 г.

Fig. 2. Number of applications (2022)

Таблица 1

Основные источники информации о возможности поступить в университет

Table 1

The main sources of information on how to enter the university

Источник информации	Абитуриенты 2020 г.	Абитуриенты 2022 г.
Рекомендации родственников	43 %	38 %
Новости в печатных СМИ и интернет-изданиях	12 %	10 %
Реклама в социальных сетях	21 %	19 %
Образовательные выставки	14 %	13 %
Профориентационные мероприятия в школах (смены, школы, выезды)	8 %	19 %
Наружная реклама, вывески, здание вуза	2 %	1 %

Результаты набора на новые программы в рамках действующих планов

Абитуриенты могли подавать заявления на ограниченное количество программ, в т. ч. и на новые программы «КРТ». Результаты общих наборов на программы вуза представлены в табл. 2.

В целом, набор можно назвать успешным, так как общее количество поступивших студентов на очную форму обучения по сравнению с предыдущим годом набора было увеличено на 34 %. На программы ГМУ набор вырос на 16 %, в т. ч. на внебюджетные места (с полной оплатой) на 21 %. Общее увеличение количества поступающих на программы менеджмента составило 57 %, в т. ч. 50 % на внебюджет; на программы экономики – 34 % всего и 48 % на внебюджет.

Всего было заявлено 5 новых программ многопрофильного бакалавриата и 1 программа магистратуры под единым зонтичным брендом «Комплексное развитие территорий». В связи с тем, что бюджетные места выделяются на направления, часть из них была равномерно распределена на новые программы. Это позволило привлечь дополнительный интерес абитуриентов: в отдельных случаях, после непоступления на бюджет, они могли пройти на внебюджет по этой же программе.

Распределение плановых и фактических цифр набора на новые программы «КРТ» представлено в табл. 3.

Планирование велось исходя из цели набора максимально возможного количества студентов в группу (33 человека), и результаты набора можно признать успешными. В общей сложности на новые программы с первого года набора

Результаты набора на программы бакалавриата в 2022 г.

Таблица 2

2022 undergraduate enrollment results

Table 2

Форма обучения	Код направления подготовки (специальности)	При-ем-2021, чел.	в т. ч.:		При-ем-2022, чел.	в т. ч.:		Прирост 2022/2021	
		Всего	Бюджет	Договор	Всего	Бюджет	Договор	Всего	Договор
очная форма	38.03.01 Экономика	45	21	24	52	23	29	116 %	121 %
очная форма	38.03.02 Менеджмент	42	12	30	66	21	45	157 %	150 %
очная форма	38.03.04 ГМУ	134	45	89	179	47	132	134 %	148 %

Цифры набора на новые программы «КРТ» в 2022 г.

Таблица 3

2022 enrollment figures for new programs «Integrated Development of Territories»

Table 3

Программа	Бюджетные места		Внебюджетные места	
	План	Факт	План	Факт
Бакалавриат				
Экономика умного города (Экономика 38.03.01)	10	10	20	6
Инвестиционное проектирование (Менеджмент 38.03.02)	10	10	20	22
Медиакоммуникации в органах власти и бизнесе (ГМУ 38.03.04)	25	25	40	40
Молодежная политика (ГМУ 38.03.04)				8
Экосистемное управление территорией (ГМУ 38.03.04)				4
Магистратура				
Комплексное развитие территорий (ГМУ 38.04.04)	10 (+3 в рамках квоты)	13	20	10

поступило 125 бакалавров (в т. ч. 45 на бюджет) и 23 магистранта (в т. ч. 13 на бюджет). 2 новые программы («Управление экосистемой территории» и «Молодежная политика»), было решено не комплектовать из-за нерентабельности набора в малокомплектные группы. Набор велся на направления подготовки, соответственно, были осуществлены коммуникации с абитуриентами и получено одобрение на поступление на востребованные программы «КРТ». Таким образом, были сформированы 5 новых полнокомплектных групп дополнительно к традиционному портфелю программ (от 25 студентов и выше).

Отдельно отметим повышение качества набора. По результатам приемной кампании 2022 г. в вуз поступило 6 человек без вступительных испытаний (ранее этот показатель не превышал 1 человека в год). Увеличился и средний балл ЕГЭ: данные о динамике изменения показателей представлены в табл. 4.

Снижение среднего балла ЕГЭ среди студентов, зачисленных на бюджет в 2021–2022 гг., обусловлено почти двухкратным увеличением количества бюджетных мест в бакалавриате за этот период, что расширило границы проходного балла и позволило поступить на бюджетные места абитуриентам с меньшим баллом ЕГЭ по сравнению с прошлыми годами.

Отдельно отметим, что, согласно исследованию результатов мониторинга качества приема на бюджетные и платные места российских вузов по результатам набора на программы бакалавриата в 2022 г., проведенному Высшей школой экономики (НИУ ВШЭ)³, Уральский институт управления вышел на 1 место среди вузов Свердловской области по показателю среднего балла ЕГЭ среди поступивших на бюджет (82,4 балла), обойдя традиционных лидеров – Уральский государственный

юридический университет (81,2 балла) и Уральский государственный архитектурно-художественный университет (76,7 балла).

В целом, маркетинговую кампанию по продвижению новых образовательных программ «КРТ» можно признать успешной, а опыт продвижения – интересным для использования в последующих приемных кампаниях.

Какие выводы можно сделать и какой опыт УИУ РАНХиГС по продвижению новых образовательных программ может взять другой вуз? Выделим ключевые тезисы, которые могут быть интересны для университетов.

– Отказ от платной наружной рекламы. Расчеты показали, что этот формат неэффективен и не окупает расходов. Вместо этого нужно использовать здание вуза как собственную площадку для наружной рекламы (стела, граффити на стене в рамках проекта «Стенография» / «Stenograffia», баннеры на открытых поверхностях здания и др.).

– Отказ от затратных компонентов продвижения через социальные сети при помощи провайдеров подобных услуг. Вместо этого рекомендуется проводить собственные мероприятия в онлайн-среде с привлечением абитуриентов и использованием CRM-системы (онлайн-дни открытых дверей, диджитал-квесты и др.).

– Активное использование ресурсов, которые предоставляются федеральными и региональными институтами поддержки. Студенты могут подавать заявки и выигрывать в конкурсах грантов Росмолодежи с проектами, связанными с развитием учащихся в школах («Прайд-school», Форум «СтудСовет сегодня» в УИУ РАНХиГС и др.). Отдельные партнеры вуза могут выигрывать в конкурсе грантов Президента для НКО («Школа молодых ученых» и др.).

– Расширение практики создания и развития профильных классов в школах муниципалитетов, проведения тематических профильных смен на базе вуза и партнеров, организации финальных мероприятий-форумов на базе вуза с привлечением

Таблица 4

Данные о среднем балле ЕГЭ абитуриентов, поступивших в вуз в 2018–2022 гг.

Table 4

Average Unified State Examination score of 2018–2022 applicants

Результаты ЕГЭ	2018 г.	2019 г.	2020 г.	2021 г.	2022 г.
Средний балл ЕГЭ студентов, зачисленных на бюджетные места	79,90	81,04	87,08	86,99	85,79
Средний балл ЕГЭ студентов, зачисленных на бюджетные / внебюджетные места	71,17	71,22	73,98	73,96	73,67
Средний балл ЕГЭ студентов, зачисленных на внебюджетные места	62,44	61,40	60,87	60,92	61,55

³ Мониторинг качества приема на бюджетные и платные места российских вузов. URL: <https://ege.hse.ru/rating/2022/91645044/gos/?rlist=Свердловская+область&vuz-abiturients-paid-order=ge&vuz-abiturients-paid-val> (дата обращения: 20.01.2023).

студентов и партнеров к их реализации (в качестве примера можно привести форум «КРТ», медиафорум, форум предпринимательства и другие мероприятия, организованные УИУ РАНХиГС).

– За счет освещения мероприятий и форумов отдельными рейтинговыми СМИ отпадает необходимость в отдельной платной рекламе за исключением ключевых имиджевых публикаций в изданиях-партнерах (Ura.ru, «Областная газета», «Российская газета» и др.).

Заключение

Таковы предварительные результаты продвижения новых образовательных программ бакалавриата и магистратуры вертикально интегрированного типа, когда разные уровни образования связаны между собой через инициацию, внедрение и реализацию проектов комплексного развития территорий. Продвижение подобных программ требует особых подходов к образовательному маркетингу, комплексной работы по инициации интереса не только к обучению, но и его результатам в среднесрочной перспективе.

Несмотря на все сложности, результаты первого набора говорят о востребованности новых программ и проектной деятельности, которая лежит в их основе, а также о решении задач, которые ставит не сама система образования и представляющий ее вуз, но внешняя среда. Следующий шаг, который необходимо сделать, связан с реализацией обучения в практико-ориентированном формате с использованием новых эффективных инструментов и вовлечением партнеров в образовательную деятельность.

Список литературы

1. *Владимирова Т. М., Третьяков С. И.* Компетентностный подход в разработке собственного образовательного стандарта Северного (арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова по направлению подготовки магистратуры «Стандартизация и метрология» // *Инженерное образование*. 2015. № 17. С. 39–44.
2. *Веселов Г. Е., Лызь А. Е., Горбунов А. В.* Концепция собственных образовательных стандартов и основных образовательных программ в области информационной безопасности в Южном федеральном университете // *Научное обозрение. Педагогические науки*. 2016. № 6. С. 47–54.
3. *Захаревич В. Г., Сухинов А. И., Вишняков Ю. М., Чернухин Ю. В.* Собственные образовательные стандарты в контексте международных требований // *Высшее образование в России*. 2011. № 3. С. 3–14.
4. *Вандрикова О. В.* Маркетинг образовательных услуг в системе высшего образования // *Вестник Академии знаний*. 2017. № 23 (4). С. 65–70.
5. *Платошина Г. Г.* Стратегический маркетинг высшего образования // *Экономика образования*. 2007. № 4 (41). С. 14–20.
6. *Рыжков Ф., Томаков В.* Нуждается в реформах // *Высшее образование в России*. 1999. № 1. С. 43–46.
7. *Кириллина Ю.* Маркетинг образовательных услуг // *Высшее образование в России*. 2000. № 5. С. 26–29.
8. *Константиновский Д. Л., Попова Е. С.* Молодежь, рынок труда и экспансия высшего образования // *Социологические исследования*. 2015. № 11 (379). С. 37–48.
9. *Рыченков М. В., Рыченкова И. В., Киреев В. С.* Исследование факторов, оказывающих влияние на выбор вуза абитуриентами, на различных этапах процесса поступления // *Современные проблемы науки и образования*. 2013. № 6. С. 527.
10. *Пылаева Е. В., Васильева Е. В.* Маркетинг без бюджета: брендирование образовательной программы «Бизнес-информатика» Финансового университета // *Научные труды Вольного экономического общества России*. 2018. Т. 212, № 4. С. 144–162.
11. *Антюфеева Е. В.* Место и роль event-маркетинга в программе продвижения образовательных услуг // *PR и реклама в изменяющемся мире: региональный аспект*. 2018. № 18. С. 29–35.
12. *Ощепкова Н. Г.* Программа совершенствования маркетинга образовательных услуг в системе управления государственного вуза // *Экономика образования*. 2020. № 3 (118). С. 58–70.
13. *Вандрикова О. В.* Оценки результативности и эффективности мероприятий и программ внутреннего маркетинга в образовательном учреждении высшего образования // *Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ*. 2017. № 4 (76). С. 127–129.
14. *Новикова К. В., Токмянинова Е. В.* Применение комплекса маркетинга для повышения конкурентоспособности программ магистратуры вуза (на примере экономического факультета ПГНИУ) // *Маркетинг в России и за рубежом*. 2018. № 5. С. 90–98.
15. *Арсеньев Д. Г., Врублевская М. В., Беляевская Е. А., Денисова В. А.* Анализ эффективности инструментов и методов привлечения иностранных студентов на образовательные программы вуза // *Университетское управление: практика и анализ*. 2016. № 6 (106). С. 44–53.
16. *Krachenberg A. R.* Bringing the Concept of Marketing to Higher Education // *The Journal of Higher Education*. 1972. № 43. P. 369–380.
17. *Constantinides E., Zinck Stagno M.* Potential of the Social Media as Instruments of Higher Education Marketing: a Segmentation Study // *Journal of Marketing for Higher Education*. 2011. Vol. 21, no. 1. P. 7–24. DOI: 10.1080/08841241.2011.573593.
18. *Leontaridou I., Assimakopoulos C.* Reforming a Master of Science Program in SPA Management: Differences between the Old and the New Curriculum of IHU // *5th International Conference on the Management of Educational Units. Future Pathways for Educational Ecosystems: Disruptions and Continuities: Book of Abstracts*. Greece : Thessaloniki, 20–22 January 2023. P. 175–176.
19. *Derco J., Tometzová D.* Entry-Level Professional Competencies and Skills in Tourism. The Case of Slovakia //

Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education. 2023. Vol. 32. Article no. 100437.

20. Долженко Р. А. Многопрофильный бакалавриат как новый подход к разработке и реализации программ высшего образования // Муниципалитет: экономика и управление. 2022. № 1 (38). С. 58–68. DOI: 10.22394/2304-3385-2021-4-58-68.

References

- Vladimirova T. M., Tretyakov S. I. Kompetentnostnyi podkhod v razrabotke sobstvennogo obrazovatel'nogo standarta Severnogo (arkticheskogo) federal'nogo universiteta imeni M. V. Lomonosova po napravleniyu podgotovki magistratury «Standartizatsiya i metrologiya» [Competency-Based Approach to Developing Educational Standard for Master's Program «Standardization and Metrology» at Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov (NArFU)]. *Inzhenernoe obrazovanie*, 2015, no. 17, pp. 39–44. (In Russ.).
- Veselov G. E., Lyz A. E., Gorbunov A. V. Kontsepsiya sobstvennykh obrazovatel'nykh standartov i osnovnykh obrazovatel'nykh programm v oblasti informatsionnoi bezopasnosti v Yuzhnom federal'nom universitete [Concept of Own Educational Standards and Main Educational Programs of Southern Federal University in Information Security]. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*, 2016, no. 6, pp. 47–54. (In Russ.).
- Zakharevich V. G., Sukhinov A. I., Vishnyakov Yu. M., Chernukhin Yu. V. Sobstvennye obrazovatel'nye standarty v kontekste mezhdunarodnykh trebovaniy [Institutional Educational Standards: International Aspect]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2011, no. 3, pp. 3–14. (In Russ.).
- Vandrikova O. V. Marketing obrazovatel'nykh uslug v sisteme vysshego obrazovaniya [Marketing of Educational Services in the System of Higher Education]. *Vestnik Akademii znaniy*, 2017, no. 23 (4), pp. 65–70. (In Russ.).
- Platoshina G. G. Strategicheskii marketing vysshego obrazovaniya [Strategic Marketing of Higher Education]. *Ekonomika obrazovaniya*, 2007, no. 4 (41), pp. 14–20. (In Russ.).
- Ryzhkov F., Tomakov V. Nuzhdaetsya v reformakh [Needs Reforms]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 1999, no. 1, pp. 43–46. (In Russ.).
- Kirillina Yu. Marketing obrazovatel'nykh uslug [Marketing of Educational Services]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2000, no. 5, pp. 26–29. (In Russ.).
- Konstantinovskii D. L., Popova E. S. Molodezh', ry-nok truda i ekspansiya vysshego obrazovaniya [Youth, the Labor Market and the Expansion of Higher Education]. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, 2015, no. 11 (379), pp. 37–48. (In Russ.).
- Rychenkov M. V., Rychenkova I. V., Kireev V. S. Issledovanie faktorov, okazyvayushchikh vliyanie na vybor vuza abiturientami, na razlichnykh etapakh protsessa postupleniya [Research of the Factors Having Impact on Higher Education Institution Choice Entrants, at Various Stages of the Process of Admission]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2013, no. 6, p. 527. (In Russ.).
- Pylaeva E. V., Vasileva E. V. Marketing bez byudzheta: brendirovanie obrazovatel'noi programmy «Biznes-informatika» Finansovogo universiteta [Marketing without Budget: Branding the Educational Program «Business-Informatics» of the Financial University]. *Nauchnye trudy Vol'nogo ekonomicheskogo obshchestva Rossii*, 2018, vol. 212, no. 4, pp. 144–162. (In Russ.).
- Antyufeeva E. V. Mesto i rol' event-marketinga v programme prodvizheniya obrazovatel'nykh uslug [Place and Role of Event-Marketing in the Promotion of Educational Services]. *PR i reklama v izmenyayushchemsya mire: regional'nyi aspekt*, 2018, no. 18, pp. 29–35. (In Russ.).
- Oshchepkova N. G. Programma sovershenstvovaniya marketinga obrazovatel'nykh uslug v sisteme upravleniya gosudarstvennogo vuza [Improvement Program of Marketing of Educational Services in a Control System of the State University]. *Ekonomika obrazovaniya*, 2020, no. 3 (118), pp. 58–70. (In Russ.).
- Vandrikova O. V. Otsenki rezul'tativnosti i effektivnosti meropriyatiy i programm vnutrennego marketinga v obrazovatel'nom uchrezhdenii vysshego obrazovaniya [Evaluation of the Effectiveness and Efficiency of Internal Marketing Activities and Programs in an Educational Institution of Higher Education]. *Ekonomika. Pravo. Pechat'. Vestnik KSEI*, 2017, no. 4 (76), pp. 127–129. (In Russ.).
- Novikova K. V., Tokmyaninova E. V. Primenenie kompleksa marketinga dlya povysheniya konkurentosposobnosti programm magistratury vuza (na primere ekonomicheskogo fakul'teta PGNIU) [The Use of a Marketing Mix to Increase the Competitiveness of University Master's Programs (On the Example of the Faculty of Economics of Perm State National Research University)]. *Marketing v Rossii i za rubezhom*, 2018, no. 5, pp. 90–98. (In Russ.).
- Arseniev D. G., Vrublevskaya M. V., Belyaevskaya E. A., Denisova V. A. Analiz effektivnosti instrumentov i metodov privlecheniya inostrannykh studentov na obrazovatel'nye programmy vuza [Efficacy Analysis of Instruments and Tools of Attracting Foreign Students to University Educational Programs]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2016, no. 6 (106), pp. 44–53. (In Russ.).
- Krachenberg A. R. Bringing the Concept of Marketing to Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 1972, no. 43, pp. 369–380. (In Eng.).
- Constantinides E., Zinck Stagno M. Potential of the Social Media as Instruments of Higher Education Marketing: a Segmentation Study. *Journal of Marketing for Higher Education*, 2011, vol. 21, no. 1, pp. 7–24. doi 10.1080/08841241.2011.573593. (In Eng.).
- Leontaridou I., Assimakopoulos C. Reforming a Master of Science Program in SPA Management: Differences between the Old and the New Curriculum of IHU. *5th International Conference on the Management of Educational Units. Future Pathways for Educational Ecosystems: Disruptions and Continuities. Book of Abstracts*, Thessaloniki, 2023, pp. 175–176. (In Eng.).
- Derco J., Tometzová D. Entry-Level Professional Competencies and Skills in Tourism. The Case of Slovakia. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 2023, vol. 32, article no. 100437. (In Eng.).
- Dolzenko R. A. Mnogoprofil'nyi bakalavriat kak novyi podkhod k razrabotke i realizatsii programm vysshego obrazovaniya [Multispeciality Baccalaureate as a New Approach to Higher Education Programs Development and Implementation]. *Munitsipalitet: ekonomika i upravlenie*, 2022, no. 1 (38), pp. 58–68. doi 10.22394/2304-3385-2021-4-58-68. (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the authors

Долженко Руслан Алексеевич – доктор экономических наук, профессор кафедры экономики труда и управления персоналом, Уральский государственный экономический университет; rad@usue.ru.

Долженко Светлана Борисовна – кандидат экономических наук, заведующий кафедрой экономики труда и управления персоналом, Уральский государственный экономический университет; ginsb@usue.ru.

Ruslan A. Dolzhenko – Dr. hab. (Economics), Professor of the Department of Labor Economics and Human Resources Management, Ural State University of Economics; rad@usue.ru.

Svetlana B. Dolzhenko – PhD (Economics), Head of the Department of Labor Economics and Human Resources Management, Ural State University of Economics; ginsb@usue.ru.



РЕПУТАЦИОННЫЕ РИСКИ УНИВЕРСИТЕТА В НОВЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

С. Д. Резник, Т. А. Юдина

*Пензенский государственный университет архитектуры и строительства
Россия, 440028, Пенза, ул. Г. Титова, 28;
uta16081984@gmail.com*

Аннотация. Условия развития современного мирового сообщества постоянно изменяются и усложняются, оказывая серьезное влияние на деятельность организаций и предприятий отраслей народного хозяйства. Испытывают на себе влияние изменяющихся условий и высшие учебные заведения. Это проявляется в появлении новых серьезных проблем и рисков, в том числе репутационных, которые требуют особого внимания и реагирования, а также эффективной государственной политики по поддержке отечественных университетов. Цель статьи – рассмотрение новых условий развития российских вузов и определение современных репутационных рисков, возникающих в их деятельности.

В ходе исследования были получены следующие результаты: оценка изменившихся условий деятельности вузов страны; идентификация, анализ и обоснование репутационных рисков высших учебных заведений России, обусловленных новыми условиями деятельности и тенденциями развития университетов в последние годы.

Возникновение угроз для репутации вузов связано с влиянием различных факторов: давлением мировых санкций и внутригосударственными проблемами, такими, как ухудшение демографической ситуации, трансформация системы высшего образования, снижение показателей подготовки научных кадров и замедление развития академической профессии, распространение коронавирусной инфекции и др.

Формируемая государственная политика в сфере высшего образования создает для университетов России перспективы дальнейшего развития, повышения эффективности деятельности и конкурентоспособности на рынке образовательных услуг, а также укрепления их репутации на этой основе.

Полученные результаты исследования могут представлять интерес для руководителей высших учебных заведений, профессорско-преподавательского персонала, а также для ученых, изучающих проблемы управления высшей школой.

Ключевые слова: репутация, репутационный менеджмент, репутационные риски, университет, условия, тенденции, развитие

Для цитирования: Резник С. Д., Юдина Т. А. Репутационные риски университета в новых условиях развития российского высшего образования // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27, № 2. С. 127–142. DOI 10.15826/umpa.2023.02.018.

REPUTATIONAL RISKS OF THE UNIVERSITY IN THE NEW CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN HIGHER EDUCATION

S. D. Reznik, T. A. Yudina

*Penza State University of Architecture and Construction
28, G. Titova str., Penza, 440028, Russian Federation;
uta16081984@gmail.com*

Abstract. The conditions for the development of the modern world community are constantly changing and becoming more complex. They have a serious impact on the activities of organizations and enterprises in the sectors of the national economy. Higher education institutions are also under the influence of changing conditions. This can be seen via new serious problems and risks, including reputational ones that require special attention and response, and an effective state policy to support domestic universities. The purpose of the article is to consider the new conditions for the development of Russian universities and to determine the current reputational risks in their activities.

The following results have been obtained within the study: the changed conditions for the Russian universities' activities are assessed; the reputational risks of higher education institutions due to the latest operating conditions and development trends are identified, analyzed, and justified.

The threats to the universities' reputation appear due to the pressure of global sanctions and due to domestic problems: the deteriorating demographic situation, the transformation of the higher education system, the decline in the training of scientific personnel, the slowdown in the development of the academic profession, the spread of coronavirus infection, etc.

Today's state policy in the field of higher education creates prospects for further development of Russian universities, for increasing the efficiency of their activities and competitiveness in the educational services market, and, on this basis, for strengthening their reputation.

The results of our research may be of interest to the heads of higher educational institutions, to their teaching staff, as well as to the scholars who study the problems of higher education management.

Keywords: reputation, reputation management, reputational risks, university, conditions, trends, development

For citation: Reznik S. D., Yudina T. A. Reputational Risks of the University in the New Conditions for the Development of Russian Higher Education. *University Management: Practice and Analysis*, 2023, vol. 27, no. 2, pp. 127–142. doi 10.15826/umpa.2023.02.018. (In Russ.).

Введение

В российском высшем образовании постоянно происходят изменения. Это обусловлено влиянием ряда факторов: государственной политикой в сфере высшего образования; ухудшением демографической ситуации в стране; повышением конкуренции среди высших учебных заведений; результатами государственных мониторингов деятельности вузов; снижением государственного финансирования университетов; повышением самостоятельности вузов; ростом их ответственности за эффективность своей деятельности; переходом к многоуровневой модели образования и др.

С развитием общества среди отмеченных выше факторов влияния возникают и новые, требующие реагирования. Происходит беспрецедентное усложнение политических и экономических условий развития мирового и российского сообществ, связанное с введением большого количества различных санкций против России. Санкции, введенные США, Европейским Союзом и другими отдельными странами, затронули различные сферы российской экономики, в том числе науку и высшее образование. Часть запретов оказывает прямое влияние на научно-исследовательскую и образовательную сферы России, другие – косвенное, создавая дополнительные трудности для ученых и университетов в целом. Главные цели санкций – в попытках изоляции российской науки и образования, в непризнании их достижений, подрыве авторитета на мировой арене, что должно привести к снижению качества образования, невозможности проводить серьезные исследования, сокращению интеллектуального потенциала России и переходу ее в разряд отстающих стран. В санкционном «черном» списке сегодня находятся министры просвещения, науки и высшего образования Российской

Федерации, многие ректоры отечественных вузов, а также десятки университетов и научно-исследовательских организаций.

Ужесточение антироссийских санкций приводит к ряду негативных последствий для российской науки и образования, которые усложняют деятельность вузов. Среди них:

- отказ ряда зарубежных университетов от сотрудничества с вузами России, результатом чего является прекращение совместных научных работ, невозможность участия российских ученых в международных научных конференциях, отсутствие возможности для молодежи получить образование за рубежом и т. д.;

- отказ ведущих мировых научных журналов, которые индексируются в западных базах (Web of Science и Scopus), в публикации работ отечественных ученых, что не просто отражается на их рейтинге, но и препятствует вхождению в мировое научное сообщество. Некоторые журналы готовы продолжать сотрудничество с авторами из России, но возникают проблемы с оплатой публикации, так как российские банки отключены от международных платежных систем;

- невозможность участия российских университетов в мировых рейтингах, что затруднит их продвижение на мировом уровне, а также сократит приток иностранных студентов, которые, в первую очередь, ориентируются на международные рейтинги.

Рассмотренные негативные последствия антироссийских санкций обуславливают действие новых внешних рискообразующих факторов, влияние которых представляет серьезные угрозы эффективности деятельности университетов России и снижения их репутации, а также требует от государства разработки комплекса мероприятий по поддержке отечественной науки, образования

и дальнейшего их развития. Обсуждение проблем репутационного менеджмента становится значимым для российских вузов не только в плане исследования и разработки новых механизмов управления репутацией в связи с утратой доверия и невозможностью опираться на уже сложившиеся системы оценивания и рейтингования университетов. Обозначенные проблемы важны и для практики университетского менеджмента. В этой работе, которая является продолжением серии публикаций по вопросам формирования и управления репутацией вузов [1–5], мы пытаемся систематизировать ключевые репутационные риски современных российских университетов, оценить их «значимость», определив тем самым приоритеты в разработке мер по их преодолению. Мы полагаем, что выводы и рекомендации носят дискуссионный характер, и надеемся на содержательное обсуждение актуальных репутационных рисков вузов и мер по их преодолению. В рамках этой публикации мы ограничимся рассмотрением только ключевых репутационных рисков. Эмпирической базой для выводов и рекомендаций стал анализ статистической информации, источником которой послужили электронные ресурсы Федеральной службы государственной статистики и «Российский статистический ежегодник 2021», размещенные в открытом доступе. Проанализированы основные показатели деятельности российских вузов, а именно: количество образовательных организаций высшего образования, прием на обучение за период с 1990 г. по 2021 г. (дополнительно рассчитаны темпы изменения показателей приема студентов); численность профессорско-преподавательского персонала вузов, динамика численности аспирантов и докторантов в РФ (дополнительно в каждом временном периоде рассчитана доля аспирантов и докторантов, защитивших диссертации), финансирование российской науки из средств федерального бюджета за период с 2000 г. по 2021 г. Также был проведен анализ документов. Рассматривались официальные отчеты Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), отражающие результаты проведенных аналитических обзоров по следующим тематикам: «Российская наука – лидер или аутсайдер» (2018 г.), «Наука в России, ее значение и ценность для общества» (2021 г.), «Образование в России: востребованность, доступность, качество» (2021 г. в сравнении с 2016 г.). Все таблицы из отчетов ВЦИОМ, на которые ссылаются авторы в данной статье, представлены в оригинальном виде.

Теоретические и методические подходы к исследованию репутационных рисков

Основные исследования репутационных рисков относятся к бизнес-организациям. Можно выделить работы [6–8], в которых в разные годы рассматривались вопросы формирования и управления репутацией предприятий и организаций, в том числе высших учебных заведений. Особое внимание, которое уделяется изучению обозначенных проблем на протяжении последних лет, потребовало введения таких понятий, как «репутациология» и «репутационный менеджмент». Репутациология изучает «закономерности формирования и управления деловой репутацией юридических и физических лиц и исследует деловую репутацию как явление окружающего мира во всем его многообразии» [9]. Основными направлениями исследований в рамках репутациологии, по мнению С. В. Горина, являются: «формирование деловой репутации; защита деловой репутации; генезис деловой репутации; оценка деловой репутации; управление деловой репутацией» [10].

В работе Г. Даулинга раскрываются ключевые подходы к репутационному менеджменту. Он рассматривает процесс формирования репутации; отмечает ее тесную взаимосвязь с имиджем; подробно описывает преимущества, которые дает своему обладателю хорошая репутация, а также угрозы, возникающие вследствие плохой репутации [11].

Исследования репутационных рисков для университетов в целом немногочисленны, что явно находится в противоречии со спецификой образования как сферы, где формируются преимущественно доверительные блага. Их особенность состоит в том, что они не могут быть оценены потребителем самостоятельно ни до момента потребления, ни в процессе их непосредственного потребления [12]. Исследователи отмечают, что качество таких услуг воспринимается неодинаково разными категориями экономических агентов и не существует какого-то универсального определения качества. Если на рынке образовательных услуг существует дополнительный сигнал о качестве, например, рейтинг образовательных программ, заказчик может использовать его для оценки качества полученной услуги как *ex ante*, так и *ex post* [13].

Репутация является одним из важнейших стратегических преимуществ вуза, помогая ему в привлечении новых потребителей образовательных услуг, придании им дополнительной ценности, привлечении высококвалифицированных преподавателей и ученых и т. д. [14].

Поскольку репутация рассматривается в качестве основного конкурентного преимущества, на ее формирование и управление ею влияют различные факторы, которые классифицируются по нескольким критериям: по направленности влияния (внешние и внутренние), по продолжительности их действия (временные и постоянные), по значимости и происхождению (искусственно созданные и независимые) [15]. Современные условия развития российских университетов характеризуются большим количеством проблем, возникающих перед учебными заведениями, а также угроз для их репутации.

Э. Гриффин раскрывает сущность репутационных рисков, предлагает их классификацию, рассматривает четыре стадии развития репутационных рисков и обосновывает мероприятия по управлению ими [16]. Среди зарубежных ученых, занимающихся изучением проблем репутационного менеджмента, назовем и Д. Вильямса [17]. В своей работе он анализирует опыт Великобритании в определении направлений развития университета. А Г. ван Гинкель исследует задачи, проблемы, возможности и подходы к управлению университетами в XXI в. [18].

В основу нашей работы положено понятие репутации высшего учебного заведения, рассматриваемой как «общественная оценка, мнение, сложившееся о вузе, которое создается под влиянием различных факторов его внешней и внутренней среды» [1].

Репутация любого университета формируется под влиянием большого количества факторов, которые можно разделить на несколько групп, например: качество образовательной деятельности, квалификация профессорско-преподавательского состава вуза, показатели трудоустройства выпускников и учебно-методической, научной и экономической деятельности, основные параметры деятельности вуза, репутация его управленческого персонала [1].

Поскольку внешняя среда отличается высокой степенью изменчивости и нестабильности, деятельность высших учебных заведений часто подвергается влиянию разнообразных рисков, которые представляют серьезные угрозы и могут привести к разного рода потерям для вуза, в том числе к снижению или даже полной потере его репутации. Э. Гриффин определяет репутационный риск как «реальную или потенциальную угрозу деловой репутации – угрозу, которая, если ее не контролировать должным образом, способна привести к губительному для репутации кризису. Ключевой момент данного подхода – необходимость осуществления контроля за репутационными рисками» [16].

Риски университета, в том числе и репутационные, классифицируются по многим критериям. По источникам возникновения можно выделить внешние (внесистемные) и внутренние (внутрисистемные) риски высшего учебного заведения. Внешние риски возникают вследствие причин, не связанных с деятельностью вуза. Они являются неуправляемыми или частично управляемыми. Внутренние же риски напрямую зависят от эффективности деятельности университета, его руководства, профессорско-преподавательского состава и сотрудников, а также являются управляемыми. Принято выделять несколько стадий развития репутационного риска, среди них: «Стадия 1: вероятность угрозы. Стадия 2: угроза в скрытой форме. Стадия 3: проявление угрозы. Стадия 4: событие становится достоянием общественности» [16].

Среди основных внутренних рискообразующих факторов репутации университета, влияющих на его деятельность в любых условиях развития общества, можно отметить следующие: неэтичное поведение учебного заведения и его руководства; неэтичное или противоправное поведение профессорско-преподавательского состава, сотрудников и студентов; чрезвычайные происшествия в ходе учебного процесса; обвинения в адрес вуза в низком качестве его образовательной деятельности; низкие показатели трудоустройства выпускников; сомнительные результаты научной деятельности преподавателей и научных сотрудников университета; невыполнение вузом договорных обязательств; несвоевременность расчетов и другие [2].

Перечисленные выше факторы, определяющие возникновение репутационных рисков для высших учебных заведений, не учитывают внешних условий, политических и экономических событий, происходящих в последнее время в стране и мире в целом. Это обстоятельство обуславливает необходимость обобщения современных условий и тенденций развития вузов России, а также определения новых внешних рискообразующих факторов репутации российских университетов. Полученные результаты дополняют наши размышления, опубликованные ранее на страницах журнала [19; 20].

Новые репутационные угрозы для университетов

Изменившиеся условия деятельности российских вузов, о которых говорилось в статье ранее, обуславливают возникновение новых серьезных угроз, в том числе и репутационных. Поэтому представляется важным рассмотрение актуальных внешних

репутационных рисков отечественных университетов, поскольку они носят общенациональный характер и грозят потерями для системы российского высшего образования и науки в целом.

По нашему мнению, одни из наиболее серьезных репутационных рисков отечественных высших учебных заведений, которые актуальны на текущий момент, можно объединить в следующие группы:

1. Риски, связанные с пандемией COVID-19.
2. Риски, связанные с ухудшением демографической ситуации в России.
3. Риски, связанные с трансформацией российской системы образования.
4. Риски, связанные с замедлением развития академической профессии.

Рассмотрим подробнее каждую группу современных репутационных рисков.

Группа 1. Репутационные риски российских университетов, связанные с пандемией COVID-19

Распространение коронавирусной инфекции происходило быстро и стало неожиданным серьезным испытанием для всего мира. В частности, учебные заведения были вынуждены оперативно осваивать и внедрять в образовательный процесс цифровые технологии и средства для обеспечения дистанционного обучения. Использование в большей степени нового для отечественного образования формата обучения повлекло появление ряда рисков и их негативных последствий для университетов.

Социологический опрос, проведенный среди родителей российских студентов о качестве высшего образования в нашей стране (именно родители являются одними из важнейших заинтересованных сторон в повышении качества образования), показал следующее: «Более половины опрошенных родителей (56,2%) оценили качество онлайн-образования как выше среднего (от 6 до 10 по 10-балльной шкале). Однако, по мнению большинства родителей, их оценки качества образования в период пандемии изменились, причем чаще отрицательно (41,2% против 11,6%, мнение которых о качестве образования улучшилось)» [21].

Главная причина подобной негативной тенденции – то, что к пандемии и необходимости онлайн-обучения не были готовы ни студенты, ни их семьи: ни морально, ни материально. В такой же ситуации оказались и преподаватели, и сами вузы. Все это в совокупности стало причиной тех проблем, которые возникали в процессе дистанционного обучения, снижая его качество. Стоит отметить, что отрицательное влияние пандемии

на образовательный процесс носит пролонгированный характер.

Основываясь на приведенных выше результатах исследования и личном опыте авторов статьи, определим частные виды репутационных рисков российских университетов, входящих в первую группу и связанные с пандемией COVID-19. Среди них:

- неготовность отечественных вузов к организации и реализации онлайн-обучения с управленческой и технической точек зрения;
- снижение оценки качества высшего образования родителями российских студентов;
- ухудшение оценки уровня подготовки выпускников вузов, которую дают работодатели – еще одна ключевая заинтересованная сторона в качестве высшего образования.

С целью минимизации репутационных потерь, связанных с перечисленными рисками, российским вузам на своем уровне необходимо предпринять меры по развитию цифровизации образовательного процесса.

Группа 2. Репутационные риски российских университетов, связанные с демографической ситуацией в стране

Начиная с 1990-х гг. демографическая ситуация в стране по ряду причин ухудшалась, а показатели рождаемости снижались. Примерно к 2015 г. российские вузы ощутили на себе негативные последствия этой тенденции. В первую очередь, пострадали региональные учебные заведения, поскольку сократились показатели набора студентов на первый курс. Еще в тот период проблема изучалась научным сообществом России и получила название «демографической ямы», в которой оказалась страна. В течение последних лет ситуация стала нормализовываться, но негативные последствия до сих пор проявляются, что выражается в снижении количества потенциальных абитуриентов высших учебных заведений, сокращении показателей набора студентов на первый курс и усилении конкурентной борьбы между вузами за абитуриентов.

Данные официальной статистики подтверждают наличие отмеченных выше проблем, возникающих в процессе деятельности российских университетов в современных условиях.

Например, рассматривая количество высших учебных заведений в стране, можем отметить отрицательную динамику. Если в 2000 г. и в первом десятилетии XXI в. наблюдался активный рост количества вузов, что делало высшее образование более доступным и массовым (табл. 1), то после 2010 г. проведение ежегодных мониторингов

эффективности деятельности университетов позволило выявлять «неэффективные» вузы, объединять их и укрупнять. Количество вузов сократилось с 1115 учебных заведений (2010 г.) до 717 (2021 г.). Если рассчитать темп роста количества российских вузов в 2010 г. по сравнению с 2000 г., он составит 115,5 %. Темп их сокращения за следующие десять лет составил 64,3 %, то есть с 2010 г. по 2021 г. количество вузов в нашей стране снизилось на 35,7 %. В этот период закрывались, в первую очередь, филиалы коммерческих вузов (как правило, не отличающиеся высокими показателями учебной и научной деятельности). Но сегодня необходимо сохранить функционирующие вузы; более того, надо их поддерживать, поскольку

«демографическая яма» закончится, и численность абитуриентов, желающих получить высшее образование, может существенно возрасти.

Проанализируем показатели приема на обучение в высшие учебные заведения (табл. 2). В период с 1990 г. по 2000 г., с ростом массовости получения высшего образования в России, показатели приема студентов в вузы выросли более чем в два раза: с 583,9 тыс. чел. в 1990 г. до 1292,5 тыс. чел. в 2000 г. После 2000 г. и по настоящее время показатель приема в вузы достиг наибольшего значения в 2010 г. (1399,5 тыс. чел.). Это время характеризуется и наибольшим количеством действующих университетов. За десять лет темп роста этого показателя составил 108,28 %. В 2021 г. в российские

Таблица 1

Количество образовательных организаций высшего образования в России

Table 1

The number of higher education institutions in Russia

Годы	1990	2000	2010	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Кол-во вузов	514	965	1115	950	896	818	766	741	724	705	717

Примечание. Источники данных: [22; 23].

Таблица 2

Прием на обучение в организации высшего образования и научные организации России по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры

Table 2

Admission to undergraduate, specialist, master's programs at Russian higher education institutions and scientific organizations

Годы	Принято студентов – всего, тыс. чел.	Темп изменения (сравнение показателя последующего года с предыдущим), %
1990	583,9	95,17
2000	1 292,5	221,36
2010	1 399,5	108,28
2011	1 207,4	86,27
2012	1 298,2	107,52
2013	1 246,5	96,02
2014	1 191,7	95,60
2015	1 221,8	102,52
2016	1 157,8	94,76
2017	1 142,0	98,63
2018	1 147,9	100,52
2019	1 129,4	98,39
2020	1 093,3	96,80
2021	1 129,1	103,27

Примечание. Источники данных: [23; 24].

вузы было принято 1129,1 тыс. чел., то есть за период 2010–2021 гг. показатель сократился на 19,3%. Подобные тенденции обусловлены, главным образом, сложившейся в России после 2010 г. неблагоприятной демографической ситуацией, из-за чего пострадали практически все университеты, в первую очередь региональные. Показатели набора студентов в российские вузы сокращаются в течение всех этих лет. Однако с развитием государственной поддержки рождаемости, безусловно, возникают перспективы преодоления «демографической ямы».

Учитывая, что основной причиной сокращения показателей приема студентов на обучение в высших учебных заведениях стало ухудшение демографической ситуации в стране, снижение рождаемости в 1990–2000 гг. и, как следствие, сокращение численности выпускников школ, продемонстрируем распределение населения по возрастным группам (табл. 3). Потенциальными абитуриентами вузов, главным образом, является население следующих возрастных групп: 15–19 лет, 20–24 года, 25–29 лет. Анализируя данные табл. 3, отметим, что с 2011 г. наблюдается постепенное сокращение численности этих групп населения. Если сравнивать показатели 2021 г. с аналогичными показателями 2001 г., можно отметить их снижение за двадцать лет практически в два раза.

Анализ статистических данных позволяет сформулировать следующие репутационные риски российских вузов, связанные с ухудшением демографической ситуации в стране:

– миграция абитуриентов для поступления в университеты из региона проживания в более развитые, что «подрывает» авторитет региональных высших учебных заведений;

– сокращение показателей приема на обучение в вузы, что приводит к появлению (в первую очередь, в региональных вузах) малочисленных

студенческих групп (1–5 человек) и создает в обществе (среди студентов, выпускников, их родителей, работодателей) миф о непрестижности тех или иных направлений подготовки и специальностей, о низком качестве образования в том или ином вузе, об отсутствии авторитета у самого университета.

Решение подобных проблем должно происходить, главным образом, на государственном уровне. Но и высшие учебные заведения способны предпринимать попытки выхода из сложившейся неблагоприятной ситуации путем создания и развития своих конкурентных преимуществ.

Группа 3. Репутационные риски российских университетов, связанные с трансформацией системы отечественного высшего образования

В 2012 г. в нашей стране стали проводиться ежегодные мониторинги эффективности деятельности вузов, по результатам которых определялись эффективные и неэффективные высшие учебные заведения. Впоследствии происходило слияние вузов: неэффективные учебные заведения становились филиалами крупных университетов, чтобы повысить качество образования «слабых» вузов и их конкурентоспособность.

Однако главная задача слияния университетов должна все-таки заключаться в увеличении эффективности использования их ресурсов, во внедрении новых форм обучения, в повышении индивидуализации образовательного процесса и т. д. Это позволит достичь более высокого качества образования в российских университетах и вывести их на мировой уровень. Поэтому должно происходить естественное укрупнение вузов нашей страны.

Сегодня наибольшую государственную поддержку получают крупные университеты. Конечно, это необходимо и важно, поскольку российская система высшего образования в результате достигает

Таблица 3

Распределение населения РФ по возрастным группам (тыс. чел.)

Table 3

Distribution of the population of the Russian Federation by age groups (thousand people)

Годы / Возрастные группы	2001	2011	2019	2020	2021
Все население	146 304	142 865	146 781	146 749	146 171
В том числе в возрасте, лет:					
15–19	12 322	8 237	6 947	7 161	7 272
20–24	11 106	12 122	7 114	6 889	6 776
25–29	10 451	12 012	10 222	9 427	8 582

Примечание. Источник данных: [24].

большей эффективности. В одной из работ авторы исследовали вопросы экономической целесообразности укрупнения вузов и пришли к выводу о том, что «формирование крупными вузами партнерств для использования современных технологий может улучшить качество образования и экономические показатели вузов-партнеров (за счет “импорта” эффекта разнообразия)». Но при этом авторы также считают, что объединение вузов «может привести к еще большему их укрупнению и доминированию на рынке, что вряд ли хорошо для всей системы высшего образования и общества». Формулируя общий вывод, авторы статьи предполагают, что «вузам в конкурентной борьбе придется опираться на партнерства, которые, в свою очередь, будут опираться на “экономику разнообразия” и “экономику масштаба”» [25].

Укрупнение российских вузов имеет как плюсы, так и минусы. Негативные последствия этого процесса испытывают на себе, в первую очередь, региональные высшие учебные заведения в результате возникновения ряда репутационных рисков. Среди них отметим следующие:

– *продолжение процесса искусственного укрупнения вузов*, что будет способствовать дальнейшему сокращению количества абитуриентов в региональных вузах, их ослаблению и, как следствие, снижению репутации;

– *недофинансирование региональных высших учебных заведений вследствие значительной государственной поддержки ведущих университетов страны*. Продолжение такой политики в будущем не даст региональным вузам возможности обновлять материально-техническую базу, внедрять новые формы и технологии обучения, развивать человеческий потенциал и снизит их конкурентоспособность и привлекательность для абитуриентов;

– *«отъем» ведущими университетами абитуриентов с высокими результатами по ЕГЭ у региональных вузов*. Это снижает «качество» контингента студентов региональных университетов, создает необходимость поиска новых подходов к обучению студентов для достижения более высокого качества и сложности в развитии студенческой науки, снижая эффективность региональных вузов по многим показателям и дестабилизируя их позиции среди конкурентов.

Решение обозначенных проблем должно решаться, по нашему мнению, на государственном уровне за счет развития региональных вузов и укрепления их взаимодействия со столичными и другими ведущими университетами.

Группа 4. Репутационные риски российских университетов, связанные с замедлением развития академической профессии

Тенденции, обусловленные ухудшением демографической ситуации в стране, негативным образом отразились и на численности профессорско-преподавательского персонала российских университетов (табл. 4). Наибольшая численность преподавателей отмечена в 2010 г. (356,8 тыс. чел.), когда и количество вузов, и показатели приема также имели наивысшие значения. За 2010–2021 гг. число преподавателей высших учебных заведений сократилось на 139,2 тыс. чел. или на 39,01 % (до 217,6 тыс. чел. в 2021 г.). В сравнении с 2000 г. (279,6 тыс. чел.) численность преподавателей снизилась на 62,0 тыс. чел. или на 22,2 %. За последние годы штат преподавателей многих вузов значительно сократился, большое число педагогов потеряли работу. Перспектива преодоления «демографической ямы» в ближайшие годы создает

Таблица 4

Численность профессорско-преподавательского персонала высших учебных заведений и научных организаций, осуществляющих образовательную деятельность (тыс. чел.)

Table 4

The number of teaching staff of higher educational institutions and scientific organizations engaged in educational activities (thousand people)

Показатели	2000	2010	2018	2019	2020	2021
Численность профессорско-преподавательского персонала, всего	279,6	356,8	236,1	229,3	223,1	217,6
В том числе имеют ученую степень: доктора наук	29,7	44,0	37,1	36,3	35,0	33,9
кандидата наук	131,1	185,5	136,5	132,9	129,6	126,8
ученое звание: профессора	28,8	35,8	24,8	24,0	23,7	21,3
доцента	94,2	115,7	88,5	87,4	84,8	83,8

Примечание. Источники данных: [23; 24].

возможность сохранения профессорско-преподавательского персонала российских университетов.

Тенденции изменения условий деятельности вузов России оказали отрицательное влияние и на показатели деятельности аспирантуры и докторантуры (табл. 5). Наибольшего значения показатели набора и выпуска по направлениям подготовки аспирантов и докторантов достигли в 2010 г.: прием – 54 558 чел. и 1650 чел. соответственно; выпуск – 33 763 чел. и 1259 чел. соответственно. Кроме того, численность выпускников и аспирантуры, и докторантуры намного разнится по сравнению с показателями набора во всех указанных временных периодах. Особенно отличаются показатели выпуска аспирантов, они в полтора-два раза ниже числа принятых в аспирантуру. Численность выпуска из аспирантуры в 2021 г. (14 326 чел.) сократилась по сравнению с 2010 г. (33 763 чел.) на 19 437 чел., или на 57,6 %. Также требуют внимания показатели выпуска и из аспирантуры, и из докторантуры с защитой диссертации, так как именно они свидетельствуют о масштабах подготовки научных

кадров. Тенденция изменений данного показателя аналогична остальным. Если оценивать долю выпуска с защитой диссертации в общем объеме, то по направлениям подготовки аспирантуры она сокращается с 30,22 % в 2000 г. до 10,50 % в 2021 г., а по направлениям подготовки докторантуры – с 38,85 % в 2000 г. до 24,58 % в 2021 г., что в целом характеризует деятельность аспирантуры и докторантуры как, мягко говоря, недостаточно эффективную.

Невысокие показатели защит диссертаций можно объяснить различными причинами, например: повышением требований к диссертационным работам и их защите; ужесточением процедуры оценки диссертаций Высшей аттестационной комиссией РФ; отсутствием перспективы трудоустройства на преподавательские должности в вузах, так как с сокращением числа студентов происходит снижение численности преподавателей; снижением престижа профессии преподавателя, что можно объяснить ростом требований к реализации образовательного процесса; повышением

Таблица 5

Динамика численности аспирантов и докторантов в РФ

Table 5

Dynamics of the number of graduate and doctoral students in the Russian Federation

Годы	Численность, чел.	Прием, чел.	Выпуск, чел.	В том числе с защитой диссертации	
				чел.	%
Аспиранты					
2000	117714	43100	24828	7503	30,22
2010	157437	54558	33763	9611	28,47
2017	93523	26081	18069	2320	12,84
2018	90823	27008	17729	2198	12,40
2019	84265	24912	15453	1629	10,54
2020	87751	27710	13957	1245	8,92
2021	90156	27992	14326	1500	10,50
Докторанты					
2000	4213	1637	1251	486	38,85
2010	4418	1650	1259	336	26,69
2017	1059	439	253	65	25,69
2018	1048	393	330	82	24,85
2019	955	386	356	82	23,03
2020	979	351	339	63	18,58
2021	932	210	354	87	24,58

Примечание. Источник данных: [5].

ответственности педагогов, в том числе репутационной; невысокой оплатой труда и др. Возникает необходимость государственной поддержки подготовки научных кадров, особенно молодых ученых как будущего российской науки.

Важно проанализировать показатели финансирования науки из средств федерального бюджета (табл. 6). Значительный их рост пришелся на 2000–2010 гг., когда объем расходов государственного бюджета на гражданскую науку увеличился с 17,4 млрд руб. в 2000 г. до 237,6 млрд руб. в 2010 г., то есть на 220,2 млрд руб., или в 13,5 раз. За последнее десятилетие динамика расходов на науку также положительная, однако не столь стремительная. В 2021 г. показатель составил 626,5 млрд руб., что на 388,9 млрд руб., или на 163,7%, больше по сравнению с данной статьей государственных расходов в 2010 г. Подобная ситуация является благоприятной, но необходима и важна нематериальная поддержка российской науки: разработка на государственном уровне и реализация проектов по ее популяризации, повышение авторитета ученых, продвижение молодых исследователей.

Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) регулярно проводит опросы, затрагивающие развитие российской науки; значение и ценность российской науки для общества; востребованность, доступность и качество российского образования и др. Среди таких опросов есть исследования, результаты которых могут быть использованы при изучении проблем, рассматриваемых в представленной статье, и охарактеризовать некоторые тенденции в сфере российского образования (в том числе положительные). Также они могут послужить основой для определения перспектив развития образования и укрепления репутации отечественных университетов.

В качестве примера приведем результаты опроса респондентов об уровне компетентности российских ученых в сравнении с компетентностью ученых развитых стран (табл. 7). Мнения опрошенных разделились следующим образом: 36% респондентов считают, что компетентность российских ученых выше; 37% опрошенных отмечают, что она находится на том же уровне, что и у зарубежных ученых. Полагают, что профессионализм российских ученых ниже, чем у зарубежных, только 16% участников опроса. Таким образом, в нашем обществе сложилась достаточно высокая оценка уровня развития российской науки, что свидетельствует о ее авторитете в глазах российских граждан.

ВЦИОМ также провел опрос по отношению граждан к решению своих детей / внуков стать учеными и сделать научную карьеру (табл. 8). Большинство родителей (72%) положительно относятся к подобному решению их детей. Чаще остальных об этом говорят 35–44-летние (83%). Обратного мнения придерживаются только 7% опрошенных граждан нашей страны. Исходя из того, что авторитет российских ученых в обществе сегодня стабильно высокий (табл. 8) и государственная финансовая поддержка науки возрастает, можно объяснить положительное отношение россиян к возможной научной карьере своих детей.

По результатам опроса, проведенного ВЦИОМ, треть россиян (31%) оценивают состояние российской системы образования как «хорошее» или «отличное» (33% в 2016 г., см. табл. 9). Однако высокая доля и тех, кто оценивает образование в нашей стране как «посредственное» (42% в 2021 г. и 41% в 2016 г.), а 22% опрошенных считают его «плохим» или «очень плохим».

Интересны и результаты опроса, проведенного ВЦИОМ, о предпочтениях российских граждан

Таблица 6

Финансирование науки из средств федерального бюджета

Table 6

Financing science from the federal budget

Показатели	2000	2010	2018	2019	2020	2021
Расходы федерального бюджета на гражданскую науку, млрд руб.	17,4	237,6	420,5	489,2	549,6	626,5
В том числе:						
на фундаментальные исследования	8,2	82,2	149,6	192,5	203,2	225,1
на прикладные научные исследования	9,2	155,5	270,9	296,7	346,4	401,4
В процентах:						
к расходам федерального бюджета	1,69	2,35	2,52	2,69	2,41	2,53
к валовому внутреннему продукту	0,24	0,51	0,40	0,44	0,51	0,48

Примечание. Источники данных: [23; 24].

Таблица 7

Уровень компетентности российских ученых в сравнении с компетентностью ученых развитых стран по мнению опрошенных ВЦИОМ, %

Table 7

The level of Russian scientists' competence in comparison with the competence of scientists from developed countries (according to Russian Public Opinion Research Center), %

Варианты ответа	Все опрошенные
Выше	36
На том же уровне	37
Ниже	16
Затруднились ответить	11
Итого	100

Примечание. Источник данных: [26].

Таблица 8

Отношение опрошенных родителей к решению своих детей / внуков стать ученым, сделать научную карьеру, %

Table 8

The surveyed parents' attitude to the decision of their (grand)children to become scientists / to make a scientific career, %

Варианты ответа	Все опрошенные
Безусловно положительно	32
Скорее положительно	40
Скорее отрицательно	5
Безусловно отрицательно	2
У меня нет подрастающих детей / внуков	18
Затруднились ответить	3
Итого	100

Примечание. Источник данных: [26].

Таблица 9

Оценка респондентами состояния российской системы образования, %

Table 9

The respondents' assessment of the state of the Russian education system, %

Варианты ответа	2016	2021
Отличное	3	4
Хорошее	30	27
Посредственное	41	42
Плохое	16	13
Очень плохое	4	9
Затруднились ответить	6	5
Итого	100	100

Примечание. Источник данных: [27].

относительно выбора их детьми или внуками своей образовательной траектории (табл. 10). Только для 5 % опрошенных не имеет значения, какой уровень образования получит их ребенок (в 2016 г. так считали 9 %). Вузовское образование остается самым востребованным на протяжении всего анализируемого периода (81 % в 2016 и 2021 г.). С 2016 г. немного вырос спрос на обучение в техникумах и колледжах (7 %), что связано с активной государственной поддержкой сферы подготовки специалистов рабочих профессий.

Немаловажным является уровень доступности высшего образования для граждан страны. По данным ВЦИОМ, оценка респондентов неоднозначна (табл. 11). 59 % опрошенных считают, что высшее образование в России в настоящее время менее доступно, чем в эпоху СССР. Это мнение разделяют на 6 % больше россиян, чем в 2016 г. Противоположного мнения придерживаются 32 %

опрошенных. Эта категория респондентов, напротив, сократилась за пять лет на 6 %.

В целом, результаты опросов позволяют определить ряд тенденций, которые характеризуют общественную оценку состояния системы высшего образования нашей страны. Среди положительных моментов отметим высокую оценку уровня компетентности российских ученых, одобрительное отношение граждан к решению их детей или внуков получить высшее образование, а также к возможному их решению построить свою профессиональную карьеру в научной сфере.

Проведенный анализ официальных статистических данных и результаты опросов ВЦИОМ позволили обозначить репутационные риски вузов России, связанные с замедлением развития академической профессии. Среди них отметим:

– сокращение численности профессорско-преподавательского состава вузов, что часто

Таблица 10

Предпочтения респондентов в отношении выбора их детьми / внуками уровня образования, %

Table 10

The respondents' preferences regarding their (grand)children's choice of the level of education, %

Варианты ответа	2016	2021
Университет, институт, академия (высшее образование)	81	81
Техникум, колледж (среднее специальное образование)	4	7
ПТУ, профессиональное училище, профессиональный лицей (среднее образование)	1	1
Средняя школа (среднее образование)	1	2
Это не имеет значения	9	5
Затруднились ответить	4	4
Итого	100	100

Примечание. Источник данных: [27].

Таблица 11

Мнение респондентов о доступности высшего образования сегодня по сравнению с советскими годами, %

Table 11

The respondents' opinion on the availability of higher education today as compared to the Soviet years, %

Варианты ответа	2016	2021
Скорее более доступно	38	32
Скорее менее доступно	53	59
Затруднились ответить	9	9
Итого	100	100

Примечание. Источник данных: [27].

сопровождается уходом сильных педагогов, имеющих ученые степени и звания, а также определенные научные достижения, что не может не отразиться на показателях учебной и научной деятельности вуза;

– *снижение показателей деятельности аспирантуры российских университетов*, что приводит к сокращению как человеческого потенциала, так и всего отечественного высшего образования и науки в целом;

– *низкие темпы роста государственного финансирования российской науки*, что не позволяет исследователям, в том числе вузовским, в полной мере производить и развивать свои научные изыскания, повышая тем самым авторитет своего университета;

– *невысокую оценку обществом качества высшего образования в России и ее сокращение*, что происходит по ряду причин, в частности, из-за снижения человеческого потенциала российских университетов;

– *невысокую осведомленность граждан о российских молодых ученых*, что не позволяет сформировать высокий уровень авторитета российского высшего образования и науки.

Выявленные тенденции и проблемы требуют внимания общества. Они могут быть решены за счет развития методов и технологий обучения; увеличения бюджетного финансирования науки и вузов (главным образом, региональных) по направлениям подготовки, где количество выделяемых бюджетных мест резко сократилось в последние годы, но спрос среди абитуриентов не падает; повышения престижа академической профессии и информированности россиян о достижениях отечественной науки и ученых, в том числе молодых; и т. д.

Приведем результаты попытки ранжирования репутационных рисков российских вузов по степени их негативного влияния на деятельность и репутацию высших учебных заведений, а значит, и на состояние отечественного высшего образования и науки. Ранжирование рассмотренных выше репутационных рисков вузов проводилось внутри обозначенных групп (табл. 12). Результаты ранжирования позволяют определить репутационные риски, грозящие вузам наиболее серьезными негативными последствиями и требующие к себе пристального внимания и решения существующих проблем.

Таблица 12

Ранжирование репутационных рисков российских университетов по степени негативного влияния на репутацию вузов

Table 12

Ranking the reputational risks of Russian universities by the degree of the negative impact on the reputation of higher education institutions

Номер группы рисков	Группы репутационных рисков	Виды репутационных рисков	Ранги, присвоенные рискам
1	Риски, связанные с пандемией COVID-19	– неготовность отечественных вузов к организации и реализации он-лайн-обучения;	1
		– ухудшение оценки уровня подготовки выпускников вузов работодателями;	2
		– снижение оценки качества высшего образования родителями российских студентов	3
2	Риски, связанные с ухудшением в России демографической ситуации	– миграция абитуриентов для поступления в университеты из региона проживания в более развитые;	1
		– сокращение показателей приема на обучение в вузы	2
3	Риски, связанные с трансформацией российской системы образования	– продолжение процесса искусственного укрупнения вузов;	1
		– недофинансирование региональных высших учебных заведений вследствие значительной государственной поддержки ведущих университетов;	2
		– «отъем» ведущими университетами абитуриентов с высокими результатами по ЕГЭ у региональных вузов	3

Номер группы рисков	Группы репутационных рисков	Виды репутационных рисков	Ранги, присвоенные рискам
4	Риски, связанные с замедлением развития академической профессии	– низкие темпы роста государственного финансирования российской науки;	1
		– сокращение численности профессорско-преподавательского состава вузов;	2
		– снижение показателей деятельности аспирантуры российских университетов;	3
		– невысокая оценка обществом качества высшего образования в России и ее сокращение;	4
		– невысокая осведомленность граждан о российских молодых ученых	5

По результатам нашего ранжирования можно обозначить наиболее значимые репутационные риски российских вузов: неготовность отечественных вузов к организации и реализации онлайн-обучения; миграция абитуриентов для поступления в университеты из региона проживания в более развитые; продолжение процесса искусственного укрупнения вузов; низкие темпы роста государственного финансирования российской науки. Первоочередное решение проблем, вызывающих риски, которым в ходе ранжирования был присвоен 1-й ранг, должно способствовать уменьшению негативных последствий, связанных и с другими рисками каждой группы.

Заключение

Исследование новых условий функционирования российских университетов и возникающих перед ними репутационных рисков позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Российские университеты развиваются в непростых условиях, которые характеризуются ухудшением демографической ситуации в стране, а также повсеместным распространением информационных ресурсов во всех сферах жизнедеятельности человека. В связи с этим особого внимания по-прежнему требует решение ряда проблем: сокращение показателей набора студентов на первый курс и повышение конкуренции между вузами; снижение престижа профессий педагога и ученого, сокращение показателей подготовки вузами научных кадров и др.

2. Под влиянием ряда внешних факторов (политических, экономических, эпидемиологических и др.) условия деятельности отечественных вузов в последнее время серьезно изменились. Они

характеризуются распространением коронавирусной инфекции, интенсивным внедрением и использованием в учебном процессе цифровых технологий, появлением новых подходов к аккредитации и оценке результатов деятельности университетов, изменением и усложнением политических и экономических условий развития мирового и российского сообщества, введением санкций против страны. По этим причинам перед российскими университетами возникают новые серьезные вызовы, среди которых: снижение качества образования вследствие использования дистанционных технологий обучения; возникновение угрозы снижения репутации вузов; рост необходимости ее сохранения и повышения.

3. На основе анализа статистических данных и изучения результатов опросов общественного мнения определены новые репутационные риски российских университетов. Они разделены на четыре группы: риски, связанные с пандемией COVID-19; риски, связанные с ухудшением демографической ситуации в России; риски, связанные с трансформацией российской системы образования; риски, связанные с замедлением развития академической профессии. Методом ранжирования выявлены репутационные риски вузов, имеющие наиболее серьезные негативные последствия. Среди них неготовность отечественных вузов к организации и реализации онлайн-обучения; миграция абитуриентов для поступления в университеты из региона проживания в более развитые; продолжение процесса искусственного укрупнения вузов; низкие темпы роста государственного финансирования российской науки.

4. Повышение государственной поддержки и финансирования российских университетов, развитие системы высшего образования в стране, усиление поддержки региональных вузов и их собственные

репутационные усилия позволят учебным заведениям легче преодолевать возникающие трудности, создавать перспективы развития и повышения ключевых показателей своей деятельности. В свою очередь, это будет укреплять их репутацию и конкурентоспособность на рынке образовательных услуг.

Список литературы

1. Резник С. Д., Юдина Т. А. Репутационный менеджмент в российском университете: проблемы и решения. Москва : ИНФРА-М, 2022. 228 с. DOI: 10.12737/1816640.
2. Резник С. Д., Юдина Т. А. О репутационных рисках университета // Проблемы теории и практики управления. 2018. № 8. С. 99–107.
3. Reznik S. D., Yudina T. A. Key Milestones in the Development of Reputation Management in Russian Universities // European Journal of Contemporary Education. 2018. Vol. 7, no. 2. P. 379–391. DOI: 10.13187/ejced.2018.2.379.
4. Резник С. Д., Юдина Т. А. Мировые и национальные рейтинги университетов как отражение их статуса и репутации // Журнал исследований по управлению. 2018. Т. 4, № 7. С. 18–32.
5. Юдина Т. А. Прогнозирование численности потенциальных абитуриентов российских университетов в сложившихся в стране демографических условиях с целью актуализации проблем репутационного менеджмента // Вестник Евразийской науки. 2019. Т. 11, № 5. С. 4. DOI: 10.15862/04escvn519.
6. Букша К. С. Управление деловой репутацией. Российская и зарубежная PR-практика. Москва : Диалектика-Вильямс, 2007. 142 с.
7. Олейник И., Лапинов А. «Плюс/минус» репутация. Москва : [б. и.], 2003. 154 с.
8. Рева В. Е. Управление репутацией. Москва : Дашков и К°, 2009. 136 с.
9. Горин С. В., Тиньков С. В. Лицом бел и делами смел... Потенциал деловой репутации малых предприятий различных организационно-правовых форм // Креативная экономика. 2007. № 7 (7). С. 67–75.
10. Горин С. В. Верю – не верю... Теоретические основы репутациологии // Креативная экономика. 2007. № 6 (6). С. 46–50.
11. Даулинг Г. Репутация фирмы: создание, управление и оценка эффективности. Москва : Консалтинговая группа «ИМИДЖ-Контакт», 2003. XXVI, 368 с.
12. Darby M. R., Karni E. Free Competition and the Optimal Amount of Fraud // The Journal of Law & Economics. 1973. Vol. 16, no. 1. P. 67–88.
13. Юдкевич М. М., Пивоварова С. Г. Классификация благ и выбор оптимальной процедуры в системе государственных закупок // Академическое приложение к журналу Госзаказ: управление, размещение, обеспечение. 2010. № 4. С. 2–10.
14. Соломанидина Т., Резонтов С., Новик В. Деловая репутация как одно из важнейших стратегических преимуществ компании // Управление персоналом. 2005. № 3. С. 32.
15. Дульмаганова С. Р. Репутация промышленных компаний: понятие и определяющие факторы // Вестник ВЭГУ. 2014. № 3 (71). С. 160–166.
16. Гриффин Э. Управление репутационными рисками: Стратегический подход. Москва : Альпина Бизнес Букс, 2009. 235 с.
17. Вильямс Д. На пути к предпринимательскому университету: опыт Великобритании // Университетское управление: практика и анализ. 2012. № 6 (82). С. 51–58.
18. Гинкель Г. ван. Университет XXI в.: задачи, проблемы, возможности и менеджмент // Alma mater (Вестник высшей школы). 2008. № 1. С. 41–49.
19. Резник С. Д., Юдина Т. А. Репутация как ключевой фактор обеспечения конкурентоспособности российского вуза // Университетское управление: практика и анализ. 2014. № 2 (90). С. 81–91.
20. Резник С. Д., Юдина Т. А. Система и механизмы управления репутацией высшего учебного заведения // Университетское управление: практика и анализ. 2010. № 2 (66). С. 51–57.
21. Sandler D., Bagirova A., Klyuev A. Parents of Russian University Students on the Quality of Higher Education: Assessments, Expectations and Decisions // Higher Education in Russia and Beyond. 2021. No 4 (29). P. 20–21.
22. Министерство науки и высшего образования РФ [Электронный ресурс]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/opendata/> (дата обращения: 15.09.2022).
23. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. URL: <https://rosstat.gov.ru/statistics/education> (дата обращения: 03.11.2022).
24. Российский статистический ежегодник 2021 [Электронный ресурс]. URL: https://gks.ru/bgd/regl/b21_13/Main.htm (дата обращения: 15.09.2022).
25. Деркачев П. В., Зиньковский К. В., Кравченко И. А., Семенова К. А. «Экономика масштаба» или «экономика разнообразия»: на что опираться вузам в конкурентной борьбе? // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25, № 1. С. 131–141. DOI: 10.15826/umpa.2021.01.010.
26. Российская наука: лидер или аутсайдер? [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/rossijskaya-nauka-lider-ili-outsajder-> (дата обращения: 28.10.2022).
27. Образование в России: востребованность, доступность, качество [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/obrazovanie-v-rossii-vostrebovannost-dostupnost-kachestvo> (дата обращения: 25.10.2022).

References

1. Reznik S. D., Yudina T. A. Reputatsionnyi menedzhment v rossiiskom universitete: problemi i resheniya [Reputation Management at the Russian University: Problems and Solutions], Moscow, INFRA-M, 2022, 228 p. doi 10.12737/1816640. (In Russ.).
2. Reznik S. D., Yudina T. A. O reputatsionnykh riskakh universiteta [Reputational Risks of the University]. *Problemy teorii i praktiki upravleniya*, 2018, no. 8, pp. 99–107. (In Russ.).
3. Reznik S. D., Yudina T. A. Key Milestones in the Development of Reputation Management in Russian Universities. *European Journal of Contemporary Education*, 2018, vol. 7, no. 2, pp. 379–391. doi 10.13187/ejced.2018.2.379. (In Eng.).
4. Reznik S. D., Yudina T. A. Mirovye i natsional'nye reitings universitetov kak otrazhenie ikh statusa i reputatsii [World

and National Rankings of the Universities as Reflection of Their Status and Reputation]. *Zhurnal issledovaniy po upravleniyu*, 2018, vol. 4, no. 7, pp. 18–32. (In Russ.).

5. Yudina T. A. Prognozirovaniye chislennosti potentsyal'nykh abiturientov rossiiskikh universitetov v slozhivshikhsya v strane demograficheskikh usloviyakh s tsel'yu aktualizatsii problem reputatsionnogo menedzhmenta [Prediction of the Number of Potential Applicants of Russian Universities in the Current Demographic Conditions in the Country in order to Update the Problems of Reputational Management]. *Vestnik Evraziiskoi nauki*, 2019, vol. 11, no. 5, p. 4. doi 10.15862/04ecvn519. (In Russ.).

6. Buksha K. S. Upravlenie delovoi reputatsiei. Rossiiskaya i zarubezhnaya PR-praktika [Business Reputation Management. Russian and Foreign PR Practice], Moscow, Dialektika-Vil'yams, 2007, 142 p. (In Russ.).

7. Oleinik I., Lapshov A. «Plus/minus» reputatsiya [«Plus/Minus» Reputation], Moscow, [s. l.], 2003, 154 p. (In Russ.).

8. Reva V. E. Upravlenie reputatsiei [Reputation Management], Moscow, Dashkov i K^o, 2009, 136 p. (In Russ.).

9. Gorin S. V., Tin'kov S. V. Litsom bel i delami smel... Potentsial delovoi reputatsii mal'kh predpriyatii razlichnykh organizatsionno-pravovykh form [Their Sheet is Clean: Business Reputation Potential of Small Enterprises of Various Organizational and Legal Forms]. *Kreativnaya ekonomika*, 2007, no. 7 (7), pp. 67–75. (In Russ.).

10. Gorin S. V. Veryu – ne veryu... Teoreticheskie osnovy reputatsiologii [Believe It or Not: Theoretical Foundations of Reputatiology]. *Kreativnaya ekonomika*, 2007, no. 6 (6), pp. 46–50. (In Russ.).

11. Dowling G. Reputatsiya firmy: sozdanie, upravlenie i otsenka effektivnosti [Creating Corporate Reputations: Identity, Image, and Performance], Moscow, IMIDZH-Kontakt, 2003, XXVI, 368 p. (In Russ.).

12. Darby M. R., Karni E. Free Competition and the Optimal Amount of Fraud. *The Journal of Law & Economics*, 1973, vol. 16, no. 1, pp. 67–88. (In Eng.).

13. Yudkevich M. M., Pivovarova S. G. Klassifikatsiya blag i vybor optimal'noi protsedury v sisteme gosudarstvennykh zakupok [Classification of Goods and Choosing the Optimal Procedure in the Public Procurement System]. *Akademicheskoe prilozhenie k zhurnalu Goszakaz: upravlenie, razmeshchenie, obespechenie*, 2010, no. 4, pp. 2–10. (In Russ.).

14. Solomonidina T., Rezentov S., Novik V. Delovaya reputatsiya kak odno iz vazhneishikh strategicheskikh preimushchestv kompanii [Work Reputation as one of Important Strategic Company Advantages]. *Upravlenie personalom*, 2005, no. 3, p. 32. (In Russ.).

15. Dulmaganova S. R. Reputatsiya promyshlennykh kompanii: ponyatie i opredelyayushchie faktory [Reputation of Industrial Companies: Concept and Determinants]. *Vestnik VEGU*, 2014, no. 3 (71), pp. 160–166. (In Russ.).

16. Griffin A. Upravlenie reputatsionnymi riskami: Strategicheskii podkhod [New Strategies for Reputation

Management: Gaining Control of Issues, Crises & Corporate Social Responsibility], Moscow, Alpina Business Books, 2009, 235 p. (In Russ.).

17. Williams D. Na puti k predprinimatel'skomu universitetu: opyt Velikobritanii [On the Way to the Entrepreneurial University: Experience of Great Britain]. *Universitskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2012, no. 6 (82), pp. 51–58. (In Russ.).

18. Ginkel H. van. Universitet XXI v.: zadachi, problemy, vozmozhnosti i menedzhment [Responsibilities, Challenges, Opportunities and Governance – Rethinking the University for the Twenty-First Century]. *Alma mater (Vestnik vysshei shkoly)*, 2008, no. 1, p. 41–49. (In Russ.).

19. Reznik S. D., Yudina T. A. Reputatsiya kak klyuchevoi faktor obespecheniya konkurentosposobnosti rossiiskogo vuz-a [Reputation as a Key Factor of Ensuring Competitiveness of Russian Higher Education]. *Universitskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2014, no. 2 (90), pp. 81–91. (In Russ.).

20. Reznik S. D., Yudina T. A. Sistema i mekhanizmy upravleniya reputatsiei vysshego uchebnogo zavedeniya [System and Mechanisms of Management of Universities' Reputation]. *Universitskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2010, no. 2 (66), pp. 51–57. (In Russ.).

21. Sandler D., Bagirova A., Klyuev A. Parents of Russian University Students on the Quality of Higher Education: Assessments, Expectations and Decisions. *Higher Education in Russia and Beyond*, 2021, no. 4 (29), pp. 20–21. (In Eng.).

22. Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya RF [Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation], available at: <https://minobrnauki.gov.ru/opendata/> (accessed 15.09.2022). (In Russ.).

23. Federal'naya sluzhba gosudarstvennoi statistiki [Federal State Statistics Service], available at: <https://rosstat.gov.ru/statistics/education> (accessed 03.11.2022). (In Russ.).

24. Rossiiskii statisticheskii ezhegodnik 2021 [Russian Statistical Yearbook 2021], available at: https://gks.ru/bgd/regl/b21_13/Main.htm (accessed 15.09.2022). (In Russ.).

25. Derkachev P. V., Zinkovsky K. V., Kravchenko I. A., Semenova K. A. «Ekonomika masshtaba» ili «ekonomika raznoobraziya»: na chto opirat'sya vuzam v konkurentnoi bor'be? [«Economy of Scale» or «Economy of Scope»: What Universities Should Rely on in the Competitive Struggle?]. *Universitskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2021, vol. 25, no. 1, pp. 131–141. doi 10.15826/umpa.2021.01.010. (In Russ.).

26. Rossiiskaya nauka: lider ili autsajder? [Is Russian Science a Leader or an Outsider?], available at: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/rossijskaya-nauka-lider-ili-outsajder-> (accessed 28.10.2022). (In Russ.).

27. Obrazovanie v Rossii: vostrebovannost', dostupnost', kachestvo [Education in Russia: Demand, Accessibility, Quality], available at: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/obrazovanie-v-rossii-vostrebovannost-dostupnost-kachestvo> (accessed 25.10.2022). (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the authors

Резник Семен Давыдович – заслуженный деятель науки РФ, доктор экономических наук, заведующий кафедрой менеджмента Пензенского государственного университета архитектуры и строительства; disser@bk.ru.

Юдина Татьяна Александровна – кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента Пензенского государственного университета архитектуры и строительства; uta16081984@gmail.com.

Semyon D. Reznik – Honored Worker of Science of the Russian Federation, Dr. hab. (Economics), Head of the Department of Management, Penza State University of Architecture and Construction; disser@bk.ru.

Tatyana A. Yudina – PhD (Economics), Associate Professor, Department of Management, Penza State University of Architecture and Construction; uta16081984@gmail.com.

Университетское управление: практика и анализ
Издается с 1997 года
Том 27, № 2, 2023

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*
Редактор *М. Д. Графова*
Корректор *М. Д. Графова*
Перевод *В. И. Бортников, М. Д. Графова*
Компьютерная верстка *В. В. Таскаев*
Дизайн номера *А. И. Тропин*
Интернет-редактор *Е. В. Леонтьева*
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 _____.2023 г.
Формат 60×84 1/8. Уч.-изд. л. _____. Тираж 500 экз. Заказ № ____
Отпечатано в Издательско-полиграфическом центре УрФУ
620000, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4

University Management: Practice and Analysis

Founded in 1997

Vol. 27, no. 2, 2023

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 ___.2023
Format 60×84 1/8. Published sheets ___. Circulation 500 copies. Order № __

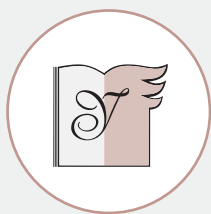
Publisher – Ural Federal University Publishing Centre
4 Turgenev str., 620000, Ekaterinburg, Russia

ПРИОБРЕТЕНИЕ ЖУРНАЛА НА 2023 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

Ж у р н а л
« У н и в е р с и -
т е т с к о е у п р а в л е -
н и е : п р а к т и к а и а н а -
л и з » адресован руководи-
телям отечественных
вузов и распространяется как
в государственных, так и в него-
сударственных высших учебных за-
ведениях России. Журнал публикует
материалы по актуальным проблемам
управления вузами, знакомит с лучшими
практиками управления, информирует о прог-
раммах и проектах в области университетско-
го менеджмента.

Авторами журнала являются практические
работники, руководители вузов, специалисты
в области университетского управления, пред-
ставители органов власти.

Высшей аттестационной комиссией
Министерства науки и высшего образования
Российской Федерации журнал включен в пе-
речень ведущих научных журналов.

Публикации в журнале бесплатны для авто-
ров 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, поддержи-
ваемая 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 руководи-
тели вузов и системы управления образовани-
ем, специалисты и исследователи в области ме-
неджмента образования, докторанты, аспиран-
ты, преподаватели вузов.

Для публикации статьи в журнале необходи-
мо загрузить ее **в электронном виде в элект-
ронную редакцию**. К статье прилагаются: **ан-
нотация** (объем до 200–250 слов); **ключевые
слова**; **сведения об авторе** (ученая степень, зва-
ние, должность, место работы, адрес органи-
зации; координаты: рабочий телефон, элект-
ронная почта, почтовый адрес на русском и ан-
глийском языках); **список литературы**; **список
литературы на латинице** (раздел References).
Объем статьи вместе с сопроводительным ма-
териалом – до 1,5 а. л. (1 а. л., он же авторский
лист, составляет 40 тыс. знаков с пробелами).

Редакция может публиковать статьи в поряд-
ке обсуждения, не разделяя точки зрения авто-
ров. Авторы опубликованных статей несут от-
ветственность за точность приведенных фак-
тов, статистических данных, собственных имен
и прочих сведений, а также за использование ма-
териалов, 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 institutions 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, post-graduates, 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