



# УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ

Выходит 4 раза в год

Том 27, № 3, 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. Vuquet**

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. Efitov**

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

### **А. К. Клюев**

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. Кортов**

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

### **Г. И. Петрова**

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

### **С. Д. Резник**

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

### **Д. Г. Сандлер**

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. 3, 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. Grudzinskiy

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

### I. G. Karelina

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

### S. V. Kortov

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

### G. I. Petrova

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

### S. D. Reznik

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

### D. G. Sandler

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

## СРЕДА УНИВЕРСИТЕТА: ПОИСК ИНСТРУМЕНТОВ И РЕШЕНИЙ

**Амбарова П. А., Шаброва Н. В.**

Институциональные модели научного наставничества над студентами российских вузов: организационно-управленческие аспекты 5

**Долженко Р. А., Долженко С. Б.**

Опыт измерения уровня удовлетворенности сервисами вуза 17

**Другова Е. А., Журавлева И. И.**

Центры поддержки преподавания и обучения в ведущих мировых университетах: обзор лучших практик 25

**Казин Ф. А., Павлова А. А.**

Расширяя горизонты. Зачем российские университеты размещают массовые открытые онлайн курсы на образовательных платформах 41

**Кузнецов П. С., Лешуков О. В., Елисеенко В. Ф.**

Особенности развития неформальных образовательных пространств университетских кампусов 58

## УНИВЕРСИТЕТ И РЕГИОН

**Просеков А. Ю., Лисина Н. Л., Орлов Г. В., Поддубиков В. В.**

Университет Северо-Кузбасской агломерации: кампус как стратегическая ставка 72

**Недолужко О. В., Шумик Е. Г., Батурина О. А.**

Формирование идентичности регионального университета как инструмент управления его конкурентоспособностью 84

## ИССЛЕДОВАНИЯ УНИВЕРСИТЕТОВ И СИСТЕМ УПРАВЛЕНИЯ

**Матковская Я. С., Русяева Е. Ю.**

Диалектика становления университетов экосистемного типа и ее влияние на формирование специалистов будущего 95

**Томилин О. Б.**

Критический обзор эволюции практик университетского менеджмента 115

## УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ ВУЗА

**Ефимова Г. З., Латышев А. С.**

Трудовая вовлеченность работников высшего учебного заведения: на примере включенности в корпоративные проекты 131

## ПИСЬМО В РЕДАКЦИЮ

**Пушных В. А.**

Уроки организационной кибернетики для российских университетов 149

## UNIVERSITY ENVIRONMENT: SEARCH OF TOOLS AND SOLUTIONS

**Ambarova P. A., Shabrova N. V.**

Institutional Models of Scientific Mentoring for Russian University Students: Organizational and Managerial Aspects

**Dolzhenko R. A., Dolzhenko S. B.**

An Experiment of Measuring Customers' Satisfaction with University Services

**Drugova E. A., Zhuravleva I. I.**

Centres for Teaching and Learning of the World's Leading Universities: Best Practices Review

**Kazin P. A., Pavlova A. A.**

Widening Horizons. Why Russian Universities Place MOOCs on Open Learning Platforms

**Kuznetsov P. S., Leshukov O. V., Eliseenko V. F.**

Development Features of Informal Educational Campus Spaces

## UNIVERSITY AND REGION

**Prosekov A. Yu., Lisina N. L., Orlov G. V., Poddubikov V. V.**

The University of Northern Kuzbass Agglomeration: Campus as a Strategic Bet

**Nedoluzhko O. V., Shumik E. G., Baturina O. A.**

Forming the Identity of a Regional University as a Tool to Manage Its Competitiveness

## RESEARCH ON UNIVERSITIES AND MANAGEMENT SYSTEMS

**Matkovskaya Ya. S., Rusyaeva E. Yu.**

Ecosystem-Type Universities' Formation Dialectics and Its Influence Over Future Specialists

**Tomilin O. B.**

Critical Review of the University Management Practices Evolution

## PERSONNEL MANAGEMENT IN THE UNIVERSITY

**Efimova G. Z., Latyshev A. S.**

Labor Involvement of Employees of Higher Education Institutions: Based on Corporate Projects

## A LETTER TO THE EDITOR

**Pushnykh V. A.**

Organizational Cybernetics Lessons for Russian Universities

## 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 – К1.

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 Клюев*

Dear colleagues!

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

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

There are published 4 issues of about 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*



## ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ НАУЧНОГО НАСТАВНИЧЕСТВА НАД СТУДЕНТАМИ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ: ОРГАНИЗАЦИОННО- УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

*П. А. Амбарова, Н. В. Шаброва*

*Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина  
Россия, 620002, Екатеринбург, ул. Мира, 19;  
[borges75@mail.ru](mailto:borges75@mail.ru)*

*Аннотация.* Статья посвящена характеристике институциональных моделей научного наставничества над студентами российских вузов в контексте управления научно-исследовательской деятельностью обучающихся. Актуальность темы исследования связана с тем, что институциональные практики научного наставничества представляют собой эффективный способ построения ранней академической карьеры, вовлечения и удержания способной студенческой молодежи в сфере научных исследований и разработок, популяризации и укрепления общественного статуса науки. Между тем, существующие в российских университетах традиционные институциональные формы требуют своего развития и обновления. Кроме того, часть практик научного наставничества носит неформализованный характер, а значит, не имеет организационной поддержки и условий воспроизводства. В фокусе внимания авторов – научное наставничество над студентами первого и второго уровней высшего образования (бакалаврами, специалистами, магистрантами), которые рассматриваются как «резерв» общности научной молодежи. Выводы, представленные в статье, базируются на данных социологического исследования, осуществленного в 2023 г. с помощью методов систематического анализа научной литературы, контента сайтов российских и зарубежных вузов, онлайн-опроса студентов российских вузов (n = 3032 чел.). Теоретической задачей авторов является обоснование особенностей научного наставничества как научно-образовательного института. Выделены институциональные признаки и функции научного наставничества. На основе эмпирических данных представлено содержание институциональных моделей наставничества, сложившихся в современных зарубежных и отечественных университетах. Результаты онлайн-опроса студентов послужили источником представлений об их вовлеченности в научно-исследовательскую деятельность, мотивации и уровне научной активности. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов для разработки и совершенствования программ научного наставничества в российских вузах. Новизна исследования связана с тем, что впервые представлена теоретическая интерпретация научного наставничества с позиций институционального подхода, обобщен советский опыт, а также современные институциональные практики в зарубежных и российских университетах.

*Ключевые слова:* научное наставничество, наставник (ментор), наставляемый (менти), студенты университетов, институциональные модели научного наставничества, научно-исследовательская работа студентов, взаимодействие научного наставника и студента

*Благодарности:* Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (№ 23-28-01291, <https://rscf.ru/project/23-28-01291/>).

*Для цитирования:* Амбарова П. А., Шаброва Н. В. Институциональные модели научного наставничества над студентами российских вузов: организационно-управленческие аспекты // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27, № 3. С. 5–16. DOI: 10.15826/umpa.2023.03.019.

# INSTITUTIONAL MODELS OF SCIENTIFIC MENTORING FOR RUSSIAN UNIVERSITY STUDENTS: ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL ASPECTS

*P. A. Ambarova, N. V. Shabrova*

*Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin  
19 Mira str., Ekaterinburg, 620002, Russian Federation;  
borges75@mail.ru*

**Abstract.** The article aims at characterizing the institutional models of Russian university students' scientific mentoring in the context of managing research activities. The institutional practices of scientific mentoring are an effective way to make an early academic career, to involve and retain talented students in the field of research and development, to popularize and strengthen the social status of science. Meanwhile, the traditional institutional forms existing in Russian universities should be developed and renewed. In addition, some practices of scientific mentoring are informal, which means that they do not have organizational support and conditions for reproduction. We focus on scientific mentoring for students of the first and second levels of higher education (bachelors, specialists, master students), who are considered as a «reserve» of the community of scientific youth. Our conclusions are based on the data of a sociological study carried out in 2023. Therein, we used methods of systematic analysis of scientific literature, of Russian and foreign universities' websites content. The study included an online survey of 3032 students of Russian universities. The theoretical task is to substantiate the features of scientific mentoring as a scientific and educational institution. We highlight the institutional features and functions of scientific mentoring. Based on empirical data, we present the content of scientific mentoring institutional models, which have developed in modern foreign and Russian universities. The online survey of students showed their involvement in research activities, motivation for it, and the level of their scientific activity. The results of our research can be used in practice – to develop and improve scientific mentoring programs in Russian universities. The paper in general is the first attempt to interpret scientific mentoring from the standpoint of an institutional approach. We summarize the Soviet experience of scientific mentoring, as well as its modern institutional practices in foreign and Russian universities.

**Keywords:** scientific mentoring, mentor, mentee, university students, institutional models of scientific mentoring, research work of students, interaction of a scientific mentor and a student

**Acknowledgments.** The research was carried out at the expense of a grant from the Russian Science Foundation (No. 23-28-01291, <https://rscf.ru/project/23-28-01291/>).

**For citation:** Ambarova P. A., Shabrova N. V. Institutional Models of Scientific Mentoring for Russian University Students: Organizational and Managerial Aspects. *University Management: Practice and Analysis*, 2023, vol. 27, no. 3, pp. 5–16. doi 10.15826/umpa.2023.03.019. (In Russ.).

## Введение

Вовлечение студентов вузов в научно-исследовательскую деятельность приобретает сегодня особый смысл в свете новых стратегических задач, стоящих перед российской высшей школой. Научно-исследовательская работа студентов (НИРС) по-прежнему остается способом личностного развития и самореализации молодого человека. Помимо этого, актуализируются ее функции как институционального механизма кадрового воспроизводства в системе академической и вузовской науки, популяризации науки и повышения уровня научной культуры в обществе, распространения сциентизма как мировоззрения и интеллектуальной идеологии, реализации концепций Public Understanding of Science («науки, понимаемой обществом») [1], Citizen Science («гражданской науки») [2].

Исследования последних лет, посвященные интересу молодежи к науке, показывают

противоречивую картину. С одной стороны, в некоторых группах учащейся молодежи сохраняется высокий уровень вовлеченности в исследование, а также научных и технологических достижений<sup>1</sup>. С другой стороны, в глазах молодежи в целом (включая студенчество) падает престиж академической профессии и науки как социальных институтов и социально значимых видов деятельности, снижается доверие к научному знанию как рациональной основе мироустройства и развития общества<sup>2</sup>. Государственные инициативы по вовле-

<sup>1</sup> Отчет Ассоциации технологических кружков 2021 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://kruzhek.org/storage/app/media/otchet-assotsiatsii-uchastnikov-tekhnologicheskikh-kruzhkov-za-2021-god.pdf> (дата обращения: 10.04.2023).

<sup>2</sup> Отношение к науке и ученым в российском обществе. Аналитический отчет по результатам массовых опросов россиян (сентябрь 2022) / Институт психологии РАН и социологическая группа «ЦИРКОН» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.zircon.ru/upload/iblock/955/otnoshenie-k-nauke-i-uchenym-v-rossiyskom-obshchestve-kratkii-analiticheskiy-otchet.pdf> (дата обращения: 11.04.2023).

чению молодежи в исследования и научно-техническое творчество<sup>3</sup>, попытки внедрения в школьные и вузовские образовательные программы научно-исследовательских модулей и проектов пока не приводят к быстрым и устойчивым результатам в плане развития научной культуры студентов и повышения их исследовательской активности [3].

Академическое сообщество, озабоченное поиском эффективных способов решения обозначенной проблемы (не только в студенческой, но и в аспирантской среде), обращает внимание на феномен научного наставничества [4]. Оно рассматривается как особый вид профессиональной деятельности научно-педагогических работников вузов, сфера взаимодействия научного руководителя и студентов, педагогическая технология формирования у них научно-исследовательских компетенций и повседневная практика социализации студентов в научной среде. Дисциплинарные и методологические ракурсы изучения феномена научного наставничества (далее также НН) разнообразны. В данной статье мы рассмотрим научное наставничество с позиций социологии, применяя принципы институционального подхода.

Цель такого анализа состоит в описании институциональных моделей научного наставничества и характеристике их содержания и условий реализации в современных российских вузах. Основными исследовательскими вопросами, изложенными в статье, являются: 1) выделение особенностей научного наставничества как научно-образовательного института; 2) описание содержания институциональных моделей научного наставничества, сложившихся в современной университетской практике; 3) характеристика вовлеченности студентов в научно-исследовательскую работу как условие реализации программ научного наставничества в российских вузах.

## Обзор исследований

В научной литературе модели научного наставничества рассматриваются в ограниченном числе работ, в отличие от проблемы научно-исследовательской работы студентов в целом. Последней посвящены многочисленные теоретические и эмпирические исследования, раскрывающие самые разнообразные ее аспекты. При этом большая часть работ, в которых анализируются устойчивые конфигурации наставнических практик (т. е.

в институциональном аспекте), представлены единичными статьями. В основном они посвящены традиционной (так называемой «вертикальной») модели НН.

Л. А. Кочемасова обосновывает продуктивность такой модели НН, которая подразумевает взаимодействие научного ментора и наставляемого (менти) на основе добровольности и общности их интересов, лежащих в плоскости науки [5]. Говоря о том, что далеко не всякий научно-педагогический работник может выполнять функции наставника, исследователь, по сути, предлагает развести понятия «научный руководитель» (курсовой работы, диплома) и «научный наставник». Эту же точку зрения поддерживает и Н. В. Ронжина [6]. Согласно ее позиции, научное наставничество имеет более широкое содержание, чем научное руководство студенческими работами в рамках учебных поручений, и включает в себя научное сопровождение отдельных студентов на протяжении всех уровней высшего образования в их научном поиске, реализации научных планов и научной карьеры вплоть до момента, когда они сами уже могут стать научными наставниками подрастающего поколения.

Рассматривая в своей работе ту же самую «вертикальную» модель НН, А. В. Селезнева и С. Ю. Попова подчеркивают, что ее стержнем является взаимодействие авторитетного ученого и молодых исследователей, которые также рассматриваются как научные лидеры [7]. В этом исследовании акцент ставится не на доминировании научного ментора над менти, а на их относительном статусно-ролевом равенстве. Исследователи также сделали предметом изучения инструментально-технологическую основу системы научного наставничества, подразумевая под ней комплекс социальных, психолого-педагогических, маркетинговых и управленческих технологий – научного руководства, академического наставничества, коучинга, проектной работы, сетевого взаимодействия, распределенного управления командой и др.

Возможности изменения модели НН в учреждениях высшего образования и науки рассматривают в своем исследовании О. Н. Мамонова, И. А. Сосунова и О. В. Юрченко [8]. Опираясь на характеристику двух общих для всех наставнических практик (независимо от сферы их реализации) моделей – североамериканскую («спонсорскую») и европейскую («развивающую»), они выявили возможности воплощения той и другой в российской академической среде. Понимая под «спонсорской» моделью традиционную для российских вузов «вертикальную» модель НН (начинающий исследователь перенимает опыт у авторитетного ученого),

<sup>3</sup> Например, реализуемые в рамках Национальной технологической инициативы проекты «Школьники в научно-технической деятельности», проекты «Кружковое движение» [Электронный ресурс]. URL: <https://nti2035.ru/> (дата обращения: 09.04.2023).

исследователи противопоставляют ее «развивающей», основанной на горизонтальных отношениях «равных». В такой модели наставник и наставляемый учатся друг у друга через совместную работу.

Кроме того, в рассматриваемом исследовании затрагивается потенциал династичной модели НН, содержанием которой является взаимодействие представителей разных поколений исследователей, принадлежащих к одной семье. Размытость семейной (родительской) и наставнической ролей в такой модели показал в своем исследовании Д. П. Исаев [9]. Масштабное исследование профессиональных династий, проведенное под руководством В. А. Мансурова, показало преимущества и недостатки названной модели НН. С одной стороны, она дает возможности эффективной передачи научного опыта и академической культуры, с другой – продуцирует риски nepотизма и тенденции к закрытию групп исследователей [10, 33–34].

Как отечественные, так и зарубежные ученые стали обращать внимание на ограничения «вертикальной» модели НН, поэтому направили свое внимание на поиск так называемых «партнерских» моделей, базирующихся на субъект-субъектных отношениях. Обоснование таких моделей НН представлено в работах О. Тадеуш [11] и А. Шварц с соавторами [12]. Между тем, модели НН, в которых выстраиваются в буквальном смысле горизонтальные отношения «студент-студент», в научной литературе не получили отражения.

Можно сделать вывод, что большая часть исследований моделей НН сфокусирована на «вертикальном» типе как наиболее институционализированной практике, имеющей глубокие исторические корни. В то же время изменения современной академической среды и взглядов на студенчество (появление концепции студента как партнера [13]) смещают внимание на такую разновидность «вертикальной» модели НН, в которой складываются партнерские, диалогические коммуникации. «Горизонтальная» модель имеет не очень большую историю в современных университетах, поэтому изучение ее потенциала в сравнении с традиционной моделью – перспективная исследовательская задача.

### Материалы и методы

В основу статьи легли результаты социологического исследования «Научное наставничество в российских вузах: институциональные модели, профессиональные роли, повседневные практики», первый этап которого был реализован в 2023 г. Программа эмпирического исследования включала

в себя систематический обзор научной литературы, отражающей отечественный и зарубежный опыт реализации различных практик научного наставничества над студентами (бакалаврами, специалистами и магистрантами). По ключевым словам «научное наставничество» («scientific mentoring») и «научно-исследовательская работа студентов» («research activity of students») в электронных реферативных базах eLibrary и ResearchGate были отобраны научные публикации (полнотекстовые статьи и монографии), содержащие описание практик научного наставничества. Выявленные кейсы затем подвергались процедуре классификации на основании выделения практик научного наставничества, которые идентифицировались как типичные (воспроизводимые) для данного вуза. В соответствии с программой исследования также был проведен анализ контента сайтов зарубежных и отечественных университетов с целью выделения и последующего описания кейсов научного наставничества по той же методике, что и анализ кейсов, выделенных в процессе систематического обзора литературы.

Важным элементом социологического исследования стал массовый онлайн-опрос студентов российских вузов (февраль-март 2023 г.). Объем выборочной совокупности составил 3032 чел., предельная ошибка выборки не превышала 2 %. Репрезентативность выборки обеспечивалась за счет квотного отбора по уровням (бакалавриат и специалитет, магистратура) и направлениям подготовки (инженерно-техническое, естественно-научное, гуманитарное, социально-экономическое).

### Результаты

#### *Особенности научного наставничества как научно-образовательного института*

С позиций институционального подхода научное наставничество над студентами можно рассматривать в качестве научно-образовательного института высшей школы. Исходя из общих представлений о ключевых признаках социального института, к институциональным признакам НН мы относим следующие:

– формирование группы научных наставников как социально-профессионального сообщества, наделенного ролями, академической властью и полномочиями, необходимыми для осуществления функций НН;

– устойчивость форм взаимодействия научно-наставника (ментора) и наставляемого (менти);

– регулярность воспроизводства взаимодействий субъектов практик НН;

– наличие ценностно-нормативного комплекса и культурных паттернов, регулирующих такие практики;

– обеспеченность деятельности по НН ресурсами (временными, организационными, человеческими, информационными, материально-техническими);

– ориентированность НН на удовлетворение важных потребностей современной высшей школы – воспроизводство научно-педагогических кадров, диссеминация научного знания, создание условий для ранней академической карьеры.

Названные признаки вполне укладываются в классические формулы понятия «институт». Так, Я. Щепанский трактовал институты как систему «учреждений, в которых определенные люди, избранные членами групп, получают полномочия для выполнения общественных и безличных функций ради удовлетворения существенных индивидуальных и общественных потребностей и ради регулирования поведения других членов групп» [14, 96–97]. Д. Норт предложил понимать институты в качестве «правил, механизмов, обеспечивающих их выполнение, и норм поведения, которые структурируют повторяющиеся взаимодействия между людьми» [15, 73]. Все сущностные характеристики социальных институтов, отраженные в работах классиков институционального подхода, так или иначе представлены в деятельности научных наставников. При этом в ней сочетаются научные и образовательные компоненты, выдающие «родство» НН одновременно с институтом высшего образования и вузовской наукой. Именно поэтому вполне оправданно отнесение НН к научно-образовательному институту.

Развитие НН как научно-образовательного института связано с перспективной задачей обязательного вовлечения в него в той или иной мере университетских преподавателей, находящихся на этапе профессиональной зрелости и готовых к выполнению роли научного ментора. Речь не идет о включении НН в должностные обязанности каждого академического сотрудника. Институциональная рамка предписывает вузу обязанность создавать условия для возможности реализации его научно-педагогическими работниками (НПР) роли наставников в формате устойчивых и воспроизводимых практик взаимодействия.

В связи с этим важным аспектом теоретического анализа НН выступает формулирование его институциональных функций как ожидаемых и запланированных результатов такой деятельности. К таковым можно отнести:

– отбор (селекцию) и вовлечение в НИР наиболее подготовленных и мотивированных студентов;

– формирование у менти культуры научного труда, включающей знания (общенаучные и предметные), аксиологические компоненты (ценностные ориентации на науку, научное ценностное сознание), поведенческие (модели поведения и взаимодействия в научном сообществе, нормы академической этики);

– профессиональное ориентирование менти, конструирование ранней академической карьеры, помощь в организации социальной мобильности внутри научного сообщества;

– организацию и развитие профессиональных и общественных научных коммуникаций в среде студенческой молодежи;

– формирование имиджа исследователя и науки.

Необходимо отметить, что для НН, как и для любого другого научно-образовательного института, характерна своя динамика развития – от этапа формирования более или менее типичных практик передачи научного знания опытным исследователем начинающему до этапа их тиражируемости и оформления сводами этических и организационных правил. Процесс институционализации НН имеет свои основания и по-разному протекает в том или ином национальном контексте высшей школы.

#### *Содержание институциональных моделей научного наставничества над студентами*

В основе институциональной модели НН, распространенной в большинстве российских вузов, лежат традиционные практики организации НИРС, сохранившиеся еще со времен советской высшей школы [16; 17]. В СССР большое развитие получили студенческие научные общества (СНО), которые создавались и работали под руководством вузовских преподавателей. Каждый доцент и профессор должен был организовать свое СНО из заинтересованных в его тематике студентов. Такая нагрузка выполнялась не только в рамках должностных обязанностей (как нагрузка второй половины дня), но и вменялась в качестве общественных поручений. Все студенты также были обязаны посещать хотя бы одно СНО в течение года, на практике не возбранялось посещать разные.

Тематика и план работы СНО утверждались в начале каждого учебного года на заседании кафедр. Работа научных обществ велась достаточно регулярно (один раз в неделю, два раза в месяц) в формате свободных дискуссий или подготовки студенческих докладов. Наиболее активных студентов поощряли к выступлению на конференциях разного уровня и написанию тезисов и статей

в вузовские сборники, хотя публикационная деятельность студентов не была массовой и обязательной. Добровольность участия студентов в СНО проявлялась не в выборе возможности ходить или не ходить на заседания СНО, а скорее в выборе степени активности и вовлеченности. Несмотря на то, что они были разными у всех студентов, в работу СНО на протяжении всех лет обучения в университете включалось большинство учащихся.

Другой организационной формой научного творчества студентов в советское время были студенческие конструкторские бюро (СКБ). Как правило, они создавались в инженерно-технических вузах, вырастая из неформальных объединений студентов. Процесс институционализации таких практик НН в 1970-е гг. превратил неформальные кружки в хозрасчетные подразделения с собственным бюджетом, штатом и планированием, работающие по заказам предприятий. О. А. Чагадаева отмечает появление такого формального институционального признака, как принятие Минвузом СССР типового положения «О студенческих конструкторских, исследовательских, проектных, технологических и экономических бюро высших учебных заведений» (1968) [18]. Особенностью советских СНО и СКБ была их подконтрольность комсомольским и номенклатурным структурам.

Анализ сайтов российских университетов и обобщение результатов систематического обзора отечественной научной литературы, посвященной НИРС, показали, что институциональные модели НН сегодня в основных своих чертах воспроизводят советские практики. В публичном пространстве многие современные научные кружки студентов позиционируют себя как продолжателей советских СНО. В качестве типичных можно привести кейсы развития СНО в двух вузах: в Вятском государственном университете, где студенческое научное общество основано в 1966 г. и пережило все этапы реформирования вуза (Кировский заочный политехнический институт, Кировский политехнический институт, Вятский государственный технический университет, классический ВятГУ)<sup>4</sup>, а также в Башкирском государственном медицинском университете<sup>5</sup>.

Есть еще один идентификатор, служивший основанием для позиционирования СНО в советских вузах и продолжающий выполнять ту же функцию в современных российских вузах, – отнесение

<sup>4</sup> СНО ВятГУ – 56! [Электронный ресурс]. URL: <https://kirov.bezformata.com/listnews/sno-vyatgu-56/104522738/> (дата обращения: 10.04.2023).

<sup>5</sup> 70 лет Студенческому научному обществу и 50 лет совету молодых ученых БГМУ [Электронный ресурс]. URL: <https://strizhkov.com/archiv/70letsno.html> (дата обращения: 12.04.2023).

студенческих научных организаций к органам студенческого самоуправления. В этом смысле наиболее типичной формой организации активности студентов выступают Советы молодых ученых. Между тем этот идентификатор не позволяет нам отнести данные структуры к НН, поскольку главная функция научного наставничества – передача опыта и культуры научно-исследовательской деятельности – реализуется в других практиках. Основная же функция Советов молодых ученых – формулирование, артикуляция и продвижение в университетском сообществе интересов молодых ученых как особой вузовской группы. Кстати, в этом, на наш взгляд, проявляется «комсомольский» след истории СНО, поскольку контроль комсомольской организации вуза за деятельностью научных кружков был, по своей сути, внешним управлением такой структурой.

Устойчивой институциональной моделью НН в современных российских вузах выступает традиционное руководство исследовательской работой студентов в формате подготовки курсовых работ и проектов, а также выпускных квалификационных работ. К этим традиционным форматам в некоторых вузах сегодня прибавились учебные проекты (учебная проектная деятельность как формализованный вид работы, закрепленный в учебном плане). Мы рассматриваем названные практики как модель НН в том случае, если в них реализуются институциональные функции научного наставника, т. е. студентом под руководством научно-педагогического работника проводится настоящее исследование – самостоятельно или совместно с научным ментором.

В советское время для многих студентов видные педагоги и ученые становились непосредственными наставниками, руководившими все годы учебы курсовыми работами и дипломами в «сквозном» порядке. Некоторые студенты под влиянием именно таких руководителей потом поступали в аспирантуру и защищали диссертации на темы, нередко связанные со студенческими работами. Если научные лидеры и не были непосредственными руководителями, то служили яркими образцами при выборе профессии преподавателя высшей школы или исследователя. Практики научного руководства в таком виде и сегодня сохраняют свою продуктивность, но используются инициативно, без организационной поддержки, и не воспроизводятся с уходом конкретного преподавателя или ученого.

Подчеркнем, что не всю деятельность преподавателя по руководству учебными работами студентов можно отнести к НН. Часто в рамках курсовых или дипломных работ студенты обращаются

лишь к элементам научно-исследовательской деятельности. Да и сам жанр курсовой работы и ВКР сегодня подвергается критике сторонников инновационных педагогических технологий, предлагающих исключить и те, и другие как устаревшие репродуктивные методы обучения<sup>6</sup>. В некоторых вузах курсовые работы уже заменяются учебной проектной деятельностью, которая может быть реализована не только в исследовательском, но и в прикладном формате<sup>7</sup>. Еще одно основание для исключения руководства подготовкой курсовой работой и ВКР из практик НН связано с распространением среди студентов стратегий академического мошенничества. В этом случае исследовательский компонент письменных работ является имитационным.

Определенным ограничением НН в модели научного руководства письменными работами студентов выступает отсутствие преемственности между исследованиями, проводимыми обучающимися в разных семестрах и / или в рамках различных дисциплин. Часто студенты имеют несколько временных научных руководителей, а не постоянного наставника, с которым складываются устойчивые неформальные взаимоотношения. Хороший советский опыт «сквозной» тематики для курсовых и дипломных работ, к сожалению, не всегда учитывается современными учебными планами. Студенческие научные публикации, подготовка которых сегодня стимулируется вузами, зачастую являются фрагментами тех же курсовых работ и не имеют самостоятельного характера.

Соответственно, у российских вузов возникает потребность трансформировать модели взаимодействия научно-педагогических работников и студентов в сфере научно-исследовательской деятельности. Новые модели НН либо складываются стихийно, либо калькируются с практик НН ведущих зарубежных вузов.

В зарубежных университетах практики наставничества являются всеобъемлющими, т. е. охватывают несколько сфер и направлений деятельности (учебную, внеучебную, научно-исследовательскую, профессиональную, предпринимательскую и социальную активность), а также несколько целевых групп (школьники и абитуриенты, студенты младших и старших курсов, аспиранты, молодые

преподаватели, группы студентов с особыми потребностями). В ходе систематического анализа зарубежной научной литературы и сайтов университетов мы отбирали кейсы, отражающие практики научного наставничества. Затем анализировали отдельно неформальные и формализованные практики, классифицируя последние как институциональные. Кейсы формализованных практик НН группировались по нескольким общим признакам.

Первая модель – классическая модель научного руководства. Она предполагает формальное закрепление научного руководителя за студентами, обучающимися по программам бакалавриата или магистратуры, либо внутри университета, в который студент поступил учиться, либо во время стажировки и семестрового обучения в другом университете, куда он приехал по программе академической мобильности.

Вторая модель – модель «выделенного» НН, предполагающая разделение функций научного руководителя (руководителя экзаменационных или квалификационных работ) и научного менти. Такая модель имеет формальный характер отбора наставников из числа ННР, закрепления за ними функционала, отличного от повседневных обязанностей преподавателя, программирования отношений между наставником и протеже. Однако несмотря на алгоритмизированность названных процессов, научное наставничество в данной модели базируется на принципах доверия, психологической совместимости и симпатии. Задачами ментора являются определение целей, направления и форматов научной деятельности, погружение в неформальные и формальные отношения в академической среде, передача опыта организации исследований, научной мобильности, написания заявок на гранты и пр.

Типичным кейсом разработки и реализации такой модели является программа Сингапурского национального университета (Science Mentorship Program of National University of Singapore, SMP). Цель программы заключается в стремлении «развивать дух исследования у студентов, интересующихся наукой, предоставляя им возможности для взаимодействия с учеными и проведения научных исследований в исследовательских лабораториях»<sup>8</sup>. Программа была организована университетом совместно с Отделом образования для одаренной молодежи Министерства образования. Подобные программы были запущены в других

<sup>6</sup> Стартап как диплом [Электронный ресурс]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/nauka-i-obrazovanie/25900/> (дата обращения: 11.04.2023).

<sup>7</sup> Проектное обучение в УрФУ [Электронный ресурс]. URL: [https://globaluni.ru/uploads/media/default/0001/01/5d648df6a5019225b425b11a18dac1efd9ffa8d1/4\\_%D0%9E%D0%B2%D1%87%D0%B8%D0%BD%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf](https://globaluni.ru/uploads/media/default/0001/01/5d648df6a5019225b425b11a18dac1efd9ffa8d1/4_%D0%9E%D0%B2%D1%87%D0%B8%D0%BD%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf) (дата обращения: 11.04.2023).

<sup>8</sup> Science Mentorship Program of National University of Singapore [Электронный ресурс]. URL: <https://www.science.nus.edu.sg/undergraduates/schools-and-public-outreach/research-programmes/science-mentorship-programme-smp/> (дата обращения: 04.04.2023).

университетах страны – Национальном институте образования (NIE), Наньянском технологическом университете (NTU).

Научные наставники выбираются из числа партнеров SMP и предлагают студентам исследовательские проекты на выбор в соответствии с их интересами. Реализация исследовательского проекта основана на активности студента, который должен занять критическую и оценивающую позицию. Организационно участие студентов в SMP предполагает встречи менти с менторами для работы над своими проектами еженедельно с января по июль, а также в течение 2 недель во время летних каникул с полной занятостью. В качестве «продукта» программа подразумевает получение студентом научных результатов, подготовку научной статьи в сборник молодежной конференции, организуемой вузом, а также презентацию проектов перед аудиторией студентов, преподавателей и ученых.

Третья модель – модель «горизонтального» наставничества – заключается в организации взаимодействия студентов младших и старших курсов. По сути, это разновидность второй модели, отличием которой является вертикальный характер: в ней участвуют взрослый наставник, имеющий профессиональный опыт научных исследований, и неопытный студент. «Горизонтальная» модель по своему функционалу почти повторяет «вертикальную», только преломляет передаваемый опыт через личную научную «биографию» студента-менти.

Примером типичной программы в данном формате является Программа научного наставничества (SMP) Факультета естественных наук Университета Калгари<sup>9</sup>. Формальная сторона такой программы определяется временной регламентацией работы ментора и менти: они должны встречаться не реже одного раза в месяц в течение учебного года (это примерно 10 часов). Вариативность же предполагает конвенциональный характер места и времени встреч. Они могут быть формальными или неформальными, онлайн или оффлайн. SMP включает в качестве элемента работы менти его участие в научных конференциях, мероприятиях социального и профессионального развития. Примерно такая же программа НН реализуется в другом университете Канады – Университете Торонто<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Программа научного наставничества [Электронный ресурс]. URL: <https://science.ucalgary.ca/current-students/undergraduate/student-experience/science-mentorship-program> (дата обращения: 04.04.2023).

<sup>10</sup> Science Peer Mentors Programm at Toronto Metropolitan University [Электронный ресурс]. URL: <https://www.torontomu.ca/science/current-undergraduate-students/first-year-science/science-peer-mentors/> (дата обращения: 05.04.2023).

Четвертая модель научного наставничества сложилась для работы с талантливыми студентами. Исследователи отмечают, что одаренность может быть как даром, так и наказанием для таких учащихся. Нередким является феномен академической неуспешности одаренных школьников и студентов [19–21]. Университеты, заинтересованные в привлечении, удержании и повышении успешности талантливых студентов, разрабатывают программы их сопровождения. Такие программы интегрируют разные формы поддержки данной группы обучающихся и нацелены на социальную адаптацию, формирование устойчивой образовательной мотивации, создание условий для реализации способностей студентов в той или иной функциональной области, в т. ч. научно-исследовательской. Отдельных программ поддержки НИР талантливых студентов нет. Однако исследования показывают, что талантливые студенты охотнее и быстрее включаются в нее и достигают высоких результатов. Далее одаренные студенты, как и другие группы обучающихся, выбирают разные жизненные треки – уходят в профессиональную практику или остаются в академической среде. Но университеты очень заинтересованы в той части рассматриваемой группы студентов, которые выбирают академический трек. Соответственно, интегрированная модель поддержки талантливых студентов, как правило, органично включает в себя индивидуальную работу с ними в плане развития исследовательской культуры.

Ведущие российские вузы стали активно изучать современный опыт работы со студентами в научно-исследовательской сфере. Однако зарубежные институциональные модели (кроме первой) требуют особых организационных условий и управленческих решений. Они не всегда связаны с дополнительным финансированием, но требуют временных и мотивационных ресурсов, а также капитала социальных связей. В связи с этим мы обратили внимание на такое базовое условие для развития традиционных и новых моделей НН, как готовность российских студентов участвовать в научно-исследовательской работе.

### ***Вовлеченность студентов в НИР как условие реализации институциональных моделей научного наставничества в российских вузах***

Проведенный нами онлайн-опрос российских студентов свидетельствует о том, что в научно-исследовательскую деятельность вовлечено не более трети опрошенных (34%), причем лишь около 5% студентов занимаются наукой на постоянной

основе. Корреляционный анализ показал, что студенты социально-гуманитарных специальностей активнее, чем студенты естественно-технических направлений подготовки (на постоянной основе занимаются наукой 7 % и 4 % соответственно)<sup>11</sup>. Магистранты и студенты старших курсов бакалавриата и специалитета также активнее, чем студенты младших курсов бакалавриата и специалитета (на постоянной основе занимаются наукой 11 % и 4 % соответственно)<sup>12</sup>. Успешные в учебе студенты более вовлечены в НИР, чем неуспешные: «отличники» в 4 раза чаще занимаются наукой на постоянной основе, чем «троечники» (13 % и 3 % соответственно)<sup>13</sup>. Кроме того, необходимо обратить внимание на существующую взаимосвязь включенности студентов в НИР в вузе и наличия у них опыта такой деятельности до поступления в университет. Те, кто имел такой опыт (а таких 30 %), активнее включаются в НИР в вузе, чем те, кто такого опыта не имел<sup>14</sup>. Отметим отсутствие связи между включенностью студентов в НИР и такими социально-демографическими характеристиками студентов, как пол, место жительства до поступления в вуз и форма обучения (бюджет / внебюджет).

Как видно из таблицы, чуть более половины (52 %) опрошенных включаются в НИР в рамках текущей учебной деятельности, движимые инициативой преподавателя. Еще 21 % студентов откликается на предложение преподавателей включиться в НИР на неформальной основе. Чуть меньше половины респондентов, по собственной инициативе участвовавших в НИР, отметили, что занимаются наукой на неформальной основе (27 %) и в рамках студенческого научного общества (клуба) (18 %). Меньше всего студенты включаются в такую форму, как индивидуальные и коллективные гранты (только 9 %).

Корреляционный анализ показал, что юноши больше проявляют инициативу и предпочитают работать на неформальной основе. Девушки чаще включаются в НИР в рамках учебной деятельности<sup>15</sup>. Кроме того, юноши несколько чаще, чем девушки, участвуют в грантах (5 % против 2 %). Студенты социально-гуманитарных специальностей включаются в науку активнее, чем

### Организационные формы участия российских студентов в НИР, %

#### Organizational forms of Russian students' participation in research activities, %

Формы участия в НИР	% от ответивших
По инициативе преподавателя в рамках текущей учебной деятельности (исследование в рамках курсовой работы, проекта)	52
По собственной инициативе на неформальной основе	27
В рамках проектного обучения	22
По инициативе преподавателя на неформальной основе	21
По собственной инициативе в рамках студенческого научного общества (клуба)	18
В рамках индивидуального или коллективного гранта	9
Итого	149*

\* Сумма больше 100 %, т. к. респонденты могли выбрать все организационные формы НИР, в которых участвовали.

студенты естественно-технических специальностей, как по собственной инициативе (17 % против 11 % соответственно), так и в рамках учебной деятельности (28 % против 17 % соответственно). Аналогична ситуация среди студентов, имеющих разный уровень и курс подготовки. Магистранты и студенты старших курсов бакалавриата и специалитета участвуют в НИР активнее, чем студенты младших курсов бакалавриата и специалитета, как по собственной инициативе (21 % против 12 % соответственно), так и в рамках учебной деятельности (37 % против 17 % соответственно).

Одним из векторов развития научного наставничества является использование современных технологий. Мы попросили студентов выразить свое отношение к электронному научному наставничеству, когда взаимодействие с наставником происходит только с использованием онлайн-технологий. Почти половина опрошенных (49 %) положительно относится к научному наставничеству в формате онлайн, причем 16 % из них уже имели такой опыт. Чуть менее трети респондентов (29 %) отрицательно относится к научному наставничеству в онлайн-формате: у 4 % из них такое отношение сформировалось на основе собственного опыта.

В заключение хотелось бы отметить, что лишь около 11 % опрошенных российских студентов в перспективе планируют для себя академическую карьеру: 7 % хотели бы пойти работать

<sup>11</sup> Коэффициент Крамера 0,108, вероятность ошибки (значимость) 0,000.

<sup>12</sup> Коэффициент Крамера 0,213, вероятность ошибки (значимость) 0,000.

<sup>13</sup> Коэффициент Крамера 0,163, вероятность ошибки (значимость) 0,000.

<sup>14</sup> Коэффициент Крамера 0,175, вероятность ошибки (значимость) 0,000.

<sup>15</sup> Коэффициент Крамера 0,201, вероятность ошибки (значимость) 0,000.

преподавателем или исследователем в университете, научный институт и 4 % – продолжить обучение в аспирантуре. Больше о желании продолжить обучение в аспирантуре говорили следующие категории студентов: 1) молодые люди (7 % против 4 % девушек); 2) «отличники» (8 % против 2 % «троечников»); 3) те, кто на постоянной основе участвует в НИР (17 % против 2 % тех, кто не участвует); 4) те, кто субъективно считает, что достиг серьезных успехов в НИР (11 % против 6 % тех, кто так не считает). Характеризуются бóльшим желанием пойти работать преподавателем или исследователем в университет, научный институт следующие категории обучающихся: 1) скорее «отличники», чем «троечники» (8 % и 2 % соответственно); 2) те, кто на постоянной основе участвует в НИР, нежели те, кто не участвует (32 % и 5 % соответственно); 3) те, кто субъективно считает, что достиг серьезных успехов в НИР, чем те, кто так не считает (32 % и 10 % соответственно).

### Заключение

Мировой и отечественный опыт организации научно-исследовательской работы студентов в формате институциональных моделей научного наставничества имеет большую востребованность в современных российских университетах. Их движение от университета модели 1.0 («образовательный университет») к модели 2.0 («исследовательский университет») и модели 3.0 («инновационный университет») по определению ставит в приоритет воспитание поколения молодых исследователей с ранних этапов студенческой жизни. Спонтанные и фрагментарные практики стимулирования научно-исследовательской активности студентов не дают никакого системного эффекта – ни в плане достижения значимых научных результатов, ни в плане формирования у студентов мотивации к НИР и интереса к академической профессии. Максимум, что университеты имеют от такой активности, – имитационность НИРС и инструментальная мотивация. Соответственно, научное наставничество в разных его моделях может быть применено как системный и действенный инструмент для решения задач отечественной высшей школы по формированию кадрового резерва для вузовской и академической науки.

Управление НИРС должно быть сфокусировано как на формальных (институциональных), так и на неформальных практиках, поддерживать многообразие моделей НН (диадических и «сократических»<sup>16</sup>, традиционных и современ-

ных, горизонтальных и вертикальных), поскольку научно-исследовательский процесс трудно поддается «жесткому» управлению, но хорошо саморегулируется в сложной и многообразной среде. Программы развития научного наставничества в вузах могут формироваться в сетевых форматах, включающих представителей разных вузов, академических структур и образовательные организации предыдущих ступеней (школы, колледжи).

В случае поддержки университетами такая перспектива развития студенческой науки требует работы с двумя главными ее субъектами – научными наставниками и студентами. В связи с этим программы НН могут включать в себя создание сообществ менти, мероприятия по их подготовке и мотивации, методическую поддержку индивидуальной или групповой работы, организационное обеспечение консультирования, разработку, наполнение и обновление сайта менти-сообществ. Изучение названных условий развития научного наставничества в российских вузах представляется перспективной задачей социологии высшего образования.

### Список литературы

1. *Chakravartty A.* Scientific Knowledge vs. Knowledge of Science: Public Understanding and Science in Society // *Science & Education* [Электронный ресурс]. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11191-022-00376-6> (дата обращения: 15.03.2023).
2. *Bedessem B., Dozières A., Prévot A.-C., Julliard R.* Science Knowledge and Trust in Biodiversity Citizen Science Projects // *Journal of Science Communication*. 2023. Vol. 22, iss. 01. Article no. A05. P. 1–21.
3. *Резник С. Д., Черниковская М. В.* Развитие интереса студенческой молодежи к научному поиску: опыт и проблемы регионального университета // *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Политические, социологические и экономические науки*. 2020. Т. 5, № 2 (16). С. 186–194.
4. *Мамонова О. Н., Юрченко О. В.* Наставничество в науке: перспективы и вызовы // *Поиск: Политика. Обществоведение. Искусство. Социология. Культура*. 2021. № 5 (88). С. 76–83.
5. *Кочемасова Л. А.* Научное наставничество в образовательной практике студента педагогического вуза // *Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки*. 2021. Т. 18, № 1. С. 29–46.
6. *Ронжина Н. В.* Научное наставничество в процессе формирования универсальной компетенции «системное и критическое мышление» // *Прогнозирование профессионального будущего молодежи в условиях цифровой экономики : материалы Всероссийской научно-практической конференции / под науч. ред. Э. Ф. Зеера, В. С. Третьяковой. Екатеринбург : РГППУ, 2020. С. 126–130.*

<sup>16</sup> «Сократической» называют модель взаимодействия одного наставника с несколькими наставляемыми.

7. Селезнева А. В., Попова С. Ю. Наставничество молодых ученых: концептуальные основания и инструментально-технологические решения // Цифровой ученый: лаборатория философа. 2021. Т. 4, № 3. С. 19–43.
8. Мамонова О. Н., Сосунова И. А., Юрченко О. В. Наставничество в науке как индикатор социального измерения модернизации и научно-технологического развития // Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество. 2022. Вып. 5. Ч. 1. С. 1060–1062.
9. Исаев Д. П. О восприятии наставничества в научных династиях (по материалам интервью) // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2021. № 63. С. 122–130.
10. Профессиональные династии: воспроизводство профессиональных групп / отв. ред. В. А. Мансуров. Москва : ФНИСЦ РАН, 2020. 208 с.
11. Тадеуш О. Наукове наставництво як вид партнерської взаємодії у сучасному університеті // Освітлогічний дискурс. 2022. Т. 37, № 2. С. 113–132.
12. Schwartz A. C., Burrows Borowczak A. C., Guffey S. K. Mentoring Partnerships in Science Education // Educational Action Research. 2016. Vol. 25, no. 4. P. 1–20.
13. Matthews K. E., Dwyer A., Hine L., Turner J. Conceptions of Students as Partners // Higher Education. 2018. Vol. 76. P. 957–971.
14. Щепаньский Я. Элементарные понятия социологии. Москва : Прогресс, 1969. 237 с.
15. Норт Д. Институты и экономический рост: историческое введение // THESIS. Теория и история экономических и социальных институтов и систем. 1993. Т. 1, Вып. 2. С. 69–91.
16. Завьялов Д. А. Студенческие научные общества Санкт-Петербургского университета в конце XIX – начале XX в. : дис. ... канд. ист. наук. Санкт-Петербург : [б. и.], 2006. 338 с.
17. Мельгунов С. П. Из истории студенческих обществ в русских университетах. Москва: Издание журнала «Правда», 1904. 71 с.
18. Чазадаева О. А. Студенческие конструкторские бюро: от неформальных кружков к официальным научно-исследовательским институциям (1960–1980 гг.) // Проблемы деятельности ученого и научных коллективов. 2022. № 8 (38). С. 213–221.
19. Almukhambetova A., Hernández-Torrano D. Gifted Students' Adjustment and Underachievement in University: An Exploration From the Self-Determination Theory Perspective // Gifted Child Quarterly. 2020. Vol. 64, no. 2. P. 117–131.
20. Hébert T. P., McBee M. T. The Impact of an Undergraduate Honors Program on Gifted University Students // Gifted Child Quarterly. 2007. Vol. 51, no. 2. P. 136–151.
21. Mendaglio S. Gifted Students' Transition to University // Gifted Education International. 2013. Vol. 29 (1). P. 3–12.
- References**
1. Chakravartty A. Scientific Knowledge vs. Knowledge of Science: Public Understanding and Science in Society, available at: <https://link.springer.com/article/10.1007/s1191-022-00376-6> (accessed 15.03.2023). (In Eng.).
2. Bedessem B., Dozières A., Prévot A.-C., Julliard R. Science Knowledge and Trust in Science in Biodiversity Citizen Science Projects. *Journal of Science Communication*, 2023, vol. 22, iss. 01, article no. A05, pp. 1–21. (In Eng.).
3. Reznik S. D., Chernikovskaya M. V. Razvitie interesa studencheskoi molodezhi k nauchnomu poisku: opyt i problemy regional'nogo universiteta [Development of Students' Interest in Scientific Research: Experience and Problems of a Regional University]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Politicheskie, sotsiologicheskie i ekonomicheskie nauki*, 2020, vol. 5, no. 2 (16), pp. 186–194. (In Russ.).
4. Mamonova O. N., Yurchenko O. V. Nastavnichestvo v nauke: perspektivy i vyzovy [Mentoring in Science: Prospects and Challenges]. *Poisk: Politika. Obshchestvovedenie. Iskusstvo. Sotsiologiya. Kul'tura*, 2021, no. 5 (88), pp. 76–83. (In Russ.).
5. Kochemasova L. A. Nauchnoe nastavnichestvo v obrazovatel'noi praktike studenta pedagogicheskogo vuz-a [Scientific Mentoring in the Educational Practice of a Student of a Pedagogical University]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki*, 2021, vol. 18, no 1, pp. 29–46. (In Russ.).
6. Ronzhina N. V. Nauchnoe nastavnichestvo v protsesse formirovaniya universal'noi kompetentsii «sistemnoe i kriticheskoe myshlenie» [Scientific Mentoring in the Process of Forming Universal Competence «Systemic and Critical Thinking»]. In: E. F. Zeer, V. S. Tretyakova (Eds.), *Prognozirovanie professional'nogo budushchego molodezhi v usloviyakh tsifrovoi ekonomiki*, Ekaterinburg, 2020, pp. 126–130. (In Russ.).
7. Selezneva A. V., Popova S. Yu. Nastavnichestvo molodykh uchenykh: kontseptual'nye osnovaniya i instrumental'no-tekhnologicheskie resheniya [Mentoring Young Scientists: Conceptual Foundations and Instrumental-Technological Solutions]. *Tsifrovoy uchenyi: laboratoriya filosofa*, 2021, vol. 4, no. 3, pp. 19–43. (In Russ.).
8. Mamonova O. N., Sosunova I. A., Yurchenko O. V. Nastavnichestvo v nauke kak indikator sotsial'nogo izmeneniya modernizatsii i nauchno-tekhnologicheskogo razvitiya [Mentoring in Science as an Indicator of the Social Scaling of Modernization and Scientific and Technological Development]. *Bol'shaya Evraziya: razvitie, bezopasnost', sotrudnichestvo*, 2022, iss. 5, part 1, pp. 1060–1062. (In Russ.).
9. Isaev D. P. O vospriyatii nastavnichestva v nauchnykh dinastiyakh (po materialam interv'yu) [On the Perception of Mentoring in Scientific Dynasties (Based on Interview Materials)]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya*, 2021, no. 63, pp. 122–130. (In Russ.).
10. Mansurov V. A. (Ed.). Professional'nye dinastii: vosproizvodstvo professional'nykh grupp [Professional Dynasties: Reproduction of Professional Groups], Moscow, Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences, 2020, 208 p. (In Russ.).
11. Tadeush O. Naukove nastavnitstvo yak vid partners'koi vzajemodii u suchasnomu universiteti [Scientific Mentoring as a Type of Partnership in a Modern University]. *Osvitologichniy diskurs*, 2022, vol. 37, no. 2, pp. 113–132. (In Ukr.).
12. Schwartz A. C., Burrows Borowczak A. C., Guffey S. K. Mentoring Partnerships in Science Education. *Educational Action Research*, 2016, vol. 25, no. 4, pp. 1–20. (In Eng.).
13. Matthews K. E., Dwyer A., Hine L., Turner J. Conceptions of Students as Partners. *Higher Education*, 2018, vol. 76, pp. 957–971. (In Eng.).

14. Szczeпаński J. Elementarnye ponyatiya sotsiologii [Elementary Concepts of Sociology], Moscow, Progress, 1969, 237 p. (In Russ.).

15. North D. Instituty i ekonomicheskii rost: istoricheskoe vvedenie [Institutions and Economic Growth: An Historical Introduction]. *THESIS. Teoriya i istoriya ekonomicheskikh i sotsial'nykh institutov i system*, 1993, vol. 1, iss. 2, pp. 69–91. (In Russ.).

16. Zavyalov D. A. Studencheskie nauchnye obshchestva Sankt-Peterburgskogo universiteta v kontse XIX – nachale XX v. [Student Scientific Societies of St. Petersburg University in the Late XIX – Early XX Century], Doctor's thesis, Saint Petersburg, 2006, 338 p. (In Russ.).

17. Melgunov S. P. Iz istorii studencheskikh obshchestv v russkikh universitetakh [From the History of Student Societies in Russian Universities], Moscow, Pravda, 1904, 71 p. (In Russ.).

18. Chagadaeva O. A. Studencheskie konstruktor-skie byuro: ot neformal'nykh kruzhkov k ofitsial'ny

nauchno-issledovatel'skim institutsiyam (1960–1980 gg.) [Student Design and Scientific Bureaus: From Informal Groups to Official Research Institutions (1960–1980)]. *Problemy deyatel'nosti uchenogo i nauchnykh kollektivov*, 2022, no. 8 (38), pp. 213–221. (In Russ.).

19. Almukhambetova A., Hernández-Torrano D. Gifted Students' Adjustment and Underachievement in University: An Exploration From the Self-Determination Theory Perspective. *Gifted Child Quarterly*, 2020, vol. 64, no. 2, pp. 117–131. (In Eng.).

20. Hébert T. P., McBee M. T. The Impact of an Undergraduate Honors Program on Gifted University Students. *Gifted Child Quarterly*, 2020, vol. 51, no. 2, pp. 136–151. (In Eng.).

21. Mendaglio S. Gifted Students' Transition to University. *Gifted Education International*, 2013, vol. 29, no. 1, pp. 3–12. (In Eng.).

#### Информация об авторах / Information about the authors

**Амбарова Полина Анатольевна** – доктор социологических наук, профессор кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; borges75@mail.ru.

**Шаброва Нина Васильевна** – кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; urfu-stu@mail.ru.

**Polina A. Ambarova** – Dr. hab. (Sociology), Professor, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin; borges75@mail.ru.

**Nina V. Shabrova** – PhD (Sociology), Associate Professor, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin; urfu-stu@mail.ru.



## ОПЫТ ИЗМЕРЕНИЯ УРОВНЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СЕРВИСАМИ ВУЗА

*Р. А. Долженко, С. Б. Долженко*

*Уральский государственный экономический университет  
Россия, 620144, Екатеринбург, ул. 8 Марта / Народной Воли, 62/45;  
rad@usue.ru*

*Аннотация.* Университет как образовательная организация преследует определенные цели по удовлетворению запросов студентов, работников, партнеров и других заинтересованных лиц. Одним из инструментов оценки результативности этой деятельности является исследование «голоса клиента». В статье представлен опыт оценки этого показателя в конкретном вузе Уральского региона. Цель исследования – проанализировать результаты исследования «голоса клиента» в университете, выделить возможности и ограничения, а также представить возможности использования данного инструментария для развития деятельности образовательного учреждения. Основным методом исследования выступил социологический опрос внутренних и внешних клиентов университета, реализованный в 2020 г. Также использовались дескриптивные методы анализа результатов опроса. Исследование показало применимость технологии работы с голосом клиента для повышения качества и результативности основной деятельности университета. Системное использование данного подхода позволит получить инструмент оценки и развития различных направлений функционирования вуза.

*Ключевые слова:* высшее образование, университет, развитие вуза, исследование голоса клиента, клиентоориентированность

*Благодарность.* Статья подготовлена при поддержке Дирекции по развитию образовательных программ РАНХиГС.

*Для цитирования:* Долженко Р. А., Долженко С. Б. Опыт измерения уровня удовлетворенности сервисами вуза // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27, № 3. С. 17–24. DOI: 10.15826/umpa.2023.03.020.

## AN EXPERIMENT OF MEASURING CUSTOMERS' SATISFACTION WITH UNIVERSITY SERVICES

*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.* The university as an educational organization tries to satisfy students', employees', partners', and other interested parties' needs. One of the tools for assessing the effectiveness of this activity is the “voice of the customer” approach. This article presents the experiment of using this technology in the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. Our purpose is to analyze the results of studying the “voice of the customer” within the university, to show the capabilities, limitations, and possibilities of using this toolkit when developing the educational institution's activities. The main research method is a sociological survey of various internal and external university customers. Descriptive methods are also used to analyze the survey results. Our study shows the applicability of the “voice of the customer” technology for improving the quality and effectiveness of the university's core activities. If used systematically, this approach promises to become a tool for assessing and developing various spheres of the university's functioning.

*Keywords:* higher education, university, university development, voice of the customer, customer focus

*Acknowledgments.* The article was supported by the Directorate for the Development of Educational Programs of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration.

*For citation:* Dolzhenko R. A., Dolzhenko S. B. An Experiment of Measuring Customers' Satisfaction with University Services.

*University Management: Practice and Analysis*, 2023, vol. 27, no. 3, pp. 17–24. doi 10.15826/umpa.2023.03.020. (In Russ.).

## Введение

Основной целью любой организации является удовлетворение потребностей / запросов клиентов и других получателей результатов деятельности. Бизнес всегда заинтересован в максимизации прибыли, которая дает возможность поддерживать деятельность и развиваться в перспективных направлениях. В случае возникновения несоответствий между запросами клиентов и продуктами / услугами, которая оказывает компания, она не может в полной мере эффективно реализовывать свою деятельность, что влечет за собой угрозу существованию. В этом случае бизнес вынужден оперативно найти причину данного несоответствия, устранить её и обеспечить удовлетворение потребностей клиента в полной мере. Для поиска причин несоответствия могут использоваться различные инструменты. Один из них – оценка голоса клиента: общее понимание его потребностей, желаний, восприятий и предпочтений в отношении продукта или услуги. Именно получатель результата деятельности компании является основным источником информации о причинах, по которым он не удовлетворен продуктом / услугой. И если компания убеждена, что она предоставляет 100 % качественный сервис, то клиенты могут считать, что сервис неудовлетворительный и за него не стоит платить.

Среди всех хозяйствующих субъектов отдельно стоят образовательные организации – в частности, вузы, которые поддерживаются государством в рамках бюджетного финансирования и получают прибыль от коммерческой деятельности, в первую очередь с помощью реализации платных образовательных услуг. С одной стороны, они гарантированно поддерживаются государством, с другой – вынуждены работать в очень конкурентных условиях. Для развития коммерческой деятельности вузы все чаще начинают использовать бизнес-инструменты, апробированные на практике в других отраслях: экономике, продажах, маркетинге. Одним из таких инструментов является ценность клиентоориентированности и учет мнения клиентов для развития деятельности. На это направлена система исследований «Голос клиента», которая была апробирована на примере Уральского института управления – филиала РАНХиГС совместно с Уральским банком Сбербанка РФ. Результаты апробации были использованы для развития сервисов и услуг образовательной организации.

Как показывают исследования отечественных ученых, для российских бизнес-организаций характерен низкий уровень клиентоориентированности [1]. Можно предположить, что в образовательных организациях ситуация еще хуже,

так как системная работа в данном направлении не ведется. Лишь некоторое время назад отдельные университеты начали использовать внутренние системы оценки удовлетворенности обучающихся, а Минобрнауки РФ запустило систему оценки эффективности вузов. Эта система сосредоточена вокруг ключевых показателей эффективности, но не связана с мнением самих клиентов. Перечисленные аспекты также повлияли на актуальность темы.

## Методология измерения уровня удовлетворенности сервисами вуза

Цель нашей работы – разработать методологию и инструментарий измерения уровня удовлетворенности сервисами вуза, в том числе методы сбора голосов внутренних и внешних клиентов и методы использования полученной информации для развития деятельности образовательной организации.

Задачи работы:

- адаптировать подходы к оценке удовлетворенности сервисами, применяемые в бизнесе, для использования в вузе;
- запустить механизм сбора данных об уровне удовлетворенности ключевыми сервисами со стороны внутренних и внешних клиентов вуза;
- измерить уровень общей удовлетворенности ключевыми внутренними сервисами и оценить их отдельные характеристики;
- собрать предложения сотрудников по улучшению качества сервисов;
- проанализировать данные, согласовать дальнейшие действия по исследуемым сервисам, выделить возможности и ограничения использования бизнес-инструмента в деятельности вуза;
- определить следующие шаги по выстраиванию инфраструктуры работы с голосами внутренних и внешних клиентов в университете.

Данные действия направлены не на саму оценку удовлетворенности сервисами, а на действия по развитию клиентоориентированности вуза, которые за ней последуют. Это означает, что основные получатели результатов деятельности вуза должны быть удовлетворены и лояльны по отношению к организации, тогда их мнение станет основным источником продвижения вуза на рынке образовательных услуг [2]. Также деятельность вуза должна быть сфокусирована на направлениях, которые обладают реальной ценностью для клиентов. Многие зарубежные университеты, понимая эту установку, полностью пересматривают подходы к своей деятельности, ищут новые ниши, используют

уникальные бизнес-модели [3]. Системное управление клиентоориентированностью в вузе должно привести в среднесрочной перспективе к формированию клиентоориентированной организационной культуры вуза [4; 5].

Бизнес использует различные методики оценки удовлетворенности и лояльности клиентов, их отношения к бренду компании и других показателей. В сфере маркетинга наиболее известный из них – NPS (Net Promoter Score – индекс лояльности клиентов), который предполагает оценку мнения клиентов о том, готовы ли они рекомендовать продукты и услуги компании своим знакомым [6]. Еще один распространенный подход – SERVQUAL (от «SERV» (Service – Сервис) и «QUAL» (Quality – Качество)), модель, дающая возможность оценить клиентский сервис компании. С его помощью можно настраивать подход к взаимодействию с клиентами либо проводить опросы с целью оценки их мнения по ряду параметров [7]. Отметим, что данные методы начинают применяться и в сфере высшего образования [8; 9].

Объектом исследования был определен Уральский институт управления – филиал РАНХиГС, ранее – Уральская академия государственной службы (далее – Институт). В настоящее время он является крупнейшим учебно-методическим и научным центром по подготовке кадров для органов государственной власти и местного самоуправления в Уральском регионе. На момент исследования (лето 2020 г.) в вузе учились 2423 студента, в том числе 1301 по очной форме обучения. 18% контингента обучалось на бюджетной основе. Портфель программ высшего образования Института включал 4 направления бакалавриата, 1 – специалитета, 4 – магистратуры. Кроме того, в нем реализовывалось обучение в аспирантуре по 4 направлениям. По итогам 2020 г. Институт находился на втором месте среди вузов Свердловской области по показателю «Качество бюджетного и платного приема в вузы РФ с совокупным приемом более 300 человек» со средним баллом ЕГЭ (83,5) среди поступивших на бюджетную форму обучения. В структуру вуза входили 3 факультета, 15 кафедр, 6 управлений, 20 отделов и других структурных подразделений (библиотека, комбинат питания, типография и др.). На начало 2020 г. в вузе работало 414 человек, занимавших 400 ставок, из них лишь 98 человек профессорско-преподавательского состава.

За последние 5 лет в вузе 3 раза менялось руководство, что деструктивно сказывалось на кадровой политике и качестве оказываемых услуг для внутренних и внешних клиентов. Присоединение Уральской академии госслужбы к РАНХиГС

в 2010 г. привело в том числе к ликвидации ее филиальной сети, которая обеспечивала генерацию дополнительной прибыли, что сказалось на финансовых возможностях Института. Пандемия коронавируса в 2020 г. обнажила сложности его ресурсной обеспеченности и ухудшила качество услуг, предоставляемых для клиентов. В этих условиях потребовались радикальные оптимизационные решения и перестройка как организационной структуры, так и процессов внутри Института. Первым шагом для этого стало исследование уровня удовлетворенности сервисами, которые реализуются университетом для внутренних и внешних клиентов.

В качестве нормативной модели для разработки и реализации исследования выступил опыт Сбербанка – финансовой организации, которая на постоянной основе реализует подобные опросы для развития своих сервисов. Экспертами вуза совместно с представителями финансовой организации была определена методология исследования. На предварительном этапе рабочей группой, состоящей из экспертов Сбербанка и руководителей подразделений вуза, был осуществлен свод перечня реализуемых сервисов в университете. Всего был отобран 51 сервис УИУ РАНХиГС, каждый из которых оценивался в ходе исследования.

Ключевым инструментом исследования выступила онлайн-анкета, размещенная на сайте Сбербанк.Идея. К ее заполнению были привлечены отобранные группы внутренних и внешних клиентов университета. Для каждого сервиса совместно с владельцами были определены ключевые пользователи, при этом владельцы сервисов были лишены возможности давать им оценку. Ограничение целевой аудитории до ключевых пользователей позволило увеличить объективность оценки.

Анкета предполагала 30-минутный опрос респондентов по ряду сервисов, предоставляемых университетом (всего – 51) в зависимости от того, к какой группе клиентов был отнесен респондент. Ответы обрабатывались внешней исследовательской группой.

Выделим ключевые сервисы, которые оценивались в рамках методологии:

- подбор и прием на работу сотрудников в подразделение;
- организация обучения сотрудников подразделения;
- ИТ-поддержка сотрудников подразделения (обеспечение необходимой техникой и программным обеспечением, устранение сбоев в работе техники);
- организация командировок сотрудников (оформление приказов, заказ билетов,

бронирование гостиниц, визовая поддержка, выдача аванса и возмещение денежных средств);

- выдача справок по запросу студентов;
- работа в библиотеке (оформление читательского, абонемент учебной литературы, работа с периодическими изданиями, электронная система доступа к литературе и др.);
- организация пространства в аудитории (эргономика и комплектация учебных мест);
- обеспечение подразделения необходимой канцелярией и расходными материалами и др.

Каждый из сервисов в рамках методологии должен оцениваться исходя из конкретных критериев (табл. 1).

Критерии были выбраны исходя из необходимости получения всесторонней оценки качества сервиса, выявления критичных параметров процессов и приоритизации проектов улучшений, а также применения «правильных» инструментов согласно типовым подходам.

Отметим, что по всем сервисам были сформулированы индивидуальные для каждого критерия формулировки по шкале оценки. Для этого используется стандартная уровневая шкала удовлетворенности от 1 (абсолютно не удовлетворен сервисом) до 7 (полностью удовлетворен).

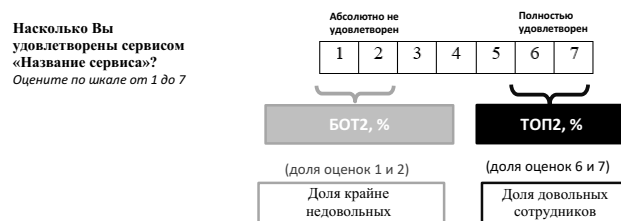
В зависимости от того, к какой категории (из 5 предложенных) относился респондент при ответе на первый вопрос, система предлагала перечень сервисов, которыми с большой вероятностью он пользуется и удовлетворенность которыми может оценить. Перечень сервисов мог изменяться в зависимости от ответов респондента на дополнительные уточняющие вопросы.

По итогам опроса также были сформулированы оценки качества каждого сервиса, исходя из репрезентативных мнений респондентов и их представления о возможностях улучшения сервиса. По каждому критерию исходя из установленных параметров были использованы ключевые

показатели, позволяющие выбрать сервисы, которые стоит улучшить в первую очередь. В нашем исследовании использовались следующие базовые показатели:

1. Доля довольных клиентов (ТОП2, %) – основной показатель «удовлетворенности клиента», который рассчитывается на основании ответов респондентов на ключевой вопрос об общей удовлетворенности по каждому сервису. Высокое значение ТОП2 – хороший результат, показывающий, что соответствующий процент респондентов доволен оказываемым уровнем сервиса.

2. БОТ2 – доля респондентов, чья удовлетворенность данным сервисом составила 1 или 2. Высокое значение БОТ2 – это плохой результат, показывающий, что соответствующий процент респондентов критически недоволен оказываемым уровнем сервиса. Методический подход к оценке показателей приведен на рис.



Критерии оценки голоса клиента в рамках исследования

Criteria for assessing the voice of the customer within the study

Как видно из рисунка, интерес должны представлять только крайние оценки. Показатели от 1 до 2, с одной стороны, отражают худшие сервисы в организации, с другой – позволяют оценить долю крайне неудовлетворенных сотрудников, что дает пищу для размышлений и возможность улучшить восприятие ими отдельных сторон работы в организации. Показатели от 6 до 7 отражают лучшие сервисы и долю самых довольных сотрудников:

Таблица 1

Критерии оценки сервисов

Table 1

Service evaluation criteria

Критерий оценки	Что показывает
Результативность	Нацеленность процесса на результат, наличие дефектов и переделываний
Своевременность	Наличие вариативности, простоев, незавершенного производства
Эффективность	Трудоемкость, эффективность использования ресурсов, наличие шагов, не добавляющих стоимости
Уровень риска	Наличие рисков, приводящих к сбоям в работе других подразделений
Удовлетворенность	Соответствие готового продукта, получаемого в результате текущей организации процесса, ожиданиям клиентов, «ощущение» от процесса

на эти сервисы нужно опираться в процессе улучшений и стараться развивать их представленность.

Кроме вопроса об общей удовлетворенности, респондентам задавались дополнительные вопросы для оценки отдельных характеристик сервиса (к ним относились понятность, своевременность, эффективность, результативность, склонность сервиса к генерации рисков). Анализ оценок по этим характеристикам позволяет понять, чем именно довольны / не довольны участники опроса, и запланировать мероприятия, направленные на улучшение качества сервиса по значимым направлениям. Также респондентам задавался открытый вопрос с возможностью оставить комментарии и предложения по улучшению сервиса. Вопрос звучал следующим образом: «Подскажите, пожалуйста, что, по Вашему мнению, можно сделать, чтобы улучшить работу сервиса?»

Данные по количеству участников опроса удовлетворенности сервисами УИУ РАНХиГС представлены в табл. 2.

В среднем удовлетворенность каждым из сервисов оценили 120 участников опроса. По двум сервисам из 51 («Организация работы приемной кампании» и «Организация работы подготовительных курсов») количество оценивших участников было недостаточным, поэтому они были исключены из базы оценки.

В ходе анализа мы учитывали общую удовлетворенность сервисами по ТОП2, БОТ2 и по средней оценке (табл. 3). Также были определены критерии, которые позволяют идентифицировать сервисы, требующие наибольшего внимания в рамках улучшения.

Сервисы, получившие наиболее низкую оценку по ТОП2, относятся к красной зоне и являются

первыми претендентами на улучшение. Из них нужно выбрать наиболее «массовые», на которые необходимо обратить внимание в первую очередь. Такими в нашем случае оказались сервисы «Оснащение помещений мебелью и оборудованием» и «Ремонт освещения, отопления, лифтов, климатических систем и сантехники». Отметим, что среднее значение показателя ТОП2 по всем сервисам УИУ РАНХиГС составило 53,7%, что в целом характеризует совокупность всех оценок как среднюю. Выбор сервисов для дальнейшего развития исходя из оценки БОТ2 представлен в табл. 4.

Сервисы, получившие наиболее высокую оценку по БОТ2, относятся к красной зоне и являются первыми претендентами для улучшения. Из сервисов, попавших в красную зону, аналогично должны быть выбраны наиболее «массовые». В нашем случае это сервис «Система премирования сотрудников».

Среднее значение показателя БОТ2 по всем сервисам УИУ РАНХиГС – 10,4%. Это достаточно низкое значение, говорящее о том, что неудовлетворенных респондентов не так много.

Для более детального уточнения мнения респондентов был также проведен анализ по следующим категориям: руководство, преподаватели и вспомогательный персонал. Результаты анализа дали более полное понимание, на каком уровне сервис работает ниже ожидания респондентов, и позволили проводить улучшения именно в той части, где есть более высокие требования к сервису.

Важнейшей частью исследования голоса клиента стал анализ конкретных комментариев / предложений, которые респонденты оставляли в анкете по каждому оцениваемому сервису. Анализ

Таблица 2

### Данные о респондентах исследования голоса клиента в вузе

Table 2

#### The voice-of-the-customer survey respondents from the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

Категории участников	Общая численность, чел.	Количество участников, чел.	Доля участников в общей численности, %	Количество верифицированных анкет, шт.	Доля участников в общей численности (после верификации), %	Доля брака, %
Руководство	29	33	113,8 %	22	75,9 %	33,3 %
Преподаватели	119	60	50,4 %	47	39,5 %	21,7 %
Вспомогательный персонал	197	51	25,9 %	42	21,3 %	17,6 %
Студенты	1261	134	10,6 %	112	8,9 %	16,4 %
Аспиранты	29	17	58,6 %	14	48,3 %	17,6 %
<b>ИТОГО</b>	<b>1635</b>	<b>295</b>	<b>18,0 %</b>	<b>237</b>	<b>14,5 %</b>	<b>19,7 %</b>

Таблица 3

**Распределение оценок сервисов в УИУ РАНХиГС по ТОП2  
(лучшие и худшие оценки)**

Table 3

**TOP2 services best and worst rating distribution at the Ural Institute of Management,  
Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration**

Наименование сервиса (лучшие оценки)	ТОП2, %
Процедура регистрации в качестве читателя / пользователя электронных ресурсов библиотеки	85,6
Подготовка и выдача справок в бухгалтерии	85,1
Подготовка и выдача справок в отделе кадров	79,7
Оформление зачисления, перевода, отчисления, восстановления, предоставление академических отпусков	79,5
Пользование традиционными и электронными ресурсами библиотеки	79,0
Подготовка и выдача справок в деканате	77,1
Комплексная уборка территорий	73,2
Предоставление общежития	73,2
Наименование сервиса (худшие оценки)	ТОП2, %
Планирование годовой учебной нагрузки	18,2
Система премирования сотрудников	20,4
Подбор и адаптация персонала	25,3
Организация и сопровождение обучения	28,1
Составление и корректировка плана финансово-хозяйственной деятельности	30,0
Снабжение товарами, работами, услугами (заказ, закупка и доставка)	30,4
Формирование и сопровождение штатного расписания	31,3
Оснащение помещений мебелью и оборудованием (за исключением ИТ-оборудования)	33,3

Таблица 4

**Распределение оценок сервисов в УИУ РАНХиГС по БОТ2 (лучшие и худшие оценки)**

Table 4

**POT2 services best and worst rating distribution at the Ural Institute of Management,  
Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration**

Наименование сервиса (лучшие оценки)	БОТ2, %
Предоставление общежития	0,0
Оснащение комнат в общежитии	0,0
Пользование традиционными и электронными ресурсами библиотеки	0,8
Процедура регистрации в качестве читателя / пользователя электронных ресурсов библиотеки	0,8
Комплексная уборка территории	0,9
Подготовка и выдача справок в деканате	1,0
Подготовка и выдача справок в отделе кадров	1,3
Комплексная уборка помещений	2,2
Наименование сервиса (худшие оценки)	БОТ2, %
Система премирования сотрудников	39,8
Планирование годовой учебной нагрузки	29,5
Подбор и адаптация персонала	25,3
Составление и корректировка плана финансово-хозяйственной деятельности	25,0
Формирование и сопровождение штатного расписания	25,0
Организация и сопровождение обучения	22,9
Предоставление социального пакета	21,3
Оплата хозяйственных договоров и разовых счетов	20,0
Снабжение товарами, работами, услугами (заказ, закупка и доставка)	19,6
Обеспечение бесперебойной работы ИТ-оборудования и сервисов	19,1

полученных комментариев позволил определить причины недовольства сервисом и более детально понять ожидания от его использования. Например, по сервису «Планирование годовой учебной нагрузки» были даны содержательные комментарии и замечания: «Не нужно пересчитывать учебную нагрузку в течение учебного года несколько раз», «Планирование учебной нагрузки на следующий год еще не начиналось», «Избегать постоянных пересмотров нагрузки на протяжении учебного года, избавиться от дублирования отчетности о фактическом выполнении (индивидуальный журнал, ежемесячные отчеты, годовой отчет)», «Внесение данных в электронную систему РАНХиГС + данные разных подразделений: одни и те же данные собираются 5–6 раз в разных форматах», «Нагрузка меняется в течение учебного года, меняются нормы времени», «Не всегда понятно, какие нормы времени действуют», «Не всегда корректно составлены планы нагрузки по предметам, каждый раз нужно все перепроверять» и др. Отметим, что эксперты Сбербанка дали комментарий о высоком уровне негативных комментариев со стороны профессорско-преподавательского состава по поводу самого исследования и составленной анкеты. По условиям организаторов опрос был анонимный, поэтому респонденты могли писать без ограничений. Чтобы результаты данной части анкеты были более конструктивными, можно рекомендовать отказаться от принципа анонимности в подобных опросах. Общий уровень культуры респондентов изменится, и они примут подобное исследование, когда увидят результаты улучшений.

### Рекомендации по оценке голоса клиента и развитию сервисов в вузе

По итогам исследования руководству вуза необходимо:

1. Изучить итоги опроса, направить их всем владельцам сервисов для последующего обсуждения выявленных проблем и поиска решений по их устранению.

2. Предложить владельцам сервисов изучить и прокомментировать итоги опроса, предоставить возможность ознакомиться с лучшими / худшими сервисами в вузе, обеспечить информирование сотрудников и студентов о лучших сервисах (в виде интервью с владельцами, мнения клиентов и др.).

3. С учетом комментариев владельцев сервисов определиться с подходами к улучшению, которые могут включать в себя следующие направления:

- а) улучшения в части организации сервисов (редизайн, оптимизация, отдельные мероприятия). Для этого необходимо провести сессии

оптимизации процессов с привлечением сотрудников всех реализующих эти сервисы подразделений. В качестве методологической базы для подобных проектов можно использовать бережливые технологии Lean, 6 Sigma и др.;

- б) улучшения в части организации коммуникаций между структурными подразделениями, обеспечивающими реализацию сервиса, а также клиентами, которые являются его получателями.

После того, как определены сервисы для улучшения и выделены самые влиятельные отдельные характеристики по ним, необходимо решить, сколько сервисов взять в работу и каким образом обеспечить их улучшение. В первую очередь рекомендуется исходить из принципа разумности. Одно подразделение может взять в работу 1–2 сервиса для улучшения. Стоит понимать, что нужно отрабатывать каждую отдельную характеристику сервиса, которая оказала наибольший уровень влияния на неудовлетворенность сервисом. Если составляющая отдельной характеристики большая по объему, можно взять в работу только ее.

Через 4–6 месяцев с момента проведенных улучшений рекомендуется еще раз провести опрос респондентов об уровне удовлетворенности оказываемыми сервисами. Для повышения уровня оказываемых организацией сервисов рекомендуем проводить подобные исследования не реже 1 раза в год.

В нашем случае было отобрано 2 сервиса для развития: «Планирование годовой учебной нагрузки» и «Премирование сотрудников». В рамках рабочих групп с привлечением инициативной группы студентов и сотрудников были сформированы 2 плана по каждому из сервисов: план улучшений и план коммуникаций. Каждый из них был реализован в течение 6 месяцев, результаты проделанной работы представлены на встрече руководства с коллективом и студентами. По итогам работы пилотный проект оценки и развития голоса клиента признан успешным.

### Заключение

Использование данного бизнес-инструмента в практике образовательной организации показало возможности для развития деятельности вуза, а также позволило выделить ряд особенностей, которые тормозят и ограничивают его применимость в системе высшего образования. Часть из них сосредоточена в самой специфике управления системой высшего образования со стороны Минобрнауки РФ: предполагается безоговорочное следование установкам со стороны регулятора, иногда идущим вразрез с запросами основных

клиентов университета. Другие особенности связаны с инертностью самой образовательной организации, в частности, с мнением персонала и сотрудников о нецелесообразности использования практик и подходов коммерческой деятельности в бюджетной организации.

В любом случае ключевая цель, которую преследовали организаторы исследования, была достигнута. Мы показали применимость бизнес-практики в деятельности вуза, а также определили направления совершенствования процессов и сервисов в университете с точки зрения внутренних и внешних клиентов. Следующий шаг в данном процессе – реализация комплекса мер по развитию деятельности вуза с учетом мнения ключевых получателей результатов деятельности. Это необходимо делать на постоянной основе, чтобы клиентоориентированность как ценность стала ключевой в системе приоритетов университета.

### Список литературы

1. Попов Н. И., Третьяк О. А. Экономические факторы низкой клиентоориентированности компаний в странах БРИК // Российский журнал менеджмента. 2014. Т. 12, № 1. С. 109–138.
2. Хачатурян Н. Р. Маркетинговый аспект оценки клиентоориентированности высших учебных заведений на локальном рынке образовательных услуг // Вестник Ростовского государственного экономического университета (РИНХ). 2020. № 3 (71). С. 118–123.
3. Ляхова Е. Ю. Деятельность российских и зарубежных высших учебных заведений с позиции клиентоориентированности // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. № 3–3 (66). С. 185–188.
4. Деменико И. А. Моделирование клиентоориентированной организационной культуры вуза // Социология образования. 2016. № 6. С. 62–69.
5. Гулей И. А. Управление организационной культурой в системе высшей школы // Управленец. 2013. № 1 (41). С. 68–75.
6. Уланов А. Ю. Измерение лояльности клиентов и анализ результатов Net Promoter Score // Клиентинг и управление клиентским портфелем. 2013. № 3. С. 198–206.
7. Zeithaml V. A., Parasuraman A., Berry L. L. Delivering Quality Service: Balancing Customer Perceptions and Expectations. New York: Simon and Schuster, 1990. 226 p.
8. Мalygina O. A. Использование NPS-технологии для

оценки качества обучения // Высшее образование в России. 2009. № 2. С. 111–115.

9. Galeeva R. B. SERVQUAL Application and Adaptation for Educational Service Quality Assessments in Russian Higher Education // Quality Assurance in Education. 2016. Vol. 24, no. 3. P. 329–348.

### References

1. Popov N. I., Tretyak O. A. Ekonomicheskie faktory nizkoi klientoorientirovannosti kompanii v stranakh BRIK [Economic Factors of Low Customer Focus of Firms in BRIC Countries]. *Rossiiskii zhurnal menedzhmenta*, 2014, vol. 12, no. 1, pp. 109–138.
2. Khachaturyan N. R. Marketingovy aspekt otsenki klientoorientirovannosti vysshikh uchebnykh zavedenii na lokal'nom rynke obrazovatel'nykh uslug [Marketing Aspect of Assessing the Customer Focus of Higher Educational Institutions on the Local Market of Educational Services]. *Vestnik Rostovskogo gosudarstvennogo ekonomicheskogo universiteta (RINKh)*, 2020, no. 3 (71), pp. 118–123.
3. Lyakhova E. Yu. Deyatel'nost' rossiiskikh i zarubezhnykh vysshikh uchebnykh zavedenii s pozitsii klientoorientirovannosti [The Activities of Russian and Foreign Higher Educational Institutions from the Position of Client Orientation]. *Mezhdunarodnyi zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk*, 2022, no. 3–3 (66), pp. 185–188.
4. Demenenko I. A. Modelirovanie klientoorientirovannoi organizatsionnoi kul'tury vuza [Modeling Customer-Oriented Organizational Culture of the University]. *Sotsiologiya obrazovaniya*, 2016, no. 6, pp. 62–69.
5. Gulei I. A. Upravlenie organizatsionnoi kul'turoi v sisteme vysshei shkoly [Managing Organizational Culture in the System of Higher School]. *Upravlenets*, 2013, no. 1 (41), pp. 68–75.
6. Ulanov A. Yu. Izmerenie loyalti'nosti klientov i analiz rezul'tatov Net Promoter Score [Assessment of Customer Loyalty and the Net Promoter Score Analysis]. *Klienting i upravlenie klientskim portfelem*, 2013, no. 3, pp. 198–206.
7. Zeithaml V. A., Parasuraman A., Berry L. L. Delivering Quality Service: Balancing Customer Perceptions and Expectations. New York: Simon and Schuster, 1990. 226 p.
8. Malygina O. A. Ispol'zovanie NPS-tekhnologii dlya otsenki kachestva obucheniya [NPS Technology for Quality Evaluation in Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2009, no. 2, pp. 111–115.
9. Galeeva R. B. SERVQUAL Application and Adaptation for Educational Service Quality Assessments in Russian Higher Education. *Quality Assurance in Education*, 2016, vol. 24, no. 3, pp. 329–348.

### Информация об авторах / Information about the authors

**Долженко Руслан Алексеевич** – доктор экономических наук, профессор кафедры экономики труда и управления персоналом, Уральский государственный экономический университет; ORCID 0000-0003-3524-3005; rad@usue.ru.

**Долженко Светлана Борисовна** – кандидат экономических наук, заведующий кафедрой экономики труда и управления персоналом, Уральский государственный экономический университет; ORCID 0000-0002-7658-516X; 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; ORCID 0000-0003-3524-3005; rad@usue.ru.

**Svetlana B. Dolzhenko** – PhD (Economics), Head of the Department of Labor Economics and Human Resources Management, Ural State University of Economics; ORCID 0000-0002-7658-516X; ginsb@usue.ru.

## ЦЕНТРЫ ПОДДЕРЖКИ ПРЕПОДАВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В ВЕДУЩИХ МИРОВЫХ УНИВЕРСИТЕТАХ: ОБЗОР ЛУЧШИХ ПРАКТИК

*Е. А. Другова, И. И. Журавлева*

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»*

*Россия, 101000, Москва, Потановский переулок, 16, стр. 10;*

*e.a.drugova@gmail.com*

*Аннотация.* На фоне стремительной цифровизации, динамичного развития образовательных технологий, меняющегося запроса к компетенциям преподавателей современные университеты сталкиваются с необходимостью системно поддерживать развитие образовательных процессов и преподавания. Для этого создаются специальные подразделения – Центры поддержки преподавания и обучения (ЦППО). Анализ опыта деятельности таких центров видится ценным с позиции организационного развития университетов в ответ на вызовы современности. В данном обзоре рассмотрены кейсы лучших практик ЦППО в ведущих мировых университетах. С опорой на глобальные рейтинги отобраны двадцать ЦППО, проанализированы их миссии и цели, направления деятельности и состав персонала. Применялись методы тематического анализа, классификации, а также фреймворк организационного роста в области преподавания и обучения. Были выделены три группы миссий ЦППО, связанные с поддержкой и развитием сотрудников и учащихся, образовательного процесса, сотрудничества внутри и вне университета. Деятельность ЦППО включает консультирование, профессиональное развитие преподавателей, развитие активного обучения, инклюзивного обучения, обратной связи, оценивания, отношений со студентами как партнерами, научно-исследовательскую и аналитическую деятельность. Деятельность ЦППО оказалась преимущественно сосредоточена на микро- и мезоуровнях, наиболее интенсивно – в части образовательных технологий и программ профессионального переобучения. Важное место также занимает поддержка лидерства в преподавании и обучении, создание сообществ и усиление микрокультур. Персонал ЦППО состоит из разноуровневого менеджмента, специалистов в образовании и прочих специалистов; обнаружено усиление персонала ЦППО техническими специалистами; отмечается разнообразие названий должностей при схожих функциональных обязанностях. Поскольку деятельность ЦППО мало освещена в русскоязычной исследовательской литературе, результаты обзора могут быть применены как в прикладном ключе при создании и развитии подобных центров в российских университетах, так и для дальнейших исследований организационного развития университетов в области поддержки преподавания и обучения.

*Ключевые слова:* центр поддержки преподавания и обучения, развитие преподавания и обучения, методическая поддержка преподавателей, педагогика высшей школы, внедрение образовательных технологий, цифровое обучение, организационное развитие университетов

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

*Для цитирования:* Другова Е. А., Журавлева И. И. Центры поддержки преподавания и обучения в ведущих мировых университетах: обзор лучших практик // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27, № 3. С. 25–40. DOI: 10.15826/umpa.2023.03.021.

## CENTRES FOR TEACHING AND LEARNING OF THE WORLD'S LEADING UNIVERSITIES: BEST PRACTICES REVIEW

*E. A. Drugova, I. I. Zhuravleva*

*National Research University Higher School of Economics*

*16/10 Potapovsky lane, Moscow, 101000, Russian Federation;*

*e.a.drugova@gmail.com*

*Abstract.* Amid rapid digitalization, dynamic development of educational technologies, and changing demands to educator competencies, modern universities face the need to support the development of educational processes and teaching systematically. Special units, Centres for Teaching and Learning (CTL), are created for this purpose. The analysis of these Centres' experience is valuable from the standpoint of organizational development of the universities in response to the challenges of modernity.

The study examines the best practice cases of CTL in the world's leading universities. Based on global rankings twenty CTLs were selected, and their goals, missions, directions, and the composition of the staff were analyzed. The authors applied thematic analysis, classification, and organizational growth in the teaching and learning framework. Three groups of CTL's missions, related to the support and development of employees and students, of educational process and cooperation within and outside the university, have been allocated. Their activities include consulting, professional development, support of active learning, inclusive education, feedback, assessment, and partnership with students, as well as scientific research and analytical work. CTL's activity is concentrated mainly at micro- and meso-levels, most intensively in the sphere of educational technologies and retraining programs. Leadership support in teaching and learning, building communities, and enhancement of microcultures are also important. CTL's personnel consists of multi-level management, educational specialists, and others. As found, CTL's personnel are enhanced with technicians. There is a variety of job names with similar functional responsibilities. CTL's activity does not receive proper recognition in Russian-language research literature, so the results of this study can be used practically, in the foundation and development of such centers, as well as in further research of the universities' organizational development in the sphere of teaching and learning support.

*Keywords:* centre for teaching and learning, development of teaching and learning, teacher training, higher education pedagogy, integration of educational technologies, digital learning, organisational development of universities

*Acknowledgments.* This work is an output of a research project implemented as part of the Basic Research Program at the National Research University Higher School of Economics (HSE University).

*For citation:* Drugova E. A., Zhuravleva I. I. Centres for Teaching and Learning of the World's Leading Universities: Best Practices Review. *University Management: Practice and Analysis*, 2023, vol. 27, no. 3, pp. 25–40. doi 10.15826/umpa.2023.03.021. (In Russ.).

## Введение

Эксперты указывают, что в глобальном цифровом мире в экономике образования метафора конвейера индустриальной эпохи со стандартизированным временем и процессом подготовки больше не актуальна. Образовательный процесс становится все более гибким и вариативным, а университеты призваны не только учить, но и постоянно учиться. Будущее университетов связывают с цифровым, индивидуализированным, недорогим и доступным в любое время и в любом месте обучением [1; 2]. Реформы в области высшего образования связывают с пересмотром того, чему учат (учебная программа), как учат (педагогика), когда и где учат (технологии и реальный мир), кого учат (доступность и инклюзия) [3].

Преподавание в современных университетах стремительно становится все более сложной деятельностью, к которой предъявляются новые требования. Так, аналитический центр Educause в 2022 г. [4] в своем прогнозе указывает на такие значимые для преподавания и обучения тренды, как распространение гибридного и онлайн-обучения, растущий запрос на компетентностно-ориентированное обучение, расширяющиеся возможности дистанционной работы, разнообразие моделей педагогического дизайна курсов. Среди технологических трендов особенно подчеркивается растущая значимость для преподавания и обучения искусственного интеллекта, учебной аналитики

и больших данных, кибербезопасности. На обучение и преподавание влияют и относящиеся к окружающей среде тренды, такие как изменение физических структур кампусов, их развитие и трансформация; ориентация на цели устойчивого развития и глобальное благополучие. Политические воззрения, ценности общества и идеология также влияют на педагогику [4].

В связи с вышеперечисленным, преподаватель сегодня вынужден реализовать сразу несколько ролей, порой конфликтующих, и их количество возрастает, а наполнение усложняется. Так, например, Харден и Кросби [5] выделяют 12 ролей преподавателя в 6 областях: 1) лектор, провайдер информации как в учебной среде, так и в условиях практики; 2) ролевая модель как в учебных условиях, так и в близких к рабочим; 3) фасилитатор обучения и ментор; 4) оценщик как студента, так и самого курса; 5) планировщик курса и программы; 6) создатель обучающего контента и гид по обучающему курсу. Перенос преподавания в цифровую среду также усложняет деятельность преподавателя и требует новых компетенций: сами преподаватели университетов называют этот переход от «эксперта-предметника» к «тренеру по производительности» в учебной ситуации, отмечают изменения в стиле взаимодействия со студентами и с другими преподавателями в цифровой среде [6].

Как ответ на обозначенные и иные вызовы, для помощи преподавателям и сопровождения

трансформаций в учебном процессе в университетах многих стран были созданы специальные центры поддержки преподавания и обучения (teaching and learning centres). Эти центры в общем виде предназначены помогать университету осовременивать учебный процесс, внедрять образовательные инновации, помогать преподавателям осваивать новые роли, распознавать проблемные зоны в обучении и предлагать решения, а также гибко реагировать на изменения в разнообразных повестках, влияющих на преподавание. В российской исследовательской литературе деятельность таких центров и их роль в образовательных трансформациях практически не освещена. Вместе с тем, этот опыт может оказаться очень полезен для анализа и адаптации в реалиях российского высшего образования. Для восполнения этого пробела в работе ставится цель проанализировать деятельность таких центров в ведущих мировых университетах.

## Обзор литературы

Концепция центров поддержки преподавания и обучения (ЦППО) появилась в 1970-е гг., что было связано с ростом количества студентов и запросом на повышение качества обучения [7]. Появилось понимание, что необходима система поддержки преподавания как профессиональной деятельности [8]. В 1970-е гг. в Великобритании уже было небольшое количество таких центров при университетах, например, в Университете Саутгемптон, Университете Центральной Англии. В 90-е их было уже более 70 [9], после чего практически в любом британском университете появился такой центр. Вначале они часто имели название «центр развития преподавания» (faculty development centre), затем, с развитием подхода студентоцентричности, к названию добавилось слово «обучение» (learning) [10]. В Соединенных Штатах первый ЦППО был создан в начале 70-х гг. в Мичиганском университете, он назывался «Центр исследований обучения и преподавания». Подобные центры вскоре появились в других университетах, включая Калифорнийский университет в Беркли и Университет Висконсин-Мэдисон. В Австралии подобные центры развивались последние 60 лет и также стали обязательной частью организационной структуры университетов [11]. В латиноамериканских университетах, университетах стран Африки и университетах Китая такие центры появились позже, однако так же динамично развиваются [12].

В 1980-х гг. создание ЦППО набирало обороты, фокус расширился за пределы педагогики и стал

включать в себя развитие преподавателей, оценку и интеграцию технологий. Многие университеты создали полноценные офисы или отделы, занимающиеся преподаванием и обучением, с персоналом, квалифицированным в областях педагогического дизайна, образовательных технологий, онлайн-обучения и повышения квалификации преподавателей. Многие страны создали национальные центры исследований и разработок в области высшего образования для поддержки преподавания и обучения, такие как Академия высшего образования Великобритании<sup>1</sup>, созданная в 2004 году. Сегодня в большинстве крупных университетов мира есть ЦППО в той или иной форме. Эти центры сосредоточены на широком круге вопросов, от интеграции технологий до педагогики и оценки. Они также предоставляют возможности профессионального развития для преподавателей, поддержку студентов и возможности для исследований и получения грантов в области преподавания. Со временем ЦППО начали все больше влиять на университеты изнутри, поддерживая новые институциональные цели и расширяя свое влияние на такие области организационного развития, как управление человеческими ресурсами и институциональную способность к изменениям [13].

При анализе исследовательской литературы, посвященной ЦППО, можно обнаружить, что многие статьи описывают работу конкретных ЦППО при университетах [14; 15] или представляют разработки: модели, платформы, программы, и др. Так, Яньес и др. [16] описывают модель сопровождения преподавателей «один на один», реализуемую в ЦППО Чилийского университета, предлагая ее тиражирование. Модель направлена на постоянное совершенствование преподавания с помощью консультанта-советника и включает четыре этапа: диагностику и постановку целей, разработку шагов трансформации какой-то области преподавания (например, планирование занятий, стратегии обучения, процесс оценивания, и др.), внедрение и оценку результатов. Фаббри и др. (2023) [14] описывают модель со-проектирования и со-преподавания, включающую сотрудничество преподавателя и консультанта ЦППО. Также предлагаются матрицы оценки степени институциональной зрелости ЦППО [17]. Встречаются исследования, посвященные анализу потребностей преподавателей в сопровождении и помощи в разных аспектах преподавательской работы [18]. Недавние исследования коснулись значительной роли ЦППО по сопровождению экстренного перехода на дистанционный формат

<sup>1</sup> Академия высшего образования Великобритании (Advance HE). URL: <https://www.advance-he.ac.uk/> (дата обращения: 25.08.2023).

преподавания в период пандемии COVID-19 [19]. Можно выделить тип исследований, демонстрирующих влияние ЦППО на разные аспекты жизни университета, например, на культуру оценки в университете в целом [20] или на продвижение трансформационного обучения [21].

Большое влияние на современные ЦППО оказывает развитие такого направления исследований в высшем образовании, как «научные знания о преподавании и обучении» (Scholarship of Teaching and Learning, или SoTL). SoTL развивается уже более 30 лет, однако до сих пор существует некоторая путаница в отношении термина и его перевода. В русскоязычной литературе данный термин в вышеуказанном варианте перевода встречается в статье Д. Кейк-Франсен (перевод с английского) о практиках успешности студентов [22]. Концепция SoTL была предложена в 1990 г. Эрнестом Л. Бойером в виде SoT (Scholarship of Teaching, научные знания о преподавании). В своей работе о высшем образовании «Переосмысление науки: приоритеты профессорско-преподавательского состава» автор выделил четыре области науки о преподавании: открытие, интеграция, применение и преподавание [23]. Позже к определению Бойера было добавлено «обучение» (learning), в результате эта область науки стала известна как «научные знания о преподавании и обучении». Поттер и Кустра [24, 2] определяют SoTL как «систематическое изучение преподавания и обучения с использованием установленных и проверенных научных критериев с целью понимания того, как преподавание (убеждения, поведение, отношение и ценности) может максимизировать обучение и / или развить более точное понимание обучения, в результате чего появляются публикации, открытые для критики и использования сообществом».

В российской научной литературе описывается существующая в университетах поддержка преподавания и обучения в рамках научно-методических центров (НМЦ). Их целью является оказание помощи преподавателям в решении педагогических задач, повышение квалификации педагогического коллектива, а также содействие внедрению инновационных технологий обучения. Поддержка преподавания обычно оказывается в рамках различных программ и проектов, мастер-классов и тренингов, а также разработки учебных материалов. Т. С. Брушко и Л. В. Скворцова описывают важность научно-методических центров в вузах и приводят примеры их деятельности [25]. А. А. Зуев и др. [26] рассматривают развитие системы НМЦ в российских вузах, анализируют особенности деятельности этих центров

и приводят примеры передовых практик. Таким образом, НМЦ играют важную роль в развитии образовательных процессов в российских вузах, удовлетворяя потребности в качественном обучении и повышении конкурентоспособности российского образования в мировом контексте. При этом названия таких центров могут быть разными: центр образовательных технологий (см., например, НИУ ВШЭ<sup>2</sup>), центр передовых технологий обучения (см. НИ ТГУ<sup>3</sup>), школа педагогического мастерства (см. НИТУ МИСИС<sup>4</sup>), управление качества образовательного процесса (см. ИТМО<sup>5</sup>), и др. Проект создания центра педагогического дизайна в Курском государственном университете описывает И. В. Ильина [27].

Однако анализ российской научной литературы показывает, что деятельность НМЦ в ней практически не освещена: в управленческом контексте не анализируется создание НМЦ, их деятельность, управление и развитие, влияние на образовательные процессы, роль в трансформации культуры преподавания и обучения. Дефицит подобных исследований заставляет обратиться к зарубежному опыту, к кейсам лучших практик ЦППО, анализу их деятельности, что осуществляется в данном исследовании впервые и призвано привлечь внимание российских исследователей образования и обозначить важность исследований в данной области управления университетами.

В то же время в зарубежной научной литературе вопросу создания и управления ЦППО посвящено достаточно много работ. Так, например, М. Д. Сорчинелли [28], основываясь на своем опыте создания ЦППО в двух больших исследовательских университетах, выделяет следующие принципы лучшей практики по их созданию:

1. Выстраивать отношения со стейкхолдерами внутри университета, внимательно прислушиваясь к их потребностям и запросам.
2. Обеспечивать эффективное лидерство и управление центром.
3. Усиливать вовлеченность преподавателей и сотрудников.
4. Развивать приверженность административного управления идеям развития преподавания.

<sup>2</sup> Центр образовательных технологий МИЭФ. URL: [https://icef.hse.ru/en/ed\\_tech\\_centre/](https://icef.hse.ru/en/ed_tech_centre/) (дата обращения: 25.08.2023).

<sup>3</sup> Научно-образовательный центр «Институт передовых технологий обучения». URL: <https://alt.ihde.tsu.ru/about/> (дата обращения: 25.08.2023).

<sup>4</sup> Школа педагогического мастерства. URL: <https://misis.ru/university/struktura-universiteta/offices/umu/school-ped/> (дата обращения: 25.08.2023).

<sup>5</sup> Управление качества образовательного процесса. URL: [https://itmo.ru/ru/viewunit/93675/upravlenie\\_kachestva\\_obrazovatel'nogo\\_processa.htm](https://itmo.ru/ru/viewunit/93675/upravlenie_kachestva_obrazovatel'nogo_processa.htm) (дата обращения: 25.08.2023).

5. Разрабатывать и совершенствовать ключевые принципы, четкие цели, процедуры оценивания.

6. Стратегически обоснованно разместить центр в организационной структуре университета.

7. Предлагать разные возможности развития сотрудников, опираясь на сильные стороны и улучшая их.

8. Содействовать коллегиальности и общности сотрудников и подразделений.

9. Создавать коллаборативные системы поддержки.

10. Обеспечить возможности признания достижений и вознаграждения.

В силу разнообразия способов понимания, что такое преподавание и обучение, и комплексности этой области знаний разрабатываются разные подходы и инструменты. Можно отметить разработанную Американским советом по образованию «матрицу центров поддержки обучения и преподавания» [29], включающую как уровни зрелости ЦППО (начальный / развивающийся, компетентный, успешный / образцовый), так и его организационные характеристики (организационная структура, инфраструктура и распределение ресурсов, программы и сервисы). Авторы предлагают использовать матрицу при создании новых ЦППО, при поддержке и развитии существующих, при оценке их роли и влияния в более широком институциональном контексте.

Особый интерес в рамках данной работы представляет фреймворк организационного роста в области преподавания и обучения, интегрирующий модель организационного роста и исследование преподавания и обучения (SoTL), разработанный Кенни

и Итон [1] (см. рис.). В основе фреймворка лежат четыре ключевых элемента изменений: возможности высокоэффективного профессионального обучения; лидерство на локальном уровне и микрокультуры; исследования и развитие знаний, а также образовательные пространства, педагогики и технологии. Поддержку каждого из этих элементов обеспечивают формальные и неформальные процессы, происходящие на нескольких организационных уровнях: микро-, мезо-, макро- и мега-. Таким образом, фреймворк подразумевает, что на организационное развитие в области преподавания и обучения влияет деятельность, которая может быть отнесена к одной из четырех вышеперечисленных групп.

### Методы

Цель данного обзора состоит в описании и анализе деятельности центров поддержки преподавания и обучения (ЦППО) в ведущих мировых университетах как кейсов лучших практик с помощью фреймворка организационного роста в области преподавания и обучения [1] (см. рис.). Для этого применены следующие критерии анализа:

1. Миссии и цели ЦППО.
2. Основные направления деятельности ЦППО.
3. Состав персонала ЦППО.

При определении перечня ЦППО сначала был составлен список ведущих мировых университетов. Для этого были использованы наиболее известные мировые и региональные рейтинги:

- The Times Higher Education World University Rankings 2022 (по критерию «преподавание»);



Рис. Фреймворк организационного роста в области преподавания и обучения [1].

Fig. Organisational growth in teaching and learning framework [1].

- The Center for World University Rankings (CWUR) 2021–2022 (по всем критериям рейтинга);
- Shanghai Academic Ranking of World Universities 2022 (по всем критериям рейтинга);
- QS Asia University Rankings 2022 (по всем критериям рейтинга);
- QS Arab Region University Rankings 2022 (по всем критериям рейтинга);
- QS Latin America University Rankings 2022 (по всем критериям рейтинга);
- Australian statistics (по критерию «преподавание»).

Были применены следующие шаги отбора университетов:

1. Составлен расширенный список: выбраны топ-20 университетов из каждого рейтинга, убраны дубли.

2. Университеты из расширенного списка проверены на наличие вебсайта на английском или

немецком языках. В результате расширенный список был сокращен.

3. Вебсайты университетов (на английском или немецком языках) были проверены на наличие ЦППО и онлайн-доступа к материалам о нем. В результате список был еще раз сокращен.

4. Из полученного списка были выбраны итоговые 20 университетов и их ЦППО. При выборе учитывалось не только положение в верхней части списка топовых университетов, но и стремление включить университеты из разных регионов (Европа, Великобритания, США, Азия, Арабские страны, Южная Америка, Австралия).

Финальный список ЦППО ведущих мировых университетов, включенных в данный обзор, представлен в таблице 1. В него вошли 8 центров из США, 3 из Великобритании, по 2 из Австралии и Китая, по 1 из Канады, Катара, Сингапура, Швейцарии, Японии.

Для реализации поставленной цели обзора анализировалась информация с вебсайтов ЦППО как

*Таблица 1*

**Список центров поддержки преподавания и обучения ведущих мировых университетов**

*Table 1*

**Centres for Teaching and Learning at the world's leading universities**

№	Название университета на англ. / рус.	Страна	Название центра	Ссылка на вебсайт центра
1	Harvard University / Гарвардский университет	США	The Derek Bok Center for Teaching and Learning (Faculty of Arts and Sciences)	<a href="https://bokcenter.harvard.edu/">https://bokcenter.harvard.edu/</a>
2	Cornell University / Корнеллский университет	США	Center for Teaching Innovation	<a href="https://teaching.cornell.edu/">https://teaching.cornell.edu/</a>
3	California Institute of Technology / Калифорнийский Институт Технологий	США	Center for Teaching, Learning & Outreach (CTLO)	<a href="https://ctlo.caltech.edu/universityteaching">https://ctlo.caltech.edu/universityteaching</a>
4	Stanford University / Стэнфордский университет	США	Center for Teaching and Learning	<a href="https://ctl.stanford.edu/">https://ctl.stanford.edu/</a>
5	Massachusetts Institute of Technology (MIT) / Массачусетский технологический институт	США	MIT Teaching + Learning Lab	<a href="https://tll.mit.edu/">https://tll.mit.edu/</a>
6	Johns Hopkins University / Университет Джонса Хопкинса	США	Center for Teaching Excellence and Innovation (CTEI)	<a href="https://ctei.jhu.edu/">https://ctei.jhu.edu/</a>
7	Princeton University / Принстонский университет	США	McGraw Center for Teaching & Learning	<a href="https://mcgraw.princeton.edu/">https://mcgraw.princeton.edu/</a>
8	University of California, Berkeley (UC Berkeley) / Калифорнийский университет в Беркли	США	Berkeley Center for Teaching & Learning	<a href="https://teaching.berkeley.edu/">https://teaching.berkeley.edu/</a>
9	University College London (UCL) / Университетский колледж Лондона	Великобритания	UCL Teaching & Learning Portal	<a href="https://www.ucl.ac.uk/teaching-learning/">https://www.ucl.ac.uk/teaching-learning/</a>
10	Oxford University / Оксфордский университет	Великобритания	Centre for Teaching and Learning	<a href="https://www.ctl.ox.ac.uk/">https://www.ctl.ox.ac.uk/</a>

Окончание табл. 1  
Table 1 finishes

№	Название университета на англ. / рус.	Страна	Название центра	Ссылка на вебсайт центра
11	Cambridge University / Кембриджский университет	Великобритания	Cambridge Centre for Teaching and Learning	<a href="https://www.cctl.cam.ac.uk/">https://www.cctl.cam.ac.uk/</a>
12	Melbourne University / Мельбурнский университет	Австралия	Learning Environments	<a href="https://le.unimelb.edu.au/">https://le.unimelb.edu.au/</a>
13	Queensland University / Квинслендский университет	Австралия	Institute for Teaching and Learning Innovation (ITaLI)	<a href="https://itali.uq.edu.au/">https://itali.uq.edu.au/</a>
14	Peking University / Пекинский университет	Китай	Center for Excellent Teaching and Learning	<a href="http://cetl.pku.edu.cn/peking/cetl/en/index.jsp">http://cetl.pku.edu.cn/peking/cetl/en/index.jsp</a>
15	Shanghai Jiao Tong University / Шанхайский университет Цзяотун	Китай	Joint Institute Center for Learning and Teaching (CLT-JI)	<a href="https://www.ji.sjtu.edu.cn/academics/academic-centers/center-for-learning-and-teaching/">https://www.ji.sjtu.edu.cn/academics/academic-centers/center-for-learning-and-teaching/</a>
16	Toronto University / Университет Торонто	Канада	Centre For Teaching Support & Innovation	<a href="https://teaching.utoronto.ca/">https://teaching.utoronto.ca/</a>
17	Qatar University / Катарский университет	Катар	Center for Excellence in Teaching and Learning	<a href="http://www.qu.edu.qa/offices/cetl">http://www.qu.edu.qa/offices/cetl</a>
18	National University of Singapore (NUS) / Национальный университет Сингапура	Сингапур	Center for Development of Teaching & Learning Centre for Instructional Technology	<a href="https://nus.edu.sg/cdtlhttps://cit.nus.edu.sg/">https://nus.edu.sg/cdtlhttps://cit.nus.edu.sg/</a>
19	ETH Zürich / Швейцарская высшая техническая школа Цюриха	Швейцария	Educational Development and Technology (LET)	<a href="https://ethz.ch/en/the-eth-zurich/organisation/departments/educational-development-and-technology.html">https://ethz.ch/en/the-eth-zurich/organisation/departments/educational-development-and-technology.html</a>
20	Tokyo University / Токийский университет	Япония	Center for Research and Development of Higher Education	<a href="https://www.he.u-tokyo.ac.jp/en/">https://www.he.u-tokyo.ac.jp/en/</a>

открытых источников. Обнаруженные формулировки миссий / целей ЦППО (см. Приложение 2)<sup>6</sup> были проанализированы методом тематического анализа, классифицированы и охарактеризованы, соотнесены с фреймворком организационного роста в области преподавания и обучения [1] (см. рис.). Перечни направлений деятельности ЦППО (см. Приложение 3) также были проанализированы с помощью фреймворка организационного роста [1]. Направления деятельности всех ЦППО (в совокупности – 139) были рассортированы в ячейки матрицы фреймворка в зависимости от их содержательной направленности и масштаба их воздействия в университете. Разделение на формальные и неформальные практики не осуществлялось, т. к. вебсайты ЦППО фиксируют, как правило, именно формальные направления деятельности, и зафиксировать неформальные практики с помощью такого источника данных невозможно.

<sup>6</sup> Здесь и далее приложения доступны в электронной версии статьи на сайте журнала: <https://www.umj.ru/jour>.

Списки сотрудников ЦППО (см. Приложение 4) были проанализированы методом тематического анализа, классифицированы и охарактеризованы.

## Результаты

В Приложении 1 представлена информация об истории возникновения ЦППО. Она показывает, что на 1970–90-е гг. приходится около 45 % основанных ЦППО, а после 2000-х их уже около 65 %. Это говорит о том, что появление подобных центров интенсифицируется в последние десятилетия. В названиях ЦППО чаще всего используется словосочетание «преподавание и обучение» или близкие по смыслу: «технологии преподавания», «поддержка преподавания», «развитие образования и технологий». Довольно часто встречается словосочетание «инновации в преподавании». Однократно встречаются «совершенство в преподавании» и «обучающие среды».

1. Миссии / цели ЦППО в ведущих мировых университетах.

В Приложении 2 представлены формулировки миссии и / или целей ЦППО в ведущих мировых университетах. Отметим, что при анализе миссий / целей в качестве материала брались: формулировки миссии, формулировки главной цели, а также формулировки и миссии, и цели, если обе были зафиксированы на вебсайте ЦППО. Авторы согласны с тем, что миссия и главная цель не вполне тождественны, однако, преследуя цель использовать весь доступный для анализа материал, сделали допущение касательно их взаимозаменяемости и взаимодополняемости.

Цели, декларируемые ЦППО, можно условно поделить на три группы:

– Поддержка и развитие сотрудников и учащихся. Среди целей, которые можно отнести к первой группе, в большинстве исследуемых ЦППО назывались, например, «поддержка и развитие сотрудников и студентов» (Princeton University); «совершенствование преподавания» (ETH Zürich); «поддержка и стимулирование инновационных педагогических практик» (Harvard University); «поддержка доказательных практик» (UCL); «поддержка и стимулирование инновационных педагогических практик» (UC Berkeley); чуть реже – «поддержка и стимулирование инклюзивных практик» (Cornell University).

– Поддержка и развитие образовательного процесса. Эту группу составили такие цели, как, например, «совершенствование образовательного процесса» (Shanghai Jiao Tong University); «повышение качества образования» (Cambridge University);

«поддержка преподавателей в создании цифровых учебных ресурсов» (Melbourne University). Также к этой группе может быть отнесена цель развития исследований в области преподавания, которая была выделена ЦППО Tokyo University и Peking University.

– Построение и развитие сотрудничества внутри и за пределами университета. Среди целей, направленных на развитие внутреннего и внешнего сотрудничества, выделялись, например, такие, как «сотрудничество со школами, департаментами и другими организациями» (Stanford University); «развитие педагогического сообщества университета» (Cornell University), «развитие сотрудничества внутри университета» (California Institute of Technology); «развитие международного сотрудничества» (NUS); «стратегическое лидерство в преподавании и обучении» (Queensland University).

2. Основные направления деятельности ЦППО.

В Приложении 3 перечислены основные направления деятельности / задачи ЦППО. Они были выписаны и систематизированы, в результате чего получился список из 139 направлений, которые были распределены в соответствии с фреймворком организационного роста в области преподавания и обучения, адаптированного к возможностям данного исследования (см. табл. 2).

Для возможностей высокоэффективного профессионального обучения (общая доля – 22 %) деятельность на микро- и мезоуровнях была объединена в единую группу, так как данные не позволяют четко дифференцировать индивидуальное обучение (микроуровень) и обучение групп на уровне факультетов или подразделений (мезоуровень).

Таблица 2

**Распределение направлений деятельности Центров поддержки преподавания и обучения в ведущих университетах в соответствии с адаптированным фреймворком организационного роста в области преподавания и обучения [1]**

Table 2

**Distribution of the activities of the Centres for Teaching and Learning of the world leading universities according to the adapted framework for organisational growth in teaching and learning [1]**

МИКРОУРОВЕНЬ Влияние на индивидуальный опыт	МЕЗОУРОВЕНЬ Влияние на факультеты, подразделения, рабочие группы	МАКРО+МЕГАУРОВЕНЬ Влияние на национальном и международном уровнях
Возможности высокоэффективного профессионального обучения		
<b>27 (20 %)</b>		<b>3 (2 %)</b>
Обучающие программы, тренинги, воркшопы, лекции и семинары для преподавателей, новых преподавателей, ассистентов преподавателей, иностранных аспирантов, постдоков, студентов, ученых; организация профессионального развития в области преподавания и обучения, а также цифрового обучения по основным образовательным технологиям университета; организация взаимного обучения студентов, преподавателей и административного персонала.		Учебно-просветительская деятельность вне университета, аккредитованные программы в других вузах, международная программа обучения ассистентов преподавателей.

Окончание табл. 2  
 Table 2 finishes

МИКРОУРОВЕНЬ Влияние на индивидуальный опыт	МЕЗОУРОВЕНЬ Влияние на факультеты, подразделения, рабочие группы	МАКРО+МЕГАУРОВЕНЬ Влияние на национальном и международном уровнях
<b>Лидерство на локальном уровне и микрокультуры</b>		
<b>15 (11 %)</b> Стипендиальные программы поддержки преподавания, грантовая деятельность, награды для преподавателей, финансирование педагогических инноваций; развитие передовых образовательных практик; развитие педагогических портфолио; отслеживание качества преподавания, развитие оценивания преподавания, взаимооценка преподавателей; обмен педагогическим опытом; менторство.	<b>14 (10 %)</b> Партнёрство с разными отделами, развитие сотрудничества между дисциплинами локальных и глобальных партнерств; развитие сообществ; фреймворки, программы, инициативы, реализуемые в масштабе всего университета, направленные на развитие тьюторства, оценивания и обратной связи, академической карьеры, академического письма; развитие опыта студентов, чувства принадлежности, партнерства со студентами; содействие созданию равноправной среды обучения, инклюзивности.	<b>2 (1 %)</b> Работа со школьниками, школьными учителями и другими категориями преподавателей за пределами университета; сотрудничество с научными журналами, конференции, вебинары, симпозиумы.
<b>Исследования, развитие знаний</b>		
<b>9 (7 %)</b>		
Исследовательские проекты и научные разработки; исследования в области преподавания и обучения (SoTL); исследования педагогических технологий; исследование и распространение знаний о новых педагогических методах, приоритетах и практике в высшем образовании; развитие доказательного подхода в обучении.		
<b>Образовательные пространства, педагогики, технологии</b>		
<b>31 (22 %)</b> Индивидуальное и групповое консультирование преподавателей; поддержка проектирования курсов, оценивания, использования образовательных технологий, инклюзивных практик, инноваций, проектирования и проведения онлайн-экзаменов; совместное создание учебных материалов, оценивающих заданий и активностей; техническая поддержка; поддержка новых преподавателей, ассистентов; знакомство с новыми идеями, доказательными практиками преподавания; помощь студентам: тьюторство, языковые и академические сервисы; обратная связь по преподаванию.	<b>34 (24 %)</b> Воркшопы, руководства (например, по онлайн-обучению и оцениванию) и материалы (например, по дизайну и внедрению инклюзивной студентоцентрированной образовательной среды); развитие передовых подходов к образованию (цифровое, предпринимательско- и практико-ориентированное, основанное на исследованиях); развитие новых видов обучения (онлайн, гибкого, смешанного, цифрового); развитие практик оценивания и обратной связи; поддержка внедрения образовательных технологий (учебная аналитика, приложения для обучения, внедрение цифровых бейджей); помощь в создании медиаконтента; продвижение языкового образования; помощь в проведении студенческой оценки, институциональных опросов.	<b>4 (3 %)</b> Бесплатное распространение контента внутри и за пределами университета; альянс по обмену курсами восточных и западных университетов; развитие сетевых площадок; проект по поддержке педагогических инноваций в университете.

Лидерство на локальном уровне и уровне микрокультуры также занимает 22 %. На микроуровне направления деятельности поддерживают индивидуальное лидерство педагога как практика и новатора, либо студента как активного обучающегося, развивающего личные навыки. На мезоуровне поддерживаются определенные ценности, меняется культура (оценивания, инклюзивности и др.), развиваются партнерства внутри университета. В этой и предыдущей группах деятельность ЦППО сосредоточена в большей мере на микроуровне и мезоуровне, нежели на макроуровне организации в целом и за ее пределами.

Исследования и развитие знаний охватывают наименьшее количество направлений в рамках используемого подхода, в совокупности занимая 7 % декларируемых ЦППО направлений деятельности. В силу того, что по своей сущности исследования обладают возможностью оказывать влияние на микро-, мезо- и макроуровнях, направления деятельности не распределялись в соответствии с указанными уровнями отдельно, а были объединены.

Образовательные пространства, педагогики и технологии составляют наиболее обширную группу направлений деятельности в изученных ЦППО как с точки зрения количества обозначенных

на вебсайтах направлений (49%), так и с точки зрения их разнообразия. Деление на уровни опять же достаточно условно, так как представляется сложным определить границы влияния того или иного направления деятельности.

3. Состав персонала ЦППО.

В Приложении 4 приведен состав персонала ЦППО. Его характеристики систематизированы в таблице 3.

Таблица 3

**Категории персонала ЦППО в ведущих мировых университетах, примеры названий должностей, примечания**

Table 3

**Categories of personnel and notes on examples of occupational titles at the Centres for Teaching and Learning of the world leading universities**

Категория персонала	Примеры и примечания
<b>Управление, менеджмент</b>	
Руководящий персонал	Директор, исполнительный директор, управляющий директор, административный директор, заместители директора по разным вопросам, начальник, старший продюсер / креативный директор и аналогичные должности. В каждом ЦППО указано несколько представителей руководящего персонала (от трех и более).
Среднее управляющее звено: менеджеры и администраторы	Координатор программ, координатор офиса, координатор цифрового обучения, координатор по связям с преподавателями, менеджер технических операций, менеджер проектов, главный менеджер, программный менеджер, менеджеры и кураторы по разным направлениям (по коммуникациям, по планированию и координированию, по инклюзивному образованию, по образовательному развитию, по оцениванию, по проектам цифровизации, по медиа-инновациям, по публикациям и др.), администратор программ, администратор по мероприятиям и другие.
Младший персонал: ассистенты	Ассистент директора, административный ассистент, офисный ассистент, ассистенты по разным направлениям.
<b>Специалисты</b>	
Консультанты преподавателей	Консультант по образовательному развитию, по инклюзии, по цифровому обучению, по смешанному обучению; лектор-консультант, консультанты-партнеры с разных факультетов; ментор, старший ментор. Консультант преподавателей как отдельная должность присутствует примерно в трети проанализированных ЦППО, однако можно предположить, что другие специалисты также могут нести консультативные функции.
Педагогические дизайнеры, педагогические коучи, педагогические технологи	Эти названия должностей встречаются примерно в половине проанализированных ЦППО, однако практически в каждом имеются специалисты со схожим функционалом, например, специалисты по проектированию учебных программ, консультанты преподавателей и др.
Специалисты по оцениванию	Информационный аналитик по оценке курсов, специалист по системе оценки, специалист по оценке курсов и оцениванию студентов, специалист по образовательному и программному оцениванию, специалист по проектированию оценивания. Встречаются примерно в половине изученных ЦППО, однако данная функция может быть включена в задачи педагогических дизайнеров или иных специалистов.
Аналитики	Аналитик данных, бизнес-аналитик, учебный аналитик, операционный аналитик.
Технические специалисты	Специалисты в ИТ и ассистивных технологиях; специалисты по мультимедиа-производству: видеограф / редактор, мультимедиа-дизайнер, сотрудник по видео- и аудио-технологиям, сотрудник по фото- и мультимедиа-поддержке, ответственный за оборудование в студии записи, специалист по e-learning и медиа, дизайнер по цифровым решениям, специалист образовательных медиа. Специалисты по мультимедиа занимают большую долю, встречаются в половине изученных ЦППО. При этом эти специалисты наверняка присутствуют во всех университетах выборки, но могут относиться не к ЦППО, а к другим подразделениям.

Категория персонала	Примеры и примечания
Прочие специалисты	Специалист по инклюзии, специалист по развитию письменных навыков, специалист по мероприятиям, специалист в педагогических инновациях, специалист в области языкового образования, специалист по программам обучения в тюрьмах, студенческий посредник для решения неофициальных жалоб и консультирования студентов по формальной процедуре подачи жалоб.
Преподаватели	Встречаются в примерно половине ЦППО из выборки. Участвуют в реализации образовательных проектов.
Исследователи	Отмечены в пяти ЦППО из выборки (UCL, Harvard University, Peking University, University of Cambridge, MIT).

## Дискуссия

Анализ направлений деятельности ЦППО с использованием фреймворка организационного роста в области преподавания и обучения [1] показал, что деятельность ЦППО, как правило, сосредоточена в университетах на микро- (индивидуальном) и мезо- (факультеты, департаменты) уровнях. На макро- и мегауровни (весь университет, а также региональное и национальное значение) деятельность ЦППО распространяется значительно меньше. Это можно объяснить тем, что ЦППО ориентированы на работу конкретных преподавателей, внутриуниверситетское сообщество и процессы [30]; проведенный анализ миссий ЦППО также это подтверждает. Отметим, что ряд исследований подчеркивают влияние ЦППО на изменения в организационной культуре университета в целом [31].

Исследовательская деятельность в ЦППО, как было обнаружено, присутствует и развивается, но занимает небольшую долю. При этом, как указывает Д. Либерман [32], у ЦППО есть потенциал постепенного превращения в образовательные лаборатории, способствующие организационному обучению, что соответствует тренду на доказательность образования, усилившемуся с 2010-х гг. [33].

Наиболее развитыми направлениями деятельности ЦППО оказались педагогика и образовательные технологии, а также программы профессионального переобучения. Это может объясняться как стремительным развитием и обновлением технологий [4], так и вытекающей необходимостью для преподавателей постоянно учиться и перестраиваться. Важно отметить и направления деятельности ЦППО, связанные с поддержкой лидерства в области преподавания и обучения, созданием сообществ и усилением микрокультур. Они тоже, как оказалось, занимают важное место в деятельности ЦППО, что соответствует принципам

их эффективной работы, сформулированным М. Д. Сорчинелли [28]. В целом, ставка на развитие лидерства на микроуровнях и поддержка агентов изменений «на местах» соответствует принципам эффективного управления изменениями в университетах [34].

Результаты анализа ключевых направлений деятельности ЦППО показали, что можно выделить несколько общих направлений:

– *Профессиональное развитие преподавателей*: первоочередная цель создания ЦППО.

– *Поддержка ассистентов преподавателей*, второе по важности направление деятельности. Harvard University также имеет программу ассистентов преподавателей для студентов-бакалавров.

– *Поддержка студентов*. Пять ЦППО оказывают поддержку не только педагогам и начинающим преподавать студентам-аспирантам, но и студентам-бакалаврам (Princeton University, Harvard University, UCL, Cambridge University, Stanford). Цифровые значки (digital badges), которые позволяют студентам сохранять и демонстрировать свои достижения в электронном виде, упоминаются в деятельности ЦППО Qatar University. Потенциалу цифровых значков в образовании посвящено большое количество научных публикаций [35; 36].

– *Поддержка цифрового обучения*. Направление, которым занимаются в той или иной степени все рассмотренные ЦППО. Происходит поддержка разных видов цифрового обучения, в т. ч. дистанционного, и цифровых образовательных технологий.

– *Активное обучение*. Многие из рассмотренных ЦППО указывают, что следуют принципам активного обучения или говорят о необходимости его использования (Stanford University, Toronto University, Melbourne University, Cornell University, Johns Hopkins University, MIT, Oxford University, Princeton University, Harvard University, UC Berkeley, Queensland University). Отметим, что в большом

количестве научных публикаций подтверждается эффективность активного обучения [37; 38].

– *Оценка работы преподавателей.* На вебсайтах тринадцати ЦППО присутствует информация о поддержке преподавателей по вопросам проведения оценки их деятельности и обмена опытом и знаниями (UCL, Oxford University, MIT, UC Berkeley, Queensland University, Cornell University, Harvard University, University of Toronto, Johns Hopkins University, Princeton University, Stanford University, ETH Zürich, NUS). Также упоминаются следующие методы: наблюдение в классе; опросы студентов до начала семестра и в его начале / использование результатов прошлых опросов; обратная связь от студентов в середине семестра; обратная связь от студентов в конце семестра; оценка курсов студентами; составление педагогического портфолио, рефлексия; взаимооценка преподавателей [39].

– *Обратная связь и оценивание,* которым отводится одна из центральных ролей в достижении образовательных целей [40]. В последние два десятилетия большое количество научных работ было посвящено изменению взглядов на концепцию обратной связи, которая всё чаще рассматривается как диалогический процесс, где студент занимает активную позицию [41–45]. Передовые университеты следуют этому и развивают культуру обратной связи среди преподавателей и студентов. В 13 ЦППО обратная связь и оценивание составляют одно из ключевых направлений методической работы.

На вебсайтах ЦППО присутствует много ресурсов (гайдов, инструкций, пособий), также центрами проводятся семинары и воркшопы по обратной связи и оцениванию. Например, на вебсайте ЦППО Queensland University представлен большой раздел с информацией по оцениванию работ студентов, обратной связи (используется термин *feedback for learning* [46] из совместного проекта трёх австралийских университетов), академической честности, использованию рубрик, групповому оцениванию. Большой раздел на вебсайте ЦППО Melbourne University посвящён обратной связи и оцениванию, в частности, цифровому. Вебсайт ЦППО Princeton University предлагает информацию о взаимооценивании студентов, групповой работе и проектировании экзаменов с учетом академической честности. Harvard University даёт советы, как создать условия для обратной связи. Cambridge University перечисляет стратегии для проектирования оценивания. UC Berkeley обзревает проектирование эффективных оценочных заданий. Oxford University даёт рекомендации, как сделать обратную связь инклюзивной, вовлекать студентов

в использование обратной связи и предоставлять ее качественно. MIT рассматривает оценивание для обучения, реализацию обратной связи и использование рубрик. Johns Hopkins University делает акцент на дистанционном оценивании. Cornell University предоставляет информацию о технологических инструментах оценивания. ETH Zürich даёт практические советы, как подготовиться к онлайн-экзаменам и провести их. University of Toronto акцентирует внимание на онлайн-оценивании, плагиате, технологических инструментах оценивания.

– *Нетрадиционные форматы оценивающих заданий.* ЦППО занимаются продвижением форматов экзаменов и оценочных заданий, отличных от традиционных эссе, тестов и письменных экзаменов в кампусе [47–49]. Например, открытые экзамены (*open-book exams*) – это относительно новый тип экзаменов в университетах, когда студентам разрешают пользоваться определёнными или любыми источниками для выполнения экзаменационных заданий. Этот тип экзаменов получил распространение в связи с пандемией COVID-19 и переходом на вынужденное дистанционное обучение. Такие экзамены упоминают NUS, UCL, Oxford University, Queensland University (также используется термин *non-invigilated exams*).

– Большинство университетов декларирует важность взаимоотношения со *студентами как с партнерами*, полноправными участниками образовательного процесса. UCL, Queensland University, Cambridge University привлекают студентов для своих проектов. В Harvard University работает образовательная лаборатория, где студенты-бакалавры помогают разрабатывать и тестировать оценочные задания. В Princeton University планируют привлечь студентов в проекты по цифровой педагогике. Johns Hopkins University предлагает грант для совместной работы преподавателей и студентов по улучшению образовательного процесса.

– *Поддержка инклюзивности* упоминается в более чем половине отобранных ЦППО. Johns Hopkins University, MIT, Cornell University, Cambridge University, Stanford University, UC Berkeley дают рекомендации о том, как сделать учебную среду инклюзивной. Зачастую к понятию инклюзивности добавляют гибкость (*flexibility*), равноправие (*equitability*), многообразие (*diversity*) и доступность (*accessibility*). Инклюзия рассматривается более широко, чем учёт потребностей людей с физическими ограничениями здоровья. Например, UCL осуществляет проект, который фокусируется на улучшении результатов обучения этнических меньшинств. В данном университете также работает группа, которая занимается включением

в программу работ маргинализированных исследователей различных рас, гендеров и физических возможностей. В Queensland University есть различные инклюзии, в том числе касающиеся коренных народов Австралии и Островов Торресова пролива. Harvard University под инклюзией понимает включение в образовательный процесс студентов различного происхождения и идентичности. UC Berkeley на вебсайте своего ЦППО выкладывает большое количество материалов о том, как сделать обучение максимально инклюзивным и позаботиться о благополучии всех студентов, а в Queensland University занимаются также вопросами цифрового благополучия [50]. Stanford University уделяет внимание включению в образовательный процесс студентов в первом поколении, малоимущих студентов, студентов с ограниченными возможностями здоровья, а также поддерживает гендерную инклюзивность. К инклюзии также можно отнести работу по формированию чувства общности студентов. Опираясь на научную литературу [51], ЦППО продвигают идею, что преподаватели играют важную роль в развитии чувства общности во время обучения в университете (например, MIT, Queensland University, UC Berkeley).

– *Аналитическая деятельность.* Большинство ЦППО не упоминают отдельно аналитическую деятельность на своих вебсайтах. Наиболее явно работа в этой области указывается в Queensland University, в котором есть команда, занимающаяся вопросами учебной аналитики. В других университетах аналитической работе посвящены отдельные проекты, например, проект по увеличению аналитических возможностей в MIT, проекты Stanford University, или упоминается использование программного обеспечения для аналитической деятельности, например, Tableau и Student Barometer в Cambridge University.

– *Научно-исследовательская деятельность.* Две трети рассмотренных университетов напрямую не указывают научно-исследовательскую деятельность в качестве направления деятельности ЦППО. Пять ЦППО занимаются научной деятельностью в области образования и внедрением результатов передовых научных достижений в образовательный процесс: University of Queensland, NUS, Peking University, Cambridge University, MIT. Несколько университетов отмечают, что ЦППО помогают сотрудникам университетов подавать заявки на научно-исследовательские гранты, например, Queensland University, Johns Hopkins University, NUS, или сами предоставляют их, например, Stanford University, Princeton University, Johns Hopkins University, Cornell University, Harvard

University. ЦППО Queensland University изучает искусственный интеллект в образовании, взаимное обучение с помощью искусственного интеллекта, онлайн- и смешанное обучение. Последнее встречается и в научных исследованиях NUS, Peking University. В Melbourne University реализуется проект Flexible Academic Programming – его работа напрямую связана с работой ЦППО и направлена на улучшение качества проектирования и преподавания в университете в целом.

Что касается состава персонала ЦППО, то можно отметить: а) сходство категорий персонала в разных ЦППО в целом (менеджмент разных уровней, специалисты в образовании, прочие специалисты); б) наличие разнообразия названий должностей при схожих функциональных обязанностях. Многие современные исследователи, действительно, подчеркивают неустойчивость функционала и размытость названий позиций для таких ключевых сотрудников ЦППО, как консультанты по технологическому обучению [52]; в) явную тенденцию на усиление персонала ЦППО техническими специалистами, например, из области мультимедиа-производства.

Обращаясь к истории создания ЦППО, можно заметить, что такие центры появились раньше в университетах англоговорящих стран и чуть позже – в университетах Азии и Латинской Америки [12]; в последние десятилетия их создание интенсифицировалось. Полученные результаты совпадают с результатами других исследователей [28]. Центры могли появиться в результате реорганизации исследовательского подразделения университета (например, University of Tokyo), в рамках создаваемого межуниверситетского партнерства (например, Shanghai Jiao Tong University), но чаще всего ЦППО открывались в рамках стратегии университета по развитию образования (например, пятилетний план развития в Peking University) или в рамках деятельности конкретного пилотного факультета (например, Harvard University). В процессе своей деятельности ЦППО могли усложниться и диверсифицироваться по направлениям (например, NUS).

## Ограничения исследования

Ограничениями данного обзора выступают: а) ограничение выборки, связанное с методом отбора ЦППО (рейтинги) и языками источников (только английский и немецкий); б) ограничение источников данных (вебсайты ЦППО, которые могут содержать неполную или устаревшую информацию).

Отметим, что упомянутые ограничения не являются критическими и позволяют выполнить

поставленные в обзоре задачи. Авторы допускают, что вебсайты ЦППО ведущих мировых университетов достаточно репрезентативны.

### Заключение

Проведенный обзор посвящён центрам поддержки преподавания и обучения (ЦППО) двадцати ведущих мировых университетов. Анализ их деятельности был реализован на основе информации из открытых источников (вебсайты) с выполнением следующих задач: описание истории появления в университетах таких центров как особых подразделений; анализ миссий и цели ЦППО; анализ и классификация основных направлений деятельности ЦППО; описание состава персонала ЦППО. В работе были применены методы тематического анализа, классификации, а также фреймворк организационного роста в области преподавания и обучения [1]. Результаты показали, что количество создаваемых ЦППО увеличилось в университетах в последние десятилетия. Три группы миссий ЦППО оказались связаны с поддержкой и развитием сотрудников и учащихся, поддержкой и развитием образовательного процесса, построением и развитием сотрудничества внутри и за пределами университета. Среди направлений деятельности были выделены консультирование, профессиональное развитие педагогов, развитие активного обучения, обратной связи и оценивания, поддержка инклюзивного обучения, выстраивание отношений со студентами как с партнерами, аналитическая и научно-исследовательская деятельность. Деятельность ЦППО оказалась сосредоточена на микро- и мезоуровнях; на макро- и мегауровни она оказалась ориентирована значительно меньше. Наиболее развитыми направлениями, в соответствии с использованным фреймворком, оказались педагогика и образовательные технологии, а также программы профессионального переобучения. Также важное место в деятельности ЦППО занимает поддержка лидерства в области преподавания и обучения, создание сообществ, усиление микрокультур. Помимо этого, развивается и исследовательская деятельность, однако она занимает небольшую долю. В составе персонала ЦППО были обнаружены схожие категории: менеджмент разных уровней, специалисты в образовании, прочие специалисты. Обнаружена тенденция усиления персонала ЦППО техническими специалистами; также отмечено разнообразие названий должностей при схожих функциональных обязанностях. Поскольку деятельность ЦППО мало освещена в русскоязычной исследовательской

литературе, результаты обзора могут быть применены как в прикладном ключе при создании и развитии подобных центров в российских университетах, так и для дальнейших исследований организационного развития университетов в области поддержки преподавания и обучения.

### Список литературы / References

1. *Kenny N., Eaton S. E.* Academic Integrity Through a SoTL Lens and 4M Framework: An Institutional Self-Study. In: *Eaton S. E., Hughes J. C.* Academic Integrity in Canada. Springer, 2022, pp. 573–592.
2. *Levine A., Pelt S. V.* The Future of Higher Ed Is Occurring at the Margins, available at: <https://www.inside-highered.com/views/2021/10/04/higher-education-should-prepare-five-new-realities-opinion> (accessed 08.08.2023). (In Eng.)
3. *El-Azar D.* 4 Trends That Will Shape the Future of Higher Education, available at: <https://blog.minervaproject.com/4-trends-that-will-shape-the-future-of-higher-education#:~:text=We%20need%20to%20look%20at,in%20truly%20transforming%20higher%20education> (accessed 08.08.2023). (In Eng.)
4. *Pelletier K., McCormack M., Reeves J., Robert J., Arbino N., Al-Freih M., Dickson-Deane C., Guevara C., Koster L., Sánchez-Mendiola M., Besette L. S., Stine J.* Educuse Horizon Report, Teaching and Learning Edition. Boulder, CO: Educuse, 2022. 58 p.
5. *Harden R. M., Crosby J.* AMEE Guide No 20: The Good Teacher is More Than a Lecturer – the Twelve Roles of the Teacher // *Medical Teacher*, 2000, vol. 22 (4), pp. 334–347. doi 10.1080/014215900409429. (In Eng.)
6. *Coppola N. W., Hiltz S. R., Rotter N. G.* Becoming a Virtual Professor: Pedagogical Roles and Asynchronous Learning Networks. *Journal of Management Information Systems*, 2014, vol. 18, no. 4, pp. 169–189. (In Eng.)
7. *Lewis K. G.* Pathways Toward Improving Teaching and Learning in Higher Education: International Context and Background // *New Directions for Teaching and Learning*, 2010, vol. 122, pp. 13–23. (In Eng.)
8. *Schumann D. W., Peters J., Olsen T.* Cocreating Value in Teaching and Learning Centers // *New Directions for Teaching and Learning*, 2013, vol. 133, pp. 21–33. (In Eng.)
9. *Gosling D.* What do UK Educational Development Units Do? // *International Journal for Academic Development*, 1996, vol. 1, no. 1, pp. 75–83. (In Eng.)
10. *Clark D. J., Saulnier B. M.* Broadening the Role of the Teaching and Learning Center: From Transforming Faculty to Transforming Institutions // *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 2010, vol. 2, pp. 111–130.
11. *Chalmers D., Fraser K.* Australian Academic Professional Development Centers: 60 Years of Evolution. In: *Neisler O. J.* The Palgrave Handbook of Academic Professional Development Centers. Palgrave Studies on Leadership and Learning in Teacher Education, Palgrave Macmillan, Cham, 2023, pp. 3–22. (In Eng.)
12. *Neisler O. J.* The Palgrave Handbook of Academic Professional Development Centers. Palgrave Studies on Leadership and Learning in Teacher Education, Palgrave Macmillan, Cham, 2023, 759 p. (In Eng.)

13. *Latta G. F.* Maturation of Organizational Development in Higher Education: Using Cultural Analysis to Facilitate Change // *To Improve the Academy*, 2009, vol. 27, pp. 32–71. (In Eng.).
14. *Fabbri L., Romano A.* Engaging Transformative Organizational Learning to Promote Employability. Fostering Employability in Adult and Higher Education: An International Perspective, vol. 163, pp. 53–65. (In Eng.).
15. *Mettetal G., Schult C. A.* At the Heart of the Campus: A Faculty-Led Teaching and Learning Center. In: *Neisler O. J.* The Palgrave Handbook of Academic Professional Development Centers. Palgrave Studies on Leadership and Learning in Teacher Education, Palgrave Macmillan, Cham, 2023, pp. 221–234. (In Eng.).
16. *Yañez O. J., Càceres R. A., Canessa F. C., Rojas L. G., Torres A. R.* A Teaching Accompaniment and Development Model: Possibilities and Challenges for Teaching and Learning Centers // *International Journal for Academic Development*, 2019, vol. 24, no. 2, pp. 204–208 (In Eng.).
17. *Haras C., Ginsberg M., Magruder E., Zakrajsek T.* The Faculty Development Center Matrix. American Council on Education (ACE), available at: <https://www.acenet.edu/news-room/Documents/The-Faculty-Development-Center-Matrix.pdf> (accessed 08.08.2023). (In Eng.).
18. *Cho B.-R.* Content Analysis of the Teaching Support Program of the Teaching and Learning Center and Direction of the Teaching Support Platform. *Journal of Digital Convergence*, 2020, vol. 18, no. 10, pp. 1–12. (In Eng.).
19. *Schlesselman L. S.* Perspective from a Teaching and Learning Center During Emergency Remote Teaching. *American Journal of Pharmacy Education*, 2020, vol. 84, no. 8, pp. 1042–1044. (In Eng.).
20. *Beckley T. J.* How Do Higher Education Teaching and Learning Centers Contribute to an Institutional Culture of Assessment? // *Graduate Theses, Dissertations, and Problem Reports*, available at: <https://researchrepository.wvu.edu/etd/11234> (accessed 08.08.2023). (In Eng.).
21. *Ableser J., Moore C.* The Role of the Teaching and Learning Center in Promoting Transformative Learning at a Metropolitan University // *Metropolitan Universities*, 2018, vol. 29, nr 3, pp. 53–72. (In Eng.).
22. *Кейек-Франсен Д.* Практики успешности студентов: от очного обучения к масштабному и обратно // *Вопросы образования*. 2018. № 4. С. 116–138. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-4-116-138.
- Keiek-Fransen D. Praktiki uspešnosti studentov: ot ochnogo obucheniya k masshtabnomu i obratno [Practices for Student Success: From Face-to-Face Learning to At-Scale and Back]. *Voprosy obrazovaniya*, 2018, nr 4, pp. 116–138. doi 10.17323/1814-9545-2018-4-116-138. (In Russ.).
23. *Boyer E. L.* Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate. Princeton, NJ: Jossey-Bass, 1990. 147 p. (In Eng.).
24. *Potter M. K., Kustra E. D. H.* The Relationship Between Scholarly Teaching and SoTL: Models, Distinctions, and Clarifications // *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2011, vol. 5, no. 1, article 23. (In Eng.).
25. *Брушко Т. С., Скворцова Л. В.* Организация обучения в высшей школе: история и современность // *Новый университет: Сборник научных трудов*. 2018. № 14. С. 142–151.
26. *Brushko T. S., Skvortsova L. V.* Organizatsiya obucheniya v vysshei shkole: istoriya i sovremennost' [Organization of Teaching in Higher Education: History and Modernity]. *Novyi universitet: Sbornik nauchnykh trudov*, 2018, nr 14, pp. 142–151. (In Russ.).
27. *Зуев А. А., Дьяконова Н. А., Хачиров М. Р., Жуикова В. А.* Научно-методические центры – ведущие институты развития образования в современном вузе // *Педагогическое образование в России*. 2018. Т. 23, № 9. С. 54–60.
- Zuev A. A., D'yakonova N. A., Khachirov M. R., Zhuikova V. A. Nauchno-metodicheskie tsentry – vedushchie instituty razvitiya obrazovaniya v sovremennom vuze [Scientific and Methodological Centers as the Leading Institutions for the Development of Education in a Modern University]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2018, vol. 23, nr 9, pp. 54–60. (In Russ.).
28. *Ильина И. В.* Формирование центра педагогического дизайна в университете: управленческий аспект // *Материалы XIII Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения научной школы управления образовательными системами»*. М.: Международная академия наук педагогического образования, 2021. С. 19–23.
- Irina I. V. Formirovanie tsentra pedagogicheskogo dizaina v universitete: upravlencheskii aspekt [Establishing the Center of Instructional Design at the University: Management Aspect]. *Materialy XIII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Shamovskie pedagogicheskie chteniya nauchnoi shkoly upravleniya obrazovatel'nymi sistemami»*, Moscow, Mezhdunarodnaya akademiya nauk pedagogicheskogo obrazovaniya, 2021, pp. 19–23. (In Russ.).
29. *Sorcinelli M. D.* Ten Principles of Good Practice in Creating and Sustaining Teaching and Learning Centers. In: *Gillespi K. H., Hulse L. R., Wadsworth E. C.* A Guide to Faculty Development: Practical Advice, Examples, and Resources. Bolton, MA: Anker, 2002, pp. 9–23. (In Eng.).
30. A Center for Teaching and Learning Matrix. American Council on Education, available at: <https://www.acenet.edu/Documents/Center-For-Teaching-Learning-Matrix.pdf> (accessed 08.08.2023). (In Eng.).
31. *Tiberius R.* A Brief History of Educational Development: Implications for Teachers and Developers // *To Improve the Academy*, 2002, vol. 20, pp. 20–37. (In Eng.).
32. *Clark D. J., Saulnier B. M.* Broadening the Role of the Teaching and Learning Center: From Transforming Faculty to Transforming Institutions // *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 2010, vol. 2, pp. 111–130. (In Eng.).
33. *Lieberman D.* Beyond Faculty Development: How Centers for Teaching and Learning Can Be Laboratories for Learning // *New Directions for Higher Education*, 2005, vol. 131, pp. 87–98. (In Eng.).
34. *Sorcinelli M. D.* The Evaluation of Faculty Development Programs in the United States A Fifty-Year Retrospective (1970s-2020) // *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 2020, vol. 5, pp. 5–17. (In Eng.).
35. *Другова Е. А., Блинов В. Н., Калачикова О. Н., Климова Т. В., Попова Е. В., Смирнова О. С.* Скрытые и явные лидеры изменений в университетах. Обзор конференции «HR-тренд 2018. Партизаны перемен» [Hidden

and Visible Leaders of Change in Universities. Review of the Conference «HR-Trend 2018. Partisans of Change» // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 5. С. 111–117.

Drugova E. A., Blinov V. N., Kalachikova O. N., Klimova T. V., Popova E. V., Smirnova O. S. Skrytye i yavnye lidery izmenenii v universitetakh. Obzor konferentsii «HR-trend 2018. Partizany peremen» [Hidden and Visible Leaders of Change in Universities. Review of the Conference «HR-Trend 2018. Partisans of Change»]. University Management: Practice and Analysis, 2018, vol. 22, nr 5, pp. 111–117. (In Russ.). Cheng Z., Watson S. L., Newby T. J. Goal Setting and Open Digital Badges in Higher Education. TechTrends, 2018, vol. 62, pp. 190–196. (In Eng.).

36. Clements K., West R. E., Hunsaker E. Getting Started with Open Badges and Open Microcredentials // International Review of Research in Open and Distributed Learning, 2020, vol. 21, no. 1, pp. 154–171. (In Eng.).

37. Carroll A., Bagraith R., Nugent A., Matthews K., Sah P. Higher Education Learning Framework Matrix – An Evidence Informed Model for University Learning. Brisbane: The University of Queensland, 2018. 52 p. (In Eng.).

38. Freeman S., Eddy S., McDonough M., Smith, M., Okoroafor N., Jordt H., Wenderoth M. Active Learning Increases Student Performance in Science, Engineering, and Mathematics // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 2014, vol. 111, pp. 8410–8415. (In Eng.).

39. Wenger E. Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, 318 p. (In Eng.).

40. Hattie J., Timperley H. The Power of Feedback. Review of Educational Research, 2007, vol. 77, no. 1, pp. 81–112. (In Eng.).

41. Henderson M., Ajjawi R., Boud D., Molloy E. The Impact of Feedback in Higher Education Improving Assessment Outcomes for Learners: Improving Assessment Outcomes for Learners. Palgrave Macmillan Cham, 2019. 303 p. (In Eng.).

42. Winstone N., Carless D. Designing Effective Feedback Processes in Higher Education: A Learning-Focused Approach. Routledge, 2019. 224 p. (In Eng.).

43. Bearman M., Dawson P., Boud D., Hall M., Bennett S., Molly E., Joughlin G. Guide to the Assessment Design

Decisions Framework, available at: <http://www.assessment-decisions.org> (accessed 08.08.2023). (In Eng.).

44. Boud D., Molloy E. Re-thinking Models of Feedback for Learning: the Challenge of Design // Assessment and Evaluation in Higher Education, 2013, vol. 38, no. 6, pp. 698–712. (In Eng.).

45. Morrell L. J. Iterated Assessment and Feedback Improves Student Outcomes // Studies in Higher Education, 2021, vol. 46, no. 3, pp. 485–496. (In Eng.).

46. Henderson M., Boud D., Molloy E., Dawson P., Phillips M., Ryan T., Mahoney P. Feedback for Learning: Closing the Assessment Loop – Final Report. Canberra: Australian Government Department of Education and Training, available at: [https://feedbackforlearning.org/wp-content/uploads/ID16-5366\\_Henderson\\_Report\\_2018.pdf](https://feedbackforlearning.org/wp-content/uploads/ID16-5366_Henderson_Report_2018.pdf) (accessed 08.08.2023). (In Eng.).

47. Gernsbacher M., Soicher R., Becker-Blease K. Four Empirically Based Reasons Not to Administer Time-Limited Tests // Translational Issues in Psychological Science, 2020, vol. 6, no. 2, pp. 175–190. (In Eng.).

48. Hiller S., Rumann S., Berthold K., Roelle J. Example-Based Learning: Should Learners Receive Closed-Book or Open-Book Self-Explanation Prompts? // Instructional Science, 2020, vol. 48, pp. 623–649. (In Eng.).

49. Schinske J., Perkins H., Snyder A., Wyer M. Scientist Spotlight Homework Assignments Shift Students' Stereotypes of Scientists and Enhance Science Identity in a Diverse Introductory Science Class. CBE – Life Sciences Education, 2016, vol. 15, no. 3. (In Eng.).

50. Digital Wellbeing for You, Your Colleagues and Students. Briefing Paper for Practitioners, available at: <https://digitalcapability.jisc.ac.uk/what-is-digital-capability/digital-wellbeing/> (accessed 08.08.2023). (In Eng.).

51. Strayhorn T. College Students' Sense of Belonging: A Key to Educational Success for All Students. Routledge, 2019. 210 p. (In Eng.).

52. Mitchell K., Simpson C., Adachi C. What's in a Name? The Ambiguity and Complexity of Technology Enhanced Learning Roles. In: Partridge H., Davis K., Thomas J. Me, Us, IT! Proceedings ASCILITE2017: 34th International Conference of Innovation, Practice and Research in the use of Educational Technologies in Tertiary Education, 2017, 449 p. (In Eng.).

#### Информация об авторах / Information about the authors

**Другова Елена Анатольевна** – кандидат философских наук, научный сотрудник Центра социологии высшего образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; e.a.drugova@gmail.com.

**Журавлева Ирина Игоревна** – младший научный сотрудник Центра социологии высшего образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; izhuravleva235@gmail.com.

**Elena A. Drugova** – PhD (Philosophy), Researcher, Centre of Sociology of Higher Education, National Research University Higher School of Economics; e.a.drugova@gmail.com.

**Irina I. Zhuravleva** – Junior Researcher, Centre of Sociology of Higher Education, National Research University Higher School of Economics; izhuravleva235@gmail.com.



**Годы основания центров поддержки преподавания  
и обучения в ведущих мировых университетах**

Название университета	Год основания ЦППО	Примечания
Harvard University	1975	Центр был основан для улучшения качества высшего образования в Harvard College. Первоначально имел название Harvard-Danforth Center. В 1991 г. был переименован в честь бывшего президента университета Дерекка Бока. Сегодня это один из нескольких подобных центров в университете.
Stanford University	1975	Нет примечания.
National University of Singapore	1984	Первоначально был создан как Центр образовательных технологий. В 1996 г. переименован в Центр по развитию преподавания и обучения. В 1999 г. от него отделился Центр технологий преподавания (Centre for Instructional Technology). В рамках данного обзора рассматривалась информация с сайтов обоих центров.
University of Tokyo	1996	В истоке истории центра – реорганизация из исследовательского подразделения университета.
Princeton University	1999	Центр был основан благодаря благотворительному взносу в размере 5 миллионов долларов от Гарольда У. Макгроу-младшего, выпускника университета 1940 г.
Qatar University	2004	Комитет реформ Катарского университета предложил создать отдел по педагогическому развитию.
Cornell University	2012	Нет примечания.
Peking University	2012	Основан после одобрения Министерством образования в рамках пятилетнего стратегического плана развития.
California Institute of Technology	2012	Отчетность направляется непосредственно ректору.
Oxford University 2019 г.	2019	Oxford Learning Institute был преобразован в Центр преподавания и обучения (Centre for Teaching and Learning) в 2019 г.
Shanghai Jiao Tong University	2019	Центр основан в рамках партнерства: the University of Michigan-Shanghai Jiao Tong University Joint Institute (UM-SJTU JI).
Johns Hopkins University	–	Первоначально имел название «Центр образовательных ресурсов» (Center for Educational Resources). Информации о дате основания на сайте не представлено.
Melbourne University	–	Информации о дате основания на сайте не представлено.
University of Toronto	–	Информации о дате основания на сайте не представлено.
ETH Zürich	–	Информации о дате основания на сайте не представлено.
University of Cambridge	–	Информации о дате основания на сайте не представлено.
Massachusetts Institute of Technology	–	Информации о дате основания на сайте не представлено.
University of Queensland	–	Информации о дате основания на сайте не представлено.
University of California, Berkeley	–	Информации о дате основания на сайте не представлено.
University College London	–	Информации о дате основания на сайте не представлено.

**Миссии / цели центров поддержки преподавания и обучения  
в ведущих мировых университетах**

Название университета	Миссия / цель ЦППО
Harvard University	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Поддержка и стимулирование педагогического экспериментирования, инноваций и практик, основанных на данных (evidence-based practices).</li> <li>– Создание трансформационного опыта обучения для преподавателей, студентов и исследователей (на факультете искусств и науки).</li> </ul>
Stanford University	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Поддержка основанных на фактических данных (evidence-based) и инклюзивных методов обучения и преподавания.</li> <li>– Образовательные программы для преподавателей и студентов.</li> <li>– Сотрудничество со школами, департаментами и другими организациями.</li> </ul>
National University of Singapore	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Разработка программ профессионального развития и консультационные услуги для преподавателей.</li> <li>– Тесное сотрудничество с Центром образовательных технологий.</li> <li>– Налаживание отношений со всеми факультетами университета и поддержка педагогов по внедрению инновационных практик.</li> <li>– Программы для студентов.</li> <li>– Международное сотрудничество.</li> </ul>
University of Tokyo	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Развитие высшего образования (undergraduate education) и проведение исследований для решения этой задачи.</li> </ul>
Princeton University	Поддержка преподавателей университета в их профессиональном развитии при начале преподавательской практики и в процессе становления профессионалами, а также студентов, которые развиваются как учащиеся и как исследователи.
Qatar University	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Повышение мастерства в преподавании и обучении.</li> <li>– Распространение информации об образовательных инновациях и эффективном обучении.</li> <li>– Распространение информации о передовом педагогическом опыте.</li> <li>– Помощь преподавателям в разработке и внедрении эффективных и действенных педагогических систем.</li> </ul>
Cornell University	Сотрудничество с педагогическим сообществом университета для изучения и развития инклюзивных и основанных на фактических данных методов обучения (evidence-based teaching practices).
Peking University	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Совершенствование педагогических практик.</li> <li>– Исследования в области преподавания и обучения.</li> <li>– Поддержка преподавателей и студентов.</li> </ul>
California Institute of Technology	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Работа с преподавателями университета.</li> <li>– Повышение квалификации по методам обучения.</li> <li>– Поддержка инноваций и использования образовательных технологий.</li> <li>– Построение партнёрских отношений с различными группами внутри и вне университета.</li> <li>– Консультирование по проектированию, применению и оцениванию образовательных инициатив.</li> </ul>
Oxford University	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Консультирование по проектированию курса и учебной программы.</li> <li>– Внедрение новых технологий и цифровых ресурсов.</li> <li>– Помощь в апробации новых методик обучения.</li> </ul>
Shanghai Jiao Tong University	Стимулирование и совершенствование образовательного процесса в университете.
John Hopkins University	Совершенствование преподавания и поддержка инноваций по обучению студентов и развитию их способностей к обучению на протяжении всей жизни.
Melbourne University	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Предоставление экспертных консультаций, тренингов и семинаров для преподавателей.</li> <li>– Поддержка преподавателей по созданию видео- и медиа-материалов.</li> <li>– Поддержка инновационных образовательных педагогических методик и технологий.</li> </ul>
University of Toronto	Обеспечение поддержки образовательного процесса и образовательных технологий.
ETH Zürich	Совершенствование и прогресс в преподавании в университете, предоставление информации и услуг, а также демонстрация практики преподавания.

## University Environment: Search of Tools and Solutions

Название университета	Миссия / цель ЦППО
University of Cambridge	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Поддержка преподавателей.</li> <li>– Внедрение образовательных инноваций.</li> <li>– Повышение качества образования.</li> </ul>
Massachusetts Institute of Technology	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Распространение образовательных стратегий, основанных на научных исследованиях.</li> <li>– Сотрудничество и консультирование персонала университета по имеющимся возможностям и решениям в области педагогики.</li> <li>– Сбор данных через оценку образовательных инноваций и оценивание результатов обучения для предоставления конструктивной, практической и информативной обратной связи преподавателям.</li> </ul>
University of Queensland	Стратегическое направление и лидерство в преподавании и обучении.
University of California, Berkeley	Мотивирование, обогащение и внедрение инноваций в педагогическое и учебное сообщество.
University College London	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Создание основы для улучшения преподавания и обучения в UCL, постановка преподавания в один ряд с научными исследованиями.</li> <li>– Оказание поддержки и предоставление ресурсов преподавателям.</li> <li>– Следование правительственным распоряжениям в области высшего образования.</li> <li>– Использование данных для измерения успешности работы университета и определения дальнейшего направления работы.</li> <li>– Осуществление полезных для университета программ, основывающиеся на исследованиях.</li> </ul>

### Направления деятельности центров поддержки преподавания и обучения в ведущих мировых университетах

Название университета	Направления деятельности ЦППО
Harvard University	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Консультирование преподавателей, помощь в создании занятий и заданий</li> <li>● Совместное образование (learning in community, communities of practice): студенты, преподаватели и административный персонал учатся друг у друга (совместные воркшопы, семинары, программа для студентов-ассистентов преподавателей Course Assistant Training, «образовательная лаборатория» (the Learning Lab), совместное проектирование и создание инновационных учебных материалов, оценивающих заданий и активностей)</li> <li>● Содействие созданию равноправной среды обучения, инклюзивности</li> <li>● Поддержка студентами интернациональных учителей и PhD</li> <li>● Работа со школьниками, учителями и другими категориями преподавателей за пределами Гарварда</li> <li>● Работа с партнерами из разных отделов с целью наладить сотрудничество между дисциплинами и создать новые программы и ресурсы</li> <li>● Стипендиальные программы поддержки преподавания</li> <li>● Возможности развития для иностранных аспирантов и ученых (навыки разговорной речи, преподавания и межкультурного общения)</li> <li>● Консультанты (студенты-бакалавры) по культуре и коммуникации помогают иностранным аспирантам развивать свои навыки английского языка и общения</li> </ul>
Cornell University	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Индивидуальное и групповое консультирование</li> <li>● Поддержка новых преподавателей и ассистентов</li> <li>● Развитие культуры мастерства в преподавании и оценивании</li> <li>● Ресурсы для преподавателей по дизайну, внедрению и оцениванию инклюзивной студенто-ориентированной образовательной среды</li> <li>● Помощь с выбором и использованием образовательных технологий</li> <li>● Международная программа помощи ассистентам преподавателей</li> <li>● Программа преподавательского портфолио</li> <li>● Онлайн-ориентация ассистентов преподавателей</li> <li>● Премия образовательных инноваций</li> <li>● Инициатива по активному обучению</li> </ul>
California Institute of Technology	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Консультирование по преподаванию, проектированию обучения, инклюзивным практикам, оцениванию, образовательным инновациям, образовательным технологиям</li> <li>● Работа с преподавателями и исследователями (graduates, postdocs): поддержка новых ассистентов преподавателей, программа по проектированию курсов, доказательным практикам в преподавании, преподаванию конкретных дисциплин</li> <li>● Короткие курсы, семинары, воркшопы</li> <li>● Работа со студентами-бакалаврами (undergraduates): взаимообучение, обучение, менторство</li> <li>● Учебно-просветительская деятельность за пределами университета (community-based learning)</li> </ul>
Stanford University	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Профессиональное развитие преподавателей: программы, воркшопы, гранты</li> <li>● Помощь педагогам в проектировании курсов и создании учебных материалов</li> <li>● Поддержка грантовой деятельности для преподавателей</li> <li>● Поддержка, тренинги для ассистентов преподавателей</li> <li>● Воркшопы по цифровому обучению</li> <li>● Помощь студентам: тьюторство, языковые и академические сервисы</li> </ul>
Massachusetts Institute of Technology	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Консультирование (преподаватели, аспиранты, постдоки, ассистенты преподавателей)</li> <li>● Педагогическая поддержка факультетов, департаментов</li> <li>● Программы профессионального развития преподавателей и студентов</li> <li>● Библиотека ресурсов для преподавателей</li> <li>● Научные разработки</li> <li>● Оценка курсов</li> <li>● Развитие доказательного подхода в обучении, студентоцентрированного преподавания</li> <li>● Мероприятия, воркшопы, презентации по профессиональному развитию</li> </ul>

Название университета	Направления деятельности ЦППО
Johns Hopkins University	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Программы для преподавателей, студентов-аспирантов (graduate students) и постдоков</li> <li>● Библиотека педагогических ресурсов</li> <li>● Помощь с выбором и использованием образовательных технологий</li> <li>● Академия преподавания</li> <li>● Грантовая программа по улучшению проектирования обучения</li> </ul>
Princeton University	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Поддержка преподавателей</li> <li>● Финансирование педагогических инноваций</li> <li>● Поддержка студентов-бакалавров (undergraduate students)</li> <li>● Поддержка graduate students как студентов и преподавателей</li> <li>● Исследование педагогических технологий.</li> <li>● Создание / проектирование учебных пространств</li> </ul>
University of California, Berkeley	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Консультации преподавателей</li> <li>● Программы по поддержке преподавания и обучения</li> <li>● Библиотека ресурсов</li> </ul>
University College London	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Поддержка профессионального развития преподавателей</li> <li>● Фреймворк преподавательского совершенства, исследовательская и лидерская программа</li> <li>● Библиотека педагогических ресурсов для преподавания</li> <li>● Библиотека педагогических ресурсов для оценивания</li> <li>● Студенты-партнёры</li> <li>● Проведение институциональных опросов</li> <li>● Внутриинституциональные проекты, направленные на развитие тьюторства, оценивания и обратной связи, основ академической карьеры, поддержки академического письма, вводной программы для студентов</li> </ul>
Oxford University	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Консультирование</li> <li>● Программы обучения</li> <li>● Развитие сообщества, мероприятия и награждения</li> <li>● Аккредитованные программы преподавания и обучения в вузах</li> <li>● Руководство по использованию цифровых инструментов, включая техническую поддержку, рекомендации по цифровому обучению и тренинги</li> <li>● Практические материалы</li> <li>● Мероприятия по обмену опытом преподавания</li> <li>● Обеспечение доступности и инклюзивности обучения и учебных ресурсов</li> </ul>
Cambridge University	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Сотрудничество с факультетами для выявления возможностей по усовершенствованию преподавания и обучения</li> <li>● Профессиональное развитие преподавателей и студентов</li> <li>● Поддержка обучения при помощи технологий (Technology-Enabled Learning Service)</li> <li>● Поддержка инклюзивного обучения</li> <li>● Поддержка научных исследований</li> <li>● Награды для преподавателей и студентов</li> <li>● Развитие практик оценивания и обратной связи</li> <li>● Поддержка развития студентами академических и личных навыков</li> </ul>
Melbourne University	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Поддержка и развитие СДО и ключевых образовательных технологий (Turnitin, Lecture Capture, Qualtrics, Poll Everywhere, Gradescope, FeedbackFruits, Pebblepad)</li> <li>● Поддержка онлайн- и гибкого обучения</li> <li>● Поддержка и сопровождение профессионального развития по основным образовательным технологиям университета</li> <li>● Помощь в создании медиаконтента</li> <li>● Профессиональное развитие преподавателей</li> <li>● Поддержка в области педагогического и графического дизайнов: обучение, совместное проектирование, знакомство с новыми идеями, доказательными практиками преподавания, учебными практиками</li> <li>● Воркшопы, консультирование, полезные руководства и материалы</li> </ul>

## Среда университета: поиск инструментов и решений

Название университета	Направления деятельности ЦППО
Queensland University	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Развитие опыта студентов, чувства принадлежности и аутентичного оценивания</li> <li>● Поддержка и развитие передовых образовательных практик</li> <li>● Создание, проектирование и выбор технологий и учебных пространств в партнёрстве (сотрудники, студенты)</li> <li>● Продвижение преподавания с помощью грантов, наград, оценивания преподавания, поддержки профессионального развития педагогов и других инициатив</li> <li>● Исследование и распространение знаний о новых педагогических методах, приоритетах и практике в высшем образовании</li> <li>● Поддержка и развитие цифрового обучения и оценивания, учебного дизайна пользовательского опыта и учебной аналитики</li> <li>● Производство медиа</li> </ul>
Peking University	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Профессиональное развитие преподавателей (поддержка преподавателей, программы для молодых преподавателей, индивидуальные тренинги)</li> <li>● Консультирование и обучение преподавателей (микрообучение, обучение с помощью MOOC, школа ассистентов преподавателей, учебные кейсы)</li> <li>● «Педагогический салон» (для обмена педагогическим опытом, проводится 1 раз в семестр)</li> <li>● Научные исследования в области образования и развития преподавания</li> <li>● Поддержка онлайн-образования</li> <li>● Поддержка медиапроизводства</li> <li>● Альянс по обмену курсами между восточными и западными университетами</li> <li>● Развитие сетевых площадок</li> <li>● Развитие приложений для обучения</li> </ul>
Shanghai Jiao Tong University	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Поддержка ассистентов преподавателей</li> <li>● Обучение новых преподавателей</li> <li>● Тренинги по онлайн- и офлайн-образованию</li> <li>● Семинары по преподаванию</li> </ul>
Toronto University	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Консультирование преподавателей</li> <li>● Программа обучения ассистентов преподавателей</li> <li>● Оценка курсов, обратная связь по преподаванию</li> <li>● Библиотека ресурсов</li> <li>● Исследования в области преподавания и обучения (SoTL)</li> <li>● Онлайн и офлайн программы для преподавателей</li> <li>● Награды для преподавателей</li> <li>● Помощь в подборе и применении образовательных технологий</li> </ul>
Qatar University	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Поддержка преподавания. Воркшопы, лекции, семинары по преподаванию</li> <li>● Поддержка проектирования курсов, использования образовательных инструментов и технологий</li> <li>● Поддержка смешанного обучения</li> <li>● Передовые подходы к образованию (цифровое, предпринимательское, практико-ориентированное, студентоцентрированное, основанное на исследованиях образование)</li> <li>● Руководство по онлайн-обучению</li> <li>● Руководство по оцениванию</li> <li>● Внедрение цифровых значков Digital Badges</li> <li>● Помощь и ресурсы по работе с технологическими решениями (Blackboard, Echo360, Microsoft Teams, Webex)</li> <li>● Видеобиблиотека по Blackboard</li> <li>● Индивидуальное и групповое консультирование</li> </ul>
National University of Singapore	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Профессиональное развитие педагогов</li> <li>● Консультирование преподавателей</li> <li>● Исследовательские проекты + список научных публикаций</li> <li>● Отслеживание качества преподавания (награды, портфолио, оценка от студентов, взаимооценка преподавателей)</li> <li>● Внедрение технологий в образовательный процесс</li> <li>● Сотрудничество с научными журналами, конференции, вебинары, симпозиумы</li> <li>● Развитие сотрудничества внутри университета, локальных и глобальных партнерств</li> <li>● Поддержка SoTL</li> </ul>

## University Environment: Search of Tools and Solutions

Название университета	Направления деятельности ЦППО
ETH Zürich	<ul style="list-style-type: none"><li>● Профессиональное развитие преподавателей</li><li>● Поддержка оценки курсов и оценивания студентов, проектирования и проведения онлайн-экзаменов</li><li>● Помощь в разработке учебной программы</li><li>● Помощь в создании медиаконтента</li><li>● Поддержка педагогических инноваций Innovedum (Innovation + Education)</li><li>● Техническая поддержка</li><li>● Помощь в проведении студенческой оценки</li></ul>
Tokyo University	<ul style="list-style-type: none"><li>● Бесплатное распространение контента (внутри и за пределами университета)</li><li>● Профессиональное развитие преподавателей</li><li>● Программа поддержки будущих учителей (graduate students)</li><li>● Программы по продвижению языкового образования</li></ul>

## Состав персонала ЦППО

Название университета	Состав персонала, указанный на вебсайте ЦППО
Harvard University	<p> Директор по педагогике  Исполнительный директор  Ассистент директора, graduate student programming  2 ассистента директора по Learning Lab  Ассистент директора, международные преподаватели и исследователи  Ассистент директора, программы факультета (Arts and Science)  Ассистент директора по развитию письменных навыков  Административный директор  Директор по профессиональному развитию  Ассистент директора по равноправию и инклюзии  Административный персонал:  Менеджер технических операций и студии Learning Lab  Ассистент Learning Lab  3 координатора программ  Координатор медиапроизводства  Координатор офиса  Ассистенты по медиапроизводству:  Главный ассистент по медиапроизводству  4 ассистента по медиапроизводству  50 сотрудников – студентов-бакалавров (undergraduate fellows)  57 сотрудников – студентов-аспирантов (graduate fellows) </p>
Cornell University	<p> Исполнительный директор  Управляющий директор  4 заместителя директора  Главный педагогический дизайнер  7 педагогических дизайнеров  Главный педагогический технолог  Педагогический технолог  Менеджер проектов и операционный аналитик  Мультимедийный креативный руководитель  Видеограф / редактор  Мультимедиа-дизайнер  Специалист по мероприятиям  Административный ассистент  Руководитель программы по технологическому внедрению  Специалист по поддержке преподавателей  4 преподавателя </p>
California Institute of Technology	<p> Директор Центра  Директор по академическим медиатехнологиям и коммуникациям  Заместитель директора по преподаванию  Программный менеджер по graduate teaching  Заместитель директора по учебно-просветительской деятельности  Ассистент директора по учебно-просветительской деятельности  Координатор по учебно-просветительской деятельности  3 студента-аспиранта (graduate students)  Администратор офиса  Офисный ассистент </p>

## University Environment: Search of Tools and Solutions

Название университета	Состав персонала, указанный на вебсайте ЦППО
Stanford University	Директор Образовательного центра Директор по студенческим образовательным программам Заместитель директора, студенческие образовательные программы Директор программы для преподавателей 3 заместителя директора программы для преподавателей Старший директор по инновациям в образовательных технологиях 2 педагогических коуча Администратор (Poll Everywhere, Academic Technology Solutions Lab) / специалист по образовательным технологиям 2 специалиста по образовательным технологиям 3 лектора-консультанта Заместитель директора по финансам и администрированию Административный менеджер Административный координатор Коммуникационный менеджер проектов
Massachusetts Institute of Technology	Почётный директор-основатель Директор 2 заместителя директора по преподаванию и обучению 2 заместителя директора по научным исследованиям и оценке Заместитель директора по обучению аспирантов (graduate students) Администратор по коммуникациям и мероприятиям Административный ассистент
Johns Hopkins University	Директор Заместитель директора Заместитель директора, Teaching Academy Специалист по поддержке преподавателей Старший педагогический дизайнер Консультант по смешанному обучению Программный координатор Дизайнер по цифровым решениям Специалист по педагогике и проектированию учебной программы Старший педагогический технолог
Princeton University	Директор Старший заместитель директора Менеджер центра Заместитель директора по образовательному и программному оцениванию Ассистент директора по программе по английскому языку Ассистент директора по образовательным программам для graduate students Ассистент директора по образовательным программам для undergraduate students Старший заместитель директора по graduate pedagogy Административный директор по инициативе тюремного обучения 2 программных координатора по инициативе тюремного обучения Старший педагогический дизайнер Старший программный координатор Программный координатор STEM Старший заместитель директора по проектированию смешанного и онлайн-обучения Старший продюсер / Креативный директор по проектированию смешанного и онлайн-обучения Старший продюсер / Продакшн-менеджер по проектированию смешанного и онлайн-обучения Менеджер Digital Learning Lab Старший педагогических технолог, 2 старших педагогических дизайнера по проектированию смешанного и онлайн-обучения Инструктор программы по английскому языку Директор по образовательным технологиям Консультант Заместитель директора по образовательным технологиям Аналитик

## Среда университета: поиск инструментов и решений

Название университета	Состав персонала, указанный на вебсайте ЦППО
University of California, Berkeley	Исполнительный директор Директор Менеджер Старший консультант Специалист по проектированию оценивания и учебной программы Координатор тренингов Менеджер по стратегиям консультирования Консультанты (партнеры из разных факультетов)
University College London	Отдел по управлению образованием Администрация и поддержка программ Развитие образования и практики Онлайн и непрерывное образование Вовлечённость и опыт студентов Совместные учебные инициативы Трансформационные проекты Студенческий посредник (для решения неофициальных жалоб и консультирования студентов по формальной процедуре подачи жалоб)
Oxford University	Директор Глава развития образования Менеджер проектов по образовательному развитию Главный менеджер по оцениванию Главный консультант по образовательному развитию 5 консультантов по образовательному развитию Менеджер по инклюзивному образованию Консультант по образовательному развитию (инклюзия) Менеджер по ассистивным (вспомогательным) технологиям Глава цифрового обучения Координатор цифрового обучения 2 куратора по цифровому обучению 2 консультанта по цифровому обучению Ассистент по цифровому обучению 2 администратора Менеджер по коммуникациям Администратор программ
Cambridge University	Глава центра 4 старших преподавателя (Senior Teaching Associates) Помощник по проектам Образовательный технолог (Educational Technologist) Программный менеджер Программный координатор Программный администратор Развитие исследований: 5 сотрудников
Melbourne University	Директор по образовательным инновациям Старший менеджер по академическим системам и цифровизации Старший менеджер по цифровым медиа-инновациям Программный менеджер, FlexAp Менеджер по поддержке преподавания и обучения

## University Environment: Search of Tools and Solutions

Название университета	Состав персонала, указанный на вебсайте ЦППО
Queensland University	<p>Руководители            Бизнес-услуги            Коммуникации и взаимодействие            Повышение уровня цифрового обучения            Электронное оценивание (eAssessment)            Производство образовательных медиа            Системы электронного обучения и поддержка            Высшее образование            Учебная аналитика            Педагогический дизайн            UQx</p>
Peking University	<p>Директор            2 заместителя директора            Директор офиса исследования и применения образовательных технологий            3 сотрудника по образовательным программам            Исследователь в области мультимедийных технологий            Директор офиса по исследованию и применению новых технологий            Директор офиса по медиадизайну и медиапроизводству            2 специалиста по техническому обслуживанию            Специалист по MOOK            Сотрудник по видео- и аудиотехнологиям            Ответственный за дополнительный функционал Центра            Сотрудник по фото- и мультимедиа-поддержке            Ответственный за оборудование в студии записи            Специалист по продвижению Центра            Исследования в области образовательного и педагогического развития: 2 сотрудника            Персонал офиса: 2 сотрудника</p>
Shanghai Jiao Tong University	<p>Директор            4 сотрудника-профессора в области преподавания и обучения            Программа поддержки ассистентов преподавателей: академический координатор            Старший ментор            6 менторов</p>
Toronto University	<p>Директор            Заместитель директора            Директор по образовательным технологиям            Менеджер            Координатор программ и стратегических инициатив            Ассистент директора, менеджер специальных проектов            Менеджер по коммуникациям и проектам            Специалист по мультимедиа            Ассистент директора            Административный ассистент            Аналитик данных            Менеджер проектов, оценка курсов            Информационный аналитик по оценке курсов            Специалист по системе оценки            Координатор            Специалист по связям с преподавателями в Программе поддержки ассистентов учителей            Заместитель директора            Координатор по связям с преподавателями и graduate students            Программный координатор            3 координатора по связям с преподавателями            3 технических специалиста</p>

## Среда университета: поиск инструментов и решений

Название университета	Состав персонала, указанный на вебсайте ЦППО
Qatar University	Директор Главный специалист по развитию Старший педагогический дизайнер Старший специалист по образовательным технологиям Специалист по e-learning и медиа Педагогический дизайнер Специалист по планированию и координированию Специалист по взаимодействию и коммуникациям Администратор Экспертный совет Центра: 14 сотрудников (представители 8 колледжей университета) Отдел проектирования и производства
National University of Singapore	Директор Центра Старший консультант Директор 7 заместителей директора Менеджер по публикациям 2 старших специалиста по образованию Старший технический специалист Старший менеджер Менеджер (Teaching Academy) Бизнес-аналитик 3 офисных ассистента Штат Центра образовательных технологий (несколько технических команд)
ETH Zürich	Директор Администрация, проекты: 3 сотрудника Учебная программа и профессиональное развитие преподавателей: 10 сотрудников Образовательные медиа: 9 сотрудников Педагогические инновации: 9 сотрудников IT услуги: 16 сотрудников Оценка курсов и оценивание студентов: 12 сотрудников
Tokyo University	Директор Заместитель директора и руководитель подразделений Отдел улучшения качества высшего образования: 21 сотрудник Отдел передового опыта в области языкового образования: 39 сотрудников Административный персонал: 7 сотрудников

## РАСШИРЯЯ ГОРИЗОНТЫ. ЗАЧЕМ РОССИЙСКИЕ УНИВЕРСИТЕТЫ РАЗМЕЩАЮТ МАССОВЫЕ ОТКРЫТЫЕ ОНЛАЙН-КУРСЫ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМАХ

*Ф. А. Казин, А. А. Павлова*

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» – Санкт-Петербург  
Россия, 190121, Санкт-Петербург, ул. Союза Печатников, 16;  
[fkazin@hse.ru](mailto:fkazin@hse.ru)*

*Аннотация.* Основная цель статьи состоит в определении мотивов, которыми руководствуются российские университеты при принятии решений о разработке и размещении экспоненциальных массовых открытых онлайн-курсов (МООК) на платформах открытого образования. Ключевой вывод исследования заключается в том, что подобные решения диктуются не только и не столько мотивом извлечения прибыли от реализации курсов, сколько рядом других причин, которые можно разделить на две группы: мотивы возможностей развития вуза и мотивы преодоления недостатков и дефицитов в его деятельности. При этом большинство мотивов – «Продвижение онлайн-программ дополнительного и дополнительного профессионального образования», «Продвижение общего бренда вуза» и «Продвижение онлайн-программ высшего образования» – ориентированы на развитие возможностей, и только один – «повышение квалификации преподавателей» – на преодоление недостатков.

*Ключевые слова:* массовые открытые онлайн-курсы (МООК), платформы электронного обучения, открытые образовательные ресурсы, университетские стратегии, высшее образование, развитие университетов, цифровой университет, проект Приоритет-2030

*Для цитирования:* Казин Ф. А., Павлова А. А. Расширяя горизонты. Зачем российские университеты размещают массовые открытые онлайн-курсы на образовательных платформах // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27, № 3. С. 41–57. DOI: 10.15826/umpa.2023.03.022.

## WIDENING HORIZONS. WHY RUSSIAN UNIVERSITIES PLACE MOOCS ON OPEN LEARNING PLATFORMS

*P. A. Kazin, A. A. Pavlova*

*National Research University Higher School of Economics – St. Petersburg  
16 Soyuzna Pechatnikov str., St. Petersburg, 190121, Russian Federation;  
[fkazin@hse.ru](mailto:fkazin@hse.ru)*

*Abstract.* The main objective of this article is to find out the Russian universities' motives for developing and placing exponential massive open online courses (xMOOCs) on open educational platforms. The study shows that in such decisions the universities are motivated not only by the direct profit from their courses implementation, but also by other reasons, which can be divided into two groups: 1) encouraging the use of university development opportunities and 2) aiming to overcome deficiencies and shortages in university's activities. The majority of motives, such as "online programs promotion for additional and further professional education", "the university's overall brand promotion", and "online higher education programs promotion", are focused on development opportunities, only one ("teachers' qualifications improvement") aimed at overcoming deficiencies.

*Keywords:* massive open online courses (MOOCs), e-learning platforms, open educational resources, university strategies, higher education, university development, digital university, Priority-2030

*For citation:* Kazin P. A., Pavlova A. A. Widening Horizons. Why Russian Universities Place MOOCs on Open Learning Platforms. *University Management: Practice and Analysis*, 2023, vol. 27, no. 3, pp. 41–57. doi 10.15826/umpa.2023.03.022. (In Russ.).

## Введение

Впервые университеты стали предлагать для изучения своим студентам ресурсы открытого образования еще в 1990-е гг. Сам термин «массовый открытый онлайн-курс» (Massive Open Online Course – MOOC) предложили Бр. Александр и Д. Кормье в своей работе над первым общедоступным онлайн-курсом “Connectivism & Connective knowledge”, который в 2008 г. проводили Дж. Сименс и С. Доунс. Общее название курсов этого типа образуется из четырех отдельных терминов:

- massive (массовый): для проведения этого курса, как правило, требуется большое количество участников;
- open (открытый): курс является бесплатным, и любой человек в любой момент может присоединиться к нему;
- online (дистанционный, тип онлайн): материалы курса и результаты совместной работы находятся в сети Интернет в открытом для участников доступе;
- course (курс): имеет соответствующую структуру, правила работы и общие цели, которые впоследствии могут трансформироваться для каждого участника [1].

Стоит отметить, что общепринятым является типологическое разделение MOOC на:

1) cMOOCs – коннективистские MOOC, которые предполагают, что преподаватель выступает в качестве посредника между студентами в их образовательной деятельности, а образовательный процесс построен на само- и взаимообучении студентов. Здесь отсутствует предопределенность содержания курса, преобладают автономность, самостоятельность, многовариантность [2];

2) xMOOCs – экспоненциальные MOOC, представляющие собой курсы с неограниченным количеством участников, включающие доступ к заранее записанным видеолекциям, промежуточным заданиям для освоения материала и онлайн-тестированиям с автоматической проверкой работ [3; 4]. Далее в работе будут рассматриваться исключительно экспоненциальные MOOC.

Усиление внимания к теме онлайн-образования в последние годы было обусловлено вызовами пандемии COVID-19. Однако и ранее в вузах России и всего мира разрабатывались онлайн-курсы для обучения собственных студентов и сторонних слушателей. По состоянию на начало 2022 г. на платформах открытого образования было размещено более 19 тысяч массовых открытых онлайн-курсов (MOOC) и отмечалась тенденция неуклонного роста их количества [5].

В 2014 г. эксперты Компьютерного общества Института инженеров электротехники и электроники (IEEE Computer Society) сделали прогноз развития информационных технологий до 2022 г. Авторы этого отчета, руководствуясь кривой хайпа Гартнера, прогнозировали, что открытая модель образования, представляемая MOOC, является достаточно привлекательной для пользователей. Тогда они сделали вывод о том, что со временем такая модель образования будет принята университетским сообществом. Прогноз предсказывал, что MOOC будут полноценно встроены в образовательный процесс университетов не ранее 2022 г. (рис. 1) [6]. Теперь, по завершении 2022 г., мы имеем возможность оценить, насколько точным был прогноз специалистов, и установить, какова роль MOOC на данный момент.

Растущая популярность MOOC обусловила большое количество исследований. Ряд ученых считает, что главным предназначением массовых открытых онлайн-курсов является сокращение неравенства в образовании [7; 8]. Другие утверждают, что их возникновение и распространение является частью естественного процесса перехода к цифровой образовательной реальности [9; 10]. Третьи, напротив, доказывают, что вузы при разработке MOOC руководствуются коммерческими интересами, такими, как развитие бренда и платных образовательных программ [11; 12].

Особый интерес в части определения мотивов разработки MOOC в университетах представляют две работы, в рамках которых был проведен опрос администраторов университетов о роли MOOC в развитии высшего образования и отдельного вуза. Э. Аллен и Дж. Симан провели опрос среди более чем 2 800 менеджеров американских университетов [13], а Д. Янсен и Л. Конингс – среди представителей 99 европейских вузов [3]. Вышеприведенные исследования позволили выявить, что ведущими мотивами администраторов университетов при принятии решений о разработке MOOC являются повышение узнаваемости (27,5 % и 23 % соответственно), увеличение числа и качества студентов (20 % и 5 %), а также предоставление гибких образовательных траекторий (17,2 % и 33 % соответственно) и возможность развивать высшее образование путем инновационной педагогики (18 % и 14 %).

Отечественные исследователи при оценке роли MOOC в развитии университетов выделяют возможности обеспечения экономической эффективности деятельности вуза путем снижения издержек [14; 15] за счет сокращения затрат на проведение классических лекционных занятий. Также

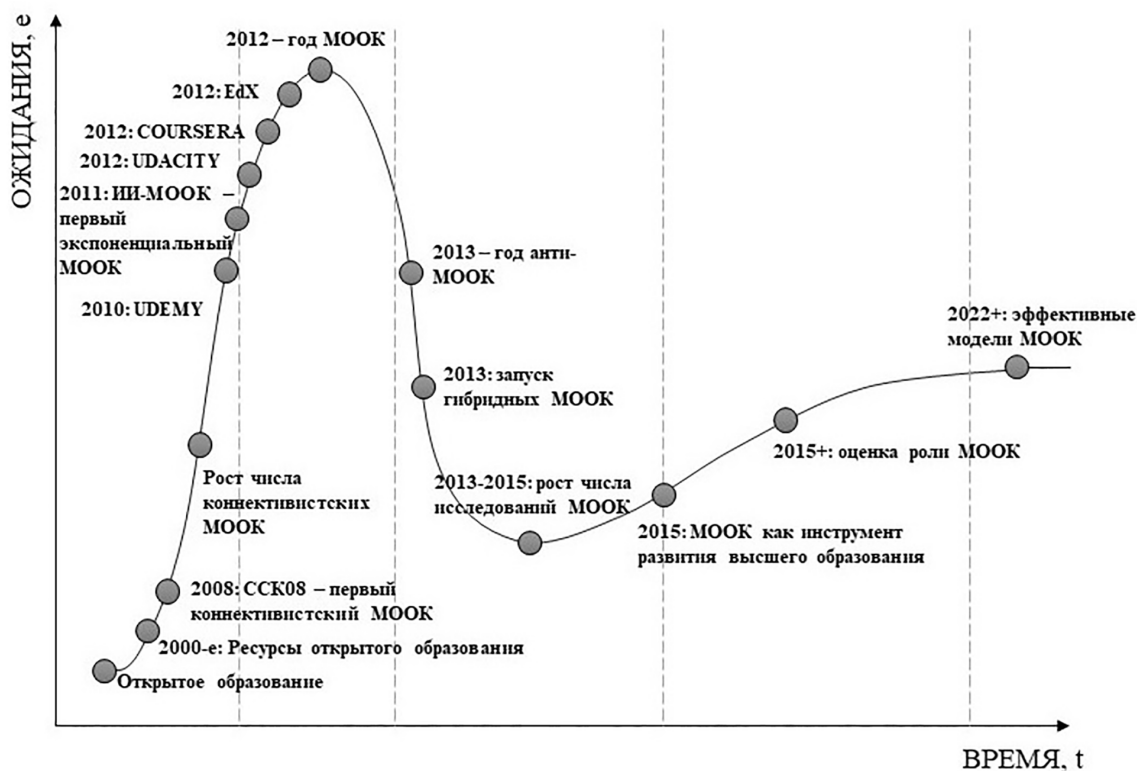


Рис. 1. MOOK: кривая Гартнера  
Fig. 1. Gartner Hype Cycle for MOOCs

считаются актуальными необходимость формирования индивидуальной траектории обучающихся [16–18], определение механизмов оценки качества образования посредством MOOK [19] и проблема расширения экспорта образования и привлечения талантливых студентов [20; 21]. Важным аспектом исследований значения MOOK для развития вузов российские авторы считают масштабирование направления дополнительного профессионального образования (ДПО) на базе университетов [22–24].

В опоре на данные материалы можно выделить четыре группы мотивов, побуждающих государственные органы и университеты поддерживать разработку MOOK:

- глобальная цифровая трансформация;
- сокращение неравенства в образовании посредством предоставления открытого доступа к университетским учебным материалам и процедурам оценивания;
- расширение образовательных возможностей студентов и преподавателей;
- использование MOOK в качестве маркетингового инструмента.

Тем не менее, установление причинно-следственных связей между разработкой MOOK и развитием высших учебных заведений в отечественной науке остается не в полной мере завершенным.

Во-первых, большинство исследований фокусируются на мотивационных аспектах работы студентов и преподавателей, а не на целеполагании университетов в целом. Во-вторых, до настоящего времени не проводилось исследований, использующих комбинацию качественного контент-анализа программных документов развития университетов и анкетирования преподавателей и менеджеров по развитию онлайн-образования. Основной вопрос данной статьи заключается в том, какими мотивами в первую очередь руководствуются российские университеты при принятии решений о разработке и размещении MOOK на платформах открытого образования.

### Особенности российского рынка MOOK

В России MOOK обрели популярность на несколько лет позже, чем за рубежом. Первая волна разработки MOOK совпала с распространением широкополосного интернета и расширением доступа домохозяйств и университетов к этому ресурсу [25]. Так, например, в 2009 г. считалось, что университет имеет доступ в интернет при подключении со скоростью 128 кбит/с и выше, а уже в 2016 г. диапазон учета скорости интернета колебался между 256 кбит/с и 100 Мбит/с, что свидетельствует

о значительном расширении возможностей доступа к информации, в особенности к видеоматериалам [26]. Уже к 2015 г. российские университеты разрабатывали экспоненциальные MOOK не только для внутренних потребителей, но и для общемировой аудитории – и даже заняли долю в 2 % [27].

По состоянию на 2021 г. лидерами в сфере экспорта образования стали Великобритания, США и Австралия, которые занимают 36 % в данном сегменте рынка [28]. Однако и в России есть университеты, обладающие высоким экспортным потенциалом. Порядка 50 из них можно отнести к категории глобально значимых. Они входят в мировые рейтинги, отличаются высоким качеством преподавания и селективностью отбора студентов. 15 вузов из этого числа на 2021 г. входили в первые сотни международных предметных или отраслевых рейтингов. Их преподаватели ведут значимую исследовательскую работу помимо образовательной деятельности [27].

Необходимость развития цифрового потенциала российских университетов признается и активно поддерживается государством. Так, в рамках направлений Проекта повышения конкурентоспособности ведущих университетов Российской Федерации среди ведущих мировых научно-образовательных центров (Проект 5-100) создание репутации национальных университетов как ведущих мировых научно-образовательных центров предполагалось реализовать в том числе за счет MOOK на национальном и международном уровнях<sup>1</sup>. По данным Министерства науки и высшего образования России, на начало 2020 г. число массовых открытых онлайн-курсов в России составляло 1077, из них 627 были разработаны университетами-участниками Проекта 5-100<sup>2</sup>. После завершения Проекта 5-100 Правительство Российской Федерации приняло решение о запуске программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030»<sup>3</sup>. С 2021 г. Программа

предполагает развитие университетов в таких направлениях, как цифровая трансформация, реализация образовательных программ в сетевой форме, тиражирование лучших практик в другие университеты и т. д.<sup>3</sup>.

Однако стоит отметить, что MOOK разрабатываются только в 94 университетах из 497 государственных бюджетных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по программам высшего образования [29]. Остальные вузы по каким-то причинам не пользуются возможностью участия на платформах открытого образования.

Анализ нормативной базы Проекта «Приоритет-2030» позволяет сделать вывод, что разработка и размещение MOOK на платформах открытого образования и включение их в программы учебных дисциплин соответствуют сразу нескольким направлениям проекта. Так, высвобождение преподавателей в пользу исследовательской деятельности может напрямую увеличивать научно-исследовательский потенциал университета. Например, в НИУ «ВШЭ» развитие модели смешанного обучения является одной из целей внутриуниверситетской практики реализации MOOK. Студентам старших курсов предлагается выбрать общеуниверситетские или межпрограммные майноры, лекционная часть которых реализуется онлайн во избежание перегрузки учебных аудиторий<sup>4</sup>. Включение MOOK в учебные планы также может стать мерой поддержки студентов с особыми образовательными потребностями. Включение новых форм работы в учебные планы и смещение фокуса с чтения лекций в аудитории на активное взаимодействие с преподавателем может стать стимулом к улучшению качества образования и развитию кадрового потенциала. Привлечение зарубежных студентов посредством представления учебных материалов в открытом доступе, а также сотрудничество с партнерскими зарубежными организациями может стать стимулом для развития международного сотрудничества.

Не менее значимыми для развития отечественного высшего образования являются и партнерские отношения университетов внутри страны. В конце 2014 г. по инициативе Министерства образования и науки РФ было принято решение об учреждении «Национальной платформы открытого образования», которая начала свою работу в апреле 2015 г. Учредителями платформы стали восемь ведущих российских вузов: НИУ ВШЭ, МФТИ, УрФУ,

<sup>1</sup> Постановление Правительства РФ от 16.03.2013 № 211 «О мерах государственной поддержки ведущих университетов Российской Федерации в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров» (ред. от 30.12.2020).

<sup>2</sup> Министерство науки и высшего образования РФ [Электронный ресурс]. URL: [https://minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id\\_4=2473](https://minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=2473) (дата обращения: 22.12.2022).

<sup>3</sup> Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 31.05.2021 № 432 «Об утверждении перечня целевых показателей эффективности реализации программ развития образовательных организаций высшего образования, которым предоставляется поддержка в рамках стратегического академического лидерства «Приоритет-2030», и методик их расчета; Постановление Правительства Российской Федерации от 13.05.2021 № 729 «О мерах по реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030».

<sup>4</sup> Введение в майноры 2022 – Выбор траектории обучения [Электронный ресурс]. URL: <https://electives.hse.ru/minor2022/> (дата обращения: 02.05.2023).

МГУ, МИСиС, ИТМО, СПбГУ и СПбПУ [30]. Для размещения на этой платформе каждый курс проходит строгую процедуру оценки качества. Все курсы разрабатываются в соответствии с ФГОС и отвечают требованиям к результатам освоения образовательных программ отечественных вузов.

Число MOOK на платформе «Открытое образование» из года в год демонстрирует устойчивый рост и на октябрь 2022 г. составляет 1006 доступных массовых открытых онлайн-курсов. Число уникальных подписчиков платформы превышает 6 млн человек [21; 31; 32].

Несмотря на необходимость значительных стартовых капиталовложений для обеспечения производства MOOK, к платформе НПОО с каждым годом присоединяется все больше вузов. Если в 2014 г. на платформе были представлены всего 8 разработчиков, то в 2022 г. их число достигло 20.

Кроме платформы «Открытое образование», отечественные вузы предлагают свои MOOK на таких платформах, как «Stepik», «Росдистант», «Образование на русском», «Универсариум». Всего на октябрь 2021 г. насчитывалось 59 подобных площадок [33].

## Методология

Исследование направлено на определение мотивов, которыми руководствуются российские университеты при принятии решений о разработке и размещении экспоненциальных массовых открытых онлайн-курсов (MOOK) на платформах открытого образования. В работе применяется методология встроенных смешанных методов (embedded mixed methods design), которая предполагает интеграцию качественных и количественных методов для ответа на поставленный исследовательский вопрос [34; 35].

Первым этапом исследования является контент-анализ текстов программ развития университетов «Приоритет-2030» (qualitative): с его помощью мы определяем мотивы разработки MOOK, которые университеты декларируют в своих программных документах, направленных на достижение академического лидерства. Далее следуют оценка и уточнение полученных данных с применением количественных опросных методов исследования (quantitative), после чего результаты дополнительно уточняются путем проведения полуструктурированных интервью с управленцами университетов (qualitative). Таким образом, выбранный дизайн исследования обеспечивает комплексное рассмотрение феномена MOOK с точки зрения управления университетом: с одной стороны,

с позиции декларируемого целеполагания процессов развития открытого образования, а с другой – с позиции конкретных людей, принимающих решения в сфере развития университетов.

## Контент-анализ программ развития университетов

### Характеристика выборки

Для проведения исследования были отобраны все вузы (18), представившие свои MOOK на «Национальной платформе открытого образования» на 10 января 2022 г. Эта платформа была выбрана, поскольку она является крупнейшей [33]; 16 из 18 университетов, представивших на ней свои курсы, являются участниками Программы «Приоритет-2030»<sup>5</sup>.

С целью проведения дальнейшего анализа значимости мотивов для различных вузов (кроме количества представленных курсов) были также приведены характеристики каждого обследуемого вуза по правовому статусу<sup>6</sup>, географической принадлежности (расположение на территории города федерального значения или в регионе) и категории (классический или профильный) (рис. 10). Также выборка разделена на квартили по количеству MOOK, размещенных на Национальной платформе «Открытое образование» (НПОО). Структура выборки представлена на рис. 2.

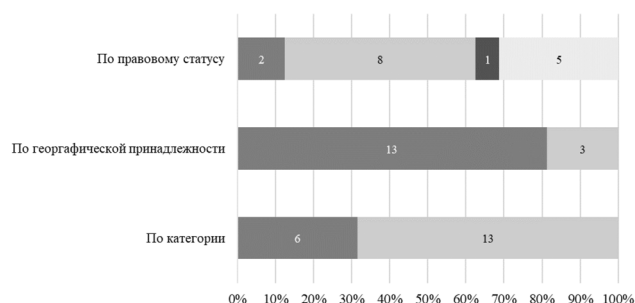


Рис. 2. Структура исследуемой выборки университетов

Fig. 2. The structure of the universities sample studied

Для проведения качественного контент-анализа с целью выявления мотивов, побуждающих университеты к разработке MOOK, были отобраны 16 программ стратегического развития

<sup>5</sup> Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 31.05.2021 № 432 «Об утверждении перечня целевых показателей эффективности реализации программ развития образовательных организаций высшего образования, которым предоставляется поддержка в рамках стратегического академического лидерства «Приоритет-2030», и методик их расчета».

<sup>6</sup> Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

университетов, представленных на НПОО в качестве разработчиков<sup>7</sup>. Анализ был проведен с помощью компьютерной программы Atlas.ti<sup>8</sup>, которая позволяет извлекать, кодировать и структурировать необходимые элементы массива текстовых данных. Использование кодировочных таблиц также способствует определению ключевых характеристик массива. Единицами анализа выступили коды (мотивы), а единицами счета – единицы текста, соответствующие тематике исследования и содержащие упоминание о единице анализа (цитаты).

Термин «мотив» в данной работе используется с точки зрения экономического смысла поведения хозяйствующих субъектов и означает устойчивое предрасположение, направляющее поведение субъекта к достижению определенной цели [36].

### Результаты контент-анализа

Результатом проведения качественного контент-анализа программ развития университетов исследуемой выборки стало выявление 28 возможных мотивов разработки и размещения MOOK на платформах открытого образования. Также программой были автоматически определены коэффициенты валидности кодов (см. табл. 1). В соответствии с выбранной методологией контент-анализа принято считать валидными коды, коэффициент которых составляет 0,01 и более [37]. Таким образом, для проведения следующего этапа исследования был отобран 21 код, а оставшиеся 7 были отклонены как невалидные (выделены серой заливкой в табл. 1).

В ходе интерпретации полученных результатов все выявленные мотивы разработки MOOK были разделены на две большие группы:

1. Мотивы, направленные на получение новых возможностей развития, которые позволят

<sup>7</sup> Предметом анализа выступили программы развития университетов-участников Проекта «Приоритет-2030», чьи MOOK, принятые в августе-октябре 2021 г., представлены на НПОО. В случаях, когда программы развития были изменены в начале 2022/23 уч. г., результаты были скорректированы, а в работе учитывался документ последней редакции.

<sup>8</sup> Atlas.ti – компьютерная программа для качественного анализа неструктурированных данных (тексты, мультимедиа, геоданные и т. д.), которая позволяет находить единицы анализа, кодировать, аннотировать, выявлять и визуализировать связи между ними. Atlas.ti широко используется в качественных и смешанных исследованиях широкого круга социальных и экономических наук. Пользовательский интерфейс поддерживает 5 языков (английский, немецкий, испанский, португальский и упрощенный китайский), однако язык исследовательских материалов и кодирования может быть любым. В возможности программы также входит выгрузка данных в различных форматах (SPSS, HTML, CSV) для их последующего анализа, хранения и/или размещения в открытом доступе. Лицензия: ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. URL: <https://atlasti.com/> (дата обращения: 02.05.2023).

университетам развивать свои преимущества (категория «Возможности»), – 18 мотивов;

2. Мотивы, направленные на устранение каких-либо дефицитов или недостатков в деятельности университета (категория «Дефициты»), – 10 мотивов.

Наиболее представленной в текстах программ развития университетов «Приоритет-2030» является категория «Возможности» (285 цитат и 468 упоминаний), а категория «Дефициты» представлена гораздо меньше (119 цитат и 145 упоминаний). Это позволяет сделать вывод о том, что в программах развития университетов MOOK позиционируются скорее как инструмент развития, а не как средство устранения недостатков классических форм обучения. Для более подробного определения закономерностей в данной части исследования выборка рассматривалась как комплексно, так и в группировках по четырем основаниям:

1. По количеству курсов на НПОО (по квартилям);

2. По правовому статусу (особый / федеральный / научно-исследовательский / государственный);

3. По географической принадлежности (город федерального значения / регион);

4. По категории (классический / профильный).

Наиболее часто в документах в категории «Возможности» упоминались такие мотивы (коды), как «Продвижение онлайн-программ дополнительного и дополнительного профессионального образования» (67), «Продвижение общего бренда вуза» (51) и «Переход к качественно новой образовательной реальности» (50). В категории «Дефициты» наиболее часто упоминаемыми оказались мотивы (коды) «Изменение запросов работодателей» (41), «Повышение квалификации профессорско-преподавательского состава (ППС)» (26) и «Оптимизация образовательных программ» (22).

После обобщения данных качественного контент-анализа программ развития университетов по категориям был выявлен ряд тенденций:

1. В программах университетов первого квартиля (с наибольшим числом курсов на НПОО) мотив «Переход к качественно новой образовательной реальности» является более частотным, чем в других категориях. Это может быть обусловлено процессами реальной глубокой цифровой трансформации образования в вузах этой категории.

2. Мотив «Продвижение общего бренда вуза» наиболее представлен среди университетов III квартиля. Сформировано предположение о том, что вузы, незначительно представленные на НПОО,

Таблица 1

**Частота упоминаний и оценка валидности мотивов разработки  
MOOK в программах развития университетов**

Table 1

**The frequency of mentioning and the assessment of motives validity  
for making MOOCs in university development programs**

№	Возможности			№	Дефициты		
	Мотив (код)	Частота	Коэф.		Мотив (код)	Частота	Коэф.
1	Новая образовательная реальность	67	0.1658	1	Повышение квалификации ППС	41	0.1015
2	Привлечение талантливых абитуриентов	51	0.1262	2	Обеспечение равного доступа к образованию	26	0.0644
3	Развитие глобального сотрудничества	50	0.1238	3	Трансформация рынка труда	22	0.0545
4	Привлечение корпоративных партнеров	47	0.1163	4	Обеспечение цифровой безопасности	17	0.0421
5	Продвижение дополнительного и дополнительного профессионального образования	43	0.1064	5	Соответствие требованиям государственных программ	15	0.0371
6	Персонификация образования	39	0.0965	6	Оптимизация образовательных программ	12	0.0297
7	Продвижение онлайн-программ магистратуры	31	0.0767	7	Необходимость непредвзятого оценивания	4	0.0099
8	Продвижение онлайн-программ бакалавриата	25	0.0619	8	Оптимизация рабочего времени ППС	3	0.0074
9	Межвузовское партнерство	23	0.0569	9	Развитие цифровой культуры студентов	2	0.0050
10	Развитие экспорта образования	20	0.0495	10	Повышение качества образования	2	0.0050
11	Продвижение среди школьников	19	0.0470				
12	Изучение цифрового следа учащихся	17	0.0421				
13	Продвижение общего бренда вуза	15	0.0371				
14	Популяризация национальных ценностей	8	0.0198				
15	Повышение доходности от онлайн-образования	5	0.0124				
16	Продление цикла работы со студентом (lifelong)	4	0.0099				
17	Развитие академической мобильности онлайн	4	0.0099				
18	Расширение целевой аудитории	1	0.0025				

могут рассматривать платформу как инструмент популяризации своего бренда на российском рынке.

3. Мотив «Продвижение онлайн-программ дополнительного и дополнительного профессионального образования» получил наивысшую оценку и имеет наибольшую частоту цитирований в программах научно-исследовательских университетов. Также в программах вузов

данной категории высоко оцениваются возможности повышения квалификации ППС с использованием собственных онлайн-курсов.

4. Университеты, расположенные в городах федерального значения, выше оценивают возможности развития экспорта образования и привлечения школьников через размещение MOOK на платформах открытого образования, чем региональные

вузы. В то же время региональные университеты высоко оценивают возможности персонификации образования посредством MOOK.

5. Анализ оценок мотивов категории «Дефициты» показал, что профильные вузы (технические и экономические) в два раза выше оценивают значимость мотива «Повышение квалификации ППС». Это может быть связано с академическими традициями университетов вышеприведенных категорий, а также с характеристиками материально-технической базы таких университетов.

Таким образом, необходимо констатировать, что группировка университетов по всем четырем измерениям позволила расширить результаты качественного анализа текстов программ развития университетов-разработчиков MOOK, представленных на НПОО.

Однако отметим, что в данных качественного контент-анализа программ развития университетов в значительной степени присутствуют флуктуации, т. е. значительные расхождения в оценках мотивов в зависимости от вуза. Поэтому для дальнейшего выявления закономерностей и детализации кейсов в исследуемой области было принято решение о расширении исследования путем проведения интервью с менеджерами по развитию университетов.

### Опрос и экспертные интервью

Данный этап исследования был направлен на уточнение результатов качественного контент-анализа программ развития

университетов-разработчиков MOOK и складывался из двух шагов. Первым шагом стало анкетирование преподавателей и менеджеров по развитию онлайн-образования исследуемых вузов, а вторым – уточнение результатов опроса путем проведения полуструктурированных экспертных интервью.

#### Характеристика выборки

При проведении опроса при помощи ресурса «Google Формы» респондентам были присвоены коды, соответствующие названиям вузов, представителями которых они являются. Сбор данных осуществлялся в период с июня по сентябрь 2022 г.

В выборку вошли 16 респондентов из числа менеджеров онлайн-образования 11 вузов, MOOK которых представлены на НПОО; некоторые респонденты также являлись авторами MOOK, представленных на НПОО. Также к опросу присоединился представитель Тюменского индустриального института (ТИУ), не являющегося участником программы «Приоритет-2030», но разрабатывающего MOOK для размещения на НПОО. Таким образом, в общей выборке данного этапа исследования присутствуют представители 12 вузов (см. табл. 2).

Полученные данные были использованы для уточнения и сравнения оценок мотивов, побуждающих вузы к разработке MOOK, с результатами контент-анализа их программ развития. Также они были взяты в качестве основы для следующей итерации исследования – проведения полуструктурированных интервью.

Таблица 2

Вузы, представители которых приняли участие в опросе

Table 2

#### Universities represented in the survey

Название университета	Код университета
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»	НИУ ВШЭ
Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»	НИЯУ МИФИ
Национальный исследовательский университет ИТМО	ИТМО
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова	МГУ
Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина	УрФУ
Московский физико-технический институт	МФТИ
Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева	Самарский университет
Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ»	СПбГЭТУ ЛЭТИ
Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана	МГТУ им. Баумана
Тюменский государственный университет	ТюмГУ
Московский государственный технологический университет «СТАНКИН»	МГТУ Станкин
Тюменский индустриальный университет	ТИУ

Для обеспечения сопоставимости результатов опроса с результатами качественного контент-анализа документов при оценивании мотивов разработки вузами MOOK было использовано шкалирование методом вынужденного выбора по Лайкерту [38] с отсутствием нейтральной категории со значениями от 1 до 8, где 8 соответствует значению «имеет важнейшее значение», а 1 – «совсем не важно».

Следующим шагом для выявления и оценки мотивов, побуждающих университеты к разработке MOOK, стало проведение полуструктурированных интервью, которые строились на обсуждении трех наиболее и наименее значимых мотивов разработки и размещения MOOK на платформах открытого образования. Интервью были направлены на уточнение ответов респондентов, полученных в процессе анкетирования.

### *Результаты опросов и экспертных интервью*

В большинстве случаев оценки экспертов не совпали с результатами контент-анализа программ развития университетов. Так, лишь 27 из 154 (17,5 %) пар оценок совпали, при этом 103 пары оценок (66,9 %) отличаются более чем на 3

пункта, что является значительным расхождением в соответствии с принятой шкалой, так как при таком разбросе оценки, полученные на разных этапах исследования, могут противоречить друг другу. В табл. 3 представлены обобщенные данные двух этапов исследования, приведенные к сопоставимым значениям в соответствии с принятой шкалой оценивания.

Отдельно стоит отметить, что в опросе экспертов были представлены два дополнительных мотива («Рост позиции в рейтингах университетов» и «Ответ на вызовы пандемии Covid-19»), которые напрямую не упоминались в программах развития университетов, но были широко представлены в публикациях по теме исследования. Таким образом, на данном этапе исследования экспертам предлагалось оценить 16 мотивов, побуждающих университеты к разработке и размещению MOOK на платформах открытого образования.

Выявление расхождений, а также иллюстрирование практической значимости представленных мотивов было осуществлено путем проведения полуструктурированных интервью с участниками опроса. Рассмотрим результаты сравнительного анализа по каждому из представленных мотивов

Таблица 3

### **Классификация мотивов разработки MOOK в университетах России**

Table 3

#### **Classification of motives for developing xMOOCs in Russian universities**

№	Возможности			№	Дефициты		
	Мотив	Оценка			Мотив	Оценка	
		Средняя по прогр.	Средняя опрос			Средняя по прогр.	Средняя опрос
1	Продвижение онлайн-программ дополнительного и дополнительного профессионального образования	7,38	6,69	1	Повышение квалификации ППС	4,25	5,81
2	Продвижение общего бренда вуза	5,56	6,25	2	Ответ на вызовы пандемии Covid-19		5,44
3	Продвижение онлайн-программ ВО	5,63	6,44	3	Соответствие требованиям гос. программ	3,94	4,63
4	Продвижение среди школьников	4,06	6,19	4	Изменение запросов работодателей	4,75	
5	Рост позиции в рейтингах университетов		6,13	5	Оптимизация образовательных программ	4,06	
6	Персонафикация образования	5,38	6	6	Обеспечение равного доступа к образованию	3,00	6,13
7	Межвузовское партнерство	5,13	5,88	7	Оптимизация рабочего времени ППС	4,06	

№	Возможности			№	Дефициты		
	Мотив	Оценка			Мотив	Оценка	
		Средняя по прогр.	Средняя опрос			Средняя по прогр.	Средняя опрос
8	Новая образовательная реальность	5,13	5,56	8	Необходимость непредвзятого оценивания	2,06	5,38
9	Развитие экспорта образования	4,81	5,50	9	Обеспечение цифровой безопасности	1,57	
10	Привлечение корпоративных партнеров	5,5	5,44				
11	Развитие глобального сотрудничества	4,06	5,19				
12	Изучение цифрового следа учащихся	3,44					
13	Повышение доходности от онлайн-образования	2,25					
14	Популяризация национальных ценностей	2,98					

и интерпретируем результаты с опорой на результаты интервьюирования экспертов.

- *Возможности: «Продвижение онлайн-программ дополнительного и дополнительного профессионального образования»*

Этот мотив высоко оценивается как в программах развития университетов, так и по результатам опросов. Следует отметить, что региональные вузы и их представители присваивают данному мотиву меньшие оценки по сравнению с вузами, расположенными в Москве и Санкт-Петербурге.

Также представители НИУ отдают этому мотиву большее предпочтение по сравнению с государственными университетами. Однако следует отметить, что в целом более приоритетным это направление считают представители вузов, на базе которых уже активно функционируют структурные подразделения по разработке и предоставлению услуг дополнительного (ДО) и дополнительного профессионального образования (ДПО).

При более подробном обсуждении направления развития ДПО на базе университетов с использованием МООК респонденты давали неоднозначные оценки мотива. Так, один из информантов отметил, что сами МООК можно эффективно использовать в качестве пробных версий программ ДПО, но базируются онлайн-курсы, как правило, на программах уже действующих востребованных аудиторных дисциплин. В таком случае слушателям предлагается освоить теоретическую часть программы

в формате МООК, а уже к практической части перейти в аудитории или в производственных помещениях. Также освоение МООК может служить своеобразным фильтром или необходимой базой для того, чтобы «освежить» знания специалистов перед самым курсом повышения квалификации. Также есть мнение, что для привлечения уже работающих взрослых людей используются другие каналы, а МООК служат скорее для работы с иными категориями слушателей: «ДПО – краткосрочная история, сама НПОО же создавалась изначально для студентов. А курсы повышения квалификации у нас делаются в большей степени под заказчика, иногда и в формате онлайн-курса. Но тогда он не может быть открытым».

- *Возможности: «Повышение общего бренда вуза»*

Развитие общего бренда вуза путем представления университета на платформах открытого образования тоже в целом высоко оценивается и в программных документах, и по результатам опроса. В данном случае сложно выявить какие-либо зависимости, поскольку результаты анализа документов и опроса в целом совпадают. Также совпадают средние и медианные значения.

Часть респондентов считают, что сам факт представления онлайн-курсов на НПОО свидетельствует о высоком уровне преподавания в университете, так как платформа выдвигает жесткие требования к формату и содержанию МООК: «Они

<МООК – прим. авт.> должны соответствовать ряду требований платформы и, кроме того, получить заключение экспертной комиссии. Конечно, те вузы, которые способны произвести такие курсы по умолчанию на высоком уровне, могут преподавать эти дисциплины». Также есть мнение, что «не все онлайн-курсы на НПОО – массовые... Сложно представить, что кто-то случайно зашел на НПОО и решил: “О! Дай-ка я прослушаю курс про сталеплавильные печи!” У нас есть ряд таких курсов, но они не массовые. И мы не питаем иллюзий». Отмечается также, что бренд – многомерное понятие, и сам факт разработки МООК может поддержать бренд вуза, но не является определяющим: «Для среднего вуза это утопия. Можно сказать, что МООК – это кусочек в копилочку бренда».

- *Возможности: «Инструмент перехода к качественно новой образовательной реальности»*

Данный мотив оценивается и в программных документах вузов, и респондентами как важный, но не приоритетный. Одной из возможных причин такой оценки может быть сложность одномоментного оценивания динамики трансформации образования. А в документации вузов речь может идти скорее о цифровой трансформации форм работы.

Эту точку зрения подтверждают и респонденты: «Мы ведь пока не знаем, куда мы переходим с этим онлайн-образованием, да и с МУКами тоже. Какое качество будет у этой реальности. Пока сложно сказать. А может, и не изменится ничего...»; «Ну, вот этот пункт у вас сложно оценить как-то. Да, образование меняется. Но я не сказал бы, что это какая-то новая реальность. Да, меняется формат работы, преподавателю уже не нужно читать лекцию каждой группе, или, например, можно самому себе курс выбрать и проходить его в своем темпе. Но образование при этом не сильно меняется...»

- *Возможности: «Межвузовское партнерство»*

Неоднозначно оцениваются возможности межвузовского партнерства с использованием МООК. На этапе анализа программ развития университетов минимальная оценка данного мотива составила 1 балл, а максимальная – 7 баллов; по результатам анкетирования минимальная оценка осталась на показателе в 3 балла, а максимальная составила 8 баллов.

При уточнении мнений экспертов в ходе интервью также были получены противоречивые мнения: «У нас это не работает. Мы даем настолько высокое качество, что региональные вузы не могут с этим справиться... Проходит два месяца, три, и они запрашивают разрыв контракта. Ни одного профильного курса мы так и не реализовали до конца с региональными вузами». И напротив:

«Мы предлагаем специальный проект по развитию сотрудничества с региональными вузами. Это предложение лучших практик. Мы потом полностью поддерживаем весь процесс, есть специальные люди для этого».

- *Возможности: «Привлечение корпоративных клиентов и бизнес-партнеров»*

И в программах развития, и в ответах на вопросы этот мотив оценивается как важный. Зависимостей между оцениванием мотива и принадлежностью к различным типам вузов на данном этапе исследования выявлено не было. Интервьюируемые эксперты невысоко оценивают возможности привлечения корпоративных клиентов посредством МООК: «Сложно представить, чтобы представители компаний сидели и просматривали эти курсы или по платформам искали. Есть отдельные структурные подразделения, которые именно с бизнесом и работают. Я пока ни одного случая не знаю, чтобы через курсы приходили». С другой стороны, этот мотив также ассоциируют с общим позиционированием вуза: «Вряд ли вот так прямо, но люди же не в вакууме существуют. Они, конечно, в интернете ищут информацию. Если мы с кем-то из крупных заказчиков уже работали и там, на больших платформах, размещаемся, если вообще бренд сильный, то да, нам доверяют».

- *Возможности: «Продвижение онлайн-программ высшего образования»*

Возможность продвижения онлайн-программ бакалавриата и магистратуры высоко оценивается и в документах вузов, и по результатам опросов. Как и ожидалось, по этому мотиву оценки выше у тех вузов и их представителей, которые в принципе предлагают такие онлайн-продукты.

Эксперты отмечают: «Высшее образование – это надолго. И люди готовы платить, например, за то, чтобы где-то у себя в городе получать хорошее образование, за то, чтобы иметь возможность работать и сразу же учиться, не ездить никуда. Опять же, для работодателей наш диплом – уже знак качества. Как раз такие студенты смотрят наши курсы на “Открытом образовании”, иногда даже сертификаты шлют на перезачет»; «Наши студенты чаще проходят курсы на университетской платформе. А вот бакалавры из других (вузов), бывает, смотрят наши курсы, сравнивают и потом уже приходят к нам в онлайн-магистратуру». Также некоторые эксперты отмечают, что в МООК пользователей привлекает гибкий график обучения студентов.

- *Возможности: «Персонализация образования»*

В программных документах университетов явно подчеркивается необходимость персонализации

образования путем реализации индивидуальных траекторий обучения. В вузах эта мера реализуется с использованием различных средств, в том числе посредством предложения к прохождению и перезачету МООК. Относительно этого мотива были выдвинуто положение о том, что профильные вузы реже проявляют готовность к перезачету МООК в счет прохождения дисциплин образовательных программ.

Так, эксперты профильных технических вузов делятся следующим: «Мы своим студентам говорим, что не перезачитываем онлайн-курсы»; «Может быть, и можно было бы так делать, но у нас высокое качество, лучшие выпускники (*во включении МООК в образовательный процесс нет необходимости – прим. авт.*)».

- *Возможности: «Экспорт образования» и «Глобальное сотрудничество»*

Эти мотивы в целом невысоко оцениваются как в программах, так и среди опрошенных экспертов: «Экспорт не продвигается через МУК, они же смотрят на все: кампусы, сами учебные аудитории, где поесть можно, да и сам город». Однако отмечается, что именно представленность вуза на глобальных платформах открытого образования может послужить стимулом к развитию международного сотрудничества: «Своей платформы совершенно недостаточно, и “Открытого образования” даже Coursera, EdX – это то, что представляет нас в международном пространстве. Тут уже можно говорить о каком-то взаимодействии».

Что касается мотива «Экспорт образования», то в этом направлении можно выделить две тенденции. С одной стороны, в условиях пандемии МООК позволили обеспечить часть потоков академической мобильности. С другой стороны, отмечается, что студенты из стран СНГ действительно знакомятся с онлайн-курсами университета на НПОО перед поступлением на программы высшего образования. Англоязычные студенты в большинстве своем взаимодействуют с зарубежными платформами.

- *Возможности: Привлечение школьников*

Несмотря на то, что в программах развития университетов рассматриваемый мотив относится к категории незначительных, эксперты считают его недооцененным: «У нас с каждым годом все больше приходит ребят, которые проходили наши курсы на “Открытом образовании”. Они очень мотивированные. К тому же, потом эти курсы можно перезачесть и заниматься, например, своей исследовательской работой, чтобы не отвлекаться...»; «Школьники – это вообще-то хорошая идея. Они проходят мало курсов, но, если получится завоевать этот рынок, открываются интересные возможности».

- *Дефициты: «Инструмент повышения квалификации научно-педагогических кадров»*

Данный мотив выделяется как наиболее значимый в дефицитарной категории. Было выявлено несколько вариантов повышения квалификации преподавателей посредством МООК:

1) Повышение квалификации путем освоения МООК: «Я вам даже могу сказать, что курсы, например, на платформе Coursera, до того, как они ушли с российского рынка, в направлении искусственного интеллекта и другие – их даже больше смотрели преподаватели, чем студенты»; «Я и сам проходил на “Открытом образовании” курс, когда нужно было начать читать дисциплину. Потому что что-то уже забылось, а что-то новое всегда появляется, нужно с этим всем знакомиться».

2) Повышение квалификации путем разработки и записи МООК: «Сейчас хороший преподаватель уже не может просто прочитать лекцию. Теперь ему нужно записать курс, показать, как он работает на камеру, свои материалы доработать под эти цели, добавить интерактив. Нужно учиться это все делать, теперь по-другому уже не получится».

3) Необходимость выстраивать работу со студентами, освоившими МООК: «Вот, например, преподаватели региональных вузов – они сталкиваются со значительными проблемами. Как работать с такими студентами? Нужно научиться выстраивать этот процесс с учетом того, что кто-то сторонний уже прочитал лекции, и теперь со студентами нужно это на практике проработать».

- *Дефициты: «Необходимость соответствия требованиям к участникам государственных программ»*

Несмотря на то, что в программах развития университетов встречаются фрагменты, подчеркивающие важность данного мотива, респонденты чаще отмечали его как «совсем не важный». При уточнении данных через интервью некоторые респонденты утверждали, что участие в государственных программах не может зависеть от наличия МООК у вуза. Однако трое из них отметили, что способность вуза разрабатывать онлайн-курсы может стать основанием для получения целевых грантов и участия в государственных программах: «Не то чтобы это цель, но хорошая возможность для развития вуза. Так мы и своих преподавателей представляем, и региональным партнерам помогаем, и финансирование, соответственно, на эти цели получаем по программам»; «Все больше внимания этой сфере уделяет Министерство, этот вопрос все больше уточняется в нормативке *<в нормативной документации – прим. авт.>*»; «По сути, государственные программы развития университетов не содержат

прямых требований о необходимости развития именно МООК-инструментария при цифровизации университета. А вот возможность разрабатывать качественные онлайн-курсы позволяет выигрывать конкурсы от Минобрнауки и университета «Иннополис» на производство интерактивных онлайн-курсов (выделяется 6 млрд руб. на разработку), то есть конкурс как раз завершается разработкой МООК (по 16 млн руб. финансирования на каждый)».

- *Дефициты: «Обеспечение равного доступа к качественному образованию»*

Хотя данный мотив высоко оценивается в нормативных документах университетов, результаты опроса и интервью показали, что он не определяет политику вуза в исследуемом направлении. Кроме того, на данном этапе он невозможен для реализации: «Насколько доступ может быть равным, а образование – качественным? Курс может быть качественным, но насколько он будет доступен для понимания?»; «Это распространенная ошибка. Образовательные результаты очень отличаются даже у студентов. Если взять магистров, которые уже имеют навыки, мотивированных из них, в лучшем случае, 25 %. Остальные даже не окончат курс. Это уже не равная доступность»; «Равный доступ – это равный интернет и одинаковые гаджеты. Курс может быть качественным, а в деревне просто нет интернета, чтобы его посмотреть таким, какой он есть. Раньше курсы были полностью открытыми, а теперь уникальная информация становится платной».

- *Дефициты: «Обеспечение непредвзятого оценивания образовательных результатов»*

Хотя МООК также могут выступать в качестве инструмента для непредвзятого оценивания образовательных результатов студентов, данный мотив по результатам исследования оценивается невысоко. Однако выявлено, что региональные государственные университеты оценивают его выше, чем столичные научно-исследовательские вузы. Это может объясняться тем, что научно-исследовательские университеты не нуждаются в повышении качества оценивания. Респонденты поясняют неоднозначность оценок этого мотива следующим образом: «У нас и сейчас, например, есть система прокторинга, но она несовершенна. Все равно можно обмануть систему, есть такие умельцы»; «В этих курсах тесты часто даются просто. Не могу сказать, насколько это объективно. И посмотреть можно, и угадать... Все-таки когда оценивает преподаватель, он может какие-то уточняющие вопросы задать».

- *Мотивы, не отраженные в программах развития университетов*

Кроме тех мотивов, которые были выявлены по итогам первой итерации контент-анализа программ развития университетов, в опросе были также представлены две формулировки мотивов, которые касаются продвижения университетов в позициях рейтингов вузов, а также использования МООК в связи с пандемией COVID-19.

Несмотря на то, что в программах развития мотив «Продвижение в рейтингах вузов» не был представлен, большинство участников опроса оценивают его как важный или важный, но не приоритетный: «Обычно не принято об этом говорить (это же часть бренда), но мы, конечно, понимаем, что МУКи могут в каких-то рейтингах повышать позиции. Когда была Coursera, это, конечно, учитывалось». Такое расхождение объясняется, с одной стороны, тем, что позиции в рейтингах могут трактоваться как составная часть бренда университета. С другой стороны, существует возможность искажения результатов опроса в связи с проявлением социально желательного поведения, т. е. такого, при котором оценки мотивов, имеющих коммерческую значимость, сознательно занижаются. А оценки мотивов, характеризующих деятельность университетов с позиции общественного блага, завышаются.

Безусловно, пандемия COVID-19 оказала значительное влияние на распространение практик МООК, и это также отмечают информанты в своих ответах на вопросы анкеты и в интервью. Однако с учетом долгосрочного характера программ развития университетов можно предположить, что вызовы пандемии невозможно предусмотреть на такой длительный срок: «У нас есть ситуационный центр, который этим занимается»; «Конечно, хорошо, что у нас уже были курсы к началу пандемии».

Также стоит отметить мотив привлечения дополнительных средств за счет реализации массовых открытых онлайн-курсов. Он отмечается в программах развития университетов, однако сами эксперты говорят о том, что прибыльную модель в рамках отечественного рынка пока реализовать не удалось: «Финансовых успехов от деятельности на платформе “Открытое образование” мы не имеем. Но Coursera давала прибыль. За 2020 г. прибыль составила сотни тысяч долларов». Факты свидетельствуют о том, что экономически эффективная организация разработки и представления МООК на платформах открытого образования и получение прямой прибыли от реализации этого направления возможны.

Итак, можно сказать, что ведущими мотивами, которые побуждают университеты к развитию МООК, эксперты единогласно считают

возможности привлечения слушателей на программы ДО и ДПО и развитие общего бренда вуза. В университетах, которые предлагают к освоению онлайн-программы высшего образования, также отмечают возможность привлечения на них студентов посредством реализации MOOK. Представители региональных государственных университетов рассматривают разработку и реализацию MOOK как меру обеспечения персонализации образования для студентов основных образовательных программ. Респонденты считают недооцененным канал привлечения выпускников школ на основные образовательные программы через реализацию и размещение MOOK на платформах открытого образования.

Основным мотивом разработки MOOK, который условно направлен на покрытие дефицитов в деятельности университетов, является повышение квалификации преподавателей в трех измерениях: освоение новых знаний через MOOK (в т. ч. разработка общеуниверситетских платформ для повышения квалификации педагогов); освоение новых навыков при разработке и реализации MOOK; освоение новых навыков при встраивании материалов MOOK других преподавателей в программу своей дисциплины.

Также респонденты утверждают, что на данном этапе развития технологии MOOK невозможно обеспечить всех желающих равным доступом и равным качеством реализации массовых открытых онлайн-курсов, а также безошибочной системой оценивания образовательных результатов. Кроме того, по итогам интервьюирования респондентов были выявлены мотивы, побуждающие вузы к разработке MOOK, которые не отражены или незначительно отражены в текстах программ развития.

## Заключение

По результатам проведенного контент-анализа программ развития университетов предложена новая классификация мотивов разработки и размещения MOOK на платформах открытого образования: мотивы «развития возможностей» и мотивы «преодоления дефицитов». К первой категории относятся мотивы, направленные на получение новых возможностей развития, а ко второй – мотивы, направленные на устранение дефицитов в деятельности вуза.

На основании результатов исследования можно сделать вывод о том, что российские университеты рассматривают MOOK скорее как инструмент развития, а не как средство устранения недостатков традиционных форм обучения. Ведущими

мотивами при разработке и размещении MOOK на платформах открытого образования являются продвижение онлайн-программ ДО и ДПО, а также онлайн-программ высшего образования, повышение общего бренда вуза и повышение квалификации профессорско-преподавательского состава.

Один из информантов исследования описал роль массовых открытых онлайн-курсов в развитии российских университетов как «маленький кусочек в копилочку бренда университета». MOOK не являются универсальным решением, но могут играть определенную роль в продвижении бренда университета и предоставлении новых возможностей для развития отечественного образования.

В целом, исследование раскрывает мотивы разработки MOOK в российских университетах с точки зрения управления их развитием, а также дает представление о потенциальной роли инструментов открытого образования. Результаты этого исследования могут быть использованы для концептуального обоснования, разработки и внедрения MOOK в российских университетах.

## Список литературы

1. Бугайчук К. Л. Массовые открытые дистанционные курсы: история, типология, перспективы // Высшее образование в России. 2013. № 3. С. 148–155.
2. Naert F. MOOCs, SPOCs, DOCCs and Other Bugs // Position Papers for European Cooperation on MOOCs. The Netherlands : EADTU, 2015. P. 64–74.
3. Jansen D., Konings L. MOOC Strategies of European Institutions. The Netherlands : EADTU, 2017. 71 p.
4. Rodriguez O. The Concept of Openness behind c and x-MOOCs (Massive Open Online Courses) // Open Praxis. 2013. Vol. 5, no. 1. P. 67–73.
5. The Decade of MOOCs: A Review of MOOC Stats and Trends in 2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.classcentral.com/report/moocs-stats-and-trends-2021/> (дата обращения: 12.05.2023).
6. Bozkurt A. Research Trends in Massive Open Online Course (MOOC) Theses and Dissertations: Surfing the Tsunami Wave // Open Praxis. 2016. Vol. 8, no. 3. P. 203–221.
7. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All // United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) [Электронный ресурс]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718> (дата обращения: 12.05.2023).
8. Shah D. Online Degrees Slowdown: A Review of MOOC Stats and Trends in 2019 // Class Central. 2019 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.classcentral.com/report/moocs-stats-and-trends-2019/> (дата обращения: 20.05.2023).
9. Kukulska-Hulme A., Beirne E., Conole G. et al. Innovating Pedagogy 2020: Open University Innovation Report 8. Milton Keynes : The Open University, 2020. 48 p.
10. Williamson B. Digital Education Governance: Data Visualization, Predictive Analytics, and 'Real-Time' Policy

- Instruments // Journal of Education Policy. 2016. Vol. 31, no. 2. P. 123–141.
11. *Gaebel M.* MOOCs: Massive Open Online Courses. Geneva : EUA, 2014. 217 p.
  12. *Howarth J.* Massive Open Online Courses and Consumer Goals // International Journal of Consumer Studies. 2022. Vol. 46, no. 3. P. 994–1015.
  13. *Allen I. E., Seaman J.* Changing Course. Ten Years of Tracking Online Education in the United States. Pearson : Babson Survey Research Group, 2013. 42 p.
  14. *Кузьминов Я. И., Фрумин И. Д.* Онлайн-обучение: как оно меняет структуру образования и экономику университета. Открытая дискуссия Я. И. Кузьминов – М. Карной // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 8–43.
  15. *Софронова А. К., Миронов Э. Ю.* Применение онлайн-курсов в дополнительном профессиональном образовании // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2018. № 4 (12). С. 71–76.
  16. *Powell S., Yuan Li.* MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education. Bolton : SETIS, 2013. 21 p.
  17. Кейсы российских университетов: сборник. Вып. 2 / сост. К. В. Зиньковский, Е. А. Савеленок. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. 446 с.
  18. *Коновалова А. Н.* Маркетинговый потенциал MOOK: оценка и проектирование // Гуманитарная информатика. 2018. № 15. С. 29–40.
  19. *Chen Yu, Roldan M.* Digital Innovation during COVID-19: Transforming Challenges to Opportunities // Communications of the Association for Information Systems. 2021. No. 48. P. 15–25.
  20. *Семенова Т. В., Вилкова К. А., Щеглова И. А.* Рынок массовых открытых онлайн-курсов: перспективы для России // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 173–197.
  21. Экспертная дискуссия «Цифровая революция в образовании и новые технологии обучения» [Электронный ресурс]. URL: <https://ioe.hse.ru/news/334110622.html> (дата обращения: 08.09.2022).
  22. *Воеводина Е. В.* Анализ «третьей миссии университетов» в разрезе образовательных рисков цифрового неравенства // Цифровая социология. 2022. Т. 5, № 1. С. 54–63.
  23. *Другова Е. А.* Передовые технологии, трансформирующие образование: обзор Международной конференции EDCRUNCH Томск 2020 // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24, № 4. С. 146–151.
  24. *Маслова Л. А.* MOOK в классических университетах. Спрос на MOOK со стороны молодежи 18–25 лет // Proceedings of the International Conference: eLearning Stakeholders and Researchers Summit 2018 : материалы международной конференции (Москва, 5–6 декабря 2018 г.) / отв. ред. Е. Ю. Кулик. Москва : Издательский дом Высшей школы экономики, 2018. С. 22–38.
  25. *Уваров А. Ю.* Зачем нам эти МУКи // Информатика и образование. 2015. № 9 (268). С. 3–17.
  26. Интернет в России: динамика проникновения. Весна 2017 г. // ФОМ (Фонд «Общественное мнение»). 2017 [Электронный ресурс]. URL: <http://fom.ru/SMI-internet/13585> (дата обращения: 05.05.2023).
  27. Как сделать образование двигателем социально-экономического развития? / под ред. Я. И. Кузьминова, И. Д. Фрумина, П. С. Сорокина. Москва : Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. 288 с.
  28. T.I.M.E. Association. International Student Mobility Report 2021 [Электронный ресурс]. URL: [https://timeassociation.org/wp-content/uploads/2021/10/TIME\\_Association\\_International\\_Mobility\\_Report.pdf](https://timeassociation.org/wp-content/uploads/2021/10/TIME_Association_International_Mobility_Report.pdf) (дата обращения: 13.05.2023).
  29. *Гохберг Л. М., Озерова О. К., Саутина Е. В.* Образование в цифрах: 2021 : краткий статистический сборник. Москва : НИУ ВШЭ, 2021. 132 с.
  30. *Елинская Я. А., Горин С. Г.* «Национальная платформа открытого образования»: роль, место и проблемы субъектов системы дополнительного образования // Народное образование. 2016. № 2–3 (1455). С. 30–33.
  31. Национальная платформа открытого образования как новый элемент высшего образования в России // Комитет по науке и высшей школе Администрации Санкт-Петербурга. Официальный сайт [Электронный ресурс]. URL: [https://www.gov.spb.ru/gov/otrasl/c\\_science/news/189296/](https://www.gov.spb.ru/gov/otrasl/c_science/news/189296/) (дата обращения: 08.02.2023).
  32. *Третьяков В. С., Ларионова В. А.* Открытое образование как стратегическое направление развития университета // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 2 (102). С. 51–60.
  33. Индикаторы образования: 2022 : статистический сборник / Н. В. Бондаренко, Л. М. Гохберг, О. А. Зорина и др. М.: НИУ ВШЭ, 2022. 532 с.
  34. *Dawadi S., Shrestha S., Giri R. A.* Mixed-Methods Research: A Discussion on its Types, Challenges, and Criticisms // Journal of Practical Studies in Education. 2021. Vol. 2, no. 2. P. 25–36.
  35. *Мамуров Б. Ж., Абдуллаев Ж. Ж.* Регрессионный анализ как средство изучения зависимости между переменными // European Science. 2021. № 2 (58). С. 7–10.
  36. Учебный словарь терминов по экономике и менеджменту / авт.-сост. И. Е. Козырская. Иркутск : Изд-во БГУ, 2017. 334 с.
  37. *Schreier M.* Qualitative Content Analysis in Practice. London : Sage Publications, 2012. 283 p.
  38. *Joshi A., Kale S., Chandel S., Pal D. K.* Likert Scale: Explored and Explained // British Journal of Applied Science & Technology. 2015. Vol. 7, no. 4. P. 396–403.

### References

1. Bugaychuk K. L. Massovye otkrytye distantsionnye kursy: istoriya, tipologiya, perspektivy [Massive Open Distance Courses: History, Typology, Perspectives]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2013, no. 3, pp. 148–155. (In Russ.).
2. Naert F. MOOCs, SPOCs, DOCCs and Other Bugs. *Position Papers for European Cooperation on MOOCs*, EADTU, 2015, pp. 64–74. (In Eng.).
3. Jansen D., Konings L. MOOC Strategies of European Institutions. The Netherlands: EADTU, 2017. 71 p. (In Eng.).
4. Rodriguez O. The Concept of Openness behind c and x-MOOCs (Massive Open Online Courses). *Open Praxis*, 2013, vol. 5, no. 1, pp. 67–73. (In Eng.).
5. The Decade of MOOCs: A Review of MOOC Stats and Trends in 2021, available at: <https://www.classcentral.com/report/moocs-stats-and-trends-2021/> (accessed 12.05.2023). (In Eng.).

6. Bozkurt A. Research Trends in Massive Open Online Course (MOOC) Theses and Dissertations: Surfing the Tsunami Wave. *Open Praxis*, 2016, vol. 8, no. 3, pp. 203–221. (In Eng.).
7. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All, available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718> (accessed 12.05.2023). (In Eng.).
8. Shah D. Online Degrees Slowdown: A Review of MOOC Stats and Trends in 2019, available at: <https://www.class-central.com/report/moocs-stats-and-trends-2019/> (accessed 20.05.2023). (In Eng.).
9. Kukulska-Hulme A., Beirne E., Conole G. et al. *Innovating Pedagogy 2020: Open University Innovation Report 8*. Milton Keynes: The Open University, 2020. 48 p. (In Eng.).
10. Williamson B. Digital Education Governance: Data Visualization, Predictive Analytics, and ‘Real-Time’ Policy Instruments. *Journal of Education Policy*, 2016, vol. 31, no. 2, pp. 123–141. (In Eng.).
11. Gaebel M. MOOCs: Massive Open Online Courses. Geneva: EUA, 2014. 217 p. (In Eng.).
12. Howarth J. Massive Open Online Courses and Consumer Goals. *International Journal of Consumer Studies*, 2022, vol. 46, no. 3, pp. 994–1015. (In Eng.).
13. Allen I. E., Seaman J. *Changing Course. Ten Years of Tracking Online Education in the United States*. Pearson: Babson Survey Research Group, 2013. 42 p. (In Eng.).
14. Kuzminov Ya. I., Frumin I. D. *Onlain-obuchenie: kak ono menyaet strukturu obrazovaniya i ekonomiku universiteta. Otkrytaya diskussiya Ya. I. Kuzminov – M. Karnoi [Online Learning: How It Affects the University Structure and Economics Yaroslav Kuzminov – Martin Carnoy Panel Discussion]*. *Voprosy obrazovaniya*, 2015, no. 3, pp. 8–43. (In Russ.).
15. Sofronova A. K., Mironov E. Yu. *Primenenie onlain-kursov v dopolnitel’nom professional’nom obrazovanii [Application of Online Courses in Additional Professional Education]*. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal’nogo universiteta im. M. K. Ammosova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Filosofiya*, 2018, no. 4 (12), pp. 71–76. (In Russ.).
16. Powell S., Yuan Li. *MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education*. Bolton: CETIS, 2013. 21 p. (In Eng.).
17. Zinkovsky K. V., Savelenok E. A. (Eds.). *Keisy rossiskikh universitetov [Case Studies of Russian Universities]*, iss. 2, Ekaterinburg, Ural University Press, 2018, 446 p. (In Russ.).
18. Konovalova A. N. *Marketingovy potentsial MOOK: otsenka i proektirovanie [Marketing Potential of the MOOC: Assessment and Projection]*. *Gumanitarnaya informatika*, 2018, no. 15, pp. 29–40. (In Russ.).
19. Chen Yu, Roldan M. *Digital Innovation during COVID-19: Transforming Challenges to Opportunities*. *Communications of the Association for Information Systems*, 2021, no. 48, pp. 15–25. (In Eng.).
20. Semenova T. V., Vil’kova K. A., Shcheglova I. A. *Rynok massovykh otkrytykh onlain-kursov: perspektivy dlya Rossii [The MOOC Market: Prospects for Russia]*. *Voprosy obrazovaniya*, 2018, no. 2, pp. 173–197. (In Russ.).
21. *Ekspertnaya diskussiya «Tsifrovaya revolyutsiya v obrazovanii i novye tekhnologii obucheniya» [Expert Discussion “Digital Revolution in Education and New Learning Technologies”]*, available at: <https://ioe.hse.ru/news/334110622.html> (accessed 08.09.2022). (In Russ.).
22. Voevodina E. V. *Analiz «tret’ei missii universiteta» v razreze obrazovatel’nykh riskov tsifrovogo neravenstva [Analysis of the “Third Mission of Universities” in the Aspect of Educational Risks of Digital Inequality]*. *Tsifrovaya sotsiologiya*, 2022, vol. 5, no. 1, pp. 54–63. (In Russ.).
23. Drugova E. A. *Peredovye tekhnologii, transformiruyushchie obrazovanie: obzor Mezhdunarodnoi konferentsii EDCRUNCH Tomsk 2020 [Advanced Technologies Transforming Modern Education: Review of the Conference EDCRUNCH Tomsk 2020]*. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2020, vol. 24, no. 4, pp. 146–151. (In Russ.).
24. Maslova L. A. *MOOK v klassicheskikh universitetakh. Spros na MOOK so storony molodezhi 18–25 let [MOOCs in Classical Universities. Demand for MOOCs from Youth 18–25 Years Old]*. In: E. Yu. Kulik (Ed.), *Proceedings of the International Conference: eLearning Stakeholders and Researchers Summit 2018*, Moscow, 2018, pp. 22–38. (In Russ.).
25. Uvarov A. Yu. *Zachem nam eti MUKi [Why Should We Suffer from the MOOCs]*. *Informatika i obrazovanie*, 2015, no. 9 (268), pp. 3–17. (In Russ.).
26. *Internet v Rossii: dinamika proniknoveniya. Vesna 2017 g. [Internet in Russia: Penetration Dynamics. Spring 2017]*, available at: <http://fom.ru/SMI-i-internet/13585> (accessed 05.05.2023). (In Russ.).
27. Kuzminov Ya. I., Frumin I. D., Sorokin P. S. (Eds.). *Kak sdelat’ obrazovanie dvigatelem sotsial’no-ekonomicheskogo razvitiya? [How to Make Education the Engine of Social and Economic Development?]*, Moscow, Higher School of Economics, 2019, 288 p. (In Russ.).
28. T.I.M.E. Association. *International Student Mobility Report 2021*, available at: [https://timeassociation.org/wp-content/uploads/2021/10/TIME\\_Association\\_International\\_Mobility\\_Report.pdf](https://timeassociation.org/wp-content/uploads/2021/10/TIME_Association_International_Mobility_Report.pdf) (accessed 13.05.2023). (In Eng.).
29. Gokhberg L. M., Ozerova O. K., Sautina E. V. *Obrazovanie v tsifrakh: 2021 [Education in Numbers: 2021]*, Moscow, Higher School of Economics, 2021, 132 p. (In Russ.).
30. Elinskaya Ya. A., Gorin S. G. *«Natsional’naya platforma otkrytogo obrazovaniya»: rol’, mesto i problemy sub’ektov sistemy dopolnitel’nogo obrazovaniya [The National Platform of Open Education: The Role, Place and Problems of Subjects of Additional Education]*. *Narodnoe obrazovanie*, 2016, no. 2–3 (1455), pp. 30–33. (In Russ.).
31. *Natsional’naya platforma otkrytogo obrazovaniya kak novyi element vysshego obrazovaniya v Rossii [National Platform of Open Education as a New Element of Higher Education in Russia]*, available at: [https://www.gov.spb.ru/gov/otrasl/c\\_science/news/189296/](https://www.gov.spb.ru/gov/otrasl/c_science/news/189296/) (accessed 08.02.2023). (In Russ.).
32. Tretyakov V. S., Larionova V. A. *Otkrytoe obrazovanie kak strategicheskoe napravlenie razvitiya universiteta [Open Education as a University Development Strategic Direction]*. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2016, no. 2 (102), pp. 51–60. (In Russ.).
33. Bondarenko N. V., Gokhberg L. M., Zorina O. A. et al. *Indikatory obrazovaniya: 2022 [Education Indicators: 2022]*, Moscow, Higher School of Economics, 2022, 532 p. (In Russ.).
34. Dawadi S., Shrestha S., Giri R. A. *Mixed-Methods Research: A Discussion on its Types, Challenges, and*

Criticisms. *Journal of Practical Studies in Education*, 2021, vol. 2, no. 2, pp. 25–36. (In Eng.).

35. Mamurov B. Zh., Abdullaev Zh. Zh. Regressionnyi analiz kak sredstvo izucheniya zavisimosti mezhdu peremennymi [Regression Analysis as a Means of Studying the Dependence between Variables]. *European Science*, 2021, no. 2 (58), pp. 7–9. (In Russ.).

36. Kozyrskaya I. E. Uchebnyi slovar' terminov po

ekonomike i menedzhmentu [Educational Glossary of Terms in Economics and Management], Irkutsk, Baikal State University Press, 2017, 334 p. (In Russ.).

37. Schreier M. *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: Sage Publications, 2012. 283 p. (In Eng.).

38. Joshi A., Kale S., Chandel S., Pal D. K. Likert Scale: Explored and Explained. *British Journal of Applied Science & Technology*, 2015, vol. 7, no. 4, pp. 396–403. (In Eng.).

#### Информация об авторах / Information about the authors

**Казин Филипп Александрович** – кандидат исторических наук, доцент Департамента государственного администрирования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» – Санкт-Петербург; [fkazin@hse.ru](mailto:fkazin@hse.ru).

**Павлова Анна Александровна** – магистрант академической программы «Управление образованием», Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» – Санкт-Петербург; [aapavlova\\_16@edu.hse.ru](mailto:aapavlova_16@edu.hse.ru).

**Philip A. Kazin** – PhD (History), Associate Professor, Department of Public Administration, National Research University Higher School of Economics – St. Petersburg; [fkazin@hse.ru](mailto:fkazin@hse.ru).

**Anna A. Pavlova** – Master's Student, Academic Program “Educational Administration”, National Research University Higher School of Economics – St. Petersburg; [aapavlova\\_16@edu.hse.ru](mailto:aapavlova_16@edu.hse.ru).



## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НЕФОРМАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОСТРАНСТВ УНИВЕРСИТЕТСКИХ КАМПУСОВ

*П. С. Кузнецов, О. В. Лешуков, В. Ф. Елисеенко*

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»*

*Россия, 109028, Москва, Покровский бульвар, 11;*

*pavkuz@gmail.com*

*Аннотация.* Исследование направлено на анализ роли кампуса и его неформальных образовательных пространств в обеспечении основных видов деятельности университета. Рассматриваются особенности неформальных образовательных пространств и подходы к управлению ими. Эмпирическая часть исследования базируется на интервью, проведенных с профильными управленцами и экспертами. Предложена типология неформальных образовательных пространств и примеры управленческих практик по их развитию.

*Ключевые слова:* кампус университета, управление университетским кампусом, пространство и место в университете; неформальные образовательные пространства

*Благодарности:* Исследование выполнено при поддержке Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

*Для цитирования:* Кузнецов П. С., Лешуков О. В., Елисеенко В. Ф. Особенности развития неформальных образовательных пространств университетских кампусов // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27, № 3. С. 58–71. DOI: 10.15826/umpa.2023.03.023.

## DEVELOPMENT FEATURES OF INFORMAL EDUCATIONAL CAMPUS SPACES

*P. S. Kuznetsov, O. V. Leshukov, V. F. Eliseenko*

*National Research University Higher School of Economics*

*11 Pokrovsky Bulvar, Moscow, 109028, Russian Federation;*

*pavkuz@gmail.com*

*Abstract.* The research aims to analyze the role of the university campus and its informal educational spaces as one of the resources in ensuring the main university functions. The article discusses the features of informal educational spaces and approaches to their management. The empirical part of the study is based on interviews with university administrators and experts. A typology of informal educational spaces and examples of management practices in development are proposed.

*Keywords:* university campus, university campus management, university space and place, informal learning spaces

*Acknowledgments.* The study was supported by the Basic Research Program at the National Research University Higher School of Economics (HSE University).

*For citation:* Kuznetsov P. S., Leshukov O. V., Eliseenko V. F. Development Features of Informal Educational Campus Spaces. *University Management: Practice and Analysis*, 2023, vol. 27, no. 3, pp. 58–71. doi 10.15826/umpa.2023.03.023. (In Russ.).

### Введение

Изучение физической среды университета важно для понимания того, как она влияет на основные функции вуза. В исследовании [1] отмечается, что пространство может влиять на образование, например, «объединять людей, стимулировать

исследования, сотрудничество и дискуссии или нести призыв к тишине и разобщенности». При этом определенные характеристики пространства могут влиять на одних людей положительно, а на других – отрицательно [2], что также актуализирует важность продуманной стратегии развития образовательной инфраструктуры. Кампусы

также являются фактором привлечения студентов и одним из наиболее важных первых впечатлений абитуриента об университете [3–6]. Кроме того, кампус и размещенные на нем материальные объекты демонстрируют историю и приоритеты вуза, передают его явные и неявные ценности [7].

Физическая среда университетов становится предметом повышенного внимания и в России. Кампусная и инфраструктурная политика является важным аспектом для университетов-участников программы «Приоритет-2030», что зафиксировано в их программах развития. Кроме того, Минобрнауки РФ был инициирован масштабный проект создания не менее 25 кампусов мирового уровня в России до 2030 г. За две волны отбора в программу было подано более 60 заявок и отобрано 17 проектов. Это крупномасштабный проект, предполагающий создание преимущественно межвузовских кампусов, призванных повысить качество образования и науки, а также привлекательность высшего образования для абитуриентов в разных частях страны [8; 9].

Потенциальные эффекты от предлагаемых инфраструктурных проектов во многом зависят от решений, принимаемых сегодня. Обозначенные выше инициативы принесут желаемые результаты только при условии, что наполнение кампусов будет отвечать основным содержательным приоритетам вузов. Наиболее актуальным остается вопрос, как инфраструктура может содействовать качеству образовательного процесса. При этом, несмотря на очевидную важность физической среды университетов, роль кампусов в формировании образовательного опыта и образовательных результатов является недостаточно изученной.

Физической среде высшего образования исторически уделялось меньше внимания, чем методическим или социальным аспектам, несмотря на обширный объем исследований о том, как инфраструктура формирует образовательный опыт в школе [10]. На практике это выражается в генеральных планах кампусов, в которых академические цели университета могут даже не упоминаться. Так, исследования выявляют, что генеральные планы кампусов «технически и финансово ориентированы» [11], а проектировщики кампусов нечасто согласуют цели развития университета и особенности формирования кампуса [12].

Обзоры исследований образовательных пространств в высшем образовании [10; 13–16] указывают на факт, что связь между физической средой университета и образовательными результатами – недостаточно исследованная и теоретизированная область. В России роль кампуса пока также

недостаточно изученное явление. Российские исследования [17–21] в основном рассматривают классификацию пространственной организации кампусов по отношению к городу или организацию кампуса в целом, при этом часто опираясь на зарубежные примеры. Детального описания российских кейсов мало [22–24], и кажется важным продолжать анализ этого опыта.

Исследователи образовательных пространств сталкиваются с достаточно сложной задачей, т. к. они должны учитывать различные области знаний при изучении роли кампуса: философию, социологию, архитектуру, психологию, науки об образовании, дизайн и др. [25]. При этом отдельно стоит вопрос эффективности использования пространств кампуса, который предполагает не только базовые требования поддержания достаточности и качества инфраструктуры, но и ее соответствие содержательным приоритетам развития вуза по основным видам деятельности.

Исходя из этого, наше исследование направлено на прояснение роли кампуса в обеспечении основных видов деятельности университетов. Планируется сделать фокус на вопросах управления отдельными типами кампусных пространств в ответ на содержательные приоритеты развития вуза. В данной публикации мы анализируем неформальные образовательные пространства как недостаточно изученную часть вузовской среды, в т. ч. вопросы их проектирования, управления и использования.

### **Понятия «пространство» и «место» применительно к университетскому кампусу**

Заслуживающим внимания при анализе кампусов является разделение понятий «пространство» и «место», принятое в обширной литературе по антропологии и урбанистике. Так, Ellis и Goodyear [15] называют «пространство» более абстрактным термином, а «место» предлагают использовать, когда речь идет о жизненном опыте людей. Пространство имеет большее значение для управленцев и администраторов. На институциональном уровне они оперируют агрегированными возможностями образовательных пространств и тем, как они отвечают потребностям дисциплины, программы или факультета. Управленцы и администраторы работают с такими понятиями, как нормы площадей, коэффициенты заполнения, плата за помещение: эти термины не предполагают раскрытия индивидуальных особенностей пространств и их пользователей.

Наиболее детально эта дискуссия представлена в работах Пола Темпла, составляющих важную теоретическую основу нашего исследования [2; 13–14, 26–28]. Темпл основывает свои выводы на философских и социологических работах (Кейси, Лефевр, Фуко, Хайдеггер), подчеркивающих силу отношений, опосредованных пространством. Темпл синтезирует их аргументы и утверждает, что «место создается людьми, использующими пространство с определенной целью: место, таким образом – это пространство, которое имеет значение для его пользователей; это особое пространство» [13, 136].

Темпл также отмечает [2], что связь кампуса с образованием сопряжена с трансформацией пространства в место через социальный капитал. Физический капитал в результате социальных взаимодействий в кампусе трансформируется в социальный капитал, который может содействовать достижению образовательных целей. Иными словами, университетское сообщество преобразует пространство в место, а место, в свою очередь, влияет на студенческий опыт и образовательные результаты.

Другие авторы также неоднократно подчеркивали, что ценность кампуса определяется его потенциалом по созданию социального капитала. Kuh и соавторы [Temple, 2008] отмечают, что результаты обучения во многом зависят от взаимодействия между студентами, поэтому кампус должен предоставлять им различные пространства для совместной работы и общения. Bennett [29] утверждает, что именно формирование образовательных сообществ является отличительной особенностью университета и позволяет ему быть генератором знаний. Теоретики социального конструктивизма на основе работ Выготского и Пиаже также утверждают, что все смыслы и знания создаются посредством социального взаимодействия [30]. Исходя из этого, особое внимание при проектировании и управлении кампусом должно уделяться созданию социального капитала. Это может проявляться, например, как в оборудовании специальных пространств для совместной работы (коворкингов, мини-переговорных), так и в иных форматах «перемешивания» студентов и сотрудников кампуса (при планировании дорожек, коридоров, атриумов и т. д.).

### **Особенности неформальных образовательных пространств в кампусе университета**

Пространства кампуса служат различным целям. В разных исследованиях предлагаются типологии помещений кампусов. Например, Oliveira,

Tahsiri and Everett [10] выделяют четыре группы пространств: формальные образовательные пространства, неформальные образовательные пространства, жилые помещения и места для отдыха. Нам кажется, что именно неформальные образовательные пространства требуют большего анализа, принимая во внимание важность опыта, который студенты получают за пределами аудитории. Этому есть несколько причин.

Во-первых, традиционные границы между формальными и неформальными пространствами стираются, поскольку обучение может происходить «в любое время и в любом месте» [31]. Во-вторых, потенциал создания социального капитала в университетах, где наблюдается устойчивость состава студенческой группы на протяжении всего периода обучения, смещается в сторону неформальных образовательных пространств, так как именно за пределами учебной аудитории повышается вероятность приобретения новых знакомств.

Образование все чаще выстраивается по модели совместного процесса. Однако Bennett [29] показывает, что большинство существующих образовательных пространств спроектированы для передачи фундаментальных знаний от преподавателя к студенту, а пространств, спроектированных для более «горизонтального» обучения, гораздо меньше. Ellis and Goodyear [15] в связи с этим упоминают три разные метафоры – образование как приобретение знаний, образование как участие и образование как создание знаний. Выбор между этими образовательными парадигмами влияет на то, как проектируются образовательные пространства. Можно полагать, что при переходе от первой ко второй и третьей парадигме меняется дизайн формальных образовательных пространств и возрастает доля неформальных образовательных пространств в кампусе. Формальные поточные образовательные пространства для больших групп студентов становятся менее распространенными, чем небольшие помещения, где студенты совместно учатся, а преподаватель видит свою роль в качестве фасилитатора их совместной работы [30].

По мере того, как университеты переходят к образовательным моделям, в большей степени ориентированным на студента, и смешанному обучению, неформальное образование становится важной частью студенческого опыта. Многие эксперты считают, что именно сочетание формального и неформального образования создает среду, которая способствует экспериментированию, любознательности и творчеству [32].

Leijon с соавторами определяют формальные образовательные пространства как «физические

образовательные пространства, в которых преподаватель и студенты обычно находятся вместе и в которых деятельность либо сосредоточена на преподавателе, либо контролируется им» [16, 3]. Развивая их мысль, можно предположить, что в неформальных образовательных пространствах студенты в основном находятся без преподавателя и сами определяют, чем заниматься.

Ellis and Goodyear в качестве критериев разграничения предлагают субъект контроля за процессом обучения и время, когда это обучение происходит: «Неформальное образовательное пространство – это пространство, где студенты встречаются без присмотра преподавателя и, как правило, вне расписания занятий» [15, 167].

Именно неформальные образовательные пространства, как специально созданные для этих целей, так и нет, в наибольшей степени влияют на создание социального капитала. Waite [33] называет их «социально каталитическими», т. е. побуждающими людей проводить время с другими. Они катализируют социальное поведение и играют ключевую роль в формировании чувства общности и вовлеченности.

Мы полагаем, что особенность неформальных образовательных пространств состоит в том, что они могут использоваться как для неформального (собственные инициативы студентов), так и для формального образования (выполнение группового проекта вне учебной аудитории и времени, но в рамках учебной дисциплины или проведение семинара в коворкинг-зоне). В связи с этим мы предлагаем говорить о преимущественно формальных и неформальных пространствах в зависимости от их основного назначения.

Лучшее пространство при этом не обязательно станет лучшим местом [13], и, наоборот, места, которые их пользователи считают особенными, не обязательно должны быть дорогими в создании или обслуживании. Темпл иллюстрирует эту позицию репликами студентов, которые были впечатлены кампусом, но ощущали себя потерянными. Пользователи, полагает он, должны иметь возможность заявлять право на доступное пространство, проявлять субъектность, чтобы сделать пространство своим собственным, особым местом [13].

### **О проектировании и управлении образовательными пространствами**

В литературе парадигмальный сдвиг отмечается не только в типах образовательных пространств, но и в управлении ими. Согласно Темплу [27], осознание «алхимии превращения пространства

в место» должно стать ключевой задачей университетского управления. Другими словами, руководство университета должно чаще задаваться вопросом, что оно может сделать с пространством, чтобы повысить его потенциал для создания социального капитала, влияющего на студенческий опыт и образовательные результаты [13]. Сейчас же при проектировании образовательных пространств университеты часто исходят прежде всего из соображений обслуживания и эксплуатации [29].

Чтобы изменить эту практику, Bennett [29] предлагает при проектировании, строительстве и реконструкции образовательных пространств задавать шесть смысловых вопросов о характере образования, которое хотелось бы иметь в этом пространстве:

1. Что заставляет нас создавать здесь физическое, а не виртуальное пространство?
2. Как это пространство может помочь студентам проводить здесь больше времени и делать это более продуктивно?
3. На какую модель обучения в спектре от индивидуального до группового направлено это пространство?
4. Какую эпистемологическую модель генерации и передачи знания будет отражать это пространство?
5. Как это пространство может содействовать получению студенческого опыта?
6. В какой степени это пространство должно способствовать неформальному образованию?

После этих смысловых вопросов следуют операционные задачи. Marmot [34] включает в них то, что чаще всего входит в управление кампусом: распределение помещений, безопасность, уборка, утилизация, ремонт и др. Если в процессе планирования приоритет отдается только операционным задачам, это может привести к формированию образовательных пространств, не вполне выполняющих свои цели. Неоптимальный баланс между смысловыми и операционными задачами может «свести на нет лучшие замыслы дизайнера и привести к низкой отдаче от инвестиций в образовательные пространства» [29].

Чтобы раскрыть потенциал кампуса по созданию социального капитала, может использоваться модель «управления взаимодействием» в дополнение к подходу «управление физической средой» [13]. Этот переход не обязательно связан с большими затратами, но может потребовать изменения подходов к управлению, что для многих университетов станет серьезным вызовом. Кроме того, эта модель требует поиска баланса между интересами различных пользователей кампуса. В связи

с этим обращает на себя внимание неоднозначное решение Калифорнийского университета в Санта-Барбаре (США) 2021 года об утверждении проекта общежития на 4500 студентов. Деньги на постройку пожертвовал миллиардер Мангер при условии точного следования его проекту, где у 94 % студентов не будет собственных окон в комнатах. По его мнению, небольшие жилые помещения побудят студентов покидать комнаты и взаимодействовать в местах общего пользования [35].

Чтобы узнать о подходах к управлению кампусом в российских вузах, в рамках исследования были проведены интервью, результаты которых представлены ниже.

### Методология исследования

Участниками исследования стали администраторы университетов (включая двух ректоров и двух проректоров) и эксперты, в полномочия которых входят вопросы проектирования и управления кампусом. В таблице представлены некоторые данные об участниках. Шесть университетов являются многопрофильными вузами, один университет имеет технологическую направленность, но при этом в нем представлены образовательные программы по четырем из восьми основных отраслей наук. Это позволяет исключить возможные особенности пространственной организации, которые могут быть характерны для монопрофильных специализированных университетов (например, вузов культуры или медицинских).

Таблица

#### Информация об участниках исследования

Table

#### Information about the study participants

	Университет	Город
Эксперт 1	Университет 1	Курган
Эксперт 2	Университет 2	Белгород
Эксперт 3	Университет 3	Якутск
Эксперт 4	Университет 4	Екатеринбург
Эксперт 5	Университет 5	Ханты-Мансийск
Эксперт 6	Университет 6	Москва
Эксперт 7	Университет 7	Томск

Эмпирической базой стали индивидуальные глубинные полуструктурированные интервью, что позволило исследовать темы, значимые для респондентов [36]. Всего было проведено шесть интервью средней продолжительностью 45–90 минут.

Кроме этого, один из соавторов исследования имеет опыт администрирования университетской инфраструктуры и во время работы проводил включенное наблюдение по типу «наблюдатель как участник». Большинство вопросов интервью касались двух больших блоков: (1) роли и типы неформальных образовательных пространств; (2) особенности управления ими.

Пространства кампуса, основная цель которых не связана с образованием (культура, спорт и др.), остались вне фокуса этого исследования. Общежития также не рассматриваются в данной работе, хотя мы понимаем их важность в создании социального капитала.

### О роли неформальных образовательных пространств кампуса

Признавая разнообразный состав пользователей кампуса, участники исследования называют студентов основной группой, ради которой проводятся изменения:

*Из моего общения с администраторами... я вижу, что 95 % всех новых пространств были сделаны для студентов, а не для преподавателей, исследователей и иных сотрудников вуза (Эксперт 6).*

При объяснении, что делает кампус кампусом, к очевидным идеям о совокупности зданий участники добавляют социальную среду и тот факт, что кампус дает возможность студентам разных факультетов вступать в коммуникацию. Вот как описывает свой опыт обучения один из участников:

*Общение способствует продвижению учебы. Плюс к учебе было то, что в кампусе все студенты проживают. <...> Идет обмен опытом. <...> Возникают связи, которые переходят в дальнейшую жизнь. (Эксперт 1)*

Пространства кампуса являются точкой притяжения, приводят к созданию социального капитала и, как результат, становятся местами:

*Мы в этом году сдали центр студенческих инициатив. Студенты попросили там туалет сделать. Я говорю: «Ребята, в главном корпусе 16 туалетов на всех этажах. <...> Сложно пройти десять метров по коридору?». Я сейчас только понимать стал, что они не хотят выходить оттуда. <...> Они там счастливы, закрываются, что-то мастерят, совещаются (Эксперт 3).*

Популярность неформальных образовательных пространств участники исследования объясняют тем, что обучение выходит за границы стен аудитории и лаборатории:

*Оно повсюду, в общении с коллегами не только во время лекций и семинаров, но и в коридоре, в общении с природой, в общении с кампусной и городской средой. Эти пространства – питательная среда (Эксперт 7).*

Зачастую студенты используют неформальные образовательные пространства для подготовки учебных заданий. Но их использование может быть и не связано с основным обучением:

*В стенах университета зарождаются первые стартапы. А это требует свободных пространств. Студент может сказать: «Я вообще не про учебу сейчас, у меня микробизнес неожиданно зародился, и я тут сижу на стульчике и компьютер ваш использую». И если этого студента со стульчика (из библиотеки, из центра коллективного пользования) не выгоняют, это правильный кампус (Эксперт 6).*

Однако с определением неформальных образовательных пространств единогласия нет. Формируется как более широкое понимание:

*Я все-таки прихожу к мысли, что вся территория кампуса, за исключением лекционных аудиторий, – это всё неформальное образовательное пространство (Эксперт 4);*

Так и более узкое:

*Стоит говорить о неформальных образовательных пространствах, именно с этой целью спроектированных. И тогда столовые и кафе тоже не должны попасть сюда, потому что основная их цель – это общепит (Эксперт 7).*

Некоторые определяют неформальные образовательные пространства методом исключения – им является всё то, что нельзя отнести к формальным образовательным пространствам, офисному фонду и жилью:

*Все пространства, у которых не производственная и не жилая функции, – это всё пространства для неформального обучения. Хотя в жилье тоже может происходить неформальное обучение (Эксперт 7).*

Определяя неформальное образовательное пространство, многие указывают на такие характеристики, как доступность, включая легкость бронирования или вообще отсутствие такой необходимости:

*Это любое место, где может разместиться студент, физически сесть, даже стол не обязателен. Там никто не будет говорить, что ты должен отсюда уйти, потому что здесь идет учебный процесс. <...> Если учебная часть не контролирует это посадочное место, то это неформальное образовательное пространство (Эксперт 6).*

*Часто это тип пространств, который открыт для эксплуатации 24 часа в сутки, семь дней в неделю (Эксперт 7).*

Также эксперты отмечают отсутствие привязки к дисциплинам, многофункциональность, гибридность:

*Это такая гостиница университета (Эксперт 7).*

## Типы неформальных образовательных пространств

В литературе выделяются разные типы неформальных образовательных пространств, например, созданные специально для обучения или изначально планируемые для других целей, но используемые для неформального образования [10; 37]. В нашей попытке типологизации неформальных образовательных пространств мы неоднократно сталкивались с точкой зрения, что весь кампус (и даже город) является образовательным пространством. Однако мы решили сделать фокус на более узком понимании неформальных образовательных пространств и пришли к типологизации, представленной в этом разделе.

Первым типом такого пространства является университетская **библиотека**. Исследования фиксируют сдвиги в представлении о предназначении библиотеки – от хранилища печатных материалов к месту для поддержки индивидуального и группового обучения и исследований [15; 38]. Цель библиотеки сейчас – быть гибким пространством, в котором студенты могут учиться, как и когда пожелают [31]. Oblinger отмечает, что «библиотека XXI века рассматривается в качестве общественного пространства и становится местом формирования социального капитала, а не хранилища книг» [1, 17.2].

Участники исследования также отмечают важность этого типа пространств и считают, что библиотека должна в большей степени становиться местом для группового обучения:

*Создание таких пространств началось с научной библиотеки. Там создали читальный зал, который работает 24/7. Это было революционно для того времени (Эксперт 7).*

*В библиотеке должны быть тихие зоны, но там должны быть и громкие зоны (Эксперт 6).*

*Библиотека должна быть живым местом, где реализуются не только процесс выдачи книг, поход в читальный зал, но и другие активности (Эксперт 5).*

Несмотря на медленную трансформацию, участники отмечают потенциал библиотек стать неформальными образовательными пространствами:

*Это уже не то глухое пространство, где стеллажи. Там процентов 10 пространства занимают книги и журналы. А другое пространство*

*трансформировано. Мы ушли от читальных залов. Там пространство с удобной мебелью для общения: столы не прямоугольные, а треугольные, чтобы можно было в круг ставить (Эксперт 3).*

*Максимальная доля площадей должна быть выделена под читальный зал; осуществлено зонирование с разделением на зоны тишины и зоны общения; не надо сдавать рюкзаки, можно проходить со стаканом кофе; есть кафе или кофемат, компьютеры и МФУ (Эксперт 6).*

**Коворкинги** сегодня становятся популярным решением, которое позволяет студентам готовиться к аудиторным занятиям и заниматься в режиме самоподготовки (в одиночку или группами):

*Он удобнее во всех отношениях. Там есть горячий чай, кухня, удобные кресла, доска, флипчарты – все, что нужно, чтобы в XXI веке <поработать> с кем-нибудь (Эксперт 4).*

Важно иметь в виду, что в термин «коворкинг» различные вузы и менеджеры образовательной среды вкладывают разные смыслы. Неоднозначных аспектов как минимум два. Во-первых, стоит ли воспринимать коворкинг исключительно как пространство коллаборации: не просто совместно используемое помещение, но пространство, стимулирующее формат групповой работы? Во-вторых, стоит ли понимать под коворкингом исключительно физически обособленное пространство?

На наш взгляд, целесообразно трактовать понятие «коворкинг» широко, имея в виду, что данное пространство может иметь своё внутреннее зонирование, обеспечивающее и индивидуальные, и групповые формы деятельности, а вот физическая изоляция от других пространств кампуса как раз не является обязательной – есть примеры, когда коворкинги успешно создавались в больших рекреациях / холлах зданий.

В качестве особого типа неформальных образовательных пространств можно выделить **помещения студенческих организаций**. Практика показывает, что существенная доля активностей, реализующаяся в этих пространствах, имеет отношение к неформальному образованию. Во-первых, именно здесь часто осуществляется проектная деятельность обучающихся. Во-вторых, даже если активность студенческой организации совсем не имеет отношения к направлению подготовки студента-участника (например, добровольчество), то сам опыт участия в таком проекте является существенным образовательным результатом.

Несколько коворкинг-зон, а также студенческий клуб и пространства студенческих организаций иногда объединяют в **студенческие центры**, которые могут занимать отдельное здание или его

часть. Они были названы одним из девяти наиболее распространенных, динамичных и влиятельных трендов, которые сегодня формируют физическую среду университетов по всему миру [31].

*У нас есть комплексный большой коворкинг, в котором есть небольшие комнаты для индивидуальных занятий, общий конференц-зал, аудитория для групповой работы. Там квадратных метров больше, там есть кухня (это важное отличие), там можно находиться дольше. Там есть туалеты, компьютеры, места для сна. Такой коворкинг полного цикла (Эксперт 4).*

*Есть одно пространство порядка 150 квадратных метров с хорошим видом на озеро. Мы его проектировали как гибридное пространство, где есть место для уединения и большая трансформируемая мягкая группа, которая состоит из кресел и пуфов, которые можно разным образом моделировать, переставлять: для групповой работы, для кинопросмотров, для лекций (Эксперт 7).*

Где-то студенческий центр ближе к формату коворкинга, а где-то – к пространствам для студенческих объединений. Много зависит от режима использования:

*Составляется общее расписание на неделю по заявкам студентов. Когда мы строили, там были скептики, которые говорили: «Вы строите для активистов, а нам, простым, сюда не попасть будет». Но, как показала практика, любые группы, которые самоорганизовались, могут написать заявку <...> и получить в зависимости от загруженности свое время и помещение (Эксперт 3).*

Хотя есть мнение, что нет основания выделять студенческий центр как отдельный тип:

*Пусть он большой, из нескольких залов, неважно. Студенческие центры (student hubs) – это в какой-то пропорции комбинация пространств студорганizations и коворкинга. Я бы считал это производной. Здесь двойной счет, потому что это комбинация (Эксперт 6).*

В университетах также стали появляться малые неформальные образовательные пространства – «**брейкауты**» (иногда их называют аудиториями для самоподготовки), которые не очень удобны для занятий с большим числом студентов, но подходят для группы из 5–7 человек:

*Стеклянные двери, внутри четыре стола. На сегодня две аудитории готовы, но в перспективе еще 15 таких аудиторий. В них доступ открытый, без ключа, без журнала, без вахтера (Эксперт 5).*

В ответ на тезис о том, что границу между формальными и неформальными пространствами

провести трудно, участники говорят, что учебные аудитории и другие пространства для формального образования могут использоваться и для неформального образования, когда в них не проводятся занятия в рамках учебного расписания:

*Она в этот момент остается учебной аудиторией, но без признанных атрибутов: без лектора и оценивания (Эксперт 4).*

*Стандартная аудитория, которая не занята по расписанию. Туда же компьютерный класс. Сейчас существует конвергенция, потому что есть места, где логично не ставить компьютеры, куда народ ходит со своими ноутбуками (Эксперт 6).*

Это наблюдение подтверждает вывод, что формальные образовательные пространства, хорошо спроектированные для социального взаимодействия, могут быть использованы для продолжения работы и после «звонка» [32].

Всё большее применение в стенах кампуса находят такие пространства, где доля неформального образования иногда больше, чем доля занятий «по расписанию». Например, соответствующим типом являются **пространства научно-учебных лабораторий**. Структура таких пространств может быть разной в зависимости от отрасли науки или иной специфики, но обобщенно их все можно считать коворкингами, доступ к которым не общий, а закрытый (сюда может попасть только определенная группа студентов). В таких пространствах создаётся определенное количество «неформальных учебных мест», соответственно, спроса на общедоступные неформальные образовательные пространства у этих студентов уже не будет или будет в гораздо меньшем объёме.

Кроме того, гибридными (формальными и неформальными в зависимости от сценария использования) являются так называемые **«профессиональные пространства»**. Речь идёт о пространствах, где формируются и реализуются профессиональные навыки, характеризующие конкретное направление подготовки студентов или набор таких направлений. Наиболее известными типами пространств такого рода являются факультеты или центры коллективного пользования, которые активно используются студентами инженерных дисциплин в учебной деятельности. Также к этому типу можно отнести пространства, востребованные на других образовательных направлениях, например, пространства для создания медиаконтента, творческие мастерские, центры макетирования и прототипирования, юридические клиники, залы судебных заседаний.

Одно из исследований Темпл [28] полностью посвятил *пространствам, которые обеспечивают связь между другими пространствами*

университета. Примерами таких пространств будут атриумы, «внутренние улицы» и обычные коридоры. Они выполняют транспортную и транзакционную функции: некоторые используют их только для перемещения в место назначения, в то время как другие могут использовать их для образования и общения, например, в ожидании, пока освободится аудитория. Таким образом, связующие пространства сочетают в себе движение и образование [28]. Простые меры, которые могут способствовать установлению связей в таких местах, включают установку кофемашин или приобретение настольных игр [39]. Связующие пространства нашли отражение и в наших интервью:

*Студенты у нас очень много проводят времени, просто до безумного, в коридорах, где есть скамейки. Они учатся и общаются (Эксперт 4).*

*Соединительная ткань – хорошая возможность создания неформальных образовательных пространств (Эксперт 7).*

*Мы называем их «коворкинг-зоны»: любые кусочки рекреаций, коридоров, атриумов, где находится пара стульев, столов, и можно общаться (Эксперт 6).*

*Практически в каждом корпусе есть небольшие закоулки, в которых мы установили мягкие зоны. Там есть диванчики, на которых порядка 10 человек может одновременно поместиться: с одной стороны пять, с другой пять (Эксперт 5).*

Респонденты отмечают, что к дизайну надо подходить осознанно:

*В главном корпусе стоят скамейки. Это организация пространства, программирующая пассивное поведение. Ты сел и ждешь. Это не два кресла, пусть небольших, ориентированных друг на друга, которые программируют взаимодействие (Эксперт 7).*

Также планировалось уточнить, есть ли пространства, в которых, по мнению участников, может увеличиться потенциал для социального взаимодействия и группового обучения, если внести какие-либо изменения. Чаще всего среди необходимых изменений называют увеличение мест, чуть реже – увеличение часов работы, приспособление учебных аудиторий для неформального образования и обустройство университетской территории.

## Неформальные образовательные пространства и управленческие практики

Аудит эффективности использования образовательных пространств (формальных и неформальных) – это деятельность, достаточно давно ставшая

абсолютно стандартной во многих ведущих университетах мира [40; 41]. Результаты проведенных нами интервью показывают, что система неформальных образовательных пространств в российских вузах уже готова к рефлексии. По крайней мере, все респонденты соглашались с тем, что необходимо работать с качеством пространств и эффективностью их использования.

Комментируя трансформации вузовской инфраструктуры, респонденты единогласны в том, что в формальных образовательных пространствах было много изменений в плане качества, включая связанные с обеспечением дистанционного образовательного процесса. Однако большой количественный рост случился и в плане неформальных образовательных пространств:

*10 лет назад не было и десятой части коворкинг-зон по количеству посадочных мест, чем сейчас. Раньше комнатухи в общежитиях были кое-где, аудитории по самоподготовке на большое здание по одной-две (Эксперт 6).*

Этот рост связывают с изменением моделей организации образовательного процесса, предполагающих большую совместную работу студентов и преподавателей, а также горизонтальное взаимодействие студентов. Например, в программе развития одного из вузов заявлен переход к проектному обучению и поставлены количественные цели, включая вовлечение четверти студентов во время обучения в научную работу, а трети студентов – в стартапы. Возникает вопрос, где они это будут делать:

*Вариант «домой иди и делай» возможен, но это так себе ответ, особенно когда в университете много иногородних студентов, потому что как минимум 50% приходят к себе домой в общежитие и думают: «Вот нам сказали “дома” поработать над проектом, а мне-то где над ним работать? На кровати?» (Эксперт 6).*

На начальном этапе развития, который характеризуется значительным количественным ростом неформальных образовательных пространств, вопросы качества созданной в этих пространствах среды (удобно ли всё организовано, одинаково ли востребованы все созданные форматы обучения, самоподготовки и проектной деятельности) часто оказываются на втором или даже на третьем плане.

*На стадии количественного роста не до рефлексии. Пространства создаются по принципу «делай, не ошибешься». Если в учебно-лабораторном комплексе на 5–7 тысяч студентов вы сделали один, два, даже три коворкинга общей вместимостью 30 или 50 человек, то как бы плохо вы ни организовали там пространство, оно будет очень востребовано,*

*потому что лучше, чем ничего. <...> А вот когда таких пространств создано много, то начинают совсем другие вопросы обсуждаться: и про стоимость их обслуживания, и про режим и безопасность их использования (Эксперт 6).*

Вопросы развития и управления кампусами чаще всего координируются проректорами по административно-хозяйственной работе. Однако результаты интервью показывают, что важную роль играют администраторы и других функциональных направлений:

*«Заводила» кампусных вопросов – это молодежная политика. Второй человек – проректор по образовательной деятельности, потому что проектная деятельность требует новых подходов в реализации (Эксперт 5).*

*Ректор активно вовлечен в эти вопросы, ему развитие кампуса интересно, но скорее на стратегическом уровне, на уровне целеполагания (Эксперт 7).*

Важным остается вопрос, как происходит взаимодействие между функциональными заказчиками пространств и командами, которые непосредственно занимаются их созданием и обслуживанием. Архитекторы и инженеры переводят намерения университета в генеральный план? Или, наоборот, архитекторы и инженеры делают свою работу с опорой на строительные нормы и стандарты, а потом преподаватели придумывают, как это пространство использовать?

*Нам тут промышленники отремонтировали две аудитории. <...> Мы приходим на открытие мероприятия, а там нет ни одной розетки. Мы добавили, но вы же понимаете, насколько это проблематично бывает (Эксперт 1).*

Участники признают первостепенную важность вопросов эксплуатации инфраструктуры:

*Мои главные задачи как проректора по эксплуатации и развитию имущественного комплекса – чтобы было в зданиях тепло, свет горел. Для меня, конечно, красота тоже играет роль, но надежность важнее. Дальше я вижу, но не так, как проректоры по цифровизации и по стратегическому развитию. Вот они немножко за горизонт смотрят (Эксперт 3).*

При этом подчеркиваются возможные противоречия между задачами обслуживания инфраструктуры и запросами к ней:

*Если усложнять какие-то моменты, допустим, кондиционирование воздуха сделать... Это расходы. <...> Нагородить можно все, что угодно. А потом как это обслуживать? Такие ребята, которые только фантазируют, не думают, сколько это будет стоить в эксплуатации (Эксперт 3).*

По результатам интервью мы выделили несколько управленческих практик проактивного подхода к управлению неформальными образовательными пространствами. Первая – *стандартизация пространств кампуса*. Например, в одном из университетов разработали стандарт среды (пространств и сервисов) учебно-лабораторного комплекса, который в том числе включает целевые установки по обеспечению качества и количества неформальных образовательных пространств. На основе стандарта планируется провести аудит инфраструктуры и сервисов в каждом из корпусов и сформировать дорожные карты по развитию среды каждого корпуса. Стандарт является гибким ориентиром. Его параметры подлежат уточнению по итогам проведения как аудита всего кампуса, так и анализа мирового опыта.

Вторая практика – *привлечение научных подразделений к принятию управленческих решений*. Например, в одном из университетов создан научно-образовательный центр урбанистики и регионального развития, деятельность которого направлена в том числе на развитие кампуса:

*В период пандемии была создана рабочая группа по созданию среды для самостоятельной работы студентов. Мы ее ориентировали на пространство для неформального обучения. Мы инспектировали корпуса университета и выделяли там зоны, в которых можно было бы подобное пространство создать и оборудовать (Эксперт 7).*

Третья практика – *участие студентов в управлении кампусом*. Один из экспертов связывает успех кампусной и молодежной политики с эффективным взаимодействием между студентами (в лице Союза студентов) и администрацией вуза, которая делегирует сотрудника, занимающегося организацией пространств, в том числе коворкингов. Совместно с Союзом студентов он проводит опросы и фокус-группы и переводит получившийся результат в техническое задание. Одну из причин привлечения студентов к кампусным решениям участники видят в желании помочь им сформировать субъектность. Вот как студенты определяют облик коворкинга в этом вузе:

*Мы построили 12 коворкингов, и дизайн каждого из них мы разрабатывали совместно со студентами. Решение, где расположится следующий коворкинг, тоже принимают студенты. <...> Мы выбираем пространство, после этого объявляем конкурс на лучшую идею по концепт-дизайну. Студенты присылают свои варианты, их мы обсуждаем с коллегами из разных хозяйственных блоков университета. Потом приглашаем студентов на открытие (Эксперт 4).*

В литературе подчеркивается, что создание неформальных образовательных пространств может не требовать больших затрат, но в интервью мы сталкивались и с альтернативными точками зрения:

*Всегда создание таких пространств упирается в ресурсные ограничения. С аудиторией проще, потому что образовательные результаты могут достигаться и за ржавой партией, если учитель хороший. Поэтому в стандартном аудиторном фонде можно держаться долго, редко обновляя. Когда мы все-таки создаем новое неформальное пространство, это требует значительного количества ресурсов, потому что это не доработать что-то, а выбросить всё, отремонтировать, зонировать, оснащать принципиально другой мебелью (Эксперт 6).*

Поэтому роль центрального менеджмента участники видят в гарантировании минимального качества и количества неформальных образовательных пространств:

*Факультеты, у которых много проектных активностей, в это вкладываются. Но возникает вопрос: что тогда делать с теми, у кого нет дополнительных ресурсов? (Эксперт 6).*

С конфликтом «желание – эксплуатация» связан и вопрос о количественном нормировании неформальных образовательных пространств. Если количественные требования к аудиторному фонду вытекают из расписания занятий, то наличие каких-то объективных требований к неформальным образовательным пространствам не так очевидно. В связи с этим целесообразно определять и ориентировочные масштабы неформальных пространств. Так, например, экспертом 6 предлагается «модель спроса на места в неформальных образовательных пространствах, которая может быть описана по формуле “40 – x”, где x – количество академических часов, зарезервированных еженедельно под контактные виды занятий в рамках учебного расписания. Параметр “x” достаточно сильно зависит и от вуза, и от специфики направления подготовки. Но ориентировочно можно считать, что каждый студент в течение всего учебного года еженедельно предъявляет спрос на 16–20 часов занятий в неформальном образовательном пространстве того или иного типа. Соответственно, примерным нормативом является создание 1 места в неформальном образовательном пространстве на 5–6 студентов».

Не все участники исследования видят подобные количественные решения вопроса, но все разделяют целесообразность наличия высокой доли неформальных пространств, менее специализированных и легко трансформируемых под различные сценарии использования студентами.

## Заключение

В то время, как исследования студенческого опыта в основном сосредоточены на том, чем студенты занимаются, необходимы также исследования того, где проходит обучение и как эти места влияют на студенческий опыт. Проведенный анализ показывает важность развития университетского кампуса в контексте его содействия основным образовательным и научным приоритетам вуза. Устройство кампуса способно стимулировать социальные взаимодействия, которые могут помочь в достижении образовательных результатов. Важнейшую роль в этом играют неформальные образовательные пространства, создание и развитие которых оказывается актуальной задачей и для российских вузов. Часто эта задача предполагает поиск решений, позволяющих трансформировать «пространства» в «места», которые становятся привлекательными для совместной работы преподавателей, студентов и выпускников.

При этом современные подходы к развитию кампусов предполагают их организацию с учетом принципов управления взаимодействием вместе с моделью управления физической средой. Результаты проведенных интервью показывают, что вузы уже начинают движение в эту сторону, однако эта задача требует большего внимания.

Структура неформальных образовательных пространств неоднородна – создаются и функционируют пространства разных типов, с разным принципом доступа, с поддержкой разных образовательных активностей. Мы предложили типологию таких пространств, основанную на международном опыте их создания и адаптированную под сложившуюся в России практику.

Согласно полученным результатам, выделяется несколько управленческих практик проактивного подхода к управлению неформальными образовательными пространствами: привлечение научных подразделений к принятию управленческих решений по развитию кампуса, участие студентов в управлении кампусом и стандартизация (регламентация) пространств кампуса, опирающаяся на запросы пользователей этих пространств.

Нам кажется важным продолжать исследования эффективности типов образовательных пространств и их влияние на результаты деятельности всего вуза. Проекты создания кампусов, реализуемые во многих регионах страны, создают уникальную возможность для анализа и поиска наиболее подходящих пространственных решений, способных обеспечивать серьезный вклад в повышение привлекательности высшего образования и реализацию вузами программ развития.

Важно проводить и количественные исследования создания и использования неформальных образовательных пространств. Какие типы пространств создают вузы, как конкретные характеристики этих пространств влияют на образовательные результаты и студенческую вовлеченность? Подобные исследования будут способствовать более эффективному моделированию и использованию неформальных образовательных пространств вузовских кампусов.

### Список литературы

1. *Oblinger D. G.* Learning Spaces. Washington, DC: Educause; 2006. 446 p.
2. *Temple P.* From Space to Place: University Performance and Its Built Environment // Higher Education Policy. 2009. Vol. 22 (2). P. 209–223. DOI: 10.1057/hep.2008.30.
3. *Boyer E. L.* College: The Undergraduate Experience in America. New York: Harper&Row, 1987. 328 p.
4. *Saval N.* If You Build It, They Will Come ... Won't They? // The New York Times. 2015 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nytimes.com/2015/09/13/magazine/if-you-build-it-they-will-come-wont-they.html> (дата обращения: 07.09.2023).
5. *Price I., Matzdorf F., Smith L., Agahi H.* The Impact of Facilities on Student Choice of University // Facilities. 2003. Vol. 21 (10). P. 212–222. DOI: 10.1108/02632770310493580.
6. *Ilgan A., Ataman O., Ugurlu F., Yurdunkulu A.* Factors Affecting University Choice: A Study on University Freshman Students // The Journal of Buca Faculty of Education. 2018. Vol. 46. P. 199–216.
7. *Strange C. C., Banning J. H.* Designing for Learning: Creating Campus Environments for Student Success. Jossey-Bass, 2015. 368 p.
8. Интерфакс. Вузы из 34 регионов РФ подали заявки на создание новых студенческих кампусов [Электронный ресурс]. URL: <https://realty.interfax.ru/ru/news/articles/138304> (дата обращения: 07.09.2023).
9. Минобрнауки России. Паспорт федерального проекта «Создание сети современных кампусов» [Электронный ресурс]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/upload/2023/04/ФПКам%0Апусы.pdf%0A> (дата обращения: 07.09.2023).
10. *Oliveira S., Tahsiri M., Everett G.* Campus Spaces and Places: Impact on Student Outcomes. 2022. 78 p.
11. *Heijer den A.* Managing the University Campus. Delft University of technology, 2011. 7 p.
12. *Daigneau W.* Planning and Management the Campus Facilities Portfolio. Alexandria, Washington: APPA/NACUBO, 2003. 148 p.
13. *Temple P.* Space, Place and Institutional Effectiveness in Higher Education // Policy Reviews in Higher Education. 2018. Vol. 2, no 2. P. 133–150. DOI: 10.1080/23322969.2018.1442243.
14. *Temple P.* Learning Spaces in Higher Education: An Under-Researched Topic // London Review of Education. 2008. Vol. 6, no 3. P. 229–241. DOI: 10.1080/14748460802489363.
15. *Ellis R. A., Goodyear P.* Models of Learning Space: Integrating Research on Space, Place and Learning in Higher Education // Review of Education. 2016. Vol. 4, no 2. P. 149–191. DOI: 10.1002/rev3.3056.

16. *Leijon M., Nordmo I., Tieva Å., Troelsen R., Leijon M.* Formal Learning Spaces in Higher Education – a Systematic Review // *Teaching in Higher Education*. 2022. P. 1–22. DOI: 10.1080/13562517.2022.2066469.
17. *Зобова М. Г.* Обновление архитектурно-градостроительной типологии университетских кампусов в России // *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2015. Т. 5, № 180. С. 137–141.
18. *Берестова А. В., Ларионова В. А.* Выбор пространственной организации современного кампуса // *Академический вестник УралНИИпроект РААСН*. 2017. Т. 3. С. 66–70.
19. *Пучков М. В.* Опыт пространственной организации современных университетских комплексов // *Университетское управление: практика и анализ*. 2011. Т. 2. С. 30–39.
20. *Пучков М. В.* Университетский кампус. Принципы создания пространства современных университетских комплексов // *Вестник ТГАСУ*. 2011. Т. 3. С. 79–88.
21. *Пучков М. В.* Университетский кампус: взаимосвязи образовательных технологий и моделей формирования архитектурного пространства // *Университетское управление: практика и анализ*. 2021. Т. 25, № 4. С. 109–119. DOI: 10.15826/umpra.2021.04.039
22. *Стариков А. А.* Культура пространственной организации как фактор конкурентноспособности университета // *Университетское управление: практика и анализ*. 2011. Т. 2. С. 15–29.
23. *Лазарев Г. И.* Формирование архитектурно-пространственной среды университета: опыт ВГУЭС // *Университетское управление: практика и анализ*. 2011. Т. 2. С. 6–14.
24. *Соколова М. А.* Формирование образовательных пространств при проектировании университетских кампусов // *Architecture and Modern Information Technologies*. 2018. Т. 4, № 45. С. 377–401.
25. *Ellis R. A., Goodyear P., Marmot A.* Spaces of Teaching and Learning: An Orientation // *Ellis R. A., Goodyear P. Spaces of Teaching and Learning, Understanding Teaching-Learning Practice*. Singapore: Springer Nature, 2018. P. 243. DOI: 10.1007/978-981-10-7155-3\_1.
26. *Temple P.* Space, Place and University Society: Insights from Common-Pool Resource Theory // *Ellis R. A., Goodyear P. Spaces of Teaching and Learning, Understanding Teaching-Learning Practice*. Singapore: Springer Nature, 2018. P. 31–46. DOI: 10.1007/978-981-10-7155-3\_3.
27. *Temple P.* University Spaces: Creating Cité and Place // *London Review of Education*. 2019. Vol. 17, no 2. P. 223–235. DOI: 10.18546/LRE.17.2.09.
28. *Temple P.* The University Couloir: Exploring Physical and Intellectual Connectivity // *Higher Education Policy*. 2023. Vol. 36. P. 213–229. DOI: 10.1057/s41307-021-00253-x.
29. *Bennett S.* First Questions for Designing Higher Education Learning Spaces // *The Journal of Academic Librarianship*. 2007. Vol. 33, no 1. P. 14–26. DOI: 10.1016/j.acalib.2006.08.015.
30. *Marmot A.* Spaces for Learning. A Review of Learning Spaces in Further and Higher Education. Edinburgh: Scottish Funding Council, 2006. 52 p. DOI: 10.13140/RG.2.2.24453.96481.
31. *Coulson J., Roberts P.* University Trends. Contemporary Campus Design. London and New York: Routledge, 2018. 208 p.
32. *Martin R., Broadley T.* Building New Informal Learning Spaces // *Walton G., Matthews G. Exploring Informal Learning Space in the University*. London and New York: Routledge, 2018. P. 75–90. DOI: 10.4324/9781315581651
33. *Waite P.* Reading Campus Landscapes // *Temple P. The Physical University: Contours of Space and Place in Higher Education*. Taylor & Francis Group, 2014. P. 72–83. DOI: 10.4324/9781315813776
34. *Marmot A.* Managing the Campus. Facility Management and Design, the Student Experience and University Effectiveness // *Temple P. The Physical University: Contours of Space and Place in Higher Education*. Taylor & Francis Group, 2014. P. 58–71. DOI: 10.4324/9781315813776.
35. *Hayden T.* Architect Resigns in Protest Over UCSB Mega-Dorm [Электронный ресурс]. URL: <https://www.independent.com/2021/10/28/architect-resigns-in-protest-over-ucsb-mega-dorm> (дата обращения: 07.09.2023).
36. *Creswell J., Creswell J. D.* Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. Los Angeles: SAGE, 2018. 304 p.
37. *Matthews K. E., Andrews V., Adams P.* Social Learning Spaces and Student Engagement // *Higher Education Research and Development*. 2011. Vol. 30, no 2. P. 105–120. DOI: 10.1080/07294360.2010.512629.
38. *Turner A., Welch B., Reynolds S., Turner A. et al.* Learning Spaces in Academic Libraries – A Review of the Evolving Trends // *Australian Academic & Research Libraries*. 2013. Vol. 44. P. 226–234. DOI: 10.1080/00048623.2013.857383.
39. *Carnell B.* Connecting Physical University Spaces with Research-based Education Strategy // *Journal of Learning Spaces*. 2017. Vol. 6, no 2. P. 1–12.
40. *Casanova D.* Redesigning Learning Spaces Through Students and Academics Contributions: the Role of Participatory Design // *Society for Research in Higher Education Annual Conference*. Newport, 2014 [Электронный ресурс]. URL: <https://srhe.ac.uk/arc/14/0121.pdf> (дата обращения: 07.09.2023).
41. *Ney S., Wilson E., Roger K.* The Clement House Rotunda Project: an Evaluation of Six Informal Learning Spaces at LSE. London: London School of Economics and Political Science, 2017. 43 p. DOI: 10.13140/RG.2.2.11131.62245.

### References

- Oblinger D. G. Learning Spaces. Washington, DC, Educause, 2006, 446 p. (In Eng.).
- Temple P. From Space to Place: University Performance and Its Built Environment. *Higher Education Policy*, 2009, vol. 22 (2), pp. 209–223. doi <https://doi.org/10.1057/hep.2008.30>. (In Eng.).
- Boyer E. L. College: The Undergraduate Experience in America. New York, Harper&Row, 1987, 328 p. (In Eng.).
- Saval N. If You Build It, They Will Come ... Won't They? *The New York Times*. 2015, available at: <https://www.nytimes.com/2015/09/13/magazine/if-you-build-it-they-will-come-wont-they.html> (accessed 07.09.2023) (In Eng.).
- Price I., Matzdorf F., Smith L., Agahi H. The Impact of Facilities on Student Choice of University. *Facilities*, 2003, vol. 21 (10), pp. 212–222. doi 10.1108/02632770310493580. (In Eng.).

6. Ilgan A., Ataman O., Ugurlu F., Yurdunkulu A. Factors Affecting University Choice: A Study on University Freshman Students. *The Journal of Buca Faculty of Education*, 2018, vol. 46, pp. 199–216. (In Eng.).
7. Strange C. C., Banning J. H. Designing for Learning: Creating Campus Environments for Student Success. Jossey-Bass, 2015, 368 p. (In Eng.).
8. Vuzy iz 34 regionov RF podali zayavki na sozдание novykh studencheskikh kampusov [Universities of 34 Russian Regions Have Applied for Creation of the New Student Campuses], available at: <https://realty.interfax.ru/ru/news/articles/138304> (accessed 07.09.2023) (In Russ.).
9. Minobrnauki Rossii. Paspport federal'nogo proekta «Sozдание seti sovremennykh kampusov» [Ministry of Higher Education and Science of Russia. Passport of the Federal Project "Creation of a Network of Modern Campuses"], available at: [https://minobrnauki.gov.ru/upload/2023/04/ФП\\_Кампусы.pdf%0A](https://minobrnauki.gov.ru/upload/2023/04/ФП_Кампусы.pdf%0A) (accessed 07.09.2023) (In Russ.).
10. Oliveira S., Tahsiri M., Everett G. Campus Spaces and Places: Impact on Student Outcomes, 2022, 78 p. (In Eng.).
11. Heijer den A. Managing the University Campus. Delft University of technology, 2011, 7 p. (In Eng.).
12. Daigneau W. Planning and Management the Campus Facilities Portfolio. Alexandria, Washington, USA, APPA/NACUBO, 2003, 148 p. (In Eng.).
13. Temple P. Space, Place and Institutional Effectiveness in Higher Education. *Policy Reviews in Higher Education*, 2018, vol. 2, no 2, pp. 133–150. doi 10.1080/23322969.2018.1442243. (In Eng.).
14. Temple P. Learning Spaces in Higher Education: An Under-Researched Topic. *London Review of Education*, 2008, vol. 6, no 3, pp. 229–241. doi 10.1080/14748460802489363. (In Eng.).
15. Ellis R. A., Goodyear P. Models of Learning Space: Integrating Research on Space, Place and Learning in Higher Education. *Review of Education*, 2016, vol. 4, no 2, pp. 149–191. doi 10.1002/rev3.3056. (In Eng.).
16. Leijon M., Nordmo I., Tieva Å., Troelsen R., Leijon M. Formal Learning Spaces in Higher Education – a Systematic Review. *Teaching in Higher Education*, 2022, pp. 1–22. doi 10.1080/13562517.2022.2066469. (In Eng.).
17. Zobova M. G. Obnovlenie arkhitekturno-gradostroitel'noi tipologii universitetskikh kampusov v Rossii [Renewal of Russian University Campuses' Architectural and Urban Typology]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2015, vol. 5, no 180, pp. 137–141. (In Russ.).
18. Berestova A. V., Larionova V. A. Vybor prostranstvennoi organizatsii sovremennogo kampusa [Choosing the Spatial Organization of a Modern Campus]. *Ademicheskij vestnik Uralniiproekt RAASN*, 2017, vol. 3, pp. 66–70. (In Russ.).
19. Puchkov M. V. Opyt prostranstvennoi organizatsii sovremennykh universitetskikh kompleksov [Experience of the Modern University Complexes' Spatial Organization]. *University Management: Practice and Analysis*, 2011, vol. 2, pp. 30–39. (In Russ.).
20. Puchkov M. V. Universitetskii kampus. Printsipy sozdaniya prostranstva sovremennykh universitetskikh kompleksov. [University Campus. Principles of Creating a Space in Modern University Complexes.]. *Vestnik of TSUAB*, 2011, vol. 3, pp. 79–88. (In Russ.).
21. Puchkov M. V. Universitetskii kampus: vzaimosvyazi obrazovatel'nykh tekhnologii i modeli formirovaniya arkhitekturnogo prostranstva. [University Campus: Interrelations of Educational Technologies and Models of Architectural Space Formation]. *University Management: Practice and Analysis*, 2021, vol. 25, no 4, pp. 109–19. doi 10.15826/umpa.2021.04.039. (In Russ.).
22. Starikov A. A. Kul'tura prostranstvennoi organizatsii kak faktor konkurentnosposobnosti universiteta [Spatial Organization Culture as a Factor of Competitiveness in the University]. *University Management: Practice and Analysis*, 2011, vol. 2, pp. 15–29. (In Russ.).
23. Lazarev G. I. Formirovanie arkhitekturno-prostranstvennoi sredy universiteta: opyt VGUES [Establishment of the Architectural and Spatial Environment of the University: Vladivostok State University's Experience]. *University Management: Practice and Analysis*, 2011, vol. 2, pp. 6–14. (In Russ.).
24. Sokolova M. A. Formirovanie obrazovatel'nykh prostranstv pri proektirovanii universitetskikh kampusov [Establishment of the Educational Spaces When Designing University Campuses]. *Architecture and Modern Information Technologies*, 2018, vol. 4, no 45, pp. 377–401. (In Russ.).
25. Ellis R. A., Goodyear P., Marmot A. Spaces of Teaching and Learning: An Orientation. In: Ellis R. A., Goodyear P. Spaces of Teaching and Learning, Understanding Teaching-Learning Practice. Singapore, Springer Nature, 2018, p. 243. doi 10.1007/978-981-10-7155-3\_1. (In Eng.).
26. Temple P. Space, Place and University Society: Insights from Common-Pool Resource Theory. In: Ellis R. A., Goodyear P. Spaces of Teaching and Learning, Understanding Teaching-Learning Practice. Singapore, Springer Nature, 2018, pp. 31–46. doi 10.1007/978-981-10-7155-3\_3. (In Eng.).
27. Temple P. University Spaces: Creating Cité and Place. *London Review of Education*, 2019, vol. 17, no 2, pp. 223–235. doi 10.18546/LRE.17.2.09. (In Eng.).
28. Temple P. The University Couloir: Exploring Physical and Intellectual Connectivity. *Higher Education Policy*, 2023, vol. 36, pp. 213–229. doi 10.1057/s41307-021-00253-x. (In Eng.).
29. Bennett S. First Questions for Designing Higher Education Learning Spaces. *The Journal of Academic Librarianship*, 2007, vol. 33, no 1, pp. 14–26. doi 10.1016/j.acalib.2006.08.015 (In Eng.).
30. Marmot A. Spaces for Learning. A Review of Learning Spaces in Further and Higher Education. Edinburgh, Scottish Funding Council, 2006, 52 p. doi 10.13140/RG.2.2.24453.96481. (In Eng.).
31. Coulson J., Roberts P. University Trends. Contemporary Campus Design. London, New York, Routledge, 2018, 208 p. (In Eng.).
32. Martin R., Broadley T. Building New Informal Learning Spaces. In: Walton G., Matthews G. Exploring Informal Learning Space in the University. London, New York, Routledge, 2018, pp. 75–90. doi 10.4324/9781315581651. (In Eng.).
33. Waite P. Reading Campus Landscapes. In: Temple P. The Physical University: Contours of Space and Place in Higher Education. Taylor & Francis Group, 2014, pp. 72–83. doi 10.4324/9781315813776. (In Eng.).

34. Marmot A. Managing the Campus. Facility Management and Design, the Student Experience and University Effectiveness. In: Temple P. The Physical University: Contours of Space and Place in Higher Education. Taylor & Francis Group, 2014, pp. 58–71. doi 10.4324/9781315813776. (In Eng.).
35. Hayden T. Architect Resigns in Protest over UCSB Mega-Dorm, available at: <https://www.independent.com/2021/10/28/architect-resigns-in-protest-over-ucsb-mega-dorm> (accessed 07.09.2023) (In Eng.).
36. Creswell J., Creswell J. D. Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. Los Angeles, SAGE, 2018, 304 p. (In Eng.).
37. Matthews K. E., Andrews V., Adams P. Social Learning Spaces and Student Engagement. *Higher Education Research and Development*, 2011, vol. 30, no 2, pp. 105–120. doi 10.1080/07294360.2010.512629 (In Eng.).
38. Turner A., Welch B., Reynolds S., Turner A. et al. Learning Spaces in Academic Libraries – A Review of the Evolving Trends. *Australian Academic & Research Libraries*, 2013, vol. 44, pp. 226–234. doi 10.1080/00048623.2013.857383. (In Eng.).
39. Carnell B. Connecting Physical University Spaces with Research-based Education Strategy. *Journal of Learning Spaces*, 2017, vol. 6, no 2, pp. 1–12. (In Eng.).
40. Casanova D. Redesigning Learning Spaces Through Students and Academics Contributions: the Role of Participatory Design. Society for Research in Higher Education Annual Conference. Newport, 2014, available at: <https://srhe.ac.uk/arc/14/0121.pdf> (accessed 07.09.2023) (In Eng.).
41. Ney S., Wilson E., Roger K. The Clement House Rotunda Project: an Evaluation of Six Informal Learning Spaces at LSE. London, London School of Economics and Political Science, 2017, 43 p. doi 10.13140/RG.2.2.11131.62245. (In Eng.).

#### **Информация об авторах / Information about the authors**

**Кузнецов Павел Сергеевич** – аспирант Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; ORCID 0009-0001-7643-9525; [pavkuz@gmail.com](mailto:pavkuz@gmail.com).

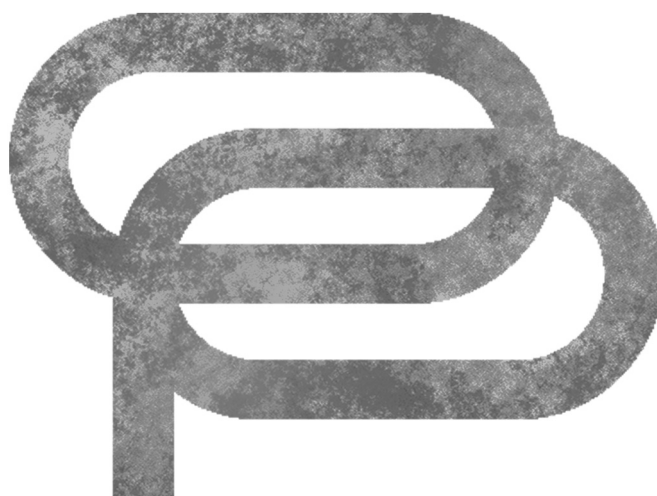
**Лешуков Олег Валерьевич** – доцент Департамента образовательных программ Института образования, главный эксперт Дирекции программы развития; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; ORCID 0000-0003-0379-8209; [oleshukov@hse.ru](mailto:oleshukov@hse.ru).

**Елисеенко Владимир Феликсович** – руководитель проектной группы Центра по стратегическому академическому партнерству, эксперт Института государственного и муниципального управления; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; ORCID 0009-0007-3146-3760; [veliseenko@hse.ru](mailto:veliseenko@hse.ru).

**Pavel S. Kuznetsov** – Graduate Student, Institute of Education; National Research University Higher School of Economics; ORCID 0009-0001-7643-9525; [pavkuz@gmail.com](mailto:pavkuz@gmail.com).

**Oleg V. Leshukov** – Associate Professor of the Department of Educational Programmes of the Institute of Education, Chief Expert of the Strategic Development Programme Office; National Research University Higher School of Economics; ORCID 0000-0003-0379-8209; [oleshukov@hse.ru](mailto:oleshukov@hse.ru).

**Vladimir F. Eliseenko** – Project Team Leader of the Centre for Strategic Academic Partnership, Expert of the Institute for Public Administration and Governance; National Research University Higher School of Economics; ORCID 0009-0007-3146-3760; [veliseenko@hse.ru](mailto:veliseenko@hse.ru).





## УНИВЕРСИТЕТ СЕВЕРО-КУЗБАССКОЙ АГЛОМЕРАЦИИ: КАМПУС КАК СТРАТЕГИЧЕСКАЯ СТАВКА

*А. Ю. Просеков<sup>а</sup>, Н. Л. Лисина<sup>а</sup>, Г. В. Орлов<sup>б</sup>, В. В. Поддубиков<sup>а</sup>*

<sup>а</sup> Кемеровский государственный университет  
Россия, 650000, Кемерово, ул. Красная, 6;  
[rector@kemsu.ru](mailto:rector@kemsu.ru)

<sup>б</sup> Администрация Правительства Кузбасса  
Россия, 650000, Кемерово, пр. Советский, 60

*Аннотация.* В статье представлена концепция кампуса университета Северо-Кузбасской агломерации, формирующегося в Кузбассе в контексте перехода региона на траекторию устойчивого развития. Приведен обзор успешных практик достижения университетами значимого регионального (локального) импакта с точки зрения эффективной организации кампусного пространства. Отмечены особенности российского контекста «поворота» университетов к региону. Сформулирована гипотеза об обоснованности ставки регионального университета на развитие кампусной инфраструктуры, способной инициировать и поддерживать как новые форматы деятельности и новые практики, так и внутренние институциональные изменения. На примере проекта по созданию кампуса мирового уровня в г. Кемерово показаны возможные изменения в модели университета, позволяющие ему настроиться на решение задач по поддержке агломеративного развития региона. Работа может представлять интерес в качестве кейс-стади при проектировании развития кампусной инфраструктуры в регионах России. *Ключевые слова:* кампус, инфраструктура кампуса, роль университета в развитии агломерации, стратегии университета, трансформация университета

*Для цитирования:* Просеков А. Ю., Лисина Н. Л., Орлов Г. В., Поддубиков В. В. Университет Северо-Кузбасской агломерации: кампус как стратегическая ставка // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27, № 3. С. 72–83. DOI: 10.15826/umpa.2023.03.024.

DOI 10.15826/umpa.2023.03.024

## THE UNIVERSITY OF NORTHERN KUZBASS AGGLOMERATION: CAMPUS AS A STRATEGIC BET

*A. Yu. Prosekov<sup>a</sup>, N. L. Lisina<sup>a</sup>, G. V. Orlov<sup>b</sup>, V. V. Poddubikov<sup>a</sup>*

<sup>a</sup> Kemerovo State University  
6 Krasnaya str., Kemerovo, 650000, Russian Federation;  
[rector@kemsu.ru](mailto:rector@kemsu.ru)

<sup>b</sup> Kuzbass Government Administration  
60 Sovetskiy ave., Kemerovo, 650000, Russian Federation

*Abstract.* The article presents the concept of university campus of Northern Kuzbass agglomeration, emerging in Kuzbass in the context of the region's transition on the path of sustainable development. The work provides an overview of successful practices in universities' achieving significant local impact in terms of effective organization of the campus space. The peculiarities of the Russian context of universities' turning to regions are noted. A hypothesis is formulated about the reasonableness of the regional university betting on development of campus infrastructure, which is supposed to initiate and support new formats of activities and practices as well as internal institutional changes. On the example of creating a world-level campus in Kemerovo there are shown possible changes in the university model, which allow to

solve regional problems of supporting agglomerative development. The paper might be of interest as a case study when designing campus infrastructure development in the regions of Russia.

**Keywords:** campus, campus infrastructure, university role in the agglomeration development, university strategies, university transformation

**For citation:** Prosekov A. Yu., Lisina N. L., Orlov G. V., Poddubikov V. V. The University of Northern Kuzbass Agglomeration: Campus as a Strategic Bet. *University Management: Practice and Analysis*, 2023, vol. 27, no. 3, pp. 72–83. doi 10.15826/umpa.2023.03.024. (In Russ.).

## Предисловие

На текущем этапе развития системы высшего образования России в контексте ее перестройки и адаптации к решению задач актуальной повестки, включая достижение мировой конкурентоспособности и экспорта образования в условиях «новой международной»<sup>1</sup> российских университетов, ускоренное импортозамещение в приоритетных отраслях экономики и укрепление технологической независимости национальной экономики, одним из наиболее значимых трендов является инициированный Президентом РФ курс государственной политики в сфере науки и высшего образования, цель которого – укрепление вузовской инфраструктуры. В первую очередь речь идет о поддержке развития университетских кампусов на мировом уровне. К 2030 г. ожидается появление в стране 25 новых кампусов, общая стоимость которых – лишь в части государственных вложений – превысит 170 млрд руб. за счет средств национального проекта «Наука и университеты». К участию в финансировании строительства новых кампусов в регионах будут привлечены также частные инвестиции на основе механизмов государственно-частного партнерства. Учитывая грандиозные масштабы и амбициозные планы проекта, не будет преувеличением сказать, что аналогичных инициатив ранее в стране не предпринималось. По крайней мере, в истории постсоветской России подобное происходит впервые.

## Два варианта университетских запросов на развитие кампусов и кuzбасский случай

На текущем этапе можно констатировать, что российский «кампусный проект» пребывает в активной фазе реализации. Прошли две волны

<sup>1</sup> В данном случае использован термин, присутствующий в официальном наименовании образовательной программы Московской школы управления Сколково, посвященной адаптации российских вузов к изменяющемуся климату международных отношений в контексте его прямого воздействия на планы университетов РФ по развитию интернационализации в основных направлениях деятельности – научной, образовательной, инновационной. URL: <https://www.skolkovo.ru/events/07122022-kampus-kak-instrument-transformacii-universiteta/> (дата обращения: 18.08.2023).

конкурсного отбора проектов по развитию университетских кампусов, по итогам которых определены 17 победителей, медиапространство перенасыщено новостями о старте строительства кампусов-победителей и возможном появлении кампусов мирового уровня в ряде регионов страны. Говоря о кампусных инициативах из регионов, необходимо особо подчеркнуть повышенную активность ряда региональных лидеров, для которых, с одной стороны, очевидны преимущества от присутствия в субъекте РФ сильных университетов (если таковых на данный момент еще нет), а с другой – сам факт вхождения региона в крупные федеральные программы по поддержке науки и высшего образования часто является крупной личной амбицией губернатора и его команды. Однако это не только вопрос престижа. Человеческий капитал в пространстве регионального развития, а точнее, его последовательное вымывание – едва ли не главная проблема в повестке очень многих нестолических субъектов РФ. В этом контексте университет, от которого ждут эффектов по удержанию, развитию, а в идеале и притяжению человеческого капитала, рассматривается как важнейший инструмент, механизм удержания региона от сжатия. Особенно остро стоит вопрос о ресурсах, которые позволили бы региональным университетам перейти в состояние опорных интеллектуальных центров по производству человеческого капитала, необходимых региону.

Начать стоит с очевидного – с состояния инфраструктуры. Решать проблему удержания абитуриентов в регионе, не говоря уже о более амбициозных задачах по их притяжению извне, невозможно в условиях изношенной материально-технической базы и элементарных дефицитов качественных пространств для учебы, отдыха и самореализации. Важно подчеркнуть, что в российском контексте такого рода дефициты и ограничения – отнюдь не видовой признак провинциального университета с не самым большим бюджетом и скромными масштабами деятельности. Аналогичные «боли» присущи и флагманам российского высшего образования, действительно крупным университетам. Для них инфраструктурные ограничения – барьеры, препятствующие дальнейшему росту, ,

к которому содержательно они готовы и обладают соответствующим потенциалом (не полностью, однако, реализуемым в имеющихся кампусных условиях).

Иначе говоря, проблема инфраструктурных ограничений универсальна и значима практически для всех российских вузов. Однако существует некоторая смысловая «растяжка», внутри которой университеты по-своему определяются с причинами, по которым их дальнейшее развитие невозможно или затруднено без модернизации кампуса. На одном ее полюсе преобладают рациональные доводы в пользу устранения барьеров для уже происходящего роста, ключевые направления которого определены. В этом случае ясно, что именно потребуются изменить в имеющейся инфраструктуре, создать, реконструировать или (до)оснастить для достижения университетами ранее ими намеченных целей развития. В контексте российской действительности это в основном присуще университетам-лидерам, в т. ч. бывшим участникам программы достижения глобальной конкурентоспособности «Топ 5-100», большие амбиции и крупные цели которых возникли не сегодня и даже не вчера. Для них модернизация кампуса не является стратегической ставкой как таковой. Она лишь должна поддержать стратегические ставки, лежащие в предметных областях, намеченных для достижения академического лидерства, и это вполне понятный рациональный подход. Инвестиции в развитие университетской инфраструктуры в этом случае выглядят вполне обоснованными и разумными.

Существует и противоположная позиция, приходящая в основном региональным инициативам по развитию университетских кампусов мирового уровня. Она основана на логике посевных инвестиций в инфраструктуру, которая должна в перспективе запустить новые форматы деятельности, практики и проекты в вузах. В отложенном итоге ставка на развитие инфраструктуры должна привести к появлению сильных региональных университетских центров и, соответственно, решению ими ключевых задач – поддерживать человеческий капитал и инновационное развитие региональной экономики и социальной сферы. Подобная мотивация, несмотря на сопряженные с ней очевидные риски, широко распространена и формирует основу инфраструктурной политики многих университетов в России, в частности претендующих на участие в федеральном кампусном проекте.

Определенный смысл в университетских ожиданиях нового стимула к развитию при появлении качественной инфраструктуры, несомненно, есть. Особенно в том случае, если текущее состояние

кампусной инфраструктуры уже является ограничивающим фактором, например, препятствует росту контингента обучающихся, в особенности прибывающих из иных субъектов РФ и зарубежных стран. Однако сам по себе количественный прирост даже в столь важных показателях, как численность контингента обучающихся, отнюдь не означает развитие университета. Представляется более существенной именно возможность запуска на новых объектах университетского кампуса новых практик, форматов деятельности и проектов, которые меняли бы университет как институцию, расширяли его внешние связи, укрепляли позиционирование. Что это будут за новые форматы деятельности, практики и проекты и каким образом они изменят университеты, выведут их на новый уровень развития, укрепят их позиции на ключевых академических (и не только) рынках – это и есть основные вопросы, ответы на которые далеко не в каждом случае очевидны, содержательны и ясны.

Часто университеты, готовые сделать ставку на развитие кампусной инфраструктуры, за появлением которой «последует *всё остальное...*», описывают ожидаемые в итоге эффекты в терминах количественного роста: больше обучающихся, больше оснащенных на высоком уровне исследовательских лабораторий, площадок для общественно значимой активности и т. д., что в сумме должно увеличивать «вес» университета, помогать его становлению в качестве центра «академической гравитации», притягивающего, удерживающего и развивающего человеческий капитал. Для региональных университетов это является, по сути, ключевой задачей, хотя и не единственной.

В настоящей работе предложена концепция развития кампуса новой модели университета, миссия которого направлена на поддержку социально-экономического развития крупной городской агломерации в одном из ресурсных регионов России. В частности, речь идет о проекте университета Северо-Кузбасской агломерации в г. Кемерово. Высказанные далее по тексту соображения опираются, прежде всего, на уже сформированный в регионе запрос на построение крупного университетского комплекса с амбицией достижения прочных конкурентных позиций как на академических рынках Сибирского федерального округа, так и на национальном уровне. Но ключевым среди имеющихся в Кузбассе запросов является требование по удержанию в регионе человеческого капитала, в настоящее время интенсивно «вымываемого», и его развитию, для чего необходим крупный центр качественного образования и развитая среда для самореализации талантов. Всё это задает

трансформирующие контексты для университетского кампуса, который должен сформировать эту среду, поддерживая новые, не характерные для него функции и форматы деятельности.

Для ответа на вопрос, каким должен быть кампус университета, чтобы смочь по крайней мере ставить себе задачи, аналогичные тем, что названы выше, прежде всего, необходим обзор уже имеющегося в мире схожего опыта и практик.

### Университет и регион: практики со-развития

Вопросам влияния университетов на развитие территорий посвящено множество работ [1–7]. Лучшие практики обобщены, давно и небезуспешно тиражируются. В основном, университет как драйвер развития города – региона – территории осмыслен в терминах экономики знаний, инновационной экономики и ее запросов, т. н. «третьей миссии» и социально значимой деятельности, центра притяжения городских и региональных сообществ, а также собственно центра генерации прибыли и притока капитала в город [8].

Среди известных кейсов успешных университетов, достигших состояния опорных центров поддержки социально-экономического развития регионов – или подлинного территориального лидерства, говоря на рабочем языке реализуемой в настоящее время в России Программы «Приоритет-2030», – заслуживают упоминания университет в г. Лунд (Швеция), крупнейший поставщик инновационных продуктов и технологических стартапов в южной части страны<sup>2</sup>; университет Бристоля (Великобритания), массово создающий и выводящий в местную экономику инновационные компании<sup>3</sup>; университет в Беркли (США)<sup>4</sup>, ставший технологическим лидером в Калифорнии в ряде наукоемких отраслей, в частности, в направлении технологий «зеленой» экономики; университет Манитобы (Канада)<sup>5</sup>, признаваемый местными сообществами в качестве основного драйвера роста качества жизни в регионе. Разумеется, это не полный

<sup>2</sup> См. об этом на официальном сайте университета Лунд (URL: <https://www.lunduniversity.lu.se/research/innovation-and-entrepreneurship>, дата обращения: 18.08.2023) и сайте Invest in Skåne – регионального агентства по привлечению инвестиций в Швеции (URL: <https://www.investinskane.com>, дата обращения: 18.08.2023).

<sup>3</sup> Официальный сайт университета Бристоля. URL: <https://www.bristol.ac.uk/red/> (дата обращения: 18.08.2023).

<sup>4</sup> Официальный сайт Калифорнийского университета в Беркли. URL: <https://innovate.berkeley.edu/> (дата обращения: 18.08.2023).

<sup>5</sup> Официальный сайт Университета Манитобы. URL: <https://news.umanitoba.ca/tag/economic-development/> (дата обращения: 18.08.2023).

перечень. Продолжать перечисление можно практически бесконечно, поскольку за время своего развития (от нескольких десятилетий до сотен лет) многие университеты не просто встроились в местные контексты социально-экономического развития, но и стали непосредственно на них воздействовать и определять их в значимой части. Концепция университета так называемой третьей модели со времени своего появления<sup>6</sup> [9] в существенной степени актуализировала как задачи по производству инноваций в целом, так и поиск ответов на локальные и региональные запросы. Региональный компонент университетской повестки, таким образом, конституировался как норма. Эти тенденции не могли не затронуть и понимание того, как должен быть устроен кампус университета с существенным региональным импактом.

Если оставить за рамками данной работы вопросы кампусной архитектуры и постараться обобщить лишь принципы и идеологии, в которых мыслятся различные модели университетских кампусов [10–13] с точки зрения их соответствия региональной миссии университетов, то основными будут следующие концепции:

(1) университет как часть городской среды, важная и неотделимая от нее, глубоко встроенная в системы связей местных сообществ;

(2) университет как центр экономики знаний и практически востребованной экспертизы (*Think Tank*), встроенный в локальные экономические связи, поддерживающий и развивающий их;

(3) университет как предприниматель с функцией создания и вывода в экономику готовых (новых) наукоемких бизнесов;

(4) университет как центр культуры и притяжения местных сообществ.

В большинстве случаев речь идет об одновременной реализации университетами не одной, а сразу нескольких концепций, что предъявляет к кампусу множество разнообразных требований. Развитие кампуса как основы для реализации университетом столь многоплановой миссии в целом представляется довольно сложной комплексной стратегией. В истории развития зарубежных университетов это не возникло внезапно. Модель университета как драйвера регионального развития формировалась эволюционным путем, постепенно обрстая множеством конкретных практик, часть которых была закреплена в виде общепризнанных норм. В этой же логике развивались и университетские

<sup>6</sup> Концепция «Университет 3.0» была введена в 2009 г. Мартином Уолшем (университет Кентукки, США) на конференции “Association for the Study of Higher Education” в Ванкувере (Канада).

кампусы, внутри которых появлялись новые пространства, необходимые для поддержки новых форматов деятельности, включая университетские R&D-центры, технопарки, бизнес-инкубаторы и прочее. Сегодня никого не удивляет наличие на территории университетского кампуса собственных линий разработки и промышленного производства, парков робототехники или беспилотных летательных (в т. ч. космических) аппаратов, профессиональных мультимедиа-центров и концерт-холлов, отелей, фудкортов или ресторанов уровня *Michelin* [14]. Эти и многие другие сервисы и объекты кампусной инфраструктуры возникли по мере развития университетов, их системной работы с локальными (региональными) запросами и постепенного позиционирования как центров поддержки развития местных сообществ.

Для российских вузов сегодня характерны в целом те же тенденции с одной лишь разницей. В определенной мере попытки университетов «встроиться» в регион, присвоить себе часть региональной повестки, системно с ней работать и нести ответственность за результат не продиктованы осознанной внутренней потребностью университетского сообщества, а скорее, спущены «сверху» в виде ясного социального заказа, исполнение которого к тому же довольно жестко контролируется со стороны государственного учредителя в лице профильного федерального органа исполнительной власти. Данное отличие российского контекста от множества мировых успешных практик усиливается еще и тем, что и ресурсы на развитие университетов распределяются все тем же учредителем. Соответственно, при постановке закономерного вопроса о степени готовности российских вузов «идти в регион» (хотя бы на уровне имеющейся у них инфраструктуры) выясняется, что университеты часто не просто не готовы к этой задаче, но и не будут к ней готовы без государственной поддержки. В итоге мотивация университетов в России на поворот к региону, развитие инновационной, предпринимательской и любой иной ранее не характерной для них деятельности выглядит по меньшей мере странно. Убедить госучредителя в своей способности решать поставленные задачи и потом предоставлять ему развернутую отчетность объективно важнее, чем действительно начать их решать в интересах региональных стейкхолдеров. В российской действительности (что заметно отличает ее от известных зарубежных кейсов) университет не всегда и не вполне субъектен в выборе регионально-ориентированной стратегии. В одном из распространенных сценариев регион выступает в качестве партнера университета в привлечении

дополнительного финансирования из федерального бюджета. В других известных случаях инициатива вхождения в государственные программы поддержки высшего образования и науки – в т. ч. и кампусного проекта – исходит и вовсе не от университетов, а от региональных лидеров. Таким образом, регулярные всплески активности организаций высшего образования в России в различных направлениях их развития – в основном реакция на исходящие «сверху» управленческие сигналы, а не попытка реализации своей независимой стратегии. В реализуемой в настоящее время инициативе по развитию университетских кампусов это в полной мере проявлено.

### Кузбасс – студенческий регион: контуры региональной повестки-2035

Кемеровская область – Кузбасс заинтересована в развитии системы высшего образования в том виде, в котором она могла бы поддержать намеченный переход ресурсного региона с моноэкономикой на траекторию устойчивого развития. В действующей стратегии социально-экономического развития Кузбасса предусмотрен существенный рост как качества высшего образования, так и количественных параметров: таких, например, как численность обучающихся в вузах региона. Согласно одному из контуров региональной стратегии «Кузбасс – студенческий регион», к 2035 г. контингент обучающихся в организациях высшего образования должен составлять не менее 100 тыс. чел. По сравнению с текущими показателями речь идет о двухкратном росте.

Вопрос о механизмах решения данной амбициозной задачи в настоящее время открыт для обсуждения, но общий стратегический ориентир обозначен и вполне обоснован. Система высшего образования региона должна претерпеть такие изменения, которые позволят решать задачи не только удержания, но и привлечения в регион молодежи, а также развития человеческого капитала, что в итоге должно замедлить (а в идеальном варианте остановить) процесс демографического, а вслед за ним и социально-экономического сжатия Кузбасса.

Важный контекст региональным инициативам по развитию высшего образования был также задан в 2022 г. с созданием двух городских агломераций, приблизительно по одному миллиону человек населения в каждой – Северо-Кузбасской с центром в г. Кемерово и Южно-Кузбасской вокруг г. Новокузнецка<sup>7</sup>. Среди прочего регион ожи-

<sup>7</sup> Закон Кемеровской области – Кузбасса от 24.03.2022 N28-ОЗ «О создании и развитии агломераций в Кемеровской области – Кузбассе».

дает от агломераций концентрации человеческого капитала, а также интеллектуального и креативного потенциала на ключевых направлениях стратегического развития Кузбасса, в т. ч. за рамками сырьевого сектора экономики. Соответственно, к региональной системе высшего образования также возникают запросы. По сути, она должна поддерживать агломеративный тип развития региона, закрывая потребности агломераций в компетенциях, знаниях и инновациях.

В настоящее время в Кузбассе существует понимание, какой должна быть конфигурация региональной системы высшего образования. В каждой агломерации необходим крупный университетский центр, который бы поддерживал и задавал траектории развития во всех ключевых направлениях. Концентрация имеющегося академического потенциала в двух центрах – Кемерово и Новокузнецк – и его доращивание до состояния университета, конкурентоспособного как в пределах Сибирского федерального округа, так и всей страны, будет, вероятно, предполагать решение как минимум следующих взаимосвязанных задач: (1) сборка имеющихся в регионе ресурсов, заделов и потенциала в двух университетских центрах – Кузбасском госуниверситете в Кемерово и Кузнецком – в Новокузнецке, в т. ч. путем реорганизации вузов; (2) добор дефицитных компетенций из ведущих российских научно-образовательных центров через программы релокации академических кадров, создание высокоуровневых научных и образовательных единиц – институтов, центров, лабораторий; (3) обеспечение создаваемых крупных университетских центров качественной инфраструктурой мирового уровня.

В отношении последней из трех перечисленных задач сегодня уже имеется решение о запуске проекта на условиях государственно-частного партнерства с частичным бюджетным финансированием по созданию крупного мирового уровня двухъядерного университетского кампуса, который и должен стать центром новой сборки региональной системы высшего образования, приспособленной к решению задач актуальной для Кузбасса повестки. Далее в общих чертах показана одна из возможных концепций кампуса университета в Северо-Кузбасской агломерации. При этом не затрагиваются архитектурные, градостроительные и все соответствующие инженерно-технические аспекты. На данный момент они находятся в стадии проработки, и уже имеются первые наброски к мастер-планам новых кампусных пространств. С содержательным наполнением и реализацией открывающихся новых инфраструктурных возможностей в целом дело обстоит иначе.

Во многих аспектах ясности в данном вопросе пока нет. Представленные ниже тезисы – лишь один из возможных и обсуждаемых вариантов.

### **Университет Северо-Кузбасской агломерации: требования к инфраструктуре**

В первую очередь практический интерес представляет некий рабочий набор требований, моделирующих, с одной стороны, университет городской агломерации как некую новую сущность в целом, а с другой – образ конкретного университета с миссией поддерживать развитие недавно образованной на Севере Кузбасса крупной городской агломерации. Какой кампус необходим в данном случае?

Задачи по удержанию в регионе человеческого капитала и его развитию предопределяют необходимость достижения конкурентного уровня качества образовательных продуктов университета, что, в свою очередь, влечет за собой необходимость новых образовательных форматов, не всегда возможных на базе имеющейся инфраструктуры. В связи с этим при проектировании кампуса университета нового типа значимыми являются требования к нему со стороны образовательных программ, точнее, планов по их развитию. Российским университетам досталась инфраструктура, сформированная в логике построения учебного процесса, существенно отличная от современной повестки и новых образовательных технологий. В основном речь идет либо о кампусах-памятниках, когда учебные корпуса расположены в зданиях, признанных объектами архитектурного наследия (в этом случае университет испытывает массу ограничений), либо об инфраструктуре и аудиторном фонде, приспособленных к специфике «образовательной трубы»<sup>8</sup> и задачам массовой профессиональной подготовки, запрос на которую характерен для индустриальной эпохи. В настоящее время образовательные пространства типа «поточная аудитория» или «класс для групповой (лабораторной) работы» все в меньшей степени комплементарны дизайну образовательных программ, формирующих у обучающихся компетенции в областях опережающих технологий. Это в существенной степени

<sup>8</sup> В данном случае термин «образовательная труба» употреблен в смысле линейной модели профессиональной подготовки, характерной для массового специалиста, который в индустриально-отраслевой парадигме составлял основу высшего образования в СССР. Наиболее близко по смыслу понятие образовательной трубы вводит А. Щербенок в его известном онлайн-курсе по управлению университетами. URL: <https://www.skolkovo.ru/programmes/15102020-online-kurs-upravlenie-universitetami/> (дата обращения: 18.08.2023).

относится, к примеру, к цифровым технологиям (и в целом к цифровой трансформации университета), внедрению технологий проектного и индивидуализированного обучения. В кампусах, доставшихся университетам в наследство от предшествующих эпох, для всего этого попросту нет возможностей или их недостаточно. В дефиците помещения и пространства для микрогрупповой, индивидуальной работы и проектной деятельности, а также гибкие и быстро трансформируемые пространства, поддерживающие одновременно несколько различных форматов коммуникации. Не всегда возможен круглосуточный доступ к инфраструктуре университета для проектной работы обучающихся.

Все перечисленные здесь дефициты и инфраструктурные ограничения являются существенными с точки зрения концепции университета городской агломерации, от которого ожидается гибкость при разработке и реализации современных образовательных продуктов на лучшем уровне качества.

Что касается конкретной модели университета Северо-Кузбасской агломерации, то ее ключевые ставки лежат в областях медицинского, инженерного, IT-, педагогического образования. Отдельная часть амбиций затрагивает также отрасли креативных индустрий.

Медицинское образование – недавняя, но крайне важная ставка, которую уже создал Кемеровский государственный университет в рамках своей программы развития, одобренной в 2021 г. для участия в реализации Программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030». В формате гринфилда в 2021 г. в структуре университета был создан медицинский институт, который сумел в рамках двухлетнего цикла развития разработать и запустить более 10 направлений подготовки высшего медицинского образования, пройти международную аккредитацию и набрать на программы медицинского образования более 200 студентов из зарубежных стран. Дальнейшие амбиции по развитию медицинского образования на базе университета связаны с переходом к массовой подготовке медицинских кадров для лечебных организаций Кузбасса с целью ликвидации значительного кадрового дефицита, а также с продвижением на международных рынках медицинского образования уникальных образовательных программ в ряде актуальных направлений, включая цифровые медицинские технологии, технологии медицинских материалов и изделий на их основе, анализ больших медицинских данных. В связи с данными амбициями существует запрос на развитие в кампусе университета Северо-Кузбасской агломерации уникальных и оснащенных на высоком

уровне медицинской клиники и R&D-центра медицинских технологий.

Второй из уже стартовавших на базе Кемеровского университета гринфилдов – созданный в 2020 г. Институт цифры – за три года динамичного развития создал заделы для реализации портфеля проектов в направлении цифровой трансформации региона и соответствующих образовательных программ IT-профиля. Они стартуют в будущем университете Северо-Кузбасской агломерации и будут охватывать весь спектр системообразующих отраслей экономики территории: от цифровой инженерии до IT-технологий в сельском хозяйстве, медицине и пищевой промышленности. В составе кампуса университета в перспективе предусматривается создание IT-технопарка и отдельного учебно-лабораторного комплекса цифровых технологий.

Концепция развития инженерного образования на базе университета Северо-Кузбасской агломерации предусматривает две ключевые ставки: (1) развитие компетенций в области цифрового инжиниринга; (2) образовательные программы по робототехнике и беспилотному транспорту. Ведущиеся в вузе разработки в направлениях автоматизации производственных процессов на предприятиях легкой промышленности и безлюдных угольных технологий послужат основой программ опережающей подготовки для соответствующих отраслей региональной экономики. На площадке университета Северо-Кузбасской агломерации будут созданы отраслевые центры инжиниринга, промышленного дизайна и прототипирования.

Особый контекст для развития в г. Кемерово университета новой модели задет региональный запрос на новый уровень качества подготовки педагогических кадров. В Кузбассе, в центре повестки которого находятся вопросы удержания и развития человеческого капитала, дефицит педагогов в образовательных учреждениях среднего образования является критическим. Однако еще более важной задачей является не просто количественное восполнение кадрового дефицита, а подготовка учителей на новом уровне качества. Соответственно этим задачам университет Северо-Кузбасской агломерации предполагает построение новой модели педагогического образования на основе интеграции в подготовку педагогов цифровых технологий и мультидисциплинарных компетенций. Все это потребует нового типа пространств внутри университетского кампуса.

Со стороны программ исследований и разработок в кампусе университета Северо-Кузбасской агломерации существует запрос на организацию

пространств, поддерживающих полный цикл инноваций: от фундаментальных исследований до опытных партий создаваемых продуктов в отраслях медицинских технологий, материалов и изделий на их основе; технологий средосбережения и восстановления нарушенных территорий; пищевых и фармацевтических технологий. В частности, проектируется ряд помещений, оснащенных для организации собственных линий разработки и мелкосерийного производства наукоемкой продукции.

Поскольку значительная роль в реализации миссии университета Северо-Кузбасской агломерации отведена развитию прорывных исследований и разработок, а также концентрации человеческого капитала, значимой является задача релокации высокоуровневых исследователей из других регионов. К проектируемому кампусу это предъявляет высокие требования по созданию комфортных условий для жизни, социальной инфраструктуры, качественному оснащению аудиторно-лабораторного фонда и приборной базы.

Для становления кампуса университета в качестве центра притяжения сообществ, пространства личного развития и качественного досуга существенное значение имеет плотность культурно-событийной повестки и, соответственно, наличие в кампусе поддерживающих ее пространств. Более того, ставка на открытость университета городскому сообществу влечет за собой такой технически сложный вопрос, как реализация технологий т. н. пассивной безопасности.

Разумеется, требования к кампусной инфраструктуре университета Северо-Кузбасской агломерации не ограничиваются вышеперечисленным, они гораздо шире. Но даже приведенных кратких и крайне общих тезисов вполне достаточно для осознания масштабов задач по организации университетского кампуса для снятия ключевых инфраструктурных ограничений и поддержки многочисленных новых форматов деятельности.

### **Кампус университета новой модели: штрихи к портрету**

В Кемеровской области – Кузбассе потребность в развитии университетской инфраструктуры на мировом уровне осознана и поставлена в региональную повестку довольно давно. В 2017 г. с созданием на базе Кемеровского государственного университета т. н. опорного регионального вуза были сформулированы первые соответствующие запросы на развитие кампуса. В 2019 г. контекст изменился в связи с появлением научно-образовательного центра мирового уровня «Кузбасс».

Тогда при участии правительства Кузбасса, экспертов Московской школы управления «Сколково», ООО «Ленгипрогор» и ведущих организаций региона была разработана концепция создания сетевого университета и развития его инфраструктуры для привлечения ведущих ученых мирового уровня к реализации проектов научно-образовательного центра. Проект предполагал одновременное строительство двух новых кампусных площадок: в г. Кемерово и в районе горнолыжного курорта «Шерегеш».

В 2021–2022 гг. в программе развития Кемеровского государственного университета до 2030 г., отобранной для участия в Программе «Приоритет-2030», были предусмотрены мероприятия по развитию медицинских направлений подготовки, в связи с чем была разработана концепция кампуса на двух площадках в пределах г. Кемерово для размещения одного учебно-клинического корпуса, двух новых корпусов химико-экологического профиля и технопарка, а также возведения общежитий и досуговых пространств. Соответствующая заявка на получение средств федерального бюджета в интересах развития университетского кампуса в Кузбассе не была поддержана.

В конце 2022 – начале 2023 г. регион приступил к реализации стратегического приоритета «Кузбасс – студенческий регион», и концепция развития кампуса для «большого» университета Кузбасса была вновь переработана до того состояния, в котором она находится в настоящее время и описана в данной работе. Речь идет о двухъядерном, но концептуально едином университетском кампусе, расположенном одновременно в Кемерово и Новокузнецке, реновация и дооснащение которого должны инициировать, во-первых, интеграцию всего имеющегося в регионе академического потенциала на единой инфраструктурной базе, а с другой – концентрацию, притяжение и развитие человеческого капитала.

В г. Кемерово ядром для развертывания проекта нового кампуса является Кемеровский государственный университет. Поскольку этот вуз является единственным в регионе участником Программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» и имеет ясную кампусную политику, связанную с основной целью и задачами развития высшего образования в Кузбассе, концепция нового кампуса для университета Северо-Кузбасской агломерации в основном разработана вокруг его содержательных ставок и приоритетов.

На условиях государственно-частного партнерства с финансовым участием федерального бюджета, бюджета Кемеровской области – Кузбасса

и частных инвесторов общая стоимость проекта университетского кампуса в г. Кемерово оценивается сегодня в 31,6 млрд руб., в т. ч. 11,4 млрд руб. готов выделить регион из областного бюджета; 11,0 млрд руб. – объем требуемых вложений из федерального бюджета; 9,1 млрд руб. составляет портфель концессионных инвестиций.

Проект предусматривает как строительство новых кампусных объектов, так и реновацию старых на трех площадках в г. Кемерово.

Прежде всего, для поддержки развития в университете Северо-Кузбасской агломерации медицинского образования и реализации всех заявленных амбиций в данном направлении в непосредственной близости от Кемеровской областной клинической больницы им. С. В. Беляева, крупнейшего лечебного учреждения Кузбасса, будет размещена кампусная площадка «В» (рис. 1). На ней проектируется корпус медицинского института в расчете на 1800 обучающихся, поддерживающий технологии практико-ориентированного и проектного обучения на высоком уровне, а также экспериментальная многопрофильная поликлиника на 2000 ежедневных посещений.

На месте существующего кампуса Кемеровского государственного университета в пределах проектируемой площадки «К»

предполагается возвести новый учебно-лабораторный комплекс «Цифровые продукты и технологии для устойчивого развития регионов ресурсного типа» и здание технопарка «Кузбасская IT-долина» (рис. 2). Оба объекта предусмотрены на площадке нового кампуса для развития компетенций в области цифровых технологий, запрос на которые в т. ч. связан с повесткой цифровой трансформации регионов ресурсного типа.

Особую роль центра интеграции академического потенциала вузов г. Кемерово, притяжения молодежи, креативного класса и городского сообщества в кампусе университета Северо-Кузбасской агломерации будет играть площадка «Z» в историческом центре столицы Кузбасса, на месте бывшего электротехнического завода (рис. 3). В учебно-лабораторном блоке площадки «Z» предполагается разместить исследовательские и R&D-центры в областях здоровье- и средосберегающих технологий, технологий восстановления техногенно нарушенных территорий, а также собственные линии проектирования и мелкосерийного производства инновационных продуктов медицинского назначения. Здесь же смогут быть размещены исследовательские и инжиниринговые центры в областях робототехники, безлюдных технологий добычи полезных ископаемых и беспилотного



### Площадка «В»

#### Медицинский институт на 1800 студентов

Площадь 30 000 м<sup>2</sup>, 13 этажей

Помещения института включают в себя:

- 20 лекционных аудиторий на 250-300 мест
- 84 учебных класса
- 14 симуляционных лабораторий
- 18 специальных аудиторий
- 8 компьютерных классов
- операционный комплекс
- универсальный спортивный зал
- библиотека
- столовая

#### Многопрофильная поликлиника на 2000 посещений в смену



Рис. 1. Новые объекты кампуса университета Северо-Кузбасской агломерации на площадке «В»: медицинский институт и многопрофильная поликлиника

Fig. 1. New premises in the university campus of Northern Kuzbass Agglomeration (area B): Medical Institute and multidisciplinary clinic



**Площадка «К»**

**Учебно-лабораторный корпус**

Площадь 2 278 м<sup>2</sup>, 6 этажей  
 Паркинг на цокольном этаже  
 45 лабораторий  
 8 экспериментальных лабораторий  
 26 аудиторий  
 6 лекционных аудиторий  
 спортивный зал

**Технопарк**

Площадь 3 347 м<sup>2</sup>, 5 этажей  
 10 лекционных аудиторий по 200 мест  
 34 специальные аудитории  
 офисные помещения для стартапов  
 универсальный спортивный зал  
 фудкорт

Рис. 2. Новые объекты и объекты реновации кампуса университета Северо-Кузбасской агломерации на площадке «К»: учебно-лабораторный комплекс «Цифровые продукты и технологии для устойчивого развития регионов ресурсного типа» и технопарк «Кузбасская IT-долина»

Fig. 2. New premises and objects of renovation in the university campus of Northern Kuzbass Agglomeration (area K): teaching and laboratory complex “Digital Products and Technologies for the Sustainable Development of Resource-Type Regions” and technology park “Kuzbass IT-valley”



**Площадка «Z»**

**Учебно-лабораторный блок**  
 Площадь 3 378 м<sup>2</sup>

Лаборатории  
 Специальные аудитории

**Выставочно-досуговый центр**  
 Площадь 8 161 м<sup>2</sup>

Выставочные залы  
 Конференц-залы

**Театрально-развлекательный клуб**  
 Площадь 4 815 м<sup>2</sup>

Театральные студии  
 Открытые пространства

**Спортивный клуб**  
 Площадь 6 887 м<sup>2</sup>

**Квартал искусств и креативных индустрий (закрытый атриум)**

Площадь 3 378 м<sup>2</sup>

**Общезижение повышенной комфортности на 2597 мест**  
 Площадь 51 660 м<sup>2</sup>

Рис. 3. Новые объекты кампуса университета Северо-Кузбасской агломерации на площадке «Z»

Fig. 3. New campus structures campus of Northern Kuzbass Agglomeration university (area Z)

транспорта, создаваемые на основе компетенций и научно-технических заделов, существующих в вузах и учреждениях науки г. Кемерово, включая Кузбасский государственный технический университет им. Т. Ф. Горбачева и Федеральный исследовательский центр угля и углекислоты СО

РАН. Таким образом, на площадке «Z» предполагается развивать центр интеграции исследовательского превосходства и научно-технических разработок, соответствующих критическим направлениям перехода Кузбасса и ресурсных регионов России на траектории устойчивого развития.

Выставочно-досуговый центр и квартал искусств и креативных индустрий на площадке «Z» создаются для вовлечения местных сообществ в пространство и повестку университета с целью реализации т. н. третьей миссии.

### **Вместо заключения: новый кампус и образ университета Северо-Кузбасской агломерации**

По совокупности тех возможностей, которые откроет новая (обновленная) кампусная инфраструктура, университет Северо-Кузбасской агломерации имеет шанс не просто реализовать ряд новых образовательных форматов, оснастить и запустить несколько новых лабораторий или увеличить количество мест в общежитиях. Речь идет о возможности трансформации на уровне целевой модели университета, его реальном повороте к решению задач по поддержке социально-экономического развития крупной городской агломерации с численностью населения более 1 млн чел.

Создаваемые новые качественные пространства и объекты кампусной инфраструктуры сделают возможными новые модели организации работы в основных направлениях деятельности – исследовательской, инновационной, образовательной, – а также запустят ранее несвойственные университету практики и процессы, включая проектирование и мелкосерийное производство инновационных продуктов, возвращение и вывод в экономику инновационных бизнесов и команд трансформации региональной экономики. Разнообразные и гибкие трансформируемые пространства позволят перестроить дизайн образовательных программ в направлении индивидуализации и проектного принципа обучения, интеграции исследований в образовательный процесс. Исследовательский потенциал университета и R&D получают не просто дополнительные стимулы к развитию, а качественно вырастут на обновленной инфраструктурной базе. Открытые для местных сообществ пространства университетского кампуса и сервисы будут способствовать становлению университета в качестве центра притяжения городского сообщества и его вовлечению в повестку университета. Создаваемые на новом кампусе объекты, такие как многопрофильная клиника, арт-квартал или культурно-досуговый центр, будут непосредственно настроены на качественное обслуживание населения города.

В новой инфраструктуре возможна последовательная интеграция академического потенциала вузов и научных организаций г. Кемерово, в результате чего в перспективе ожидается ряд

прорывных коллабораций по направлениям критических для региона технологий, направленных на удержание и развитие человеческого капитала в Кузбассе, включая медицину и здоровьесбережение, сохранение и восстановление техногенно нарушенной окружающей среды, технологии цифровой трансформации экономики социальной сферы, социально-гуманитарные технологии поддержки перехода регионов ресурсного типа на траектории устойчивого развития.

В настоящее время преждевременно делать выводы о работоспособности представленной в настоящей работе модели университета крупной городской агломерации, равно как и о возможности ее реализации в отдельно взятом регионе со ставкой на развитие кампусной инфраструктуры мирового уровня, которая должна инициировать и поддерживать не просто запуск новых форматов деятельности, а именно трансформацию университета как целого, смену модели его внутреннего устройства и позиционирования.

Интерес представляет лежащая в основе данной амбиции идея кампуса не как некой совокупности архитектурно-пространственных форм и материально-технических средств, так или иначе приспособленных к образовательным технологиям [15], проведению исследований или производству инноваций, а именно как активного субъекта, который способен не только поддерживать существующие практики, форматы деятельности и процессы, но и задавать новые – иными словами, предопределять трансформацию университета. Возможно, на текущем этапе развития для региональных российских университетов именно такая ставка является максимально оправданной, если речь заходит о необходимости совершить определенный этап развития в ограниченное время. При этом важно, чтобы на всех этапах проектирования кампуса удерживалось представление о его субъектности и способности инициировать изменения в самой модели университета и его содержательной деятельности. Без этого даже самый современный и комфортный кампус не обязательно приведет к значимому результату с точки зрения развития университета, его переходу на новый уровень академического результата.

#### **Список литературы / References**

1. Breznitz Sh. M. *The Fountain of Knowledge: The Role of Universities in Economic Development*. Stanford, California, Stanford Business Books, 2014, 181 p. (In Eng.).
2. Motoyama Y., Mayer H. *Revisiting the Roles of the University in Regional Economic Development: A Triangulation of Data*. *Growth and Change*, 2017, vol. 48 (4), pp. 787–804. (In Eng.).

3. Benneworth P. Universities and Regional Economic Development: Engaging with the Periphery. Routledge, 2018, 230 p. doi 10.4324/9781315168357. (In Eng.).
4. Bhagat R. S., Florida R. The Rise of the Creative Class: And How It's Transforming Work, Leisure, Community, and Everyday Life. New York, Basic Books, 2002, 404 p. (In Eng.).
5. Daigle J. Rethinking University Supply Chain Management Programs for Economic Development: an Action Research Approach. University of Liverpool, 2021, 195 p. doi 10.17638/03124277. (In Eng.).
6. Saha N., Sáha T., Sáha P. Entrepreneurial University and Social Innovation Ecosystems: Do They Support HEIs' Knowledge-Based Economic Development? *Artificiality and Sustainability in Entrepreneurship. Exploring the Unforeseen, and Paving the Way to a Sustainable Future*, Springer, 2022, pp. 215–240. (In Eng.).
7. Lane J. E., Johnstone D. Universities and Colleges as Economic Drivers: Measuring Higher Education's Role in Economic Development. Albany, SUNY Press (Critical Issues in Higher Education), 2012, 346 p. (In Eng.).
8. Egorov A. A., Leshukov O. V., Gromov A. D. The Role of Universities in Economic Development of Russian Regions. HSE Working papers, 2017, 30 p. DOI 10.2139/ssrn.2968356. (In Eng.).
9. Walsh M. The University of the Future: A New Model for Lifelong Learning and Innovation in Higher Education. *Journal of College and Character*, 2009, vol. 3, no. 10, pp. 1–8. doi 10.2202/1940–1639.1095. (In Eng.).
10. Clark B. R. Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. New York, Pergamon, 1998, 163 p. (In Eng.).
11. Marginson S. Higher Education and Public Good. *Journal of Studies in International Education*, 2016, vol. 1, no. 20, pp. 6–22. (In Eng.).
12. Salmi J. The Challenge of Establishing World-Class Universities. World Bank, available at: <http://hdl.handle.net/10986/2600> (accessed 15.05.2023). (In Eng.).
13. Altbach Ph. G., Salmi, J. The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities. World Bank, available at: <http://hdl.handle.net/10986/2357> (accessed 15.05.2023). (In Eng.).
14. Трунова Н. А., Бочарова В. С., Караваяева Т. И. и др. Университетские кампусы и город: кооперация ради конкурентоспособности. М., 2021. 68 с.
15. Трунова Н. А., Бочарова В. С., Караваяева Т. И. и др. Университетские кампусы и город: кооперация ради конкурентоспособности [The Universities' Campuses and the City: Cooperation for the Competitiveness]. Moscow, 2021. 68 p. (In Russ.).
16. Пучков М. В. Университетский кампус: взаимосвязи образовательных технологий и моделей формирования архитектурного пространства // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25, № 4. С. 109–119.
17. Puchkov M. V. Universitetskii kampus: vzaimosvyazi obrazovatel'nykh tekhnologii i modelei formirovaniya arkhitekturnogo prostranstva [The University Campus: Connections Between Education Technologies and Architectural Space Formation Models]. *University Management: Practice and Analysis*, vol. 25, nr 4, pp. 109–119. (In Russ.).

#### Информация об авторах / Information about the authors

**Просеков Александр Юрьевич** – доктор технических наук, профессор, чл.-корр. РАН, ректор; Кемеровский государственный университет, [rector@kemsu.ru](mailto:rector@kemsu.ru).

**Лисина Наталья Леонидовна** – доктор юридических наук, доцент, проректор по развитию имущественного комплекса; Кемеровский государственный университет, [rik@kemsu.ru](mailto:rik@kemsu.ru).

**Орлов Глеб Владимирович** – заместитель Губернатора Кузбасса; администрация Правительства Кузбасса, +7 (3842) 36-82-40.

**Поддубиков Владимир Валерьевич** – кандидат исторических наук, начальник управления стратегического развития; Кемеровский государственный университет, [poddub@gmail.com](mailto:poddub@gmail.com).

**Aleksandr Y. Prosekov** – Dr hab (Engineering), Professor, Corresponding Member of RAS, Rector; Kemerovo State University, [rector@kemsu.ru](mailto:rector@kemsu.ru).

**Natalia L. Lisina** – Dr hab (Law), Associate Professor, Vice-Rector for the Development of the Property Complex; Kemerovo State University, [rik@kemsu.ru](mailto:rik@kemsu.ru).

**Gleb V. Orlov** – Deputy Governor of Kuzbass; Administration of the Government of Kuzbass, +7 (3842) 36-82-40.

**Vladimir V. Poddubikov** – PhD (Historical Sciences), Head of Strategic Development Department; Kemerovo State University, [poddub@gmail.com](mailto:poddub@gmail.com).



## ФОРМИРОВАНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ РЕГИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ ЕГО КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬЮ

*О. В. Недолужко, Е. Г. Шумик, О. А. Батурина*

*Владивостокский государственный университет*

*Россия, 690014, Владивосток, ул. Гоголя, 41;*

*olga.nedoluzhko@vvsu.ru*

*Аннотация.* Понятие идентичности, изначально использовавшееся в отношении человеческой личности, в настоящее время начинает активно применяться к различным социальным институтам, в том числе и к организациям высшего образования. В современных условиях с учетом конкурсного характера финансирования вузов проблема формирования идентичности университета как фактора его конкурентоспособности приобретает особую актуальность. Выполненный обзор позволил сделать вывод, что в настоящий момент идентичность слабо изучена в аспекте деятельности региональных университетов, особенно в части ее внешней составляющей, вследствие чего осложняется ее развитие. Цель исследования состоит в том, чтобы на основе выполненного анализа концепции идентичности регионального университета выявить существующие проблемы в ее формировании и обосновать направления их решения. Методологической основой исследования является теория организационной идентичности. Определения регионального университета и идентичности регионального вуза получены с помощью метода контент-анализа. Классификация отечественных вузов позволила сформулировать критерии, по которым можно идентифицировать университет, не имеющий особого статуса. Анализ финансирования российских университетов показал, что университеты, не имеющие особого статуса (группа «Прочие»), сталкиваются с дефицитом финансирования и, соответственно, с необходимостью повышения конкурентоспособности за счет формирования своей идентичности. В перспективе данная проблема будет усиливаться вследствие влияния цифровизации, поскольку студенты при принятии решения о выборе вуза в меньшей степени будут ориентироваться на его территориальную близость.

*Ключевые слова:* идентичность, региональный университет, классификация, конкурентоспособность, финансирование

*Для цитирования:* Недолужко О. В., Шумик Е. Г., Батурина О. А. Формирование идентичности регионального университета как инструмент управления его конкурентоспособностью // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27, № 3. С. 84–94. DOI: 10.15826/umpa.2023.03.025.

## FORMING THE IDENTITY OF A REGIONAL UNIVERSITY AS A TOOL TO MANAGE ITS COMPETITIVENESS

*O. V. Nedoluzhko, E. G. Shumik, O. A. Baturina*

*Vladivostok State University*

*41 Gogol str., Vladivostok, 690014, Russian Federation;*

*olga.nedoluzhko@vvsu.ru*

*Abstract.* The concept of identity, originally used in relation to the human personality, comes to be actively applied to various social institutions, including HEIs. Nowadays, the competitive nature of a university's funding makes a higher education institution's identity formation a key factor in its competitiveness. Our review of the existing studies shows that at the moment there is a problem of poor knowledge on regional universities' identity, especially in terms of its external component. The aim of our study is to identify the existing difficulties in regional university's identity formation and to substantiate the directions for their solution. The methodological basis of our analysis is the theory of organizational identity. The definitions of a regional university and its identity are obtained using the content analysis method. Our

classification of Russian universities made it possible to formulate criteria, which make it possible to identify a university beyond any special status. Our analysis of Russian HEIs' financing shows that such universities face with a lack of funding and, accordingly, with the need to increase competitiveness through the formation of their identity. In the future, this problem will only intensify due to the influence of digitalization, which makes a university's territorial proximity less important for the enrollees.

*Keywords:* identity, regional university, classification, competitiveness, funding

*For citation:* Nedoluzhko O. V., Shumik E. G., Baturina O. A. Forming the Identity of a Regional University as a Tool to Manage Its Competitiveness. *University Management: Practice and Analysis*, 2023, vol. 27, no. 3, pp. 84–94. doi 10.15826/umpa.2023.03.025. (In Russ.).

## Введение

В последние десятилетия российская высшая школа переживает существенные изменения, связанные, прежде всего, с процессами дифференциации университетов. Произошло выделение группы ведущих вузов страны (национальные, федеральные, национальные исследовательские университеты); была предпринята попытка создания опорных вузов как ядра региональных систем образования; в актуальной программе развития высшей школы «Приоритет 2030» поддерживается выделение университетов, значимых для отраслевого и территориального развития страны. Этому сопутствует финансовое расслоение вузов, т. к. в настоящее время условия финансирования определяются наличием у них уникальных конкурентных преимуществ, позволяющих генерировать высокие результаты деятельности, что подтверждается участием в соответствующих программах, реализуемых государством («Программа 5-100», «Приоритет 2030», «Программа передовых инженерных школ» и др.). Дифференциация привела к формированию большой группы университетов, преимущественно региональных, которые обладают рядом собственных характеристик. Эти университеты зачастую не способны соревноваться с ведущими вузами и должны искать ресурсы развития, взаимодействуя с региональными стейкхолдерами путем формирования своего собственного предложения. Конкуренция за ресурсы развития обуславливает необходимость поиска университета своей уникальности и формирования идентичности. В связи с этим цель настоящей статьи формулируется следующим образом: выделить группу российских региональных университетов без ярко выраженной специфики, для которых работа по формированию идентичности может стать ключевым фактором повышения конкурентоспособности.

Сказанное обусловило выделение трех частей в структуре статьи. В первой мы рассмотрим подходы к анализу дизайна университетских систем и определим критерии, позволяющие выделить группы региональных вузов с запросом на приоритетное формирование идентичности как фактора повышения конкурентоспособности. Во второй

части рассмотрим понятие идентичности университета в работах российских и зарубежных исследователей и выделим критерии региональной идентичности как наиболее важной для позиционирования вузов. В заключении мы предложим рекомендации по управлению процессом формирования идентичности региональных университетов, не имеющих выраженной специфики, что обеспечит условия для формирования регионального бренда.

## Каким вузам надо работать со своей идентичностью?

Восприятие университетов с точки зрения представителей внешней среды чаще всего формируется под влиянием совокупности классификационных признаков, выделяемых в соответствии с типом стейкхолдера. Для государства такими критериями являются принадлежность к одной из нормативно выделяемых категорий или статус; для студентов значимыми признаками становятся название университета, статус, его соотношение с определенной отраслью и репутация. Таким образом, для формирования организационной идентичности университетов необходимо их классифицировать.

Актуальность вопросов развития университетов существует давно и связана, прежде всего, с трансформацией общественного развития и динамичными изменениями в экономике. На современном этапе университеты рассматриваются с двух позиций. С одной стороны, как носители важных государственных функций, они занимаются выполнением интеллектуального капитала, воспитанием личности и обеспечением потребностей экономики качественными трудовыми ресурсами. С другой, как хозяйствующие субъекты, они ориентированы на получение коммерческого результата и действуют в условиях конкуренции.

Двойственность природы университета определяет факторы, влияющие на его развитие, и проявляется в многообразии клиентов и партнеров, что обуславливает актуальность построения эффективных взаимодействий между всеми участниками. В числе данных факторов можно выделить

растущую глобализацию, сопутствующий ей рост количества университетов и встраивание в образовательный процесс квазирыночных механизмов, которые, в свою очередь, являются факторами растущей дифференциации университетов [1]. Возникают объективные предпосылки, влияющие на необходимость четкой идентификации университетов посредством управления их организационной идентичностью. Данная тенденция отмечается А. О. Грудзинским [2]. В частности, автор говорит о традиционном делении университетов по критерию права собственности (государственные и частные университеты), отмечая, однако, что зарубежные вузы, несмотря на наличие финансирования со стороны государства, не являются государственными в том смысле, который вкладывается в это понятие в России. Это обусловлено тем, что зарубежные университеты такого типа имеют право полностью самостоятельно распоряжаться своим имуществом. Исследователь также выделяет типы университетов с точки зрения их исторической эволюции, начиная с традиционных моделей как чисто образовательной организации и церковно-аристократической структуры. Трансформация общественного устройства и изменившиеся запросы общества вызвали необходимость формирования принципиально новых моделей университетов, близких по своему содержанию к предпринимательской организации. Радикальные формы переустройства в соответствии со сложившимися вызовами времени включают в себя предпринимательский университет, международный университет и университет дистанционного образования. Формы организации их работы могут быть реализованы в виде моделей свободного, инновационного, сетевого, проектно-ориентированного, распределенного по территории, многомерного университетов, а также университета-технополиса или университета с развитой технологической подсистемой. Общей чертой обозначенных новых форм организации университетов является их ориентация на формирование некой гибридной структуры, позволяющей комбинировать традиционную целевую направленность на решение стандартных образовательных задач и возможность реализации предпринимательской активности, которая отвечает запросам внешней среды.

В. Б. Супян выделяет два типа университетов, называя их традиционными и исследовательскими [3]. Он говорит о существовании в системе высшего образования США двух основных концепций вузов – общего гуманитарного (*liberal arts*) и практического профессионального (*servile arts, or vocational*). Первая концепция реализуется

в традиционных университетах, вторая – в так называемых «земельных» вузах (это университеты США, основная миссия которых заключалась в преподавании практических основ сельского хозяйства, естественных наук, военного дела и инженерии). Отмечая сложившуюся в современном обществе тенденцию к формированию инновационной экономики, которая ориентируется на использование и передачу неявных знаний, автор делает вывод о необходимости использования принципиально новых типов университетов – инновационных и предпринимательских. В единой структуре данных моделей объединяются научно-образовательные функции, которые должны работать на благо всего общества, и инновационные, в результате осуществления которых преимущества, как правило, получают конкретные заинтересованные круги, а не всё общество [3].

Эволюция моделей университетов в историческом контексте достаточно детально рассмотрена в работе [4] и в целом согласуется с моделями, представленными выше. Университеты имеют достаточно длительную историю, в течение которой они играли разные роли в социально-экономическом развитии общества [5]. В соответствии с предлагаемой автором классификацией можно выделить такие модели университета, как схоластическая, исследовательская, отраслевая, предпринимательская и открытая. Информационное развитие общества ведет к быстрому устареванию знаний и необходимости последующего изменения парадигмы образования. П. Г. Щедровицкий выделяет пятый этап эволюции университетов – это «университет без стен» [6], полноценный участник рынка, отличительными чертами которого являются осуществление учебной, научно-исследовательской и консультационной деятельности, а также развитие сети выпускников, являющейся опорой во взаимодействии с бизнес-средой. Одним из основных принципов деятельности становится открытость.

Таким образом, открытая модель университетов имеет следующие принципиальные характеристики: высокая степень открытости и результативности деятельности, широкий круг партнеров и сетевой характер взаимодействий с ними. Представленные характеристики обуславливают повышение значимости внутренней идентичности для внешних пользователей. Например, видение университета для студентов начинает формироваться не через его название, а через степень удовлетворенности качеством работы профессорско-преподавательского состава.

Определенные типы вузов и соответствующие им типы организационной идентичности задаются

в рамках существующей нормативно-правовой базы высшей школы. В Российской Федерации Правительство может устанавливать особый статус и категории организаций высшего образования в соответствии с федеральным законодательством и в рамках программ развития образования. Так, в настоящий момент по данным критериям можно выделить несколько обособленных групп университетов, безусловно обладающих отдельными признаками, которые влияют на идентичность группы:

1) федеральные университеты<sup>1</sup>, представляющие собой новую модель высшей школы, которая построена на интеграции науки, производства и образования;

2) ведущие национальные исследовательские университеты, направленные на развитие инновационной экономики;

3) опорные университеты, созданные для обеспечения региональных экономических систем;

4) глобальные университеты, участвующие в реализации «Проект 5-100» для повышения конкурентоспособности российского образования на мировой арене;

5) прочие университеты, осуществляющие подготовку бакалавров по широкому спектру направлений (специальностей).

Распределение университетов указанных групп по регионам РФ, согласно данным портала Минобрнауки РФ «Мониторинг 2021», показывает, что наиболее весомой группой являются прочие вузы. На сегодняшний день они в большей степени ориентированы на подготовку специалистов по программам прикладного бакалавриата и чаще всего представляют собой региональные университеты [7].

Для таких вузов проблема организационной идентичности приобретает особую актуальность, так как они имеют определенные особенности, обусловленные спецификой организации и финансирования. Чаще всего региональный университет является многопрофильным [8]. В работе Д. А. Смирнова отмечается связь регионального университета с потребностями конкретного региона, необходимость формирования soft skills у студентов, а также развитие проектной деятельности и т. д. [9]. Е. В. Агеева отмечает, что проблемой региональных университетов является их слабая конкурентоспособность по отношению к крупным национальным вузам, особенно в части цифрового развития [10]. По мнению Ю. Д. Калининой

и Н. Г. Баженовой, региональные университеты в значительной степени ориентированы на местный рынок труда, поэтому они не могут оставаться монопрофильными: их задача – соответствовать его изменяющимся запросам [11; 12]. В то же время необходимость гибкого встраивания в конъюнктуру регионального рынка труда вызвана значительной долей самофинансирования региональных университетов [13]. В свою очередь, наличие региональных вузов необходимо территориям, т. к. отсутствие таких университетов повлечет за собой неконтролируемый отток трудовых ресурсов [14].

Выполненный анализ зарубежных и российских исследований по типологии вузов позволил сделать вывод о том, что понятие «региональный университет» как таковое является недостаточно исследованным: в отдельную категорию оно не выделяется, соответственно, характеристики, определяющие его специфику, не рассматриваются. Основным объектом изучения исследователей служит характер и степень влияния университетов на развитие региона и тех управленческих воздействий, которые могут способствовать повышению эффективности регионального развития. Активно используются методы математической статистики, например, метод наименьших квадратов и корреляционно-регрессионный анализ. Можно отметить в значительной степени практико-ориентированный характер таких исследований, поскольку они не ставят своей целью детальное описание феномена, а акцентируют внимание на том, какую роль он играет в решении проблем и формировании тенденций регионального экономического развития [15–19]. Важным является вывод о том, что эффективное функционирование университетов обеспечивает устойчивое развитие регионов: это подтверждается данными как российских, так и зарубежных ученых.

Основываясь на выполненном обзоре отечественных и зарубежных исследований, а также классификации университетов по типу учредителя и по наличию или отсутствию особого статуса, предложим следующее определение регионального университета: это многопрофильный университет, учредителем которого является Министерство образования РФ, не имеющий особого статуса и ориентированный на потребности конкретного региона (как правило, это территория присутствия университета).

Под идентичностью регионального университета понимается его бренд, формируемый в контексте взаимодействия с внешней средой как через позиционирование в ней, так и посредством его восприятия стейкхолдерами.

<sup>1</sup> Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 14.07.2022) «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями, вступившими в силу с 25.07.2022).

По результатам выполненного анализа авторами была осуществлена классификация университетов. Ее цель – выделение групп, для которых данная проблема актуальна в наибольшей степени. В качестве основных критериев классификации выделены следующие:

1) указание в названии на отраслевую принадлежность, которое может свидетельствовать о заявлении университета о своей идентичности через связь с конкретной сферой деятельности;

2) доля студентов, которые обучаются на направлениях (специальностях), входящих в одну или близкую укрупненную группу, – более 50 %. В ситуации, когда в названии университета содержится указание на организационную идентичность, данный показатель позволяет подтвердить соответствие заявленной идентичности реальной ситуации или даже определить, какова реальная идентичность вуза, если она не заявлена в названии;

3) доля университета на рынке образовательных услуг региона (охват населения), позволяющая получить ответ на вопрос, насколько актуален для вуза вопрос работы с организационной идентичностью.

Обозначенная выше группа университетов категории «Прочие» (не имеющие особого статуса) была разбита на пять категорий:

1. Группа 1 – вузы, имеющие выраженную специализацию по реализуемым направлениям подготовки, которая отражена в названии вуза. Наибольшее число студентов обучается на специализированных направлениях, их доля составляет более 50 % в регионе;

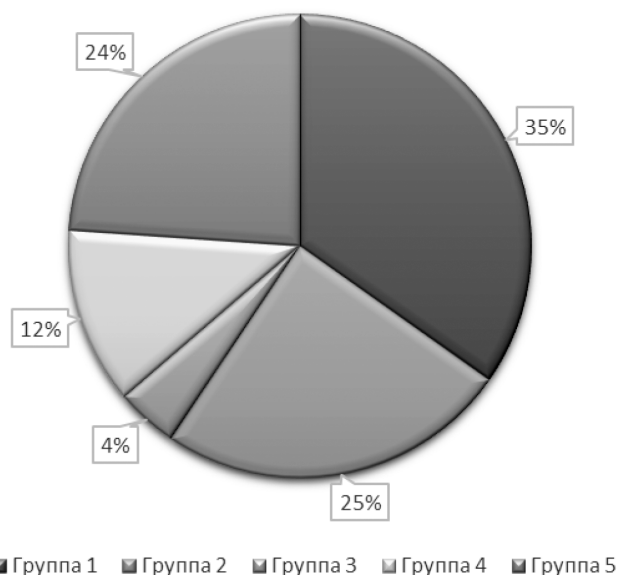
2. Группа 2 – вузы, имеющие выраженную специализацию по реализуемым направлениям подготовки, которая отражена в названии вуза. Наибольшее число студентов обучается на специализированных направлениях, их доля составляет менее 50 % в регионе. Таким образом, данная группа вузов имеет заявленную специализацию, однако фактически не реализует эту направленность максимально в своем регионе;

3. Группа 3 – вузы, имеющие выраженную специализацию по реализуемым направлениям подготовки, которая не представлена в названии вуза. Наибольшее число студентов обучается на специализированных направлениях, их доля составляет менее 50 % в регионе. Таким образом, в данной группе вузов также возникает проблема формирования организационной идентичности;

4. Группа 4 – вузы, у которых отсутствует четко выраженная специализация, поскольку они не занимают максимальную долю ни по одному из реализуемых направлений, либо вузы, имеющие

выраженную специализацию в названии, которой не соответствует структурное распределение обучающихся данной специализации. Эта группа также сталкивается с проблемой формирования организационной идентичности;

5. Группа 5 – вузы, не имеющие выраженной специализации, но по более чем половине направлений занимающие максимальную долю в регионе (более 50 %). Для вузов данной группы вопрос формирования организационной идентичности также не является актуальным.



Распределение вузов по выделенным классификационным группам  
Universities' distribution by selected classification groups

В результате анализа распределения вузов по выделенным группам (см. диаграмму) можно сделать следующий вывод. На выделенные авторами целевые группы вузов приходится 41 % от общего количества вузов, что подтверждает актуальность исследуемой проблемы и позволяет выделить критерии отнесения конкретного вуза к целевой аудитории:

- 1) структура обучающихся на образовательных программах;
- 2) доля обучающихся по направлению подготовки в регионе.

Данные критерии позволяют сделать вывод, что проблема организационной идентичности актуальна для вузов 2, 3 и 4 группы.

### Что отличает идентичность региональных университетов?

Под идентичностью вуза понимается его бренд, формируемый в контексте взаимодействия университета с внешней средой как через

его позиционирование в ней, так и через восприятие стейкхолдерами. При этом идентичность региональных университетов характеризуется рядом отличительных особенностей: финансированием (с одной стороны, региональный университет заинтересован в обеспечении целей регионального развития; с другой стороны, краевые бюджеты не финансируют деятельность университетов напрямую и не могут быть заказчиками кадров); масштабом решаемых задач, отличающим такой университет от имеющего особый статус и / или участника программы, определяющего идентичность на федеральном или международном уровне; ориентацией на формирование территориального бренда образования посредством взаимодействия с предпринимательским сектором и местными органами власти; отсутствием массовой медийной поддержки со стороны субъектов внешней среды.

Следующим этапом исследования является обоснование критериев идентичности региональных вузов. Изначально идентичность понималась применительно к человеческой личности как выделение субъекта среди подобных, его соотнесение со своим собственным «я» [20]. В дальнейшем понятие идентичности стало использоваться по отношению не только к человеку, но и к территории, региону и организации. Применительно к территории распространенным является подход, при котором анализируется понятие региональной идентичности с точки зрения специфических особенностей региона, определяемых его культурной и географической спецификой [21–23]. При всей ценности таких работ нельзя не отметить, что предлагаемые в них критерии являются узконаправленными и практически не учитывают экономические аспекты и особенности взаимодействия со стейкхолдерами.

В современных исследованиях организационной идентичности можно выделить два ключевых подхода. В рамках первого идентичность понимается как комплекс внутренних характеристик, формируемых в пределах самой организации. С точки зрения второго, идентичность создается как результат позиционирования организацией себя во внешней среде. В современных зарубежных исследованиях, посвященных данной проблематике, главным образом используется концепция внутренней идентичности, определяющей отношение сотрудников к организации, где они работают, сопричастность тому, как она функционирует и развивается [24; 25]. Российские ученые, изучающие данную тематику, также делают акцент на понятии внутренней идентичности [26–31]. Концепции внутренней и внешней идентичности объединены

в работе S. Michel и K. Ben-Slimane, где исследуется характер влияния внутренней идентичности на внешнюю [16]. Результаты этого исследования показывают, как посредством работы с внутренней идентичностью организации осуществляют работу по формированию и развитию внешней идентичности.

В работе L. Geschwind и A. Broström [32] отмечается, что структурные и культурные особенности, принятые во время основания и в первые годы существования организации, как правило, очень стабильны и сохраняются в течение длительного периода. Организационный импринтинг также играет важную роль в формировании имиджа организации и ее способности изменяться, являясь важным элементом ассоциации между новой организацией и существующими категориями и шаблонами.

Для обозначения организационной идентичности применяется несколько разных терминов: корпоративная идентичность, восприятие престижа организации и т. д. [33]. Некоторые исследователи связывают понятие организационной идентичности с корпоративной социальной ответственностью организации [34], говоря о том, что организационную идентичность можно рассматривать как социальную конструкцию, которая возникает в результате процесса взаимодействия между организацией и обществом. Организационная идентичность, таким образом, способствует позиционированию организации в обществе и в сознании заинтересованных сторон как желаемой и законной.

Интересна работа, в которой концепция идентичности исследуется в динамике с учетом того, как меняются характеристики и специфика влияния носителей идентичности в ходе эволюционного развития организации на протяжении длительного периода [35]. Это позволяет сделать выводы об особенностях межорганизационного взаимодействия в процессе развития организационной идентичности.

В исследованиях по формированию организационной идентичности можно выделить два основных направления. Первое направление исследует организационные факторы, которые влияют на процесс формирования идентичности организации, в частности, ценности / убеждения руководителей и основателей.

Организационная культура также рассматривается как переменная, которая влияет на формирование организационной идентичности, поддерживая осмысление руководителей в процессе ее реконструкции. Наконец, организационные нарративы, обычно основанные на знаниях и практиках,

которые лежат в основе организаций, считаются внутренними факторами, способствующими формированию организационной идентичности [36–38].

Второе направление касается внешних факторов, влияющих на формирование идентичности в организациях. Среди них – стремление к легитимности, институциональная сложность, влияние СМИ и т. д. [39].

В работе L. Bright [33] на примере государственного учреждения исследуется взаимодействие между организационной идентичностью, восприятием престижа организации и мотивацией. Отмечается умеренная корреляция между этими характеристиками (при том, что они не всегда имеют равное значение для сотрудников).

Обзор источников показал, что изучению идентичности вуза посвящено относительно немного работ. В отношении университетов чаще всего используется понятие корпоративной, т. е. внутренней, идентичности, которая формируется через профессорско-преподавательский состав. Это результат когнитивно-эмоционального процесса осознания себя представителем некоей организации, определенная степень отождествления себя с ней [40; 41]. Основной проблемой в этих условиях становится представление идентичности вуза во внешней среде. Ассоциируя себя с определенной образовательной организацией, преподаватель транслирует ее ценности в другие сферы, в том числе посредством реализации онлайн-курсов. Таким образом, актуализируется вопрос о том, как обеспечить эффективное формирование и использование идентичности в этой ситуации [42; 43].

В работе U. J. P. Miranda Junior, M. R. C. G. Novaes и H. B. A. Santos [26] формирование организационной идентичности рассматривается в качестве одного из обязательных процессов, которые проходит организация в ходе своего создания. Под формированием организационной идентичности понимается процесс, в результате которого организация становится уникальной в сознании ее членов.

Организационная идентичность ведет к узнаваемости организации, и оба эти качества непосредственно связаны с ее успешностью. Объектом исследования является государственное высшее учебное заведение в сфере здравоохранения. Исследование было проведено, чтобы понять, как данное учебное заведение позиционирует себя среди собственных работников, выделить элементы, определяющие его идентичность, и выяснить, что обеспечивало его относительный успех, несмотря на недостатки.

Фокус-группы выявили шесть основных элементов организационной идентичности,

включающие в себя политический / идеологический конфликт; активные методики преподавания и обучения; расположение кампусов; период существования организации; педагогическую карьеру работников; политико-административные преобразования. Количественный анализ более подробно выявил общие впечатления, возникшие в фокус-группах. Большинство результатов смогли продемонстрировать четкую идентификацию одной и той же идентичности с ее выявленными недостатками.

Отсутствие автономии, административные и структурные сложности, идеологические или политические конфликты выделены в качестве проблем, способных дестабилизировать идентичность государственного высшего учебного заведения. С другой стороны, одним из способов борьбы с такими проблемами является развитие самого учреждения, в частности, за счет большей активности и увеличения полезности для общества, а также поиска общих интересов со стороны вышестоящих органов управления.

В работах российских ученых проблематике формирования организационной идентичности вуза практически не уделяется внимания.

В целом можно отметить, что в современных исследованиях не делается отдельный акцент на особенностях построения идентичности образовательных организаций в текущих условиях, когда вузы должны не только позиционировать себя в научной среде, но и обеспечивать свою конкурентоспособность на региональном уровне.

Таким образом, выполненный обзор концепций идентичности и особенностей региональных университетов позволил сделать вывод о том, что проблемой современных исследований является их узконаправленный характер, не раскрывающий внешний аспект. Следует отметить, что авторы в целом уделяют недостаточно внимания понятию внешней идентичности как таковой, предпочитая использовать более узкое понятие «управление брендом» [44]. В настоящий момент существует проблема слабой изученности идентичности в аспекте деятельности региональных вузов, вследствие чего осложняется развитие их идентичности. Перечисленные обстоятельства обуславливают необходимость развития концепции идентичности за счет внешней составляющей. Вслед за исследователями разных видов идентичности [45] мы исходим из того, что позитивная идентичность университета создает благоприятную научно-образовательную среду на территории, условия для реализации потенциала обучаемых, предотвращает отток молодых и талантливых студентов, а также

привлекает ресурсы региональной власти и местных стейкхолдеров.

Таким образом, в научных исследованиях следует больше внимания уделять развитию концепции идентичности в сложившихся конкурентных условиях. Заявленное определение идентичности регионального университета позволяет предложить следующие направления:

1) связь с региональными стейкхолдерами, осуществляемая посредством взаимодействия с предпринимательской средой и краевыми органами власти;

2) работа на локальный рынок (места для практик и трудоустройства студентов);

3) совместная работа вузов и органов региональной власти над формированием привлекательного бренда территориального образования для продвижения на уровне страны и за ее пределами.

## Выводы

В ходе настоящего исследования авторами были получены следующие результаты:

1) сформулирована проблема региональной идентичности, которая ранее практически не рассматривалась в работах отечественных и зарубежных исследователей. Постановка проблемы позволяет выявить группы вузов, являющихся потенциальными пользователями результатов данного исследования;

2) выявлены группы российских университетов, для которых данная проблема является актуальной в наибольшей степени, что позволяет обозначить их специфику для разработки мероприятий по формированию организационной идентичности;

3) обоснованы критерии региональной идентичности, которые, в отличие от предложенных ранее, учитывают специфику вузов и позволяют выделять проблемные зоны с целью эффективно воздействовать на идентичность вуза.

Всё вышеозначенное позволяет сделать вывод о необходимости интенсивной работы государственных университетов по повышению своей идентичности, что будет являться основным источником их конкурентоспособности. Региональным университетам необходимо более четко определять процесс формирования идентичности и контролировать свое позиционирование для более эффективного взаимодействия с представителями внешней среды и обеспечения соответствия оказываемых услуг тем запросам, которые формируются со стороны потребителей.

С целью анализа управления процессом формирования идентичности региональных университетов на втором этапе исследования авторами будет выполнено сравнение миссий университетов

с тем видением, которое формируется у представителей внешней среды. Базовое предположение заключается в следующем: миссии университетов, отражающие то, как университет представляет себя во внешней среде, не вполне соотносятся с тем, как реально их видят представители данной среды. Это позволит выполнить оценку эффективности использования ресурсов, направляемых на формирование идентичности в данный момент, и получить объективное представление о том, как наиболее эффективно распределить ресурсы с целью развития тех элементов идентичности, которые в этом нуждаются в большей степени.

## Список литературы

1. Лисюткин М. А., Фрумин И. Д. Как деградируют университеты? К постановке проблемы // Университетское управление: практика и анализ. 2014. № 4–5 (92–93). С. 12–20.
2. Грудзинский О. А. Проектно-ориентированный университет. Профессиональная предпринимательская организация вуза. Нижний Новгород : Издательство ННГУ, 2004. 370 с.
3. Исследовательские университеты США: механизм интеграции науки и образования / под ред. В. Б. Супяна. Москва : Магистр, 2020. 399 с.
4. Батурина О. А., Терентьева Т. В., Крюков В. В., Солодухин К. С. Сетевая модель развития стратегического партнерства университета в контексте цифровой трансформации. Владивосток : Изд-во ВВГУ, 2022. 140 с.
5. Томсинов В. А. Роль Университета в жизни общества // Этнос и право. 2016. № 1. С. 4–8.
6. Щедровицкий П. Г. Томские лекции об управлении (1998–2000 гг.). Томск : UFO пресс, 2001. 112 с.
7. Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования // МИРЭА – Российский технологический университет [Электронный ресурс]. URL: [monitoring.miccedu.ru/?m=vp](http://monitoring.miccedu.ru/?m=vp) (дата обращения: 11.03.2023).
8. Богуславский М. В., Ладыжец Н. С., Неборский Е. В., Санникова О. В. Непрерывность университетского образования как ресурс транзитивности регионального университета // Проблемы современного образования. 2019. № 5. С. 84–95.
9. Смирнов Д. А. Перспективы регионального университета в условиях развития информационного общества // Ноосферные исследования. 2020. № 4. С. 4–9.
10. Агеева Е. В. Проблема адаптации содержания образовательных программ региональных университетов условиям цифровой экономики // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9, № 2 (31). С. 16–18.
11. Калинина Ю. Д. Региональный университет в свете концепции развития университетского образования // Державинский форум. 2019. Т. 3, № 11. С. 53–58.
12. Баженова Н. Г. Региональный университет: ориентиры самообновления // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 5. С. 129–138.

13. *Давыдова Т. Е.* Региональные университеты в цифровой экономике: уникальность или стандартизация? // Организатор производства. 2021. Т. 29, № 1. С. 90–105.
14. *Саидов А. А.* Региональные университеты России: история и современность // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 3: Общественные науки. 2020. Т. 35, № 3. С. 60–68.
15. *Hoinle B., Roose I., Shekhar H.* Creating Transdisciplinary Teaching Spaces. Cooperation of Universities and Non-University Partners to Design Higher Education for Regional Sustainable Transition // Sustainability. 2021. Vol. 13, iss. 7, article no. 3680.
16. *Michel S., Ben-Slimane K.* The Interplay between Internal and External Identity Work when Institutional Change Threatens the Collective Identity: The Case of a Wholesaler Faced with the Rise of Central Purchasing // M@n@gement. 2021. Vol. 24, iss. 3. P. 1–18.
17. *Schiller D., Radinger-Peer V.* Introduction: The Role of Universities in Regional Transitions towards Sustainability // Sustainability. 2021. Vol. 13, iss. 14. article no. 7940.
18. *Salomaa M., Charles D.* The University Third Mission and the European Structural Funds in Peripheral Regions: Insights from Finland // Science and Public Policy. 2021. Vol. 48, iss. 3. P. 352–363.
19. *García-Machado Juan J., Sroka W., Nowak M.* R&D and Innovation Collaboration between Universities and Business – A PLS-SEM Model for the Spanish Province of Huelva // Administrative Sciences. 2021. Vol. 11, iss. 3. P. 1–27.
20. *Demele U., Nölting B., Crewett W., Georgiev G.* Sustainability Transfer as a Concept for Universities in Regional Transformation – A Case Study // Sustainability. 2021. Vol. 13, iss. 9. Article no. 4956.
21. *Дряева Э. Д., Дубровский Д. И.* Социокультурная идентичность в условиях современных коммуникаций и базовая идентичность индивида // Философские науки. 2017. № 8. С. 63–75.
22. *Смолякина Л. А.* Критерии формирования региональной идентичности // Апробация. 2015. № 9 (36). С. 120.
23. *Тамбовкина Т. Ю., Насырова А. А.* Региональная идентичность – важная составляющая профессиональной подготовки бакалавра лингвистики в вузе // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2015. № 2. С. 120–127.
24. *López-Santamaría M., Bucheli Gómez M., Grueso Hinestroza M. P., Duque Oliva E. J.* Antecedentes de la reputación empresarial interna: el caso de una Cooperativa de Ahorro y Crédito colombiana // REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos. 2021. Vol. 137. P. 1–16.
25. *Miranda Junior U. J. P., Novaes M. R. C. G., Santos H. B. A. et al.* Perspectives of Organizational Identity in a Health Higher Education Institution: A Mixed-Method Analysis // BMC Medical Education. 2021. Vol. 21. Article no. 51.
26. *Левочкина Н. А.* Региональная идентичность: понятие и сущность // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 1–3. С. 446–453.
27. *Неретина Е. А.* Влияние институциональной среды на организационную идентичность вуза и его устойчивое развитие // Методология устойчивого экономического развития в условиях новой индустриализации: сборник трудов международной научной конференции / Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского. Симферополь : ООО «Антиква», 2016. С. 190–193.
28. *Грауманн О., Певзнер М. Н., Шурин А. Г.* Новая идентичность вуза в условиях интернационализации образования // Высшее образование в России. 2009. № 6. С. 123–131.
29. *Горожанов А. И.* Массовое онлайн-обучение и проблема сохранения идентичности вуза // Современная психология и педагогика: проблемы и решения : сборник статей по материалам LII международной научно-практической конференции. Новосибирск : Сибирская академическая книга, 2021. С. 23–27.
30. *Апресян Р. Г.* Идентичность университета: удерживать или менять? // Ведомости прикладной этики. 2020. № 56. С. 20–29.
31. *Бадмаев В. Н.* Миссия и идентичность университета // Вестник Калмыцкого университета. 2015. № 2 (26). С. 38–43.
32. *Geschwind L., Broström A.* To Be or Not to Be a Technical University: Organizational Categories as Reference Points in Higher Education // Higher Education. 2021. Vol. 84. P. 121–139.
33. *Bright L.* Why Does PSM Lead to Higher Work Stress? Exploring the Role that Organizational Identity Theory has on the Relationship between Public Service Motivation and External-Related Stress among Federal Government Employees // Public Organization Review. 2021. Vol. 22. P. 803–820.
34. *Sorour M. K., Boadu M., Soobaroyen T.* The Role of Corporate Social Responsibility in Organisational Identity Communication, Co-Creation and Orientation // Journal of Business Ethics. 2021. Vol. 173. P. 89–108.
35. *Laurila J., Paalumäki A.* Flexible Use of Referents in the Construction of Organizational Identity: A Longitudinal Case Study // Journal of Management Inquiry. 2021. Vol. 31, iss. 4. P. 405–422.
36. *Цветкова А. В.* Важность организационной культуры в системе управления персоналом современной организации // Дневник науки. 2020. № 1 (37). С. 38.
37. *Герасимов К. Б.* Организационная культура как фактор стратегического управления персоналом // Основы экономики, управления и права. 2020. № 6 (25). С. 22–28.
38. *Котов Е. В., Рощина Ю. О.* Особенности организационной культуры научно-педагогических работников образовательных организаций высшего образования // Торговля и рынок. 2022. Т. 2, № 3–1 (63). С. 26–35.
39. *Hesse A., Schmidt H. J., Baumgarth C.* How a Corporate Influencer Co-creates Brand Meaning: The Case of Pawel Dillinger from Deutsche Telekom // Corporate Reputation Review. 2021. Vol. 24. P. 191–204.
40. *Дагаева Е.* Имидж вуза и корпоративная идентичность // Высшее образование в России. 2008. № 11. С. 89–93.
41. *Бадмаев В. Н., Кальдинова Г. П.* Корпоративная культура и идентичность университета // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2014. № 4. С. 20–24.
42. *Гусейнов А. А.* Имя обязывает // Ведомости. 2005. № 27. С. 79–87.
43. *Рогожа М. М.* К вопросу об идентичности университета (этический аспект) // Ведомости прикладной этики. 2018. № 51. С. 82–89.

44. Baba S., Hemissi O., Hafsi T. National Identity and Organizational Identity in Algeria: Interactions and Influences // *M@n@gement*. 2021. Vol. 24, iss. 2. P. 66–85.

45. Федотова Н. Г. Формирование городской идентичности: факторный и институциональный аспекты // Журнал социологии и социальной антропологии. 2017. Т. 20, № 3. С. 32–49.

### References

1. Lisyutkin M. A., Froumin I. D. Kak degradiruyut universitety? K postanovke problemy [How Universities Degrade? Towards the Problem Statement]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2014, no. 4–5 (92–93), pp. 12–20. (In Russ.).

2. Grudzinsky O. A. Proektno-orientirovanniy universitet. Professional'naya predprinimatel'skaya organizatsiya vuzov [Project-Oriented University. Professional Entrepreneurial Organization of the University], Nizhny Novgorod, Lobachevsky University Press, 2004, 370 p. (In Russ.).

3. Supyan V. B. (Ed.) Issledovatel'skie universitety SShA: mekhanizm integratsii nauki i obrazovaniya [Research Universities in the US: The Mechanism of Integration of Science and Education], Moscow, Magistr, 2020, 399 p. (In Russ.).

4. Baturina O. A., Terentyeva T. V., Kryukov V. V., Solodukhin K. S. Setevaya model' razvitiya strategicheskogo partnerstva universiteta v kontekste tsifrovoi transformatsii [Network Model for the Development of University Strategic Partnerships in the Context of Digital Transformation], Vladivostok State University Press, 2022, 140 p. (In Russ.).

5. Tomsinov V. A. Rol' Universiteta v zhizni obshchestva [The Role of the University in the Life of Society]. *Etnos i pravo*, 2016, no. 1, pp. 4–8. (In Russ.).

6. Shchedrovitsky P. G. Tomskie lektsii ob upravlenii (1998–2000 gg.) [Tomsk Lectures on Management (1998–2000)], Tomsk, UFO press, 2001, 112 p. (In Russ.).

7. Informatsionno-analiticheskie materialy po rezul'tatam provedeniya monitoringa deyatel'nosti obrazovatel'nykh organizatsii vysshego obrazovaniya [Informational and Analytical Materials on the Results of Monitoring the Activities of Higher Education Organizations], available at: [monitoring.miccedu.ru/?m=vpo](http://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo) (accessed 11.03.2023). (In Russ.).

8. Boguslavsky M. V., Ladyzhets N. S., Neborsky E. V., Sannikova O. V. Nepreryvnost' universitetskogo obrazovaniya kak resurs tranzitivnosti regional'nogo universiteta [Continuity of University Education as a Resource of Regional University Transitivity]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*, 2019, no. 5, pp. 84–95. (In Russ.).

9. Smirnov D. A. Perspektivy regional'nogo universiteta v usloviyakh razvitiya informatsionnogo obshchestva [Prospects of the Regional University in the Conditions of the Information Society Development]. *Noosfernye issledovaniya*, 2020, no. 4, pp. 4–9. (In Russ.).

10. Ageeva E. V. Problema adaptatsii sodержaniya obrazovatel'nykh programm regional'nykh universitetov usloviyam tsifrovoi ekonomiki [The Challenge of Adapting the Content of the Educational Programmes of Regional Universities to the Digital Economy]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2020, vol. 9, no. 2 (31), pp. 16–18. (In Russ.).

11. Kalinina Yu. D. Regional'nyi universitet v svete kontseptsii razvitiya universitetskogo obrazovaniya [Regional University in the Light of Concept of University Education

Development]. *Derzhavinskii forum*, 2019, vol. 3, no. 11, pp. 53–58. (In Russ.).

12. Bazhenova N. G. Regional'nyi universitet: orientiry samoobnovleniya [Regional University: Guidelines for Self-Renewal]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2019, vol. 28, no. 5, pp. 129–138. (In Russ.).

13. Davydova T. E. Regional'nye universitety v tsifrovoi ekonomike: unikal'nost' ili standartizatsiya? [Regional Universities in the Digital Economy: Uniqueness or Standardization?] *Organizator proizvodstva*, 2021, vol. 29, no. 1, pp. 90–105. (In Russ.).

14. Saidov A. A. Regional'nye universitety Rossii: istoriya i sovremennost' [Regional Universities of Russia: Past and Present]. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Obshchestvennye nauki*, 2020, vol. 35, no. 3, pp. 60–68. (In Russ.).

15. Hoinle B., Roose I., Shekhar H. Creating Transdisciplinary Teaching Spaces. Cooperation of Universities and Non-University Partners to Design Higher Education for Regional Sustainable Transition. *Sustainability*, 2021, vol. 13, iss. 7, article no. 3680. (In Eng.).

16. Michel S., Ben-Slimane K. The Interplay between Internal and External Identity Work when Institutional Change Threatens the Collective Identity: The Case of a Wholesaler Faced with the Rise of Central Purchasing. *M@n@gement*, 2021, vol. 24, iss. 3, pp. 1–18. (In Eng.).

17. Schiller D., Radinger-Peer V. Introduction: The Role of Universities in Regional Transitions towards Sustainability. *Sustainability*, 2021, vol. 13, iss. 14, article no. 7940. (In Eng.).

18. Salomaa M., Charles D. The University Third Mission and the European Structural Funds in Peripheral Regions: Insights from Finland. *Science and Public Policy*, 2021, vol. 48, iss. 3, pp. 352–363. (In Eng.).

19. Garcia-Machado Juan J., Sroka W., Nowak M. R&D and Innovation Collaboration between Universities and Business – A PLS-SEM Model for the Spanish Province of Huelva. *Administrative Sciences*, 2021, vol. 11, iss. 3, pp. 1–27. (In Eng.).

20. Demele U., Nölting B., Crewett W., Georgiev G. Sustainability Transfer as a Concept for Universities in Regional Transformation – A Case Study. *Sustainability*, 2021, vol. 13, iss. 9, article no. 4956. (In Eng.).

21. Dryaeva E. D., Dubrovsky D. I. Sotsiokul'turnaya identichnost' v usloviyakh sovremennykh kommunikatsii i bazovaya identichnost' individa [Socio-Cultural Identity under Conditions of Contemporary Communications and the Basic Identity of Individuals]. *Filosofskie nauki*, 2017, no. 8, pp. 63–75. (In Russ.).

22. Smolkina L. A. Kriterii formirovaniya regional'noi identichnosti [Criteria for the Formation of Regional Identity]. *Aprobatsiya*, 2015, no. 9 (36), p. 120. (In Russ.).

23. Tambovkina T. Yu., Nasyrova A. A. Regional'naya identichnost' – vazhnaya sostavlyayushchaya professional'noi podgotovki bakalavra lingvistiki v vuzе [Regional Identity as an Important Component of the Professional Training of a Bachelor of Linguistics at a University]. *Vestnik Baltiiskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta*, 2015, no. 2, pp. 120–127. (In Russ.).

24. López-Santamaría M., Bucheli Gómez M., Grueso Hinestroza M. P., Duque Oliva E. J. Antecedentes de la reputación empresarial interna: el caso de una Cooperativa de Ahorro y Crédito colombiana. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, 2021, vol. 137, pp. 1–16. (In Spanish).

25. Miranda Junior U. J. P., Novaes M. R. C. G., Santos H. B. A. et al. Perspectives of Organizational Identity in a Health Higher Education Institution: A Mixed-Method Analysis. *BMC Medical Education*, 2021, vol. 21, article no. 51. (In Eng.).
26. Levochkina N. A. Regional'naya identichnost': ponyatie i sushchnost' [Regional Identity: The Concept and Essence]. *Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy*, 2016, no. 1–3, pp. 446–453. (In Russ.).
27. Neretina E. A. Vliyanie institutsional'noi sredy na organizatsionnyu identichnost' vuza i ego ustoichivoe razvitiye [The Influence of the Institutional Environment over the Organizational Identity of a University and Its Sustainable Development]. In: *Metodologiya ustoichivogo ekonomicheskogo razvitiya v usloviyakh novoi industrializatsii*, Simferopol, 2016, pp. 190–193. (In Russ.).
28. Graumann O., Pevzner M. N., Shirin A. G. Novaya identichnost' vuza v usloviyakh internatsionalizatsii obrazovaniya [New Identity of University in Conditions of Educational Internationalization]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2009, no. 6, pp. 123–131. (In Russ.).
29. Gorozhanov A. I. Massovoe onlain-obuchenie i problema sokhraneniya identichnosti vuza [Massive Online Learning and the Problem of Securing the Identity of the University]. In: *Sovremennaya psikhologiya i pedagogika: problemy i resheniya*, Novosibirsk, 2021, pp. 23–27. (In Russ.).
30. Apresyan R. G. Identichnost' universiteta: uderzhat' ili menyat'? [University Identity: To Hold Back or to Modify?]. *Vedomosti prikladnoi etiki*, 2020, no. 56, pp. 20–29. (In Russ.).
31. Badmaev V. N. Missiya i identichnost' universiteta [Mission and Identity of the University]. *Vestnik Kalmytskogo universiteta*, 2015, no. 2 (26), pp. 38–43. (In Russ.).
32. Geschwind L., Broström A. To Be or Not to Be a Technical University: Organizational Categories as Reference Points in Higher Education. *Higher Education*, 2021, vol. 84, pp. 121–139. (In Eng.).
33. Bright L. Why Does PSM Lead to Higher Work Stress? Exploring the Role that Organizational Identity Theory has on the Relationship between Public Service Motivation and External-Related Stress among Federal Government Employees. *Public Organization Review*, 2021, vol. 22, pp. 803–820. (In Eng.).
34. Sorour M. K., Boadu M., Soobaroyen T. The Role of Corporate Social Responsibility in Organisational Identity Communication, Co-Creation and Orientation. *Journal of Business Ethics*, 2021, vol. 173, pp. 89–108. (In Eng.).
35. Laurila J., Paalumäki A. Flexible Use of Referents in the Construction of Organizational Identity: A Longitudinal Case Study. *Journal of Management Inquiry*, 2021, vol. 31, iss. 4, pp. 405–422. (In Eng.).
36. Tsvetkova A. V. Vazhnost' organizatsionnoi kul'tury v sisteme upravleniya personalom sovremennoi organizatsii [Importance of Organizational Culture in the Personnel Management System of the Modern Organization]. *Dnevnik nauki*, 2020, no. 1 (37), p. 38. (In Russ.).
37. Gerasimov K. B. Organizatsionnaya kul'tura kak faktor strategicheskogo upravleniya personalom [Organizational Culture as a Factor of Strategic Personnel Management]. *Osnovy ekonomiki, upravleniya i prava*, 2020, no. 6 (25), pp. 22–28. (In Russ.).
38. Kotov E. V., Roshchina Yu. O. Osobennosti organizatsionnoi kul'tury nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov obrazovatel'nykh organizatsii vysshego obrazovaniya [Features of Organizational Culture of Scientific and Pedagogical Workers of Educational Organizations of Higher Education]. *Torgovlya i rynek*, 2022, vol. 2, no. 3–1 (63), pp. 26–35. (In Russ.).
39. Hesse A., Schmidt H. J., Baumgarth C. How a Corporate Influencer Co-creates Brand Meaning: The Case of Pawel Dillinger from Deutsche Telekom. *Corporate Reputation Review*, 2021, vol. 24, pp. 191–204. (In Eng.).
40. Dagaeva E. Imidzh vuza i korporativnaya identichnost' [Image of the University and Corporate Identity]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2008, no. 11, pp. 89–93. (In Russ.).
41. Badmayev V. N., Kaldinova G. P. Korporativnaya kul'tura i identichnost' universiteta [Corporate Culture and Identity of University]. *Vestnik Maikopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta*, 2014, no. 4, pp. 20–24. (In Russ.).
42. Guseynov A. A. Imya obyazyvaet [The Name Obliges]. *Vedomosti*, 2005, no. 27, pp. 79–87. (In Russ.).
43. Rohozha M. M. K voprosu ob identichnosti universiteta (eticheskii aspekt) [On the Issue of University Identity (Ethical Dimension)]. *Vedomosti prikladnoi etiki*, 2018, no. 51, pp. 82–89. (In Russ.).
44. Baba S., Hemissi O., Hafsi T. National Identity and Organizational Identity in Algeria: Interactions and Influences // *M@n@gement*, 2021, vol. 24, iss. 2, pp. 66–85. (In Eng.).
45. Fedotova N. G. Formirovanie gorodskoi identichnosti: faktornyi i institutsional'nyi aspekty [The Formation of Urban Identity: Factorial and Institutional Aspects]. *Zhurnal sotsiologii i sotsial'noi antropologii*, 2017, vol. 20, no. 3, pp. 32–49. (In Russ.).

#### Информация об авторах / Information about the authors

**Недолужко Ольга Вячеславовна** – кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры экономики и управления, Владивостокский государственный университет; ORCID 0000-0002-3622-7501; olga.nedoluzhko@vvsu.ru.

**Шумик Екатерина Георгиевна** – кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры математики и моделирования, Владивостокский государственный университет; ORCID 0000-0003-4065-7798; ekaterina.shumikl@vvsu.ru.

**Батурина Ольга Андреевна** – кандидат экономических наук, проректор по академической политике, доцент кафедры экономики и управления, Владивостокский государственный университет; ORCID 0000-0001-9357-3307; olga.ruban@vvsu.ru.

**Olga V. Nedoluzhko** – PhD (Economics), Associate Professor, Department of Economics and Management, Vladivostok State University; ORCID 0000-0002-3622-7501; olga.nedoluzhko@vvsu.ru.

**Ekaterina G. Shumik** – PhD (Economics), Associate Professor, Department of Mathematics and Modeling, Vladivostok State University; ORCID 0000-0003-4065-7798; ekaterina.shumikl@vvsu.ru.

**Olga A. Baturina** – PhD (Economics), Vice-Rector for Academic Policy; Associate Professor, Department of Economics and Management, Vladivostok State University; ORCID 0000-0001-9357-3307; olga.ruban@vvsu.ru.



## ДИАЛЕКТИКА СТАНОВЛЕНИЯ УНИВЕРСИТЕТОВ ЭКОСИСТЕМНОГО ТИПА И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ БУДУЩЕГО

**Я. С. Матковская<sup>a, b</sup>, Е. Ю. Русяева<sup>a</sup>**

<sup>a</sup> *Институт проблем управления им. В. А. Трапезникова РАН  
Россия, 117997, Москва, ул. Профсоюзная, 65;  
matkovskaya@mail.ru*

<sup>b</sup> *Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации  
Россия, 125993, Москва, Ленинградский пр-т, 49*

**Аннотация.** Отмечаемый факт становления и перспективность развития университетов экосистемного типа (в первую очередь, в России) обусловили определение их в качестве объекта исследования. Целью статьи стало исследование диалектики становления университетов экосистемного типа и ее влияние на формирование специалистов будущего. Авторы использовали диалектический анализ в его гегелевской трактовке постижения противоположностей в их единстве, когда две взаимно предполагающие противоположности могут быть поняты только через свое «другое», при этом в современном постмодернистском сознании экосистемность создает условия для разрешения этих противоречий. Использован междисциплинарный синтез в экосистемном и эпистемологическом моделировании «профилей» студентов, выстроена цепь логических представлений важности влияния экосистемы университета на формирование познавательных профилей студентов как стратегий развития их когнитивных и профессиональных компетенций. Оригинальность статьи состоит в том, что схема познания метафорически представлена в виде конструкта «расколдовывания-раскрытия мира» по природному основанию познавательного процесса, имеющего социальную и индивидуальную составляющие. В практическом плане процесс познания изображен как возможность обнаружения и заполнения смысловых лакун в процессе обучения. Создана конструкция университетов экосистемного типа, где аналогово-цифровое пространство составляют вертикальные и горизонтальные управляющие параметры. Университет экосистемного типа представляет собой, во-первых, инновационную систему образования, где формируются личности, способные как управлять специализированными потоками знаний, так и опережать искусственный интеллект, а во-вторых, аналогово-цифровой континуум: контуры прямых и обратных, формальных / неформальных связей в такой экосистеме образуют новые возможности когнитивного развития для всех участников. Методологические основания и методические подходы работы обусловлены необходимостью осмысления когнитивных трансформаций и возможностей, образуемых в университетах экосистемного типа. Статья представляет ценность для представителей академического сообщества, руководства университетов и имеет концептуальный характер.

**Ключевые слова:** диалектическое разрешение противоречий, инновационные университеты, экосистемные университеты, шифр в генерации смыслов, смысл и его составляющие, познание через «расколдовывание-раскрытие» мира, смысловые лакуны, вертикальные и горизонтальные связи в экосистемах

**Для цитирования:** Матковская Я. С., Русяева Е. Ю. Диалектика становления университетов экосистемного типа и ее влияние на формирование специалистов будущего // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27, № 3. С. 95–114. DOI: 10.15826/umpa.2023.03.026.

## ECOSYSTEM-TYPE UNIVERSITIES' FORMATION DIALECTICS AND ITS INFLUENCE OVER FUTURE SPECIALISTS

Ya. S. Matkovskaya<sup>a, b</sup>, E. Yu. Rusyaeva<sup>a</sup>

<sup>a</sup> V. A. Trapeznikov Institute of Control Sciences of Russian Academy of Sciences  
65 Profsoyuznaya str., Moscow, 117997, Russian Federation;  
matkovskaya@mail.ru

<sup>b</sup> Financial University under the Government of the Russian Federation  
49 Leningradsky Prospekt, 125993, Moscow, Russian Federation

*Abstract.* The object of our research is the ecosystem-type universities (mainly in Russia), which are being actively formed and prospectively developed in this country. The article aims at studying their formation dialectics as influencing future specialists. The authors take Hegel's interpretation of the dialectical analysis (the comprehension of opposites in their unity), when two mutually suggestive opposites can only be understood through their "other". In today's postmodern consciousness, ecosystems create conditions for resolving these contradictions. We also use interdisciplinary synthesis in ecosystem and epistemological modeling of students' "profiles", thus logically explaining the importance of the university ecosystem influence over forming students' cognitive and professional competencies. The scheme of cognition is metaphorically presented as a construct of "disenchantment-disclosure of the world" on the natural basis of the cognitive process, which has social and individual components. Figuratively, the process of cognition is depicted as an opportunity to discover and fill in semantic gaps in the learning process. The authors model the construction of an ecosystem-type university, wherein the analog-digital space is made up of vertical and horizontal control parameters. Such a university is firstly an innovative education system, which forms individuals able both to manage the flow of specialized knowledge and to intellectually outstrip artificial intelligence. Secondly, it is an analog-digital continuum, and the contours of direct and reverse, formal and informal connections in such an ecosystem provide all the agents with new opportunities for cognitive development. The methodological foundations for our research are chosen according to the importance of understanding the cognitive transformations and opportunities formed in ecosystem-type universities.

This paper might be of value for representatives of the academic community and for university leaders.

*Keywords:* dialectical contradiction resolution, innovative universities, ecosystem-type universities, cipher in meanings generation, meaning and its components, cognition through "disenchantment-disclosure", semantic lacunes, vertical and horizontal links in ecosystems

*For citation:* Matkovskaya Ya. S., Rusyaeva E. Yu. Ecosystem-Type Universities' Formation Dialectics and Its Influence Over Future Specialists. *University Management: Practice and Analysis*, 2023, vol. 27, no. 3, pp. 95–114. doi 10.15826/umpa.2023.03.026. (In Russ.).

### Введение

Современное общество поделилось на два лагеря, в одном из которых те, кто опасается развития цифровых технологий и ожидает катастрофических последствий от их внедрения, а в другом – те, кто ожидает от них только положительного воздействия на все сферы деятельности человека. Налицо конфликт представленный, требующий не просто оперативного и объективного разрешения, а сигнализирующий нам о назревшем глубинном противоречии в самой возможности генерации смыслов. Авторы считают, что представители обоих «лагерей» по своему правы, ведь без развития ИТ уже невозможно представить будущее людей, но во внедрении информационных технологий кроется новая опасность для человека – стать менее востребованным в своих прежних видах деятельности

на рынке труда. Авторы выбрали диалектический подход для моделирования на концептуальном уровне способов разрешения некоторых из указанных противоречий в системе университетского образования при формировании специалистов будущего.

Не разделяя категорических позиций и стремясь к объективности, авторы считают, что цифровой прогресс невозможно остановить на глобальном уровне, а пассивные и «запретительные» позиции нецелесообразны и деструктивны, так как могут оказать регрессивное воздействие на общество и экономику.

Исходя из того, что современную эпоху уже начали именовать «эпохой ChatGPT4» [1], вполне логично, что в сфере образования могут произойти такие изменения, которые повлияют и на подход к обучению. С одной стороны, действительно, использование генеративных нейросетевых

моделей<sup>1</sup> [2] в образовательном процессе может способствовать оптимизации затрат ресурсов (прежде всего темпоральных), необходимых для организации образовательного процесса и организации научной работы как преподавателя, так и студента. С другой стороны, оно может создать условия, при которых студенты станут поручать решение всех задач так называемому искусственному интеллекту (далее – ИИ<sup>2</sup>). Передача важнейших когнитивных функций ИИ крайне опасна, поскольку современные технологии такого типа не всегда выдают корректный и истинный результат в силу их технологической специфики, что может привести к принятию решений, основанных на ложных посылах, но воспринятых студентами (или ЛПР – лицами, принимающими решения) как истинные. Кроме того, особенно важно, что в открывающейся возможности кроются и главные диалектические противоречия, ведь человек может совсем перестать быть единственным генератором смыслов и знаний, творцом текстов, мультимедиа и т. д.

Считаем, что сейчас особенно важно занять активные познавательные позиции, и на фоне современных изменений в обществе и образовании создавать условия для формирования будущих специалистов, обладающих необходимыми навыками<sup>3</sup> интеллектуального опережения технологий ИИ, вызывающих у многих опасения, для адекватного выбора стратегий развития в управлении современными знаниями. В разрешении этого конфликта, в познавательном развитии между естественным и искусственным интеллектами диалектическим снятием противоречий может послужить создание инновационной модели университетов экосистемного типа. В экосистемном университете такой подход к разрешению когнитивного противоречия может не только применяться в отношении подготовки студентов, но и быть направлен

<sup>1</sup> Не вдаваясь в подробности коннекционизма, отметим, что, хотя сейчас, как отмечено в работе [2], «в когнитивной науке вычислительный (компьютерный) подход к моделированию мозга, использующий искусственные нейронные сети для имитации процессов познания живых существ (включая человека) и их интеллектуальных способностей», собственно сам механизм порождения смысла как основной человеческой способности полностью не изучен. Есть разные подходы, но единого понимания человеческого интеллекта, схемы мышления до сих нет. Наше понимание этого феномена поясним подробнее ниже в тексте.

<sup>2</sup> Авторы сознательно не углубляются в дифференциацию машинного и искусственного интеллекта, зная, что существует серьезная аргументация относительно того, что понятие «искусственный интеллект» менее корректно, чем «машинный интеллект» и «машинное обучение», но используют понятие «искусственный интеллект» как наиболее распространенный термин, с легкостью распознаваемый читателями.

<sup>3</sup> Навыки авторы определяют как набор паттернов и компетенций индивидуального развития профессиональных качеств.

на сохранение и развитие когнитивных навыков представителей других поколений<sup>4</sup> [3; 4], входящих в состав учебных заведений и находящихся вне университетской среды (семья, друзья и т. д.). Это касается и выбора стратегии познавательного развития для представителей любых иных контактных аудиторий, так или иначе взаимодействующих с экосистемой университета и общества в целом, поскольку университеты всегда оказывали прогрессивное влияние на развитие социума.

В связи с этим обозначаются объективные условия для того, чтобы считать, что современные процессы следует идентифицировать как инновационные: они не могут не определять вектор когнитивных мутаций субъектов, что подробнее рассмотрено нами в других исследованиях. В данной работе авторы сконцентрировались на аргументации гипотезы, почему университетам целесообразно трансформироваться в экосистемные, развивая соответствующие модели интеграции их аналогового и цифрового пространства и др. аспекты. Передовые современные университеты фактически уже прогрессируют в сторону подобной «экосистемности», хотя не всегда осознанно. Считаем, что путем создания комфортной среды и предоставления свободы самостоятельного выбора стратегий познавательного развития можно попытаться разрешить одно из «вечных» противостояний (конфликтов) между творцом и творением, между обучаемым и обучающим, между отцами и детьми.

Целесообразность реализации такого диалектического подхода, связанного с переосмыслением самоидентификации университета, также диалектически обуславливается и тем, что пребывание в такой среде «естественно» и комфортно для молодого, «экосистемного» поколения студентов и абитуриентов, и тем, что именно экосистемные возможности по мере их освоения в процессе обучения в университете позволят создать необходимые условия для восхождения на более высокие уровни познания. В обосновании этой позиции авторы отталкиваются, во-первых, от своего понимания университетов экосистемного типа: это особое, прогрессивно трансформирующееся аналогово-цифровое пространство, обуславливающее социально-сетевую коммуникацию и включающее в себя объекты физической инфраструктуры, научные школы и академические традиции, имиджевые составляющие, а также весь спектр и многообразие электронных средств обучения (ЭИОС и т. д.); во-вторых – от представлений об экосистемах,

<sup>4</sup> Поколенческие теории мы привлекаем больше в ракурсе рассмотрения влияния изменений среды на формирование новых познавательных навыков у представителей молодых поколений.

отраженных в ряде исследований одного из авторов [5; 6; 7], а также об инновационных технологиях в университетском образовании [8; 9]. Авторы считают, что становление экосистемной самоидентификации и развитие университетов экосистемного типа способствуют нивелированию (диалектическому снятию [10]) противоречия между интенсификацией систем так называемого генеративного машинного (ГМИ) и естественного человеческого интеллекта, способствуя формированию опережающего когнитивного развития будущих выпускников с адекватным сингулярному будущему стратегическим потенциалом.

## Методы

Авторы использовали следующие методы: диалектический анализ, междисциплинарный синтез в экосистемном и эпистемологическом моделировании «профилей» студентов, моделирование, методы анализа систем, графический метод, методы когнитивного анализа, методы компаративного анализа.

## Современные трансформации когнитивных конструкций и сущность экосистемного типа университета

### *О новом этапе когнитивной эволюции*

Длительное время периодизация развития системы передачи знаний в социуме определялась эпохами изобретения печатной машины, компьютера и интернета. Однако теперь становится понятно, что все эти новшества, хоть и стали значимыми вехами в человеческой истории, не характеризуют глубинной трансформации в самом процессе человеческого познания (не вдаваясь во все детали теорий познания, отметим: изначально считалось, что мыслить, генерировать смыслы и знания способен лишь когнитивный аппарат человека<sup>5</sup>). Теперь же технологические инновации, связанные с созданием ИИ, определяют грядущий технический прогресс (условия «технологической сингулярности» [11]) и позволяют увидеть другие, более крупные революционные сдвиги в создании смыслов.

<sup>5</sup> Всю сложную философскую гносеологическую проблематику и вопросы трансцендентального плана мы не будем здесь рассматривать подробно. Укажем лишь, что пока даже то, что не умопостигаемо человеком (считается созданным «высшими существами», например, Богом), синкретично, не разделено на отдельные знаниевые сегменты, все равно постепенно осваивается, алгоритмируется по ходу исследования, причем далее транслируется адекватно именно человеческому сознанию. Следовательно, даже «запредельные» смыслы об объекте познания – это все равно есть (был) продукт размышлений субъекта.

Так, первая когнитивная трансформация произошла при образовании естественной устной речи (языка), когда человек, создавая смыслы, получил возможность передавать их другим людям. Возникновение письменности позволило человеку делать это при помощи знаковых систем. Это были две революции, изменившие метод передачи смыслов с сохранением источника их генерирования – человека. В этом аспекте изобретение книгопечатания, компьютера, телефона, телевидения и даже интернета – лишь эволюционно-технологические процессы, позволяющие масштабировать объемы передачи смыслов и информации<sup>6</sup> и меняющие лишь способы ее трансляции.

Сейчас часто говорят о высокой вероятности того, что ГИИ (генеративный ИИ) станет доминирующим генератором смыслов уже в ближайшем будущем. Мы считаем, что подобного рода тезисы и связанные с ними явления следует диалектически и системно исследовать. Концептуально суть вопроса о «смысле», рассматриваемом в его «человеческом» измерении, заключается в том, что у этой категории есть три главные составляющие: денотативная (назывная), экзистенциальная и генеративная [12]. Создавал смыслы и формировал из них знания человек, но теперь эпоха ИИ обещает формирование новых условий для изменений фундаментального характера – смены и субъекта генерации смыслов, и метода. Иными словами, технология (ИИ) становится уже не просто объектом для смыслообразования, а субъектом, постепенно формирующим новые пути генерации смыслов. Изменяется и метод, при помощи которого осуществляется обработка, создание и трансляция смыслов и знаний. Все эти аспекты должны быть глубоко осмыслены человечеством, и, конечно, нужна система контроля, ограничений, презумпции истинности в генерируемой информации.

На первом (нынешнем) этапе ИИ «подражает»<sup>7</sup> человеческому способу «сборки» смысловых конструкций, причем люди сами помогают ИИ в этом, создавая всё больше алгоритмов [13]. Но далее пути машинного обучения, машинной обработки данных, аналогии с человеческой логикой<sup>8</sup> при соз-

<sup>6</sup> Информацией будем считать весь мультимедийный поток знаковых данных и сигналов, где важен источник информации (адресант), код передачи и адресат. В этом потоке адресат выделяет смыслы и когнитивно перерабатывает их в знания. Сами по себе (в потоке) смыслы не маркируются.

<sup>7</sup> Делает по аналогии, поначалу как бы просто добавляя текстовую конструкцию.

<sup>8</sup> Человеческая логика всё более становится вероятностной, и субъектные когнитивные искажения практически неизбежны при обработке больших массивов информации. Машины этим не страдают, их объем памяти можно увеличить механически – например,

дании информационного контента могут стать для ИИ излишними. Мутации метода заключаются еще и в том, что коммуникации осуществляются не только от человека к человеку (включая опосредованность через ИКТ – информационно-коммуникационные технологии) или в человеко-машинной системе, но и посредством «машина – машина», машинным обучением (МО). Трансляция алгоритмов мультимедийного контента происходит уже напрямую между машинами, функционирующими в опоре на имитации нейросвязей (синопсов) человека.

Есть уверенность, что на первых этапах этой смысловой эволюции человек и машина как «генераторы смыслов» будут сосуществовать в более-менее органичном единстве. Но нет уверенности в том, что по истечении некоторого срока машина не станет основным генератором смыслов, причем в ее собственной, машинной логике, не обремененной как минимум экзистенциальной составляющей, без субъективных когнитивных искажений, свойственных человеку. Тогда не упадет ли необходимость и в приоритете принятия решений субъектом-человеком? Пока человек – творец смыслов, он может предвидеть эти познавательные ловушки и действовать на опережение. Вот почему так важен ориентир на человеческое когнитивное развитие, опережающее машинный интеллект, и условия, где это можно наиболее продуктивно осуществить.

В 2025 г., к примеру, абитуриентами университета станут те, кто будет обучаться в среднем до 2030 г. и управлять хозяйственными системами разного уровня в течение своей трудовой деятельности, т. е. по меньшей мере до начала второй половины XXI в. Это важнейший аспект, определяющий задачи, которые стоят сейчас перед университетами и перед системой образования в целом. Именно сейчас величайшую актуальность приобретает ориентация на будущие тренды и на готовность реализовывать профессиональные компетенции, культурные и гуманитарные ценности нынешних студентов в новом мире. Это ориентир на формирование специалистов будущего! Сами образовательные программы и весь процесс обучения должны быть ориентированы на тренды, определяющие долгосрочные перспективы, а не краткосрочные колебания в трендах спроса на «образовательные услуги». Так было всегда, но теперь это становится особенно важным, позволяя диалектически разрешать новые интеллектуальные противоречия и отвечать на вызовы ИИ. Сейчас

с помощью распределенных систем, квантовых компьютеров, более мощных серверов и т. д.

необходимо сформировать такие условия, которые будут позволять представителям современного студенчества и представителям последующих поколений развивать свой профессионализм в новых условиях развивающегося (возможно, не всегда или вообще не подчиняющегося интересам человечества) ИИ.

### *Экосистемное поколение: особенности развития*

Пребывание представителей современного молодого поколения в ИТ-пространстве формирует иные ценностные предпочтения. Сетевые сообщества генерируют цепочки доверия мнениям других «по горизонтали»: «таким же, как я» пользователям, авторитетным блогерам, а не признанным научным миром авторитетным источникам. Поколение, выросшее в обусловленных высоким технологическим уровнем развития условиях, явно имеет ряд отличий от других поколений в способах восприятия / анализа / трансляции информации, которая является лишь базой, хранилищем конструкторов для генерации смыслов. Само по себе наличие сформированных с юного возраста технических навыков пользователя гаджетов, цифровых технологий, а также предпочтение молодежи сетевого социального общения (горизонтальных связей) и пр. кардинально меняет картину взаимосвязей в социально-культурной системе. Акценты смещаются на экономию временных и мыслительных затрат на когнитивные операции; эти функции постепенно перепоручаются машинам (поисковикам, голосовым помощникам, ГИИ). Противоречие состоит в том, что увеличивается разрыв в накоплении навыков пользователя ИТ и востребованности в совершенствовании индивидуальных познавательных инструментов (личной нейросети) для самостоятельного генерирования смыслов.

Человеку свойственно стремление к экономии энергии, в том числе и мыслительной, но так может наступить реальный «конец истории» [14], где существовать сможет лишь поколение «потребителей», «пользователей», «людей массовой культуры» и пр. Использование ИТ сейчас так же естественно, как и владение языком для коммуникации с людьми. Когда наступит эра новой грамотности и практически каждый индивид освоит ChatGPT и подобные ИИ-инструменты, а те усовершенствуются, трудно спрогнозировать, насколько будут нужны экзистенциальные и эмоциональные составляющие смысла. Так что именно сейчас перед молодым поколением стоит трудный выбор между активным, когнитивным, опережающим,

созидающим развитием<sup>9</sup> и возможностью быть пассивным пользователем, управляемым субъектом<sup>10</sup>.

Отметим, что отличия доэкологического и экологического поколения не только в том, что студенты-представители поколения Z имеют продвинутые навыки пользования ИТ-продуктами, которые создаются платформенными технологиями. Главные отличия, на наш взгляд, заключаются в том, что в экосистеме университета имеется больше возможностей для образования, способствующего повышению когнитивного уровня личного развития.

Сейчас выбор стратегии профессионального роста, получение благ (в том числе и познавательных) может происходить в условиях, когда это обеспечивается платформенными технологиями, возможностью бесшовного перемещения с одного образовательного уровня на другой и единством входа (вход по единому ID). Университет экосистемного типа предоставляет набор экосистемных продуктов, вертикальных и горизонтальных системных связей, позволяющих выбрать более высокий специализированный познавательный профиль в отличие от аналоговой среды обычного вуза. А ведь в аналоговом мире экосистемному поколению становится всё менее комфортно.

Авторы уверены, что в университете экосистемного типа возможности для развития индивидуального познавательного потенциала обучающихся многократно возрастают. Задача высшего образования в нынешний «предшифтовый» момент должна состоять в том, чтобы уделять особое внимание образованию, которое способствует формированию специалиста, способного всегда опережать технологический цифровой прогресс, особенно если инициатором трансформаций выступает не человек, а ИИ. Человеку важно сохранять свое когнитивное лидерство, расширять познавательную самостоятельность за счет развития общих и особенных экосистемных исследовательских навыков, сложившихся в период получения университетского образования.

Следует дополнить, что вектор на формирование у студентов экологических взглядов и возможности существования человека в гармонии с природой (как, например, этот принцип трактуется у Рональда Барнетта в его книге «Экологический университет» [15]) актуален. В понимании Барнетта «экологический» указывает на значимость университета как живого организма, взаимодействующего

с окружающей средой. Но отметим, что Барнетт видит свою задачу в том, чтобы «выдвинуть идею университета XXI в. как института, который проявляет активную озабоченность состоянием всей Земли и даже Вселенной» [15]. Мы же в данной статье отталкиваемся пока не столько от эконософских идей Ф. Гваттари [16] и Р. Барнетта, хотя и отмечаем комплементарность этих взглядов нашим исследованиям и планируем продолжить развитие этой темы в дальнейших работах, сколько уделяем внимание возможностям развития у студентов практических навыков смыслообразования. Эти навыки в свою очередь базируются на познавательном индивидуальном развитии студентов в образовательной системе (социальном окружении), в экосистеме университета. В этом понимании экосистема способствует, образно говоря, экологии развития индивидуума, личности.

### *На пути к университету экосистемного типа*

Как мы отметили выше, молодое экосистемное поколение всё чаще требует наличия единого входа в систему, где ему будут доступны сразу все блага. Мы являемся свидетелями формирования экосистемных университетов, образующихся за счет функционирования горизонтальных и вертикальных связей и взаимодействий. Сейчас важным аспектом развития университетов становится даже не столько то, что в образовательном процессе задействованы цифровые технологии, а то, насколько эффективно их используют университеты, организуя собственную аналогово-цифровую систему, образовательную среду, а также то, как именно они комбинируют инновационные технологические и личностные развивающие средства коммуникации. Современные университеты существуют в новом информационно-технологическом и информационно-коммуникационном пространстве. Платформенные технологии, как и современный технологический прогресс, создают новые возможности. Мы разделяем выводы автора работы [17], который пишет о том, что к отличительным чертам цифрового университета относятся: цифровой профиль (цифровой диплом, описывающий набор приобретённых компетенций) вместо классического диплома об образовании; индивидуальная образовательная траектория и персональная оценка компетенций вместо общей образовательной программы; сеть организаций и цифровых платформ, которые собирают лучших преподавателей множества вузов и практиков из передовых компаний [18].

<sup>9</sup> В том числе и машинные алгоритмы (причем еще неизвестно, к счастью или же нет).

<sup>10</sup> Следует отметить, что авторы провели эксперимент с ChatGPT на предмет генерации новых смыслов, и результат оказался вполне логичным.

Но в современном университете, как и в любой экосистеме, всё большее значение приобретают коммуникации, формирующие прямые и обратные связи, что реализуется как в цифровой, так и в аналоговой средах. Важное условие, определяющее современную ситуацию – формирование университетской экосистемы как привычного социального пространства (оффлайн и онлайн), «естественной» среды для молодежи и последующих поколений<sup>11</sup>.

Если ранее в повседневной жизни, чтобы создать комфортные условия для проживания, обучения и работы, людям приходилось решать целый ряд вспомогательных, хозяйственно-бытовых и прочих задач, то экосистемный подход, обусловленный наличием цифровых и платформенных технологий, создает возможности одновходового решения (бесшовные технологии) всех проблем, в частности, приобретения необходимых товаров и услуг.

В этом аспекте кампусы университетов – это аналоговые прообразы университетских экосистем. Во многом структурные элементы кампусов на данном этапе могут рассматриваться как структурные образующие для экосистемных моделей формирования университета. В результате важным становится и то, что в такой экосистеме можно получить все необходимые знания в рамках той или иной выбранной профессии, а также то, что в рамках университета экосистемного типа многие потребности коммуникативного и когнитивного плана могут быть удовлетворены.

«Экосистемные» условия могут позволить студенту сформулировать новые запросы и получить индивидуальное образовательное благо, которое выходит далеко за рамки получения диплома о высшем образовании. Это благо – набор новых познавательных компетенций. Именно экосистема университета может и должна создать условия для того, чтобы студент, пройдя основные и выбранные им дополнительные программы, получил свидетельства об их освоении в свое портфолио.

Таким образом, современный университет становится не только аналоговым пространством в виде комплекса налаженных социально-коммуникативных и культурных систем, сформированных и устоявшихся еще в период доиндустриальной эпохи. Это даже не аналоговое пространство, дополненное информационными ресурсами (технологиями) в эпоху интернета и ИКТ. Университет эпохи постиндустриализма – это экосистемный университет, представляющий собой аналогово-цифровой континуум, гармоничным образом образующийся на уникальном пространстве, которое

<sup>11</sup> Если, конечно, не произойдет каких-либо новых изменений.

обусловлено активным соприкосновением поколений и взаимным обменом знаний. Здесь преподаватель не просто обучает студента теоретическим и практическим знаниям, а способствует развитию когнитивных навыков управления интеллектуальными способностями и знаниями. Студенты также делятся с профессорско-преподавательским составом (ППС) инновационными цифровыми паттернами, в том числе современными культурными и шеринговыми технологиями<sup>12</sup> [19], создающими новые формы взаимодействий.

Преобразование современных передовых университетов в экосистемные происходит путем синергии (конвергенции и сингулярности) коммуникаций вертикального характера (университет – студент) и коммуникаций горизонтального характера (университет – студент, ППС – студент, ППС – ППС и, конечно, студент – студент). Коммуникации горизонтального характера в неэкосистемном университете, их содержание и характер функционирования часто остаются неизвестными или недопонятыми руководством университета, а в худшем случае вообще игнорируются, что снижает эффективность системы. В экосистемном университете такого рода коммуникационные взаимосвязи интегрируются и становятся частью системы, внутренним источником ее роста. Для внешних наблюдателей данный процесс еще представляется неким таинством, которое хотелось бы постичь при погружении в экосистему университета. Этой цели можно достичь, если стать студентом университета, его сотрудником или партнером либо пройти курсы повышения квалификации.

На схеме (рис. 1) в несколько упрощенном виде показано, что экосистемный университет можно представить как аналогово-цифровое пространство, образованное централизованными и децентрализованными цифровыми системами (средами), которые погружены в аналогово-цифровую среду кампуса. Здесь централизованное цифровое пространство образуется комбинацией всех цифровых средств, платформ, сервисов и информационной среды образовательной системы университета, а аналоговое определено его физической инфраструктурой. Децентрализованное аналогово-цифровое пространство образуется за счет функционирования не относящихся к централизованной системе связей, формирующих культуру, правила и характер социальных взаимодействий в цифровой и аналоговой среде и определяющих

<sup>12</sup> Слово «шеринг» в данном случае используется в значении, связанном с англ. share – «делиться»: шеринговые технологии – это в том числе и виды открытого доступа к различным цифровым ресурсам и решениям.

имидж университета в глазах участников экосистемы и внешних наблюдателей.

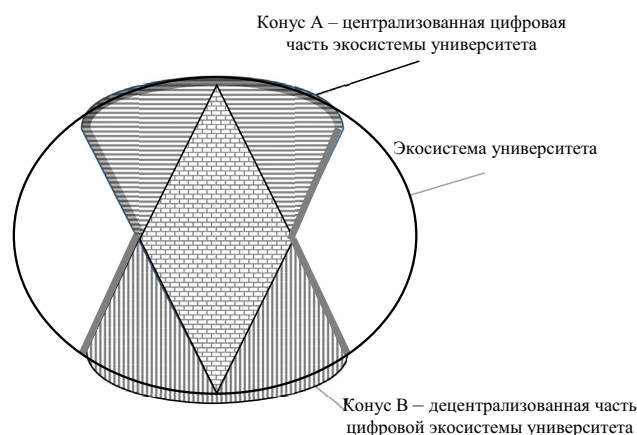


Рис. 1. Принципиальная (статичная) модель университета экосистемного типа как аналогово-цифрового континуума

Fig. 1. Principal (static) model of the ecosystem-type university as an analog-digital continuum

В этом аналогово-цифровом универсуме и заключается суть экосистемного университета. Экосистемность придает университету, кроме простоты и понятности входа в экосистему (что следует из их особенностей [7]), пожалуй, главный компонент – эволюционную трансформацию когнитивных конструкций и нацеленность на опережающее развитие людей (преподавателей, студентов, администрации), составляющих социум этого учебного заведения.

### Исторические ретроспекции этапов коммуникационно-когнитивных трансформаций

#### Краткий экскурс в историю генерации и передачи знаний

Как было отмечено выше, сейчас мы, возможно, становимся свидетелями революционного сдвига, когда пальма первенства в создании смыслов может перейти к машинно-машинным системам ИИ. Но что нас особенно настораживает? Полагаем, что проблема заключается не столько в том, как именно и какими темпами ИИ будет развиваться, а в том, что ленивый, направленный на экономию усилий человеческий мозг может с легкостью поручить ИИ функцию генерирования смыслов.

В данном исследовании мы, разумеется, не будем (да и не сможем) затрагивать многие сложнейшие аспекты эпистемологической проблематики. На эту тему велось и ведется множество философских дискуссий, но пока не выработано ни единого

подхода, ни общепринятых трактовок, ни понятий для обозначения познавательных процессов и их результатов [20]. Мы будем выстраивать логику нашего исследования на основе рациональных научных гипотез и сфокусируемся на трансформациях, связанных непосредственно с когнитивно-технологической эволюцией, когда человек стал разумным изначально, научившись создавать смыслы.

Смыслом будем считать такое дискретное психическое состояние, которое может быть социально транслировано в неких кодах [12]. Это связано с ключевой способностью человека<sup>13</sup>, в отличие от иных известных нам существ, генерировать смыслы и коммуницировать в общечеловеческом понимании. Само знание – это результат мыслительной деятельности, зафиксированный в кодах (языках). Знание генерируется и транслируется, но главное – оно должно пониматься, осознаваться адресатом, «оседать» в опыте, усваиваться и служить основой для порождения новых смыслов. Постепенно познавая и осваивая окружающий мир, человек и создавал язык, отличающийся от сигнальных систем и / или так называемых языков животных (в уточнение понятий по этой теме мы вдаваться не будем), как первый эффективный коммуникационный канал для передачи индивидуально генерируемого смысла другим людям.

Как отмечалось выше, смысл, в отличие от знака, имеет денотативную, экзистенциальную и генетическую компоненты. Экзистенциальная составляющая смысла связана с режимами переживания, различными эмоциональными и психическими состояниями человека. Генетическая компонента связана с цепочкой происхождения и выведения одних смысловых конструктов из им предшествующих [12]. Сам же процесс порождения (генерации) смыслов – это довольно трудоемкая, энергозатратная деятельность: память человека, хранящая и готовые концепты знаний, и пути к их созданию, требует постоянной тренировки. Но человек разумный, что не раз доказывали ученые<sup>14</sup> [21], всегда стремился к экономии усилий, чем, кстати, отчасти и обусловлен технический прогресс, ведь человек создавал приспособления для передачи энергозатратных функций машинам.

Не здесь ли кроется краеугольный камень противоречия? Ведь облегчая себе труд по созданию чего-либо (смыслов в том числе), не потеряет ли человек и сам навык их генерации? Вот почему

<sup>13</sup> Человек в обобщенном смысле как интеллектуально развитый индивид, способный создавать новые смыслы и конструировать систему знаний.

<sup>14</sup> Авенариус. «Познание как процесс оказывается по возможности экономным подведением очередных чувственных восприятий под общее понятие» [21].

прогресс в создании машинного интеллекта многих людей так настораживает. С одной стороны, по концептуальному замыслу ИИ должен был лишь служить подспорьем в принятии мыслительных решений, повышать эффективность поиска информации, облегчать людям процесс коммуникации. С другой стороны, как мы видим теперь, никто уже не гарантирует, что со временем ИИ не сможет сам генерировать полноценные новые смыслы и самостоятельно принимать решения.

Ко всему вышесказанному, касающемуся опасений в уже не полностью подвластном контроле<sup>15</sup> процессе создания ИИ, который генерирует информацию, следует добавить еще один важный контекст, связанный с актуализацией возможности постановки вопроса о том, не будет ли ИИ создавать смыслы не в человеческом, а в своем, машинном, понимании<sup>16</sup> [22], недоступном сознанию людей, и чем это грозит человеку и социуму. Пока размышления на эти и другие не менее сложные темы оставим на будущее, но о перспективах того, не ведет ли активация ИИ к когнитивной деградации и / или просто к пассивной позиции в генерации смыслов людьми, задуматься стоит прямо сейчас. Гадать о новом апокалипсисе и восстании машин непродуктивно, но отмечать и исследовать тенденции в трансформации когнитивных практик людей, готовиться к опережающему машинный интеллект когнитивному развитию и обучать молодежь стоит сейчас.

Авторы считают, что создаваемые и используемые сегодня во всем мире системы ИИ (ГИИ) позволяют увидеть революционные трансформации в жизни людей как бы в ином ракурсе. Сейчас между машинами путем машинного обучения (МО) идет обмен информацией, обучение поиску и составлению непротиворечивых логических цепочек. Функционирование ИИ пока основано на имитации нейросвязей (синапсов) человека посредством искусственных языков («машина – человек», «человек – машина»). Согласно прогнозам, если в 2021 г. объем рынка ИИ составлял 95,6 млн долларов, то в 2022 г. он составил 142,312 млн долларов, а к 2030 г. составит 1847,5 млн долларов [23]. В свете этих перспектив есть надежда, что на первых этапах новой стадии в эволюции «генерации

смыслов» системы «человек – машина» и «машина – машина» будут сосуществовать в органичном или неорганичном единстве, но нет уверенности в том, что по истечении какого-то срока машина не сможет стать основным генератором смыслов, причем, как мы подчеркнули выше, даже не вполне доступных сознанию человека.

### ***Краткий обзор публикаций по теме и обозначение авторской позиции.***

#### ***Исторический экскурс в подбор состава обучающихся в университете***

В ходе анализа публикаций по вопросам формирования университетов экосистемного типа нами было отмечено, что чаще всего такие университеты рассматривают как географический, исторически сложившийся кластер. Авторы не критикуют данный подход, но в своем исследовании ставят несколько иные акценты, а именно – заостряют внимание на уточнении и отслеживании трансформаций эпистемологического характера. Экосистему университета составляют люди с уже сформированным набором довольно продвинутых когнитивных инструментов. Цель этих людей – дальнейшее совершенствование таких инструментов и способов их применения.

Авторы считают необходимым выделить несколько работ, с которыми их исследовательские позиции в чем-то сходятся. Отметим, к примеру, актуальную типологию карьерных траекторий преподавателей и научно-педагогических работников, представленную в работе [24]. Действительно, всегда важно видеть наглядную картину перспектив индивидуального карьерного роста. Стоит согласиться и с выводами, представленными в работе [25]: возможности для развития студентов можно получить только в академически развитой и мотивированной к развитию среде. В этой среде, к тому же, как справедливо указывается в источнике [26], ППС не просто обязан обладать цифровыми навыками, но и понимать возрастающую значимость постоянного повышения собственного квалификационного уровня, развития «практико-ориентированных программ академической аспирантуры» [27].

Сама университетская среда должна быть интегрированной [28], нацеленной на управление знаниями. Подчеркнем, что экосистема университета в целом представляет собой пространство [28], обеспечивающее именно студентоориентированное обучение. Эта пространственная среда должна быть гибкой и легко адаптивной, что указывается в работе [29], где исследуются проблемы когнитивных паттернов современных студентов.

<sup>15</sup> Сейчас даже наблюдается что-то вроде соревнования крупных платформ за создание своих ИИ, генерирующих мультимедиа (Гугл, Яндекс, Майкрософт и множество других компаний в разных странах).

<sup>16</sup> К вопросу о слабом и сильном ИИ: без детального анализа проблемы отметим лишь общеизвестное положение, что «спор сильного ИИ против слабого ИИ протекает вокруг гипотезы о том, что некоторые формы искусственного интеллекта могут действительно обосновывать и решать проблемы» [22].

Следует отметить, что авторами изучены и труды зарубежных ученых, но основной акцент был сделан именно на российских исследованиях, посвященных вопросам университетского образования.

Современный пространственный (точнее, пространственно-временной) континуум серьезно отличается от предшествующих эпох. Проведем небольшой историко-социальный экскурс по факторам набора студентов в университеты. В доиндустриальную эпоху велось клановое пополнение университетов<sup>17</sup>, но постепенно отношение к набору абитуриентов менялось. Не будем детально анализировать причины изменений, хотя в них тоже не последнюю роль играли как технологические трансформации, так и ставка на познавательные способности индивидов и социальную активность представителей из более низких страт (классов). Постепенно число студентов-аристократов росло, и начиная с XIX в. (золотого века классической науки) студентами становились даже те из дворян, кто не являлся наследником первой категории. Далее с учетом гендерного доминирования, при наличии познавательных способностей и желания, студентами могли стать дети профессоров, врачей, архитекторов, философов, а позднее и дети представителей прогрессивной буржуазии (сначала только сыновья, а затем и дочери).

В индустриальную эпоху изменения в наборе студентов коснулись финансовых ограничений, но зато в обществе постепенно расширялся запрос на инженерные знания, что влияло на выбор будущих компетенций выпускников. Происходила всё большая дифференциация как по возможностям поступления, так и по выбору дальнейшей специализации для будущей профессиональной деятельности.

Сейчас, в постиндустриальную, цифровую эпоху, финансовый параметр снижает свою актуальность в том числе за счет развития грантовой системы, системы образовательных кредитов и пр. Клановость в приеме абитуриентов также уходит на второй план, а элитарность определяется лишь брендом университета, выбранной профессией и спросом на рынке труда.

### **Эпистемологический подход: моделирование познавательных профилей студентов**

#### *О разных когнитивных и волевых способностях студентов*

Примем за основу, что способности у всех людей разные, и нет смысла рассматривать обобщенные характеристики некоего «абстрактного

<sup>17</sup> Студентами не могли стать крестьяне, лишь представители дворянской аристократии.

философского человека», его не существует в принципе. Волевые и познавательные способности к обучению и освоению новаций у индивидов зависят не столько от демографии и благоприятных / неблагоприятных условий внешней среды, сколько (причем в гораздо большей степени) от имманентных, внутренних интенций индивидов. Когнитивные способности, по-видимому, как генотип, заложены в ментальности [12], в нейросети (синапсах, врожденных структурах) человека, но сам механизм, алгоритм их порождения<sup>18</sup> и деятельности еще не поддался полному научному анализу [30].

Познавательные усилия человека можно наблюдать как психоментальные акты концентрации внутренней, интенциональной энергии посредством внимания и воли. Не углубляясь сейчас детально в сущность ментальных моделей людей<sup>19</sup>, подчеркнем, что экзистенциальные установки каждого человека индивидуальны, определяют его жизненный мир и являются важной составляющей его способности порождать и понимать смысл. Каждый индивид способен к генерации и пониманию неких смыслов, но он ограничен как своим денотативным багажом (словарно-грамматическим языковым запасом) и экзистенцией (способностью прикладывать эмоционально-волевое усилие), так и наличием / отсутствием генетически разветвленной цепочки предшествующих смыслов, из которых, как из конструкторов «Лего», можно формировать новые смыслы.

Особенность современной ИТ-эпохи как раз заключается в том, что в среде цифровых технологий люди имеют более широкий доступ к базам данных, информации и знаний. Но все эти огромные потоки мультимедиа нужно структурировать, анализировать, «фильтровать» на достоверность, важность, нужность и пр. С этим когнитивный аппарат человека<sup>20</sup> в целом справляется, но не всегда. Мы считаем, что абитуриент, придя в университет и сдав вступительные экзамены, уже имеет исходный пул когнитивных навыков, дающий ему возможность либо продолжить свое познавательное развитие в среде университета, либо нет. При этом современный университет, трансформировавшись в экосистему, может дать студентам как минимум три стратегии (три Профиля) дальнейшего когнитивного эволюционирования (рис. 2).

<sup>18</sup> Например, у Г. Фолмера в эволюции познания исследовательский акцент ставится на последовательности изменений и историю развития, а не на выявлении собственно самого механизма порождения смысла в нейросети человека.

<sup>19</sup> Тем более что у исследователей до сих пор нет определенности в выявлении критериев их оценки.

<sup>20</sup> Хотя сейчас уже не у всех, как показывает, к примеру, сетевое общение, массовость фэйков и пр.

**Путь к нефрагментарному мышлению:  
«расколдовывание-раскрытие» мира  
в процессе познания**

Особенностью нынешнего этапа развития, как мы отметили выше, является цифровая экспансия, искусственно-искусственная (онлайн) среда коммуницирования, оперативный, масштабируемый, открытый доступ для людей к информационным базам данных и знаний.

Не вдаваясь детально в больший или меньший приоритет научной деятельности сегодня, отметим, что актуальным стало междисциплинарное взаимодействие в любом виде исследований. Само по себе комплексирование знаниевых феноменов и / или способов нахождения нового в обширной базе уже имеющегося знания ведет к приращению знания, рождению (генерированию) новых смыслов [31; 32]. С одной стороны, в онтологии (бытии человека) того, что не познано, научно эмпирически не подтверждено и не алгоритмизировано, становится всё меньше<sup>21</sup>. Но с другой стороны, в синкретическом, сложном, фрактальном [33] жизненном пространстве феноменов как природного, так и искусственного происхождения структурировать, анализировать входные данные, отслаивать важное и отбрасывать неважное для генерации новых смыслов становится всё сложнее. Это энергозатратный мыслительный процесс, но мы считаем, что студенты это знают и готовы к такому виду познавательной деятельности.

Не вдаваясь в многочисленные дискуссии, авторы будут использовать в своей схеме познавательного процесса определенные метафорические конструкции. Мы считаем, что каждый социально-природный феномен являет собой некое целостное, синкретически связанное образование, и все составляющие его элементы настолько переплетены и системно взаимообусловлены, что на каждом этапе познания открываются лишь некие локусы, модусы этого феномена. В современной экософии, ориентированной на целостность и единство, Ф. Гватари [16] предлагает рассматривать цельность природного, социального и личностного миров как три «экологических регистра» (окружающая среда, социальные отношения и человеческая субъективность), в которых находит себя человек. Именно этот экосистемный подход комплементарен, на наш взгляд, и диалектическому разрешению противоречий, и указанной выше схеме порождения смыслов.

С позиции рационализации познания в изучении некоего социального явления, предложенной

<sup>21</sup> Мы до сих пор не знаем точно, как именно «сознание производит психику» (З. Фрейд), или что такое «мышление» и «сознание». У представителей разных наук есть лишь гипотезы на этот счет.

М. Вебером<sup>22</sup>, каждый этап познания можно образно представить как отдельный фрагмент «расколдовывания» мира (Entzauberung der Welt) [34], кодируемый в некие смыслы, транслируемые далее. Эти смыслы абстрагируются в языке и служат базой знаний, социально укоренившимся достоянием, из которого черпаются конструкты для создания новых смыслов и приращения знаний. В то же время каждый познавательный акт индивидуума, завершающийся осознанием / созданием смысла, неизбежно несет на себе антропологическую и экзистенциальную нагрузку, поскольку имманентен по своей природе. Эту индивидуальную природу познания метафорически определим через образ «раскрытия» мира (по М. Хайдеггеру)<sup>23</sup> [35].

По мнению авторов, именно в условиях экосистемы эти составляющие социального «расколдовывания» и собственно имманентная природа «раскрытия» мира диалектически связаны по природному основанию принадлежности человеческому бытию, а также по социальному и индивидуальному (субъектность). Эти два познавательных компонента и противопоставлены, и взаимодополняют друг друга в познавательной деятельности, и подобная диалектика составляет особенность аналого-цифрового континуума университета экосистемного типа.

Но любое познавательное «расколдовывание-раскрытие» несет в себе и оттенок незавершенности, т. е. делает доступным «разумному объяснению»<sup>24</sup> [36] лишь некий фрагмент, локус изучаемого.

На каждом этапе познания человек не может охватить в своем восприятии окружающего мира сразу всё, поэтому он неизбежно сталкивается с некими смысловыми лакунами [37], которые он либо «обходит», оставляя их осмысление на потом, либо пытается дотянуться до сути их смысла сразу<sup>25</sup>. Схематично можно представить, что субъект на входе в эти лакуны, внутри них и на выходе использует не только свои, но и чьи-то познавательные навыки. Например, при нахождении в координатах веберовской конструкции «расколдовывания», в социальном пространстве университета экосистемного типа, внутри тех же социальных

<sup>22</sup> Т. е. некое познание социального явления по М. Веберу [34]/

<sup>23</sup> Имманентное, внутреннее индивидуальное познание субъекта по Хайдеггеру [35].

<sup>24</sup> «Разумные объяснения существенны для науки: только когда теория представляет собой разумное объяснение, то есть ее трудно варьировать, возможность ее экспериментальной проверки приобретает возможность. Неразумные объяснения бесполезны независимо от того, можно их проверить на опыте или нет» (Д. Дойч) [36].

<sup>25</sup> Если не хватает собственного запаса смыслов, человек может обратиться (и часто обращается) к кому-то (или чему-то) более знающему, например, к преподавателю, консультанту и пр.

связей (студент – профессор, студент – студент, студент – сообщество и т. п.) шансы на успешное познание и преодоление смыслового «затора», создаваемого лакунами (они схематично изображены на рис. 2), существенно повышаются.

Другими словами, познавательный конструкт «расколдовывания-раскрытия» дает лишь общетеоретическое, образное представление о наличии в пространствах смысла всё новых и новых семантических «лакун», причем представляется, что на всех уровнях познания их число будет увеличиваться. Мы считаем, что, образно говоря, для входа в эти лакуны, пребывания в них и выхода из них с новым смыслом можно использовать такое психологическое определение, как «закрытие познавательного гештальта».

Каждый человек использует свои индивидуальные когнитивные инструменты<sup>26</sup> «расколдовывания-раскрытия», отвечающие его уровню познавательного развития. При желании и достойной мотивации человек может развить свои познавательные возможности. В этом смысле даже само обнаружение лакун уже является мыслетворчеством. Важно даже осознание того, что осталось вне «подсвеченной» зоны понимания, и то, что человек пока чего-то не понял, не отменяет, а, напротив, стимулирует интенциональную направленность на развитие собственного познавательного потенциала. Осознать, что что-то не понятно (увидеть лакуну, а не отстраниться, замаскировать, не заметить ее) в практическом познавательном плане так же важно, как и правильно поставить вопрос, который может содержать половину ответа. Это активная когнитивная, а не адаптивно-ленивая позиция в процессе образования. Мы считаем, что возможности для ее реализации создаются университетами экосистемного типа более эффективно. Именно такая позиция должна быть занята студентами современного университета и актуализирована у его выпускников, что и сделает университет экосистемой будущего.

### **Познавательные навыки и инструменты «расколдовывания-раскрытия» мира**

Для авторов данной статьи студент – это индивид (представитель студенчества, субъект), поведение которого предопределено в том числе и личными познавательными навыками. Молодое

<sup>26</sup> Каждый человек фактически индивидуализирует познавательные конструкты под свои личные возможности / способности, поэтому любые схемы процесса познания имеют ограниченный, субъективный вид.

поколение выросло в среде высокого уровня технологического развития, уже имеет ряд навыков пользователя ИТ, обучать его в этом плане не нужно. Когнитивный навык в данном случае мы понимаем в контексте результатов осуществленного индивидом личного «расколдовывания-раскрытия» мира, постижения смысла как закрытия гештальта и возможности генерации и трансляции некоего нового смысла (например, самостоятельно созданного текста курсовой). Этот навык позволяет абитуриенту, студенту и выпускнику сформировать свои представления о мире и развить компетенции, связанные с:

- 1) будущей профессиональной деятельностью;
- 2) подходом к образовательному процессу и самообучению;
- 3) предпочтительными коммуникациями, осуществляемыми в аналоговой, цифровой и аналогово-цифровой средах.

Иными словами, это результат индивидуального выбора стратегии познания.

В экосистемной модели университета на входе в образовательную систему студент, как отмечено выше, уже имеет некий набор представлений, когнитивных инструментов и предпочтительных ментальных конструкций, обусловивших его первоначальный выбор будущей профессиональной деятельности. В ходе пребывания в экосистеме университета и его аналогово-цифровом пространстве набор познавательных навыков переструктурируется в результате полученных и освоенных новых знаний. Как следствие, когнитивный потенциал усложняется и расширяется, что способствует формированию желаемых профессиональных компетенций и умений.

Переформатированные знания в результате «расколдовывания-раскрытия» мира в процессе образования образуют индивидуальную и социально обусловленную систему восприятия. Таким образом, когнитивный навык можно рассматривать как индивидуальный паттерн (алгоритмизированный и неалгоритмизированный) «расколдовывания-раскрытия мира» и его результат, применяемый в профессиональной и неформальной коммуникации индивида, получающего образование в университете. Во все исторические эпохи субъект мог осуществлять выбор, насколько глубоко он готов / способен изучать программу образования. Однако университеты экосистемного типа предоставляют человеку еще больше таких возможностей.

Студенту остается выбор познавательного уровня (Профиля). Число обучающихся третьего уровня может вырасти при правильно построенной

управленческой работе в университете и при условии «приоткрытия» перед студентом возможностей получения более высокого уровня образования. Обучение студента в университете, становящемся экосистемным, позволяет ему получить больше когнитивных навыков, так как самыми активными и «продвинутыми» пользователями ИТ-систем и цифровых платформ является молодежь.

Учитывая всё сказанное выше, смоделируем познавательные уровни развития студентов. В нашей трактовке это Профили, варианты когнитивной стратификации студентов. Специально сделаем акцент на следующем:

- во-первых, выбор познавательного Профиля делает сам студент, оказываясь в экосистеме университета (но стоит признать, что большую роль играют сложившиеся ранее у данного индивида когнитивные паттерны, развитые ранее таланты и способности);

- во-вторых, Профиль может быть изменен студентом в любом направлении и на любом этапе, что может быть связано с изменениями в отношении студента к учебе, изменением личных и экзистенциальных обстоятельств, конфликтными ситуациями и пр.;

- в-третьих, только динамично развивающаяся экосистема, на наш взгляд, дает возможность повышения уровня познавательного Профиля, именно экосистемный подход позволяет «расколдовывать-раскрывать» имеющиеся, созданные и даже не сформированные до конца лакуны [37].

Лакуны смысла всегда образовывались в университетской среде естественным образом (мы рассматриваем университет как высшее учебное заведение, обладающее характерными чертами академической среды). Они могут быть сформированы осознанно руководством университета и ППС (например, создающиеся сейчас «точки кипения», лаборатории и пр.). При этом университетская среда способна формировать отдельные фракталы<sup>27</sup> [33] лакун, которые студент может «расколдовывать», используя свои познавательные навыки. Экосистемная университетская среда позволяет любознательному студенту выявить намного больше смысловых лакун и создать возможности для их «расколдовывания-раскрытия», чтобы в дальнейшем использовать полученный навык для самостоятельной генерации новых знаний. Благодаря бесшовности платформенных технологий возникает эффект экономии времени, связанный с оперативным перемещением в экосистеме.

<sup>27</sup> Фракталы в математическом смысле евклидова пространства.]

## Система познавательных профилей студентов в рамках экосистемного университета

### *Профили студентов*

Прежде чем перейти к описанию Профилей, которые студенты могут выбрать в качестве стратегии познавательного развития во время получения образования в экосистемном университете, стоит вспомнить модель ролевого классического обучения. Согласно О'Коннору, «учитель не может учить, не получая от ученика ответной реакции... только ориентируясь на ответы, вопросы и поведение ученика, учитель может идти вперед. В результате ученик “вытягивает” из учителя именно то, что ему нужно узнать. Учитель в результате “обучается” обучать. Такое понимание ситуации отличается от обычного, но вполне имеет право на существование. “Лучший способ научиться чему-то – учить этому других”. Обучающийся и обучаемый находятся в постоянном взаимодействии, которое образует продуктивную петлю обратной связи. Есть, к сожалению, и другой сценарий. В нем ученик не задает вопросов, учителя такое поведение устраивает: он не проверяет, насколько хорошо ученик усвоил материал урока, потому что уверен, что он – хороший учитель, и отсутствие вопросов это доказывает. То, что ученик мог просто ничего не понять (говоря упрощенно, “операция прошла хорошо, но пациент умер”), в расчет не берется» [38, 140].

Авторы учли, что существует некий Профиль 0, который характеризует отчасти вынужденный выбор Профиля студентом доэкосистемной эпохи. Его мы оставляем за рамками исследования, так как в данном случае речь идет о других условиях получения образования. Это не означает, что студенты доэкосистемной эпохи были интеллектуально менее или более развиты, но показывает, что они получали образование в другой среде, и для усвоения знаний им требовались навыки другой эпохи развития.

Опишем познавательные Профили студентов (отметим, что аллегорическая схема на рис. 2 была создана одним из авторов с использованием программы Paint 3d, входящей в стандартный пакет Windows, в изображении яблок, но не дерева).

**Студент Профиля 1.** Основное поле интереса в экосистеме университета схематично обозначено для него ромбом (рис. 3), образуемым пересечением модулей А и В. Это обучение по образовательной программе, для него не представляет особого интереса процесс «расколдовывания» лакун. Студент Профиля 1 считает, что знаний ему

достаточно или не хватает в одной области (и тогда он принимает решение их пополнить).

**Студент Профиля 2** обнаруживает, что ему не хватает знаний в одной-двух областях. Он может также увидеть «разрыв» в понимании чего-либо (предмета или способа исследования и т. д.). Он осознает необходимость преодоления этого «разрыва», т. е. у него появилась потребность в получении новых знаний и компетенций. Студент принимает решение пополнить знания и осуществляет эту попытку, обращаясь в кампус (аналогово-цифровую экосистему) и «расколдовывает-раскрывает» мир, осваивая лакуны типа  $\alpha$ .

**Студент Профиля 3** осознает, что для его собственного познавательного саморазвития, адекватного индивидуальным запросам «расколдовывания-раскрытия», ему не хватает знаний в одной-двух или даже большем количестве областей. Этот студент принимает решение пополнить свои знания, для этого обращается в кампус университета (аналогово-цифровую экосистему) и буквально требует предоставления всей имеющейся информации для пополнения собственных знаний. Он проводит апробирования, он «расколдовывает» лакуны не только типа  $\alpha$ , но и типа  $\beta$ .

У авторов есть высокий процент уверенности в том, что студенты именно экосистемных университетов будут понимать важность «расколдовывания-раскрытия» мира, – это характерно для познавательного Профиля 3. Иными словами, у таких студентов будут необходимые / достаточные условия и определенные познавательные фильтры, чтобы использовать когнитивные техники расширения своих знаний во время обучения и после, а главное, они смогут научиться различать истинные смысловые концепты от ложных. Это очень важный познавательный аспект, ведь именно смесью тех и других информационных потоков сейчас наполнено всё коммуникативное пространство (соцсети, мессенджеры, интернет).

Эта авторская уверенность подпитывается пониманием исходного фактора, что истинным источником знаний, базой получения объективной, достоверной и истинной информации является вся система научно-технической среды (ИКТ экосистемы университета), а не та часть интернет-блогеров, которая рассказывает о предметах, не обладая, по сути, ни соответствующим уровнем подготовки, ни знаниями о предмете, поэтому их пояснения лжеили околонучны. Главный «блогер» в экосистеме

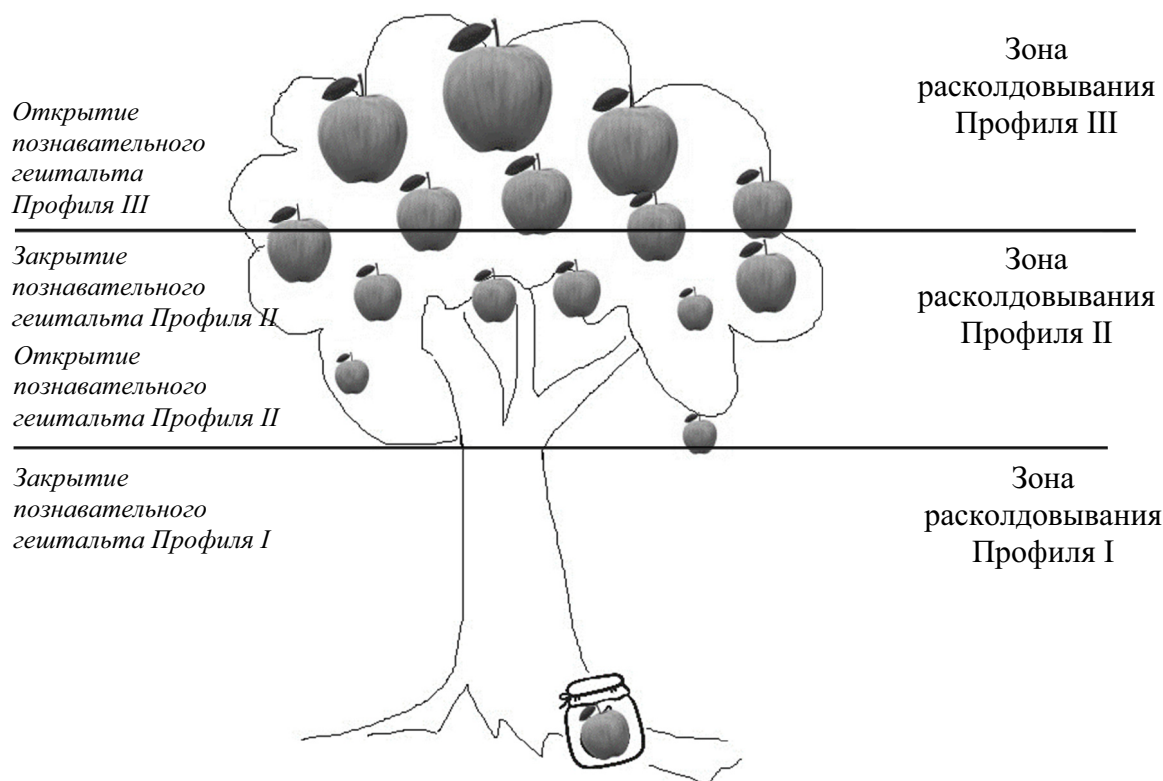


Рис. 2. Аллегорическая модель экосистемного университета, предоставляющего студентам возможности выбора профиля (стратегии) обучения

Fig. 2. Allegorical model of the Ecosystem University, which provides its students with the possibility to choose a profile (strategy) of training

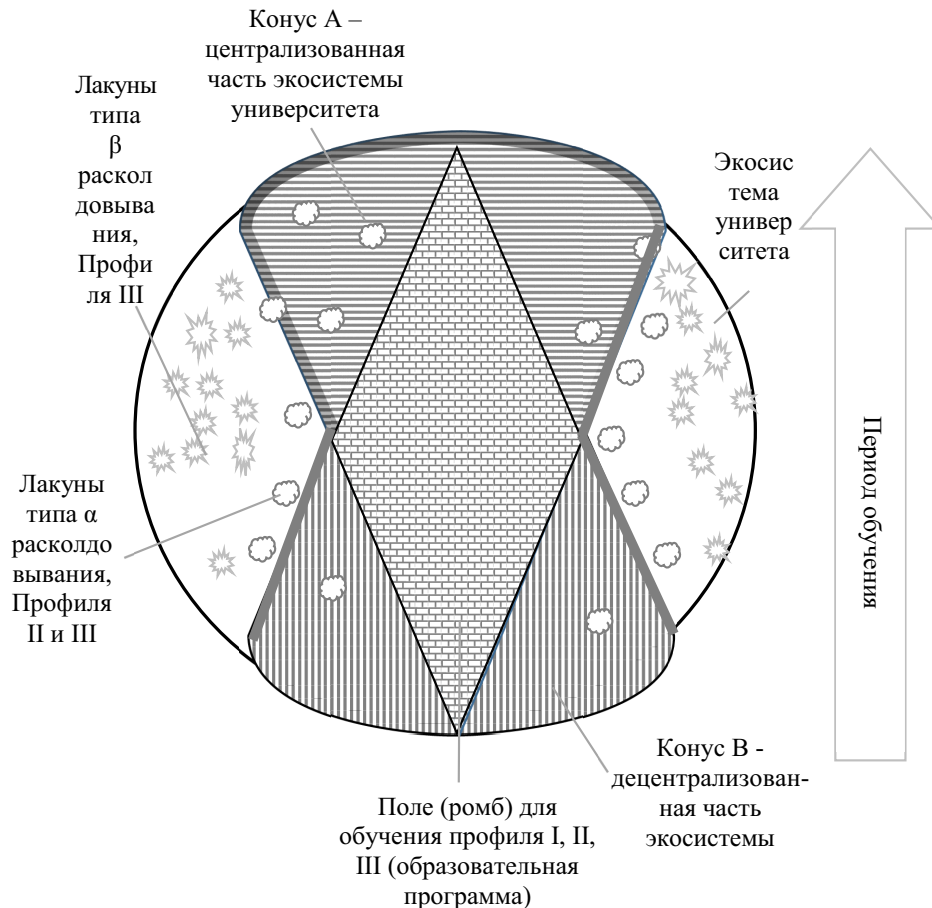


Рис. 3. Динамическая модель когнитивного совершенствования личности в университете экосистемного типа (различие набора смысловых лакун для совершенствования познавательных навыков)

Fig. 3. A dynamic model for an individual cognitive improvement in an ecosystem-type university (different sets of semantic gaps for improving cognitive skills)

университета – это сам университет, самый доступный, адекватный и авторитетный источник получения достоверных мультимедийных данных, оперативной информации и знаний.

**Структура экосистемного университета**

Конструкция университета экосистемного типа представлена на рис. 3. Разумеется, любая схематизация дает лишь упрощенное представление. Важно то, что, во-первых, экосистемам университета так же свойственна бинарность организационно-смыслового пространства, поскольку в ней сосуществуют централизованная и децентрализованная части.

Первая часть формируется университетом, характеризуя аналогово-цифровое пространство возможностей для получения образования и развития. А вторая образуется контуром неформальных правил и традиций, сложившихся в этом аналогово-цифровом пространстве, который создает каркас из формальных и неформальных правил и принципов, определяющих корпоративное поведение.

Децентрализованные линии управленческих парадигм обусловлены как традициями, сложившимися в университете, так и совокупностью неформальных правил в студенческой среде, например, степенью распространенности среди студентов элементов экономики совместного пользования (шеринга [39]). Это информационный шеринг, подобные ему способы трансляции данных, предпочтительные экосистемные платформы, а также набирающей популярность коливинг, т. е. все возможности взаимодействия, которые напрямую не являются частью экосистемы университета.

Во-вторых, студент еще до поступления в университет уже обладал когнитивными паттернами и экосистемными навыками, которые в новой среде совершенствуются и / или качественно трансформируются.

В-третьих, экосистему университета определяет конвергенция этих двух сред (модулей) и получение от нее положительных экстерналий, которые образуют подавляющую часть лакун и определяют особенности выбранного студентом Профиля.

На рис. 3 это часть, которая находится за пределами конусов А и В и ромба их конвергенции.

В-четвертых, Профиль – это выбор стратегии, который делает студент, определяя подходящую ему модель обучения, и это решение не имеет прямой связи со средним баллом в аттестате.

### **Возможности обучения в экосистемном университете**

Важно отметить, что выбор в пользу «порождающего обучения», описанного О’Коннором [38], П. Друкером [40] и другими исследователями, изучающими системное мышление, характерен для студентов, выбравших Профили 2 и 3. Подчеркнем, что для Профиля 3 выбор в пользу такого вида обучения всегда приоритетен. «Порождающее обучение» предполагает воздействие обратной связи на ментальные модели, обучение учению, обладание навыками и умением ставить под сомнение свои исходные допущения. Это умение видеть ситуацию по-новому в отличие от простого обучения, которое предполагает применение «метода проб и ошибок, механического запоминания, освоения механических навыков» [38].

Мы считаем, что только развитие экосистемных технологий в университетском образовании позволит сформироваться студенту, который выбирает стратегию развития в русле Профилей 2 и 3. Каждый опыт запроса на расширение знаний, необходимых для познания объекта исследования, и получения информации о месте их нахождения для освоения позволяет студенту не только получать ответы на свои вопросы, но и убеждаться в эффективности функционирования университета, т. е. формировать привязанность к учебному заведению на продолжительный (если не пожизненный) период. Это обеспечит преемственность, когда бывший студент даже по окончании первичного образования будет вновь обращаться за новыми знаниями к университетским курсам, например, для повышения квалификации, ведь он в принципе будет готов к освоению новых областей знаний.

Студент Профиля 3 – это менеджер конструирования своих знаний и профессиональных навыков, а также менеджер по структуризации полученных навыков (знаний и опыта). Если студент *Профиля 1 является пользователем, а Профиля 2 – продвинутым пользователем экосистемы университета, то студент Профиля 3 достигает уровня диггера (золотоискателя), исследователя-испытателя*. Своими запросами и требованиями к экосистеме университета он максимально эффективно использует время, проведенное в университете,

по максимуму пользуется ее ресурсами, совершенствуясь в познавательном плане сам и делая экосистему еще продуктивнее и искуснее в когнитивном плане.

## **Обсуждение**

Авторы заострили свое исследовательское внимание на том факте, что если до сих пор смыслы (знания) генерировал именно человек, то эпоха ИИ обещает формирование условий для трансформаций фундаментального характера. Может измениться и способ генерации смыслов (знаний), и методы, при помощи которых осуществляется их трансляция. Способы осуществления передачи смыслов изменялись в последовательности от человека к человеку (включая опосредованность через ИКТ), затем опосредованно от человека к машине в человеко-машинной системе, теперь от машины к машине.

Первая крупная смысловая трансформация произошла при образовании естественной речи (языка как когнитивного кода), и человек, генерируя смыслы, получил возможность передавать их другим людям. Смысл имеет три важные составляющие: денотативную, экзистенциальную и генеративную, – каждая из которых необходима для создания полноценных смысловых конструкций, генерации и понимания (познания, постижения). Метафорически мы обозначили схему человеческого познавательного процесса как способ «расколдовывания-раскрытия» мира, смоделировали три Профиля студентов как три познавательные стратегии в ходе образования, которые могут выбирать студенты экосистемного университета. Уровень познавательного Профиля зависит от способности нахождения и заполнения смысловых лакун в ходе обучения и при профессиональной подготовке.

В экосистемном университете раскрытие и развитие познавательных возможностей гораздо выше. Студенты на время обучения погружаются в экосистемное пространство бесшовных технологий, исследуют лакуны смысла и генерируют новые смыслы путем оперативного решения задач денотативного (расширяя свой семантико-лингвистический, номинативный багаж), экзистенциального («прокручивая» познанное / непознанное в собственных ощущениях, концентрируя волю и внимание), генеративного (совершенствуя навыки связывания предыдущих смыслов с последующими) планов.

В контексте данного и проведенных ранее исследований авторы рассмотрели формирование, развитие и преобразование экосистемных бизнес-моделей, философски осмыслили положения

поколенческой и эволюционной теории познания [3; 4; 30], за основу когнитивных мутаций у представителей разных поколений брали не столько исторический, сколько системно-средовой и эпистемологический аспекты.

Университет экосистемного типа представляет собой аналогово-цифровой континуум, реализующийся в соответствующем пространстве кампуса. Здесь формируются уникальные условия, позволяющие генерировать эффективные мультимодальные, знаниевые и культурные потоки, формирующие прямые и обратные, вертикальные и горизонтальные связи. Экосистемные типы университетов в потенциале позволяют достигать целей не просто обучения в традиционном понимании<sup>28</sup>, а самообучения и саморазвития личности, что провозглашалось главной целью гумбольдтовского университета. Именно в современных условиях одновходо- / выходной экосистемы, нынешнего всплеска работ по совершенствованию ИИ и требованиям в опережающем развитии специалистов будущего у университета есть возможность стать по-настоящему гумбольдтовским.

Являясь, с одной стороны, выводами по статье, данные аспекты содержат вопросы для обсуждения и продолжения работы над обозначенной тематикой.

## Заключение

В заключение хочется провести некую диалектическую параллель. Во-первых, напомнить высказывание П. Друкера, выдающегося исследователя, словно предчувствовавшего образование университетов экосистемного типа: «Первый учитель, жрец из Месопотамии, который садился, окруженный детьми, возле храма и веточкой начинал рисовать фигуры на песке, чувствовал бы себя как дома в большинстве классных комнат нашего времени. Конечно, у нас теперь есть классная доска, но, кроме этого, особых изменений в инструментах и методах обучения не произошло. Единственным новым образовательным инструментом за последние 8000 лет стала печатная книга. Но лишь немногие учителя действительно знают, что с ней надо делать, иначе они не считали бы нужным рассказывать детям о том, что можно прочесть в книге» [40, 293]. Сейчас мы точно можем сказать, что всё действительно изменится, а с развитием ИИ изменится кардинально.

Во-вторых, стоит отметить, что, по мнению авторов, человеку не стоит бояться интеллектуально-машинного будущего, но надлежит развивать

свои собственные когнитивные навыки, действовать на интеллектуальное опережение, быть создателем, а не исполнителем решений, сгенерированных ИИ. Экосистемный университет может помочь в разрешении противоречий будущего, создавая благоприятную среду для познавательного развития студентов и стимулируя представителей всех поколений к формированию когнитивных компетенций и стратегий на опережающее ИИ развитие.

В ходе исследования произошел продуктивный междисциплинарный синтез, когда современные философ и экономист договорились и сошлись в главном: университет экосистемного типа – это базис для формирования опережающих познавательных навыков и практик студентов.

## Список литературы

1. Обучение в эпоху ChatGPT: как преподавателям принять неизбежное [Электронный ресурс]. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/6440cd219a7947834e9e39d0> (дата обращения: 29.04.2023).
2. Коннекционизм [Электронный ресурс]. URL: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/549](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/549) (дата обращения: 09.05.2023).
3. Howe N., Strauss W. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. New York : William Morrow & Company, 1991. 554 p.
4. Радаев В. Миллениалы: как меняется российское общество. Москва : Издательский дом Высшей школы экономики, 2019, 224 с.
5. Matkovskaya Ya. Designing Ecosystem Business Models: a Multi-Project Approach // Proceedings of the 15th International Conference “Management of Large-Scale System Development” (MLSD). IEEE, 2022. Accession no. 22238465.
6. Matkovskaya Ya. S., Vechkinzova E., Biryukov V. Banking Ecosystems: Identification Latent Innovation Opportunities Increasing Their Long-Term Competitiveness Based on a Model the Technological Increment // Journal of Open Innovation: Technology Market, and Complexity. 2022. Vol. 8, iss. 3. P. 1–32.
7. Matkovskaya Ya. S. Ecosystem Business-Models: Methodological Problems of Identification and Some Methods of Describing the Processes of Their Scaling // Proceedings of the 14th International Conference “Management of Large-Scale System Development” (MLSD). IEEE, 2021. Accession no. 21549022.
8. Матковская Я. С. Инновационная экономика и инновационные технологии в университетском образовании // Университетское управление: практика и анализ. 2009. № 5 (63). С. 71–75.
9. Матковская Я. С. Проблемы развития российского высшего образования в цифровую эпоху // Высшее образование в России: вызовы времени и взгляд в будущее. Москва : Научно-издательский центр ИНФРА-М, 2020. С. 217–229.
10. Rusyaeva E. Yu., Kravets A. G. Creative Knowledge Representation for Knowledge Management: The Dialectical Approach // Communications in Computer and Information Science. 2021. Vol. 1448. P. 97–109.

<sup>28</sup> Это стандартный подход в педагогических исследованиях.

11. Шанахан М. Технологическая сингулярность. Москва : Альпина Паблишер, 2017. XIX + 225 с.
12. Пелипенко А. А. Постижение культуры. Ч. 1. Культура и смысл. Москва : РОССПЭН, 2012. 605 с.
13. Харари Ю. Н. Homo Deus. Краткая история будущего. Москва : Синдбад, 2018. 493 с.
14. Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек. Москва : АСТ, 2007. 588 с.
15. Барнетт Р. Экологический университет: осуществимая утопия [Электронный ресурс]. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/koaha:000564548> (дата обращения: 25.06.2023).
16. Guattari F. The Three Ecologies. London and New Brunswick : The Athlone Press, 2000. 174 p.
17. Учайкина Е. В. Цифровой университет в русском языке в контексте аналоговой и цифровой реальности // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2021. № 3 (42). С. 91–98.
18. Кузина Г. П. Концепция цифровой трансформации классического университета в «Цифровой университет» // E-Management. 2020. Т. 3, № 2. С. 89–96.
19. Русяева Е. Ю. Модели шеринг экономики // Друкеровский вестник. 2020. № 5 (37). С. 124–136.
20. Энциклопедия эпистемологии и философии науки / сост. И. Т. Касавин [Электронный ресурс]. URL: <http://philosophy.niv.ru/doc/encyclopedia/epistemology/index.htm> (дата обращения: 28.04.2023).
21. Зотов А. Ф. Авенариус // Новая философская энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH01b7f005088db83b68128fb7> (дата обращения: 03.05.2023).
22. Сильный и слабый искусственный интеллект [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/318696> (дата обращения: 30.04.2023).
23. Artificial Intelligence (AI) Market Size Worldwide in 2021 with a Forecast until 2030 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.statista.com/statistics/1365145/artificial-intelligence-market-size/> (дата обращения: 07.05.2023).
24. Ефимова Г. З. Типология карьерных траекторий и мотивации их выбора преподавателями высших учебных заведений // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25, № 3. С. 56–69.
25. Масалова Ю. А. Цифровая компетентность преподавателей российских вузов // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25, № 3. С. 33–44.
26. Бедный Б. И., Рыбаков Н. В., Ходеева Н. А. Практико-ориентированные аспирантские программы и профессиональные степени: анализ зарубежного опыта // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25, № 3. С. 70–81.
27. Бабин Е. Н. Цифровизация университета: построение интегрированной информационной среды // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 6. С. 44–54.
28. Муравьева А. А., Олейникова О. Н., Аксенова Н. М. Многомерное пространство студентоцентрированного обучения // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21, № 3 (109). С. 92–99.
29. Манокин М. А., Ожегова А. Р., Шенкман Е. А. Методология agile в образовательной среде // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 4 (116). С. 83–96.
30. Фоллмер Г. Эволюционная теория познания. Врожденные структуры познания в контексте биологии, психологии, лингвистики, философии и теории науки [Электронный ресурс]. URL: <https://gtmarket.ru/library/basis/4660/4703> (дата обращения: 15.05.2023).
31. Rusaeva E. Yu. Stages of Knowledge Representation on the Example of the Typology of Interdisciplinary: Philosophical Aspects // IFAC-PapersOnLine. 2021. Vol. 54, iss. 13. P. 209–214.
32. Салтыков С. А., Русяева Е. Ю. Подходы к определению приоритетности в науке и инновациях. Москва : Институт проблем управления им. В. А. Трапезникова РАН, 2018. 151 с.
33. Меньчиков Г. П. Фрактальность – всеобщее свойство бытия // Ученые записки Казанского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2008. Т. 150, № 4. С. 80–86.
34. Вебер М. Избранные произведения. Москва : Прогресс, 1990. 805 с.
35. Хайдеггер М. Бытие и время. Москва : Ad Marginem, 1997. 451 с.
36. Дойч Д. Начало бесконечности: объяснения, которые меняют мир. Москва : Альпина нон-фикшн, 2022. 527 с.
37. Данильченко Т. Ю. Понятие и сущность лакун // Наука. Искусство. Культура. 2014. № 3 (3). С. 51–57.
38. О'Коннор Д., Макдермотт И. Искусство системного мышления: Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем. Москва : Альпина Паблишер, 2016. 256 с.
39. Русяева Е. Ю. Поколение Z и шеринговая экономика: подходы к проблематике // Друкеровский вестник. 2020. № 3 (35). С. 266–280.
40. Друкер П. Ф. Эпоха разрыва: ориентиры для нашего меняющегося общества. Москва : Вильямс, 2007. 322 с.

#### References

1. Obuchenie v epokhu ChatGPT: kak prepodavatelyam prinyat' neizbezhnoe [Teaching in the Age of ChatGPT: How Educators Accept the Inevitable], available at: <https://trends.rbc.ru/trends/education/6440cd219a7947834e9e39d0> (accessed 29.04.2023). (In Russ.).
2. Konneksionizm [Connectionism], available at: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/549](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/549) (accessed 09.05.2023). (In Russ.).
3. Howe N., Strauss W. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. New York: William Morrow & Company, 1991. 554 p. (In Eng.).
4. Radaev V. Millenialy: kak menyaetsya rossiiskoe obshchestvo [How Russian Society Is Changing], Moscow, Higher School of Economics, 2019, 224 p. (In Russ.).
5. Matkovskaya Ya. Designing Ecosystem Business Models: a Multi-Project Approach. In: *Proceedings of the 15th International Conference "Management of Large-Scale System Development" (MLSD)*, IEEE, 2022, accession no. 22238465. (In Eng.).
6. Matkovskaya Ya. S., Vechkinzova E., Biryukov V. Banking Ecosystems: Identification Latent Innovation Opportunities Increasing Their Long-Term Competitiveness Based on a Model the Technological Increment. *Journal of*

*Open Innovation: Technology Market, and Complexity*, 2022, vol. 8, iss. 3, pp. 1–32. (In Eng.).

7. Matkovskaya Ya. S. Ecosystem Business-Models: Methodological Problems of Identification and Some Methods of Describing the Processes of Their Scaling. In: *Proceedings of the 14th International Conference “Management of Large-Scale System Development” (MLSD)*, IEEE, 2021, accession no. 21549022. (In Eng.).

8. Matkovskaya Ya. S. Innovatsionnaya ekonomika i innovatsionnye tekhnologii v universitetskom obrazovanii [Innovative Economy and Innovative Technologies in University Education]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2009, no. 5 (63), pp. 71–75. (In Russ.).

9. Matkovskaya Ya. S. Problemy razvitiya rossiiskogo vysshogo obrazovaniya v tsifrovuyu epokhu [Problems of Development of Russian Higher Education in the Digital Age]. In: *Vysshhee obrazovanie v Rossii: vyzovy vremeni i vzglyad v budushchee*, Moscow, 2020, pp. 217–229. (In Russ.).

10. Rusaeva E. Yu., Kravets A. G. Creative Knowledge Representation for Knowledge Management: The Dialectical Approach. *Communications in Computer and Information Science*, 2021, vol. 1448, pp. 97–109. (In Eng.).

11. Shanahan M. Tekhnologicheskaya singulyarnost' [Technological Singularity], Moscow, Alpina Publisher, 2017, XIX + 225 p. (In Russ.).

12. Pelipenko A. A. Postizhenie kul'tury. Chast' 1. Kul'tura i smysl [Studying Culture. Part 1. Culture and Meaning], Moscow, ROSSPEN, 2012, 605 p. (In Russ.).

13. Harari Yu. N. Homo Deus. Kratkaya istoriya budushchego [Homo Deus: A Brief History of Tomorrow], Moscow, Sindbad, 2018, 493 p. (In Russ.).

14. Fukuyama F. Konets istorii i poslednii chelovek [The End of History and the Last Man], Moscow, AST, 2007, 588 p. (In Russ.).

15. Barnett R. Ekologicheskii universitet: osushchestvimaya utopiya [The Ecological University: A Feasible Utopia], available at: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/koha:000564548> (accessed 25.06.2023). (In Russ.).

16. Guattari F. The Three Ecologies. London and New Brunswick: The Athlone Press, 2000. 174 p. (In Eng.).

17. Uchaikina E. V. Tsifrovoy universitet v russkom yazyke v kontekste analogovoi i tsifrovoy real'nosti [Digital University in the Russian Language in the Context of Analogue and Digital Reality]. *Aktual'nye voprosy sovremennoi filologii i zhurnalistiky*, 2021, no. 3 (42), pp. 91–98. (In Russ.).

18. Kuzina G. P. Kontseptsiya tsifrovoy transformatsii klassicheskogo universiteta v «Tsifrovoy universitet» [The Concept of a Digital Transformation of a Traditional University into a “Digital University”]. *E-Management*, 2020, vol. 3, no. 2, pp. 89–96. (In Russ.).

19. Rusaeva E. Yu. Modeli shering ekonomiki [Models of Sharing Economy]. *Drukerovskii vestnik*, 2020, no. 5 (37), pp. 124–136. (In Russ.).

20. Kasavin I. T. (Ed.) Entsiklopediya epistemologii i filosofii nauki [Encyclopedia of Epistemology and Philosophy of Science], available at: <http://philosophy.niv.ru/doc/encyclopedia/epistemology/index.htm> (accessed 28.04.2023). (In Russ.).

21. Zotov A. F. Avenarius [Avenarius], available at: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH01b7f005088db83b68128fb7> (accessed 03.05.2023). (In Russ.).

22. Sil'nyi i slabyi iskusstvennyi intellekt [Strong and Weak Artificial Intelligence], available at: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/318696> (accessed 30.04.2023). (In Russ.).

23. Artificial Intelligence (AI) Market Size Worldwide in 2021 with a Forecast until 2030, available at: <https://www.statista.com/statistics/1365145/artificial-intelligence-market-size/> (accessed 07.05.2023). (In Eng.).

24. Efimova G. Z. Tipologiya kar'ernykh traektorii i motivatsii ikh vybora prepodavatelayami vysshikh uchebnykh zavedenii [Typology of Career Trajectories and Motivation of Their Choice by Teachers of Higher Education Institutions]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2021, vol. 25, no. 3, pp. 56–69. (In Russ.).

25. Masalova Yu. A. Tsifrovaya kompetentnost' prepodavatelei rossiiskikh vuzov [Digital Competence of Russian University Teachers]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2021, vol. 25, no. 3, pp. 33–44. (In Russ.).

26. Bednyi B. I., Rybakov N. V., Khodeeva N. A. Praktiko-orientirovannyye aspirantskie programmy i professional'nye stepeni: analiz zarubezhnogo opyta [Practice-Based Doctoral Programs and Professional Degrees: Analysis of Foreign Experience]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2021, vol. 25, no. 3, pp. 70–81. (In Russ.).

27. Babin E. N. Tsifrovizatsiya universiteta: postroenie integrirovannoi informatsionnoi sredy [Digitalization of the University: Construction of the Integrated Informational Environment]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2018, vol. 22, no. 6, pp. 44–54. (In Russ.).

28. Muravyeva A. A., Oleynikova O. N., Aksyonova N. M. Mnogomernoe prostranstvo studentotsentrirovannogo obucheniya [Multiple Dimensions of Student-Centred Learning]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2017, vol. 21, no. 3 (109), pp. 92–99. (In Russ.).

29. Manokin M. A., Ozhegova A. R., Shenkman E. A. Metodologiya agile v obrazovatel'noi srede [Agile Methodology in Education]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2018, vol. 22, no. 4 (116), pp. 83–96. (In Russ.).

30. Vollmer G. Evolyutsionnaya teoriya poznaniya. Vrozhdennye struktury poznaniya v kontekste biologii, psikhologii, lingvistiki, filosofii i teorii nauki [Evolutionary Theory of Knowledge. Congenital Structure of Knowledge in the Context of Biology, Psychology, Linguistics, Philosophy and Theory of Science], available at: <https://gtmarket.ru/library/basis/4660/4703> (accessed 15.05.2023). (In Russ.).

31. Rusaeva E. Yu. Stages of Knowledge Representation on the Example of the Typology of Interdisciplinary: Philosophical Aspects. *IFAC-PapersOnLine*, 2021, vol. 54, iss. 13, pp. 209–214. (In Eng.).

32. Saltykov S. A., Rusaeva E. Yu. Podkhody k opredeleniyu prioritetnosti v nauke i innovatsiyakh [Approaches to Defining Prioritization in Science and Innovation], Moscow, V. A. Trapeznikov Institute of Control Sciences of Russian Academy of Sciences, 2018, 151 p. (In Russ.).

33. Menchikov G. P. Fraktal'nost' – vseobshchee svoystvo bytiya [Fractality as a General Feature of Existence]. *Uchenye zapiski Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 2008, vol. 150, no. 4, pp. 80–86. (In Russ.).

34. Weber M. Izbrannyye proizvedeniya [Selected Works], Moscow, Progress, 1990, 805 p. (In Russ.).

35. Heidegger M. Bytie i vremya [Being and Time], Moscow, Ad Marginem, 1997, 451 p. (In Russ.).
36. Deutsch D. Nachalo beskonechnosti: ob"yasneniya, kotorye menyayut mir [The Beginning of Infinity: Explanations that Transform the World], Moscow, Alpina non-fiction, 2022, 527 p. (In Russ.).
37. Danilchenko T. Yu. Ponyatie i sushchnost' lakun [The Concept and Essence of Lacunas]. *Nauka. Iskusstvo. Kul'tura*, 2014, no. 3 (3), pp. 51–57. (In Russ.).
38. O'Connor J., McDermott I. Iskusstvo sistemnogo myshleniya: Neobkhodimye znaniya o sistemakh i tvorcheskom podkhode k resheniyu problem [The Art of Systems Thinking: Essential Skills for Creativity and Problem Solving], Moscow, Alpina Publisher, 2016, 256 p. (In Russ.).
39. Rusyaeva E. Yu. Pokolenie Z i sheringovaya ekonomika: podkhody k problematike [Generation Z and the Sharing Economy: Approaches to the Problem]. *Drukerovskii vestnik*, 2020, no. 3 (35), pp. 266–280. (In Russ.).
40. Drucker P. F. Epokha razryva: orientiry dlya nashego menyayushchegosya obshchestva [The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society], Moscow, Williams, 2007, 322 p. (In Russ.).

#### Информация об авторах / Information about the authors

**Матковская Яна Сергеевна** – доктор экономических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Института проблем управления им. В. А. Трапезникова РАН, профессор Факультета «Высшая школа управления» Финансового университета при Правительстве Российской Федерации; ORCID 0000-0001-9183-1202; matkovskaya@mail.ru.

**Русяева Елена Юрьевна** – кандидат философских наук, старший научный сотрудник, Институт проблем управления им. В. А. Трапезникова РАН; ORCID 0000-0002-2128-2284; 1779624@mail.ru.

**Yana S. Matkovskaya** – Dr. hab. (Economics), Associate Professor, Leading Researcher, V. A. Trapeznikov Institute of Control Sciences of Russian Academy of Sciences; Professor, Graduate School of Management, Financial University under the Government of the Russian Federation; ORCID 0000-0001-9183-1202; matkovskaya@mail.ru.

**Elena Yu. Rusyaeva** – PhD (Philosophy), Senior Researcher, V. A. Trapeznikov Institute of Control Sciences of Russian Academy of Sciences; ORCID 0000-0002-2128-2284; 1779624@mail.ru.



## КРИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ЭВОЛЮЦИИ ПРАКТИК УНИВЕРСИТЕТСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА

*О. Б. Томилин*

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

*Аннотация.* В настоящей статье обзорного характера представлена эволюция практик университетского менеджмента с момента введения в мировой высшей школе идеологии нового государственного управления. Новизной является системный критический обзор практик университетского менеджериализма, введенных за последние 40 лет. Показаны причины возникновения университетского менеджериализма, его теоретические основы и практики применения в управлении высшими учебными заведениями. Обсуждены особенности университетского менеджериализма в российской высшей школе. Обозначены возможные пути развития университетского менеджмента при организации университетской деятельности в условиях финансовой модели сильно ограниченных средств.

Статья может быть интересна руководящим работникам высшего образования и российскому академическому сообществу.

*Ключевые слова:* университетский менеджмент, новое государственное управление, университетская элита, практики университетского менеджериализма

*Для цитирования:* Томилин О. Б. Критический обзор эволюции практик университетского менеджмента // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27, № 3. С. 115–130. DOI: 10.15826/umpa.2023.03.027.

## CRITICAL REVIEW OF THE UNIVERSITY MANAGEMENT PRACTICES EVOLUTION

*O. B. Tomilin*

*National Research Mordovia State University named after N. P. Ogarev  
68 Bolshevistskaya str., Saransk, 430005, Russian Federation;  
tomilinob@mail.ru*

*Abstract.* This article discusses the evolution of university management practices since a new public management ideology has been introduced in higher education. Novelty is the systematic critical review of university managerialism practices imposed over the last 40 years. The reasons for the emergence of university managerialism, its theoretical foundations, and its application in the management of higher educational institutions are shown. The features of university managerialism in Russian higher education are discussed. Possible ways of developing university management when organizing university activities under the financial model of severely limited funds are outlined. The article may be of interest to senior education officials and the Russian academic community.

*Keywords:* university management, new public management, university elite, university managerialism practices

*For citation:* Tomilin O. B. Critical Review of the University Management Practices Evolution. *University Management: Practice and Analysis*, 2023, vol. 27, no. 3, pp. 115–130. doi 10.15826/umpa.2023.03.027. (In Russ.).

### Введение

Почти 40-летняя история применения методов корпоративного управления в университетском менеджменте, принявшего форму

менеджериализма [1], показала проблемы такого подхода. Их источником было и остается отличие в ключевых задачах действующего менеджмента. Принципиальное отличие нового государственного

управления в бюджетных организациях от используемой до постиндустриального времени модели управления Д. М. Кейнса заключается в следующем. Если в модели Д. М. Кейнса равноценными утверждались такие доминанты, как *свобода, справедливость и эффективность* (курсив наш) деятельности личности в обществе [2], то в новом государственном управлении первостепенную, а подчас и единственную модальность приобретает эффективность, идеологическая привлекательность которой – минимизация расходов на основе линеаризации функциональных связей между действующими факторами и функцией отклика.

Существенные изменения в университетском менеджменте обусловлены общемировой тенденцией, а именно бюджетным недофинансированием системы высшего образования по отношению к современным потребностям образовательного и исследовательского процессов. Государственные расходы на высшее образование составили в 2016 г. в США и Канаде 0,9 % ВВП; в Германии – 1 % ВВП; в Швеции – 1,3 % ВВП; в России – 0,6 % ВВП (в 2019 г. – 0,5 % ВВП) [3].

Общие для мировой высшей школы экономические условия деятельности обусловили общие пути трансформации управления университетами [4], которая заключается в организации университетской деятельности в условиях финансовой модели сильно ограниченных средств. За жизнь одного поколения произошло уменьшение финансирования некоторых университетов с полного до лишь пятой части текущего бюджета [5]. Безусловно, благодаря национальным особенностям состояния экономики процесс реструктуризации управления высшими учебными заведениями и отношений между преподавателями и непедagogическими сотрудниками, начатый в 1980 г., протекает в различных странах по-разному.

Следует отметить, что возникновение и реализация новых практик менеджериализма происходит в условиях изменения ценностных паттернов социума. Многочисленные социологические исследования показали завершение в конце 1980-х гг. доминанты ценностного паттерна социума, характеризуемого как **SPOD-мир** (*steady* – устойчивый, *predictable* – предсказуемый, *ordinary* – простой, *definite* – определенный), и наступление времени нового ценностного паттерна – **VUCA-мира** (*volatility* – изменчивость, *uncertainty* – неопределенность, *complexity* – сложность, *ambiguity* – неоднозначность). Но нет ничего вечного, и настоящее время характеризуется рождением новой реальности с новым ценностным паттерном жизнедеятельности социума, который футурологи

обозначают как **BANI-мир** (*brittle* – хрупкий, *anxious* – тревожный, *nonlinear* – нелинейный, *incomprehensible* – непостижимый).

В рамках ценностного паттерна SPOD-мира развивалась цивилизация модерна, для которой характерно применение линейных моделей. Цивилизация модерна вынесла Бога за скобки, заменив его научно-техническим прогрессом. Вера во всепобеждающую силу науки, статистически проверяемые законы и правила поведения материального и нематериального мира стали основным инструментом устройства социальной жизни человека и общества.

Конец XX в. стал рубежом перехода от цивилизации модерна к цивилизации постмодерна. Цель последней – всё перевернуть, поскольку постмодерн – это праздник непослушания, обращение к идеологии эмоционального интеллекта. Внимание к этой идеологии обусловлено возвышением значимости личности в результатах коллективного труда. Так, например, Болонский процесс ввел в образовательную деятельность университетов конкуренцию между формированием IQ и EQ, представляя результаты высшего образования тремя группами компетенций: инструментальных (IQ), системных (EQ) и межличностных (EQ) [6]. Конкуренция между формированием IQ и EQ – один из источников проблем содержания современного высшего образования: атланты должны держать небо, а не заниматься кулачным боем.

Происходящая смена цивилизаций, когда в реальности смешиваются агрессия прошлого и неопределенность будущего, – самый сложный этап развития высшего образования. Значительную роль в этом процессе играет позиция университетского менеджмента, отражаемая в качестве его деятельности. Попытка системного критического обзора сорокалетней истории эволюции практик университетского менеджмента, принципиально изменившей ценности, организацию и содержание работы мировой высшей школы, является целью настоящей работы.

## Новое государственное управление

Состоявшаяся в мировой высшей школе трансформация университетского менеджмента основывалась на внедрении нового государственного управления (НГУ) и пост-НГУ [7]. Принципами нового государственного управления являются: (1) опора на квазирынки, а не планирование; (2) надежные системы измерения эффективности,

мониторинга и управления, рост систем аудита, а не саморегулирование; (3) наделенное властными полномочиями предпринимательское управление, а не коллегиальные профессионалы и администраторы государственного сектора [8]. Цель нового государственного управления – создать меньший, но более эффективный и ориентированный на результат государственный сектор путем концентрации на эффективности, соотношении цены, качества и производительности, а не на демократии и легитимности.

Применение принципов нового государственного управления к системе высшего образования проявляется:

- в стимулировании конкуренции за студентов и финансирование исследований между вузами, а также в поощрении инвестиций из частного сектора;

- во введении более высокой цены за обучение, дифференцированной по уровням качества образования;

- в финансовом контроле, эффективности и соотношении цены-качества;

- в разработке явных измерений и мониторинга производительности как в исследованиях, так и в образовательной деятельности, в разработке систем аудита и подотчетности;

- в концентрации средств в наиболее эффективных высших учебных заведениях;

- в нисходящей системе управления;

- в развитии сильных ректоров и неисполнительных членов, привлеченных из бизнеса;

- в переходе на назначаемые (а не выборные) руководящие должности;

- в сокращении представительства профессорско-преподавательского состава в управлении университетами;

- в росте вознаграждения, связанного с эффективностью для ППС и управления.

Таким образом, принципиальной основой менеджериализма стало внедрение рыночно-ориентированного менеджмента, опирающегося на создание более иерархичных организационных структур с заменой коллегиальных и коллективных процессов принятия решений процессами, ориентированными сверху вниз.

На практике реформы НГУ основывались на следующих действиях (в соответствии с принципами корпораций): разделение поставщиков и покупателей; нейтрализация профессиональных режимов управления; децентрализация в рыночной перспективе; расширение прав и возможностей «потребителей»; внедрение системы оценок, оценки качества, подотчетности и аудита. Внедрение

пост-НГУ в 1990 г. предполагало «увеличить централизованный контроль и потенциал частично за счет вертикальной интеграции, а также усиления межотраслевого сотрудничества и координации или их комбинации» [9].

Достижение основной цели – эффективности организации – уходит корнями в такую управленческую доктрину, как управление по результатам («management-by-results»), которая основана на теоретических воззрениях П. Друкера [10]. Суть доктрины заключается в разработке систем оценки эффективности на индивидуальном уровне и обратной связи в виде материальных или карьерных санкций. В организационном отношении желательно наличие измерения эффективности каждого работника. В этом контексте управление по результатам можно считать системой стимулирования, которая обеспечивает достижение целей организации.

Рассматривая эффективность использования управления по результатам в университетах, можно отметить следующие особенности.

Во-первых, любой университет, в отличие от организаций корпоративного сектора, не преследует цель достижения чистой прибыли от своей деятельности. Парадигма П. Друкера [10, 65] («Цель бизнеса – создать клиента») трудно трансформируется в задачу «заниматься бизнесом в храме», нельзя «служить и Богу, и мамоне».

Это порождает различные возможности организаций во внешней материальной мотивации. Если в организациях корпоративного сектора увеличение объема прибыли однозначно увеличивает материальное стимулирование работников, то в университетах возможность увеличения материального стимулирования достигается только за счет перераспределения ресурсов в рамках имеющегося фонда между членами университетского коллектива. Поэтому реальное влияние материального стимулирования не так значимо в университетских сообществах. Как отмечалось в работе [11], конкуренция за студентов в европейских университетах не создает значительного «рыночного давления» на образовательные организации.

Во-вторых, управление по результатам предполагает определение процессов, результаты которых подвергаются оцениванию с точки зрения целей организации. Какие это процессы и как оцениваются их результаты, решает топ-менеджмент университета. Открывается простор для субъективной вариативности при создании собственных версий систем управления по результатам, различающихся как между университетами, так и внутри одной организации высшего образования. Учитывая, как

правило, невятное обоснование систем управления университетами по результатам, оценивание эффективности не воспринимается университетским сообществом как постоянный жизненный элемент управления исследовательской и образовательной деятельностью.

В-третьих, эффективность управления по результатам в университетах может обеспечиваться только системой качественных критериев ценности результатов исследовательской и образовательной деятельности. Общие положения управления по результатам не связывают увеличение производительности с качеством выпускаемого продукта, отправляя этот вопрос системе менеджмента качества в соответствии с организациями корпоративного сектора. В нематериальном производстве ценность и качество формально одного и того же продукта могут значительно отличаться: «Одно исследование на высшем уровне может легко оказаться более ценным, чем сотня посредственных исследовательских работ» [12]. Можно ли считать производство научного знания услугой? Стандартная услуга может быть повторена многократно по принятому шаблону (например, ФГОС), а научное знание всегда новое, «но что, если бы Микеланджело пришлось “сдавать” заказчику Сикстинскую капеллу 1000 раз в год? Вы думаете, это не притупило бы мозг Микеланджело?» [13, 129].

### Менеджериализм и университетское сообщество

В традиционном пре-трансформационном университетском менеджменте контроль над руководством вуза был одним из основных элементов профессиональной автономии профессорско-преподавательского состава и академических прав и свобод. Академическая автономия собиралась не только на структурном уровне: государство дало им влияние не только на правовое регулирование профессии, но и на организационный уровень, позволяющий ученым решать, как будут структурированы университеты и предлагаемые услуги высшего образования. В рамках профессиональной бюрократии административные и управленческие задачи были частью юрисдикции ученых [13].

Происходящая трансформация управления способствует доминированию менеджеров и административных специалистов над учеными [14], порождая перераспределение власти в университетах путем изменения в нормативно-правовых документах юрисдикционного поля академических кругов и властных отношений в вузе. Эти изменения на институциональном уровне могут способствовать

процессам депрофессионализации в управлении университетом, когда власть и контроль переходят из рук ученых в руки менеджеров или административного персонала [15].

Изменения в финансировании вузов с уменьшением участия государства и требования большей подотчетности государственных учреждений привело к увеличению числа структур, напрямую не связанных с процессом преподавания и обучения [16]. Как отмечалось в работе [17, 372], за период 2010–2021 гг. в российском высшем образовании численность профессорско-преподавательского состава уменьшилась на 37,5 %, учебно-вспомогательного персонала – на 44,9 %, административно-хозяйственного персонала – на 23,7 %, в то время как руководящий персонал увеличился на 12,1 %. Возросла ориентация вузов на рынок, и действующий менеджмент принял модель с навязыванием нисходящих структур принятия решений, приходящих на смену коллегиальным, которые доминировали ранее [18].

Академическое самоуправление в происходящей трансформации управления означает, что, «какие бы новые полномочия ни приобретались руководством университета и внешними заинтересованными сторонами, проигрывает академическая профессия» [19]. Ученые играют свою достаточно условную роль в управлении университетом, становясь в известном смысле наемной трудовой силой. Наблюдается противоречие, при котором высокий уровень образования и общественная значимость труда профессорско-преподавательского состава уступают в весе стратификационным критериям «доход» и «власть» как в общественном мнении, так и в самооценках самих специалистов [20]. Нестандартная и неустойчивая занятость, характерная для работы профессорско-преподавательского состава, описывается в литературе термином «прекаризация труда» [21; 22].

Можно отметить, что в мировой высшей школе пока не найдено универсальной модели взаимодействия менеджеров и академического сообщества. Процессы, происходящие в менеджменте университетов при введении нового государственного управления и имеющие почти сорокалетнюю историю в западной высшей школе, позволяют осуществлять систематизацию и обобщения. Сформировался устойчивый термин «университетская элита», объединяющий, по терминологии Г. Минцберга [1], не только стратегическую вершину организации, но и техноструктуру, и вспомогательные отделы. Рекомендация Минобрнауки РФ о нежелательности совмещения должностей декана и заведующего кафедрой в одном лице, воспринятое

в университетском сообществе как приказ, пополнила университетскую элиту менеджерами средней линии.

Введение нового государственного управления предполагало, что внутренняя организация университетов больше не может быть представлена только профессорско-преподавательским составом. Появление новых ролей стало инструментом адаптации для университетов к новой реальности через использование профессионалов из неакадемических сотрудников. Поэтому кадровое формирование университетской элиты, которое до внедрения в менеджмент корпоративных методов управления предполагало привлечение представителей академической среды, существенно изменило свои критерии, привлекая к руководству университетами профессионалов с разным опытом работы, в том числе в индустрии, из министерств, хозяйствующих субъектов и даже силовых ведомств. Мотивами такой ротации университетской элиты являлись, с одной стороны, последовательное становление профессионального менеджмента с целью повышения эффективности деятельности университетов в новых условиях постиндустриального общества и, с другой, привлечение менеджерских практик из других областей деятельности в организацию университетской жизни.

### Анатомия университетского менеджериализма

Сорокалетняя история развития менеджериализма в мировой высшей школе предлагает широкое поле для анализа результатов его «процветания». Предыдущая университетская элита состояла в основном из «любителей» (ученых, которые утратили способность производить знание), незнакомых со сложными и быстро меняющимися контурами операций, финансов и основного бизнеса. Университетская элита новой генерации теперь назначается, что позволяет ей осуществлять неограниченные полномочия без практического опыта работы за кафедрой в аудитории или в исследовательской лаборатории. Идет существенное смещение власти в сторону тех, кто упивается менеджеристкой парадигмой. Согласно работе [23, 165], университет оккупирован «наемной армией профессиональных администраторов», которые отвергают инакомыслие как неизбежный побочный эффект прогресса.

Создаваемая новая управленческая культура образует всё более доминирующие тейлористские модели академического воспроизводства и сборки до такой степени, что на карту поставлено само

понятие «знание» [23]. Внедряемый индикаторный фетишизм полагает, что если людям постоянно не угрожают, то они работают недостаточно. Постоянная конкуренция под предлогом качества является в данном случае проявлением организационного недоверия, охватившего управленческую элиту. Тенденциями действий университетских элит стала растущая зависимость университетского менеджмента от методов корпоративного управления, увеличение числа студентов без связанного с этим увеличения штата, сокращение рабочей силы, всё более неуправляемая рабочая нагрузка и распространение режимов аудита, ориентированных на сомнительные представления о подотчетности [24].

Поддающиеся количественной оценке разнообразные аудиторские проверки являются необходимым инструментом для обеспечения подотчетности, прозрачности и эффективности [25]. В работе [26] показано, что ученый в настоящее время ранжируется по более чем 100 различным шкалам и индексам, измеряющим его ценность. Эти «метрические наборы» живут собственной жизнью и становятся автономными действующими субъектами в академическом мире, генерируя финансирование, нанося ущерб репутации, выделяя людей для увольнения. Взрыв количества аудиторских проверок привел к резкому увеличению объема необработанных данных, доступных университетской элите. Исходя из рационалистической логики, эти увеличивающиеся объемы создают **ощущение прогресса**.

Однако отмечается, что подотчетность не обязательно сказывается положительно на стандартах или ответственности [27]. Подотчетность, основанная на аудите, способна создавать словарь знаний, узаконивающий управленческую власть за счет традиционных коллегиальных версий менеджмента [28]. Подобные аудиты придают авторитет определенным видам знаний и суждений, которые деконтекстуализируют и упрощают то, что они пытаются измерить. Производятся формы знаний, мешающие людям замечать, какие результаты неизбежно порождают количественные оценки аудита [29]. Эти обезличенные, но легко переносимые числа позволили распространиться новым пространствам вычислений и новым представлениям, которые по-своему определяют ценность и качество [30].

В таких режимах перформативности опыт – ничто, продуктивность – всё, и существует постоянно усиливающаяся восходящая линия стандартов, где прошлогодние усилия являются ориентиром для улучшения [30]. Использование

данных аудиторских проверок представляет собой воинствующее использование цифр [31], посредством чего предыдущие представления о реальности могут быть оспорены [32].

В настоящее время в мировой литературе выделяют семь основных тем, характеризующих состояние университетской жизни в условиях НГУ: господство и жестокость метрик, чрезмерная загруженность, качество управления, подотчетность, «фэнтези-футбол», постоянные изменения и потеря институциональной памяти, тщеславные проекты, молчание ППС, работа как опасность для психического здоровья [33].

### ***Управление, подотчетность, «фэнтези-футбол»***

Оценка и подотчетность университетской элиты перед коллективом высшего учебного заведения de facto отсутствует при принятии решений в вузах. Подотчетность занимает центральное доминирующее место только в преподавании, обучении и производстве знаний, приводя к снижению качества преподавания и исследований. Низкая профессиональная компетентность образовавшихся университетских элит приводит к множеству «инициатив», отвлекающих профессорско-преподавательский состав от повседневной работы; они больше связаны с «галочкой», чем с какими-либо серьезными начинаниями. Топ-менеджеры играют с университетом в «фэнтези-футбол»: они плохо представляют, как университет работает на самом деле, и тратят свое время на то, чтобы заикливаться на плохо собранных и плохо интерпретированных данных.

### ***Вечные изменения и потеря институциональной памяти***

Разрыв между университетской элитой и профессорско-преподавательским составом порождается желанием менеджмента сделать университет «лучше», что обуславливает постоянные изменения с неопределенными последствиями (хорошо известным примером является чехарда с изменениями основных содержательно-организационных документов Федеральных образовательных стандартов). Все это приводит к неудовлетворенности и деморализации профессорско-преподавательского состава. Формы постоянных изменений, генерируемых университетскими элитами, могут быть различными: сокращение штатов, увеличение учебной нагрузки, потеря «институциональной памяти» из-за ухода старших по возрасту сотрудников. Более дешевая и менее опытная рабочая сила, почасовая оплата и неполный рабочий

день снижает качество преподавания и исследований как результат потери «институциональной памяти», которой упорно добивается университетское руководство.

### ***Проекты тщеславия***

Доказывая свою стратегическую значимость, университетская элита преследует амбициозные программы расширения высших учебных заведений ради расширения, включая огромные расходы на здания и другие признаки статуса. По мнению университетской элиты, здания и тщеславные проекты – это главный итог их управления, что удивительно, если следовать репутационной точке зрения повышения эффективности деятельности. Существует прямая причинно-следственная связь между тщеславными проектами университетской элиты и отсутствием поддержки исследований или обеспечения качественного обучения.

### ***Молчаливый ППС***

Ситуация с эффективными и краткосрочным контрактами способствует подавлению академической свободы. Коллективный голос постоянно деконструируется за счет навязывания целей, критериев эффективности, ненадежности систем оценки исследовательской и преподавательской деятельности [34]. Всё это тонкие способы, которыми замалчивается мнение профессорско-преподавательского состава. Авторитарное руководство, созданное для того, чтобы выполнять задачи учредителя, более предпочтительно, чем менеджмент, помогающий академическому сообществу и защищающий его.

### ***Работа как угроза психическому здоровью***

Эта тема самая тревожная и является результатом всех предыдущих. Отстраненная от судеб членов университетского коллектива университетская элита представляет собой группу лиц, которые оказывают активное негативное воздействие на благополучие профессорско-преподавательского состава посредством более широких институциональных изменений с неопределенными результатами [35]. Менеджериализм, для которого постоянное движение к лучшему (с точки зрения пиара) результату является фундаментальной ценностью, оставляет вне своего рассмотрения поле непреднамеренных рисков своей деятельности, которые влияют на самочувствие и поведение профессорско-преподавательского состава [36]. Примерами таких непреднамеренных рисков могут быть подстрекательство к неэтичному поведению (фабрикация данных при выполнении чрезмерных заданий),

создание избыточной конкурентной борьбы внутри университета (сосредоточение внимания на отдельных показателях), нанесение ущерба благополучию ППС (увеличение нагрузки в работе). Всё это отражается на выполнении объявленных обещаний в области качества и количества исследований [37].

Заметным непреднамеренным эффектом является и то, что системы управления за счет увеличения рабочей нагрузки и снижения чувства контроля у ППС создают дополнительное давление, которое может способствовать интеллектуальному и эмоциональному выгоранию членов университетского операционного ядра [38]. Выгорание определяется как психологическая и физическая реакция на стресс на рабочем месте, характеризующаяся эмоциональным истощением (общая усталость из-за чрезмерных физических, когнитивных и эмоциональных нагрузок) и отстранением от работы (эмоциональное дистанцирование) [39]. Профессорско-преподавательский состав – основная группа риска по развитию эмоционального выгорания, которое может иметь неблагоприятные последствия для университетов [40]. Эмоциональное выгорание связано с резким падением производительности ППС, высокой текучестью кадров, снижением удовлетворенности и сокращением инноваций [41]. Существующее интеллектуальное и эмоциональное выгорание в высшей школе России достаточно подробно исследовалось в работе [42].

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что деятельность образовавшихся под действием менеджериализма университетских элит как социального страта характеризуется результатами их целеполагания. Это не только реализация тех или иных решений лидера университета. В более широком контексте, как того требует конфигурация дивизиональной структуры, интересы университетской элиты фокусируются в первую очередь на взаимоотношениях между центральной административной структурой (Минобрнауки РФ) и руководством университета. Цель университета, связанная с индивидуальным развитием, критическим мышлением, широкими общественными благами, сместилась к пониманию того, что университетское образование оценивается на основе простого уравнения стоимости образования против возможности трудоустройства после окончания учебы [43]. Становится очевидным: под действием менеджериализма университеты превращаются в сообщества ученых с очень глубокими разногласиями между университетской элитой и академическим персоналом [44], что может служить существенным признаком современного университетского менеджмента.

## Российские особенности университетского менеджериализма

Становление и эволюция университетского менеджериализма в российской высшей школе основывается на теории и практике нового государственного управления мирового высшего образования, привнося свои объективные особенности. Внедрение НГУ в российском высшем образовании началось с создания нового хозяйственного уклада в постсоветский период. Создание «квазирынков» образовательных услуг на поле высшего образования определяется действующим правилом финансирования «деньги идут за студентом». Было введено, а затем отвергнуто применение системы «принципал-агент» в управлении высшей школой. Создание Федерального агентства образования РФ, которое занималось финансированием высшей школы, противоречило перешедшей по наследству из советского периода дивизиональной структуре системы высшего образования [15].

Конфигурация дивизиональной структуры фокусируется в первую очередь на взаимоотношениях между центральной административной структурой (Минобрнауки РФ) и руководством дивизиона (университетской элитой). Это обстоятельство является благоприятной средой создания университетских элит как самостоятельного страта менеджеров (салариата) [22], которых можно рассматривать как социальную группу посредников между учредителями (собственниками средств производства) и академическим сообществом (наемными рабочими), ориентированных на достижение максимальной прибыли для собственников.

Интересы этой социальной группы совпадают с интересами учредителя, так как эффективность деятельности университетских элит является источником их высоких зарплат, корпоративных выплат и иных форм материального вознаграждения. Минобрнауки РФ при выборе ректора «администратор vs академик» принимает сторону администратора. Этим определяются состоявшиеся и продолжающиеся кадровые итерации ректорского корпуса университетов с привлечением менеджеров из иных отраслей.

Формирование университетских элит в среде университетского сообщества поддерживается принятой системой материального стимулирования, выделяющей отдельные показатели деятельности профессорско-преподавательского состава в целом и ректоров. Если для университета в целом таких показателей 7, то для ректоров их 4. Это доля обучающихся в учреждении, систематически занимающихся физической культурой

и спортом; выполнение квоты по приему на работу инвалидов, размещение информации об учреждении в информационно-телекоммуникационной сети Интернет на официальном сайте, отсутствие замечаний по результатам независимой оценки качества условий оказания услуг (в случае ее проведения) и выполнение плана по устранению недостатков; своевременное выполнение задач, поставленных Министерством науки и высшего образования Российской Федерации; доля мест, заполненных в рамках квоты для приема на обучение по программам бакалавриата и программам специалитета за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджетов субъектов Российской Федерации и местных бюджетов [45]. Всё это обеспечивает основу для возникновения парадоксальных ситуаций: университет, не выполняя показатели, лишается материального стимулирования, тогда как его ректор получает поощрение Минобрнауки РФ.

Если рассматривать эффективность университетов как функцию кадровых ресурсов, внимание обычно фокусируется на качестве университетских элит. Из функционалистической точки зрения следует, что профессиональные менеджеры, попадая в университетскую элиту, используют свой предыдущий опыт для преобразования кадровых и внештатных ресурсов (входные данные) в результаты, соответствующие миссии университета. Эта задача решается в рамках достижения соотношения цены-качества в условиях финансовой модели сильно ограниченных средств путем принятия новых управленческих решений, нетрадиционных для высшей школы. Однако имеющийся подчас профессиональный опыт привлекаемых менеджеров не сопрягается с традиционной академической и исследовательской деятельностью университета. Менеджеры, пришедшие из силовых структур, создают управления собственной безопасности; менеджеры, пришедшие из структур молодежных организаций, возвышают объем различных форм внеучебной работы.

Увеличение числа неакадемических специалистов является симптомом того, что университет все более заявляет о своей идентичности как целенаправленного организационного субъекта, т. е. «интегрированной целенаправленной организации, которая сознательно выбирает свои собственные действия и, следовательно, может нести ответственность за то, что она делает» [46, 4]. Исследование влияния функционалистической точки зрения на примере 100 британских университетов показывает, что увеличение профессиональных менеджеров в университетских элитах

мало сказывается на эффективности деятельности университетов [47].

Неубедительность результатов реализации функционалистической точки зрения обращает внимание университетских элит к репутационному подходу повышения эффективности деятельности высшего учебного заведения. С этой точки зрения репутация является более сильным предиктором эффективности университета по сравнению с увеличением доли профессионального управленческого персонала. Репутационный подход можно рассматривать как реализацию карнавальной политики по М. М. Бахтину [48]. Карнавализация, во-первых, означает, что некое жизненное явление или социальный институт осовременивается, обеспечивая «фамильярный контакт» с этим явлением. В качестве второго признака карнавализованного явления Бахтин выделяет его амбивалентность – одновременную причастность как к воплощённой конечности, так и к воплощённой незавершённости всего сущего с потенциалом возможного обновления. Третий признак карнавализации – «весёлая относительность»: несоответствие между внешним и внутренним, условиями и условностями настоящего и предчувствием возможного иного миропорядка, таящегося за фасадом вещей, ролей, поведений и языка.

Результаты показывают, что репутационный фактор становится сильным и определяет производительность вуза [47]. Однако он не оставляет места для стратегических организационных изменений, так как влияние репутации со временем имеет тенденцию к снижению.

Отмеченные выше результаты нового государственного управления в высшем образовании не удивительны. Время пребывания менеджеров на одном месте достаточно краткосрочно, поэтому им неинтересно историческое прошлое университета, скрепленное традициями, как и его историческое будущее. Исключением становятся существующие артефакты (лейблы, корпоративные дресс-коды и т. д.). Хотя, безусловно, менеджеры осознают определенную ущербность своего представления об университетской жизни. Как искренне отмечалось одним из идеологов российского менеджериализма, «в экспериментальном, инновационном, нестандартном университете я уже была. Теперь хотелось бы оказаться в очень-очень историческом, классическом вузе с традициями» [49].

Еще раз хочется подчеркнуть отмеченное в работе [4] влияние менеджериализма на состояние стратегического апекса, используя терминологию Г. Минцберга. Оно связано с иллюзорным представлением менеджериализма о возможности

проведения трансформации университета быстро и на ходу. Эта иллюзия неизбежно приводит к организационному редизайну и использованию адаптированных HR (Human Resource) практик.

В рамках организационного редизайна осуществляется реструктуризация подразделений по содержательному признаку реализуемых процессов и создание проектного офиса, осуществляющего организацию и мониторинг реализации программы развития [50]. Как показывает практика, реальный редизайн сводится в основном к переименованию функциональных управлений в департаменты (отдел корреспонденции и электронно-информационного обмена управления документационного обеспечения Департамента по управлению делами ректора, ранее просто канцелярия) с естественным расширением числа управленцев, что отмечалось в работе [19], и к созданию в управлении новых подразделений, обеспечивающих реализацию HR-практик. Резкое увеличение технотехники и вспомогательных отделов ставит «дымовую завесу» суеты, отвлекающую стратегическую вершину от действительно нужной стратегической работы.

Предполагается, что первым шагом реализации HR-практик станет выстраивание для университетского сообщества базовых HR-процессов, а именно: введение эффективного контракта, снижение среднего возраста сотрудников, отбор на должности по достижениям и потенциалу, переход к реальному повышению квалификации в лидирующих университетах и у индустриальных партнеров, создание благоприятных условий труда (решение жилищных вопросов, финансовая мотивация, современное оборудование рабочих мест и т. д.) За исключением благоприятных условий труда, которые пока еще остаются мечтаниями, все отмеченные модным термином HR-практики, говоря языком политической экономии, направлены на повышение эксплуатации профессорско-преподавательского состава как класса наемных работников. Можно только сослаться на статью М. В. Курбатовой и И. В. Доновой о результатах реализации проекта эффективного контракта [51]. Процесс «пролетаризации» профессорско-преподавательского состава представляет собой мировой тренд [52].

Следующий шаг внедрения HR-практик представляет собой активный поиск сотрудников вне университета, переход к модифицированным эффективным контрактам, долгосрочное и целевое вложение в развитие (международные стажировки молодых ученых, создание кадровых резервов и коммуникационных площадок для молодых сотрудников по типам деятельности отдельно для

преподавателей, исследователей и администраторов), обучение проектным компетенциям не только административно-управленческого персонала, но и ППС [50].

Представленные выше HR-практики, предлагаемые менеджериализмом и хорошо проявившие себя в современном корпоративном секторе, весьма затратны. Если в корпоративном секторе существует возможность аккумуляции средств для реализации HR-практик, то для бюджетных организаций эта возможность – не более чем иллюзия.

Как отмечалось в коллективной монографии под общей редакцией профессора В. Г. Халина, «анализ изменений за 25 лет в российской высшей школе позволяет выделить системные риски управления образованием:

- недопонимание стратегических целей развития и функционирования системы ВО в России;
- неспособность сформулировать стратегические цели развития и функционирования российской системы ВО;
- неспособность разработать Стратегию долгосрочного развития российского высшего образования, принять и обеспечить ее выполнение» [53, 147].

Отсутствие стратегического планирования в российском высшем образовании привело к:

- « – неспособности обеспечить достаточный уровень развития российской высшей школы и подготовки высококвалифицированных кадров для поступательного и сбалансированного развития национальной экономики;
- неспособности обеспечить авторитет, имидж и престиж российского высшего образования как на национальном, так и на мировом уровне;
- неспособности осуществить обоснованный выбор важнейших и приоритетных точек роста для развития российской высшей школы;
- необоснованному вмешательству государства в управление российской высшей школой» [53, 147].

Результаты внедрения менеджериализма в российское высшее образование оценивались следующим образом:

- « – некачественное государственное управление российским высшим образованием;
- низкое качество самой системы государственного управления российской высшей школой;
- низкое качество, недостаточность обоснования и недоработки самих управленческих решений» [53, 147–148]. Впрочем, менеджмент западной высшей школы не слишком далеко ушел от российского. В работе [33] приведены результаты исследования удовлетворенности высшим руководством со стороны профессорско-преподавательского состава в 78 университетах Великобритании.

Показано, что средняя удовлетворенность составляет 10,54 %, самое высокий показатель – 36,6 %.

### Перспективы развития университетского менеджмента

Отсутствие значимых результатов в эффективности деятельности университетов под менеджерским управлением, безусловно, формулирует вопрос о качестве университетского менеджмента. Ответ на этот вопрос может решаться как на интуитивном уровне самих университетских элит, так и на уровне общетеоретических воззрений на управление бюджетными организациями.

Интуитивная реакция университетских элит на образующийся и расширяющийся раскол между ними и профессорско-преподавательским составом имеет две цели: во-первых, по возможности сгладить возникающие противоречия, не меняя складывающейся социальной стратификации, во-вторых, более широко осмыслить возможные системы управления университетами.

Возможный успех трансформаций университетского управления обуславливается преодолением одного из фундаментальных положений менеджериализма: университетская элита – это субъект управления, а профессорско-преподавательский состав – объект управления. Это утверждение, пришедшее из корпоративной сферы экономики, верно, так как объектом управления в материальном производстве является процесс. В университетской профессиональной бюрократии деятельность операционного ядра, которым является ППС, состоит не только в выполнении того или иного процесса, но и в его организации. Таким образом, в университетском сообществе и университетская элита, и профессорско-преподавательский состав представляют собой два взаимодействующих субъекта управления, решающие свои собственные задачи при достижении итогового результата общей деятельности. А это совершенно новая проблема университетского менеджмента.

Попытками сглаживания возникающих противоречий в университетском сообществе можно считать переход от существующей менеджерской системы управления к интерактивной [54]. Интерактивная система управления предлагает процесс принятия решений через их обсуждение, тем самым расширяя возможности учета мнения ППС. Таким образом, основное внимание фокусируется на проблемах через совместное решение университетского коллектива. Однако такой подход увеличивает время принятия решений разнородных по значимости вопросов.

### Бережливое управление

К попыткам объединения университетских коллективов можно отнести концепцию бережливого управления. Бережливое управление – один из подходов, который был принят в корпоративном секторе для повышения производительности, операционной эффективности и снижения затрат [55]. Цель бережливого производства – создать набор принципов и практик, ориентированных на то, чтобы операционное превосходство стало стратегическим краеугольным камнем [56].

Двумя фундаментальными принципами бережливого производства являются «непрерывное совершенствование» (принцип Кайзен) [57, 10] и «уважение сотрудников». Если первый принцип отражает идеологию менеджериализма, то второй является его антитезой, объединяя экономические и академические ценности через восходящее движение в принятии решений. В материальном производстве принципы бережливого управления породили такие выгоды, как поддержание сбалансированных финансовых показателей, достижение запланированного роста, повышение эффективности исследований, продвижение общей цели, повышение эффективности преподавания, найм выдающихся сотрудников, получение максимальных выгод от инфраструктуры и от информационных технологий. Основными инструментами бережливого управления является картирование потока создания ценности (блок-схем) и причинно-следственные диаграммы, причем повышение ценности продукта достигается за счет переориентации на людей [58].

Бережливое высшее образование [59] дает университетам теоретическую возможность добиваться улучшений в ответ на требования рынка: превзойти ожидания преподавателей и студентов, сократить расходы и финансовые ресурсы, удовлетворить общественную подотчетность, использовать все доступные институциональные ресурсы для выполнения миссий высшего образования [60]. Бережливое высшее образование можно использовать для разработки и проведения курсов, планирования академических программ, улучшения системы и методов оценивания. Путем незначительных изменений можно оптимизировать нагрузку на студента, упорядочить и стандартизировать учебные ресурсы, улучшить разработку учебных материалов [61]. Однако использование инструментов бережливого производства в образовательной деятельности университетов приводит к увеличению учебной нагрузки преподавателей.

Имеющийся в мировой высшей школе опыт показывает, что бережливое управление в основном

применялось к административным операциям и вспомогательным службам [62]. Масштабное применение принципа Кайзен к основным процессам преподавания остается в значительной степени труднодостижимым. Это обусловлено сложностью картирования потока создания ценности в образовательных процессах, которые являются скорее искусством, чем набором стандартизованных операций. Дополнительным отличительным элементом университетов, который отсутствует в материальном производстве, является академическая свобода: «Академическая свобода и автономия будут по-прежнему препятствовать внедрению бережливого производства» [63, 948]. Если говорить образно, проблема применения принципов бережливого управления в университетской деятельности формулируется так: «Трудно представить академическую свободу, производство знаний совокупностью операций при картировании потока создания ценности: сел, поел, взял ручку и бумагу, РОДИЛ ЗАКОН» [59, 454].

### *Неоуеберийский нарратив*

Неоуеберийский нарратив рассматривается как воплощение принципов демократического возрождения в рамках реформы государственного управления. Основой является хорошо развитая государственная служба и сложный корпус административного права. Всё это приводит к высокой степени бюрократизации государственного сектора, который, будучи обращенным внутрь себя, подчеркивает и выделяет процедурную, а не содержательную реальность. Возможные трансформации управления на основе неоуеберийского нарратива представляют собой попытку объединить подтверждение некоторых фундаментальных уеберийских принципов [64]:

- подтверждение роли государства как главного посредника в решении новых социальных и политических проблем. В системе высшего образования государство продолжает активно управлять соответствующим сектором, так как имеет стратегическое видение его роли для общества в целом;

- подтверждение роли представительной демократии (центральной, региональной и местной) как легитимационного аппарата. В системе высшего образования это подразумевает выборы на руководящие должности, а также неисполнительные консультативные роли в собственной структуре управления вузом;

- подтверждение роли административного права (утверждение М. Вебера, что бюрократия лучше всего) в сохранении отношений между государством и гражданином. В системе высшего

образования это отказ от нисходящего руководства и сохранение четких представлений о надлежащей правовой процедуре;

- сохранение идеи государственной службы с особым статусом, культурой и условиями. В системе высшего образования это ограничение перехода руководящих кадров из частного сектора в сектор высшего образования, защита академического ядра и ограничения на использование контрактной и гибкой академической рабочей силы, соблюдение кодекса академической чести и эффективное саморегулирование.

Применение неоуеберийского нарратива в управлении университетами предполагает:

- разработку ориентированных на внешний мир систем планирования услуг и механизмов обеспечения качества, которые имеют академическую ответственность;

- дополнение (но не замену) представительной демократии рядом инструментов для консультации с гражданами, создание и использование целевых групп заинтересованных сторон и более сложные процессы консультаций при разработке стратегий развития;

- модернизацию законов для поощрения большего достижения результатов, а не для правильного следования процессам, переход от систем контроля ex-ante к системам контроля ex-post, рационализацию правил и положений и большую ориентацию на результат;

- профессионализацию государственной службы.

## **Заключение**

Эффективность корпоративного производства обеспечивается, как правило, организационным дизайном предприятия в конфигурации механистической бюрократии. Как показано в работе [1], введение принципов нового государственного управления при организации университетской деятельности в условиях финансовой модели сильно ограниченных средств существенным образом трансформировало организационный дизайн университетского управления в сторону механистической бюрократии. Поэтому можно сказать, что практики университетского менеджериализма последних десятилетий – это внедрение и адаптация инструментария механистической бюрократии.

Все удачи и неудачи такого подхода обусловлены тем, что действующая в механистической бюрократии норма – отчуждение человека от своего труда – противоречит сути университетской деятельности, центром которой является живой

и думающий педагог-ученый. Поэтому все дальнейшие попытки применения идей нового государственного управления в университетском менеджменте (а это неизбежно в условиях финансовой модели сильно ограниченных средств) должны создать принципиально новый менеджмент: менеджмент с «человеческим лицом», менеджмент, целью которого является не только достижение эффективности использования бюджетных инвестиций, но и возвышение значимости каждого члена университетского сообщества в общем деле. «Хорошее управление – это не мешать хорошим людям работать», – говорил П. Л. Капица. В конечном итоге всё решают люди.

Еще одной существенной особенностью построения новых практик университетского менеджмента является существующая реальность: организационный дизайн российских университетов изначально представляет собой комбинацию организационных структур профессиональной бюрократии и механистической бюрократии, которая реализуется в дивизиональной структуре российской высшей школы. Эффективность дивизиональной структуры обуславливается следующими основными факторами. Во-первых, дивизиональная конфигурация легко рефлексирована на диверсификацию потребностей рынка; во-вторых, негативные результаты деятельности одних дивизионов компенсируются успехами других; в-третьих, центральная администрация планирует распределение выделяемых бюджетных ресурсов между дивизионами, направляя целевые средства для поддержания роста одних за счет других в виде различных программ. Однако существует серьезная угроза реализации прямого управления университетской деятельности со стороны центральной администрации, превращения дивизиональной структуры в организационную структуру простой бюрократии.

Представленный критический обзор эволюции практик университетского менеджмента в условиях нового государственного управления показывает нарастающую ответственность за принятие трансформационных решений в сфере высшего образования. От них зависит, насколько быстро страна приобретет технологический и кадровый суверенитет. На этом пути надо избежать заведомо пустых желаний, основанных на ложном знании о протекающих событиях. В поисках истины (а она всегда немногословна) ответ может дать только беспристрастное знание предмета в его социально-экономических связях. Необходимо помнить слова В. О. Ключевского: «История – не учительница, она надзирательница. Она не учит, она наказывает».

### Список литературы

1. Томилин О. Б., Клюев А. К. «Черные лебеди» организационного дизайна российских университетов // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 8–9. С. 44–55.
2. Кейнс Дж. М. Общая теория занятости, процента и денег. Избранное. Москва : Эксмо, 2007. 960 с.
3. Гохберг Л. М., Озерова О. К., Саутина Е. В., Шугаль Н. Б. Образование в цифрах: 2020: Краткий статистический сборник. Москва : НИУ ВШЭ, 2020. 120 с.
4. Carvalho T., Videira P. Losing Autonomy? Restructuring Higher Education Institutions Governance and Relations Between Teaching and Non-Teaching Staff // Studies in Higher Education. 2019. Vol. 44, iss. 4. P. 762–773.
5. Davis G. Why I Support the Deregulation of Higher Education // TheConversation [Электронный ресурс]. URL: <https://theconversation.com/glyn-davis-why-i-support-the-deregulation-of-higher-education-36766> (дата обращения: 08.08.2023).
6. Reichert S., Tauch C. Trends in Learning Structures in European Higher Education III. Presentation for the European Higher Education Convention in Graz, May 2003. 53 p.
7. Enders J. The Rise and Fall of Systems Thinking: Towards a Post-Bourdieuian Study of Field Dynamics // New Languages and Landscapes of Higher Education / P. Scott, J. Gallacher, G. Parry (eds.). Oxford University Press, 2017. P. 173–176.
8. Andresani G., Ferlie E. Studying Governance Within the British Public Sector and Without: Theoretical and Methodological Issues // Public Management Review. 2006. Vol. 8, iss. 3. P. 415–432.
9. Christensen T., Lægveid P. Increased Complexity in Public Organizations – The Challenges of Combining NPM and Post-NPM // Governance of Public Sector Organizations: Proliferation, Autonomy and Performance / P. Lægveid, K. Verhoest (eds.). Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2010. P. 255–275.
10. Drucker P. Managing for Results. Oxford : Heinemann, 1964. 240 p.
11. Briggs S. An Exploratory Study of the Factors Influencing Undergraduate Student Choice: The Case of Higher Education in Scotland // Studies in Higher Education. 2006. Vol. 31. P. 6705–6772.
12. Kallio K.-M., Kallio T. J. Management-by-Results and Performance Measurement in Universities – Implications for Work Motivation // Studies in Higher Education. 2014. Vol. 39, iss. 4. P. 574–589.
13. Мунцберг Г. Структура в кулаке: создание эффективной организации. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 512 с.
14. Deem R., Hillyard S., Reed M. Knowledge, Higher Education, and the New Managerialism: The Changing Management of UK Universities. Oxford University Press, 2007. 256 p.
15. Carvalho T., Santiago R. New Public Management and ‘Middle Management’: How Do Deans Influence Institutional Policies? // The Changing Dynamics of Higher Education Middle Management / V. Lynn Meek, L. Goedegebuure, R. Santiago, T. Carvalho (eds.). Dordrecht : Springer, 2010. P. 165–196.
16. Santiago R., Carvalho T. The “Dark Side of the Moon” // Global Challenges, National Initiatives, and Institutional

Responses: The Transformation of Higher Education / C. Sarrico, P. Teixeira, A. Magalhães, A. Veiga [et al.] (eds.). Rotterdam : Sense Publishers, 2016. P. 55–76.

17. Кузьминов Я. И., Юдкевич М. М. Университеты в России: как это работает. Москва : Изд. дом НИУ ВШЭ, 2021. 616 с.

18. Ball S. J. Neoliberal Education? Confronting the Slouching Beast // Policy Futures in Education. 2016. Vol. 14, iss. 8. P. 1046–1059.

19. Boer H. de, Enders J., Schimank U. On the Way towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany // New Forms of Governance in Research Organizations / D. Jansen (ed.). Dordrecht : Springer, 2007. P. 137–152.

20. Воробьева И. В. Социально-трудовое положение преподавателей вуза: элитные специалисты или потенциальные прекарии? // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 10. С. 69–86.

21. Тоценко Ж. Т. Прекариат – новый социальный класс // Социологические исследования. 2015. № 6 (374). С. 3–13.

22. Стэндинг Г. Прекариат: новый опасный класс. Москва : Ад Маргинем Пресс, 2014. 328 с.

23. Halfman W., Radder H. The Academic Manifesto: From an Occupied to a Public University // Minerva. 2015. Vol. 53. P. 165–187.

24. Gill R. Academics, Cultural Workers and Critical Labour Studies // Journal of Cultural Economy. 2014. Vol. 7, iss. 1. P. 12–30.

25. Power M. The Audit Society – Second Thoughts // International Journal of Auditing. 2000. Vol. 4, iss. 1. P. 111–119.

26. Burrows R. Living with the H-Index? Metric Assemblages in the Contemporary Academy // The Sociological Review. 2012. Vol. 60, iss. 2. P. 355–372.

27. Gulbrandsen L. H. Accountability Arrangements in Non-State Standards Organizations: Instrumental Design and Imitation // Organization. 2008. Vol. 15, iss. 4. P. 563–583.

28. Craig R., Amernic J., Tourish D. Perverse Audit Culture and Accountability of the Modern Public University // Financial Account Ability and Management. 2014. Vol. 30, iss. 1. P. 1–24.

29. Espeland W., Sauder M. Rankings and Reactivity: How Public Measures Recreate Social Worlds // American Journal of Sociology. 2007. Vol. 113, iss. 1. P. 1–40.

30. Ball S. J. Performativity, Commodification and Commitment: An I-spy Guide of the Neoliberal University // British Journal of Educational Studies. 2012. Vol. 60, iss. 1. P. 17–28.

31. Baudot P. Who's Counting? Institutional Autonomy and the Production of Activity Data for Disability Policy in France (2006–2014) // Partecipazione Conflitto. 2014. Vol. 7, iss. 2. P. 294–313.

32. Bruno I., Didier E., Vitale T. Statactivism: Forms of Action between Disclosure and Affirmation // Partecipazione Conflitto. 2014. Vol. 7, iss. 2. P. 198–220.

33. Erickson M., Hanna P., Walker C. The UK Higher Education Senior Management Survey: A Statactivist Response to Managerialist Governance // Studies in Higher Education. 2021. Vol. 46, iss. 11. P. 2134–2151.

34. Lynch K., Ivancheva M. Academic Freedom and the Commercialization of Universities: A Critical Ethical Analysis //

Ethics in Science and Environmental Politics. 2015. Vol. 15, iss. 1. P. 71–85.

35. Bauwens R., Audenaert M., Huisman J., Decramer A. Performance Management Fairness and Burnout: Implications for Organizational Citizenship Behaviors // Studies in Higher Education. 2019. Vol. 44, iss. 3. P. 584–598.

36. Waeyenberg T. van, Decramer A., Desmidt S., Audenaert M. The Relationship Between Employee Performance Management and Civil Servants' Turnover Intentions: A Test of the Mediating Roles of System Satisfaction and Affective Commitment // Public Management Review. 2017. Vol. 19, iss. 6. P. 747–764.

37. McCormack J., Propper C., Smith S. Herding Cats? Management and University Performance // The Economic Journal. 2014. Vol. 124. P. F534–F564.

38. Barkhuizen N., Rothmann S., Vijver F. J. R. van de. Burnout and Work Engagement of Academics in Higher Education Institutions: Effects of Dispositional Optimism // Stress and Health. 2014. Vol. 30, iss. 4. P. 322–332.

39. Demerouti E., Bakker A., Vardakou I., Kantas A. The Convergent Validity of Two Burnout Instruments: A Multitrait-Multimethod Analysis // European Journal of Psychological Assessment. 2003. Vol. 19, iss. 1. P. 12–23.

40. Watts J., Robertson N. Burnout in University Teaching Staff: A Systematic Literature Review // Educational Research. 2011. Vol. 53, iss. 1. P. 33–50.

41. Halbesleben J. R. B., Buckley M. R. Burnout in Organizational Life // Journal of Management. 2014. Vol. 30, iss. 6. P. 859–879.

42. Томилин О. Б., Фадеева И. М., Томилин О. О. Оценка степени интеллектуального и эмоционального выгорания в высшей школе // Университетское управление: практика и анализ. 2019. Т. 23, № 1–2. С. 141–154.

43. Fotiadou M. Denaturalising the Discourse of Competition in the Graduate Job Market and the Notion of Employability: A Corpus-Based Study of UK University Websites // Critical Discourse Studies. 2020. Vol. 17, iss. 3. P. 260–291.

44. Docherty T. Universities at War. London : Sage, 2015. 160 p.

45. Приказ Минобрнауки РФ от 01.02.2022 № 92 «Об утверждении показателей эффективности деятельности федеральных бюджетных и автономных образовательных учреждений высшего образования, подведомственных Министерству науки и высшего образования Российской Федерации, и работы их руководителей, по результатам достижения которых устанавливаются выплаты стимулирующего характера руководителям таких учреждений» [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202203140027> (дата обращения: 08.08.2023).

46. Krücken G., Blümel A., Kloke K. The Managerial Turn in Higher Education? On the Interplay of Organizational and Occupational Change in German Academia // Minerva. 2013. Vol. 51, iss. 4. P. 417–442.

47. Baltaru R.-D. Do Non-Academic Professionals Enhance Universities' Performance? Reputation vs Organization // Studies in Higher Education. 2019. Vol. 44, iss. 7. P. 1183–1196.

48. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. Москва : Азбука, 2021. 640 с.

49. Прикосновение к пониманию. Интервью с О. Назайкинской [Электронный ресурс]. URL: <http://libinform.ru/read/articles/>

Prikosnovenie-kponimaniyu/?fbclid=IwAR3-gZEPqFkcir7Wу93rmoFZGrX5Ssn55W8aBH0rK4-CaYhHVUV4voU\_Cd8 (дата обращения: 08.08.2023).

50. Маршрутная карта трансформации университета. Экспертный доклад. Центр трансформации образования СКОЛКОВО, 2021. 103 с.

51. Курбатова М. В., Донова И. В. Эффективный контракт в высшем образовании: результаты реализации проекта // Журнал институциональных исследований. 2019. Т. 11, № 2. С. 122–145.

52. Ylijoki O.-H., Henriksson L. Tribal, Proletarian and Entrepreneurial Career Stories: Junior Academics as a Case in Point // Studies in Higher Education. 2017. Vol. 42, iss. 7. P. 1292–1308.

53. Анохина Е. М., Бойко И. П., Болдырева Н. Б. и др. Глобальная конкурентоспособность ведущих университетов: модели и методы ее оценки и прогнозирования. Москва : Проспект, 2018. 544 с.

54. Kober R., Ng J., Paul B. J. The Interrelationship between Management Control Mechanisms and Strategy // Management Accounting Research. 2007. Vol. 18, iss. 4. P. 425–452.

55. Cano M., Murray R., Kourouklis A. Can Lean Management Change the Managerial Culture in Higher Education? // Studies in Higher Education. 2022. Vol. 47, iss. 4. P. 915–927.

56. Liker J. K. The Toyota Way: 14 Management Principles from the World's Greatest Manufacturer. New York : McGraw-Hill, 2004. 366 p.

57. Zimmerman W. J. Kaizen: The Search for Quality // The Journal of Continuing Higher Education. 1991. Vol. 39, iss. 3. P. 7–10.

58. Liker J. K., Hoseus M. Human Resource Development in Toyota Culture // International Journal of Human Resources Development and Management. 2010. Vol. 10, iss. 1. P. 34–50.

59. Balzer W. K., Francis D. E., Krehbiel T. C., Shea N. A Review and Perspective on Lean in Higher Education // Quality Assurance in Education. 2016. Vol. 24, iss. 4. P. 442–462.

60. Holm M., Waterbury T. Lean and Continuous Improvement in Higher Education // Academic Leader. 2010. Vol. 26, iss. 5. P. 4–5.

61. Emilian M. L. Engaging Faculty in Lean Teaching // International Journal of Lean Six Sigma. 2015. Vol. 6, iss. 1. P. 89–91.

62. Douglas J. A., Antony J., Douglas A. Waste Identification and Elimination in HEIs: The Role of Lean Thinking // International Journal of Quality and Reliability Management. 2015. Vol. 32, iss. 9. P. 970–981.

63. Waterbury T. Learning from the Pioneers: A Multiple-Case Analysis of Implementing Lean in Higher Education // International Journal of Quality and Reliability Management. 2015. Vol. 32, iss. 9. P. 934–950.

64. Pollitt C., Bourkeart G. Public Management Reform: A Comparative Analysis. Oxford University Press, 2004. 345 p.

## References

1. Tomilin O. B., Klyuev A. K. «Chernye lebedi» organizatsionnogo dizaina rossiiskikh universitetov [“Black Swans” in Organizational Design of Russian Universities].

*Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2021, vol. 30, no. 8–9, pp. 44–55. (In Russ.).

2. Keynes J. M. Obshchaya teoriya zanyatosti, protsenta i deneg. Izbrannoe [The General Theory of Employment, Interest and Money. Selected Works], Moscow, Eksmo, 2007, 960 p. (In Russ.).

3. Gokhberg L. M., Ozerova O. K., Sautina E. V., Shugal' N. B. Obrazovanie v tsifrakh: 2020: Kratkii statisticheskii sbornik [Education in Numbers: 2020: A Brief Statistical Collection], Moscow, Higher School of Economics, 2020, 120 p. (In Russ.).

4. Carvalho T., Videira P. Losing Autonomy? Restructuring Higher Education Institutions Governance and Relations Between Teaching and Non-Teaching Staff. *Studies in Higher Education*, 2019, vol. 44, iss. 4, pp. 762–773. (In Eng.).

5. Davis G. Why I Support the Deregulation of Higher Education, available at: <https://theconversation.com/glyn-davis-why-i-support-the-deregulation-of-higher-education-36766> (accessed 08.08.2023). (In Eng.).

6. Reichert S., Tauch C. Trends in Learning Structures in European Higher Education III. Presentation for the European Higher Education Convention in Graz, May 2003, 53 p. (In Eng.).

7. Enders J. The Rise and Fall of Systems Thinking: Towards a Post-Bourdieuian Study of Field Dynamics. In: P. Scott, J. Gallacher, G. Parry (Eds.), *New Languages and Landscapes of Higher Education*, Oxford University Press, 2017, pp. 173–176. (In Eng.).

8. Andresani G., Ferlie E. Studying Governance Within the British Public Sector and Without: Theoretical and Methodological Issues. *Public Management Review*, 2006, vol. 8, iss. 3, pp. 415–432. (In Eng.).

9. Christensen T., Læg Reid P. Increased Complexity in Public Organizations – The Challenges of Combining NPM and Post-NPM. In: P. Læg Reid, K. Verhoest (Eds.), *Governance of Public Sector Organizations: Proliferation, Autonomy and Performance*, Palgrave Macmillan, 2010, pp. 255–275. (In Eng.).

10. Drucker P. Managing for Results. Oxford: Heinemann, 1964. 240 p. (In Eng.).

11. Briggs S. An Exploratory Study of the Factors Influencing Undergraduate Student Choice: The Case of Higher Education in Scotland. *Studies in Higher Education*, 2006, vol. 31, pp. 6705–6772. (In Eng.).

12. Kallio K.-M., Kallio T. J. Management-by-Results and Performance Measurement in Universities – Implications for Work Motivation. *Studies in Higher Education*, 2014, vol. 39, iss. 4, pp. 574–589. (In Eng.).

13. Mintzberg G. Struktura v kulake: sozdanie effektivnoi organizatsii [Structure in Fives: Designing Effective Organization], Saint Petersburg, Piter, 2004, 512 p. (In Russ.).

14. Deem R., Hillyard S., Reed M. Knowledge, Higher Education, and the New Managerialism: The Changing Management of UK Universities. Oxford University Press, 2007. 256 p. (In Eng.).

15. Carvalho T., Santiago R. New Public Management and ‘Middle Management’: How Do Deans Influence Institutional Policies? In: V. Lynn Meek, L. Goedegebuure, R. Santiago, T. Carvalho (Eds.), *The Changing Dynamics of Higher Education Middle Management*, Springer, 2010, pp. 165–196. (In Eng.).

16. Santiago R., Carvalho T. The “Dark Side of the Moon”. In: C. Sarrico, P. Teixeira, A. Magalhães, A. Veiga [et al.] (eds.), *Global Challenges, National Initiatives, and Institutional Responses: The Transformation of Higher Education*, Rotterdam, 2016, pp. 55–76. (In Eng.).
17. 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.).
18. Ball S. J. Neoliberal Education? Confronting the Slouching Beast. *Policy Futures in Education*, 2016, vol. 14, iss. 8, pp. 1046–1059. (In Eng.).
19. Boer H. de, Enders J., Schimank U. On the Way towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany. In: D. Jansen (Ed.), *New Forms of Governance in Research Organizations*, Springer, 2007, pp. 137–152. (In Eng.).
20. Vorobyova I. V. Sotsial’no-trudovoe polozhenie prepodavatelei vuza: elitnye spetsialisty ili potentsial’nye prekarii? [Social and Labor Status of University Teachers: Elite Specialists or Precariat?]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2022, vol. 31, no. 10, pp. 69–86. (In Russ.).
21. Toshchenko Zh. T. Prekariat – novyi sotsial’nyi klass [The Precariat as a New Social Class]. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, 2015, no. 6, pp. 3–13. (In Russ.).
22. Standing G. *Precariat: novyi opasnyi klass* [The Precariat: The New Dangerous Class], Moscow, Ad Marginem Press, 2014, 328 p. (In Russ.).
23. Halfman W., Radder H. The Academic Manifesto: From an Occupied to a Public University. *Minerva*, 2015, vol. 53, pp. 165–187. (In Eng.).
24. Gill R. Academics, Cultural Workers and Critical Labour Studies. *Journal of Cultural Economy*, 2014, vol. 7, iss. 1, pp. 12–30. (In Eng.).
25. Power M. The Audit Society – Second Thoughts. *International Journal of Auditing*, 2000, vol. 4, iss. 1, pp. 111–119. (In Eng.).
26. Burrows R. Living with the H-Index? Metric Assemblages in the Contemporary Academy. *The Sociological Review*, 2012, vol. 60, iss. 2, pp. 355–372. (In Eng.).
27. Gulbrandsen L. H. Accountability Arrangements in Non-State Standards Organizations: Instrumental Design and Imitation. *Organization*, 2008, vol. 15, iss. 4, pp. 563–583. (In Eng.).
28. Craig R., Amernic J., Tourish D. Perverse Audit Culture and Accountability of the Modern Public University. *Financial Account Ability and Management*, 2014, vol. 30, iss. 1, pp. 1–24. (In Eng.).
29. Espeland W., Sauder M. Rankings and Reactivity: How Public Measures Recreate Social Worlds. *American Journal of Sociology*, 2007, vol. 113, iss. 1, pp. 1–40. (In Eng.).
30. Ball S. J. Performativity, Commodification and Commitment: An I-spy Guide of the Neoliberal University. *British Journal of Educational Studies*, 2012, vol. 60, iss. 1, pp. 17–28. (In Eng.).
31. Baudot P. Who’s Counting? Institutional Autonomy and the Production of Activity Data for Disability Policy in France (2006–2014). *Partecipazione e Conflitto*, 2014, vol. 7, iss. 2, pp. 294–313. (In Eng.).
32. Bruno I., Didier E., Vitale T. Statactivism: Forms of Action between Disclosure and Affirmation. *Partecipazione e Conflitto*, 2014, vol. 7, iss. 2, pp. 198–220. (In Eng.).
33. Erickson M., Hanna P., Walker C. The UK Higher Education Senior Management Survey: A Statactivist Response to Managerialist Governance. *Studies in Higher Education*, 2021, vol. 46, iss. 11, pp. 2134–2151. (In Eng.).
34. Lynch K., Ivancheva M. Academic Freedom and the Commercialization of Universities: A Critical Ethical Analysis. *Ethics in Science and Environmental Politics*, 2015, vol. 15, iss. 1, pp. 71–85. (In Eng.).
35. Bauwens R., Audenaert M., Huisman J., Decramer A. Performance Management Fairness and Burnout: Implications for Organizational Citizenship Behaviors. *Studies in Higher Education*, 2019, vol. 44, iss. 3, pp. 584–598. (In Eng.).
36. Waeyenberg T. van, Decramer A., Desmidt S., Audenaert M. The Relationship Between Employee Performance Management and Civil Servants’ Turnover Intentions: A Test of the Mediating Roles of System Satisfaction and Affective Commitment. *Public Management Review*, 2017, vol. 19, iss. 6, pp. 747–764. (In Eng.).
37. McCormack J., Propper C., Smith S. Herding Cats? Management and University Performance. *The Economic Journal*, 2014, vol. 124, pp. F534–F564. (In Eng.).
38. Barkhuizen N., Rothmann S., Vijver F. J. R. van de. Burnout and Work Engagement of Academics in Higher Education Institutions: Effects of Dispositional Optimism. *Stress and Health*, 2014, vol. 30, iss. 4, pp. 322–332. (In Eng.).
39. Demerouti E., Bakker A., Vardakou I., Kantas A. The Convergent Validity of Two Burnout Instruments: A Multitrait-Multimethod Analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, 2003, vol. 19, iss. 1, pp. 12–23. (In Eng.).
40. Watts J., Robertson N. Burnout in University Teaching Staff: A Systematic Literature Review. *Educational Research*, 2011, vol. 53, iss. 1, pp. 33–50. (In Eng.).
41. Halbesleben J. R. B., Buckley M. R. Burnout in Organizational Life. *Journal of Management*, 2014, vol. 30, iss. 6, pp. 859–879. (In Eng.).
42. Tomilin O. B., Fadeeva I. M., Tomilin O. O. Otsenka stepeni intellektual’nogo i emotsional’nogo vygoraniya v vysshei shkole [Intellectual and Emotional Burnout Degree Assessment at Higher School]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2019, vol. 23, no. 1–2, pp. 141–154. (In Russ.).
43. Fotiadou M. Denaturalising the Discourse of Competition in the Graduate Job Market and the Notion of Employability: A Corpus-Based Study of UK University Websites. *Critical Discourse Studies*, 2020, vol. 17, iss. 3, pp. 260–291. (In Eng.).
44. Docherty T. *Universities at War*. London: Sage, 2015. 160 p. (In Eng.).
45. Prikaz Minobrnauki RF ot 01.02.2022 № 92 «Ob utverzhdenii pokazatelei effektivnosti deyatelnosti federal’nykh byudzhethnykh i avtonomnykh obrazovatel’nykh uchrezhdenii vysshego obrazovaniya, podvedomstvennykh Ministerstvu nauki i vysshego obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii, i raboty ikh rukovoditelei, po rezul’tatam dostizheniya kotorykh ustanavlivayutsya vyplaty stimuliruyushchego kharaktera rukovoditelyam takikh uchrezhdenii» [The Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation no. 92 “On Approval of Performance Indicators for Federal

Budgetary and Autonomous Educational Institutions of Higher Education Subordinate to the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, and the Work of their Leaders, Based on the Results of which Incentive Payments are Established for the Heads of Such Institutions” dated 01.02.2022], available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202203140027> (accessed 08.08.2023). (In Russ.).

46. Krücken G., Blümel A., Kloke K. The Managerial Turn in Higher Education? On the Interplay of Organizational and Occupational Change in German Academia. *Minerva*, 2013, vol. 51, iss. 4, pp. 417–442. (In Eng.).

47. Baltaru R.-D. Do Non-Academic Professionals Enhance Universities’ Performance? Reputation vs Organization. *Studies in Higher Education*, 2019, vol. 44, iss. 7, pp. 1183–1196. (In Eng.).

48. Bakhtin M. M. Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul'tura Srednevekov'ya i Rennsansa [The Work of François Rabelais and the Popular Culture of the Middle Ages and the Renaissance], Moscow, Azbuka, 2021, 640 p. (In Russ.).

49. Prikosnovenie k ponimaniyu. Interv'yu s O. Nazaikinskoi [To Touch the Understanding. An Interview with O. Nazaikinskaya], available at: [http://libinform.ru/read/articles/Prikosnovenie-kponimaniyu/?fbclid=IwAR3-gZEPqFkcir7Wy93rmoFZGrX5Ssn55W8aBH0rK4-CaYhHVUV4voU\\_Cd8](http://libinform.ru/read/articles/Prikosnovenie-kponimaniyu/?fbclid=IwAR3-gZEPqFkcir7Wy93rmoFZGrX5Ssn55W8aBH0rK4-CaYhHVUV4voU_Cd8) (accessed 08.08.2023). (In Russ.).

50. Marshrutnaya karta transformatsii universiteta. Ekspertnyi doklad [Route Map of University Transformation. Expert Report], Tsentr transformatsii obrazovaniya SKOLKOVO, 2021, 103 p. (In Russ.).

51. Kurbatova M. V., Donova I. V. Effektivnyi kontrakt v vysshem obrazovanii: rezul'taty realizatsii proekta [Higher Education: Some Results of Project Implementation]. *Zhurnal institutsional'nykh issledovaniy*, 2019, vol. 11, no. 2, pp. 122–145. (In Russ.).

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

53. Anokhina E. M., Boiko I. P., Boldyreva N. B. et al. Global'naya konkurentosposobnost' vedushchikh universitetov: modeli i metody ee otsenki i prognozirovaniya [Global

Competitiveness of Leading Universities: Models and Methods for its Assessment and Forecasting], Moscow, Prospekt, 2018, 544 p. (In Russ.).

54. Kober R., Ng J., Paul B. J. The Interrelationship between Management Control Mechanisms and Strategy. *Management Accounting Research*, 2007, vol. 18, iss. 4, pp. 425–452. (In Eng.).

55. Cano M., Murray R., Kourouklis A. Can Lean Management Change the Managerial Culture in Higher Education? *Studies in Higher Education*, 2022, vol. 47, iss. 4, pp. 915–927. (In Eng.).

56. Liker J. K. The Toyota Way: 14 Management Principles from the World's Greatest Manufacturer. New York: McGraw-Hill, 2004. 366 p. (In Eng.).

57. Zimmerman W. J. Kaizen: The Search for Quality. *The Journal of Continuing Higher Education*, 1991, vol. 39, iss. 3, pp. 7–10. (In Eng.).

58. Liker J. K., Hoseus M. Human Resource Development in Toyota Culture. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 2010, vol. 10, iss. 1, pp. 34–50. (In Eng.).

59. Balzer W. K., Francis D. E., Krehbiel T. C., Shea N. A Review and Perspective on Lean in Higher Education. *Quality Assurance in Education*, 2016, vol. 24, iss. 4, pp. 442–462. (In Eng.).

60. Holm M., Waterbury T. Lean and Continuous Improvement in Higher Education. *Academic Leader*, 2010, vol. 26, iss. 5, pp. 4–5. (In Eng.).

61. Emilian M. L. Engaging Faculty in Lean Teaching. *International Journal of Lean Six Sigma*, 2015, vol. 6, iss. 1, pp. 89–91. (In Eng.).

62. Douglas J. A., Antony J., Douglas A. Waste Identification and Elimination in HEIs: The Role of Lean Thinking. *International Journal of Quality and Reliability Management*, 2015, vol. 32, iss. 9, pp. 970–981. (In Eng.).

63. Waterbury T. Learning from the Pioneers: A Multiple-Case Analysis of Implementing Lean in Higher Education. *International Journal of Quality and Reliability Management*, 2015, vol. 32, iss. 9, pp. 934–950. (In Eng.).

64. Pollitt C., Bourkeart G. Public Management Reform: A Comparative Analysis. Oxford University Press, 2004. 345 p. (In Eng.).

#### Информация об авторе / Information about the author

**Томилин Олег Борисович** – кандидат химических наук, доцент, заведующий кафедрой физической химии, Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева; [tomilinob@mail.ru](mailto:tomilinob@mail.ru).

**Oleg B. Tomilin** – PhD (Chemistry), Associate Professor, Head of the Department of Physical Chemistry, National Research Mordovia State University named after N. P. Ogarev; [tomilinob@mail.ru](mailto:tomilinob@mail.ru).





## ТРУДОВАЯ ВОВЛЕЧЕННОСТЬ РАБОТНИКОВ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ: НА ПРИМЕРЕ ВКЛЮЧЕННОСТИ В КОРПОРАТИВНЫЕ ПРОЕКТЫ

Г. З. Ефимова<sup>а</sup>, А. С. Латышев<sup>б</sup>

<sup>а</sup> Тюменский государственный университет  
Россия, 625003, Тюмень, ул. Володарского, 6;  
[g.z.efimova@utmn.ru](mailto:g.z.efimova@utmn.ru)

<sup>б</sup> Кампус «Школа 21» в Великом Новгороде; Новгородский государственный  
университет им. Ярослава Мудрого  
Россия, 173003, Великий Новгород, ул. Большая Санкт-Петербургская, 41

*Аннотация.* В статье рассматривается концепт «вовлеченности работников» в организационном управлении, представлены ключевые характеристики и детерминанты вовлеченности и меры управления трудовой вовлеченностью. Проанализирована связь трудового отчуждения и «выгорания» работников; отмечены преимущества высокой трудовой вовлеченности и риски низкой трудовой вовлеченности.

Исследовательский фокус обращен на вовлеченность персонала в академической сфере. Если учитывать происходящие процессы модернизации и трансформации сектора высшего образования, в которые включены российские университеты, высокий уровень вовлеченности работников потенциально может помочь эффективно справляться с новыми вызовами.

Проведен анализ теоретических концепций вовлеченности персонала в работу организации. Представлены результаты лонгитюдного социологического исследования, реализованного на основании авторского опросника. Проведено четыре волны мониторинга: январь 2018 г. (N=708), январь 2019 г. (N=840), февраль 2020 г. (N=522), февраль 2022 г. (N=552). Исследование направлено на изучение вовлеченности научно-педагогических сотрудников в деятельность и корпоративные проекты университета в сравнении с иными категориями работников. Определены типы трудовой вовлеченности работников и ключевые факторы, детерминирующие изменение уровня их вовлеченности в деятельность организации и реализацию отдельных корпоративных проектов.

Выделены три типа трудовой вовлеченности работников: высокая (безоговорочная), средняя (лабильная) и низкая (избегающая). Наиболее высокая трудовая вовлеченность отмечена среди представителей высшего руководства и линейных руководителей.

Изучение трудовой вовлеченности сотрудников имеет практическое значение для исследователей и специалистов в области управления человеческими ресурсами в организации. Статья представляет интерес для федеральных и региональных органов власти в сфере образования, руководителей учреждений высшего образования, управлений по работе с персоналом в университетах и для сотрудников вузов.

*Ключевые слова:* трудовая вовлеченность персонала, оценка вовлеченности, типы трудовой вовлеченности, университет, высшее учебное заведение, ректор, линейные руководители, профессорско-преподавательский состав, научно-педагогические работники, административно-вспомогательный персонал

*Благодарности.* Авторы благодарят Тюменский государственный университет за организационную поддержку проведения социологического исследования, а также сотрудников ТюмГУ, принявших в нем участие.

*Для цитирования:* Ефимова Г. З., Латышев А. С. Трудовая вовлеченность работников высшего учебного заведения: на примере включенности в корпоративные проекты // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27, № 3. С. 131–148. DOI: 10.15826/umpa.2023.03.028.

## LABOR INVOLVEMENT OF EMPLOYEES OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: BASED ON CORPORATE PROJECTS

G. Z. Efimova<sup>a</sup>, A. S. Latyshev<sup>b</sup>

<sup>a</sup> University of Tyumen

6 Volodarskogo str., Tyumen, 625003, Russian Federation;

g.z.efimova@utmn.ru

<sup>b</sup> Campus «School 21» in Veliky Novgorod, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University;

41 Bolshaya Sankt-Peterburgskaya str., Veliky Novgorod, 173003, Russian Federation

**Abstract.** The article examines the concept of «employee involvement» in organizational management, presents the key characteristics and determinants of this involvement, shows how to manage labor involvement. The authors analyze the connection between labor alienation and employees' «burnout», the advantages of high and the risks of low labor involvement.

The research focuses on the involvement of staff in the academic field. Given the ongoing processes of modernization and transformation of the higher education sector, which also cover Russian universities, a high level of employees' engagement can potentially help to effectively cope with new challenges.

We analyze theoretical concepts of personnel involvement in the work of the organization and present the results of a longitudinal sociological study based on our questionnaire. Four monitoring waves were carried out: in 2018 (N=708), in 2019 (N=840), in 2020 (N=522), and in 2022 (N=552). The research is aimed at studying the involvement of scientific and pedagogical staff in the activities and corporate projects of the university (in comparison with other categories of employees). There are found out the types of employee involvement and the key factors determining the change in the level of their involvement in the activities of the organization and in the implementation of individual corporate projects. We have identified three types of employee involvement: high (unconditional), medium (labile) and low (avoidant) involvement. The highest labor involvement is noted among senior staff and line managers.

The study of employee involvement is of practical importance for researchers and practitioners in the sphere of human resource management. The article might be of interest for federal and regional authorities in the field of education, for heads of higher education institutions, for university human resource departments, and for university staff in general. **Keywords:** staff involvement, involvement evaluation, types of labor involvement, university, higher education institution, rector, line managers, professors, research and teaching staff, administrative and support staff

**Acknowledgments.** The authors are grateful to University of Tyumen for the organizational support of the sociological study, and especially to the employees of University of Tyumen who took part in it.

**For citation:** Efimova G. Z., Latyshev A. S. Labor Involvement of Employees of Higher Education Institutions: Based on Corporate Projects. *University Management: Practice and Analysis*, 2023, vol. 27, no. 3, pp. 131–148. doi 10.15826/umpa.2023.03.028. (In Russ.).

### Введение и актуальность

В практике управления человеческими ресурсами отношение сотрудников к организации и трудовой деятельности измеряется через удовлетворенность, лояльность и вовлеченность. Фокус внимания данной статьи направлен на вовлеченность как один из аспектов расположения работника к организации и ее деятельности.

С начала XXI в. тема вовлеченности сотрудников прочно закрепилась в повестке дня организационного менеджмента в качестве ключевого бизнес-показателя. В отечественной и зарубежной практике управление **вовлеченностью** сотрудников находится на начальном этапе становления, а социологические исследования сконцентрированы в основном на удовлетворенности работой и необходимых условиях для обеспечения вовлеченности персонала.

Вовлеченность определяет эффективность работы организации и системы управления человеческими ресурсами. Также вовлеченность работников – один из принципов менеджмента качества, закрепленный в стандарте ISO 9000:2015<sup>1</sup>. Многие организации (в том числе в сфере высшего образования) самостоятельно или с привлечением сторонних специалистов проводят эмпирические исследования вовлеченности сотрудников для реализации сбалансированного комплекса управленческих решений. Это становится наглядным индикатором отношения сотрудника к трудовой деятельности и к организации в целом, к происходящим изменениям и готовности участвовать в них. Вовлеченность персонала определяется «интересом

<sup>1</sup> ISO 9000:2015. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. URL: <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9000:ed-4:v1:ru> (дата обращения: 26.12.2022).

самого работника, его внутренними устремлениями» [1]. К числу значимых детерминант вовлеченности персонала относят: политику организации (миссия, ценности, стратегия, процедуры), организационный климат (отношения с руководителем, коллегами, работа в команде), принципы организации труда персонала (распределение обязанностей, условия труда, система мотивации и вознаграждения) и возможности для самореализации на уровне личности (возможности для обучения и развития, перспективы карьерного роста, признание заслуг) [1].

Большинство организаций перед принятием управленческих решений проводят анкетирование сотрудников для оценки уровня и типа вовлеченности. Подобные опросы позволяют оценить, в какой группе работников уровень вовлеченности и удовлетворенности трудом достигает порогового уровня (или критического минимума), и принять конкретные меры по удержанию персонала, не допустив снижения производительности в краткосрочной и среднесрочной перспективе. Поддержание работоспособности и развитие человеческого капитала сотрудников – стратегически более выгодное решение для организации, нежели рекрутинг новых, их адаптация и обучение. Организации (независимо от размера и сферы деятельности) стремятся удержать лучших сотрудников, заинтересовав их взаимовыгодными вариантами сотрудничества, выстраивая позитивные отношения и поддерживая их удовлетворенность работой. Современная практика управления персоналом предполагает партнерские отношения между работодателем и работником. Особенно это актуально в профессиональных сферах и на должностных уровнях, где кадровый спрос превышает предложение.

Ключевой **исследовательский вопрос**, рассматриваемый в рамках данной статьи, звучит следующим образом: «На каком уровне находится трудовая вовлеченность работников высшего учебного заведения, и каким образом организация может управлять его ростом?». Для университетов, организаций особого типа, решение данного вопроса имеет особую значимость. Миссия университетов как образовательных учреждений – обеспечение качественного образования и передовых научных исследований. Для этого необходима высокая трудовая вовлеченность и мотивация работников, чтобы они могли достигать серьезных результатов и обеспечивать продуктивную научную деятельность.

Поэтому университетам важно изучать уровень трудовой вовлеченности работников, чтобы обеспечить качественное образование, научные

исследования и инновации, а также поддержать репутацию и привлечение финансирования.

### Концепт «вовлеченности работников» в организационном управлении

В работах отечественных исследователей термин «вовлеченность» трактуется как приверженность и лояльность работников по отношению к организации [2]. При этом вовлеченность – «не столько особое отношение к работе в организации, сколько определенное поведение персонала, позволяющее повысить эффективность его труда» [1]. Также этот термин трактуется как «физическое, когнитивное и эмоциональное состояние сотрудника, направленное на достижение желаемых результатов в работе организации» [3].

Вовлеченность определяют как «позитивное, удовлетворяющее, связанное с работой состояние души, характеризующееся активным участием, преданностью и поглощением» [4]; «эмоциональное и интеллектуальное состояние, которое позволяет сотрудникам выполнять работу как можно лучше» [5]. Наряду с этим вовлеченность характеризуется через способность работников «вносить свой вклад в принятие фирмой решений» [6] и желание работать сверхурочно: «физическая и психическая энергия, которую работники длительное время дополнительно посвящают организационным процессам, не вызванная рациональными предпосылками» [7].

Высокий уровень вовлеченности персонала – условие и одновременно результат эффективности организации. Персонал с высоким уровнем вовлеченности реже уходит из организации, прилагает большие усилия для достижения намеченных результатов деятельности. Дополнительные индикаторы вовлеченности персонала – «позитивные отзывы сотрудников об организации, длительный период работы в организации, усилия по обеспечению успешной деятельности» [1].

Зарубежные исследователи выявили три аспекта, обеспечивающие вовлеченность в рабочий процесс: осмысленное представление о будущем, ощущение цели, хорошие взаимоотношения с руководством, коллегами и подчиненными [8]. Это налагает на работодателя ответственность по формированию заинтересованности работников в повседневных задачах, информирование о приоритетных для организации на данном этапе целях и задачах, повышение мотивации работников для выполнения рутинных функций, наличие обратной связи от руководителя, сигнализирующей об эффективности совершаемых действий.

Вовлеченность персонала отличается большей стабильностью проявления, нежели лояльность. При этом процесс формирования и поддержания вовлеченности персонала более трудоемок и ресурсозатратен для работодателя. Сотрудники, имеющую высокую степень вовлеченности в деятельность организации, готовы к расширенному трудовому функционалу, распространяющемуся за пределы должностной инструкции, если того требует производственная необходимость. Они удовлетворены действиями работодателя, стараются соотносить свои действия с интересами организации и ответственно подходят к выполнению повседневных трудовых обязанностей, занимая проактивную позицию.

Высокая вовлеченность работников проявляется в их положительных откликах об организации, желании продолжать трудовую деятельность и планировать карьерный рост, в мотивации к повышению качества работы и внесении предложений по оптимизации процессов в компании. Работники с высоким уровнем вовлеченности проявляют заботу не только о собственных интересах, но и о стратегических ориентирах организации. Они в большей степени готовы подключиться к внеплановой работе, чувствуют ответственность за общий результат, готовы работать в команде. Разумеется, не всегда это происходит в порыве альтруизма – сотрудник рассчитывает (или гарантированно уверен) в материальной компенсации за собственный труд при выполнении и перевыполнении КРП.

В данной статье будем опираться на следующее определение вовлеченности: «положительное отношение сотрудников к организации и ее ценностям. Вовлеченный сотрудник знает о бизнес-контексте и работает с коллегами над повышением производительности на работе на благо организации. Организация должна работать над развитием и возвращением вовлеченности, которая требует двухсторонних отношений между работодателем и работником» [9].

К. Притчард называет **три** приоритетные характеристики вовлеченности [10]: что сотрудники говорят об организации (*say*), насколько они лояльны к организации (*stay*), стремятся ли они выйти за рамки непосредственных обязанностей для достижения успеха организации (*strive*). На вовлеченность сотрудника влияют: объем работы, контроль, вознаграждение и признание, сообщество и социальная поддержка, восприятие справедливости и ценностей [11].

Исследователи выделяют **семь факторов вовлеченности**: (1) характер выполняемой работы; (2) работа, имеющая прозрачный смысл и цель;

(3) возможности для развития; (4) получение своевременного признания и вознаграждений; (5) построение уважительных и напористых отношений; (6) наличие открытых систем двусторонней коммуникации и (7) вдохновляющее лидерство [12].

Для оценки вовлеченности сотрудников используется Утрехтская шкала вовлеченности в работу (*Utrecht Work Engagement Scale, UWES*) [13]. Нормативным («пороговым») уровнем вовлеченности персонала считается 60%. При помощи шкалы измеряются **три** ключевых элемента вовлеченности сотрудников: активное участие (*энергичность*), преданность делу (*самоотверженность*) и поглощение работой (*сконцентрированность*) [3].

В Индии на примере ИТ-специалистов принята попытка изучить уровень вовлеченности сотрудников, подтвердившая позитивное влияние высокого уровня вовлеченности на трудовую удовлетворенность [14]. Когда организация рассматривает сотрудников как ценный актив, учитывая их вклад в общее дело, доверие к каждому члену команды ожидаемо возрастает, вследствие чего компания получает преимущества в производительности и лояльности коллектива. Масштабное исследование вовлеченности, проведенное Bloomberg, показало, что сотрудники, наиболее преданные своим организациям, прилагают на 57% больше усилий на работе и на 87% реже увольняются, чем сотрудники, не столь вовлеченные в рабочий процесс [15]. Неудивительно, что вовлеченность сотрудников становится решающим фактором успеха организации.

## Вовлеченность персонала в академической сфере

Рост актуальности изучения вовлеченности персонала применительно к вузовской среде вызван существенными трансформациями специфики их деятельности, при этом богатое наследие университетов иногда может привести к «сильному сопротивлению изменениям» [16]. Чтобы эффективно справляться с возникающими вызовами, вузы должны быть одновременно гибкими и маневренными.

Дж. Ливингстон [17] обозначает четыре измерения вовлеченности научно-педагогических работников: преподавание, исследования, сервисы и совместимость с организацией (*fit to the organization*). Сотрудник, чьи ценности совпадают с ценностями организации, более продуктивен, и его удовлетворенность работой выше. Примером тому служат результаты исследования, проведенного в университетах Эквадора с целью выявления различий в зависимости от уровня вовлеченности и ценностей

работников, которое показало высокую приверженность делу среди университетских сотрудников и высокий уровень конгруэнтности ценностей [18].

Работники умственного труда (к числу которых относятся ученые и преподаватели) чаще испытывают позитивные эмоции от трудового процесса и имеют высокую мотивацию к работе, если они считают выполняемую работу осмысленной и видят в ней прогресс. Верно и обратное: чем чаще люди испытывают «чувство прогресса», тем больше вероятность того, что они будут творчески продуктивными в долгосрочной перспективе [19]. Не столь важно, пытаются сотрудники сделать научное открытие, производят продукт или оказывают услугу.

Удовлетворенность внутренними коммуникациями и трудовая вовлеченность сотрудников в значительной степени формируют восприятие брендов работодателей [20]. Удовлетворенность общением положительно коррелирует с показателями качества социального обмена (выполнение психологического контракта и воспринимаемая организационная поддержка) и обоими результатами – вовлеченностью сотрудников и привлекательностью работодателя [21]. Показатели качества социального обмена частично опосредовали взаимосвязь между удовлетворенностью внутренним общением, вовлеченностью сотрудников и привлекательностью работодателя. Удовлетворенность коммуникацией в организации приводит к повышению вовлеченности сотрудников и росту привлекательности работодателя.

На производительность труда сотрудников в 69 % случаев влияет их вовлеченность, трудовая мотивация и удовлетворенность работой [22]. Изучение влияния вовлеченности, мотивации и трудовой удовлетворенности на эффективность работы показало: (1) вовлеченность сотрудников положительно и значительно влияет на эффективность их работы; (2) мотивация к работе положительно и значительно влияет на производительность труда; (3) удовлетворенность работой положительно и значительно влияет на производительность труда; (4) мотивация к работе – доминирующая переменная, влияющая на производительность труда сотрудников; (5) высокая производительность труда поддерживается высокой вовлеченностью сотрудников, высокой мотивацией к работе, а также высокой удовлетворенностью работой [22].

Высшие учебные заведения всё больше признают значимость HR-функции. Исследование, проведенное среди 44 университетов Великобритании, показало, что директора по персоналу всё

чаще нанимаются из-за пределов сектора. Многие из них – новички на своей должности, что указывает на значительный приток «нового мышления» в академический сектор [16].

Вовлеченный работник отличается высоким уровнем интеллектуальной устойчивости и мотивацией к рабочим процессам, он готов прилагать усилия для достижения максимального результата труда даже при возникновении трудностей. Самоотверженность предполагает активное участие сотрудника в трудовых процессах, энтузиазм и вдохновение. Сконцентрированность на рабочих целях близка по содержанию состоянию потока (М. Чиксентмихайи) [23] и проявляется в способности сотрудника вовлекаться в выполняемую работу, испытывая ощущение счастья, самореализации и собственной значимости. В этом состоянии время проходит незаметно, и человек с трудом отделяет себя от своей работы. Подобная позиция подразумевает риск эмоционального истощения и профессионального выгорания. На связи выгорания и вовлеченности мы остановимся далее.

### Трудовое отчуждение и «выгорание» работников

Внимание исследователей привлекает изучение связи трудовой вовлеченности и выгорания [24]. Выгоревшие работники чувствуют себя уставшими и истощенными, испытывают снижение профессиональной эффективности и характеризуются как циничные. В то время как их коллеги, вовлеченные в работу, энергичны и увлечены рабочими задачами, считают себя способными эффективно справляться с трудовыми обязанностями и идентифицируют себя с работой.

Выделяют два взгляда на взаимосвязь между вовлеченностью в работу и эмоциональным выгоранием. Согласно первой точке зрения (Maslach, Jackson, Leiter) [25], вовлеченность и выгорание – противоположные полюса континуума трудового благополучия (выгорание – отрицательный полюс, а вовлеченность – положительный). Второй подход предполагает рассматривать выгорание и вовлеченность в работу как разные концепции и оценивать их независимо друг от друга (Schaufeli, Bakker) [26]. Если сотрудник не имеет выгорания, это необязательно означает, что он имеет высокую вовлеченность в работу. Верно и обратное: сотрудник с низким уровнем вовлеченности – не всегда выгоревший сотрудник (Salanova, González-Romá, Bakker) [27].

Вовлеченность – связанное с работой и приносящее удовлетворение позитивное состояние ума;

оно характеризуется энергичностью, самоотверженностью и поглощенностью. **Энергичность** предполагает высокий уровень энергии и умственной устойчивости во время работы, готовность прикладывать усилия и быть настойчивым даже перед лицом трудностей. **Самоотверженность** трактуется как сильное участие в своей работе и переживание чувств значимости, энтузиазма, вдохновения, гордости и вызова. **Поглощенность** характеризуется полной концентрацией и счастливым погружением в работу, в результате чего время проходит быстро и человеку трудно отвлечься от работы.

Вовлеченность в работу – не сиюминутное, а устойчивое состояние человека. Разумеется, вовлеченные работники также чувствуют усталость. Однако в отличие от выгоревших сотрудников, воспринимающих усталость исключительно негативно, они описывают утомление как довольно приятное состояние, потому что оно связано с положительными достижениями. Некоторые вовлеченные сотрудники имеют опыт преодоления выгорания, что указывает на устойчивость и использование эффективных стратегий преодоления трудностей.

Если вовлеченность имеет отношение к конкретной организации, то профессиональное выгорание символизирует «усталость» от трудовых функций и может быть вызвано излишней погруженностью сотрудника в работу. Существует **три типа выгорания**, основанные на степени преданности работе [28]: **«неистовый»** тип (*высокововлеченные и амбициозные сотрудники, жертвующие здоровьем и личной жизнью ради работы*); **«недооцененный»** тип (*безразличные или скучающие работники, не способные самореализоваться на работе*); **«измученный»** тип (*сотрудники с низким уровнем контроля над результатами, не видящие подтверждения своим результатам*). На основании опроса 409 вузовских сотрудников [28] получены основные выводы: работающие более 40 часов еженедельно имеют наибольший риск «неистового» выгорания по сравнению с лицами, работающими менее 35 часов. Административный и обслуживающий персонал имеет наибольший риск «недооцененного» выгорания по сравнению с преподавательским и научно-исследовательским персоналом. Сотрудники с более чем шестнадцатилетним стажем работы в организации представляли наибольший риск «измученного» выгорания по сравнению с работниками с менее чем четырехлетним стажем работы.

Целенаправленные организационно-управленческие действия, ориентированные на предотвращение отчуждения работника от результатов своего труда и повышение его вовлеченности в рабочую

деятельность, играют решающую роль для эффективной и продуктивной работы в долгосрочной перспективе, снижая риск профессионального выгорания [29; 30]. Отчуждение труда – результат психологического состояния отдельного работника, проявляющийся в: (1) когнитивном отделении от работы и связанных с ней контекстов; (2) чувстве разочарования и сопровождающем его негативном влиянии, которое возникает в результате предполагаемой неспособности достичь своих целей посредством поведения, связанного с работой и организацией; (3) явное поведенческое состояние апатии. Отчуждение от работы негативно связано с эффективностью работы и может иметь серьезные последствия [31; 32; 33].

### Риски низкой вовлеченности персонала

Низкая вовлеченность персонала провоцирует общекорпоративные риски: (1) *финансового* характера (снижается прибыль за счет «халатного» отношения сотрудников к обязанностям, негативных отзывов со стороны клиентов; сами сотрудники могут невольно или преднамеренно формировать негативный имидж организации); (2) *репутационного* характера (организация становится непривлекательной для клиентов и потенциальных сотрудников); (3) *мотивационного* характера (снижается качество работы, затягиваются сроки исполнения заданий); (4) *административного* характера (возрастают затраты на санкции в сторону сотрудников и контроль за ними, а не на их стимулирование и поощрение); (5) *кадрового* характера (высокая текучесть кадров вынуждает организацию к затратам на поиск и привлечение новых сотрудников, а также на их адаптацию).

Нелояльные и не вовлеченные в деятельность организации сотрудники могут передавать третьим лицам (в том числе конкурентам) информацию, предназначенную для внутрикорпоративного использования и представляющую коммерческую ценность. Такие сотрудники, помимо высокого риска увольнения, имеют потенциал снижения репутации организации за счет распространения субъективных впечатлений об опыте работы [34].

Высокий уровень вовлеченности персонала и их удовлетворенность работой открывает для организации горизонты развития и масштабирования, в то время как низкая вовлеченность сотрудников концентрирует усилия руководящего состава на контроле, нормативах и ужесточении требований к работникам. Подобная практика не находит отклика у сотрудников, способствуя имитации труда

и формальному исполнению рабочих задач. Также возможно проявление различных форм «итальянской забастовки» (*work-to-rule*) [35], когда сотрудники делают необходимый минимум, предписанный трудовым контрактом, строго соблюдая правила, тем самым достигая замедления работы или снижения производительности.

### Преимущества высокой трудовой вовлеченности

Высокий уровень вовлеченности сотрудников препятствует текучести кадров, оказывает положительное влияние на производительность и финансовые показатели организации [36], помогает привлекать, развивать, мотивировать и удерживать талантливых специалистов [37]. Так, для большинства организаций развитие культуры, способствующей вовлеченности работников, стало необходимостью.

Вовлеченные сотрудники «демонстрируют веру в организацию; имеют желание работать, чтобы улучшить ситуацию; понимают бизнес-контекст и “общую картину”; уважают и помогают коллегам; имеют готовность “пройти лишнюю милю” и быть в курсе событий» [9]. Вовлеченность работников увеличивает прибыль компании, обеспечивает эффективность и организационную гибкость.

Сотрудники с высокой трудовой вовлеченностью, как правило, делают больше, чем требует от них должностная инструкция. Мотивация к такому поведению может различаться: от стремления к карьерному росту, повышению заработной платы и иным формам материального стимулирования (надбавки, премии), до стремления к самореализации, развитию собственных компетенций и заинтересованности успехом организации на конкурентном рынке.

Как показывают американские исследования, проведенные компанией Aon Hewitt, высокая вовлеченность персонала коррелирует с высоким уровнем удовлетворенности клиентов, низким уровнем текучести персонала, редкими случаями производственного травматизма и ошибок, связанных с несоблюдением инструкций и техники безопасности [38].

Стремление работодателя измерить вовлеченность персонала не всегда находит выражение в конкретных управленческих решениях, направленных на изменение ситуации в сторону повышения вовлеченности и удовлетворенности. Лишь 36 % организаций, проводящих мониторинговые исследования вовлеченности, предпринимают активные действия по регулированию измеряемых

показателей [38]. В таком случае вовлеченность воспринимается как автономный феномен, который можно измерить, но не повлиять на него. Подобное восприятие может стать для компании фатальной ошибкой.

Рост уровня вовлеченности сотрудников требует времени и энергии, а также финансовых вложений, но выгоды многократно перевесят затраты [39]. Инвестирование организации в повышение вовлеченности сотрудников окупается уже в краткосрочной перспективе за счет снижения затрат на подбор персонала и удовлетворенности эффективностью, производительностью и результатами работы сотрудников. Вовлеченные сотрудники работают в 20 % случаев лучше, чем их коллеги [40], и с большей вероятностью останутся в организации, когда она испытывает трудные времена.

Резюмируя, обозначим возможные последствия высокой трудовой вовлеченности: позитивное отношение к работе и организации, удовлетворенность работой, приверженность организации и намерение снизить текучесть кадров [41], позитивное организационное поведение (личная инициатива и мотивация к обучению) [42], проактивное поведение [43]. Вовлеченность положительно связана со здоровьем, т. е. с низким уровнем депрессии, дистресса и психосоматическими жалобами [44], а также с производительностью труда и способностью к успешной мобилизации своих рабочих ресурсов.

### Меры управления трудовой вовлеченностью

Среди наиболее эффективных мер грамотной работы с вовлеченностью персонала можно назвать коммуникацию с сотрудниками в формате дискуссий, встреч, круглых столов, коммуникативных лабораторий, бизнес-завтраков и пр. Высокую эффективность имеют и стратегические сессии, на которых работники совместно с руководящим составом организации при помощи модераторов разрабатывают решения актуальных проблем, выстраивают стратегию развития конкретных отделов и / или организации в целом. В результате происходящие в организации изменения воспринимаются не как нечто «навязанное» и «чуждое», а как продукт коллективного решения в соответствии с долгосрочными целями организации.

По материалам международного исследования, посвященного оценке значимости ежедневного прогресса в работе, определены **пять** управленческих инструментов, оказывающих влияние на мотивацию и вовлеченность сотрудников: поддержка для

достижения прогресса в работе, признание за хорошую работу, стимулы, межличностная поддержка и четкие цели [19]. Даже постепенный прогресс может повысить вовлеченность сотрудников в работу и поддерживать у них ощущение счастья в течение рабочего дня [19; 44].

Для успешной работы по повышению вовлеченности и удовлетворенности персонала необходима заинтересованность руководства организации, осознание выгод от повышения вовлеченности персонала и рисков, связанных с ее низким уровнем. Сотрудникам важно понимать цель выполняемой работы и ощущать заинтересованность руководителя в ней, видеть конкретный результат и получать конструктивную обратную связь о качестве работы, ощущать доступность руководителя и иметь возможность обратиться к нему напрямую (лично или посредством электронной почты, телефонного звонка или сообщения в мессенджере).

Высокой удовлетворенности и вовлеченности персонала способствует культура вовлекающего лидерства, состоящая из четырех ключевых компонентов: доверие, фокус на людей, фокус на цель, взаимодействие [5]. Вовлекающий лидер направляет ресурсы организации для развития сотрудников и повышения их компетенций, поддерживает сильные стороны и способствует укреплению слабых сторон сотрудников, показывает и ценит вклад каждого в общее дело, а также грамотно расставляет приоритеты, избегая авралов и дублирования трудовых функций.

### Измерение вовлеченности

Для измерения вовлеченности используется множество опросов сотрудников, как построенных по утвержденным шкалам, так и разработанных собственными силами отдела кадров организации. Использование унифицированных методик позволяет сравнивать уровни вовлеченности в организациях различных секторов деятельности [45]: это аудит рабочего места (The Gallup Workplace Audit), диагностика вовлеченности Roffey Park Institute, The Towers Perrin Rapid Engagement Diagnostic Survey и шкала вовлеченности в работу (The Utrecht Work Engagement Scale); Повышение вовлеченности и благополучия сотрудников (Improving employee engagement and wellbeing) Mersey Care NHS Trust; Голос сотрудников (Employee voice) Bolton NHS Foundation Trust. В России широкую известность получила экспресс-методика оценки вовлеченности персонала, называемая «опросник Q12» (разработан исследовательской группой «Gallup» Института Гэллапа [2]).

Есть опросы вовлеченности сотрудников, разработанные специально для сектора высшего образования, например, Higher Education Survey of Employee Engagement (Institute of Organizational Excellence at the University of Texas).

Одних замеров вовлеченности при этом недостаточно, важно грамотно использовать полученные данные. Сотрудники должны понимать, что действия, предпринятые организацией, будут основаны на полученной обратной связи, и, следовательно, что их слушают, что их мнение имеет значение. Если результаты не находят отражения в действиях руководства, то заинтересованность сотрудников в участии в опросах будет снижаться, а следом – и их доверие к организации.

### Методика исследования

Проведенное эмпирическое социологическое исследование носит мониторинговый характер и направлено на оценку уровня вовлеченности персонала в деятельность и отдельные корпоративные проекты ведущего классического регионального высшего учебного заведения (на примере Тюменского государственного университета, далее – ТюмГУ). Метод исследования: анкетирование. Опрос осуществлялся через интернет посредством рассылки на корпоративную почту респондентов электронной анкеты (Google Forms). Установлено техническое ограничение на заполнение респондентом не более одной анкеты. Инструментарий разработан специально для данного исследования. Выборка квотная, стратифицированная по социально-демографическим (пол, возраст) и профессиональным характеристикам (стаж работы и профессиональная категория работника). Опрос проводился в начале года и направлен на замер показателей по итогам предыдущего года. В исследовании приняли участие все категории сотрудников университета. Доля респондентов варьировалась в диапазоне от 30–40 % от генеральной совокупности. Проведены четыре волны мониторинга: январь 2018 (N=708), январь 2019 (N=840), февраль 2020 (N=522), февраль 2022 (N=552). В 2021 г. исследование не проводилось. Ошибка выборки на каждом этапе мониторинга не превышала 3,6 %, что свидетельствует о высокой достоверности полученных данных.

В исследовании приняли участие пять категорий сотрудников ТюмГУ: руководство (ректор, проректор, директор института или школы); *линейные руководители* (начальник управления, отдела и т. п.); *административный и вспомогательный персонал* (сотрудник отдела, управления, кафедры

и т. п.); *руководители научно-образовательного подразделения* (заведующий кафедрой, лабораторией); *научно-педагогические работники* (профессорско-преподавательский состав или научный сотрудник). Для обработки и статистического анализа полученных данных использована программа SPSS (лицензионная версия).

## 1. Вовлеченность работников в реализацию программ развития университета и отдельных проектов

С 2015 по 2020 г. Тюменский государственный университет был участником реализации российской государственной инициативы по адаптации университетов к мировым стандартам и включению их в международную образовательную среду (Проект «5-100»), а в 2021 г. вошел в государственную программу поддержки университетов Российской Федерации «Приоритет 2030».

В рамках данной статьи вовлеченность сотрудников университета оценивается через: (1) информированность о плане мероприятий по реализации программы повышения конкурентоспособности (Проект «5-100»); (2) готовность участвовать в реализации программы «Приоритет 2030»; (3) наличие у работника резервов сил и времени, которое выражается в готовности и желании больше времени посвящать работе.

### 1.1. Вовлеченность в реализацию Проекта «5-100»

Информированность сотрудников о ходе реализации Проекта «5-100» достигла наиболее высокого уровня в 2019 г. (по результатам анализа третьей волны мониторинга). Две трети работников (68 %, для сравнения: в 2018 г. – 65 %, в 2017 г. – 64 %) знакомы с содержанием программы (варианты ответов: «Да? внимательно изучаю дорожную карту и принимаю активное участие в Программе» и «Да, в целом знаком, но не участвую»). Менее половины работников (42 % в 2019 г.) принимали активное участие в реализации запланированных мероприятий Проекта «5-100» (35 % в 2017 г. и 38 % в 2018 г.). Доля сотрудников, не вовлеченных в мероприятия, обозначенные в Программе реализации Проекта 5-100, находилась на стабильно невысоком уровне на протяжении предыдущих волн мониторинга (34 % в 2017 г., 38 % в 2018 г. и 35 % в 2019 г.; варианты ответов: «Да, в целом знаком(а), но не участвую» и «Не слышал про участие в этой программе вообще»).

Максимальную осведомленность о содержании плана мероприятий Проекта «5-100»

и вовлеченность в их реализацию демонстрирует высшее руководство университета (75 %) и руководители научно-образовательных подразделений (71 %). Рекордно низкий уровень информированности о мероприятиях отмечен у административно-вспомогательного персонала, они «в целом знакомы с планом, но в мероприятиях не участвуют» (46 % в 2019 г., снижение на 11 % по сравнению с 2018 г.). Статистически значимого гендерного различия в осведомленности о содержании дорожной карты не выявлено, в отличие от продолжительности работы в вузе. Сотрудники, имеющие стаж работы меньше года, имеют минимальную осведомленность и вовлеченность в проект (15 %), в то время как у сотрудников со стажем работы более 11 лет показатель превышает порог 50 % (вариант ответа «Внимательно изучаю дорожную карту и принимаю активное участие в Программе»). Наиболее внимательны к программе мероприятий Проекта «5-100» респонденты, работающие в вузе на полную ставку и имеющие внутреннее совместительство (47 %). Наименее вовлечены работники, занятые на долю ставки в ТюмГУ и имеющие внешнее совместительство (32 %).

### 1.2. Вовлеченность в реализацию Программы «Приоритет 2030»

С конца 2021 г. в России реализуется Программа «Приоритет 2030», участниками которой стали 106 университетов, в том числе Тюменский государственный университет. Так как эмпирическое исследование проводилось спустя пару месяцев после включения университета в Программу «Приоритет 2030», работникам было предложено оценить готовность участвовать в ней в ближайшей перспективе.

Принимать участие в реализации Программы планирует треть респондентов (34 %); каждый шестой не хочет участвовать, но предполагает, что «без этого никак не обойдется» (17 %). Лишь 6 % планируют избежать участия в Программе. Почти половина респондентов затруднились с ответом (42 %), что может объясняться низким уровнем осведомленности работников о реализации Программы «Приоритет 2030» в ТюмГУ.

Активное участие в реализации Программы «Приоритет 2030» готовы принимать более двух третей высшего руководства университета (71 %) и две трети руководителей научно-образовательного подразделения (66 %). 23 % последних предполагают «добровольно-принудительное» вовлечение в реализацию Программы (вариант ответа «Придется принимать участие, без этого не обойдется»), аналогичного мнения придерживается каждый

пятый научно-педагогический работник (20 %) и линейный руководитель (19 %) (см. табл. 1).

По итогам четвертой волны мониторинга именно молодые сотрудники (до 30 лет) демонстрируют минимальную вовлеченность в реализацию Программы «Приоритет 2030» (среди них суммарно 69 % затруднились с ответом либо выбрали вариант «Принимать участие в мероприятиях Программы не планирую»).

Наибольшая вовлеченность в реализацию мероприятий программы «Приоритет 2030» наблюдается среди старшей молодежи (от 31 до 35 лет) – почти половина планирует принимать активное участие (48 %). Такую позицию мы объясняем высокой заинтересованностью данных респондентов в карьерном росте и развитии университета, проявлении своего организаторского потенциала и лидерских амбиций. В прочих возрастных категориях (36 лет и старше) доля солидарных варьируется от 31 % до 39 %. Именно респонденты указанных возрастных групп в каждом пятом случае предполагают, что им придется **вынужденно** участвовать в Программе «Приоритет 2030».

К активному участию в реализации Программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030» готовы менее половины мужчин (42 %) и почти треть женщин (31 %). Наибольшую готовность включиться в реализацию плана мероприятий Программы продемонстрировали работники с приоритетной

ориентацией на синтез образовательной и научной деятельности. Среди них готовность участия в Программе выше у тех, кто ориентирован в своей деятельности на зарубежное научное поле (59 % против 46 % тех, кто работает в отечественном научном поле). В прочих категориях доля респондентов, потенциально вовлеченных в активную реализацию Программы существенно (почти двукратно) ниже. Среди работников, практикующих исключительно преподавание, а также сочетающих преподавание и практическую деятельность, лишь 20 % планируют включиться в реализацию «Приоритета 2030».

## 2. Общая удовлетворенность работой и вовлеченность в проекты ТюмГУ

Общая трудовая удовлетворенность сотрудников – результирующий индикатор на основании личностной оценки обобщенного комплекса факторов трудового процесса и характеристик рабочего места, коллектива и специфики работы. В 2017 г. сотрудниками вуза отмечен низкий уровень общей удовлетворенности работой (лишь 53 % работников оценили ее как высокую – на «4» и «5» баллов по пятибалльной шкале). На протяжении последних трех этапов мониторинга показатель имел устойчивый характер и держался на высоком уровне (в 2018 г. – 70 %, в 2019 г. – 70 % и в 2021 г. – 73 %). На протяжении всех этапов мониторинга

Таблица 1

**Распределение ответов респондентов на вопрос: «Планируете ли Вы принимать участие в Программе “Приоритет 2030”?» в зависимости от профессиональной категории (итоги опроса 2021 г., закрытый вопрос, один вариант ответа, в % к числу опрошенных)**

Table 1

**Question «Do you plan to participate in the Priority 2030 Program?» as answered depending on the professional category (the results of the 2021 survey, closed-ended question, one answer option, % of the respondents' number)**

Вариант ответа	Руководство (N=17)	Линейный руководитель (N=32)	Административный и вспомогательный персонал (N=165)	Руководитель научно-образовательного подразделения (N=35)	Научно-педагогический работник (N=302)
Планирую принимать активное участие в «Приоритет 2030»	71	53	16	66	36
Придется принимать участие, без этого не обойдется	6	19	12	23	20
Принимать участие в мероприятиях Программы не планирую	6	6	12	0	4
Затрудняюсь ответить	17	22	60	11	40
Итого	100	100	100	100	100

наблюдался рост удовлетворенности персонала работой, что объясняется проведением в Тюменском госуниверситете интенсивной кадровой политики, направленной на комплексное развитие человеческого капитала сотрудников. Рассмотрим вовлеченность респондентов в университетские проекты через призму их общей удовлетворенности работой.

Среди работников с высоким уровнем общей удовлетворенности работой (4 и 5 баллов) более трети (37 %) планируют принимать активное участие в Программе «Приоритет 2030» (см. табл. 2). Среди их коллег со средним (3 балла по пятибалльной шкале) и низким уровнем удовлетворенности (1 и 2 балла) более четверти работников ориентированы на активное участие в Программе «Приоритет 2030» (25 % и 28 % соответственно). Среди респондентов со средним и низким уровнем трудовой удовлетворенности выше доля предполагающих принудительное включение в реализацию Программы «Приоритет 2030» (21 % и 24 % соответственно), в то время как среди работников с высоким уровнем удовлетворенности лишь 16 % думают о принудительном вовлечении в реализацию федеральной программы. Работники с низким уровнем удовлетворенности (1 и 2 балла)

в каждом шестом случае не планируют принимать участие в мероприятиях Программы «Приоритет 2030» (16 %). Работники с более высоким уровнем удовлетворенности в три раза реже придерживаются аналогичного мнения (лишь 5 % у работников с высокой удовлетворенностью и 6 % со средним уровнем удовлетворенности).

Респонденты с высоким уровнем общей удовлетворенности работой в университете (4 и 5 баллов) более позитивно оценивают Программу «Приоритет 2030» (67 % выбрали варианты ответов «Точно положительно» и «Скорее положительно»). Среди респондентов со средним уровнем удовлетворенности (3 балла) аналогичного мнения придерживаются в два раза меньше работников (33 %), 28 % сотрудников с низким уровнем удовлетворенности (1 и 2 балла) выбрали варианты ответов «Точно положительно» и «Скорее положительно».

Полученные результаты свидетельствуют о том, что работники с высоким уровнем трудовой удовлетворенности демонстрируют устойчивое положительное отношение к реализуемым в университете государственным проектам, отмечая вовлеченность в действующие программы и демонстрируя готовность включиться в предстоящие.

Таблица 2

**Распределение ответов респондентов на вопросы: «В какой степени Вы в целом удовлетворены работой в университете?» и «Планируете ли Вы принимать участие в Программе “Приоритет 2030”?» (итоги опроса 2021 г., закрытые вопросы, один вариант ответа, в % к числу опрошенных)**

Table 2

**Questions «To what extent are you generally satisfied with your work at the university?» and «Do you plan to participate in the Priority 2030 Program?» (the results of the 2021 survey, closed-ended questions, one answer option, % of the respondents' number)**

Вариант ответа		Общая удовлетворенность работой		
		Высокая (4 и 5 баллов) (N=403)	Средняя (3 балла) (N=124)	Низкая (1 и 2 балла) (N=15)
Планирую принимать активное участие в Программе «Приоритет 2030» (N=188)	Среднее = 4,07 Стандартное отклонение = 0,828 Дисперсия = 0,685	37	25	28
Придется принимать участие, без этого не обойдется (N=96)	Среднее = 3,75 Стандартное отклонение = 0,821 Дисперсия = 0,674	16	21	24
Принимать участие в мероприятиях Программы не планирую (N=34)	Среднее = 3,71 Стандартное отклонение = 0,906 Дисперсия = 0,820	5	6	16
Затрудняюсь ответить (N=234)	Среднее = 3,86 Стандартное отклонение = 0,793 Дисперсия = 0,628	41	48	32
Итого		100	100	100

### 3. Вовлеченность сотрудников в проекты университета и готовность больше времени уделять работе

Отдельные проявления вовлеченности в трудовой процесс измерялись через готовность респондента больше времени посвящать работе. Более половины работников университета согласились с утверждением «Готов(а) больше времени посвящать работе, так как она для меня много значит» (варианты ответов «полностью согласен» и «скорее согласен»). Это 52 % сотрудников в 2017 г., 56 % в 2018 г., 58 % в 2019 г. и 57 % в 2021 г.

Представители руководства университета чаще прочих категорий работников соглашались с утверждением «Готов(а) больше времени посвящать работе, так как она для меня много значит» (см. табл. 3). 82 % представителей ректората и директоров институтов, а также 78 % линейных руководителей выбрали варианты ответов «полностью согласен» и «скорее согласен»). Административный и вспомогательный персонал менее чем в половине случаев выражал готовность к большей вовлеченности в трудовой процесс (44 % выбрали варианты ответов «полностью согласен» и «скорее согласен»). Обозначенная позиция остается без изменений на протяжении двух последних волн мониторинга. Среди работников со стажем менее пяти лет лишь 48 % готовы уделять работе больше времени, в то время как среди респондентов с опытом работы более десяти лет доля возрастает до 58 %, а среди работников со стажем более 20 лет – до 63 %.

В отношении резервов сил и времени необходимо различать ситуации, когда сотрудник работает в авральном режиме и не имеет возможности увеличить производительность и когда мало загруженный специалист имеет потенциальную возможность увеличить количественные качественные показатели своего труда.

Респонденты, готовые больше времени посвящать работе, отличаются высокой удовлетворенностью (см. табл. 4), высокой вовлеченностью в реализацию программы «Приоритет 2030» (см. табл. 5) и положительным отношением к проекту «5-100» (см. табл. 6). Также отмечена корреляция между общей удовлетворенностью и готовностью больше времени посвящать работе (0,249 по Пирсону).

На основании полученных исследовательских результатов нами были выделены три типа трудовой вовлеченности работников: (1) безоговорочная вовлеченность; (2) лабильная вовлеченность (в зависимости от условий, ситуации и уровня мотивации); (3) избегающая вовлеченность. В табл. 7 представлена детализация обозначенных уровней по отдельным критериям: общая трудовая удовлетворенность работника; наличие у работника резервов сил и времени, что выражается в готовности и желании больше времени посвящать работе; готовность сотрудника участвовать в реализации проектов организации-работодателя; информированность о проектах (федеральных и корпоративных), в которых участвует организация-работодатель.

Расчет среднего значения по совокупности обозначенных критериев у респондентов, принадлежащих к различным профессиональным категориям

Таблица 3

**Распределение ответов респондентов на вопрос: «Готов(а) ли я больше времени посвящать работе, так как она для меня много значит?» в зависимости от профессиональной категории работника (закрытый вопрос, сумма вариантов ответов «полностью согласен» и «скорее согласен», в % к числу опрошенных)**

Table 3

**Question «Am I ready to devote more time to work, since it means a lot to me?» as answered depending on the professional category of the employee (closed-ended question, the sum of the answers «completely agree» and «rather agree», % of the respondents' number)**

Год	Руководство	Линейный руководитель	Административный и вспомогательный персонал	Руководитель научно-образовательного подразделения	Научно-педагогический работник
2017	81	72	39	66	57
2018	75	67	39	76	61
2019	75	69	44	63	64
2021	82	78	44	60	60

Таблица 4

Распределение ответов респондентов на вопрос: «Планируете ли Вы принимать участие в Программе “Приоритет 2030”?» в зависимости от готовности больше времени посвящать работе (закрытый вопрос, один вариант ответа, в % к числу опрошенных)

Table 4

Question «Do you plan to participate in the Priority 2030 Program?» as answered depending on the respondents' willingness to devote more time to work (closed-ended question, one answer option, % of the respondents' number)

	«Готов(а) больше времени посвящать работе, так как она для меня много значит»		
	не согласен («совсем не согласен», «скорее не согласен»)	трудно сказать	согласен («скорее согласен», «полностью согласен»)
Планирую принимать активное участие в Программе «Приоритет 2030»	20	17	46
Придется принимать участие, без этого не обойдется	25	16	16
Принимать участие в мероприятиях Программы не планирую	11	10	3
Затрудняюсь ответить	44	57	35
Итого	100	100	100

Таблица 5

Распределение ответов респондентов на вопрос: «Оцените общий уровень трудовой удовлетворенности» в зависимости от готовности больше времени посвящать работе (закрытый вопрос, один вариант ответа, в % к числу опрошенных)

Table 5

Question «Assess the overall level of job satisfaction» as answered depending on the respondents' willingness to devote more time to work (closed-ended question, one answer option, % of the respondents' number)

	«Готов(а) больше времени посвящать работе, так как она для меня много значит»		
	не согласен («совсем не согласен», «скорее не согласен»)	трудно сказать	согласен («скорее согласен», «полностью согласен»)
Высокая (4 и 5 баллов)	52	64	78
Средняя (3 балла)	32	32	19
Низкая (1 и 2 балла)	16	5	3
Итого	100	100	100

работников университета, представлен в табл. 8. Безоговорочная вовлеченность преобладает во всех профессионально-должностных категориях работников университета. Максимальным комплексным уровнем вовлеченности (безоговорочная вовлеченность) отличаются представители руководства университета (90 %) и линейные руководители (75 %). При этом лабильный тип вовлеченности характерен для трети административного и вспомогательного персонала (33 %) и четверти научно-педагогических работников (25 %).

### Обсуждение и заключение

Проведен анализ трудовой вовлеченности работников высшего учебного заведения на примере регионального классического университета. Вовлеченность сотрудников оценивалась через информированность о плане мероприятий по реализации программы повышения конкурентоспособности (Проект «5-100»), готовность участвовать в реализации программы «Приоритет 2030», а также наличие у работников резервов сил и времени. По результатам эмпирического

Таблица 6

**Распределение ответов респондентов на вопрос: «Оцените Ваше отношение к Проекту «5-100»» в зависимости от готовности больше времени посвящать работе (закрытый вопрос, один вариант ответа, в % к числу опрошенных)**

Table 6

**Question «Evaluate your attitude to the Russian Academic Excellence Project» as answered depending on the respondents' willingness to devote more time to work (closed-ended question, one answer option, % of the respondents' number)**

	«Готов(а) больше времени посвящать работе, так как она для меня много значит»		
	не согласен («совсем не согласен», «скорее не согласен»)	трудно сказать	согласен («скорее согласен», «полностью согласен»)
Положительно	56	70	<b>83</b>
Нейтрально	<b>32</b>	24	12
Отрицательно	6	4	2
Итого	100	100	100

Таблица 7

**Типология трудовой вовлеченности работников**

Table 7

**Types of employee involvement**

	Тип вовлеченности		
	Безоговорочная	Лабильная	Избегающая
Общая трудовая удовлетворенность работника	Высокая	Средняя	Низкая
Наличие у работника резервов сил и времени, что выражается в готовности и желании больше времени посвящать работе	Высокая	Средняя	Низкая
Готовность сотрудника участвовать в реализации проектов организации-работодателя	Высокая	Средняя	Низкая
Информированность о проектах (федеральных и корпоративных), в которых участвует организация-работодатель	Высокая	Средняя	Низкая

Таблица 8

**Типология трудовой вовлеченности представителей различных профессиональных категорий университета (в %)**

Table 8

**Representatives of various professional categories' involvement types, %**

	Тип вовлеченности		
	Безоговорочная	Лабильная	Избегающая
Руководство	90	10	0
Линейный руководитель	75	20	5
Административный и вспомогательный персонал	52	33	15
Руководитель научно-образовательного подразделения	65	18	17
Научно-педагогический работник	60	25	15

социологического исследования доля сотрудников, не вовлеченных в мероприятия Программы реализации проекта «5-100», находилась на стабильно

высоком уровне. Максимально осведомлены о содержании плана мероприятий корпоративных проектов высшее руководство университета

и руководители научно-образовательных подразделений. Минимальный уровень информированности о мероприятиях отмечен среди административно-вспомогательного персонала. Также минимально вовлечены в реализацию корпоративных проектов сотрудники, имеющие стаж работы меньше года.

Готовность принимать активное участие в реализации программы «Приоритет 2030» отмечена у высшего руководства университета и руководителей научно-образовательных подразделений.

Ожидается, что руководящий состав университета демонстрирует более высокую вовлеченность в реализацию проекта, так как его представители принимали участие в разработке стратегических планов и «дорожных карт», в то время как научно-педагогический и административно-вспомогательный персонал не всегда обладает должным объемом информации и готовностью включиться в реализацию проекта.

Минимальная вовлеченность в реализацию корпоративных проектов отмечена среди молодых сотрудников (до 30 лет), а максимальная – среди старшей молодежи (30–35 лет). Вовлеченность респондентов в университетский проект рассматривалась через призму их общей удовлетворенности работой. Работники с высоким уровнем общей удовлетворенности чаще принимают активное участие в корпоративных проектах, более позитивно оценивают опыт участия университета в корпоративных проектах и достигнутые им результаты (на примере «Приоритета 2030» и Проекта «5-100»).

Анализ уровня вовлеченности через готовность больше времени посвящать работе показала, что представители руководства чаще других категорий сотрудников готовы больше времени посвящать трудовому процессу. При этом респонденты, готовые больше времени посвящать работе, отличаются более высокой удовлетворенностью, вовлеченностью в реализации программы «Приоритет 2030» и положительным отношением к Проекту «5-100».

В результате проведенного эмпирического исследования определены три типа *трудо*вой вовлеченности работников: высокая (*безоговорочная*), средняя (*лабильная*) и низкая (*избегающая*) вовлеченность. Максимальный уровень вовлеченности преобладает во всех профессиональных должностных категориях работников университета, однако более характерен для представителей высшего руководства и линейных руководителей. Лабильный тип вовлеченности характерен для каждого третьего представителя административно-вспомогательного персонала и четверти научно-педагогических работников.

На основании полученных результатов в университете могут быть совершены конкретные действия, в частности, повышение внимания к новым сотрудникам, работающим менее года, и более интенсивное включение их в информационную среду университета, оповещение о текущих корпоративных проектах и повышение их мотивации к трудовой деятельности, повышение осведомленности, закрепление за молодыми сотрудниками наставников. Также важно проводить углубленный мониторинг сотрудников с безоговорочным типом вовлеченности для своевременного выявления признаков профессионального выгорания, применения комплекса мер по его устранению и профилактике у наиболее вовлеченных сотрудников.

Данное исследование имеет определенные **ограничения**. Во-первых, оно проведено в государственном университете, поэтому целесообразно предположить, что оценки сотрудников из коммерческого вуза могут отличаться. Мы не обобщаем выводы, сделанные на основе полученных результатов, для всех университетов; особенности трудовой удовлетворенности и вовлеченности могут различаться в отдельных структурных подразделениях организации, следовательно, конкретные управленческие решения должны варьироваться применительно к специфике каждого подразделения.

Изучение трудовой вовлеченности работников высшего учебного заведения на примере включенности в корпоративные проекты имеет широкие перспективы развития и распространения на другие высшие учебные заведения (технического, медицинского и иного профиля).

#### Список литературы

1. Масалова Ю. А. Исследование вовлеченности профессорско-преподавательского состава университета // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 1 (101). С. 76–82.
2. Субботин В. Опросник Q12: экспресс-метод оценки вовлеченности – мотивации и лояльности – персонала // Антропос-консалтинг [Электронный ресурс]. URL: [http://www.antropos.ru/articles\\_item.php?lang=&aid=156](http://www.antropos.ru/articles_item.php?lang=&aid=156) (дата обращения: 26.12.2022).
3. Kahn W. A. Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work // Academy of Management Journal. 1990. Vol. 33, no. 4. P. 692–724.
4. Schaufeli W. B., Shimazu A., Hakanen J., Salanova M., Witte H. de. An Ultra-Short Measure for Work Engagement: The UWES-3 Validation across Five Countries // European Journal of Psychological Assessment. 2017. Vol. 35, no. 4. P. 1–15. DOI: 10.1027/1015–5759/a000430.
5. Резапова Д. Б. Вовлеченность сотрудников в работу // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 1 (101). С. 73–75.

6. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами. Санкт-Петербург : Питер, 2012. 846 с.
7. Долженко Р. А. Удовлетворенность, лояльность, вовлеченность персонала: уточнение и конкретизация понятий // Вестник Алтайского государственного аграрного университета. 2014. № 9 (119). С. 157–162.
8. Вовлеченность [Электронный ресурс]. URL: <http://eduardk.livejournal.com/804563.html> (дата обращения: 26.12.2022).
9. Robinson D., Perryman S., Hayday S. The Drivers of Employee Engagement. UK : Institute for Employment Studies, 2004. xi, 73 p.
10. Pritchard K. Employee Engagement in the UK: Meeting the Challenge in the Public Sector // Development and Learning in Organizations. Vol. 22, no. 6. P. 15–17.
11. Maslach C., Schaufeli W. B., Leiter M. P. Job Burnout // Annual Review of Psychology. 2001. Vol. 52. P. 397–423.
12. Employee Engagement in the Higher Education Sector: An Evidence Review [Электронный ресурс]. URL: [https://blogs.shu.ac.uk/hallamleaders/files/2018/01/employee\\_engagement\\_in\\_the\\_he\\_sector\\_evidence\\_review.pdf](https://blogs.shu.ac.uk/hallamleaders/files/2018/01/employee_engagement_in_the_he_sector_evidence_review.pdf) (дата обращения: 26.12.2022).
13. Schaufeli W., Bakker A. UWES. Utrecht Work Engagement Scale. Preliminary Manual [Version 1.1, December 2004]. Utrecht University, 2004. 60 p.
14. Delina G., Samuel P. E. A Study on the Interrelationships between Employee Engagement, Employee Engagement Initiatives and Job Satisfaction // International Journal of Business Excellence. 2020. Vol. 20 (2). P. 242–268.
15. The Role of Employee Engagement in the Return to Growth [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bloomberg.com/news/articles/2010-08-13/the-role-of-employee-engagement-in-the-return-to-growth> (дата обращения: 26.12.2022).
16. Archer W. Mission Critical? Modernising Human Resource Management in Higher Education [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hepi.ac.uk/466-1170/Mission-Critical-Modernising-Human-Resource-Management-in-Higher-Education.html> (дата обращения: 26.12.2022).
17. Livingston J. Defining and Managing Faculty Engagement: Validation of the Faculty Engagement Survey : PhD Thesis. California : Azusa, 2011. 199 p.
18. Ramos V., Unda X., Robalino-López A., Franco-Crespo A. Universities are Different, Even from the Same Context and Legal Form: The Challenge to Consider Organizational Culture and Workers Engagement to Understand Universities' Behavior and Processes // Proceedings of International Technology, Education and Development Conference (6th – 8th March 2017). Spain : Valencia, 2017. P. 1715–1720. DOI: 10.21125/inted.2017.0531.
19. Amabile T. M., Kramer S. J. The Power of Small Wins // Harvard Business Review. May 2011. Article no. R1105C.
20. Špoljarić A., Tkalac Verčič A. Internal Communication Satisfaction and Employee Engagement as Determinants of the Employer Brand // Journal of Communication Management. 2022. Vol. 26, no. 1. P. 130–148. DOI: 10.1108/JCOM-01-2021-0011.
21. Tkalac Verčič A., Galič Z., Žnidar K. The Relationship of Internal Communication Satisfaction With Employee Engagement and Employer Attractiveness: Testing the Joint Mediating Effect of the Social Exchange Quality Indicators // International Journal of Business Communication. 2021. October, 26. DOI: 10.1177/23294884211053839.
22. Tampubolon H. The Relationship between Employee Engagement, Job Motivation, and Job Satisfaction towards the Employee Performance // Corporate Ownership and Control. 2016. Vol. 13, iss. 2. P. 473–477. DOI: 10.22495/cocv13i2c2p9.
23. Чиксентмихайи М. Поток. Психология оптимально-го переживания. Москва : Альпина, 2018. 464 с.
24. Чичерина Н. В., Васильева Ю. С., Окулова О. И. Международные аккредитации как инструмент развития вовлеченности научно-педагогических работников // Университетское управление: практика и анализ. 2019. Т. 23, № 1–2. С. 47–59. DOI: 10.15826/umpa.2019.01–2.003.
25. Maslach C., Jackson S. E., Leiter M. Maslach Burnout Inventory. Manual. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press, 1996. 52 p.
26. Schaufeli W. B., Bakker A. B. Werk en welbevinden: Naar een positieve benadering in de Arbeidsen Gezondheidspsychologie // Gedrag en Organisatie. 2001. Vol. 14. P. 229–253.
27. Schaufeli W. B., Salanova M., González-Romá V., Bakker A. B. The Measurement of Engagement and Burnout: A Confirmative Analytic Approach // Journal of Happiness Studies. 2002. Vol. 3. P. 71–92.
28. Montero-Marin J., Garcia-Campayo J., Fajo-Pascual M., Carrasco J. V., Gascón S., Gili M., Mayoral-Cleries F. Sociodemographic and Occupational Risk Factors Associated with the Development of Different Burnout Types: The Cross-Sectional University of Zaragoza Study // BMC Psychiatry. 2011. Vol. 11. P. 49.
29. Hallberg U. E., Schaufeli W. B. «Same Same» But Different? Can Work Engagement Be Discriminated from Job Involvement and Organizational Commitment? // European Psychologist. 2006. Vol. 11, no. 2. P. 119–127.
30. Korman A. K., Wittig-Berman U. Career Success and Personal Failure: Alienation in Professionals and Managers // Academy of Management Journal. 1981. Vol. 24. P. 342–360.
31. Kanungo R. N. Work Alienation: A Pancultural Perspective // International Studies of Management & Organization. 1983. Vol. XIII, no. 1–2. Cross-Cultural Management: II. Empirical Studies. P. 119–138.
32. Banai M., Reisel W. The Influence of Supportive Leadership and Job Characteristics on Work Alienation: A Six-Country Investigation // Journal of World Business. 2007. Vol. 42. P. 463–476.
33. Dipietro R. B., Pizam A. Employee Alienation in the Quick Service Restaurant Industry // Journal of Hospitality and Tourism Research. 2008. Vol. 32. P. 22–39.
34. Gallup Study: Engaged Employees Inspire Company Innovation: National Survey Finds that Passionate Workers are Most Likely to Drive Organizations Forward [Электронный ресурс]. URL: <http://gmj.gallup.com/content/24880/Gallup-Study-Engaged-Employees-Inspire-Company.aspx> (дата обращения: 26.12.2022).
35. Morgan G. Images of Organization. Thousand Oaks, California : Sage Publications, 1998. 349 p.
36. Baumruk R. Why Managers Are Crucial to Increasing Engagement // Strategic HR Review. 2017. February, 15. P. 24–27.

37. Martin G., Hetrick S. Corporate Reputations, Branding and People Management: A Strategic Approach to HR. Oxford : Butterworth-Heinemann, 2006. 400 p.
38. 2012 Trends in Global Engagement // Aon Hewitt [Электронный ресурс]. URL: [http://www.aon.com/attachments/human-capital-consulting/2012\\_TrendsInGlobalEngagement\\_Final\\_v11.pdf](http://www.aon.com/attachments/human-capital-consulting/2012_TrendsInGlobalEngagement_Final_v11.pdf) (дата обращения: 26.12.2022).
39. Bates S. Getting Engaged // HR Magazine. 2004. Vol. 49, no. 2. P. 44–51.
40. Corporate Leadership Council, Driving Performance and Retention through Employee Engagement, Corporate Executive Board [Электронный ресурс]. URL: <https://www.achievementmission.org/wp-content/uploads/2021/03/Employee-Engagement.pdf> (дата обращения: 26.12.2022).
41. Demerouti E., Bakker A. B., Janssen P. P. M., Schaufeli W. B. Burnout and Engagement at Work as a Function of Demands and Control // Scandinavian Journal of Work, Environment & Health. 2001. No. 27. P. 279–286.
42. Sonnentag S. Recovery, Work Engagement, and Proactive Behavior: A New Look at the Interface Between Nonwork and Work // Journal of Applied Psychology. 2003. Vol. 88, no. 3. P. 518–528.
43. Salanova M., Agut S., Pieró J. Linking Organizational Facilitators and Work Engagement to Extrarole Performance and Customer Loyalty: The Mediating Role of Service Climate // Journal of Applied Psychology. 2005. Vol. 90, no. 6. P. 1217–1227.
44. Schaufeli W. B., Taris T. W., Rhenen W. van. Workaholism, Burnout and Engagement: Three of a Kind or Three Different Kinds of Employee Well-Being // Applied Psychology: An International Review. 2008. No. 57. P. 173–203.
45. Employee Engagement in the Higher Education Sector: An Evidence Review. [S. l.] : Institute for Employment Studies, 2018. 28 p.
7. Dolzhenko R. A. Udovletvorennost', loyal'nost', вовлеченност' personala: utochnenie i konkretizatsiya ponyatii [Satisfaction, Loyalty and Involvement of Staff: Clarification and Specification of Terms]. *Vestnik Altaiskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta*, 2014, no. 9 (119), pp. 157–162. (In Russ.).
8. Vovlechnost' [Involvement], available at: <http://eduardk.livejournal.com/804563.html> (accessed 26.12.2022). (In Russ.).
9. Robinson D., Perryman S., Hayday S. The Drivers of Employee Engagement. UK: Institute for Employment Studies, 2004. xi, 73 p. (In Eng.).
10. Pritchard K. Employee Engagement in the UK: Meeting the Challenge in the Public Sector. *Development and Learning in Organizations*, vol. 22, no. 6, pp. 15–17. (In Eng.).
11. Maslach C., Schaufeli W. B., Leiter M. P. Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 2001, vol. 52, pp. 397–423. (In Eng.).
12. Employee Engagement in the Higher Education Sector: An Evidence Review, available at: [https://blogs.shu.ac.uk/hallamleaders/files/2018/01/employee\\_engagement\\_in\\_the\\_he\\_sector\\_evidence\\_review.pdf](https://blogs.shu.ac.uk/hallamleaders/files/2018/01/employee_engagement_in_the_he_sector_evidence_review.pdf) (дата обращения: 26.12.2022). (In Eng.).
13. Schaufeli W., Bakker A. UWES. Utrecht Work Engagement Scale. Preliminary Manual [Version 1.1, December 2004]. Utrecht University, 2004. 60 p. (In Eng.).
14. Delina G., Samuel P. E. A Study on the Interrelationships between Employee Engagement, Employee Engagement Initiatives and Job Satisfaction. *International Journal of Business Excellence*, 2020, vol. 20 (2), pp. 242–268. (In Eng.).
15. The Role of Employee Engagement in the Return to Growth, available at: <https://www.bloomberg.com/news/articles/2010-08-13/the-role-of-employee-engagement-in-the-return-to-growth> (accessed 26.12.2022). (In Eng.).
16. Archer W. Mission Critical? Modernising Human Resource Management in Higher Education, available at: <http://www.hepi.ac.uk/466-1170/Mission-Critical-Modernising-Human-Resource-Management-in-Higher-Education.html> (accessed 26.12.2022). (In Eng.).
17. Livingston J. Defining and Managing Faculty Engagement: Validation of the Faculty Engagement Survey, PhD Thesis. California: Azusa, 2011. 199 p. (In Eng.).
18. Ramos V., Unda X., Robalino-López A., Franco-Crespo A. Universities are Different, Even from the Same Context and Legal Form: The Challenge to Consider Organizational Culture and Workers Engagement to Understand Universities' Behavior and Processes. *Proceedings of International Technology, Education and Development Conference*, Valencia, 2017, pp. 1715–1720. doi 10.21125/inted.2017.0531. (In Eng.).
19. Amabile T. M., Kramer S. J. The Power of Small Wins. *Harvard Business Review*, May 2011, article no. R1105C. (In Eng.).
20. Špoljarić A., Tkalac Verčič A. Internal Communication Satisfaction and Employee Engagement as Determinants of the Employer Brand. *Journal of Communication Management*, 2022, vol. 26, no. 1, pp. 130–148. doi 10.1108/JCOM-01-2021-0011. (In Eng.).
21. Tkalac Verčič A., Galić Z., Žnidar K. The Relationship of Internal Communication Satisfaction With Employee Engagement and Employer Attractiveness: Testing the Joint

### References

1. Masalova Yu. A. Issledovanie вовлеченности professorsko-prepodavatel'skogo sostava universiteta [Research of Employee University Engagement]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2016, no. 1 (101), pp. 76–82. (In Russ.).
2. Subbotin V. Oprosnik Q12: ekspress-metod otsenki вовлеченности – motivatsii i loyal'nosti – personala [Questionnaire Q12: Express Method for Assessing Staff Involvement], available at: [http://www.antropos.ru/articles\\_item.php?lang=&aid=156](http://www.antropos.ru/articles_item.php?lang=&aid=156) (accessed 26.12.2022). (In Russ.).
3. Kahn W. A. Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work. *Academy of Management Journal*, 1990, vol. 33, no. 4, pp. 692–724. (In Eng.).
4. Schaufeli W. B., Shimazu A., Hakanen J., Salanova M., Witte H. de. An Ultra-Short Measure for Work Engagement: The UWES-3 Validation across Five Countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 2017, vol. 35, no. 4, pp. 1–15. doi 10.1027/1015-5759/a000430. (In Eng.).
5. Rezapova D. B. Vovlechnost' sotrudnikov v rabotu [Personnel Engagement into Work]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2016, no. 1, pp. 73–75. (In Russ.).
6. Armstrong M. Praktika upravleniya chelovecheskimi resursami [A Handbook of Human Resource Management Practice], Saint Petersburg, Piter, 2012. 846 p. (In Russ.).

Mediating Effect of the Social Exchange Quality Indicators. *International Journal of Business Communication*, 2021, October 26. (In Eng.).

22. Tampubolon H. The Relationship between Employee Engagement, Job Motivation, and Job Satisfaction towards the Employee Performance. *Corporate Ownership and Control*, 2016, vol. 13, iss. 2, pp. 473–477. doi 10.22495/cocv13i2c2p9. (In Eng.).

23. Csikszentmihalyi M. Поток. Психология оптимального переживания [Flow. The Psychology of Optimal Experience], Moscow, Alpina, 2018, 464 p. (In Russ.).

24. Chicherina N. V., Vasilieva J. S., Okulova O. I. Mezhdunarodnye akkreditatsii kak instrument razvitiya vovlechenosti nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov [International Accreditations as a Tool to Develop Faculty Engagement]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2019, vol. 23, no. 1–2, pp. 47–59. doi 10.15826/umpa.2019.01–2.003. (In Russ.).

25. Maslach C., Jackson S. E., Leiter M. Maslach Burnout Inventory. Manual. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1996. 52 p. (In Eng.).

26. Schaufeli W. B., Bakker A. B. Werk en welbevinden: Naar een positieve benadering in de Arbeidsen Gezondheidspsychologie. *Gedrag en Organisatie*, 2001, vol. 14, pp. 229–253. (In Dutch).

27. Schaufeli W. B., Salanova M., González-Romá V., Bakker A. B. The Measurement of Engagement and Burnout: A Confirmative Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 2002, vol. 3, pp. 71–92. (In Eng.).

28. Montero-Marin J., Garcia-Campayo J., Fajo-Pascual M., Carrasco J. V., Gascón S., Gili M., Mayoral-Cleries F. Sociodemographic and Occupational Risk Factors Associated with the Development of Different Burnout Types: The Cross-Sectional University of Zaragoza Study. *BMC Psychiatry*, 2011, no. 11, p. 49. (In Eng.).

29. Hallberg U. E., Schaufeli W. B. «Same Same» But Different? Can Work Engagement Be Discriminated from Job Involvement and Organizational Commitment? *European Psychologist*, 2006, vol. 11, no. 2, pp. 119–127. (In Eng.).

30. Korman A. K., Wittig-Berman U. Career Success and Personal Failure: Alienation in Professionals and Managers. *Academy of Management Journal*, 1981, vol. 24, pp. 342–360. (In Eng.).

31. Kanungo R. N. Work Alienation: A Pancultural Perspective. *International Studies of Management & Organization*, 1983, vol. XIII, no. 1–2, pp. 119–138. (In Eng.).

32. Banai M., Reisel W. The Influence of Supportive Leadership and Job Characteristics on Work Alienation: A Six-Country Investigation. *Journal of World Business*, 2007, vol. 42, pp. 463–476. (In Eng.).

33. Dipietro R. B., Pizam A. Employee Alienation in the Quick Service Restaurant Industry. *Journal of Hospitality and Tourism Research*, 2008, vol. 32, pp. 22–39. (In Eng.).

34. Gallup Study: Engaged Employees Inspire Company Innovation: National Survey Finds that Passionate Workers are Most Likely to Drive Organizations Forward, available at: <http://gmj.gallup.com/content/24880/Gallup-Study-Engaged-Employees-Inspire-Company.aspx> (accessed 26.12.2022). (In Eng.).

35. Morgan G. Images of Organization. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1998. 349 p. (In Eng.).

36. Baumruk R. Why Managers Are Crucial to Increasing Engagement. *Strategic HR Review*, 2017, February, 15, pp. 24–27. (In Eng.).

37. Martin G., Hetrick S. Corporate Reputations, Branding and People Management: A Strategic Approach to HR. Oxford: Butterworth-Heinemann, 2006. 400 p. (In Eng.).

38. Aon Hewitt. 2012 Trends in Global Engagement, available at: [http://www.aon.com/attachments/human-capital-consulting/2012\\_TrendsInGlobalEngagement\\_Final\\_v11.pdf](http://www.aon.com/attachments/human-capital-consulting/2012_TrendsInGlobalEngagement_Final_v11.pdf) (accessed 26.12.2022). (In Eng.).

39. Bates S. Getting Engaged. *HR Magazine*, 2004, vol. 49, no. 2, pp. 44–51. (In Eng.).

40. Corporate Leadership Council, Driving Performance and Retention through Employee Engagement, Corporate Executive Board, available at: <https://www.achievethegoal.org/wp-content/uploads/2021/03/Employee-Engagement.pdf> (accessed 26.12.2022). (In Eng.).

41. Demerouti E., Bakker A. B., Janssen P. P. M., Schaufeli W. B. Burnout and Engagement at Work as a Function of Demands and Control. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 2001, no. 27, pp. 279–286. (In Eng.).

42. Sonnentag S. Recovery, Work Engagement, and Proactive Behavior: A New Look at the Interface Between Nonwork and Work. *Journal of Applied Psychology*, 2003, vol. 88, no. 3, pp. 518–528. (In Eng.).

43. Salanova M., Agut S., Pieró J. Linking Organizational Facilitators and Work Engagement to Extrarole Performance and Customer Loyalty: The Mediating Role of Service Climate. *Journal of Applied Psychology*, 2005, vol. 90, no. 6, pp. 1217–1227. (In Eng.).

44. Schaufeli W. B., Taris T. W., Rhenen W. van. Workaholism, Burnout and Engagement: Three of a Kind or Three Different Kinds of Employee Well-Being. *Applied Psychology: An International Review*, 2008, no. 57, pp. 173–203. (In Eng.).

45. Employee Engagement in the Higher Education Sector: An Evidence Review. Institute for Employment Studies, 2018. 28 p. (In Eng.).

#### Информация об авторах / Information about the authors

**Ефимова Галина Зиновьевна** – кандидат социологических наук, профессор кафедры общей и экономической социологии Тюменского государственного университета; g.z.efimova@utmn.ru.

**Латышев Андрей Сергеевич** – директор кампуса «Школа 21» в Великом Новгороде; Советник ректора Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого по стратегическому развитию; a.latyshhev@21-school.ru.

**Galina Z. Efimova** – PhD (Sociology), Professor of the Department of General and Economic Sociology, University of Tyumen; g.z.efimova@utmn.ru.

**Andrey S. Latyshev** – Director of the Campus «School 21» in Veliky Novgorod; Advisor to the Rector of Yaroslav-the-Wise Novgorod State University (NovSU); a.latyshhev@21-school.ru.

# ПИСЬМО В РЕДАКЦИЮ A LETTER TO THE EDITOR

ISSN 1999-6640 (print)  
ISSN 1999-6659 (online)

<http://umj.ru>

DOI 10.15826/umpra.2023.03.029



## УРОКИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КИБЕРНЕТИКИ ДЛЯ РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ

**В. А. Пушных**

*Ассоциация инженерного образования России (Томское региональное отделение)  
Россия, 634050, Томск, ул. Пирогова, 10б;  
[pushnykh@tpu.ru](mailto:pushnykh@tpu.ru)*

*Аннотация.* Окружающая среда современных российских университетов может быть определена как весьма турбулентная, предъявляющая университетам множество критических вызовов. В этих условиях для университетов очень важны как выбор правильной стратегии поведения во внешней среде, так и создание внутренней атмосферы, обеспечивающей успешную реализацию стратегии. Одним из инструментов анализа эффективности организации и определения путей ее повышения является организационная кибернетика (VSM – Valuable System Model), разработанная С. Биром. Соединяя общие законы кибернетики с достижениями нейрофизиологии, С. Бир предложил модель управления организацией, уподобив ее человеческому организму, управляемому мозгом. Модель включает в себя пять взаимосвязанных систем разного уровня. Она успешно применялась для анализа эффективности различных экономических систем – от экономики целого государства до предприятий малого бизнеса. В данной статье впервые предпринята попытка применения VSM для анализа деятельности российских университетов. Сформулированы особенности названных С. Биром пяти систем в университете, отличающие их от систем в бизнес-организациях, и проанализирована работа каждой из них. Показаны типичные ошибки функционирования систем в университете и даны некоторые рекомендации по их устранению. В качестве основных выводов указаны ограниченность применения в университете методов управления, принятых в бизнес-организациях, необходимость формулирования четкой стратегической цели на уровне вышестоящей системы и важность построения в университетах организационной культуры, основанной на доверии и уважении. На основе этих выводов даны некоторые практические рекомендации по развитию российских университетов.  
*Ключевые слова:* организационная кибернетика, Valuable System Model (VSM), российские университеты, стратегическая цель, организационная культура, доверие, уважение  
*Для цитирования:* Пушных В. А. Уроки организационной кибернетики для российских университетов // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27, № 3. С. 149–159. DOI: 10.15826/umpra.2023.03.029.

DOI 10.15826/umpra.2023.03.029

## ORGANIZATIONAL CYBERNETICS LESSONS FOR RUSSIAN UNIVERSITIES

**V. A. Pushnykh**

*Russian Association for Engineering Education (Tomsk office),  
10b Pirogova str., Tomsk, 634050, Russian Federation;  
[pushnykh@tpu.ru](mailto:pushnykh@tpu.ru)*

*Abstract.* The modern environment of the Russian universities could be defined as very turbulent and challenging. So, choosing a correct strategy of behavior in this environment, as well as creating the corresponding internal atmosphere, is very important for universities in these conditions. Organizational cybernetics, or VSM (Valuable System Model), pioneered by S. Beer, is one of the instruments to analyze the organization's effectiveness and to search for the ways of increasing effectiveness. Connecting the general cybernetic principles with the achievements of the neurophysiology, S. Beer proposed a management model, wherein the organization is seen like a brain-ruled human organism. The model

includes five interconnected systems of different levels. It has been successfully applied for analyzing the effectiveness of various economic systems – from the whole state to small business enterprises. This paper demonstrates the first attempt of applying VSM for studying the Russian universities' performance. There are distinguished the peculiarities of each of the five Beer's systems within the university as compared to the similar systems in business organizations, each system operation at the university being analyzed. The author demonstrates the typical mistakes of the system operation and gives some advices on these mistakes elimination. The main conclusions drawn are as follows: 1) the methods of management prevailing at business organization can find rather limited application at the universities; 2) Russian universities are lacking strategic goals formulated by superior system; 3) another need of the universities is creation of organizational culture based on trust and respect. Finally, there are given some practical recommendations on advancing the Russian universities. *Keywords:* organizational cybernetics, Valuable System Model (VSM), Russian universities, strategic goal, organizational culture, trust, respect

*For citation:* Pushnykh V. A. Organizational Cybernetics Lessons for Russian Universities. *University Management: Practice and Analysis*, 2023, vol. 27, no. 3, pp. 149–159. doi 10.15826/umpa.2023.03.029. (In Russ.).

*Многие вещи нам непонятны не потому,  
что наши понятия слабы; но потому,  
что сии вещи не входят в круг наших понятий.*

*Козьма Петрович Прутков*

## Введение

Университеты – это организации, для которых нахождение правильной пропорции между целью и ценностно ориентированными подходами к управлению и осуществлению деятельности является критически важной задачей. При чрезмерно большой доле целеориентированного подхода университет рискует превратиться в коммерческую организацию, и тогда его главной целью станет прибыль, получаемая от всех видов деятельности, со всеми вытекающими последствиями для образования и научных исследований. С другой стороны, поскольку университет обладает значительными активами (как материальными, так и нематериальными), которые требуют соответствующего управления, чрезмерный акцент на ценностно ориентированном подходе может привести к экономическому краху.

Необходимый баланс между этими подходами достигается разными способами. Одним из инструментов его достижения может служить организационная кибернетика (VSM – Valuable System Model), разработанная С. Биром [1; 2]. VSM достаточно широко применялась для анализа эффективности различных экономических систем – от экономики целого государства до предприятий малого бизнеса [1; 3; 4]. Поскольку С. Бир утверждал, что VSM является универсальным инструментом, его использование для анализа деятельности российского университета представляет интерес, так как повышение эффективности вузов – чрезвычайно актуальная задача для современной России.

## Организационная кибернетика С. Бира

В основе организационной кибернетики лежат, во-первых, общие законы кибернетики как науки об управлении системами и, во-вторых, широко

распространенная в менеджменте и весьма плодотворная метафора «организация – живой организм», которая породила такие понятия, как «жизненный цикл организации», «организационные патологии», «геном университета» и др.

Соединяя законы кибернетики с достижениями современной нейрофизиологии, С. Бир определил организационную кибернетику как науку о жизнеспособной организации. В качестве образца жизнестойкости он взял человеческий организм, управляемый мозгом. Подобно тому, как нейрофизиологи выделяют в нервной системе человека пять подсистем, ответственных за различные стадии получения и обработки информации, выработки и реализации решений, С. Бир на основании общих законов кибернетики построил модель жизнестойкой организации, состоящую также из пяти подсистем, соединенных петлями обратной связи.

Система 1 – самая важная, осуществляющая управление основной деятельностью организации. Она включает в себя совокупность подразделений организации, деятельность которых направлена непосредственно на достижение целей (рис. 1). Каждое подразделение выполняет свои задачи, совместное решение которых и представляет собой достижение цели [2]. Согласно Бире, чтобы эффективно выполнять свои функции, все подсистемы должны быть автономны, но Система 1 при этом должна иметь максимально возможную автономию, которая ограничивается единственным требованием – она должна функционировать как часть всей организации в соответствии с целью, установленной системой более высокого уровня.

Системы 2, 3, 4 и 5 обеспечивают работу Системы 1 и являются вспомогательными по отношению к ней. В отличие от Системы 1 их автономность должна быть существенно ограничена, потому

что чем больше степень независимости этих систем, тем выше уровень бюрократии в организации.

Система 3 осуществляет оперативное управление Системой 1. Она отвечает за стабильность повседневной работы организации в соответствии с ее политикой, установленной Системой 5. Если разные части Системы 1 имеют информацию о текущем состоянии дел только в своем подразделении, то Система 3 обладает информацией обо всей организации и сообщает ее Системе 5. Однако при возникновении в подразделениях экстраординарной ситуации, грозящей критически тяжелыми последствиями для всей организации, Система 1 должна иметь возможность сообщать такую «аварийную» информацию непосредственно Системе 5, минуя Систему 3 (показано пунктирной линией на рис. 1). Система 3 действует через координацию и аудит. Она производит постоянный аудит индикаторов работы подразделений, сравнивает их значения с теми, что установила Система 5, и при необходимости вносит коррективы в деятельность подразделений через Систему 2.

Система 2 представляет собой набор правил, инструкций, регламентов и других нормативов, регулирующих работу всех частей Системы 1 и обеспечивающих беспрепятственность и согласованность их действий.

Система 4 объединяет внутреннюю информацию от Системы 3 с информацией об окружающей среде в форме, необходимой для принятия решений. Если это необходимо для оперативной работы частей Системы 1, они имеют возможность самостоятельно взаимодействовать с определенными участками внешней среды (рис. 1). Система 4 осуществляет мониторинг внешней среды в целом, обнаруживает ее изменения, которые как в ближайшем, так и в отдаленном будущем могут оказать влияние на деятельность и идентичность всей организации, и передает эту информацию Системе 3 (если необходимы быстрые действия) или Системе 5 (если эта информация нужна для долгосрочного планирования). По существу, Система 4 формирует видение будущего и определяет развитие организации.

Система 5, или политическая система, осуществляет руководство всей организацией. На основании полученной от Системы 4 информации Система 5 определяет политику организации и передает ее Системе 3 для организации исполнения в подразделениях. Система 5 ответственна за адаптацию организации к внешней среде и обеспечение ее внутренней стабильности. Кроме того, Система 5 должна демонстрировать идентичность организации системе более высокого уровня,

частью которой организация является и цели которой она должна выполнять.

Как следует из этого описания, деятельность организации основана на получении, передаче и обработке самой разнообразной информации, поэтому особое внимание должно уделяться правильному функционированию информационных каналов и обратной связи.

Еще одним выводом организационной кибернетики является рекурсивная природа сложных организационных систем. Это значит, что форма организации высшего уровня в том или ином виде повторяется на каждом из нижних уровней. Рекурсия не означает, что на каждом нижележащем уровне все вышеупомянутые подсистемы должны быть обязательно структурно выявлены. Одна и та же структурная единица может осуществлять функции нескольких подсистем. Для обеспечения жизнестойкости важно, чтобы ни одна из этих функций не была потеряна.

С. Бир [1] и М. Джексон [2] указывают на некоторые типичные ошибки в построении организаций, выявленные организационной кибернетикой:

1. Ошибки при выявлении целей и последующих уровней рекурсии.
2. Непредоставление автономии элементам Системы 1.
3. Неадекватность локального менеджмента на уровне Системы 1.
4. Системы 2, 3, 4, 5 стремятся быть жизнестойкими сами по себе, а не обслуживать всю систему, обеспечивая ее функционирование: это приводит к бюрократизации.
5. Отсутствие какой-либо из Систем 1–5 или их плохая работа. Особенно опасно, когда:
  - а) Система 2 слишком слаба и не справляется с координацией;
  - б) Система 4 слишком слаба, из-за чего Система 5 вынуждена объединиться с Системой 3 и заниматься только текущими вопросами;
  - в) Система 5 не предоставляет важных характеристик и общих результатов большей системе, частью которой является.
6. Информационные потоки не соответствуют требованиям обеспечения жизнестойкости системы.

### **Анализ российских университетов с позиций организационной кибернетики**

Рассмотрим российские университеты с вышеизложенных положений организационной кибернетики. Прежде всего, нужно провести идентификацию исследуемой системы – в нашем случае университета. Для этого необходимо:

1. Определить систему, в которую университет входит как часть и которая устанавливает его основную цель (верхний уровень рекурсии);

2. Выявить цели, которые должны достигаться университетом;

3. Определить производящие элементы Системы 1 (жизнестойкие части) университета.

Российские университеты являются частью общей системы высшего образования России и, согласно п. 4 статьи 23 «Закона об образовании РФ», образовательными организациями, «...осуществляющими в качестве основной цели их деятельности образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования и научную деятельность». Таким образом, вышестоящей системой для российских университетов является государство. Несмотря на различные формы

собственности (государственная и частная) и ведомственную принадлежность (различные министерства, в состав которых входят университеты), они имеют одну и ту же указанную выше основную цель, которая в то же время может детализоваться собственниками или вышестоящими ведомствами.

Однако осуществление образовательной и научной деятельности – это, по существу, не цель, а функция университета как системы. Целью системы обычно является или сохранение текущего состояния, описываемого определенными характеристиками системы, или переход в другое состояние, которое является для системы более привлекательным и описывается либо другими значениями тех же характеристик, либо иными характеристиками.

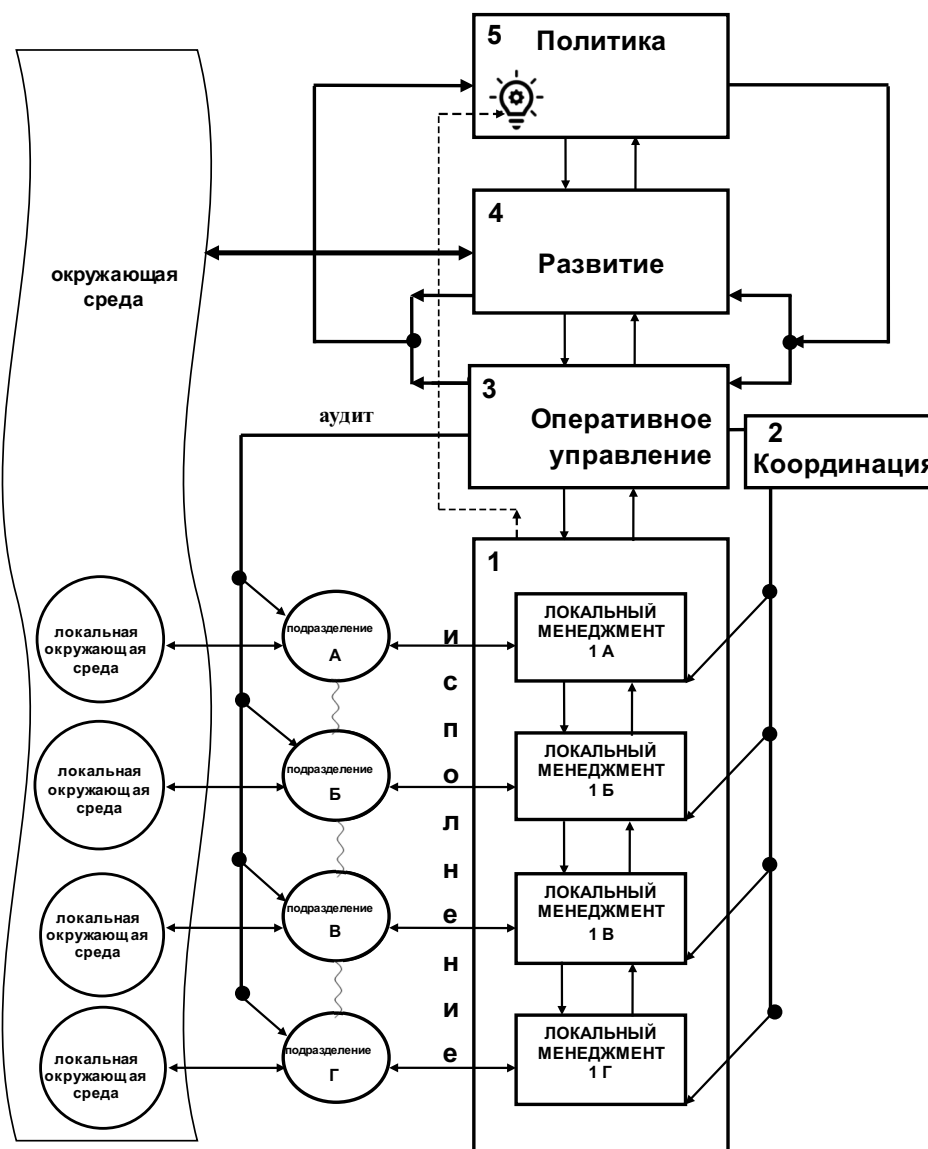


Рис. 1. Модель жизнестойкой системы

Fig. 1. Valuable System Model

В целом, выполнение функции тоже может быть целью системы, но в этом случае возникают вопросы: как измерить или каким-либо образом оценить достижение такой цели и как определить, выполняет ли система свою функцию надлежащим образом, для чего нужно сформировать этот «надлежащий образ». Оказывается, что применительно к университетам задача формирования критериев достижения цели не только не проста, но, скорее всего, и вовсе нерешаема. Деятельность университетов не формализуется, связи между результатами и средствами их достижения неоднозначны и иногда противоречивы, а реальные результаты могут быть адекватно оценены только в очень длительной перспективе [5]. Поэтому попытки создания систем текущей оценки деятельности российских университетов регулярно проваливаются. Работодатели, привлекаемые для такой оценки, всегда будут недовольны университетами из-за инерционности системы высшего образования. Неэффективность всевозможных рейтингов убедительно доказана провалом проекта «5-100». Изобретаемые Министерством и Рособрнадзором показатели часто оказываются далеки от реальной картины деятельности университетов и поэтому постоянно корректируются и уточняются, требуя все больше времени и сил для их подсчета и представления. Одной из причин существования столь большого количества показателей является как раз отсутствие четко сформулированной цели.

Невозможность адекватной оценки достижения установленной цели деятельности университетов очень хорошо иллюстрируется разрастающейся дискуссией о качестве российского высшего инженерного образования [6]. Диапазон мнений о качестве этого образования в России располагается в пределах от системного кризиса до одного из лучших в мире. При этом сторонники как крайних, так и промежуточных позиций приводят убедительные, на их взгляд, аргументы в пользу своих точек зрения.

Таким образом, можно заключить, что существует первая из упомянутых выше ошибок – ошибка выявления цели. Вследствие этого каждый университет вынужден определять свои цели самостоятельно, что неплохо само по себе, но в условиях централизованного финансирования и засилья спускаемых сверху показателей это приводит к большим погрешностям в целеполагании, которые крайне отрицательно сказываются на деятельности университетов и отношении к ним в обществе. В связи с этим возникает вопрос о необходимости существования Министерства науки и образования и Рособрнадзора в их нынешнем виде.

Следует также рассмотреть ниже лежащие уровни рекурсии в университетах. Их выявление может основываться на разных подходах. Так, М. Джексон [2] проводит разделение сначала по сферам научного знания – гуманитарные науки, естественные науки, социальные науки, бизнес, медицина и т. п., затем по уровням образования – бакалавриат, магистратура, аспирантура. На наш взгляд, в соответствии с традициями российских университетов целесообразно выделять уровень факультетов (институтов), а далее – уровень кафедр (рис. 2). Действительно, структура факультетов и кафедр позволяет выделить те же самые пять систем, что и в университете, хотя совершенно не обязательно, чтобы на этих уровнях системы были структурно разделены так же, как это делается на уровне университета. Так, заведующий кафедрой (особенно небольшой) объединяет в своей деятельности функции всех пяти систем: при этом важно, чтобы он не забывал ни об одной из этих системных функций. Такая рекурсия позволяет обеспечить требуемую организационной кибернетикой автономность систем, и в особенности Системы 1, на уровне кафедр. Необходимо также отметить, что сложившаяся в России схема рекурсии университетов себя оправдала, поэтому попытки ввести иные схемы, например, разделение по принципу принадлежности к передовым технологиям, создают серьезные трудности в деятельности университетов.

Кафедры, таким образом, являются производящими элементами или жизнестойкими частями Системы 1 университета. Именно деятельность кафедр приводит к достижению цели университета; следовательно, они должны обладать максимальной автономией.

После идентификации необходимо изучить работу каждой из Систем 1–5. В университете Система 1 представлена кафедрами. Кафедра, как самостоятельная система, взаимодействует с внешней локальной окружающей средой, другими кафедрами своего факультета, а также Системами 2–5 факультетского и университетского уровней (рис. 1). К внешней локальной окружающей среде относятся предприятия и организации, которым кафедра поставляет специалистов и по заказам которых выполняет научные исследования, другие кафедры того же факультета и родственные кафедры других университетов, родители студентов, различные сообщества и т. п. Во взаимодействии с этой средой кафедра в значительной степени автономна с точки зрения выбора объекта и форм взаимодействия.

Основными функциями кафедры являются передача студентам определенных знаний, умений и навыков, проведение научных исследований и распространение их результатов. При реализации своих функций кафедра также имеет достаточно большую автономию, определяемую принципом академической свободы.

Локальный менеджмент осуществляется заведующим кафедрой, который объединяет в своем лице все пять систем управления. На кафедрах с большой численностью преподавателей, а также на кафедрах, выполняющих значительный объем научных исследований, у заведующего могут быть заместители по отдельным направлениям деятельности. Однако в большинстве случаев заместители не являются самостоятельными структурными единицами. Как правило, их функции выполняют преподаватели кафедры по поручению заведующего кафедрой за дополнительную плату.

В соответствии с принципами рекурсии структура управления кафедрой повторяет систему управления вышележащих уровней рекурсии – факультета и университета. Когда речь идет

о заместителях заведующего кафедрой, назначаются заместитель по учебной работе, заместитель по научной работе, заместитель по хозяйственной деятельности и т. д.; это повторяет структуру управления университетом.

Каждая кафедра представляет собой достаточно обособленную структуру, которая обладает высокой жизнестойкостью и, в целом, может существовать без других кафедр. Профессор Томского политехнического университета А. А. Дульзон приводит пример, когда кафедра техники высоких напряжений, не найдя общего языка с кафедрой математики, взяла на себя преподавание своим студентам курса теории вероятностей и математической статистики и успешно с этим справилась [7].

Подобные обособленность и жизнестойкость кафедр не в последнюю очередь связаны с тем, что и они, и факультеты университета объединены не столько единым производственным процессом, сколько единой организационной культурой.

Вместе с тем автономность кафедр не является абсолютной. Менеджмент университета накладывает некоторые ограничения на их деятельность. В сфере образовательной деятельности это общие требования к абитуриентам, средний объем учебной нагрузки на преподавателя, требования к научной и педагогической квалификациям преподавателей, требования к составлению учебных планов и рабочих программ дисциплин, общие правила поведения в университете, требования ФГОС, размер оплаты труда за педагогическую деятельность и ряд других требований, зависящих от специфики университета. В сфере научной деятельности это размер накладных расходов и нормативы заработной платы сотрудников. Естественно, кафедра должна также соблюдать все ограничения, установленные государственными нормативными актами. Возможны и другие ограничения.

Помимо ограничений, вышестоящий менеджмент требует от кафедр постоянного отчета по разнообразным показателям, в сфере которых царит полный произвол. Помимо показателей, установленных для университета вышестоящим уровнем рекурсии, менеджмент университета и факультета может требовать от кафедры отчета по любому количеству показателей, а кафедра не в состоянии оспорить это требование. Поэтому кафедре приходится тратить значительные время и усилия для того, чтобы «красиво» отчитаться и не впасть в немилость вышестоящего руководства. Эта проблема особенно обострилась с введением в университетах так называемого «эффективного контракта». Так, на сайте одного из российских университетов приведена нормативная



Рис. 2. Пример уровней рекурсии в университете  
 Fig. 2. An example of the recursion levels at a university

документация по эффективному контракту. Объем этой документации составляет 112 страниц, из которых 28 занимает приказ ректора с перечислением показателей, а 82 – инструкции по подсчету этих показателей. Каждый преподаватель сам подсчитывает свои показатели, но есть и сотрудник, который сводит воедино сведения по кафедре в целом, а потом кто-то подсчитывает данные по факультетам и университету. В итоге растет административно-управленческий аппарат, собирающий и анализирующий многочисленные данные, разрабатывается специальное программное обеспечение и т. д., но никому не приходит в голову почитать, во что обходится эта отчетность.

Данная проблема существует не только в российских университетах. По сведениям, приведенным в источнике [8], в 2002 г. расходы на административно-управленческую деятельность в системе высшего образования Англии оценивались 250 миллионами фунтов стерлингов. Можно предположить, что в России эта сумма столь же велика. С. Бир в свое время указывал на интересный факт, который актуален до сих пор: те заведующие кафедрами, которые являются членами Ученого Совета университета, на заседаниях Совета, как правило, голосуют за введение новых систем показателей, прекрасно понимая, к каким последствиям для них это приведет.

Следующим этапом диагностики должно быть изучение Системы 2. Однако специфика университета состоит в том, что в нем трудно (если вообще возможно) разделить Системы 2 и 3. Поэтому далее эти системы будут рассматриваться как единая Система 2–3.

В университете эта система представлена различными управлениями и службами, например, учебно-методическим управлением, научным управлением и т. п. Все эти подразделения осуществляют мониторинг деятельности кафедр, т. е. запрашивают всевозможные показатели и издают разнообразные документы, регулирующие и определяющие правила деятельности кафедр. С одной стороны, это важно для упорядочения работы организации, но, с другой стороны, создает кафедрам множество хлопот, зачастую совершенно излишних. Очевидно, что для доказательства необходимости и полезности своего существования подразделения, входящие в Систему 2–3, будут стремиться к постоянному росту собираемых показателей и издаваемых правил, т. е. к повышению собственной жизнестойкости. Это приводит к росту бюрократизации университета и, следовательно, является еще одной из ошибок, выявляемых организационной кибернетикой. Анализ сайта одного из российских

университетов показал, что в нем на 1000 преподавателей приходится около 100 подразделений численностью от 1 до 13 человек каждое, входящих в Систему 2–3 (без учета финансовых и хозяйственных служб). Несомненно, они оказывают кафедрам определенную помощь в организации работы, но в то же время нетрудно представить объем запрашиваемых показателей и издаваемых этими службами документов. На сайте другого университета можно обнаружить пламенный призыв ректора к сотрудникам такого рода служб не увеличивать требования, особенно устные, к кафедрам по представлению отчетной документации.

Неудивительно, что Система 2–3 очень часто рассматривается кафедрами скорее как угрожающая, чем как помогающая. Вследствие этого между кафедрами и службами Системы 2–3 часто случаются конфликты. Руководство университета (Система 5) не имеет других, кроме Системы 2–3, источников информации о происходящем в Системе 1. Боясь остаться без информации или получить ее в искаженном виде, руководство в этих конфликтах часто поддерживает именно Систему 2–3, усугубляя ее стремление к автономии и повышению собственной жизнестойкости. Это, в свою очередь, повышает уровень бюрократизации университета.

Необходимо упомянуть, что вследствие рекурсивности построения систем в университете подобные Системы 2–3 возникают также на факультетах, дополнительно увеличивая нагрузку на элементы Системы 1 (кафедры).

Чтобы исключить или уменьшить остроту этой проблемы, руководству университетов следует чрезвычайно внимательно относиться к созданию новых элементов Системы 2–3: выделять те, которые действительно необходимы для координации и гармонизации элементов Системы 1, и безжалостно исключать те, необходимость существования которых сомнительна.

Для решения этой задачи следует, прежде всего, четко определить функции Системы 2–3. Затем нужно выяснить [1; 2]:

- как Система 2–3 реализует власть: авторитарно или демократически, какую степень свободы она предоставляет элементам Системы 1 в своих действиях. Чем больше степень авторитарности, тем больше вероятность возникновения конфликтов;
- насколько хорошо Система 2–3 реализует общую политику университета на оперативном уровне;
- как Система 2–3 распределяет ресурсы между частями Системы 1;
- что именно Система 2–3 выявляет через аудит у Системы 1 и насколько полно;

– все ли управляющие действия Системы 2–3 явно способствуют достижению цели университета;  
 – как измеряются результаты действий элементов Системы 2–3 по достижению цели университета.

Однако наибольший интерес вызывает исследование Систем 4 и 5 в университете.

Система 4, как указывалось ранее, обеспечивает развитие университета путем выработки видения будущего на основании изучения внешней среды и сравнения этого видения с текущими действиями университета. Для изучения этой системы С. Бир рекомендует составить полный список функций Системы 4, а затем ответить на следующие вопросы:

1. Каков срок прогнозирования будущего Системой 4?
2. Гарантируют ли функции Системы 4 адаптацию к будущему?
3. Насколько полно Система 4 ведет мониторинг окружающей среды и оценку трендов?
4. Открыта ли Система 4 новшествам?
5. Каким образом в Системе 4 соединяются внутренняя и внешняя информация и как принимаются решения в этой системе?
6. Насколько адекватно Система 4 собирает, обрабатывает и распределяет между другими системами нужную информацию?
7. Все ли решения Системы 4 явно способствуют достижению цели?
8. Как измеряется вклад работы элементов Системы 4 в достижение цели?

Для того, чтобы ответить на эти вопросы, нужно иметь представление о том, какие подразделения и какие сотрудники университета взаимодействуют с внешней средой и в то же время имеют достаточно полную информацию о том, что происходит внутри университета. Из рис. 1 следует, что в университете с внешней средой непосредственно взаимодействуют как Система 4, так и Система 1 (кафедры), причем особенность состоит в том, что каждая система на своем уровне делает это очень активно.

Таким образом, функции мониторинга внешней среды, выработки видения будущего, стратегического планирования, определения направлений развития в университете осуществляются на двух уровнях: на уровне специальных подразделений (Система 4), приближенных к руководству университета (Системе 5), и на уровне основных производственных элементов (Система 1).

В этом состоит одно из важнейших отличий университета от целеориентированных (коммерческих) предприятий, где элементы производящей

системы имеют крайне ограниченные возможности для самостоятельного взаимодействия с внешней средой и, как правило, получают информацию о ней от Системы 4.

Более того, в университете специальные подразделения Системы 4 по определению не могут иметь полную информацию о потребности в знаниях и специалистах в каждой конкретной сфере экономики и жизни общества в силу их чрезвычайно разнообразия. Кафедры, тесно взаимодействуя с предприятиями, организациями, общественными структурами в достаточно узких областях общих интересов, значительно лучше осведомлены об этих потребностях и способны реагировать на их изменения, минуя иерархию управления. Научные разработки и изменения учебных планов в соответствии с запросами внешней среды обычно иницируются именно кафедрами и затем одобряются руководством университета. Обратная картина встречается крайне редко и, как правило, является менее эффективной.

Учет данной особенности университетов чрезвычайно важен при организации процессов стратегического планирования. Эта особенность побуждает университеты использовать контекстное планирование [7] вместо классического стратегического планирования, в котором главную роль играет руководство. При контекстном планировании руководство университетов занимается в первую очередь подбором и воспитанием инициативных людей и доверяет им.

Сущность контекстного планирования хорошо описал бывший проректор Мичиганского университета (Анн Арбор, США) Пол Курант [9]: «Мы не занимаемся стратегическим планированием. Мы побуждаем наших сотрудников думать и действовать стратегически. Я не знаю, где будет наш университет через 20 лет. Он будет там, куда его приведут люди, работающие на факультетах».

Такой подход позволяет Мичиганскому университету уверенно занимать высокие позиции в международных рейтингах. Это может служить еще одним уроком организационной кибернетики для российских университетов, в которых контекстное планирование не применяется.

Таким образом, при ответе на вопросы, рекомендованные С. Биром для анализа Системы 4, нужно иметь в виду, что в университете ее функции осуществляются на двух упомянутых уровнях. При этом часть вопросов можно применять ко всем уровням, а часть – только к общеуниверситетскому.

Следует отметить и такую особенность, как достаточно часто встречающийся слабый общеуниверситетский уровень Системы 4, вследствие

чего Системе 5 приходится брать на себя решение многих текущих вопросов в ущерб своим основным задачам. Таким образом, в университетах встречается еще одна из типичных ошибок в построении организаций, выявляемая организационной кибернетикой.

Система 5, осуществляющая руководство всей организацией, представлена в университете ректором и Ученым Советом. В университете, как и в любой другой организации, эта система выполняет функцию обеспечения адаптации университета к внешней среде и его внутренней стабильности. Кроме того, Система 5 должна демонстрировать идентичность университета системе более высокого уровня, частью которой он является и цели которой он должен выполнять, а именно – российскому государству в лице соответствующих министерств и ведомств.

Согласно С. Биру, получить представление о работе Системы 5 можно через ответы на следующие вопросы:

Вопрос 1. Кто отвечает за политику организации и как они действуют?

Вопрос 2. Обеспечивает ли Система 5 достаточную идентичность организации вышестоящей системе и дает ли организации ясные цели?

Вопрос 3. Как влияет характер Системы 5 на восприятие ею Системы 4?

Вопрос 4. Как влияет стиль работы Системы 5 на отношения между Системой 3 и Системой 4? Что превалирует: стабильность или изменчивость?

Вопрос 5. Насколько творчески способна действовать Система 5?

Вопрос 6. Разделяет ли Система 5 идентичность с Системой 1 или заявляет о своей особости?

Отвечая на вопрос 1 формально, можно сказать, что ответственность за политику университета несут ректор и Ученый Совет, которые принимают решения по всем важным вопросам деятельности университета. Однако с учетом вышеупомянутых особенностей Системы 4 в университете ответ на этот вопрос выглядит значительно сложнее, чем в случае с коммерческим предприятием. Руководство предприятия диктует подразделениям и отдельным сотрудникам, что они должны делать. В университете ни ректор, ни Ученый Совет не могут обязать ни сотрудников, ни подразделения проводить те или иные исследования против воли. Решение об изменении научной тематики сотрудника или подразделения по инициативе администрации требует специального переговорного процесса, иногда сложного и болезненного. Такая же ситуация существует и в сфере образовательной деятельности университета.

Таким образом, следует констатировать, что и руководство, и сотрудники университета совместно несут ответственность за разработку и воплощение его общей политики. Для успешности этих процессов критически необходимо, чтобы между руководством и сотрудниками университета существовала высокая степень уважения и доверия друг к другу [10], что, к сожалению, встречается далеко не всегда. Если уровень уважения и доверия недостаточно высок, эффективность университета будет существенно снижена [11].

Ответ на второй вопрос для университетов также имеет существенные особенности в силу специфики Систем 4 и 5. Как уже было сказано, вышестоящей системой для университетов является государство в лице различных министерств (прежде всего, Министерства науки и высшего образования), которым университеты подчиняются и перед которыми отчитываются. Мы установили, что в вышестоящей системе имеет место ошибка выявления цели. Соответственно, Система 5 испытывает существенные трудности в постановке ясных целей для университета. Естественно, Система 5 устанавливает для университета определенные цели, но в связи с неопределенностью целей вышестоящей системы последняя всегда может объявить цели конкретного университета неадекватными общей цели, что приведет к наказанию руководства вуза. По этой же причине Системе 5 бывает трудно продемонстрировать достаточную идентичность университета вышестоящей системе. Поэтому руководство университетов вынуждено в большей степени ориентироваться на выстраивание дружеских отношений с работниками министерств, а не на заданные общесистемные требования.

При ответе на вопросы 3–6 следует еще раз подчеркнуть, что университет является преимущественно ценностно-ориентированной организацией, основной смысл существования которой состоит в саморазвитии путем переосмысления и интеграции социального опыта и знаний, осуществляемого на основании ценностных ориентаций и интересов, и личности, и организации [12]. Ценностная ориентация университета выдвигает на первый план личности всех сотрудников – от ректора до уборщицы – и организацию процессов взаимодействия между ними. Соответственно, ответы на эти вопросы индивидуальны для каждого конкретного университета и критически зависят от личности ректора, его способности выстроить конструктивное сотрудничество с Ученым Советом, а также создать в университете атмосферу взаимного уважения и доверия между администрацией и коллективом.

## Заключение

Таким образом, организационная кибернетика дает нам возможность сделать следующие выводы относительно российских университетов:

– университет является весьма специфичной организационной системой, принципиально отличной от бизнес-организаций; соответственно, в нем ограничено применимы или совсем неприменимы правила управления, принятые в бизнес-организациях;

– российские университеты остро нуждаются в постановке четкой цели со стороны вышестоящей системы. Эта цель должна вырабатываться совместно с университетами с привлечением всех заинтересованных общественных институтов и бизнес-организаций. Постановка такой цели позволит университетам сформировать собственные стратегии, реализация которых сделает их максимально полезными для общества и государства;

– критическим элементом развития университетов является организационная культура, основанная на взаимном доверии и уважении всех участников университетского сообщества.

Эти выводы могут быть трансформированы в некоторые практические рекомендации:

– существенно повысить уровень автономности университетов, создать условия для широкого применения в них контекстного стратегического планирования;

– организовать выработку стратегической цели университетов на общегосударственном уровне;

– организовать широкое исследование и обсуждение организационной культуры российских университетов с целью выявления лучших практик и повышения на их основе уровня уважения и доверия как внутри университетов, так и к университетам со стороны общества.

### Список литературы

1. Бир С. Мозг фирмы. Москва: Книжный дом «Либроком», 2009. 416 с.
2. Джексон М. С. Системное мышление: творческий холизм для менеджеров. Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2016. 404 с.
3. Burgess N., Wake N. The Applicability of the Viable Systems Model as a Diagnostic for Small to Medium Sized Enterprises // *International Journal of Productivity and Performance Management*. 2013. Vol. 62, no. 1. P. 29–46.
4. Hildbrand S., Bodhanya S. Guidance on Applying the Viable System Model // *Kybernetes*. 2015. Vol. 44, no. 2. P. 186–201.
5. Bolman L. G., Deal T. E. *Reframing Organizations: Artistry, Choice, and Leadership*. San-Francisco: Jossey-Bass, 2003. 484 p.

6. Похолков Ю. П. Подходы к оценке и обеспечению качества инженерного образования // *Инженерное образование*. 2022. № 31. С. 93–106.

7. Дульзон А. А. Одна из четырех сторон жизни. Томск: Издательство Томского университета, 2014. 258 с.

8. Мюллер Дж. З. Тирания показателей: как одержимость цифрами угрожает образованию, здравоохранению, бизнесу и власти. Москва: Альпина Паблишер, 2019. 266 с.

9. Пушных В. А. Мифы российского высшего образования // *Инженерное образование*. 2022. № 32. С. 65–73.

10. Адизес И. Управляя изменениями: как эффективно управлять изменениями в обществе, бизнесе и личной жизни. Санкт-Петербург: Питер, 2010. 224 с.

11. Пушных В. А., Гулиус Н. С., Яткина Е. Ю. Влияние корпоративной культуры на результаты деятельности университетов в проекте «5–100» // *Высшее образование в России*. 2021. Т. 30, № 7. С. 31–39.

12. Агранович Б. Л. Системное проектирование информационной технологии управления социально-экономических объектов // *Кибернетика и вуз*. 1994. Вып. 28. С. 126–132.

### References

1. Beer S. *Mozg firmy [Brain of the Firm]*, Moscow, Librokom, 2009, 416 p. (In Russ.).
2. Jackson M. S. *Systemnoe myshlenie: tvorcheskii kholizm dlya menedzherov [Systems Thinking: Creative Holism for Managers]*, Tomsk University Press, 2016, 404 p. (In Russ.).
3. Burgess N., Wake N. The Applicability of the Viable Systems Model as a Diagnostic for Small to Medium Sized Enterprises. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 2013, vol. 62, no. 1, pp. 29–46. (In Eng.).
4. Hildbrand S., Bodhanya S. Guidance on Applying the Viable System Model. *Kybernetes*, 2015, vol. 44, no. 2, pp. 186–201. (In Eng.).
5. Bolman L. G., Deal T. E. *Reframing Organizations: Artistry, Choice, and Leadership*. San-Francisco: Jossey-Bass, 2003. 484 p. (In Eng.).
6. Pokholkov Yu. P. *Podkhody k otsenke i obespecheniyu kachestva inzhenernogo obrazovaniya [Approaches to the Assessment and Quality Assurance of Engineering Education]*. *Inzhenernoe obrazovanie*, 2022, no. 31, pp. 93–106. (In Russ.).
7. Dulzon A. A. *Odna iz chetyrekh storon zhizni [One of Four Sides of Life]*, Tomsk University Press, 2014, 258 p. (In Russ.).
8. Muller J. Z. *Tiraniya pokazatelei: kak oderzhimost' tsiframi ugrozhaet obrazovaniyu, zdavookhraneniyu, biznesu i vlasti [The Tyranny of Metrics]*, Moscow, Alpina, 2019, 266 p. (In Russ.).
9. Pushnykh V. A. *Mify rossiiskogo vysshego obrazovaniya [The Myths of the Russian Higher Education System]*. *Inzhenernoe obrazovanie*, 2022, no. 32, pp. 65–73. (In Russ.).
10. Adizes I. *Upravlyaya izmeneniyami: kak effektivno upravlyat' izmeneniyami v obshchestve, biznese i lichnoi zhizni [Mastering Change: The Power of Mutual Trust and Respect in Personal Life, Family Life, Business and Society]*, Saint Petersburg, Piter, 2010. 224 p. (In Russ.).

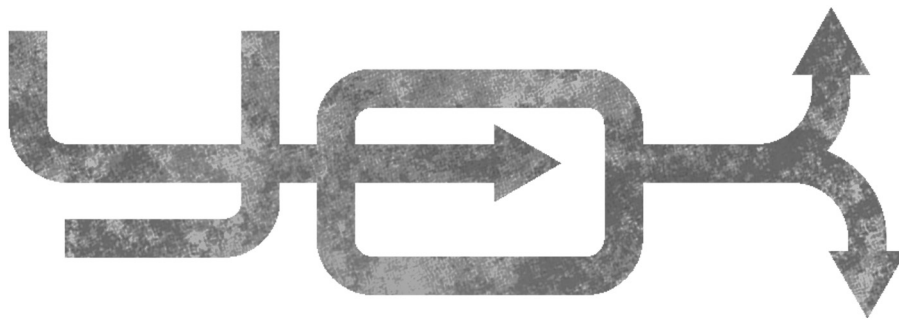
11. Pushnykh V. A., Gulius N. S., Yatkina E. Yu. Vliyanie korporativnoi kul'tury na rezul'taty deyatel'nosti universitetov v proekte «5-100» [Impact of Corporate Culture on the Universities' Achievements in the "5-100" Project]. *Vysshie obrazovanie v Rossii*, 2021, vol. 30, no. 7, pp. 31–39. (In Russ.).

12. Agranovich B. L. Sistemnoe proektirovanie informatsionnoi tekhnologii upravleniya sotsial'no-ekonomicheskikh ob'ektov [System Design of Information Technology for Managing Social and Economic Entities]. *Kibernetika i vuz*, 1994, iss. 28, pp. 126–132.

**Информация об авторе / Information about the author**

**Пушных Виктор Александрович** – кандидат технических наук, доцент, эксперт Ассоциации инженерного образования России (Томское региональное отделение); ORCID 0000-0002-5225-9175; pushnykh@tpu.ru.

**Victor A. Pushnykh** – PhD (Engineering), Associate Professor, Expert of the Russian Association for Engineering Education (Tomsk office); ORCID 0000-0002-5225-9175; pushnykh@tpu.ru.



Университетское управление: практика и анализ  
Издается с 1997 года  
Том 27, № 3, 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. Клюева*  
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 30.09.2023 г.  
Формат 60×84 1/8. Уч.-изд. л. 17,58. Тираж 500 экз. Заказ № 192  
Отпечатано в Издательско-полиграфическом центре УрФУ  
620000, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4

University Management: Practice and Analysis  
Founded in 1997  
Vol. 27, no. 3, 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](mailto:publishing@umj.ru); [umj.university@gmail.com](mailto:umj.university@gmail.com)

On-line version of the magazine: <http://umj.ru>

Signed to print 30.09.2023  
Format 60×84 1/8. Published sheets 17,58. Circulation 500 copies. Order № 192

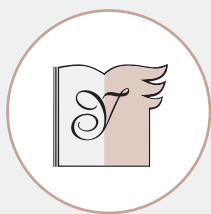
Publisher – Ural Federal University Publishing Centre  
4 Turgenev str., 620000, Ekaterinburg, Russia

## ПРИБРЕТЕНИЕ 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](mailto:umj.university@gmail.com) или [publishing@umj.ru](mailto:publishing@umj.ru), в которой указать плательщика, почтовый адрес для отправки журнала, а также год, номер выпуска, количество экземпляров.  
На основании заявки вам будет выставлен счет, при необходимости заключен договор. Оплата через банк по выставленному счету, договору.
- При приобретении журнала через редакцию для физических лиц нужно подать заявку на сайте журнала <http://umj.ru/subscribe>, вам будет выставлен счет с реквизитами для оплаты.
- Авторы могут приобрести журнал по льготной цене за 1 экземпляр 900 рублей. Электронную версию (pdf-файл) можно скачать с сайта журнала.



# УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ

Журнал «Университетское управление: практика и анализ» адресован руководителям отечественных вузов и распространяется как в государственных, так и в негосударственных высших учебных заведениях России. Журнал публикует материалы по актуальным проблемам управления вузами, знакомит с лучшими практиками управления, информирует о программах и проектах в области университетского менеджмента.

Авторами журнала являются практические работники, руководители вузов, специалисты в области университетского управления, представители органов власти.

Высшей аттестационной комиссией Министерства науки и высшего образования Российской Федерации журнал включен в перечень ведущих научных журналов.

Публикации в журнале бесплатны для авторов всех категорий.

## Банковские реквизиты журнала

Журнал «Университетское управление»  
ИНН 6670035271, КПП 667001001  
Р/сч 40703810463040000067  
в ПАО КБ «УБРИР»  
г. Екатеринбург  
Кор/сч 30101810900000000795  
БИК 046577795

## Публикации

Основная тематика, поддерживаемая журналом:

- стратегическое управление университетами;
- управление качеством образования;
- финансовый менеджмент в вузе;
- управление персоналом в вузе;
- информационные технологии в управлении вузом;
- маркетинг образования и т. д.

К сотрудничеству приглашаются руководители вузов и системы управления образованием, специалисты и исследователи в области менеджмента образования, докторанты, аспиранты, преподаватели вузов.

Для публикации статьи в журнале необходимо загрузить ее в электронном виде в электронную редакцию. К статье прилагаются: аннотация (объем до 200–250 слов); ключевые слова; сведения об авторе (ученая степень, звание, должность, место работы, адрес организации; координаты: рабочий телефон, электронная почта, почтовый адрес на русском и английском языках); список литературы; список литературы на латинице (раздел References). Объем статьи вместе с сопроводительным материалом – до 1,5 а. л. (1 а. л., он же авторский лист, составляет 40 тыс. знаков с пробелами).

Редакция может публиковать статьи в порядке обсуждения, не разделяя точки зрения авторов. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен и прочих сведений, а также за использование материалов, не подлежащих открытой публикации.

С подробной информацией о требованиях к оформлению статей можно ознакомиться на сайте журнала [www.umj.ru](http://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](mailto:umj.university@gmail.com)  
[publishing@umj.ru](mailto:publishing@umj.ru)  
[www.umj.ru](http://www.umj.ru)



# UNIVERSITY MANAGEMENT: PRACTICE AND ANALYSIS

Journal «**University Management: Practice and Analysis**» is a Russian edition, which is addressed to academy leaders and distributed to more than 750 state and non-governmental institutes of higher education all over Russia. The journal publishes materials on topical problems of university management, presents advanced experience on university management, informs about the programs and projects in the sphere of university management.

The authors of the journal are practical workers, academy leaders, specialists in the sphere of university management and public agents.

The Journal is included in the State Commission for Academic Degrees and Titles (VAK) list of leading peer-reviewed academic journals.

Publications in journal are free for all kinds of authors.

## Publications

Main issues supported by the journal:

- Strategic university management.
- Education quality management.
- Financial management in the university.
- Staff management at the university.
- Informational technologies in university management.
- Educational marketing.

For cooperation the journal invites academy and education control system leaders, specialists and researchers in the sphere of university management, scientists working for doctor's degree, 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](http://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](mailto:umj.university@gmail.com)  
[publishing@umj.ru](mailto:publishing@umj.ru)  
[www.umj.ru](http://www.umj.ru)