

УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ

Выходит 4 раза в год

Том 29, № 2, 2025

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

В. А. Кокшаров (председатель)

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

А. А. Батаев

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

М. А. Боровская

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

В. А. Бублик

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

N. Burquel

International Higher Education Expert/Director BCS, Luxembourg

А. В. Воронин

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

Э. В. Галажинский

ректор Томского государственного университета (НИУ), д-р псих. наук, профессор, г. Томск

И. И. Ганчеренок

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

I. R. Efimov

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

А. К. Ключев

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

Г. В. Майер

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

А. Ю. Просеков

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

Р. Г. Стронгин

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

Т. В. Терентьева

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

О. В. Трофимов

ректор Нижегородского государственного университета (НИУ), д-р экон. наук, г. Нижний Новгород

Liu Xiaohong

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Ч. У. Адамкулова

директор общественного фонда «Центр европейской документации «ЦЕД», д-р экон. наук, профессор, г. Бишкек, Кыргызская Республика

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, 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. 29, no. 2, 2025

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

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

E. V. Galazhinsky

Rector of National Research Tomsk State University, Dr. hab. (Psychological Sciences), Professor, Tomsk

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

O. V. Trofimov

Rector of National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Dr. hab. (Economics), Nizhny Novgorod

A. V. Voronin

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

Liu Xiaohong

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

THE EDITORIAL BOARD

Ch. U. Adamkulova

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

A. P. Bagirova

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

B. I. Bednyi

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

V. Briller

Executive Vice President of Higher Education Broad Sector Analysis, USA

ISSN 1999-6640 (print)

ISSN 1999-6659 (online)

M. Dabić

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

I. G. Dezhina

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

I. M. Fadeeva

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

A. V. Fedotov

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

T. Fumasoli

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

A. M. Grin

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

A. O. Grudzinskiy

Dr. hab. (Sociology), Professor, 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

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

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

Певная М. В.

Проектное обучение в трансформации университетов

5

СТРАТЕГИИ УНИВЕРСИТЕТОВ

Смирнов В. А.

Типология проектного обучения в университетских стратегиях

10

ПАРТНЕРЫ УНИВЕРСИТЕТОВ

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

Анализ взаимодействия университетов и партнёров в проектном обучении

24

Кубисенова А. Р., Скалабан И. А.

Потенциал сетевых профессиональных сообществ в проектном обучении студентов

40

Никольский В. С., Амбарова П. А., Шаброва Н. В.

Оценка вовлеченности партнёров в обучение служением

54

ЭФФЕКТИВНОСТЬ УНИВЕРСИТЕТОВ

Бикметов Е. Ю., Гарифуллина А. Ф.

Квази-экспериментальная оценка влияния проектного обучения на успеваемость студентов

68

Тарасова А. Н., Кульминская А. В.

Профессиональные и гражданские компетенции студентов в проектном обучении по данным самооценки

80

ЭКСПЕРТНОЕ ОБСУЖДЕНИЕ

Колбунова М. В., Герасин П. В., Ермаков А. С.

Настоящее и будущее проектного обучения в региональных университетах

95

EDITOR'S COLUMN

Pevnaya M. V.

Project-Based Learning in the Transformation of Universities

UNIVERSITY STRATEGIES

Smirnov V. A.

Typology of Project-Based Learning in University Strategic Programs

UNIVERSITY PARTNERSHIPS

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

Analyzing University–Partner Collaboration in Project-Based Learning

Kubisenova A. R., Skalaban I. A.

Potential of professional network communities in project-based learning

Nikolsky V. S., Ambarova P.A., Shabrova N. V.

Assessing Partner Engagement in Service-Learning Programs

UNIVERSITY PERFORMANCE

Bikmetov E. Yu., Garifullina A. F.

A Quasi-Experimental Evaluation of the Impact of Project-Based Learning on Student Performance

Tarasova A. N., Kulminskaya A. V.

Professional and Civic Competencies of Students in Project-Based Learning According to Self-Assessments

EXPERT DISCUSSION

Kolbunova M. V., Gerasin P. V., Ermakov A. S.

The Present and Future of Project-Based Learning in Regional 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 (2023):

Перечень рецензируемых научных изданий Высшей аттестационной комиссии.

Высший коэффициент научной значимости – 0.6.

Категория – K1.

Номер в алфавитном списке – 2306.

Рейтинг журналов в Russian Science Citation Index (RSCI):

Нормированный рейтинг – 0.335.

Квартиль – 1.

Место в рейтинге журналов – 233 (из 944).

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

Номер в алфавитном списке – 29982.

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

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

*Главный редактор
Алексей 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*

ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ТРАНСФОРМАЦИИ УНИВЕРСИТЕТОВ

М. В. Певная

*Заведующий кафедрой социологии и технологий государственного и муниципального управления
Уральского федерального университета*

Основной задачей государственной политики в сфере высшего образования является обеспечение более широкого доступа к качественному образованию, которое отвечает требованиям инновационного развития экономики, актуальным запросам общества и индивидуальным потребностям каждого гражданина. Для достижения этой цели используются такие инструменты, как повышение качества образования и создание целостной системы подготовки кадров для научно-технологического прогресса страны. Особое значение при этом имеет проектное обучение, реализующее практико-ориентированный подход к подготовке нового поколения профессионалов. Это достигается через участие работодателей в образовательном процессе, разработку индивидуальных образовательных траекторий, а также реализацию совместных с работодателями инновационных проектов — научных, профессиональных и управленческих.

Благодаря расширяющейся цифровизации и внедрению информационных технологий в сферу высшего образования происходит стремительная трансформация образовательного процесса и научной деятельности практически во всех университетах мира. Современные вузы должны не только не отставать в технологическом развитии, совершенствуя свои сервисы, но и гибко корректировать образовательно-педагогическую среду, ориентируясь на потребности молодого поколения, запросы рынка труда, технологические инновации и тренды развития высшего образования. Взгляд на высшее образование меняется и со стороны потенциальных работодателей, которые сталкиваются с кадровым и другими дефицитами (социально-психологическими, технологическими, компетентностными) кадров

в своих организациях. В этом ключевую особую значимость приобретают подходы, которые помогают студентам быстрее погрузиться в реальную сферу деятельности и определиться со своей индивидуальной карьерной траекторией. Для университетов задача выглядит несколько сложнее — важно сохранить университетскую культуру, «классический знаниевый фундамент» и максимально учесть все требования нормативного регулирования сферы, при этом удержав свою траекторию развития в логике актуальных трендов высшего образования в мире за счет индивидуализации обучения студентов, гибкости и интегративности научно-образовательной среды.

Исследователи НИУ ВШЭ, изучая мировые тренды высшего образования в российском контексте, на наш взгляд, фиксируют три точки роста высшего образования в последние годы. Во-первых, это, безусловно, создание нового образовательного опыта благодаря сочетанию новых технологических решений, которые расширяют форматы образования за счет применения технологических инноваций (искусственного интеллекта, VR, AR, MR-технологий и т.д.). Во-вторых, это работа с психологическим благополучием всех участников образовательного процесса через педагогику отношений и бесконфликтности, обсуждение этических вопросов. В-третьих, с 2024 года также набирают популярность тренды, связанные с проектно-исследовательской механикой (обучение через вызов и предпринимательское мышление), которая способствует удовлетворению основного запроса к молодым специалистам в настоящем и самом ближайшем будущем. Это запрос на самостоятельность и креативность сотрудников, их

способность действовать эффективно и находить креативные решения в различных сферах жизни без принуждения и контроля¹.

С учетом вышеобозначенных трендов, а также запросов экономики и общества реальностью становятся разные формы кооперации университетов, промышленных партнеров, бизнеса, публичной власти и некоммерческого сектора. Все чаще проявляются проектные форматы сотрудничества, которые достаточно непросто вписываются в «ландшафт российского высшего образования» ввиду высокого уровня его формализованности и стандартизации. Одним из наименее зарегулированных в российском высшем образовании форматов является проектное обучение. Оно органично интегрировано в модель реализации проектно-ориентированных образовательных программ различного профиля (бакалавриат / специалитет, магистратура), предполагающих групповое выполнение проектов полного жизненного цикла, которая была утверждена Минобрнауки РФ еще в 29.09.2017 и предписывает повсеместное внедрение этого подхода во всех университетах страны². В условиях масштабности управленческих новаций в российском высшем образовании при отсутствии жесткого предписанного порядка внедрения в эту сферу проектного обучения последнее достаточно вариативно реализуется в российских вузах, имеющих разные стартовые возможности, разную логику и понимание результативности внедрения проектного обучения в свою деятельность. Включение проектного обучения в учебные планы различных программ как целостного модуля, отдельной дисциплины, составляющей практики или научно-исследовательской работы студентов приводит к разным характеристикам как развития проектного обучения в качестве образовательной практики конкретного вуза, так и организационного развития самих университетов.

Традиционно при типологизации университетов исследователи используют показатели

государственной статистики как наиболее надежные и доступные по всем вузам. Эти показатели трактуются как сигналы, указывающие на выбор стратегии экономической адаптации, предположительно сделанный университетом. Но, по мнению исследователей НИУ ВШЭ, организационное поведение университета — в первую очередь, разумеется, экономическое, но также и иные аспекты его деятельности — в значительной мере экономически мотивированы³. При этом полноценные статистические данные, связанные с внедрением проектного обучения в нашей стране, не собираются. Соответственно, актуален запрос на поиск новых источников информации для типологизации вузов в данном направлении с целью оценки их траектории развития и выявления возникающих в университетском управлении проблем, которые требуют поиска системных решений для преодоления возникающих барьеров.

В Школе государственного управления и предпринимательства Института экономики и управления УрФУ в рамках научно-исследовательского проекта нам удалось, обобщив в социологическом исследовании опыт организационного развития целого ряда российских университетов, выделить три группы вузов, в которых реализуются разные по качеству и глубине структурных изменений модели развития проектного обучения: вузы с максимальными характеристиками структурных изменений, вузы в интенсивной стадии структурных изменений, а также университеты с наибольшим потенциалом реализации структурных изменений⁴.

В вузах первой группы хорошо проработана нормативно-правовая база, функционирует общеуниверситетский проектный офис, общеуниверситетская платформа для организации проектного обучения находится в действии, хорошо развиты сервисы взаимодействия всех участников. Это вузы-лидеры, активно реализующие проектное обучение уже не первый год. Оно носит в университете массовый характер и ориентировано только на студентов. Приоритеты университета в отношении проектного обучения чаще закреплены в

¹ См. : Мировые тренды образования в российском контексте — 2024. URL: https://ioe.hse.ru/edu_global_trends/2024/#trend5 (дата обращения: 21.06.2025); Мировые тренды образования в российском контексте — 2025. Исследование Ultimate Education и НИУ ВШЭ. URL: https://ioe.hse.ru/edu_global_trends/2025/ (дата обращения: 21.06.2025).

² См. Письмо директора Департамента государственной политики в сфере высшего образования Минобрнауки России от 11 декабря 2017 г. № 05-20546 «О направлении материалов» (приложение «Модель реализации проектно-ориентированных образовательных программ различного профиля (бакалавриат / специалитет / магистратура), предполагающих командное выполнение проектов.

³ Соколов М. М. Миф об университетской стратегии экономические ниши и организационные карьеры российских вузов // Вопросы образования. 2017. № 2. С. 36–73.

⁴ См. Проектное обучение в развитии профессионализма и гражданственности российского студенчества: управленческий контекст и формирование трансформирующей агентности: страница проекта, получившего поддержку РНФ (№ 24-28-01482). URL: <https://gsem.urfu.ru/ru/science/portfolio-nauchnykh-proektov/2024/rsf-24-28-01482/> (дата обращения: 12.06.2025).

документах и заданы в рамках общей политики организации.

Вторую группу характеризует интенсивное развитие проектного обучения в отдельных структурных подразделениях и институтах. Эти университеты активно развивают нормативное обеспечение проектного обучения, формируют у себя соответствующие организационные структуры, но в них пока слабо развита ИТ-инфраструктура проектного обучения. В вузах этой группы проектное обучение достаточно распространено, но по большей части избирательно за счет включения в него студентов определенных специальностей, программ, направлений подготовки, а также привлечения других целевых аудиторий — старшеклассников, молодых специалистов и т.д. Во многом это приводит, по мнению экспертов, к более высоким социальным результатам, характеризующим развитие студентов, а также к повышению качества курсовых, проектных и дипломных работ. Приоритеты университета в отношении проектного обучения чаще зависят от конкретных людей, чем от курса общеуниверситетской политики в этом направлении.

В вузах третьей группы чаще создаются общеуниверситетские структуры, ответственные за проектное обучение, развиваются практики по обучению кураторов, ППС и научных сотрудников, вовлеченных в проектное обучение, но соответствующая нормативно-правовая база, которая обеспечивала бы проектное обучение (особенно в плане положений, регулирующих его в отдельных подразделениях или на уровне всего университета), пока слабо сформирована. Отсутствует и ИТ-инфраструктура, обеспечивающая взаимодействие всех субъектов обучения. При ограниченной распространенности проектного обучения в масштабах всего вуза оно ориентировано на студенческую аудиторию. Приоритеты в отношении проектного обучения в большинстве вузов данной группы определяются конкретными людьми.

Таким образом, особенности выявленных моделей развития проектного обучения в российских вузах во многом связаны с общеуниверситетской политикой, уровнем цифровизации внедрения, а также с проработкой в вузах нормативно-правовой базы, регламентирующей проектное обучение. При этом самым значимым элементом, определяющим качество структурных изменений, связанных с проектным обучением, является цифровая среда, включающая сервисы для совместной работы студентов и сотрудников университета с экспертами, заказчиками и партнерами. Цифровизация

данного взаимодействия делает систему проектного обучения открытой и демонстрирует, как реализуются ключевые тренды высшего образования в российских университетах — лидерах проектного обучения. При этом важно отметить, что с развитостью инфраструктуры организации проектного обучения и, соответственно, интенсивности структурных преобразований во многих университетах проектное обучение начинает все больше приобретать массовый характер.

Очевидным видится соответствие проектного обучения в высшем образовании адекватным ответам тем вызовам, с которыми сталкиваются современные вузы сегодня, внедряя организационные и педагогические инновации, которые соответствуют общемировым трендам сферы. При нарастающем с каждым годом массиве научно-популярных и научных публикаций, посвященных этой проблематике, явно прослеживается недостаток официальной аналитики, а также обобщающих исследований, которые интегрируют данные о характеристиках организации проектного обучения в разных российских вузах, о происходящих в связи с этим изменениях образовательной среды и практиках социального взаимодействия в ходе внедрения проектного обучения в высшей школе. Явно недостаточно систематизации характеристик управленческого контекста проектного обучения в высшей школе, практически отсутствуют данные о проводимых организационных решениях и мероприятиях по совершенствованию управленческих процессов в этом направлении с точки зрения образовательного менеджмента.

Иницилируя данный тематический номер, мы хорошо понимаем, что заявленная проблематика достаточно перспективна и многогранна, так как сопряжена с различными противоречиями. Все чаще проявляются институциональные противоречия между ожиданиями стейкхолдеров проектного обучения; между предписанными требованиями и рекомендациями, с одной стороны, и реакцией университетов — с другой; между идеологией и практикой проектного обучения. Внедрение проектного обучения в университетах приводит к определенным изменениям институционального взаимодействия высшего образования, рынка труда и государства. В этих процессах каждым институтом и функционирующими в его рамках институциями решаются свои задачи. Последние не всегда соотносятся и чаще противоречат друг другу. Однако в своем единстве эти задачи должны решать проблему развития человеческого капитала страны, отдельных ее регионов и отраслей, где студенчество занимает особое место и должно обладать

востребованными для экономического и социального развития характеристиками.

При расширении и усложнении внедрения проектного обучения в конкретных российских университетах все чаще проявляются темпоральные, целевые и функциональные противоречия его организации. Выше было отмечено, что анализ университетских моделей проектного обучения зафиксировал неравные стартовые условия их внедрения — инфраструктурные (техническое обеспечение аудиторного фонда, наличие современных научно-производственных лабораторий), кадровые (уровень проектной подготовки всех участников проектного обучения), нормативно-правовые (наличие внутренних регламентов). Практика университетского управления демонстрирует как разные подходы к целям имплементации проектного обучения в академическую среду, так и различное понимание сущности самого проектного обучения. Большинство разработчиков рассматривают проектное обучение как определенную специфическую деятельность, содержание которой варьируется довольно широко — от сугубо образовательной и методической (разработка новых подходов в образовании), до коммерческой (создание уникальных продуктов и услуг). Еще большее разнообразие трактовок наблюдается в определении стратегических целей внедрения проектного обучения.

Университеты пытаются преодолеть ограниченность собственной реальности разными средствами. В частности, это касается весьма сложного вопроса локализации проектной деятельности в учебном плане и обеспечения студентов (с различным уровнем когнитивных способностей, профессиональной подготовленности и персональной мотивации) возможностями выстраивать индивидуальную траекторию проектного обучения. Еще одним базовым ограничением реализации моделей проектного обучения в университетской среде является отсутствие стимулов для формирования коллаборации с партнерами-работодателями. Именно в этой точке организации проектного обучения сосредоточены наибольшие риски. Необходимо признать, что обе стороны подобного взаимодействия находятся в сложной ситуации. Перед университетами стоит проблема преодоления противоречий двух реальностей — академического учебного процесса и жестко спланированного производства.

Еще один интересный срез для научной рефлексии — организационные (внутривузовские) сложности, связанные с проектным обучением. В этом ключе определенные противоречия возникают в двух направлениях. Во-первых, формируются разные дискурсы бизнес-сообщества

и образовательных общностей в контексте развития фундаментального знания и научного решения прикладных задач, одновременной интеграции взаимодействия и новых социальных практик во внутренние процессы университета по ведению образовательной и научной деятельности, воспитательного процесса. Во-вторых, проявляют себя поколенческие противоречия, возникающие между студентами и теми, кто с ними взаимодействует в рамках проектного обучения, представляя интересы педагогического сообщества, внешних и внутренних заказчиков и субъектов университетского управления.

Это далеко не весь перечень исследовательских перспектив исследования проектного обучения в высшем образовании, но именно он может рассматриваться в качестве основы нашего тематического выпуска, цель которого заключается в расширении научной дискуссии о практических аспектах и исследовательских результатах по оценке внедрения проектного обучения в высшей школе для развития университетов и расширения возможностей студенчества.

В данном тематическом выпуске представлены статьи, которые позволяют критически оценивать внедрение проектного обучения в российских вузах с разных исследовательских подходов в трех ракурсах. Во-первых, в рамках реализации различных политик внедрения проектного обучения, которые предопределяют трансформации организационной системы университетов, изменение норм и правил ее функционирования, внедрение новых управленческих механизмов, технологических и методических решений. Во-вторых, одним из ключевых ракурсов управленческой аналитики внедрения проектного обучения является формирование партнерства, которое требует изменения организационной и проектной культуры в каждом вузе, определенных стандартов поведения и действий ключевых образовательных общностей — носителей теоретического и практического знания, административного персонала, а также взаимодействующих с ними стейкхолдеров как носителей внешних запросов и ожиданий. Третий ракурс ставит вопрос для университетского менеджмента, связанный с эффективностью проектного обучения. Актуальным видится поиск индикаторов, позволяющих оценивать результативность траекторий его практического внедрения в конкретных образовательных программах, разработку и апробацию методик оценки реализации проектного обучения на организационном уровне отдельных направлений или структурных подразделений.

Искренне надеемся, что материалы данного номера будут полезны как исследователям высшего образования, так и практикам для принятия управленческих решений в российских вузах. Рассматривая проблематику внедрения проектного обучения в контексте университетского управления, хочется верить, что мы с авторами данного номера следуем истине «*Dimidium facti, qui coepit,*

habet»⁵, подчеркивая важность преодоления социальной и организационной инерции, а также основанных на аналитике действий для достижения целей, обозначенных в идеологии проектного обучения.

⁵ «Тот уже полдела свершил, кто начал», — высказывание римского поэта I в. до н.э. Квинта Горация Флакка.

ТИПОЛОГИЯ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТСКИХ СТРАТЕГИЯХ

В. А. Смирнов

*Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова
Россия, 119234, Москва, Ленинские горы, д. 1, стр. 33;
kano_igt@mail.ru*

Аннотация. В статье анализируются особенности концептуализации проектной деятельности в программах развития университетов — участников федеральной программы «Приоритет 2030». На основе компьютерного контент-анализа делаются выводы о представленности проектной тематики в описаниях образовательной политики университетов и контексте, в котором она представлена в программах стратегического развития. Цель исследования — анализ моделей университетских образовательных политик, разработка на его основе типологии российских вузов, различающихся с точки зрения подходов к методологии и технологии проектного обучения. В статье предложена типология российских вузов с позиции развития в них проектного обучения, включающая в себя три группы университетов. Они различаются как по количеству терминов, репрезентирующих проектную тематику в программах развития, так и с точки зрения латентных смыслов, закладываемых разработчиками. Сделан вывод о неравномерности интеграции проектного обучения в образовательное пространство разных типов университетов. Полученные результаты позволяют увидеть особенности и ключевые противоречия внедрения проектного обучения, а также сформировать на их основе вариативные организационно-деятельностные и управленческие модели интеграции в зависимости от типа университета. В завершении статьи актуализируется проблема развития единой методологии оценки проектного обучения в российских университетах.

Ключевые слова: проектное обучение, программа «Приоритет 2030», дискурсивные модели, компьютерный анализ данных

Для цитирования: Смирнов В. А. Типология проектного обучения в университетских стратегиях // Университетское управление: практика и анализ. 2025. Т. 29, № 2. С. 10–23. DOI: 10.15826/umpa.2025.02.011

DOI 10.15826/umpa.2025.02.011

TYPOLGY OF PROJECT-BASED LEARNING IN UNIVERSITY STRATEGIC PROGRAMS

V. A. Smirnov

*Lomonosov Moscow State University
33 building 1, Leninskie gory, Moscow, 119234, Russian Federation;
kano_igt@mail.ru*

Abstract. This article examines how project-based learning (PBL) is conceptualized within the strategic development programs of Russian universities participating in the federal initiative “Priority 2030.” Using computer-assisted content analysis, the study evaluates the degree and nature of project-related discourse in institutional policy documents and identifies the broader strategic contexts in which PBL is embedded. The objective of the research is to analyze models of university educational policies and, based on this, to develop a typology of Russian universities differentiated by their

approaches to the methodology and implementation of project-based learning. The article proposes a three-group typology of universities according to the degree and character of PBL development. These groups differ in the number of terms related to project discourse found in strategic documents, as well as in the latent meanings and intentions embedded by program developers. The findings reveal a significant unevenness in the integration of PBL into the educational practices of various university types. The study identifies key characteristics and internal contradictions in the implementation of project-based learning and proposes a set of flexible organizational and managerial models for its integration, tailored to different institutional profiles. In conclusion, the article highlights the need to develop a unified methodology for assessing project-based learning in Russian higher education.

Keywords: project-based learning, Priority 2030 program, discursive models, computer-assisted data analysis

Acknowledgements: The article was prepared as part of the research work of the state assignment of the RANEP.

For citation: Smirnov V. A. Typology of Project-Based Learning in University Strategic Programs. *University Management: Practice and Analysis*, 2025, vol. 29, nr 2, pp. 10–23. doi 10.15826/umpa.2025.02.011 (In Russ.).

Введение

Эскалация геополитической напряженности и расширение различного рода санкций, направленных против России, актуализируют тематику национальной безопасности, одним из важнейших факторов которой становится создание национально-ориентированной системы образования, способной в короткие сроки повысить уровень человеческого капитала страны.

Потребность в новых технологических решениях, развитии информационных сервисов, алгоритмов искусственного интеллекта, доказательных социальных практик ставит задачу реформирования системы высшего образования, поиска и внедрения новых педагогических и социально-психологических методов, способствующих повышению качества и эффективности обучения. Сегодня страна остро нуждается в новых когортах инженеров, ИТ-специалистов, педагогов, предпринимателей и руководителей, ориентированных на развитие национальной экономики, импортозамещение, внедрение инноваций в самых разных сферах жизнедеятельности российского общества. Их появление во многом обусловлено вопросом: сможет ли система университетского образования в короткие сроки перестроить свои образовательные модели с учетом все возрастающего «давления» алгоритмов искусственного интеллекта, с одной стороны, и потребности в интеллектуальном и технологическом импортозамещении — с другой?

Период функционирования российского высшего образования в контексте модели академического капитализма (начиная с 90-х годов прошлого века) способствовал широкому проникновению западных образовательных моделей и технологий в пространство российских университетов, а также интериоризации руководством вузов менеджеристских подходов к управлению развитием. Результатом стало расширение научных лабораторий, инновационных пространств и объектов предпринимательской инфраструктуры [1],

что, несомненно, является необходимым условием для повышения качества образования. При этом, как показывают некоторые исследования последних лет, во многих вузах страны процессы, связанные с запуском новых форматов образовательной и научной деятельности в рамках созданной инфраструктуры, носят имитационный характер [2].

Своеобразной «мантрой» университетского дискурса последних десятилетий является концепт «проектности». На уровне дискурсивного и практического сознания он является доминирующей структурой, определяющей степень «инновационности» того или иного университетского сообщества. Сегодня практически невозможно мыслить, говорить и что-то делать в университете, не облекая это в проектную логику и риторику. Очевидно, что одним из результатов такой ситуации становится интеллектуальное «обнищание» данного понятия, его выхолащивание, превращение в артефакт. Такая трансформация проектности достаточно широко представлена в исследовательском дискурсе в самых разных аспектах жизнедеятельности российских вузов [3].

Тем не менее, использование проектной методологии как в ее классическом варианте, так и в различного рода agile-интерпретациях, может являться эффективным инструментом развития человеческого капитала и обучающихся, и преподавателей. Особое место в этом контексте занимает методология и технология проектного обучения, позволяющая интегрировать теоретические знания и опыт реальной деятельности по решению каких-либо производственных, технологических или социокультурных проблем. Проектное обучение (при условии, что оно не носит имитационного характера) позволяет решить ряд задач в области повышения качества российского высшего образования. Во-первых, система проектного обучения позволяет нивелировать все возрастающий разрыв между теоретическим академическим дискурсом и реальными социальными и экономическими задачами, требующими своего решения.

Во-вторых, проектное обучение создает условия для включения обучающихся в реальную деятельность. Как показывает опыт проведенных исследований, сегодня в пространстве российских вузов у студентов не так много возможностей выйти из-под чрезмерной опеки «взрослых» и реализовать свои проектные идеи [4]. В этом контексте правильно выстроенная система проектного обучения позволяет сформировать у обучающихся реальный опыт самостоятельной деятельности. В-третьих, важной функцией проектного обучения является развитие надпрофессиональных компетенций: умения работать в команде, самоорганизации, эффективного планирования собственной деятельности, навыков поиска и систематизации информации и др.

Развитие проектного обучения обуславливается готовностью топ-менеджмента российских университетов к внедрению эффективных моделей управления этой деятельностью. Сегодня этот процесс во многом носит амбивалентный характер. С одной стороны, в значительном числе вузов приняты нормативно-правовые акты, регламентирующие проектную деятельность в целом и проектное обучение в частности, созданы специализированные центры (проектные офисы) и проводятся мероприятия, способствующие вовлечению студентов и преподавателей в процессы проектирования. В то же время нельзя не отметить, что зачастую реальная интеграция проектного обучения в образовательный процесс значительно отличается от идеальных моделей, представленных в нормативных и программных документах. Такая ситуация зачастую обусловлена недостаточной проработанностью организационно-деятельностных и управленческих механизмов внедрения проектного обучения, отсутствием надежных критериев оценки конкретных практик реализации отдельными кафедрами и преподавателями. Представляется, что именно модель организационной политики в области интеграции проектного обучения в конкретном университете является ключевым фактором успешности.

В этом контексте представляется важным проанализировать основные дискурсивные модели развития проектного обучения в российских университетах, выделив их ключевые потенциалы и противоречия.

Модели проектного обучения

Возникновение идеи проектного обучения тесным образом связано с технологическим развитием индустриальных обществ и попыткой найти эффективный инструмент транслирования

профессиональных знаний. Изначально метод проектов развивался в образовательной среде профессиональных школ и училищ и был «заточен», главным образом, на освоение практических навыков. В начале XX века он начал проникать как в школьную, так и в университетскую среду. Анализ особенностей развития метода проектов позволяет выделить три ключевые модели его реализации.

Первая — модель полного вытеснения классического обучения и замена его проектной деятельностью. В основе лежит идея, что обучающемуся нужны только те компетенции, которые имеют непосредственный прикладной смысл [5]. Данная модель активно реализовывалась в американской общеобразовательной школе в первой половине XX века [6]. Отметим, что ее реализация в современном университетском образовании выглядит несколько утопичной, поскольку усложнение знаний и видов деятельности не позволяет транслировать их только в формате проектного обучения.

Вторая модель базируется на идее интеграции традиционного «знаниевого» образования и опыта решения практических задач (проектов). Данная модель является наиболее адекватной в силу сочетания разных форматов взаимодействия преподавателя и обучающегося. Наиболее известный опыт ее реализации в России — трудовое проектное обучение С. Т. Шацкого, опыт внедрения которого также пришелся на начало XX века [7]. Попытка реализации данной модели была предпринята в советской школе в 30-е годы прошлого века, и, как отмечали методологи того времени, «мы не знаем в арсенале нашей современной методики пока ничего, что более подходило бы для осуществления указанных задач современной трудовой школы, чем то, что называется методом проектов» [8, 20]. Эта модель выглядит наиболее адекватной, при условии, что проектная деятельность организована с учетом особенностей и уровня развития обучающихся, их потребностей и реальности предлагаемых производственных, технологических и социальных задач. Отметим, что свертывание проектного обучения в советской школе во многом было обусловлено невозможностью адекватного встраивания его в процесс образования: «Метод проектов был плох тем, что “планы” были оторваны от учебы, срывали систематическую учебу, что они воспитывали в ребятах мысль, что учеба для них не важна» [9, 53].

Третья модель предполагает рассмотрение проекта как педагогического метода, который наряду с другими неклассическими формами и подходами (выходящими за рамки традиционной образовательной парадигмы «преподаватель — студент»)

может способствовать повышению интереса обучающихся, развитию их мотивации и улучшению освоения образовательной программы. Данная модель активно развивалась в конце прошлого века в советской педагогике в рамках экспериментов по разработке, например, проблемного обучения в школе [10].

Сегодня в фокусе внимания исследователей университетского проектного обучения находится целый ряд ключевых аспектов, многие из которых носят дискуссионный характер [11]. Важным исследовательским направлением последних лет является осмысление процесса интеграции проектного обучения в систему образования университетов [12], разработка новых подходов к его модернизации [13], анализ и выявление наиболее релевантных и эффективных моделей [14], особенности и механизмы вовлечения студентов в проектную деятельность [15]. Ряд исследований акцентирует внимание на реализации проектного обучения в контексте отдельных образовательных программ [16], а также в профильных вузах [17].

Выделенные модели проектного обучения и сегодня имплицитно сохраняются и воспроизводятся в том или ином виде в университетских нормативно-правовых и программных документах, что превращает их в аналитический инструмент для исследования проектного дискурса.

Важной дискуссией является обсуждение целей внедрения проектной деятельности в университете. В данном контексте представляет интерес концепция расширения агентности студента в процессе вовлечения в проектную деятельность [18], в рамках которой последний становится субъектом проектирования своей жизнедеятельности в университете и через различные проектные форматы обретает самостоятельность и автономию. Это становится возможным через вовлечение в реализацию как социально-ориентированных [19], так и предпринимательских проектов [20].

Важность роли студента обусловлена тем, что его агентная позиция и высокий уровень мотивации могут компенсировать «слабость» организационно-деятельностных и управленческих моделей интеграции проектной деятельности в образовательный процесс, что, в свою очередь, может стать важным фактором повышения ее эффективности.

Несмотря на достаточной широкий спектр исследований проектного обучения, большая часть из них фокусируется на его реализации в российских университетах, в то время как работы, изучающие когнитивные паттерны разработчиков таких моделей, практически отсутствуют. Понимание, какое место проектные технологии занимают сегодня в

программах стратегического развития университетов, какими явными и латентными смыслами они наделяются, является важной исследовательской задачей, позволяющей оценить эффективность проектного обучения в системе российского высшего образования. Анализ данных феноменов и посвящена настоящая статья.

Методология и методы

В основу исследования положен компьютерный контент-анализ программ стратегического развития российских университетов — участников программы «Приоритет 2030». В качестве единицы анализа использовались все термины, имеющие корень «проект». Был использован как простой подсчет слов, так и оценка близости различных терминов к слову «проект», что позволило исследовать контекст его встречаемости.

На конец 2024 года участие в программе «Приоритет 2030» принимали 142 российских университета. Выбор данной когорты вузов обусловлен рядом обстоятельств. Программа «Приоритет 2030» — это первый и на сегодняшний день единственный проект Министерства науки и высшего образования РФ, участие в котором принимают вузы разной ведомственной принадлежности¹. Это позволяет исследовать особенности российских университетов, имеющих разный опыт проектной деятельности, разный уровень развития проектной культуры и материально-технической базы, а также решающих разные образовательные задачи.

Не менее важным представляется и то, что в проект вошли университеты, различные по численности студентов и своему географическому расположению. Отметим, что одним из требований к участникам была разработка программы стратегического развития университета. В данном случае она представляет собой не просто абстрактный документ, а репрезентацию замысла стейкхолдеров в отношении развития образовательной организации. Это позволяет воспринимать программу развития как релевантное отражение диспозиций руководства и коллектива вузов, в том числе и в сфере реализации проектного обучения.

Наконец, участники программы — это вузы разной направленности с доминированием различных образовательных профилей: от традиционных технологических университетов до вузов, реализующих творческие образовательные программы.

¹ Распределение университетов — участников программы по ведомственной принадлежности. URL: <https://priority2030.ru/analytics> (дата обращения: 15.02.2025).

Все вышесказанное позволяет рассматривать когорту университетов — участников программы «Приоритет 2030» как репрезентацию системы современного российского образования, позволяющую экстраполировать полученные результаты на большинство современных российских вузов.

Для изучения особенностей проектного обучения в выборке использовался раздел программы под названием «Образовательная политика». В том или ином виде проектная тематика в рамках данного раздела актуализируется в программах 134 университетов, которые и стали предметом исследования. Проектная тематика в контексте настоящей статьи включает все варианты использования

термина «проект» (во всех возможных формах) и представляет собой обобщающий концепт, репрезентирующий дискурс разработчиков программ развития в отношении использования форм и видов проектной деятельности в образовательном процессе.

Результаты исследования

Проанализируем распределение проектной тематики в программах университетов. Для этого подсчитаем в каждой программе количество терминов, в основе которых лежит начальная форма слова «проект» (рис. 1).

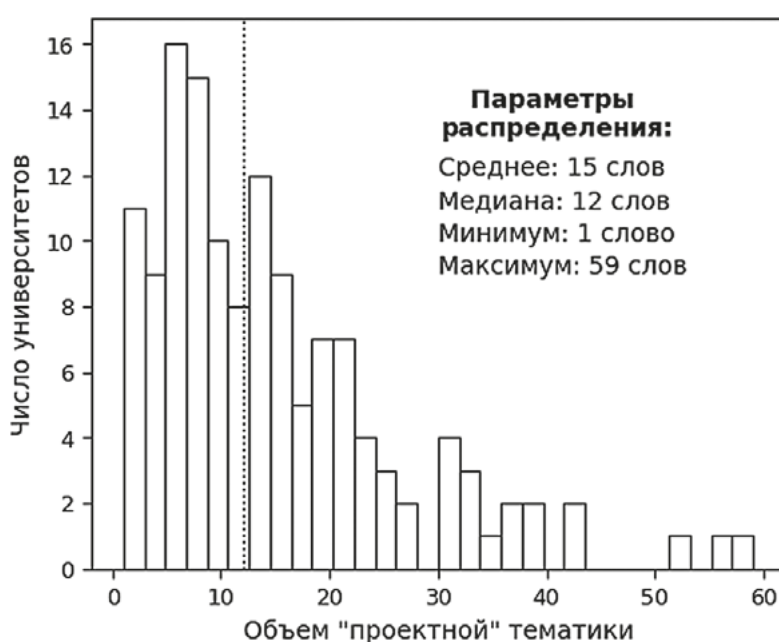


Рис. 1. Количественные характеристики проектной тематики в университетских программах

Fig. 1. Quantitative characteristics of project topics in university programs

На графике представлено распределение университетов — участников программы «Приоритет 2030» с точки зрения встречаемости термина «проект» в описаниях моделей образовательной политики. Прерывистая линия характеризует медианное значение и делит все университеты на две группы — те, в чьих программах термин «проект» встречается менее 12 раз, и остальные. Можно наблюдать значительный разброс проектной тематики в стратегических университетских документах — от единичного упоминания до частого использования данного концепта.

Если разделить все университеты на 4 квантиля (сегмента), то число вузов, входящих в первый (до 6 упоминаний термина «проект»), будет равно

35, в остальные группы (вторая группа — от 6 до 12 вхождений, третья — от 12 до 20, четвертая — более 20) попали по 33 образовательные организации. Исследуем, как распределены разные типы вузов по сегментам.

В отдельную группу были выделены федеральные университеты как особая группа российских вузов, в то время как все остальные были типологизированы с точки зрения их образовательной специфики. Такой подход обусловлен тем обстоятельством, что федеральные университеты представляют собой крупные образовательные организации, реализующие значительное число разнопрофильных образовательных программ, что не позволяет их отнести к какой-либо одной узкой группе.

Различие между полученными сегментами статистически значимо (критерий Хи-квадрат значим на уровне 0,01). В первый сегмент (с наиболее лаконичным описанием) чаще всего попадают аграрные (44 %), медицинские (47 %) и творческие (50 %) университеты. Педагогические вузы чаще всего оказываются в 4 сегменте (максимально объемные описания). 50 % университетов этой группы попали именно в него. Классические, технологические и федеральные университеты распределяются по кластерам примерно одинаково. Исключения составляют последние, из числа которых лишь один вуз попал в 4 сегмент.

Очевидно, что сегодня в пространстве российского высшего образования, несмотря на широкое распространение проектной тематики, отсутствуют единые подходы к концептуализации проектной деятельности как элемента образовательной политики. С одной стороны, мы наблюдаем практически повсеместное использование термина «проект», с другой — сталкиваемся с отсутствием общих традиций и моделей его описания.

Проанализируем, как распределен объем проектной тематики в вузах разной направленности и ведомственной принадлежности (рис. 2).

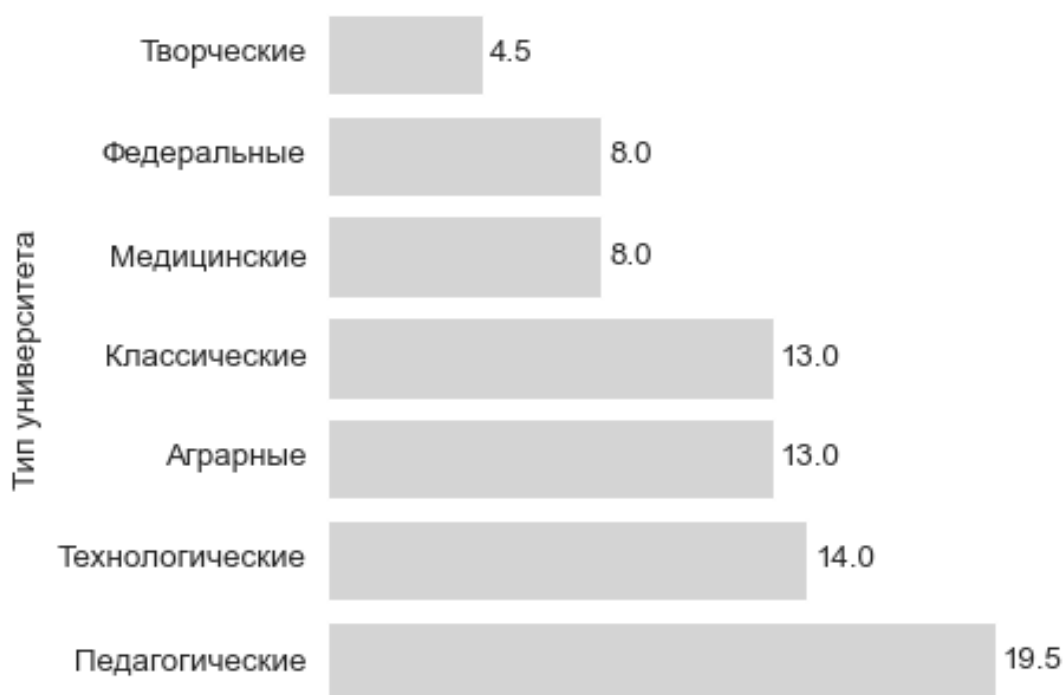


Рис. 2. Распределение объема «проектной» тематики (медиана) по разным типам университетов

Fig. 2. Distribution of the volume of “project” topics (median) by different types of universities

На рисунке представлено распределение университетов по объему проектной тематики в программах стратегического развития с точки зрения типа вуза. В качестве меры оценки использовалось медианное значение, являющееся более робастным в ситуации значительного разброса данных.

Объем проектной тематики тесным образом связан с типом университета. Наименее выражен он в творческих вузах, в то время как в педагогических медианное значение составляет 19,5 слов. Особую группу составляют классические, технологические (технические) и аграрные вузы, где медиана находится в диапазоне от 13 до 14 слов. Полученные результаты позволяют сделать несколько выводов.

Во-первых, творческие и медицинские университеты представляют собой специфический вид образовательных организаций, в которых внедрение новых типов обучения зачастую либо затруднено, либо не обосновано. Действительно, как показывает содержательный анализ образовательных политик медицинских университетов, проектная деятельность чаще всего рассматривается в них как инструмент развития надпрофессиональных компетенций, нежели как метод расширения профессиональных умений. Разработчики указывают, что развитие образовательной деятельности в целом и проектного подхода в частности «будет направлено на изменение образовательного ландшафта <...>».

дополнительно обеспечивающего каждого студента надпрофессиональными компетенциями, востребованными работодателями <...>, создание условий для самореализации»².

Это обусловлено спецификой образовательного процесса, ориентированного в большей степени на освоение конкретных предметных компетенций. То же самое характеризует и вузы творческой направленности. При этом последние концептуализируют проектное обучение как форму взаимодействия студентов и действующих актеров, музыкантов и художников в рамках творческих проектных лабораторий, пленэров, мастер-классов. Так, например, в описании образовательной политики ФГБОУ ВО «Российский институт театрального искусства — ГИТИС» представлены следующие формы проектного обучения: проведение мастер-классов педагогов-мастеров, живых реконструкций, научных и практических конференций, дискуссий³.

В данном контексте мы можем констатировать достаточно узкое понимание проектной деятельности и проектного обучения в определенном российском университетском сообществе, которое в большей степени рассматривается как дань моде, нежели как реальный инструмент развития обучающихся. Это же обстоятельство обуславливает и наиболее лаконичное описание проектной деятельности в данной когорте вузов.

Во-вторых, невысокая «плотность» проектной тематики в программах федеральных университетов, по всей видимости, обусловлена достаточно длительным опытом реализации проектного обучения в вузах данной группы. Так, например, проектное обучение как системная деятельность начала реализовываться в Уральском федеральном университете имени первого Президента России Б. Н. Ельцина значительно ранее, чем был дан старт программе «Приоритет 2030» [21]. Именно это обстоятельство отличает программы федеральных университетов, где проектная тематика представлена базовыми тезисами, характеризующими сложившиеся модели проектного обучения и возможные направления их развития.

В-третьих, представляет интерес разброс проектной тематики в программах технологических (технических) университетов. В данной когорте вузов можно выделить два типа концептуализации

проектного обучения в программах стратегического развития. К первому типу можно отнести университеты, длительное время реализующие проектное обучение там, где сложилась системная работа в этом направлении. Эта группа, как и федеральные университеты, использует ограниченное число терминов «проект», поскольку сложившаяся в вузе система является работоспособной и не требует каких-либо трансформаций. Дискурс таких программ сводится к краткой характеристике сложившейся модели проектного обучения, определению направлений и механизмов ее развития.

Так, например в ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет ИТМО» в описании образовательной политики представлен конкретный работающий механизм реализации проектной деятельности в виде «открытого полигона для разработки и апробации новых образовательных технологий, а также запуска экспериментальных образовательных проектов»⁴, что не требует чрезмерного текстового описания ввиду длительного и эффективного функционирования.

Вторая группа — это технические университеты, которые лишь начинают внедрять систему проектного обучения. Используя термин «проект» достаточно часто, они тем самым «затемняют» реальный замысел программы стратегического развития в области проектного обучения. Чаще всего (хотя и не всегда) во вторую группу попадают региональные технологические университеты, которые на момент разработки программы развития находились в ситуации переосмысления образовательной политики в целом и новых моделей технологического образования в частности. С другой стороны, региональные вузы с серьезными традициями проектного обучения чаще всего попадают в первую группу (так, например, частота употребления слова «проект» в программе развития Донского государственного технического университета составляет 11 слов, при этом в программе Ярославского государственного технического университета этот термин встречается почти в 3 раза чаще).

К университетам первой группы можно отнести такие вузы, как МФТИ (1 термин), ИТМО (5 терминов), Белгородский государственный технологический университет им. В. Г. Шухова (8 терминов), Томский политехнический университет (9 терминов).

² Программа развития ФГБОУ ВО СибГМУ Минздрава России.

URL: https://priority2030.ru/analytics/dvhrk13hnp/program#item_7 (дата обращения: 10.04.2025).

³ Программа развития ФГБОУ ВО Российский институт театрального искусства — ГИТИС. URL: https://priority2030.ru/analytics/2nbk3f2heg/program#item_7 (дата обращения: 10.04.2025).

⁴ Программа развития ФГАОУ ВО Национальный исследовательский университет ИТМО. URL: <https://priority2030.ru/analytics> (дата обращения: 10.04.2025).

Наиболее типичными представителями второй группы являются: Восточно-сибирский государственный университет технологий и управления (59 терминов), Иркутский национальный исследовательский технический университет (39 терминов), Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова (37 терминов), Грозненский государственный нефтяной технический университет имени академика М. Д. Миллионщикова (34 термина), Ярославский государственный технический университет (28 терминов).

В-четвертых, наиболее часто термин «проект» встречается в программах педагогических вузов. С одной стороны, это обусловлено незначительным участием данного типа университетов в программе «Приоритет 2030». В проекте участвуют 4 педагогических университета, относящихся к ведомству Министерства просвещения РФ. С другой стороны, педагогические вузы сегодня также находятся в поиске моделей развития, и проектное обучение является одной из них. Не менее важным является следующее: в отличие от технических вузов, где результатом проектного обучения может стать реальный продукт (разработка, прототип, технологическое решение), в педагогических университетах результатом проектного обучения является сам студент (это сближает их с классическими и отчасти с медицинскими вузами). Так, авторы и разработчики реализации метода проектного обучения в одном из педагогических университетов указывают: «Применив метод проектов, можно осуществить целенаправленное управление процессом формирования компетентностного учителя» [22, 55]. В ситуации, когда результатом проектной деятельности становится какой-либо реальный продукт (например, стартап), очевидным образом происходит развитие профессиональных и надпрофессиональных компетенций студента, но этот процесс представляет собой «побочный» эффект такого вида обучения. Такой подход не требует чрезмерных описаний, поскольку уже достаточно четко технологизирован и алгоритмизирован. В случае, когда проектное обучение изначально строится как механизм формирования компетенций и это является доминантой, возникает потребность в более насыщенном описании, детализации, расшифровке используемых социальных и педагогических технологий.

Так, например, авторы одной из программ в качестве параметра компетентностной модели выпускника указывают на владение им основами проектной деятельности без необходимости

какого-либо практического приложения этого умения⁵. При этом отсутствие четко верифицируемых критериев успешности такого проектного обучения (которые чаще всего сводятся к академической успеваемости и количеству проектов) приводит к необходимости дополнительного обоснования, что также влияет на объем проектной тематики. По всей видимости, подобную ситуацию мы можем наблюдать и в классических университетах.

В-пятых, нельзя не отметить значительный объем проектной тематики в программах аграрных университетов. Эта группа вузов долгие годы была слабо интегрирована в повестку Министерства науки и высшего образования РФ (как и другие ведомственные университеты), и программа «Приоритет 2030» — важнейший шаг в направлении данной интеграции. Проектное обучение в данной группе университетов при этом находилось на периферии образовательных технологий. Целый ряд исследований демонстрирует, что данная тематика только начинает активно проникать в реальный образовательный процесс аграрных вузов [23], данная тенденция особенно выражена в региональных университетах. Слабая разработанность методологии и технологии проектного обучения в данной группе приводит разработчиков программы стратегического развития к детализации образовательной политики в области проектирования.

Отметим и еще одно обстоятельство. Если дискурс значительной части федеральных и технических университетов сводится к тематике развития проектного обучения, то в группе аграрных вузов мы чаще встречаем формулировки о начале внедрения каких-либо элементов проектного обучения (введение в учебные планы дисциплин «Проектная деятельность», «Управление проектами», «Технологическое предпринимательство»⁶).

Значимым аспектом при анализе развития проектного обучения в университетах — участниках программы «Приоритет 2030» является оценка того, как топ-менеджмент и ключевые стейкхолдеры университетов определяют контекст проектной деятельности. Для этого исследуем, какие термины в программах развития максимально близко находятся по отношению к термину «проект». Это позволит оценить латентные когнитивные установки разработчиков программы и смыслы, которые

⁵ Программа развития ФГБОУ ВО ТПУ им. Л.Н. Толстого. URL: https://priority2030.ru/analytics/z3qd14hdo3/program#item_7 (дата обращения: 10.04.2025).

⁶ Программа развития ФГБОУ ВО Ставропольский ГАУ. URL: <https://priority2030.ru/analytics/qxtelp0di1/about/> (дата обращения: 20.02.2025).

заложены в стратегические документы развития вузов.

Для анализа использовалась модель Word2vec [24] на языке программирования Python, которая позволяет оценить близость слов, исходя из

контекста, в который они включены (Таблица 1). Поскольку группы не сбалансированы по количеству университетов, в каждую были отобраны пять слов, наиболее часто встречающихся вместе с термином «проект».

Таблица 1

Семантическое ядро проектной деятельности университетов

Table 1

Semantic core of universities' project activities

Тип университетов	Семантическое ядро
Федеральные	Сетевой, создавать, рынок, среда, стартап
Технологические	Партнер, кейс, карьера, стартап, стажировка
Медицинские	Знание, учебный, базовый, надпрофессиональный, научный
Классические	Инфраструктура, вовлечение, площадка, инициатива, поиск
Педагогические	Интеграция, человек, достижение, национальный, результат
Аграрные	Работодатель, вовлечение, создание, разрабатывать, потребность
Творческие	Возможность, мировой, реализация, рейтинг, научный

Контекст, в котором встречается термин «проект», позволяет, с одной стороны, увидеть определенную внутреннюю интегрированность конкретной группы университетов, с другой — подтвердить различия между ними. Несмотря на ранее отмеченное нами наличие дифференциации, например, в группе технологических вузов с точки зрения объема проектной тематики, не вызывает сомнения тот факт, что с точки зрения формируемых смыслов образовательные политики близких групп вузов достаточно конгруэнтны.

Полученные результаты позволяют увидеть семантическое пространство проектного обучения в дискурсивных моделях российских университетов как своеобразный континуум, характеризующийся, с одной стороны, конкретными и легко верифицируемыми целями проектной деятельности, а с другой — абстрактными, плохо поддающимися операционализации терминами. Несомненно, на уровне организационно-деятельностных и управленческих моделей наблюдается такая же ситуация — одновременное существование в российском образовательном пространстве четко структурированных и стохастических механизмов и практик интеграции проектного обучения. Это, в свою очередь, ставит задачу разработки дифференцированных моделей его внедрения и развития в разных типах университетов.

Обсуждение результатов

Анализ проектной тематики в программах развития разных групп университетов позволяет сделать вывод о том, что в вузовских сообществах, где

проектное обучение имеет длительную историю реализации, разработчики реже насыщают текст термином «проект», в то время как в учебных заведениях, где эта технология находится на стадии внедрения, данный концепт встречается значительно чаще.

Анализ текстов программ позволяет выделить три группы российских университетов с точки зрения развития проектного обучения.

Первая — те учебные заведения, для кого проектное обучение пока не более чем социально-одобряемый дискурс, который проникает в университетскую повестку и приводит к эскалации проектной тематики. Это во многом обусловлено чрезмерным использованием данного концепта во внеучебной деятельности студентов, откуда он перетекает в образовательный процесс. Отметим, что зачастую это — пространство воспроизводства имитации, когда проект как целенаправленная и результативная деятельность сводится к интенсификации и активностям, не имеющим финального итога [25].

Данная группа университетов воспроизводит третью модель проектного обучения (описанную ранее), когда проект рассматривается скорее как возможность разнообразить традиционный образовательный процесс. В этой когорте вузов отсутствуют попытки выстроить единую систему проектного обучения, а внедрение проектирования в образовательный процесс сводится чаще всего к отдельным элементам, слабо интегрированным в образовательную политику.

С точки зрения объема проектной тематики в программах развития данная группа университетов

характеризуется либо насыщенным, либо чрезмерно лаконичным описанием. К первой когорте в большей степени относятся педагогические университеты, ко второй — творческие. Данный тезис подтверждается и анализом контекста, в котором упоминается проектная тематика.

Группа творческих и педагогических университетов выстраивает контекст проектности вокруг достаточно абстрактных терминов. Как мы уже отмечали ранее, эти университеты оказываются сегодня в амбивалентной ситуации. С одной стороны, проектный дискурс становится доминирующим в системе высшего образования (как в учебной, так и во внеучебной деятельности), с другой — механизмы трансформации образовательного процесса с позиции интеграции в него реальных проектов не всегда очевидны и легко реализуемы. Это приводит к невозможности избежать «проектной темы» в программе стратегического развития, но одновременно приводит к чрезмерной ее абстрактности.

Вторая группа — это университеты, где внедрение проектного обучения находится в стадии становления. Как справедливо отмечают исследователи [26], стройная модель реализации проектного обучения в университетах, имеющих длительную историю его инкорпорирования в образовательный процесс в качестве базового элемента, включает в себя курс «Основы проектной деятельности». Внедрение данного курса — индикатор того, что процесс развития проектного обучения в университете находится на начальной стадии.

С точки зрения контекста проектная тематика в данной группе вузов характеризуется переходом от абстрактных терминов и концепций к некоторым попыткам «заземлить» проектный метод, приложить его к конкретной образовательной модели того или иного университета. Так, в когорте медицинских вузов проектная деятельность в большей степени связана с обучением и наукой. Здесь она предстает в виде учебных и исследовательских проектов и выступает своеобразной инновационной надстройкой к классическому образовательному процессу.

В похожей ситуации оказываются и классические университеты, с той лишь особенностью, что они имеют возможность более активно развивать технические или естественно-научные направления подготовки, создавая под них различные лаборатории, площадки и инновационную инфраструктуру и развивая на их базе проектное обучение. В этом контексте представляет интерес сборник успешных практик проектного обучения, подготовленный Фондом «Сколково» [14].

Из двух университетов, которые можно в большей степени отнести к классическим — НИУ ВШЭ и Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, только в первом реализуются реальные проекты социально-экономической направленности, имеющие внешнего заказчика. В Нижегородском университете проектная деятельность выстраивается вокруг Лаборатории физических основ и технологий беспроводной связи радиофизического факультета.

Нельзя не отметить и тот факт, что в программах классических университетов наиболее выражено проявлена тематика проектной инфраструктуры. Частично это связано с тем, что Министерство науки и высшего образования РФ в последние годы активно финансирует развитие материальной и лабораторной базы университетов⁷.

К данной группе можно отнести и аграрные вузы как важный элемент системы национальной продовольственной безопасности, которые сегодня находятся в начале развития проектной деятельности. Дискурс создания, вовлечения и разработки свидетельствует именно об этом. В то же время нельзя не отметить, что в программах аграрных вузов тема проектности связана с термином «работодатель». Это указывает на то, что разработчики ориентированы на взаимоотношения с реальным сектором экономики и развитие проектного обучения в контексте такого партнерства.

Если соотносить данную группу с моделями проектного обучения, представленными в начале статьи, можно констатировать, что исследуемая когорта репрезентирует вторую модель. В данном случае мы имеем дело с начальной стадией интеграции традиционного образовательного процесса с практико-ориентированным проектным обучением. Именно уровень развития этой интеграции отличает данную группу университетов от третьей группы, описание которой представлено ниже.

Третья группа — это вузы, где проектное обучение реализуется достаточно давно: федеральные и значительная доля технических. Так, например, в Московском политехе запуск образовательной программы «Проектная деятельность» произошел в 2014 году [14], за 7 лет до старта «Приоритет 2030», в отдельных программах развития которой можно увидеть указание на планируемое внедрение подобных курсов. Очевидно, что университеты этой группы значительно продвинулись в развитии технологии проектного обучения и могут выступать бенчмарками для других вузов.

⁷ Валерий Фальков: науке нужна современная инфраструктура. URL: <https://tass.ru/interviews/19818361> (дата обращения: 20.02.2025),

Это проявляется и при анализе контекста, в котором представлена проектная тематика в программах развития. Федеральные университеты и значительное число технологических на дискурсивном уровне ориентированы в своей проектной деятельности на потребности реального рынка. Проектное обучение для них является инструментом сетевого партнерства, развития профессиональных компетенций студентов через расширение стажировок и развитие предпринимательских компетенций, воплощением которых может стать студенческий стартап. Примерно одинаковая встречаемость термина «стартап» в программах как федеральных, так и технологических университетов позволяет констатировать, что эти вузы рассматривают проектное обучение не только как элемент образовательной программы, но и как реальный механизм вовлечения учащихся в экономическую деятельность. В этом случае мы можем говорить о полноценной реализации интегративной модели проектной деятельности (вторая модель из описанных выше).

Данный тезис подтверждается тем, что среди 50 топовых проектов Всероссийского конкурса выпускных квалификационных работ в формате «Стартап как диплом» в 2024 году⁸ более 50 % — это проекты федеральных и технических университетов. 15,2 % топовых проектов представили аграрные вузы; педагогические, медицинские и творческие университеты не попали в этот список.

Таким образом, мы можем констатировать, что российские университеты в значительной степени поляризованы с точки зрения как уровня развития проектной деятельности, так и ее латентных смыслов. В современных условиях встает задача методологического осмысления возможностей интеграции проектного обучения в различные типы университетов с учетом их специфики, опыта, материально-технического и человеческого потенциала.

Проблемы оценки эффективности проектного обучения в российских университетах (вместо заключения)

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что проектное обучение даже в когорте топовых российских университетов не представляет собой единого аксиологического, методологического

и технологического продукта. С одной стороны, это позволяет изучать разные модели его реализации, выбирая наиболее эффективные для той или иной группы вузов, с другой — это приводит к отсутствию единых критериев для оценки развития данной технологии в контексте всего университетского сообщества.

Одной из важнейших задач развития проектного обучения является, на наш взгляд, разработка институциональных условий, способствующих развитию реальной проектной деятельности в российских вузах. Этого можно достичь через развитие социальных механизмов оценки (в том числе и общественной) студенческих проектов, реализуемых в университетах.

Нельзя не отметить продуктивные попытки последних лет увязать эффективность проектной деятельности в университетах с четко верифицируемыми критериями. В данном случае речь идет о всероссийском проекте «Стартап как диплом» и ежегодном конкурсе с аналогичным наименованием. Попытка оценить результативность проектной деятельности студентов через призму реального бизнеса позволяет нивелировать многие имитационные черты, присущие проектной деятельности в российских вузах, запустить процессы реального включения обучающихся в процессы проектирования и реализации своих замыслов, при этом тесным образом связанных со спецификой их профессиональной деятельности.

Как показывает анализ результатов данного конкурса за 2024 год (о чем мы уже частично писали выше), он может стать действенным инструментом оценки развития проектной методологии в университетах. На наш взгляд, показательными выглядят не только результаты топовых проектов, но и состав проектов финалистов. В топ-50 вошло 7 проектов из Уральского федерального университета, 6 — из ИТМО, Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова представил 3 проекта, по 2 проекта еще четырех вузов (технологических и одного аграрного) также вошли в топ. В число финалистов вошли по 2 проекта от УРФУ и ИТМО, тем самым подтвердив выводы, сделанные ранее. Длительный период развития проектного обучения в обоих университетах позволяет вовлекать студентов в разработку и реализацию реальных проектов, что является важным для современного российского общества.

Думается, что расширение подходов, подобных программе «Стартап как диплом», может стать важным инструментом формирования единой проектной парадигмы в российских университетах и тем самым способствовать развитию проектного

⁸ ТОП-50 лучших стартап-проектов Всероссийского конкурса выпускных квалификационных работ в формате «Стартап как диплом». URL: <https://tmpvo.ru/feedback/contest/top50.php> (дата обращения: 20.02.2025).

мышления и реальных проектных компетенций у значительной части российских студентов независимо от ведомственной принадлежности и направленности университета.

Список литературы

1. Чепуренко А. Ю. Маркс в университете 3.0? // Социологические исследования. 2018. № 5. С. 26–34. DOI: 10.7868/S0132162518050033.
2. Дятлов А. В., Ковалёв В. В. Эффективность управления высшим образованием России в практиках применения менеджеристских инструментов // Вестник Института социологии. 2023. Т. 14, № 2. С. 70–91. DOI: 10.19181/vis.2023.14.2.3.
3. Романов Е. В. Публикационная активность российских университетов: от «академического капитализма» к «академическому социализму» // Вопросы экономики. 2023. № 2. С. 100–115. DOI: 10.32609/0042-8736-2023-2-100-115.
4. Смирнов В. А. Молодёжная политика и воспитательная деятельность в российских университетах: этапы развития и ключевые противоречия // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 5. С. 9–20. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-5-9-20.
5. Пеньковских Е. Проектный метод в российской и зарубежной педагогической теории и практике // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 307–318. DOI: 10.17323/1814-9545-2010-4-307-318.
6. Коллингс Э. Опыт работы американской школы по методу проектов. М.: Нов. Москва, 1926. 288 с.
7. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1980. Т. 2. 360 с.
8. Игнатъев Б. В. О методе проектов как основном методе работы трудовой школы // На путях к методу проектов / под ред. Б. В. Игнатъева, М. В. Крупенина. М.: Работник Просвещения, 1930. С. 45–52.
9. Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 11 т. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1962. Т. 10. 816 с.
10. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975. 364 с.
11. Певная М. В., Боронина Л. Н., Кульминская А. В. Актуальные вопросы реализации проектного обучения в высшей школе // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, № 12. С. 142–154. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-12-142-154.
12. Pérez-Rodríguez R., Lorenzo-Martin R., Trinchet-Varela C. A., Simeón-Monet R. E., Miranda J., Cortés D., Molina A. Integrating Challenge-Based-Learning, Project-Based-Learning, and Computer-Aided Technologies into Industrial Engineering Teaching: Towards a Sustainable Development Framework // Integration of Education. 2022. Vol. 26 (2). P. 198–215. DOI: 10.15507/1991-9468.107.026.202202.198-215.
13. Хамидулин В. С. Модернизация модели проектно-ориентированного обучения в вузе // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 1. С. 135–149. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-1-135-149.
14. Проектное обучение: практики внедрения в университетах / под ред. Евстратовой Л. А., Исаевой Н. В., Лешукова О. В. М.: Изд. дом НИУ ВШЭ, 2018. 154 с.
15. Амбарова П. А., Зборовский Г. Е. Профессиональная адаптация вузовских студентов в меняющемся мире профессий // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 2. С. 191–223. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-2-191-223.
16. Фарахутдинов Ш. Ф. Проектный подход в обучении студентов-социологов исследовательским дисциплинам: серьезно и с улыбкой // Социологические исследования. 2017. № 6. С. 123–131.
17. Меренков А. В., Мельникова О. Я. Практики организации подготовки инженерных кадров, востребованных индустрией 4.0 // Инженерное образование. 2021. № 29. С. 23–33. DOI: 10.54835/18102883_2021_29_2.
18. Anderson R. C., Graham M., Kennedy P., Nelson N. et al. Student Agency at the Crux: Mitigating Disengagement in Middle and High School // Contemporary Educational Psychology. 2019. Vol. 56. P. 205–217. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2018.12.005.
19. Певная М. В., Боронина Л. Н., Початкова Е. И. Гражданственность студенчества в рамках социально-ориентированного проектного обучения // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, № 8–9. С. 27–41. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-27-41.
20. Морозова Е. В. Обучение студентов российских вузов предпринимательству как способ формирования агентности // Вопросы образования. 2024. № 1. С. 185–213. DOI: 10.17323/vo-2024-17333.
21. Савчук Г. А., Кульпин С. В., Кульминская А. В. Мотивы вовлеченности в проектное обучение в вузе: оценка мнений работодателей и студентов // Университетское управление: практика и анализ. 2024. Т. 28, № 2. С. 81–95. DOI: 10.15826/umpra.2024.02.017.
22. Петрова Н. П., Халилов С. Р. Реализация метода проектов в подготовке педагога (на примере гуманитарных дисциплин). Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2015. 196 с.
23. Волкова А. Н., Козленкова Е. Н. Формирование готовности студентов аграрного вуза к организации проектно-исследовательской деятельности // Агроинженерия. 2024. Т. 26, № 4. С. 81–88. DOI: 10.26897/2687114920244-81-88.
24. Лейн Х., Ханке Х., Ховард К. Обработка естественного языка в действии. СПб.: «Питер», 2020. 576 с.
25. Смирнов В. А., Скрябина О. Б., Бессонова Т. И. Некоторые дисфункции процесса социализации российской молодежи в условиях «больших» вызовов // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. 2022. Т. 28 (1). С. 110–125. DOI: 10.24290/1029-3736-2022-28-1-110-125.
26. Кокшаров В. А., Хлебников Н. А., Сандлер Д. Г., Елисеенко А. С., Обабков И. Н., Герасин П. В. Сравнительный анализ организационных моделей проектного обучения в российских университетах //

Университетское управление: практика и анализ. 2024. Т. 28, № 2. С. 17–28. DOI: 10.15826/umpa.2024.02.012.

References

1. Chepurens A. Yu. Marks v universitete 3.0? [Marx at the University 3.0?]. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, 2018, nr 5, pp. 26–34. doi 10.7868/S0132162518050033 (In Russ.).
2. Dyatlov A. V., Kovalev V. V. Effektivnost' upravleniya vysshim obrazovaniem Rossii v praktikakh primeneniya menedzheristskikh instrumentov [Efficiency of higher education management in Russia in the practice of using managerial tools]. *Vestnik Instituta sotsiologii*, 2023, vol. 14, nr 2, pp. 70–91. doi 10.19181/vis.2023.14.2.3. (In Russ.).
3. Romanov E. V. Publikatsionnaya aktivnost' rossiiskikh universitetov: ot «akademicheskogo kapitalizma» k «akademicheskemu sotsializmu» [Publication activity of Russian universities: from “academic capitalism” to “academic socialism”]. *Voprosy ekonomiki*, 2023, nr 2, pp. 100–115. doi 10.32609/0042-8736-2023-2-100-115. (In Russ.).
4. Smirnov V. A. Molodëzhnaya politika i vospitatel'naya deyatel'nost' v rossiiskikh universitetakh: etapy razvitiya i klyuchevye protivorechiya [Youth policy and educational activities in Russian universities: stages of development and key contradictions]. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2023, vol. 32, nr 5, pp. 9–20. doi 10.31992/0869-3617-2023-32-5-9-20 (In Russ.).
5. Pen'kovskikh E. Proektnyi metod v rossiiskoi i zarubezhnoi pedagogicheskoi teorii i praktike [The project method in Russian and foreign pedagogical theory and practice]. *Voprosy obrazovaniya*, 2013, nr 4, pp. 307–318. doi 10.17323/1814-9545-2010-4-307-318. (In Russ.).
6. Kollings E. Opyt raboty amerikanskoi shkoly po metodu proektov [The experience of the American school on the method of projects], Moscow, Nov. Moskva, 1926, 288 s. (In Russ.).
7. Shatskii S. T. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya: v 2 t. [Selected pedagogical works in 2 volumes], Moscow, Pedagogika, 1980, vol. 2, 360 p. (In Russ.).
8. Ignat'ev B. V. O metode proektov kak osnovnom metode raboty trudovoi shkoly [On the method of projects as the main method of work in a labor school]. Na putyah k metodu proektov [On the ways to the method of projects], eds. B. V. Ignat'ev, M. V. Krupenin. Moscow, Rabotnik Prosveshcheniya, 1930, pp. 45–52. (In Russ.).
9. Krupskaya N. K. Pedagogicheskie sochineniya: v 11 t [Pedagogical works in 11 volumes], Moscow, Izd-vo Akademii pedagogicheskikh nauk, 1962, vol. 10, 816 p. (In Russ.).
10. Makhmutov M. I. Problemnoe obuchenie: osnovnye voprosy teorii [Problem-based learning: basic theoretical questions], Moscow, Pedagogika, 1975, 364 p. (In Russ.).
11. Pevnaya M. V., Boronina L. N., Kul'minskaya A. V. Aktual'nye voprosy realizatsii proektnogo obucheniya v vysshei shkole [Actual issues of project-based learning in higher education]. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2024, vol. 33, nr 12, pp. 142–154. doi 10.31992/0869-3617-2024-33-12-142-154 (In Russ.).
12. Pérez-Rodríguez R., Lorenzo-Martin R., Trinchet-Varela C. A., Simeón-Monet R. E., Miranda J., Cortés D., Molina A. Integrating Challenge-Based-Learning, Project-Based-Learning, and Computer-Aided Technologies into Industrial Engineering Teaching: Towards a Sustainable Development Framework. *Integration of Education*, 2022, vol. 26 (2), pp. 198–215. doi 10.15507/1991-9468.107.026.202202.198-215 (In Eng.).
13. Khamidulin V. S. Modernizatsiya modeli proektno-orientirovannogo obucheniya v vuze [Modernization of the model of project-oriented education in higher education institutions]. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2020, vol. 29, nr 1, pp. 135–149. doi 10.31992/0869-3617-2020-29-1-135-149 (In Russ.).
14. Proektnoe obuchenie: praktiki vnedreniya v universitetakh [Project-based learning. Implementation practices at universities], eds. Evstratova L. A., Isaeva N. V., Leshukov O. V. Moscow, Izd. dom NIU VShE, 2018, 154 p. (In Russ.).
15. Ambarova P. A., Zborovskii G. E. Professional'naya adaptatsiya vuzovskikh studentov v menyayushchemsya mire professii [Professional adaptation of university students in the changing world of professions]. *Obrazovanie i nauka*, 2023, vol. 25, nr 2, pp. 191–223. doi 10.17853/1994-5639-2023-2-191-223 (In Russ.).
16. Farakhutdinov Sh. F. Proektnyi podkhod v obuchenii studentov-sotsiologov issledovatel'skim distsiplinam: ser'ezno i s ul'ybkoi [Project approach in teaching students of sociology research disciplines: seriously with a smile]. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, 2017, nr 6, pp. 123–131. (In Russ.).
17. Merenkov A. V., Mel'nikova O. Ya. Praktiki organizatsii podgotovki inzhenernykh kadrov, vostrebovannykh industriei 4.0 [Practice of organizing the training of engineering personnel in demand by industry 4.0]. *Inzhenernoe obrazovanie*, 2021, nr 29, pp. 23–33. doi 10.54835/18102883_2021_29_2 (In Russ.).
18. Anderson R. C., Graham M., Kennedy P., Nelson N. Student Agency at the Crux: Mitigating Disengagement in Middle and High School. *Contemporary Educational Psychology*, 2019, vol. 56, pp. 205–217. doi 10.1016/j.cedpsych.2018.12.005 (In Eng.).
19. Pevnaya M. V., Boronina L. N., Pochatkova E. I. Grazhdanstvennost' studenchestva v ramkakh sotsial'no-orientirovannogo proektnogo obucheniya [Citizenship of students in the framework of socially-oriented project-based learning]. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2024, vol. 33, nr 8–9, pp. 27–41. doi 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-27-41 (In Russ.).
20. Morozova E. V. Obuchenie studentov rossiiskikh vuzov predprinimatel'stvu kak sposob formirovaniya agentnosti [Teaching entrepreneurship to students of Russian universities as a way to form the agency]. *Voprosy obrazovaniya*, 2024, nr 1, pp. 185–213. doi 10.17323/vo-2024-17333 (In Russ.).
21. Savchuk G. A., Kul'pin S. V., Kul'minskaya A. V. Motivy vovlechenosti v proektnoe obuchenie v vuze: otsenka mnenii rabotodatelei i studentov [Motives for involvement in project-based university education: assessment of employers' and students' opinion]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*,

2024, vol 28, nr 2, pp. 81–95. doi 10.15826/umpa.2024.02.017 (In Russ.).

22. Petrova N. P., Khalilov S. R. Realizatsiya metoda proektov v podgotovke pedagoga (na primere gumanitarnykh distsiplin) [Implementation of the project method in teacher training (using the example of humanities disciplines)]. Stavropol', Izd-vo SKFU, 2015, 196 p. (In Russ.).

23. Volkova A. N., Kozlenkova E. N. Formirovanie gotovnosti studentov agrarnogo vuza k organizatsii proektno-issledovatel'skoi deyatel'nosti [Formation of agricultural university students readiness to organize design and research activities]. *Agroinzheneriya*, 2024, vol. 26, nr 4, pp. 81–88. doi 10.26897/2687114920244-81-88 (In Russ.).

24. Lein Kh., Khapke Kh., Khovard K. Obrabotka estestvennogo yazyka v deistvii [Natural language processing in

action]. Saint-Petersburg, «Piter», 2020, 576 p. (In Russ.).

25. Smirnov V. A., Skryabina O. B., Bessonova T. I. Nekotorye disfunktsii protsessa sotsializatsii rossiiskoi molodezhi v usloviyakh «bol'shikh» vyzovov [Some dysfunctions of the process of socialization of Russian youth in the context of “big” challenges]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 18. Sociologiya i politologiya*, 2022, vol. 28 (1), pp. 110–125. doi 10.24290/1029-3736-2022-28-1-110-125 (In Russ.).

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

Информация об авторах / Information about authors:

Смирнов Владимир Алексеевич — доктор социологических наук, доцент кафедры современной социологии социологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова; 89108085691, kano_igt@mail.ru

Vladimir A. Smirnov — Dr. hab (Sociology), Associate Professor of the Department of Modern Sociology, Lomonosov Moscow State University; 89108085691, kano_igt@mail.ru

АНАЛИЗ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УНИВЕРСИТЕТОВ И ПАРТНЕРОВ В ПРОЕКТНОМ ОБУЧЕНИИ

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

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

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

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

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

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

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

ANALYZING UNIVERSITY-PARTNER COLLABORATION IN PROJECT-BASED LEARNING

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Введение

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

как они зависят от организационно-управленческого контекста вузов?

Методология и методы исследования

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Результаты исследования

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

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

Таблица 1

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

Table 1

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

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

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

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

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

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

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

Таблица 2

Организационная принадлежность внешних партнеров

Table 2

Organizational affiliation of external partners

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Таблица 3

Корреляции между ресурсным обеспечением и системностью организации проектного обучения

Table 3

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

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

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

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

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

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

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

Таблица 4

Экспертные оценки управленческих процессов

Table 4

Expert assessments of management processes

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

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

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

Таблица 5

Сравнительные оценки управленческих процессов по типам университетов

Table 5

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

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

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

Управление устойчивостью взаимодействия университетов с внешними партнерами

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



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

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

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

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

Экспертные оценки барьеров представлены в Таблице 6.

Таблица 6

Барьеры взаимодействия с внешними партнерами

Table 6

Barriers to collaboration with stakeholders

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Дискуссия

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

Заключение

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

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

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

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

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

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

Список литературы

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

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

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

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

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

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

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

References

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

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

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

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

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

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

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

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

9. Zhang R., Shi J., Zhang J. Research on the Quality of Collaboration in Project-Based Learning Based on Group Awareness. *Sustainability*, 2023, vol. 15, nr 15, pp. 1–20. doi 10.3390/su151511901. (In Eng.).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Информация об авторах / Information about the authors

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

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

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

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

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

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

ПОТЕНЦИАЛ СЕТЕВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СООБЩЕСТВ В ПРОЕКТНОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

А. Р. Кубисенова^{а, б}, И. А. Скалабан^а

*^аНовосибирский государственный университет
Россия, 630090, Новосибирск, ул. Пирогова, 1;
altkubb@gmail.com*

*^бНовосибирский государственный технический университет
Россия, 630073, Новосибирск, пр. К. Маркса, 20, к1*

Аннотация. Цель статьи — выделение свойств и потенциала сетевых профессиональных сообществ как специфического субъекта проектной деятельности в вузе, способного содействовать формированию проектных и предпринимательских компетенций студентов и вносить уникальный вклад в развитие «пространства согласия» как необходимого условия для производства инноваций. В качестве теоретической рамки использованы модели Triple и Quadruple Helix, а также концепции сетевых профессиональных сообществ и пространств согласия. Методологическую основу исследования составил качественный анализ кейсов (n=9) практик взаимодействия российских университетов с сетевыми профессиональными сообществами. Для отбора кейсов применены критерии релевантности модели Quadruple Helix и признаков субъектности сетевого сообщества.

Исследование показало, что основной потенциал сетевых профессиональных сообществ заключается в их способности выступать медиаторами между университетами и внешними инновационными экосистемами: объединять специалистов разных отраслей и ролевых позиций в экосистемы обмена знаниями, опытом и ресурсами, обеспечивать быстрый и неформальный доступ к экспертным и менторским компетенциям; создавать дополнительные каналы для вовлечения студентов в реальные проектные и предпринимательские практики. Анализ кейсов позволил выделить три модели взаимодействия университетов и сетевых сообществ: на базе университета, где пространство согласия конструируется с использованием накопленных ранее ресурсов доверия; университет сам интегрируется в создаваемую сеть структур, что формализует пространство согласия и деактуализирует потребность в доверии; университет поддерживает свои проектные команды и сообщества в их взаимодействии с профессиональными сетями и накапливает ресурс доверия. В статье доказывается, что барьеры взаимодействия университетов и сетевых профессиональных сообществ во многом обусловлены спецификой их структур, но могут быть преодолены через направленную трансформацию коммуникативно-организационных, инфраструктурных и контекстуально-ценностных аспектов взаимодействия.

Научная новизна работы заключается в концептуализации сетевых профессиональных сообществ как уникального субъекта и ресурса проектного обучения. Предложен ряд мер по формированию пространств согласия в инновационной экосистеме с участием сетевых сообществ и вузов, в частности, создание вузами сетевых цифровых платформ, поддержка проектных команд и сообществ, структурно и ценностно приближенных к модели сети, способных настроить механизмы коммуникации и формирования доверия. Целевая аудитория статьи — исследователи инновационных процессов в образовании, управленцы вузов, разработчики программ технологического предпринимательства и представители профессиональных сообществ.

Ключевые слова: сетевые профессиональные сообщества, модель четвертой спирали Quadruple Helix, проектная деятельность студентов, предпринимательские компетенции, предпринимательское образование, кросс-секторальное взаимодействие, инновационное развитие университетов

Для цитирования: Кубисенова А. Р., Скалабан И. А. Потенциал сетевых профессиональных сообществ в проектном обучении студентов // Университетское управление: практика и анализ. 2025. Т. 29, № 2. С. 40–53. DOI:10.15826/umpa.2025.02.013

POTENTIAL OF PROFESSIONAL NETWORK COMMUNITIES IN PROJECT-BASED LEARNING

A. R. Kubisenova^a, I. A. Skalaban^b

^aNovosibirsk State University

1 Pirogova St., Novosibirsk, 630090, Russian Federation;

altkubb@gmail.com

^bNovosibirsk State Technical University

20/1 K. Marksa Ave., Novosibirsk, 630073, Russian Federation

Abstract. This article explores the characteristics and potential of networked professional communities as a specific and increasingly influential actor in university-based project activity. These communities are seen as key contributors to the development of students' project and entrepreneurial competencies and as unique agents in the construction of a "space of consensus" — a prerequisite for innovation in educational and cross-sector ecosystems. The conceptual framework of the study is grounded in the Triple Helix and Quadruple Helix models, as well as in the theoretical approaches to professional communities and consensus-building environments. The empirical base comprises a qualitative analysis of nine case studies illustrating various formats of collaboration between Russian universities and professional network communities. The cases were selected using criteria aligned with the Quadruple Helix logic and indicators of community agency. The study demonstrates that the central value of network communities lies in their ability to act as mediators between universities and external innovation ecosystems. They foster knowledge exchange by connecting professionals from diverse industries and functional roles, facilitate rapid and informal access to expert and mentoring support, and provide alternative channels for involving students in real-world project and entrepreneurial practices. Based on the case analysis, three models of university–community collaboration are identified:

1. A university-based model, where the space of consensus is built upon previously accumulated trust;
2. A network-integrated model, where the university becomes part of an externally governed structure, formalizing consensus and reducing reliance on trust;
3. A supportive model, in which the university assists its own project teams and communities in engaging with professional networks while gradually building trust capital.

The findings suggest that structural differences between universities and network communities often create interaction barriers, but these can be addressed through the intentional transformation of communicative, organizational, infrastructural, and value-context dimensions of cooperation. The study's originality lies in the conceptualization of networked professional communities as a unique subject and strategic resource in project-based learning. The authors propose a set of institutional measures to support the formation of consensus spaces within university-centered innovation ecosystems. These include the development of digital networking platforms, support for structurally and value-aligned student project teams and communities, and mechanisms to enhance communication and trust-building. This article is intended for researchers of educational innovation, university administrators, program designers in technological entrepreneurship, and representatives of professional communities.

Keywords: networked professional communities, Quadruple Helix model, student project activity, entrepreneurial competencies, entrepreneurial education, cross-sector collaboration, university innovation development

For citation: Kubisenova A. R., Skalaban I. A. Potential of Professional Network Communities in Project-Based Learning.

University Management: Practice and Analysis, 2025, vol. 29, nr 2, pp. 40–53. doi 10.15826/umpa.2025.02.013 (In Russ.).

Введение

В условиях нарастающей международной конкуренции за лидерство в сфере инноваций особенно остро стоит вопрос о создании адекватной среды, способной стимулировать процесс их производства. По мнению авторов концепции «тройной спирали» (Triple Helix) Г. Ицковица и Л. Лейдесдорфа, взаимодействие между государством, университетами / научными институтами и бизнесом по производству инновационных знаний и продуктов должно быть таким, чтобы каждая из институциональных сфер не только выполняла свои традиционные

роли, но и приобретала новые, пересекающиеся между сферами, обеспечивая гибридизацию своих миссий [1] и создание среды для генерирования новых идей.

Для университетов встроенность в эту модель значима. Классическая система образования перестает быть единственным путем к профессиональному становлению, возникает необходимость перехода части вузов к предпринимательскому формату. Это повысит шанс на приобретение выпускниками гибких практико-ориентированных и ситуативно уместных профессиональных компетенций, а также стимулирует молодежное предпринимательство

и поможет университетам стать отправной точкой для создания новых технологических компаний. Важную роль в этом уже сыграли переход к проектному обучению и создание интегральных творческих коллективов, что особенно перспективно для территорий, где пересекаются инфраструктуры и культуры академической, производственной и предпринимательской сред и четко проявлен запрос государства на инновационный продукт, в том числе воспроизведенный в разных видах при реализации проектного обучения студентов и в результате такового.

Одна из проблем, с которой неизбежно сталкиваются создатели инновационного продукта, — это накопленные структурные и организационные различия в конфигурации его производителей, в частности, сложность взаимодействия иерархических и сетевых структур. Разные сферы деятельности, целеполагание, мотивационные модели, принятые схемы взаимодействия, в том числе и по вовлечению в производство инноваций новых сил, сформировали разный язык коммуникаций в условиях, когда общая логика инновационного развития, в том числе в сфере подготовки кадров, требует не просто взаимодействия, но и создания разнообразных гибридных моделей сотрудничества.

Если к первым, иерархическим организационным моделям, относятся научные институты, производственные компании и университеты, то ко вторым — профессиональные сетевые сообщества как субъекты производства инноваций и в то же время субъекты гражданского общества, обладающие значительным потенциалом для самоорганизации, координации деятельности и трансляции накопленных компетенций. *Сетевые профессиональные сообщества — это децентрализованные общественные структуры, способные объединять профессионалов всех институциональных сфер для обмена знаниями, опытом и ресурсами.* Это «гибридный» элемент научной, гражданской и образовательной среды, рынка и города как заказчика инновационных продуктов. Рост их значимости в инновационной сфере отражает одновременно два процесса — сетевизацию и персонализацию взаимоотношений специалистов вне организационных структур, с которыми они могут быть связаны.

Важный шаг в интенсификации взаимодействия двух этих структур — конструирование «пространства согласия». Этот термин, введенный в научный оборот теоретиками концепции четырехкратной спирали инновационного развития Э. Караянниса и Д. Кэмпбелла, определяется ими как *нормативно-коммуникативная среда, в которой представители разных секторов разрабатывают общие правила и институты для совместного*

создания инноваций [2]. Задача такой среды — создать возможности для свободных творческих коммуникаций вне институциональных барьеров различным по своей природе структурам на основе новых институциональных характеристик: режима горизонтальных связей, открытости, прозрачности и доверия, возможности влияния на процесс управления и производства всех субъектов взаимодействия: от готовящих кадры для инновационной сферы до потенциальных пользователей на протяжении всего жизненного цикла инноваций — от идеи до реализации.

Конструирование такой среды даже с учетом внешних нормативных ограничений, которые накладывают на эти пространства существующая система, позволит университетам и бизнес-структурам внедрять новые формы совместной разработки идей и продуктов, а также подготовки кадров нового типа, обеспечивать циркуляцию профессионалов через сетевые профессиональные структуры для эффективного использования уже имеющихся институциональных механизмов: государственных грантовых программ кооперации вузов и бизнеса и программ двойных дипломов с индустриальными стажировками, создавать совместные проектные команды, то есть позволяет готовить студентов и сотрудников университетов к решению реальных производственных задач инновационного характера.

Внимание к особенностям сетевых профессиональных сообществ как перспективному, но малоизученному механизму использования потенциала кросс-секторального взаимодействия и обусловило *цель статьи*: выделение свойств и потенциала сетевых профессиональных сообществ как специфического субъекта проектного обучения в вузе, способного содействовать формированию проектных и предпринимательских компетенций и тем самым вносить уникальный вклад в формирование «пространства согласия» как неременного условия производства инноваций.

Обзор литературы

Теоретико-методологические основания для осмысления текущих процессов и создания новой среды и субъектов производства инноваций были предложены еще в 2009–2010 гг. в новой методологии открытых инноваций — модели четырех- и пятикратной инновационной спирали Э. Караянниса и Д. Кэмпбелла, дополненных институциональной сферой Quadruple Helix, гражданским обществом, и Quintuple Helix — контекстом окружающей среды, устойчивого развития и социальной экологии [3], где обозначена необходимость университетов

в условиях шеринговой экономики шире взаимодействовать с пользователями и обучать студентов разработкам, ориентированным на реальный спрос. Это требует открытого пространства и режимов согласия, которые распространяются не только на вовлеченных в производство, но и на потребителей, а также новых отношений с внешней средой. Ценностью стала способность заинтересованных групп неспециалистов содействовать трансформации исследовательских траекторий в соответствии с общественными предпочтениями [4]. Новые режимы согласия предполагают «формальные и неформальные согласования между автономными игроками» [5] иерархических и сетевых структур, совместные правила и новые практики регулирования своих взаимодействий.

Однако анализ литературы по проблеме позволяет констатировать, что, несмотря на полтора десятилетия, которые прошли со времени появления концепций Quadruple Helix и Quintuple Helix, при построении новых организационных моделей взаимодействия университетов с иными субъектами производства инноваций запрос на концепцию третьей спирали (Triple Helix) все же остается ведущим, как и используемые критерии эффективности такого взаимодействия. При подготовке студентов сохраняется фокус на результативность взаимодействия в диадических системах вуз-бизнес и вуз — индустриальные партнеры при поддержке государства. В приоритетах сохраняется ценность ресурсного (финансового) потенциала партнеров, который позволяет обеспечивать участие практиков в образовательном процессе вуза [6]. Такой формат объясняется исследователями меньшей академической свободой университетов в выборе форматов взаимодействия [7], их ориентацией на позицию основных бенефициаров и преимущественно публикационный результат сотрудничества [8].

Постепенно формируется и иной взгляд на перспективные практики участия университетов — конструирование пространства согласия с новыми сетевыми акторами, в том числе и в сфере проектного обучения. Исследователи отмечают ценность временного динамического сетевого объединения акторов, создаваемое для обеспечения жизненного цикла конкретной инновационной технологии [9], перспективность участия в них горизонтальных гражданских структур с присущими им ценностями, что делает пространство согласия не только институциональным, но и культурным феноменом [2], значимость прямых личных контактов предпринимательского сообщества во взаимодействии с вузами [10], открытого проектного

взаимодействия университета с государством и обществом при реализации третьей миссии вуза [11–12], ценность сетей и цифровых платформ в трансформации социальной и профессиональной активности, в том числе и в проектном обучении [13].

В этом контексте сетевое профессиональное сообщество как социальный феномен и концепт, основанный на теориях сетевых сообществ М. Кастельса [14], З. Баумана [15], сетевых структур М. Коллона [16] и Д. Старка [17], деятельного общества и сообществ практик Э. Венгера [18], может и должен быть вписан в современные концепции развития инновационной среды, а практики их участия в создании инноваций требуют тщательного анализа. Этому способствуют исследования профессиональных сетей как ресурсного потенциала для становления профессионалов. В западной литературе обстоятельно описана роль интеграции в профессиональные сети как окупаемой инвестиции [19] для личного карьерного успеха студента и выпускника [20].

В российских работах потенциал сетей профессиональных сообществ изучается внутри научных сообществ [21], как способ развития профессиональных компетенций [22], кадрового и интеллектуального потенциала регионов [23] и т.д.

Что касается рефлексии практик участия сетевых профессиональных сообществ в подготовке кадров, то определенный прорыв в этом направлении в западной инноватике и педагогике привел не только к обобщению опыта проектного обучения, но и к разработке подхода к обучению на базе сообществ (Community-based learning — CBL) с опорой на командное сотрудничество, проектную работу и возможность строить сетевые отношения в профессиональной сфере. Однако внедряя подход CBL в школах и университетах как педагогическую технологию, его адепты столкнулись с ограничениями по времени, недостатком обратной связи [24] и уже обозначенными выше проблемами взаимодействия иерархически разнообразных структур.

В России сегодня также делаются шаги по осмыслению успешных практик взаимодействия университетов с сетевыми сообществами, к примеру, через наставничество [25]. Но субъектность сообществ в отношениях с вузами пока скорее маркируется, чем исследуется. Недостаточно изучены практики участия сетевых профессиональных сообществ в проектной деятельности университетов и влияние сетевых отношений на развитие предпринимательских компетенций студентов, уместное для субъектов с гибкими горизонтальными структурами.

Потенциал сетевого профессионального сообщества как типа самоорганизации и инструмента проектного обучения

Современное, но ставшее уже классическим определение сетевых сообществ принадлежит М. Кастельсу, который рассматривает их как децентрализованную структуру, основанную на горизонтальных взаимодействиях, где участники связаны посредством цифровых технологий и разделяют общие коммуникационные коды [26]. Обладая гибкостью и устойчивостью, они способны объединять специалистов одной или разных отраслей с различными ролевыми позициями: разработчик, преподаватель, исследователь, предприниматель, стажер, вовлеченный заказчик для обмена знаниями, опытом и ресурсами.

Важное преимущество сетевых сообществ в сфере инноваций и разработок — неформальный доступ к экспертным компетенциям, который обеспечивает быстрый обмен информацией и низкий порог затрат на создание инноваций в интенсивно развивающихся областях. Неслучайно наиболее глобальные профессиональные сообщества в сфере open-source разработки, такие как Python Software Foundation (с 2001 года) или Linux Foundation (с 2007 года), нацелены на создание передовых технологических решений, востребованных крупнейшими IT-компаниями. В свою очередь, междисциплинарное сообщество CERN openlab объединяет физиков, программистов и инженеров для совместной работы над вычислительными технологиями с целью проведения фундаментальных исследований. Консорциум MIT Media Lab обеспечивает взаимодействие ученых, стартапов и корпоративных партнеров в области робототехники, биоинженерии и цифровых технологий, что приводит к созданию революционных продуктов.

Участники таких сообществ самостоятельно устанавливают правила и совместно принимают решения, что способствует их субъектности и созданию доверительных отношений. Однако, как заметил З. Бауман, будучи органической частью «текучей модернити», сообщества на основе общего интереса или задач отличаются признаками временного объединения и изменчивой организацией связей [15]. В постмодернистской терминологии они — «потoki», способные изменяться или исчезать вслед за сменой приоритетов участников или условий функционирования. Иное прочтение: они — «поле», на котором происходит поиск новых форм ценности через взаимодействие различных перспектив [27].

Еще одна особенность — способность сетевых сообществ конструировать коллективные нормы, культуру и общие цели для групп, взаимодействующих посредством цифровых технологий [28]. Это способствует их пониманию не только как технологического, но и как культурного феномена, объединяющего участников общими ценностями и коммуникационными кодами. В свою очередь, это требует прояснения в пространстве согласия ценностей, рожденных в сети, и ценностей университета, урегулирования этических вопросов, связанных с произведенной интеллектуальной собственностью в процессе взаимодействия, в том числе и при участии студентов, а также открытости и конфиденциальности тех или иных данных.

Профессиональный контекст наделяет категорию сетевого сообщества дополнительными свойствами сообществ практики (Э. Венгер), позволяет взглянуть на него как на группу людей, регулярно взаимодействующих для обмена опытом и решения практических задач, где цифровые технологии служат инструментом поддержки профессиональной деятельности и развития профессиональных компетенций [29]. Перечислим ключевые особенности сетевых профессиональных сообществ, перспективные для взаимодействия с университетами.

Во-первых, они становятся платформами для коллективного интеллекта, поскольку накапливают и транслируют опыт участников в создании инноваций. Такие сообщества, сохраняя разнообразие взглядов и подходов, снижают зависимость от традиционных образовательных институтов, становясь мощными механизмами самообучения и профессионального роста.

Во-вторых, сети в силу своей природы — установления связей — меняют логику экономических взаимодействий: конкуренция всё больше заменяется сотрудничеством. Сети становятся альтернативой или дополнением к корпоративным структурам, что может сделать их сильными партнерами университетов в подготовке кадров для проектной деятельности в инновационных сферах или сильными конкурентами.

В-третьих, цифровые профессиональные сети во многом стирают пространственные границы и границы иерархий, что позволяет студентам, предпринимателям и исследователям выходить через них на международные рынки, находить партнеров и менторов по всему миру [4].

Выделяются разные типы сетевых профессиональных сообществ. В соответствии с целью исследования остановимся на целях участия (Табл. 1).

Типы сетевых профессиональных сообществ по цели участия

Table 1

Types of online professional communities by purpose of participation

Тип	Характеристики	Примеры
Образовательные	Повышение квалификации, обучение, развитие навыков	Coursera, Skillbox, профессиональные клубы
Исследовательские	Совместные исследования, обмен знаниями и данными	Российский союз молодых ученых, ЭИСИ, научные ассоциации
Инновационные	Среда для работы над инновациями: продукт, услуги, технологии, идеи, экспертиза, команда, разработка, внедрение, обратная связь	Y Combinator, стартап-студия МФТИ, бизнес-инкубатор Академпарка, клубы технологических стартапов, живые лаборатории
Социальные	Профессиональная идентичность через социальное взаимодействие	Чаты программистов, сообщества дизайнеров, краеведов и экскурсоводов

Все типы сетевых профессиональных сообществ обладают потенциалом включения в проектное обучение студентов, которое осуществляется самостоятельно или в партнёрстве. Однако их роли и функционал в пространстве согласия могут отличаться и зависеть не столько от типа сообщества, сколько от избранных форм взаимодействия, характера коллабораций субъектов, их нормативных ограничений, институциональных барьеров и ресурсов, которые готовы вложить стороны в их преодоление. Примечательно, что сетевые структуры, в отличие от иерархических, могут не только выступать партнерами, но и в силу своей гибкости сами становиться пространством согласия и взаимодействия, в которое приглашаются студенты, научные сотрудники и университетские команды.

Обратимся к анализу российских практик участия профессиональных сетевых сообществ в конструировании взаимодействия с университетами в сфере проектного обучения.

Методы и информационная база исследования

Сетевые профессиональные сообщества (СПС) как эмпирический объект исследования обладают спецификой, которую нельзя не учитывать при выборе исследовательских стратегий. Часть из них не имеет устойчивой организационной структуры, поскольку конструируется на неформальном уровне межличностных отношений. Это обусловило выбор качественного исследовательского подхода, позволяющего учесть контекстные особенности и динамику взаимодействий. Методологическую основу эмпирического исследования составил анализ кейсов с элементами качественного контент-анализа

текстовых материалов (открытых источников, интервью, документов), что позволило выявить типы сетевых профессиональных сообществ, их функции и механизмы взаимодействия с университетами. В двух случаях анализ текстов был дополнен полуструктурированными интервью с участниками проектов и включенным наблюдением.

Информационную базу составили кейсы практик взаимодействия СПС с вузами в сфере проектного обучения студентов и формирования предпринимательских компетенций. Каталогизация кейсов осуществлялась методом анализа документов с использованием открытых источников (официальных сайтов университетов, стартап-студий, акселераторов); публикаций в СМИ, специализированных Telegram-каналов профессиональных сообществ; аналитических отчетов Минобрнауки России, региональных органов власти, фондов поддержки предпринимательства; программных документов инициатив «Стартап как диплом», «Платформа университетского технологического предпринимательства»; материалов пресс-релизов, интервью и бесед с организаторами программ и представителями СПС.

Отбор кейсов осуществлялся по следующим критериям: наличие фиксируемых признаков сетевого профессионального сообщества как субъекта взаимодействия; доказанные практики партнёрства СПС с университетом в сфере проектного или предпринимательского обучения; адекватность практик теоретическим моделям взаимодействия в пространствах согласия (Triple Helix, Quadruple Helix).

В ходе исследования было выявлено 24 практики взаимодействия университетов с СПС, из которых 9 кейсов, полностью соответствующих критериям, были отобраны для глубинного анализа.

Кейсы включали в себя содержание не только практик, но и механизмов межсекторных и межорганизационных взаимодействий в соответствии с критериями пространства согласия.

Критерии анализа практик определялись соответствием субъектов и форм взаимодействия концепциям третьей и четвертой спирали, включая заложенные в концепцию последней критерии пространства согласия. Среди них — место профессиональной сети по отношению к университету (внешняя по отношению к вузу, конструируемая в пространстве и с привлечением ресурсов вуза), наличие признаков партнерского горизонтального типа взаимодействия; соответствие ему ценностных императивов, которые транслируют субъекты проектного обучения в совместных проектах — информационная открытость (прозрачность деятельности) и открытость пространства участия для новых субъектов; соответствие партнерскому типу форм взаимодействия в сфере проектного обучения; возможность влияния всех субъектов на управление проектами обучения и иными формами совместной деятельности («голос»); соответствие темпоральных режимов деятельности партнеров.

Университеты и сетевые профессиональные сообщества: возможности и барьеры взаимодействия. Анализ кейсов

Современный университет как среда с возрастающим запросом на практический результат проектной деятельности нуждается во взаимодействии с сообществами всех типов и сохранении в приоритете их экспертной функции. Анализ кейсов по выделенным выше параметрам показал: несмотря на то, что взаимодействие с сетевыми сообществами как структурами гражданского общества является признаком четвертой спирали, сегодня оно осуществляется в режимах и формах, соответствующих скорее третьей Triple Helix, или в переходных формах к четвертой (8 кейсов), когда субъектность сети строится вокруг университета, региональных структур или предпринимательских проектов и компаний, а не профессиональной или предпринимательской сети. Только один кейс в полной мере соответствует четвертой спирали (Quadruple Helix) — живые лаборатории (Табл. 2).

Анализ кейсов позволил уточнить, какие возможности открывает участие сетевых профессиональных сообществ в проектном обучении:

— студенты участвуют в реальных инновационных предпринимательских проектах,

взаимодействуют с заказчиками и интегрируются в сообщества, что повышает мотивацию к профессии и формирует профессиональную идентичность;

— отсутствие корпоративных рамок и бюрократии позволяет быстро и свободно обмениваться инновационными знаниями «с полей»;

— появляется ранняя ресурсная поддержка для развития стартапов и новых бизнес-моделей за счет доступа к менторам, экспертам, акселераторам и краудсорсинговым платформам;

— расширяются связи вуза и самих студентов, поскольку сообщество может охватывать сразу множество компаний и отраслевых экспертов, что помогает уточнить реального заказчика продукта.

Профессиональные сетевые сообщества не просто открывают доступ к актуальным знаниям, но и формируют культуру постоянного обновления компетенций и адаптивности — качеств, критически важных в проектной работе и технологическом предпринимательстве.

Присутствие сетевых сообществ в проектах реализуется в разных моделях, что влияет на особенности конструирования пространства согласия между субъектами проектного обучения.

В рамках первой модели вуз содействует конструированию профессиональной сети через сообщество выпускников (кейсы МФТИ, ТУСУР), используя накопленные ресурсы доверия. Это открывает важный источник поддержки университетских студенческих проектов и обеспечения их устойчивости за счет быстрой мобилизации экспертных и менторских ресурсов. Паритетность влияния здесь во многом зависит от позиции вуза, субъектности и ресурсности сети выпускников, субъектности в конструируемых отношениях внутриуниверситетских сообществ, в частности, студенческих, и их способности выстраивать прямой контакт с бизнесом на основе открытости и доверия, используя ресурсы вуза и СПС.

Вторая модель: университет сам включается в региональную (кейс Экосистема ТЕМП) и университетскую (кейс Консорциум вузов сервиса) сети. Стоит отметить, что это сети иерархических структур, что формализует пространство согласия. Исключение составляют живые лаборатории университетов Томска, где модель согласия конструируется не нормами формальных договорных отношений, а в ходе непосредственной работы междисциплинарных команд, включая студентов. Их связи с сетевыми сообществами — один из способов привлечения ресурсов в проект, а субъектность в пространстве согласия обеспечивает высокую внутреннюю мотивацию участников, профессиональную идентичность и общественный интерес.

Таблица 2

Преимущества и ограничения сетевых профессиональных сообществ как партнеров вуза. Анализ кейсов

Table 2

Advantages and limitations of online professional communities as university partners. Case analysis

Название кейса	Форма	Преимущества	Ограничения	Барьеры реализации
Стартап-студия МФТИ	Акселератор, сообщество выпускников	Интеграция с ИТ-сообществом; акселератор внутри вуза; сильное сообщество выпускников	Фокус на ИТ и технических специальностях; ограниченное вовлечение преподавателей	Требует значительного кадрового и инфраструктурного потенциала
Живые лаборатории, Томск	Живые лаборатории — открытые экосистемы	Междисциплинарные команды; реальные городские проблемы; социальная направленность	Сложно масштабироваться; привязаны к территориальному контексту	Сложно формализовать взаимодействия с НКО и мэрией; нехватка фасилитаторов
Экосистема ТЭМП (Новосибирск)	Региональная экосистема	Региональная координация; включение вузов, власти и бизнеса; устойчивый формат акселерации	Требует региональных операторов и межведомственного согласования	Отсутствие универсальной модели интеграции; зависимость от локальных администраций
ИРНИТУ — наставничество из индустрии	Внешние профессиональные наставники	Прямое вовлечение профессионалов; практическое обучение; персонализированное сопровождение	Ограниченность числа наставников; нет массового охвата	Нет нормативной базы для закрепления статуса наставников; возможное сопротивление преподавателей
ВГУЭС и бизнес-клуб «Авангард»	Бизнес-завтраки, приглашённые спикеры, менторство	Регулярное общение с бизнесом; форматы встреч и лекций; вовлечение работодателей	Взаимодействие часто не выходит за рамки ивентов; менторство в стадии развития	Не всегда есть устойчивая обратная связь между клубом и учебными планами
ТУСУР и ассоциация выпускников	Финансирование и сопровождение студенческих стартапов	Инвестирование в студенческие стартапы; участие выпускников как менторов и партнёров; встроенность в образовательный процесс	Фокус на инженерных направлениях; ограниченный масштаб за пределами университета	Требуются сильное сообщество выпускников и доверие между поколениями; сложно воспроизвести без институциональной поддержки
ВШМ СПбГУ — TalentUp	Наставничество выпускников	Формализованное наставничество; поддержка профессионального роста; участие выпускников	Менторство не интегрировано в учебные планы и зависит от личной мотивации наставников	Не все выпускники готовы участвовать системно; ограниченность числа студентов
НГУ — студенческий бизнес-клуб SMBA	Проектная и предпринимательская активность	Самоорганизованное студенческое сообщество; регулярные мероприятия; прямой контакт с бизнесом	Ограниченная институциональная поддержка; формат внеформального образования	Неустойчивость клубов без кураторства; высокая зависимость от студенческого ядра
МИРЭА и ИТ-компания (Яндекс, IC)	Совместные программы и лаборатории	Совместные программы с компаниями; практико-ориентированные курсы; современные технологии	Фокус на технических направлениях; ограниченный доступ к партнёрским курсам	Необходимо вкладываться в долгосрочные проекты; различие в ожиданиях вузов и индустрии
Консорциум вузов сервиса	Совместные программы с бизнес-партнёрами	Сетевое сотрудничество между вузами; возможность академической мобильности; синергия с бизнесом	Формальное участие не всегда означает реальное взаимодействие; сложность координации	Бюрократическая нагрузка, несогласованность стандартов между вузами

В третьем случае университет включается во взаимодействие с профессиональными сетями через поддержку своих проектных команд и сообществ (кейсы НГУ, НГТУ, университетов г. Томска) с их организаторами или участниками, ориентируясь на ценности сетевизации и/или персон, ценных для проектов, доступ к сотрудничеству с которыми может быть открыт через сеть. В этом случае параметры пространства согласия определяются глубиной вовлечения в совместную деятельность (от экспертизы до наставничества и совместных разработок), а их успешность постепенно накапливает доверие.

Так или иначе во всех случаях потенциал СПС проявляется в их способности выступать медиаторами между университетами и внешними инновационными экосистемами, в возможности дополнять формальные образовательные программы актуальными практическими компетенциями, в создании дополнительных каналов для вовлечения студентов в реальные проектные и предпринимательские практики.

Одновременно анализ практик позволил выделить барьеры и риски вовлечения сетевых профессиональных сообществ в проектное обучение вузов, которые во многом также являются следствием организационной специфики университета и СПС. Широко встречаются организационно-структурные затруднения, связанные с отсутствием формализованных механизмов включения в основные образовательные процессы внешних сетевых партнёров, менторов, выпускников и представителей индустрии. Часто взаимодействие носит событийный или эпизодический характер, не имея институциональной поддержки и легитимации, например, закрепления в учебных планах.

Однако ключевым противоречием и большим вызовом взаимодействию является разница в построении целей этих структур: университеты ориентированы на «длинные проекты», в которых подразумеваются долгосрочные образовательные и научные результаты, в то время как профессиональные сообщества активнее взаимодействуют в «коротких», ориентируясь на быстрый и прикладной результат. Их координация требует организационных усилий в силу децентрализованной структуры и высокой степени автономности сетей.

Отмечены и сложности координации в многоуровневых форматах, например, в межвузовских и межсекторальных консорциумах, где размытость ответственности и недостаточная синхронизация регламентов между участниками снижают эффективность сотрудничества. Еще одно препятствие

— ограниченные кадровые ресурсы партнеров: количество профессиональных наставников, готовых к регулярному участию, ограничено, а институциональные роли фасилитаторов и проектных медиаторов часто не закреплены.

Ресурсные и инфраструктурные ограничения возникают в зависимости от наличия устойчивых партнёров, современной технологической базы, региональных механизмов поддержки и культурной дистанции в языках и метриках успеха между академической средой и профессиональными сообществами.

Наконец, для большинства практик характерна фрагментарность: даже успешные модели редко охватывают весь университет и, как правило, не масштабируются без активной управленческой, кадровой и методической поддержки. Всё это указывает на необходимость системного подхода к взаимодействию вузов с профессиональными сообществами для преодоления существующих барьеров.

Практики показывают, что перечисленные выше барьеры и риски преодолимы, если выстроить прозрачные механизмы взаимодействия, учитывающие интересы всех участников: внедрение гибких моделей кооперации, создание в университетах нормативных оснований и инфраструктуры для поддержания слабо формализованных структур в виде временных проектных команд, университетских сообществ, платформ для обмена опытом и разработки программ обучения для участников сетевых сообществ и инструментов интеграции преподавателей в предпринимательскую профессиональную среду. Близость конфигураций организационных структур, наличие условий для их устойчивости в университетах, информационная и партнерская открытость, близость ценностных императивов помогут укрепить доверие и гармонизировать отношения между университетами и профессиональными сообществами в сфере проектного обучения. В этом случае для студентов период обучения становится этапом адаптации к профессиональному сообществу через первый опыт коллективной деятельности.

В этом контексте перспективны:

— инкубационные и акселерационные программы, где студенты работают над реальными технологическими проектами с экспертами, что позволяет развивать навыки стартап-менеджмента и предпринимательского мышления;

— менторские группы и экспертные клубы для регулярного взаимодействия с венчурными инвесторами для практического освоения инновационных инструментов;

— хакатоны и живые лаборатории как проекты или объекты инфраструктуры, способные объединять студентов инженерных, бизнес- и гуманитарных направлений и представителей бизнеса, «заказчиков» — целевые группы пользователей, к примеру, региональные или муниципальные органы власти и гражданские структуры, — «держателей» проблем («социальных болей»), для решения которых и необходима генерация идей, и междисциплинарные команды в ходе коллективного проектирования;

— платформы для цифрового взаимодействия и сетевого сотрудничества, обмена опытом и идеями, которые позволяют студентам адаптироваться к динамике профессиональной среды.

Проектное обучение как пространство конструирования согласия между университетами и профессиональными сетевыми сообществами

Изученные кейсы показали, что проект как совокупность факторов, влияющих на объект и определяющих изменчивость его качественных характеристик, особенно если он реализуется при участии субъектов, наделенных качественно разными институциональными свойствами и ресурсами, априори является пространством согласия. Но умение пользоваться им ещё необходимо сформировать, что требует создания открытой среды для идентификации проблем, обратной связи и ресурсной поддержки, включая сопровождение наставника или экспертов.

Пространство согласия объединяет правовые, экономические и социальные составляющие сотрудничества. Сетевые сообщества, интегрирующие в себе свойства и компетентности субъектов из разных организационных структур, усиливаемые синергетическим эффектом сети, могут выступать социальным «клеем», который позволяет задать кросс-коммуникациям новый институциональный стандарт, основанный на сетевых горизонтальных принципах взаимодействия. Это открывает возможности для совместной разработки образовательных программ, установления стандартов оценки качества реализуемых проектов, а также создания механизмов материальной поддержки инновационной деятельности.

Обозначим важные с нашей точки зрения аспекты конструирования новой проектной среды и попробуем оценить, насколько она сформирована как среда согласия в настоящее время.

Коммуникативно-организационные аспекты формирования среды

Эффективная модель взаимодействия — та, где проект начинается с самостоятельного выделения разработчиком проблемы из социального и технологического потока. «Держатели проблем», технологические предприниматели и эксперты могут предлагать кейсы, связанные с разработкой прототипов, инновационных решений или бизнес-стратегий, либо сопровождать студентов в поиске и формулировке наиболее адекватной и перспективной для проектной работы ситуации. Это делает образовательный процесс максимально приближенным к реальным условиям социальной среды и рынка.

Профессиональная сеть позволит включить студентов в диагностику и рефлексию в отношении текущей ситуации и выделить запрос. В университетских моделях проектного обучения именно этот аспект проектирования является одним из наиболее проблемных в силу устойчивости связей с конкретными организационными структурами.

Студент на ранней стадии проектирования часто неспособен самостоятельно осмыслить и сформулировать проблемы и вызовы, с которыми он сталкивается в рамках проекта. Необходимо формировать культуру коммуникации в работе с запросами и предложениями стейкхолдеров проекта. Анализ практик показывает, что такая же сложность «перевода» проблемы с языка одной институциональной сферы на другую свойственна всем потенциальным субъектам пространства согласия. Процесс создания инновации часто нуждается в некотором медиаторе коммуникаций и выделении моделей участия. Эти функции могут взять на себя участники сетевых профессиональных сообществ.

Одним из механизмов успешных практик такого перевода стало наставничество. Опытные профессионалы выступают в роли менторов, тренеров, экспертов, дают обратную связь по проектам и вовлекают в профессиональную среду, что дает студентам понимание реальных условий работы на рынке. Такая практика существует в Новосибирском государственном техническом университете (НГТУ), где в рамках трека «Капитаны» реализуется акселератор стартапов с участием менторов из региональных профессиональных сообществ, классических и технологических предпринимателей. Результатом такого взаимодействия становится запуск студенческих предпринимательских и социальных проектов и периферийное включение активных студентов в профессиональные сети.

Инфраструктурные аспекты формирования среды

В российском сегменте «университет — профессиональные сообщества — бизнес» сложилась уникальная ситуация, когда инфраструктура согласия в проектной сфере опережает ее нормативное и административное принятие, закрепление ее ценностей и культуры. Анализ практик показывает, что сетевые сообщества могут содействовать доступу и к материальным ресурсам, включая лаборатории, оборудование и финансирование, что значительно расширяет возможности университетов для реализации студенческих проектов.

Контекстуально-ценностные аспекты формирования среды

И коммуникационные, и инфраструктурные аспекты конструирования пространства согласия будут по-настоящему эффективны только с формированием общей культуры взаимодействия в проектной среде всех участников процесса. Ценности открытости, гибкости и быстрой обратной связи, свойственные профессиональной сети, не всегда легко приживаются в бюрократизированных иерархических структурах университетов и государственных платформ, но можно добиться кратного увеличения уже имеющихся результатов, начиная с должного внимания к особенностям культур взаимодействия разных участников пространства согласия, а затем выстраивая общую культуру.

Заключение

Взаимодействие вузов с сетевыми профессиональными сообществами может стать важным шагом для развития университетского предпринимательства и проектного обучения, обеспечивая практико-ориентированную и инновационную модель подготовки вузом кадров. Оно открывает перспективы для формирования устойчивых инновационных экосистем, где университеты становятся не только источниками знаний, но и активными участниками профессиональных сообществ, а студенты получают возможность развивать предпринимательские компетенции в реальных условиях.

Проведённый анализ кейсов показал, что наибольший потенциал для формирования пространства согласия и устойчивых инновационных практик демонстрируют модели, где взаимодействие университетов и сетевых профессиональных сообществ строится на принципах горизонтального взаимодействия, гибкой координации и разделённой субъектности между университетами, сообществами и представителями рынка. Именно такой

формат позволяет накопить доверие между разными по своей природе субъектами. Успешные примеры включают стартап-студию МФТИ с системной акселерацией проектов и включением выпускников и профессиональных трекеров; модель ТУСУР, где выпускники через ассоциацию становятся инвесторами и менторами студенческих стартапов; интегрированные программы НГТУ с участием региональных предпринимательских сообществ. Эти практики демонстрируют, что сетевые профессиональные сообщества, ориентированные на практические задачи и прикладные знания, с высокой мотивацией участников, способны быстро мобилизовать экспертные и менторские ресурсы, выступая не только посредниками, но и активными субъектами формирования инновационно-образовательной среды. В свою очередь, способность университета создавать, нормативно и институционально поддерживать в своей среде гибкие структуры и сообщества, близкие по своей природе к сети, может содействовать развитию доверия между ними. Таким образом, они способствуют созданию пространства согласия — среды, в которой становятся возможными устойчивые образовательные и предпринимательские практики. Подобные модели могут служить ориентиром для развития экосистем университетского предпринимательства.

Вместе с тем исследование выявило ряд устойчивых ограничений и рисков, среди которых — несогласованность целей между университетами и сообществами, разница во временных горизонтах проектной деятельности, ограниченные возможности институционализации сообществ в академической среде, недостаточная подготовленность студентов к вхождению в горизонтальные и самоорганизующиеся структуры. Эти барьеры требуют системной работы на уровне образовательной политики, пересмотра формальных регламентов и внедрения новых моделей преподавания, опирающихся на ценности гибкости, открытости и междисциплинарности.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов при проектировании программ университетского предпринимательства, встраивании профессиональных сообществ в образовательные треки, а также разработке гибридных инфраструктурных решений, способствующих развитию студенческих стартапов. Полученные выводы могут лечь в основу методических подходов по построению экосистем взаимодействия вузов и сообществ.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой инструментов оценки влияния сетевых сообществ на результаты проектной

деятельности студентов, анализом неудачных практик интеграции, а также сравнительным изучением региональных и международных моделей взаимодействия академии и профессиональных сообществ. Особую актуальность приобретает эмпирическое измерение “impact” — социального и инновационного эффекта — от участия студентов в проектах на стыке университетской и сетевой среды.

Список литературы

1. Ицковиц Г. Тройная спираль. Университеты предпочитают государство. Инновации в действии. Томск: Изд-во ТУСУР, 2010. 238 с.
2. Carayannis E., Barth T., Campbell D. The Quintuple Helix innovation model: global warming as a challenge and driver for innovation // *Journal of Innovation and Entrepreneurship*. 2011. Vol. 412, nr 4. P. 2286–2302, DOI: 0000-0001-5556-6616.
3. Carayannis E., Campbell D. Triple Helix, Quadruple Helix and Quintuple Helix and How Do Knowledge, Innovation and the Environment Relate To Each Other? // *International Journal of Social Ecology and Sustainable Development*. 2012. Vol. 1, nr 1. P. 41–69. DOI: 10.4018/978-1-4666-0882-5.ch308.
4. Schraudner M., Wehking S. Fraunhofer's Discover Markets: Fostering Technology Transfer by Integrating the Layperson's Perspective // *Technology Transfer in a Global Economy*. New York: Springer, 2012. P. 367–374.
5. Смородинская Н. В. Сетевые инновационные экосистемы и их роль в динамизации экономического роста // *Инновации*. 2014. № 7 (189). С. 27–33.
6. Меликян А. В. Факторы результативности научно-исследовательского сотрудничества вузов и бизнеса // *Университетское управление: практика и анализ*. 2024. Т. 28, № 2. С. 96–110. DOI: 10.15826/umpa.2024.02.018
7. Rossoni A. L., de Vasconcellos E. P. G., de Castilho Rossoni R. L. Barriers and Facilitators of University-Industry Collaboration for Research, Development and Innovation: a Systematic Review // *Journal of Management Review Quarterly*. 2023. Vol. 74 (1). P. 24–28. DOI: 10.1007/s11301-023-00349-1.
8. Lind F., Styhre A., Aaboen L. Exploring university-industry collaboration in research centres // *Journal of Innovative Management*. 2013. Vol. 16 (1). P. 70–91. DOI: 10.1108/14601061311292869.
9. Иванова И. А., Карастелев Б. Я., Якубовский Ю. В. Модель тройной спирали и фрактальная структура инновационной системы в приложении к реализации конкретного инновационного проекта // *Вестник ТГЭУ*. 2011. № 1. С. 15–23.
10. Jin Z., Cui Z., Zhu S., Xu L. Face-to-Face Contact and University-Industry Collaboration: Evidence From Mobile Signaling Data in Beijing // *Journal of The Annals of Regional Science*. 2024. Vol. 72. P. 1255–1276. DOI: 10.1007/s00168-023-01242-1.
11. Secundo G., Elena-Perez S., Martinaitis Z., Leitner K.-H. An Intellectual Capital Framework to Measure Universities' Third Mission Activities // *Journal of Technological Forecasting and Social Change*. 2017. Vol. 123. P. 229–239. DOI: 10.1016/j.techfore.2016.12.013.
12. Боронина Л. Н., Сенук З. В., Кульминская А. В. и др. Основы проектной деятельности в публичном управлении : учебное пособие. Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2025. 160 с.
13. Мерсиянова И. В., Брюхно А. С. Цифровые волонтерские платформы: готовность россиян и потенциал применения // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2020. № 6. С. 357–375.
14. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. М.: ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.
15. Бауман З. Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2005. 390 с.
16. Callon M. The dynamics of techno-economic networks // Coombs R., Saviotti P., Walsh V. *Technological Change and Company Strategies*. Academic Press, 1992. P. 72–102.
17. Stark D., Vedres B. Social Times of Network Spaces: Network Sequences and Foreign Investment in Hungary // *American Journal of Sociology*. 2006. Vol. 111, nr 5. P. 1367–1411. DOI: 10.1086/499507.
18. Wenger E. Communities of practice: Learning, meaning and identity // *Journal of Public Administration*. 2003. Vol. 6, nr 2. P. 185–194. DOI: 10.1017/cbo9780511803932.
19. Scholcover F., Beadle S., Hancock G. Networking: The Good, The Bad, and The Ugly an Interactive Discussion Panel on Networking // *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*. 2019. Vol. 63. P. 503. DOI: 10.1177/1071181319631331.
20. Teeter C. Professional Networks Within U.S. Higher Education: Avenues to Foster Career and Institutional Success // *Journal of Education and Training Studies*. 2020. Vol. 8 (6). P. 101–110. DOI: 10.11114/jets.v8i6.4641.
21. Батыгин С., Градосельская Г. В. Сетевые взаимосвязи в профессиональном сообществе социологов: методика контент-аналитического исследования биографий // *Социологический журнал*. 2001. № 1. С. 88–109.
22. Донской А. Г., Сахно О. А., Макашова В. Н. Профессиональные сетевые сообщества как ресурс неформального повышения квалификации педагогических работников // *Научно-теоретический журнал*. 2021. Вып. 2 (47). С. 15–25.
23. Федотова М. С. Профессиональные сообщества как инструмент развития кадрового потенциала территорий // *Гуманитарный научный вестник*. 2020. № 9. С. 100–105.
24. Mavis M. Community-Based Learning: Practices, Challenges, and Reflections // *Collected Essays on Learning and Teaching*. 2011. Vol. 2. P. 198–202. DOI: 10.22329/celt.v2i0.3228.
25. Нугуманова Л. Н., Шайхутдинова Г. А. Роль профессиональных сообществ в развитии виртуального

наставничества в системе дополнительного профессионального образования // Сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции. Казань, 2023. С. 383–387.

26. Castells M. Informationalism, networks, and the network society: a theoretical blueprint // Castells M. The Network Society: A Cross-Cultural Perspective. Cheltenham; Northampton, MA: Elgar, 2004. P. 3–49.

27. Stark D. For a Sociology of Worth // Journal of International Affairs. 2000. Vol. 10. P. 20. DOI: 10.1108/s0733-558x20170000052011.

28. Rheingold H. The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier. Cambridge, MA: MIT Press, 1993. 336 p.

29. Lave J., Wenger E. Jean Lave, Etienne Wenger and Communities of Practice. URL: <https://infed.org/mobi/jean-lave-etienne-wenger-and-communities-of-practice/> (дата обращения: 17.02.2025).

References

1. Itskovits G. Troinaya spirali'. Universitety predpriyatiya gosudarstvo. Innovatsii v deistvi [Triple Helix. Universities, Enterprises, and Governments. Innovations in Action]. Tomsk, Izd-vo TUSUR, 2010, 238 p. (In Russ.).
2. Carayannis E., Barth T., Campbell D. The Quintuple Helix innovation model: global warming as a challenge and driver for innovation. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*. 2011, vol. 412, nr 4, pp. 2286–2302. doi 0000-0001-5556-6616 (In Eng.).
3. Carayannis E., Campbell D. Triple Helix, Quadruple Helix and Quintuple Helix and How Do Knowledge, Innovation and the Environment Relate To Each Other? *International Journal of Social Ecology and Sustainable Development*, 2012, vol. 1, nr 1, pp. 41–69. doi 10.4018/978-1-4666-0882-5.ch308 (In Eng.).
4. Schraudner M., Wehking S. Fraunhofer's Discover Markets: Fostering Technology Transfer by Integrating the Layperson's Perspective. In: Technology Transfer in a Global Economy, New York, Springer, 2012, pp. 367–374. (In Eng.).
5. Smorodinskaya N. V. Setevye innovatsionnye ekosistemy i ikh rol' v dinamizatsii ekonomicheskogo rosta [Network innovation ecosystems and their role in dynamizing economic growth]. *Innovatsii*, 2014, vol. 7 (189), pp. 27–33. (In Russ.).
6. Melikyan A. V. Faktory rezul'tativnosti nauchno-issledovatel'skogo sotrudnichestva vuzov i biznesa [Factors of the effectiveness of scientific research cooperation between universities and businesses]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2024, vol. 28, nr 2, pp. 96–110. doi 10.15826/umpa.2024.02.018. (In Russ.).
7. Rossoni A. L., de Vasconcellos E. P. G., de Castilho Rossoni R. L. Barriers and Facilitators of University-Industry Collaboration for Research, Development and Innovation: a Systematic Review. *Journal of Management Review Quarterly*, 2023, vol. 74 (1), pp. 24–28. doi 10.1007/s11301-023-00349-1. (In Eng.).
8. Lind F., Styhre A., Aaboen L. Exploring university-industry collaboration in research centers. *Journal of Innovative Management*, 2013, vol. 16 (1), pp. 70–91. doi 10.1108/14601061311292869. (In Eng.).
9. Ivanova I. A., Karastelev B. Ya., Yakubovskii Yu. V. Model' troinoi spirali i fraktal'naya struktura innovatsionnoi sistemy v prilozhenii k realizatsii konkretnogo innovatsionnogo proekta [Triple Helix Model and fractal structure of the innovation system in application to the implementation of a specific innovation project]. *Vestnik TGEU*, 2011, nr 1, pp. 15–23. (In Russ.).
10. Jin Z., Cui Z., Zhu S., Xu L. Face-to-Face Contact and University-Industry Collaboration: Evidence From Mobile Signaling Data in Beijing. *Journal of The Annals of Regional Science*, 2024, vol. 72, pp. 1255–1276. doi 10.1007/s00168-023-01242-1 (In Eng.).
11. Secundo G., Elena-Perez S., Martinaitis Z., Leitner K.-H. An Intellectual Capital Framework to Measure Universities' Third Mission Activities. *Journal of Technological Forecasting and Social Change*, 2017, vol. 123, pp. 229–239. doi 10.1016/j.techfore.2016.12.013 (In Eng.).
12. Boronina L. N., Senuk Z. V., Kul'minskaya A. V. i dr. Osnovy proektnoi deyatel'nosti v publichnom upravlenii: uchebnoe posobie [Fundamentals of project activities in public administration: a tutorial]. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2025, 160 p. (In Russ.).
13. Mersiyanova I. V., Bryukhno A. S. Tsifrovye volonterskie platformy: gotovnost' rossiyan i potentsial primeneniya [Digital volunteer platforms: Russians' readiness and potential for use]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny*, 2020, vol. 6, pp. 357–375. (In Russ.).
14. Kastel's M. Informatsionnaya epokha: ekonomika, obshchestvo i kul'tura [The information age: economy, society, and culture]. Moscow: GU VShE, 2000, 608 p. (In Russ.).
15. Bauman Z. Individualizirovannoe obshchestvo [Individualized Society]. Moscow, Logos, 2005, 390 p. (In Russ.).
16. Callon M. The dynamics of techno-economic networks // Coombs R., Saviotti P., Walsh V. Technological Change and Company Strategies. Academic Press, 1992, pp. 72–102. (In Eng.).
17. Stark D., Vedres B. Social Times of Network Spaces: Network Sequences and Foreign Investment in Hungary. *American Journal of Sociology*, 2006, vol. 111, nr 5, pp. 1367–1411. doi 10.1086/499507. (In Eng.).
18. Wenger E. Communities of practice: Learning, meaning and identity. *Journal of Public Administration*, 2003, vol. 6, nr 2, pp. 185–194. doi 10.1017/cbo9780511803932 (In Eng.).
19. Scholcover F., Beadle S., Hancock G. Networking: The Good, The Bad, and The Ugly an Interactive Discussion Panel on Networking. *Proceedings of the Human Factors and*

Ergonomics Society Annual Meeting, 2019, vol. 63, pp. 503. doi 10.1177/1071181319631331. (In Eng.).

20. Teeter C. Professional Networks Within U.S. Higher Education: Avenues to Foster Career and Institutional Success. *Journal of Education and Training Studies*, 2020, vol. 8 (6), pp. 101–110. doi 10.11114/jets.v8i6.4641. (In Eng.).

21. Batygin S., Gradosel'skaya G. V. Setevye vzaimosvyazi v professional'nom soobshchestve sotsiologov: metodika kontent-analiticheskogo issledovaniya biografii [Network connections in the professional community of sociologists: methodology of content-analytical study of biographies]. *Sotsiologicheskii zhurnal*, 2001, nr 1, pp. 88–109. (In Russ.).

22. Donskoi A. G., Sakhno O. A., Makashova V. N. Professional'nye setevye soobshchestva kak resurs neformal'nogo povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh rabotnikov [Professional network communities as a resource for informal advanced training of teaching staff]. *Nauchno-teoreticheskii zhurnal*, 2021, iss. 2 (47), pp. 15–25. (In Russ.).

23. Fedotova M. S. Professional'nye soobshchestva kak instrument razvitiya kadrovogo potentsiala territorii [Professional communities as a tool for developing the human resources potential of territories]. *Gumanitarnyi nauchnyi vestnik*, 2020, nr 9, pp. 100–105. (In Russ.).

24. Mavis M. Community-Based Learning: Practices, Challenges, and Reflections. *Collected Essays on Learning*

and Teaching, 2011, vol. 2, pp. 198–202. doi 10.22329/celt.v2i0.3228. (In Eng.).

25. Nugumanova L. N., Shaikhutdinova G. A. Rol' professional'nykh soobshchestv v razvitii virtual'nogo nastavnichestva v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya [The role of professional communities in the development of virtual mentoring in the system of continuing professional education]. *Sbornik statei uchastnikov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Collection of articles by participants of the All-Russian Scientific and Practical Conference], Kazan, 2023, pp. 383–387. (In Russ.).

26. Castells M. Informationalism, networks, and the network society: a theoretical blueprint. In: Castells M. *The Network Society: A Cross-Cultural Perspective*. Cheltenham, Northampton, MA, Elgar, 2004, pp. 3–49. (In Eng.).

27. Stark D. For a Sociology of Worth. *Journal of International Affairs*, 2000, vol. 10, pp. 20. doi 10.1108/s0733-558x20170000052011. (In Eng.).

28. Rheingold H. *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*. Cambridge, MA, MIT Press, 1993, 336 p. (In Eng.).

29. Lave J., Wenger E. Jean Lave, Etienne Wenger and Communities of Practice, available at: <https://infed.org/mobi/jean-lave-etienne-wenger-and-communities-of-practice/> (accessed 02.17.2025). (In Eng.).

Информация об авторах / Information about the authors

Кубисенова Алтынгүль Робертовна — аспирант кафедры Общей социологии, Новосибирский государственный университет; ассистент кафедры производственного менеджмента и экономики энергетики, Новосибирский государственный технический университет; +79064597362; ORCID 0009-0008-0872-9193; altkubb@gmail.com.

Скалабан Ирина Анатольевна — доктор социологических наук, профессор кафедры социальной работы и социальной антропологии, Новосибирский государственный технический университет; профессор кафедры общей социологии, Новосибирский государственный университет; +79139007862, ORCID 0000-0002-8308-1947; skalaban@corp.nstu.ru.

Altyngul R. Kubisenova — Graduate Student of the Department of General Sociology, Novosibirsk State University; assistant at the Department of Production Management and Energy Economics, Novosibirsk State Technical University; +79064597362; ORCID 0009-0008-0872-9193; altkubb@gmail.com.

Irina A. Skalaban — Dr. hab. (Sociology), Professor at the Department of Social Work and Social Anthropology, Novosibirsk State Technical University; Professor at the Department of General Sociology, Novosibirsk State University; +79139007862, ORCID 0000-0002-8308-1947; skalaban@corp.nstu.ru.

ОЦЕНКА ВОВЛЕЧЕННОСТИ ПАРТНЕРОВ В ОБУЧЕНИЕ СЛУЖЕНИЕМ

В. С. Никольский^а, П. А. Амбарова^б, Н. В. Шаброва^б

^аНациональный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Россия, 109028, Москва, ул. Покровский б-р, 11;

Московский политехнический университет

Россия, 107023, Москва, ул. Б. Семеновская, д. 38

^бУральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина

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

borges75@mail.ru

Аннотация. В развитие проектного обучения существенный вклад вносит новый педагогический подход «Обучение служением». Формирование партнёрской сети и культуры взаимодействия с организациями-партнёрами — один из основополагающих его принципов. Между тем сравнительно небольшой срок внедрения методологии «Обучение служением» не позволяет вузам накопить и обобщить опыт работы с партнерами в рамках данной программы. Цель статьи заключается в рассмотрении проблем и перспектив вовлечения партнёров российских университетов в реализацию программы «Обучение служением» на основе данных всероссийского социологического исследования. В статье раскрываются вопросы информированности представителей организаций-партнёров о программе «Обучение служением» и функции партнёрских организаций, выполняемые в процессе реализации проектов. Особое внимание уделяется различным проблемам, которые возникают перед партнёрами — заказчиками проектов, и их удовлетворенности от участия в программе. Рассмотрение данных вопросов позволяет оценить готовность организаций-партнёров развивать в дальнейшем отношения с вузом в формате проектного обучения в целом и в формате «Обучения служением» в частности.

Эмпирической основой статьи стали данные социологического исследования, проведенного в 2024 г. Центром методического сопровождения программы «Обучение служением» НИУ ВШЭ (при поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации). В онлайн-опросе приняли участие представители партнёрских организаций, выступавшие заказчиками социальных проектов, которые реализуются в рамках методологии «Обучение служением». Основными результатами исследования стали оценка понимания партнёрами целей и содержания «Обучения служением», их готовности предоставлять студентам ресурсы и активную помощь в решении проектных задач. Исследование показало достаточно высокую степень удовлетворенности партнёров от программы «Обучение служением», которая обеспечивает их дальнейшее участие в программе. Практическая значимость результатов заключается в возможности их использования для разработки решений по развитию партнёрской сети университетов, а также совершенствования организационных условий реализации программы «Обучение служением».

Ключевые слова: проектное обучение, «Обучение служением», организации — партнёры вузов, социальная миссия университетов, партнёрские отношения

Для цитирования: Никольский В. С., Амбарова П. А., Шаброва Н. В. Оценка вовлеченности партнёров в обучение служением // Университетское управление: практика и анализ. 2025. Т. 29, № 2. С. 54–67. DOI: 10.15826/umpra.2025.02.014

ASSESSING PARTNER ENGAGEMENT IN SERVICE-LEARNING PROGRAMS

V. S. Nikolskiy^a, P. A. Ambarova^b, N. V. Shabrova^b

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

38 Bolshaya Semenovskaya str., Moscow, 107023, Russian Federation

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

Abstract. A significant contribution to the development of project-based learning is made by the new pedagogical approach «Service-Learning.» One of its fundamental principles is the formation of a partnership network and the culture of interaction with partner organizations. However, the relatively short period of implementing the «Service-Learning» methodology does not allow universities to accumulate and generalize experience working with partners within this program. Therefore, the aim of this article is to examine the issues and prospects of involving partners of Russian universities in the implementation of the «Service-Learning» program, based on data from a nationwide sociological survey. The article discusses the awareness of representatives of partner organizations about the «Service-Learning» program and the functions performed by these organizations in the process of project implementation. Special attention is given to the various challenges faced by partners as project customers and their satisfaction with participation in the program. Addressing these issues allows for an assessment of the readiness of partner organizations to further develop relationships with universities in the context of project-based learning in general and «Service-Learning» in particular. The empirical foundation of the article is based on data from a sociological study conducted in 2024 by the Methodological Support Center for the «Service-Learning» program at the National Research University Higher School of Economics (with support from the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation). The online survey involved representatives of partner organizations who acted as customers for social projects implemented through the «Service-Learning» methodology. The main findings of the study include the assessment of partners' understanding of the goals and content of «Service-Learning,» their willingness to provide resources and active support to students in solving project tasks. The research revealed a high level of satisfaction among partners with the «Service-Learning» program, which ensures continued participation of partner organizations. The practical significance of the results lies in their potential use for developing solutions to enhance the partnership network of universities and improving the organizational conditions for the implementation of the «Service-Learning» program.

Keywords: project-based learning, «Service-Learning,» university partner organizations, social mission of universities, partnerships

For citation: Nikolskiy V. S., Ambarova P. A., Shabrova N. V. Assessing Partner Engagement in Service-Learning Programs. *University Management: Practice and Analysis*, 2025, vol. 29, nr 2 pp. 54–67. doi 10.15826/umpa.2025.02.014 (In Russ.).

Введение

Актуальность темы и проблема исследования. Необходимость совершенствования «третьей миссии» университетов актуализирует поиск российскими вузами новых подходов к её реализации с учётом сложившегося опыта и новых возможностей. Стратегия развития российского высшего образования, целевые ориентиры которой обозначены в национальном проекте «Наука и университеты» и программе «Приоритет-2030», также предполагает укрепление и диверсификацию форм взаимодействия вузов с реальным сектором экономики. Кроме того, современное студенчество более чётко стало формулировать свой запрос на качество

практической подготовки и раннюю интеграцию в профессиональную среду и рынок труда. Этим требованиям соответствует государственная инициатива по внедрению в российской высшей школе педагогического подхода «Обучение служением».

Федеральная программа «Обучение служением» была запущена в соответствии с поручением Президента Российской Федерации¹. На федеральном уровне за её разработку и реализацию отвечают Министерство науки и высшего образования, Росмолодежь, Ассоциация волонтерских центров

¹ Перечень поручений Президента по итогам заседания Государственного Совета Российской Федерации 22 декабря 2022 г. Пр-173ГС от 29.01.2023 г. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/70421> (дата обращения: 10.05.2025).

и НИУ «Высшая школа экономики». Во всероссийском пилотном формате (в 2023–2024 уч. г.) к программе присоединились 133 вуза. В 2024–2025 уч. г. число участников увеличилось до 415.

Одним из важнейших принципов «Обучения служением» выступает взаимодействие студентов и кураторов реализуемых социальных проектов с внешними партнёрами — заказчиками. При этом в соответствии с другим принципом «Обучения служением» — ориентацией проектов на решение социально значимых проблем, — и студенты, и партнёры должны осознавать идею служения обществу посредством профессиональной деятельности.

Обозначенные принципы накладывают определенную ответственность на обе стороны (в отношении друг друга и благополучателей проектов), заставляют их активизировать усилия, прежде всего интеллектуальные, для наиболее полной реализации идеи служения в профессии. Если отношение студенчества к «Обучению служением» получило свое отражение в публикациях последних двух лет [1–2], то вовлечённость организаций-партнёров, их установки и позиции в отношении нового педагогического подхода остаются малоизученными. Между тем вклад партнёров в успешность проектов, осуществляемых в рамках подхода «Обучение служением», не менее значим, чем вклад студентов или вуза в целом.

Партнёры выполняют важнейшие функции в системе проектного обучения. Они выступают инициаторами проектов, формулируя их идеи и запрос на них. Социальные партнёры могут предоставлять организационную базу для работы студентов и собственные ресурсы, включая назначение куратора проекта от организации. Нередко партнёры становятся соучастниками проектной деятельности, помогая студентам в создании продукта. Важнейшей функцией партнёров является обеспечение коммуникации с целевыми аудиториями — благополучателями студенческих проектов.

Однако для выполнения названных функций представители организаций-партнёров должны быть глубоко вовлечены в процессы планирования и реализации проектов, а также рефлексии их результатов. Понимание готовности партнёров к проектному обучению и принятие ими соответствующей методологии являются залогом успешности профессиональной подготовки студентов в модели «Обучение служением». Исследовательская проблема заключается в недостаточной изученности вовлечённости организаций-партнёров, их установок и позиций в отношении нового педагогического подхода «Обучение служением» в российских университетах. Ограниченный опыт внедрения

методологии не позволяет вузам накопить и обобщить опыт работы с партнёрами.

В связи с этим *целью статьи* является рассмотрение проблем и перспектив вовлечения партнёров российских университетов в реализацию программы «Обучение служением». В соответствии с целью в статье будут рассмотрены следующие исследовательские вопросы: информированность представителей партнёрских организаций о сути и содержании программы «Обучение служением»; функции, реализуемые партнёрскими организациями в ходе проектов «Обучение служением»; проблемы, с которыми они сталкиваются; удовлетворённость партнёров от участия в программе и готовность развивать партнёрские отношения с вузом.

Новизна исследовательского материала заключается в анализе проблем взаимодействия университетов и их партнёров по проектному обучению в контексте нового педагогического подхода «Обучение служением». Тема вовлечённости социальных партнёров университетов в реализацию программы практически не разработана в российской научной литературе. Недостаточно изучены конкретные механизмы взаимодействия вузов с партнёрами в рамках новой программы. Статья направлена на восполнение этого пробела путем изучения вовлечённости социальных партнёров в реализацию программы «Обучение служением» с использованием данных конкретного социологического исследования.

Практическая значимость результатов исследования заключается в возможности и необходимости их использования в качестве научного обоснования направлений развития партнёрской сети университетов, а также совершенствования организационных условий реализации программы «Обучение служением» в российских вузах.

Обзор литературы

Интерес исследователей к взаимодействию вузов и их социального окружения усиливается в последнее время. Обширная научная литература посвящена взаимодействию университетов и общества в целом. Так, Э. Г. Караяннис и И. Моравска-Янцелевич [3] рассматривают концепции Society 5.0 и Industry 5.0 как движущие силы для будущих университетов. Авторы утверждают, что интеграция принципов Society 5.0 и Industry 5.0 в практику и политику университетов позволит как вузам, так и обществу в полной мере воспользоваться преимуществами цифровой трансформации. В статье предлагается набор рекомендаций для университетов, направленных на разработку новых форм

и каналов распространения образования, исследований и инноваций.

Особый интерес вызывает исследование сотрудничества вузов и рынка труда [4–5], соответствия результатов образования требованиям работодателей [6], ожиданиям студентов [7–8] и будущему рынка труда [9], стратегий взаимодействия университетов с внешним миром [10], барьеров и возможностей кооперации университетов и индустриальных партнёров [11–12].

Как отечественные, так и зарубежные публикации освещают значение социального партнёрства для развития высшего образования. В статье «Социальное партнёрство как фактор развития высшего образования» [13] рассматриваются проблемы потребительского поведения, негативно влияющие на качество высшего образования в России. Автор утверждает, что существует разрыв между потребительской оценкой образовательных программ и оценкой работодателей, а также указывает на слабое развитие социального партнёрства в сфере образования. В качестве решения автор предлагает развивать социальное партнёрство в данной сфере, что позволит повысить конкурентоспособность вузов, создать эффективную инновационную инфраструктуру и включить вузы в инновационные процессы.

В ряде публикаций подчеркивается роль партнёрства в обеспечении практической направленности обучения [14], формировании профессиональных компетенций студентов и укреплении связи вузов с реальным сектором экономики [15–16] и социальной сферой [17]. Исследования показывают, что успешное сотрудничество университетов и внешних организаций во многом определяется уровнем информированности партнёров о целях и задачах совместной деятельности, а также четким распределением ролей и функций [18].

В контексте программы «Обучение служением» важно учитывать специфику взаимодействия вузов с социально ориентированными некоммерческими организациями, органами исполнительной власти, предприятиями и организациями коммерческого сектора, а также другими участниками. В зарубежной литературе значительное внимание уделяется исследованию моделей взаимодействия вузов и социальных партнёров [19–20], мотивации последних к сотрудничеству, факторам, влияющим на их вовлечённость в проекты, а также проблемам, возникающим в процессе взаимодействия в рамках «Обучения служением».

Так, в исследовании Б. Флиндерса и коллег [20] рассматривается модель партнёрства для «Обучения служением», которая представляет

собой пошаговый подход к созданию устойчивых программ. Модель связывает преподавание, науку и служение, предлагая визуальную структуру для организации программ. В статье количественно оценивается влияние «Обучения служением» на студентов в таких областях, как личное удовлетворение, профессиональное развитие, критическое мышление, осознание неудовлетворенных потребностей общества и чувство готовности к практическим действиям. Делается вывод о том, что предложенная модель партнёрства стремится к коллективному воздействию на все заинтересованные стороны, а также о том, что экспериментальное обучение, реализуемое в рамках устойчивой программы, более предпочтительно по сравнению с отдельными проектами.

Для нашей статьи особое значение имеют исследования, проведенные в различных национальных контекстах. В статье С. Мэтьюз [21] рассматривается опыт социальных партнёров в сфере обучения служением в южноафриканском университете. Исследование было основано на интервью с партнёрами и направлено на изучение их опыта и выгод от участия в подобных программах. Результаты показали, что социальные партнёры ценят взаимоотношения в сфере обучения служением и считают, что присутствие студентов в значительной степени удовлетворяет потребности сообщества. Однако они также ожидают большего внимания и вовлечённости со стороны университета. В целом, исследование подтверждает ценность партнёрских отношений в сфере обучения служением, но подчеркивает необходимость более сбалансированного распределения ролей и ответственности между университетами и социальными партнёрами.

В академической литературе выявлены такие проблемы, как несоответствие ожиданий, сложности в коммуникации, недостаток ресурсов и методологической поддержки [22]. В статье К. Кронли и её соавторов рассматриваются перспективы общественных партнёров относительно мотивации и препятствий для участия в партнёрских отношениях в рамках обучения служением. Исследование выявило, что расширение организационного потенциала является основным мотиватором, хотя удовлетворение от наставничества и возможность приобретения студентами новых знаний также играют важную роль. Исследование подчеркивает необходимость более глубокого понимания потребностей и перспектив партнёров для улучшения качества и устойчивости отношений в рамках обучения служением.

В работах по теории и практике социального партнёрства подчеркивается значимость

оценки эффективности совместной деятельности и удовлетворенности партнеров сотрудничеством [23]. Систематическое изучение опыта реализации программ обучения служением позволило Ш. Митчеллу и С. Шортеллу [24] выработать рекомендации по оптимизации партнёрских отношений, повышению эффективности проектов и укреплению доверия между университетами и организациями в области общественного здоровья.

Обзор российской научной литературы по теме вовлечённости социальных партнёров университетов в реализацию программы «Обучение служением» позволяет судить о недостаточной разработанности данной проблематики. В отличие от зарубежной практики, где накоплен значительный опыт исследования партнёрских отношений в высшем образовании, российские исследования находятся на начальном этапе. Существующие работы преимущественно носят описательный характер [25], фокусируясь на отдельных кейсах успешной реализации проектов [26] без глубокого анализа факторов, влияющих на эффективность партнёрских отношений.

Многие публикации освещают исторические и теоретические аспекты социального партнёрства в высшем образовании [27], подчеркивая его роль в повышении качества образования, формировании профессиональных компетенций студентов и укреплении связи университета с социально-экономической средой. Однако конкретные механизмы взаимодействия вузов с социальными партнёрами в рамках программ обучения служением рассматриваются недостаточно.

Отечественные исследования направлены, прежде всего, на изучение ранних этапов внедрения данного подхода. Так, в работе «Обучение или служение в российском высшем образовании: особенности начального этапа реализации нового подхода» [28] выявлена поляризация практик реализации подхода «Обучение служением» на ранних стадиях внедрения с преобладанием образовательного фокуса, с одной стороны, и с преимущественным вниманием к социальной активности — с другой.

Отдельно стоит отметить работу, доказавшую результативность обучения служением для студентов [29]. В этой статье раскрывается, как участие в программе «Обучение служением» способствует формированию чувства социальной ответственности, повышению интереса к деятельности различных организаций и развитию личных качеств, востребованных в просоциальной деятельности, а соблюдение определенных организационных условий программы (например, встречи с благополучателями или проведение рефлексивных

мероприятий) усиливает положительный эффект. Здесь впервые представлено масштабное эмпирическое исследование влияния подхода «Обучение служением» на просоциальное развитие студенческой молодёжи в российских вузах.

Таким образом, российская научная литература по данной тематике представляет собой ограниченное предметное поле, которое, за редким исключением, фокусируется на описании отдельных практических примеров и формулировке общих рекомендаций. Наше исследование направлено на заполнение этого пробела, предлагая изучение вовлечённости социальных партнёров в реализацию программы «Обучение служением» с использованием количественных методов. Полученные эмпирические данные будут способствовать развитию теоретических представлений и практических рекомендаций в данной области.

Мы стремимся внести вклад в развитие методологии оценки эффективности партнёрских отношений в рамках программ обучения служением, а также выявить факторы, влияющие на успешную реализацию подобных проектов. Результаты нашего исследования призваны обогатить существующие представления о взаимодействии университетов и сообществ в контексте обучения служением, предоставив эмпирические данные о российском опыте.

Теоретическая рамка и эмпирическая база

Теоретической основой нашего исследования стала концепция социального партнёрства университетов, ключевые положения которой представлены в обзоре литературы. Отечественные и зарубежные ученые сходятся во мнении, что обязательными признаками такого партнёрства выступают ориентация на решение социально значимых проблем, добровольность участия во взаимодействии, взаимная выгода партнёрских отношений, их направленность на достижение общих целей, кооперацию ресурсов и разделение ответственности и рисков. Социальное партнёрство вузов рассматривается как институциональный и аксиологический феномен, выступающий важнейшим фактором солидаризации различных субъектов общественных отношений. Для нашего исследования релевантна теоретическая интерпретация социального партнёрства вуза как способа организации его взаимодействия с внешними партнёрами — через проектную деятельность, информационный обмен и взаимное инвестирование в развитие.

Исходя из данной трактовки и обобщения подходов к изучению вовлечённости партнёров организации, мы предложили рассматривать в эмпирическом исследовании вовлечённость социальных партнёров программы «Обучение служением» через следующие показатели:

- информированность представителей организаций-партнёров;

- функции, выполняемые социальными партнёрами в реализации проектов в рамках «Обучения служением»;

- удовлетворенность социальных партнёров участием в программе и их готовность участвовать в ней в будущем.

Эмпирической базой статьи послужили данные, полученные в ходе исследования результатов внедрения модуля «Обучение служением» в высшем образовании, проведенного осенью 2024 г. Центром методического сопровождения программы «Обучение служением» НИУ ВШЭ при поддержке Министерства науки и высшего образования РФ. Методом сбора информации стал онлайн-опрос представителей партнёров университетов, выступивших в качестве организаций-партнёров ($n=77$)². Опрос был проведен с использованием online-сервиса «Яндекс-формы». Ссылка на анкету рассылалась через Минобрнауки в вузы, включенные на начало 2024/2025 уч. г. в программу «Обучение служением»³. Ответственные за организацию программы в университетах распространяли ее среди представителей организаций-партнёров в соответствии с особенностями реализации в вузе.

Половина опрошенных (51,9 %), принявших участие в исследовании, — сотрудники некоммерческих организаций, почти треть (30 %) — государственных организаций. Эти организации работают преимущественно в сфере образования (33 %), социальной защиты и социальных услуг (31 %), культуры (9 %), государственного и муниципального управления (9 %).

Специфика профилей организаций-партнёров отражается в выборе направлений подготовки, с которыми они работают. Более 2/3 проектов, заказанных партнёрами, выполняли студенты социально-экономических и гуманитарных специальностей. Представители партнёрских организаций, принявшие участие в исследовании,

имеют следующие должностные статусы в своих организациях: 43 % — директора (руководители), 27 % — руководители среднего звена, 8 % — линейные руководители. Примерно пятая часть опрошенных (22 %) занимают должности специалистов.

Тот факт, что вузы в России расположены в больших городах, обусловил преимущественную локализацию организаций — партнёров проектов именно в них. Почти треть респондентов (30 %) представляют организации, расположенные в мегаполисах, а 61 % — в крупных городах. Доля представителей партнёрских организаций из малых городов и сел невелика (9 %), тем не менее это говорит об ориентации вузов на сотрудничество с разными организациями и на расширение партнёрской сети.

Результаты

Анализ результатов исследования начнем с характеристики информированности представителей партнёрских организаций о содержании программы «Обучение служением». Проведенный опрос показал, что более половины партнёров (53 %) хорошо знают суть подхода «Обучение служением» (Табл. 1). Более трети (38 %) имеют общее представление о нём и информированы о некоторых аспектах. Несомненно, позитивным моментом может считаться небольшая доля тех, кто имеет смутное представление о содержании программы, — всего 9 %.

Отметим, что невысокий уровень информированности о программе характерен для партнёров, которые присоединились к ней в течение последнего полугодия. Вместе с тем тот факт, что более половины партнёров (по результатам анализа — 56 %) участвуют в программе более года, свидетельствует об их удовлетворенности.

На наш взгляд, относительная равномерность распределения ответов на вопрос о том, кто обычно формулирует заявку на проект, свидетельствует об активности и заинтересованности партнёров в работе с университетами и их доверии к студентам как исполнителям проектов (Табл. 2).

Важно отметить, что инициаторами проектов некоммерческие организации выступают чаще, чем партнеры других организационно-правовых форм. В частности, о том, что именно организация сформировала заказ, а университет откликнулся на запрос, сказали 43 % представителей некоммерческих организаций. Представители органов публичной власти почти в два раза реже говорили о том, что именно их организация инициировала проекты

² Пилотный характер программы «Обучение служением» обусловил отсутствие сведений о точном объёме генеральной совокупности партнёрских организаций, участвующих в программе, поскольку каждый вуз самостоятельно определяет масштабы реализации программы.

³ Разведывательный характер исследования определил возможность использования целевого, стихийного отбора.

с университетами (лишь 24 %), а представители коммерческих организаций вообще не отмечали собственную инициативность. И наоборот, университет чаще приходил с предложениями о партнерстве к коммерческим организациям (так ответило 50 % представителей данных организаций) и к организациям органов публичной власти (по словам 42 % представителей данных организаций).

Доля проектов с некоммерческими организациями, инициированных университетом, незначительна (только 18 % их представителей указали на этот факт). Полагаем, данная ситуация свидетельствует о приоритетах, которые расставляют университеты на данном этапе реализации проектного обучения в целом и в рамках программы «Обучение служением» в частности.

Таблица 1

**Уровень погружения партнёров в методологию программы
«Обучение служением», % от числа ответивших**

Table 1

Level of the partners' immersion into the methodology of the «Service Learning» program, % of the number of respondents

Уровень погружения партнёров в методологию программы	% ответивших
Я хорошо знаю суть этого подхода, его цели и особенности	53
Я имею общее представление о данном подходе, информирован о некоторых его аспектах	38
Я знаю только название данного подхода, но имею смутное представление о его содержании	9
Итого	100

Таблица 2

**Субъект инициативы реализации проекта в рамках программы
«Обучение служением», % от числа ответивших**

Table 2

Subject of the initiative for the project under the «Service Learning» program, % of the number of respondents

Субъект инициативы	% ответивших
Университет пришел с предложением, которое поддержала наша организация	30
Наша организация совместно с представителями университета определила идею проекта	37
Наша организация сформировала заказ, а университет откликнулся на запрос	33
Итого	100

Ещё одним показателем вовлечённости организаций-партнёров в реализацию программы «Обучение служением» выступают функции, которые они берут на себя. Результаты исследования показали, что в среднем организация-партнёр берет на себя не более трех функций. Чуть более половины заказчиков консультируют студентов по проблемам проекта (60 %), определяют содержание задания на проект (56 %), выделяют куратора проекта со своей стороны (56 %), дают экспертную оценку выполненным задачам (55 %), формируют заявку на проект (44 %).

О вовлечённости партнёров в совместную реализацию проектов свидетельствует и тот факт, что абсолютное большинство из них встречается со студентами (92 %) и организует встречи с целевыми группами (76 %). Это обстоятельство также выступает, на наш взгляд, показателем стремления вузов выполнять один из важнейших принципов

программы «Обучение служением» — обеспечивать коммуникацию студентов с организациями-партнёрами и благополучателями.

Изучение вовлечённости партнёров в проектную деятельность в рамках программы «Обучения служением» было бы неполным без анализа структуры ресурсов, которые организации-партнёры предоставляют для реализации проектов. Исследование показало, что партнёрские организации в большей мере инвестируют в проекты нематериальные активы, предоставляя нужную информацию (84 %), внося предложения и корректируя работу по реализации проекта (69 %), а также выделяя наставника (куратора) из числа своих сотрудников (48 %) (Табл. 3). Доля партнёров, которые не вмешиваются в процесс реализации проекта, а лишь оценивают его результаты, незначительна (только 9 %).

Таблица 3

**Вклад, вносимый социальным партнёром в реализацию программы
«Обучение служением», % от числа ответивших**

Table 3

**Contribution made by the social partner to the «Service Learning»
program, % of the number of respondents**

Вклад, вносимый организацией-партнёром	% ответивших
Предоставляет нужную информацию	84
Вносит предложения и корректировки в работу по реализации проекта	69
Выделяет наставника (куратора) проекта	48
Активно включается в обсуждение содержания, принципов, проблем «обучения служением»	47
Выделяет для проектов необходимые материальные и технические ресурсы	33
Не вмешивается в процесс реализации проекта, но оценивает его результат	9
Затрудняется ответить	4
Итого	294

Важно отметить, что на данном этапе реализации проектов в рамках программы «Обучение служением» лишь треть организаций-партнёров (33 %) выделяет для проектов необходимые материальные и технические ресурсы (Табл. 3). Закономерно чаще о выделении материальных и технических ресурсов говорили представители коммерческих организаций (50 %). Чуть реже о выделении ресурсов для проектов сообщали представители организаций публичной власти (36 %), ещё реже — представители некоммерческих организаций (28 %).

С одной стороны, такая ситуация вполне понятна. Основными социальными партнёрами и благополучателями проектов выступают коммерческие организации, которые вовлекаются в

проектную деятельность с университетом, чтобы получить доступ к ещё одному источнику ресурсов (в т. ч. материальных) для реализации своих задач. С другой — у самих университетов тоже возникает проблема дефицита материальных ресурсов и определения возможных источников их получения. В сегодняшних реалиях вузы далеко не всегда могут инвестировать собственные материальные ресурсы в проекты, а в некоторых случаях это просто необходимо.

Несмотря на то, что чуть более половины опрошенных партнёров (53 %) отметили отсутствие проблем в реализации проектов, остальные респонденты говорят об их наличии (Табл. 4).

Таблица 4

**Проблемы, с которыми организация-партнёр столкнулась при реализации проекта
в рамках программы «Обучение служением», % от числа ответивших**

Table 4

**Problems faced by the partner organization during the project under the
«Service learning» program, % of the number of respondents**

Проблемы, с которыми столкнулась организация-партнёр	% ответивших
Проблем не было	53
Низкий уровень мотивации студентов	17
Технические сложности при подаче заявки	13
Сложности в организации встреч со студентами	12
Дефицит ресурсов у организации для выполнения проекта	12
Сложности в организации встреч с благополучателями	7
Дефицит ресурсов у университета для выполнения проекта	7
Трудности заключения договора с университетом	5
Трудности оформления авторских прав на результаты проекта	4
Трудности согласования содержания проекта с университетом	3
Некомпетентность студентов	1
Итого	134

Результаты исследования позволяют говорить как минимум о трех ключевых проблемах. Первая из них — дефицит материальных и нематериальных ресурсов как у партнёров (12 %), так и у университета (исполнителей) (7 %). Дефицит нематериальных ресурсов у университета проявляется, кроме всего прочего, в низкой мотивации студентов (17 %) и их некомпетентности (1 %). Отметим, что о дефиците нематериальных ресурсов университета чаще говорили представители коммерческого и некоммерческого сектора, а о дефиците материальных — работники некоммерческих организаций и органов публичной власти.

Второй блок проблем связан с трудностями межорганизационного взаимодействия. Партнёры отмечали существующие сложности в организации встреч со студентами (12 %) и благополучателями (7 %), а также трудности согласования содержания проектов с университетом (3 %). О сложностях в организации встреч со студентами чаще говорили представители некоммерческих организаций и органов публичной власти. Последние отмечали и трудности в организации встреч с благополучателями.

Третий проблемный блок в реализации проектов — это трудности коммуникативного плана. Эти проблемы связаны как с техническими аспектами — например, сложностями при подаче заявки (13%), — так и с организационно-правовыми вопросами. 5 % опрошенных отметили

трудности заключения договора с университетом, а 4 % — сложность оформления авторских прав на результаты проекта. С техническими проблемами при подаче заявки чаще сталкиваются представители некоммерческих организаций и органов публичной власти. Сложности с заключением договора с университетом чаще испытывают коммерческие организации, а с оформлением авторских прав на результаты проекта — органы публичной власти.

Как показало исследование, партнёры удовлетворены участием в программе. Подавляющее большинство (86 %) оценили уровень своей удовлетворенности на 5 баллов (по шкале от 0 до 5). Ещё 13 % оценили свою удовлетворенность на 4 балла. Более того, почти 95 % опрошенных выразили готовность продолжать участие в программе, что говорит о полученном ими позитивном опыте, а значит, и об эффективности программы «Обучение служением».

Хотелось бы отметить, что большинство опрошенных представителей партнёрских организаций видят общественную значимость участия организации в программе в привлечении внимания молодежи к проблемам, над которыми работает организация (79 %) (Табл. 5). Вместе с тем партнёры считают, что польза сотрудничества заключается в генерации новых идей для решения задач организации (68 %) и масштабировании своей деятельности (35 %).

Таблица 5

**Мнение партнёров о пользе участия для их организации в программе
«Обучение служением», % от числа ответивших**

Table 5

Partners' opinion on the benefits of participating in the «Service learning» program, % of the number of respondents

Мнение партнёров о пользе участия для их организации в программе «Обучение служением»	% ответивших
Привлечение внимания молодежи к проблемам, над которыми работает организация	79
Генерация новых идей для решения задач организации	68
Масштабирование деятельности организации	35
Пополнение кадрового резерва организации	31
Дополнительная рабочая сила	27
Итого	240

Результаты исследования показывают, что организации-партнёры пока что готовы участвовать в программе в тех формах, где они больше получают, чем дают. В то же время важно, что партнёры готовы обеспечивать связь студентов с реальным рынком труда. Например, часть опрошенных

готовы поощрять участников успешных проектов (43 %) и трудоустраивать лучших студентов (23 %). Поэтому учащиеся могут использовать проектный формат обучения и программу «Обучение служением» как эффективный способ выхода на рынок профессионального труда.

Обсуждение и заключение

Проектное обучение, активно входящее в арсенал образовательных технологий российских университетов, наращивает свой потенциал благодаря разным подходам и форматам. Одним из таких подходов выступает программа «Обучение служением». Обладая специфическими ценностными основаниями и методическими принципами, она объединяет вокруг общественно значимых проблем усилия не только представителей университетов (студентов, преподавателей, административных структур), но и внешних партнёров. Таким образом, идея профессионального служения для студентов превращается во вполне осязаемую деятельность с реальными результатами, а партнёрские организации не только решают собственные задачи, но и реализуют принципы социальной ответственности, развивая свой капитал связей и репутации.

Программа «Обучение служением» предлагает следовать в проектном обучении принципам социальной эффективности и клиентоориентированности на социально слабые группы населения, а также позволяет объединить «третью миссию» университетов и практико-ориентированную деятельность начинающих и состоявшихся профессионалов. Благодаря этому создаются не только новые контексты профессиональной подготовки студентов и профессиональной деятельности организаций, но и новые условия их взаимодействия, построенные на принципах доверия, совместности, респонсивности.

Проведенное исследование показало, что модель «Обучения служением» продуктивна не только сама по себе, но и в плане развития практик проектного обучения в вузах. Она соответствует всем требованиям проектного обучения и усиливает их своими «сверхидеями» профессионального служения. В данной статье мы сделали акцент на позициях и оценках программы партнёрскими организациями, которым «Обучение служением» придает особое значение. В отличие от других форматов проектного обучения, рассматриваемая программа делает привлечение внешнего социального партнёра обязательным принципом. Соответственно, и со стороны организаторов «Обучения служением», и со стороны студентов и преподавателей формируется особое внимание к партнёрам. Как видно по результатам исследования, такое внимание и формирование культуры партнёрских коммуникаций приносят свои плоды в виде удовлетворённости партнёров, укрепления их лояльности вузам и в целом высшей школе, готовности помогать

студентам в их профессиональном росте и самореализации, а также трудоустройстве.

Несмотря на вполне позитивные перспективы использования потенциала «Обучения служением» для развития «третьей миссии» университета и идеи партнёрства с субъектами реального сектора экономики, необходимо обсудить результаты, полученные в рамках «Обучения служением», в контексте зарубежных практик. Мы делаем на них акцент в силу малой разработанности темы в отечественной науке.

Прежде всего обращает на себя внимание расхождение в понимании того, кто может выступать партнёром-заказчиком студенческих социальных проектов. В российских практиках, согласно данным исследования, ими могут быть организации, в то время как в зарубежных странах наблюдается участие местных сообществ, неформальных групп, объединённых по интересам, отдельных инициативных граждан. Именно на множественность типов участников и групп программы «Обучения служением» указывают в своём исследовании Р. Бринг, П. Кляйтон и М. Прайс [19]. По их мнению, каждый, кто отличается гражданской активностью и готов реализовать «обучение служением» в своей профессиональной сфере, может претендовать на статус партнёра.

Важным аспектом сравнения отечественного и зарубежного опыта, на наш взгляд, является обсуждение долгосрочных эффектов «Обучения служением», в частности — длительности и устойчивости связей между студентами (а также преподавателями и самим вузом) и партнёром-заказчиком. Поскольку наше исследование охватывает только двухгодичный опыт реализации программы, мы пока не можем точно определить будущий эффект. В то же время мы можем ориентироваться на опыт зарубежных исследователей, в частности, Б. Флиндерса с соавторами [20], сетующих на то, что логика и технология образовательного процесса в вузе не позволяют сформировать длинный временной горизонт партнёрских отношений. Часто «Обучение служением» в силу проектного характера, привязанного к семестрам, превращается в череду сменяющихся проектов и, соответственно, партнёров. С одной стороны, российским вузам необходимо принять во внимание эту особенность программы и расценивать ее как ограничение. С другой стороны, проектный подход и частая сменяемость партнёров соответствуют реалиям профессиональной и общественной жизни. Студенты таким образом получают не только реальный, но и разнообразный опыт взаимодействия с разными типами социальных партнёров

и «производства» различных общественных благ.

Обращает на себя внимание базовый интерес партнёров «Обучения служением», лежащий в основе их вовлечённости в программу. По результатам нашего исследования, состав наиболее инициативных организаций-партнёров (государственные и некоммерческие организации), а также невысокая степень их готовности (и возможности) инвестировать собственные ресурсы в реализуемые студентами проекты свидетельствуют о стремлении таких партнёров компенсировать собственные дефициты (кадровые, материальные, человеческие). Другие исследователи тоже отмечают распространённость «эгоистического» (мы бы сказали «прагматического») интереса партнёров к «Обучению служением» в зарубежных странах. Так, например, в исследовании К. Кронли, Э. Мадден, Дж. Дэвис партнёры-заказчики откровенно признавались: «Возвращаясь к вопросу о том, что нас мотивирует, начнем с эгоизма, потому что все мы ищем кого-то, кто помог бы нам» [22]. Соответственно, мы можем предположить, что российский опыт на сегодняшний день в определенной степени складывается в похожей логике, требующей трансформации типа отношений. Мы видим, что некоторая асимметрия противоречит самому понятию партнёрства как взаимодействия равных субъектов, в равной степени реализующих свои интересы посредством «Обучения служением».

В этой связи мы предлагаем следующие рекомендации для развития партнёрских отношений в рамках подхода «Обучение служением»:

1. Упростить процедуры, связанные с оформлением заявок на проекты, заключением договоров и решением вопросов интеллектуальной собственности, чтобы снизить административные барьеры для партнёров.

2. Развивать работу по информированию социальных партнёров. Для этого необходимо разработать соответствующие материалы, учитывающие контексты университета и партнёрских организаций.

3. Способствовать тому, чтобы социальные партнёры активнее принимали позицию инициатора проекта по решению социальной проблемы.

4. Оказывать методологическую поддержку партнёрам в разработке и реализации совместных проектов, предоставляя консультации, шаблоны документов, экспертизу и т. п.

5. Организовывать тренинги и мастер-классы для студентов и преподавателей по эффективному взаимодействию с партнёрами и решению возникающих проблем.

6. Регулярно проводить опросы и интервью с партнёрами для оценки их удовлетворенности участием в проектах в рамках подхода «Обучение служением» и выявления проблемных зон. Отмечать вклад партнёров в успешную реализацию проектов, например, через благодарственные письма. Активнее привлекать партнёров к участию в оценке результатов проектов и разработке рекомендаций по развитию обучения служением и партнёрских отношений.

7. Рассматривать участие в программе «Обучение служением» как возможность для установления долгосрочных взаимоотношений университета и социальных партнёров.

В заключение обозначим некоторые ограничения нашего исследования, которые на данном этапе позволяют провести лишь некоторые параллели с опытом зарубежных вузов по реализации «Обучения служением». Эти ограничения можно преодолеть на последующих этапах мониторинга эффективности программы «Обучение служением» в российских вузах, предполагающей расширение вовлечения вузов и, соответственно, их партнёрской сети. Прежде всего, укажем на разведывательный характер опроса партнёров и небольшой объем его участников. Эти характеристики были обусловлены тем, что опрос проводился на этапе внедрения программы «Обучение служением» в российской системе высшего образования. Участники опроса представляли собой небольшую группу вузовских организаций-партнёров. Кроме того, важно отметить сравнительно небольшой опыт их партнёрской работы с вузами в модели «Обучение служением». Возможно, при масштабировании программы оценки партнёров могут меняться. Наконец, обратим внимание на то, что при небольшом объёме выборки мы не сочли возможным проведение корректного анализа партнёров разных образовательных программ с разным опытом сотрудничества с вузом.

Список литературы

1. Никольский В. С., Амбарова П. А., Шаброва Н. В., Земцов Д. И., Метелев А. П. Готовность студентов вузов к общественному служению // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, № 8–9. С. 9–26. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-9-26
2. Асланов Я. А., Деточенко Л. С., Ленин А. П., Мартынова Е. В. Детерминанты успешности и риски реализации подхода «Обучение служением» в условиях проектно-ориентированного обучения // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, № 8–9. С. 63–83. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-63-83
3. Carayannis E. G., Morawska-Jancelewicz J. The Futures of Europe: Society 5.0 and Industry 5.0 as Driving Forces

of Future Universities // Journal of the Knowledge Economy. 2022. Vol. 13. P. 3445–3471. DOI: 10.1007/s13132-021-00854-2

4. Апенько С. Н., Лукаш А. В., Давыдов А. И. Интеграция университетов и работодателей – потенциал в формировании социального капитала // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, № 7. С. 144–164. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-144-164

5. Мирошников С. А., Нотова С. В., Никулина Ю. Н. Кадровое сотрудничество вуза и промышленных партнёров в контексте карьерного развития молодёжи // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 8–9. С. 99–115. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-8-9-99-115

6. Тумашева О. В. Социально-профессиональное партнёрство в подготовке педагогических кадров: региональные практики // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 7. С. 81–90. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-81-90

7. Старчигова И. Ю., Овчинников А. В., Шакурова Е. С. Исследование проблемы ожиданий студентов технических вузов от потенциальных работодателей // Перспективы науки и образования. 2019. № 5 (41). С. 158–169. DOI: 10.32744/pse.2019.5.12

8. Мягков А. Ю. Студенты технического вуза: профессиональные компетенции и ожидания на рынке труда // Социологические исследования. 2016. № 6 (386). С. 102–109.

9. Goulart V. G., Liboni L. B., Cezarino L. O. Balancing skills in the digital transformation era: The future of jobs and the role of higher education // Industry and Higher Education. 2022. Vol. 36, № 2. P. 118–127. DOI: 10.1177/09504222211029796

10. Земцов Д. И., Хукаленко Ю. С. Выпускнический капитал: стратегии взаимодействия с выпускниками университета // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 1. С. 35–50. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-32-1-35-50

11. O'Dwyer M., Filieri R., O'Malley L. Establishing successful university–industry collaborations: barriers and enablers deconstructed // The Journal of Technology Transfer. 2023. Vol. 48. P. 900–931. DOI: 10.1007/s10961-022-09932-2

12. Rossoni A. L., de Vasconcellos E. P. G., de Castilho Rossoni R. L. Barriers and facilitators of university–industry collaboration for research, development and innovation: a systematic review // Management Review Quarterly. 2024. Vol. 74. P. 1841–1877. DOI: 10.1007/S11301-023-00349-1

13. Ковцев К. В. Социальное партнёрство как фактор развития высшего образования // Российское предпринимательство. 2012. № 19. С. 119–124.

14. Буковцова Н. И., Ремезова Л. А. Практико-ориентированная подготовка выпускников вуза в соответствии с требованиями современного рынка труда как условие гарантированного трудоустройства // Поволжский педагогический вестник. 2017. Т. 5, № 2 (15). С. 66–72.

15. Балацкий Е. В., Екимова Н. А., Юревич М. А. Новые инструменты повышения практико-ориентированности российских университетов: рынок чек-листов // Journal of Applied Economic Research. 2021. Vol. 20, nr 4. P. 620–640. DOI: 10.15826/vestnik.2021.20.4.024.

16. Гордеева Д. С., Савченков А. В. Актуальные проблемы взаимодействия вузов с реальным сектором экономики // Вестник ЮУрГГПУ. 2016. № 7. С. 30–35.

17. Самылова О. А. Взаимодействие высшего образования с учреждениями социальной сферы // Вестник

Шадринского государственного педагогического университета. 2017. № 2 (34). С. 56–60.

18. Шабеева С. В., Кекконен А. Л. Практическое исследование сотрудничества вузов и бизнеса в России и странах емcosu // Университетское управление: практика и анализ. 2017. № 6 (112). С. 93–100. DOI: 10.15826/umpa.2017.06.078

19. Bringle R. G., Clayton P. H., Price M. F. Partnerships in Service Learning and Civic Engagement // Partnerships: A Journal of Service Learning & Civic Engagement. 2009. Vol. 1, nr 1. P. 1–20.

20. Flinders B. A., Nicholson L., Carlascio A., Gilb K. The Partnership Model For Service-Learning Programs: A Step-By-Step Approach // American Journal of Health Sciences. 2013. Vol. 4, nr 2. P. 67–78. DOI: 10.19030/AJHS.V4I2.7760

21. Matthews S. Partnerships and Power: Community Partners' Experiences of Service-Learning // Africanus: Journal of Development Studies. 2019. Vol. 49, nr 1. P. 1–18. DOI: 10.25159/2663-6522/5641

22. Cronley C., Madden E., Davis J. B. Making Service-Learning Partnerships Work: Listening and Responding to Community Partners // Journal of Community Practice. 2015. Vol. 23. Iss. 2. P. 274–289. DOI: 10.1080/10705422.2015.1027801

23. Brinkerhoff J. M. Assessing and improving partnership relationships and outcomes: A proposed framework // Evaluation and Program Planning. 2002. Vol. 25. Iss. 3. P. 215–231. DOI: 10.1016/S0149-7189(02)00017-4

24. Mitchell S. M., Shortell S. M. The governance and management of effective community health partnerships: a typology for research, policy, and practice // The Milbank Quarterly. 2000. Vol. 78. Iss. 2. P. 241–89. DOI: 10.1111/1468-0009.00170

25. Москвина Н. Б., Машовец С. П. Образовательный модуль «Обучение служением» как инструмент социального партнёрства // Антропологическая дидактика и воспитание. 2024. Т. 7, № 4. С. 11–20.

26. Северова Л. А. Формирование профессиональных компетенций продюсера в вузовской подготовке для продвижения социально-культурных проектов // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2024. № 5 (121). С. 132–142. DOI: 10.24412/1997-0803-2024-5121-132-142

27. Никольский В. С. «Обучение служением» или “Service Learning”? Дискуссия о концептуальных основаниях педагогического подхода // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, № 8–9. С. 84–94. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-84-94

28. Никольский В. С., Зленко А. Н. Обучение или служение в российском высшем образовании: особенности начального этапа реализации нового подхода // Интеграция образования. 2024. Т. 28, № 3 (116). С. 421–435. DOI: 10.15507/1991-9468.116.028.202403.421-435

29. Никольский В. С., Амбарова П. А., Шаброва Н. В. Просоциальные установки и поведение студенческой молодёжи: эффекты обучения служением // Высшее образование в России. 2025. Т. 34, № 3. С. 9–30. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-3-9-30

References

1. Nikol'skii V. S., Ambarova P. A., Shabrova N. V., Zemtsov D. I., Metelev A. P. Gotovnost' studentov vuzov k obshchestvennomu sluzheniyu [Readiness of university students

for public service]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2024, vol. 33, nr 8–9, pp. 9–26, doi 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-9-26 (In Russ.).

2. Aslanov Ya. A., Detochenko L. S., Lepin A. P., Martynova E. V. Determinanty uspekhnosti i riski realizatsii podkhoda «Obuchenie sluzheniem» v usloviyakh proektno-orientirovannogo obucheniya [Determinants of success and risks of implementing the “Service Learning” approach in a project-oriented learning environment]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2024, vol. 33, nr. 8–9, pp. 63–83. doi 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-63-83 (In Russ.).

3. Carayannis E. G., Morawska-Jancelewicz J. The Futures of Europe: Society 5.0 and Industry 5.0 as Driving Forces of Future Universities. *Journal of the Knowledge Economy*, 2022, vol. 13, pp. 3445–3471. doi 10.1007/s13132-021-00854-2 (In Eng.).

4. Apen'ko S. N., Lukash A. V., Davydov A. I. Integratsiya universitetov i rabotodatelei – potentsial v formirovanii sotsial'nogo kapitala [Integration of universities and employers — potential in building the social capital]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2024, vol. 33, nr. 7, pp. 144–164, doi 10.31992/0869-3617-2024-33-7-144-164 (In Russ.).

5. Miroshnikov S. A., Notova S. V., Nikulina Yu. N. Kadrovoe sotrudnichestvo vuza i industrial'nykh partnerov v kontekste kar'ernogo razvitiya molodezhi [Personnel co-operation between university and industrial partners in the context of youth career development]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2022, vol. 31, nr. 8–9, pp. 99–115. doi 10.31992/0869-3617-2022-31-8-9-99-115 (In Russ.).

6. Tumasheva O. V. Sotsial'no-professional'noe partnerstvo v podgotovke pedagogicheskikh kadrov: regional'nye praktiki [Social and professional partnership in preparation of pedagogical personnel: regional practices]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2021, vol. 30, nr. 7, pp. 81–90. doi 10.31992/0869-3617-2021-30-7-81-90 (In Russ.).

7. Starchikova I. Yu., Ovchinnikov A. V., Shakurova E. S. Issledovanie problemy ozhidaniy studentov tekhnicheskikh vuzov ot potentsial'nykh rabotodatelei [Research of the problem of expectations of engineering students from potential employers]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 2019, vol. 41, nr. 5, pp. 158–169. doi 10.32744/pse.2019.5.12 (In Russ.).

8. Myagkov A. Yu. Studenty tekhnicheskogo vuza: professional'nye kompetentsii i ozhidaniya na rynke truda [Students of a technical university: professional competencies and expectations in the labor market]. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, 2016, nr 6 (386), pp. 102–109 (In Russ.).

9. Goulart V. G., Liboni L. B., Cezarino L. O. Balancing skills in the digital transformation era: The future of jobs and the role of higher education. *Industry and Higher Education*, 2022, vol. 36, nr 2, pp. 118–127. doi 10.1177/09504222211029796 (In Eng.).

10. Zemtsov D. I., Khukalenko Yu. S. Vypusknicheskii kapital: strategii vzaimodeistviya s vypusknikami universiteta [Alumni capital: strategy of interaction with university graduates]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2023, vol. 32, nr 1, pp. 35–50. doi 10.31992/0869-3617-2023-32-1-35-50 (In Russ.).

11. O'Dwyer M., Filieri R., O'Malley L. Establishing successful university–industry collaborations: barriers and enablers deconstructed. *The Journal of Technology Transfer*, 2023, vol. 48, pp. 900–931. doi 10.1007/s10961-022-09932-2 (In Eng.).

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

13. Kovtsev K. V. Sotsial'noe partnerstvo kak faktor razvitiya vysshego obrazovaniya [Social partnership as a factor of the development of higher education]. *Rossiiskoe predprinimatel'stvo*, 2012, nr 19, pp. 119–124. (In Russ.).

14. Bukovtsova N. I., Remezova L. A. Praktiko-orientirovannaya podgotovka vypusknikov vuza v sootvetstvi s trebovaniyami sovremennogo rynka truda kak uslovie garantirovannogo trudoustroistva [Practice-oriented training of university graduates in accordance with the requirements of modern labor market as a condition for guaranteed employment]. *Povolzhskii pedagogicheskii vestnik*, 2017, vol. 5, nr 2 (15), pp. 66–72. (In Russ.).

15. Balatskii E. V., Ekimova N. A., Yurevich M. A. Novye instrumenty povysheniya praktiko-orientirovannosti rossiiskikh universitetov: rynek chek-listov [New tools for increasing practical orientation of the Russian universities: market of checklists]. *Journal of Applied Economic Research*, 2021, vol. 20, nr 4, pp. 620–640. doi 10.15826/vestnik.2021.20.4.024 (In Russ.).

16. Gordeeva D. S., Savchenkov A. V. Aktual'nye problemy vzaimodeistviya vuzov s real'nym sektorom ekonomiki [Actual problems of interaction between universities and the real sector of the economy]. *Vestnik YuUrGGPU*, 2016, nr 7, pp. 30–35. (In Russ.).

17. Samylova O. A. Vzaimodeistvie vysshego obrazovaniya s uchrezhdeniyami sotsial'noi sfery [Interaction of higher education with social institutions]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2017, nr 2 (34), pp. 56–60. (In Russ.).

18. Shabaeva S. V., Kekkonen A. L. Prakticheskoe issledovanie sotrudnichestva vuzov i biznesa v Rossii i stranakh emcosu [Practical study of cooperation between universities and business in Russia and the emcosu countries]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2017, nr 6 (112), pp. 93–100. doi 10.15826/umpa.2017.06.078 (In Russ.).

19. Bringle R. G., Clayton P. H., Price M. F. Partnerships in Service Learning and Civic Engagement. *Partnerships: A Journal of Service Learning & Civic Engagement*, 2009, vol. 1, nr 1, pp. 1–20. (In Eng.).

20. Flinders B. A., Nicholson L., Carlascio A., Gilb K. The Partnership Model For Service-Learning Programs: A Step-By-Step Approach. *American Journal of Health Sciences*, 2013, vol. 4, nr 2, pp. 67–78. doi 10.19030/ajhs.v4i2.7760 (In Eng.).

21. Matthews S. Partnerships and Power: Community Partners' Experiences of Service-Learning. *Africanus: Journal of Development Studies*, 2019, vol. 49, nr 1, pp. 1–18. doi 10.25159/2663-6522/5641 (In Eng.).

22. Cronley C., Madden E., Davis J. B. Making Service-Learning Partnerships Work: Listening and Responding to Community Partners. *Journal of Community Practice*, 2015, vol. 23, iss. 2, pp. 274–289. doi:10.1080/10705422.2015.1027801 (In Eng.).

23. Brinkerhoff J. M. Assessing and improving partnership relationships and outcomes: A proposed framework. *Evaluation*

and Program Planning, 2002, vol. 25, iss. 3, pp. 215–231. doi 10.1016/s0149-7189(02)00017-4 (In Eng.).

24. Mitchell S. M., Shortell S. M. The governance and management of effective community health partnerships: a typology for research, policy, and practice. *The Milbank Quarterly*, 2000, vol. 78, iss. 2, pp. 241–89. doi 10.1111/1468-0009.00170 (In Eng.).

25. Moskvina N. B., Mashovets S. P. Obrazovatel'nyi modul' «Obuchenie sluzheniem» kak instrument sotsial'nogo partnerstva [The educational module “Service learning” as a tool of social partnership]. *Antropologicheskaya didaktika i vospitanie*, 2024, vol. 7, nr 4, pp. 11–20. (In Russ.).

26. Severova L. A. Formirovanie professional'nykh kompetentsii prod'yusera v vuzovskoi podgotovke dlya prodvizheniya sotsial'no-kul'turnykh projektov [Formation of professional competencies of a producer in university training for the promotion of social and cultural projects]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*, 2024, nr 5 (121), pp. 132–142. doi 10.24412/1997-0803-2024-5121-132-142 (In Russ.).

27. Nikol'skii V. S. «Obuchenie sluzheniem» ili “Service Learning”? Diskussiya o kontseptual'nykh osnovaniyakh pedagogicheskogo podkhoda [“Obuchenie Sluzheniem” or “Service Learning”? A discussion on the conceptual foundations of the pedagogical approach]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2024, vol. 33, nr 8–9, pp. 84–94. doi 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-84-94 (In Russ.).

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

29. Nikol'skii V. S., Ambarova P. A., Shabrova N. V. Prosotsial'nye ustanovki i povedenie studencheskoi molodezhi: efekty obucheniya sluzheniem [Prosocial attitudes and behavior of students: effects of service learning]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2025, vol. 34, nr 3, pp. 9–30. doi 10.31992/0869-3617-2024-34-3-9-30 (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the authors

Никольский Владимир Святославович — доктор философских наук, профессор Московского политехнического университета, директор Центра методического сопровождения программы «Обучение служением» Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»; logos101@yandex.ru

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

Шаброва Нина Васильевна — доктор социологических наук, профессор кафедры социологии и технологий ГМУ, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; urfu-stu@mail.ru.

Vladimir S. Nikolskiy — Dr. hab. (Philosophy), Professor, Moscow Polytechnic University, Director of the Center for Methodological Support of program “Service Learning” of HSE University; logos101@yandex.ru

Polina A. Ambarova — Dr. hab. (Sociology), Professor at the Department of Sociology and Technologies of State and Municipal Management, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin; borges75@mail.ru.

Nina V. Shabrova — Dr. hab. (Sociology), Professor at the Department of Sociology and Technologies of State and Municipal Management, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin; urfu-stu@mail.ru.

КВАЗИЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ОЦЕНКА ВЛИЯНИЯ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УСПЕВАЕМОСТЬ СТУДЕНТОВ

Е. Ю. Бикметов, А. Ф. Гарифуллина

*Уфимский университет науки и технологий
Россия, 450076, Уфа, ул. Заки Валиди, 32;
bicprof@mail.ru*

Аннотация. В контексте технологической эволюции современного общества система высшего образования сталкивается с необходимостью пересмотра традиционных подходов в сторону методов, которые обеспечивают формирование у обучающихся адаптивных компетенций, критического мышления и способности к инновационной деятельности. Одной из приоритетных стратегий управления образованием становится проектное обучение на основе практико-ориентированного подхода, направленное на развитие профессиональных и надпрофессиональных компетенций, а также критического мышления у студентов. В настоящем исследовании представлен опыт организации проектного обучения студентов — будущих управленцев на основе квазиэкспериментальной оценки его влияния на успеваемость в Уфимском университете науки и технологий. На основе квазиэкспериментального метода разностей проведен сравнительный анализ успеваемости студентов, обучавшихся по традиционной и проектной моделям. Полученные данные продемонстрировали статистически значимое улучшение результатов в экспериментальной группе (прирост среднего балла составил 0,58), в то время как в контрольной группе улучшение практически не наблюдалось (прирост 0,04). Регрессионный анализ подтвердил наличие положительного эффекта (коэффициент взаимодействия = 0,52, $p = 0,003$). Научная новизна исследования заключается в разработке и апробации авторской методики квазиэкспериментальной оценки эффективности проектного обучения в гуманитарных и управленческих образовательных программах на основе метода разностей (difference-in-differences). Впервые в региональном вузе проведено эмпирическое сопоставление академических достижений студентов до и после внедрения проектного подхода с учетом контрольной группы. Полученные результаты дополняют существующие представления о влиянии проектного обучения на успеваемость, раскрывают управленческие аспекты его внедрения в условиях фрагментарной реализации, а также выявляют факторы, способствующие повышению учебной мотивации и академических показателей студентов. Проведенный анализ расширяет ранее представленные авторами теоретические и прикладные подходы к управлению студенческой проектной деятельностью и демонстрирует доказательную значимость данного подхода в контексте образовательных программ сферы государственного и муниципального управления. Результаты исследования могут быть использованы в методическом сопровождении управления проектным обучением студентов, дальнейшем изучении эффективности инновационных образовательных технологий в высшей школе, а также позволят связать предметные знания со способами их применения в профессиональной управленческой деятельности, прежде всего в проектах.

Ключевые слова: высшее образование, управление проектным обучением, успеваемость студентов, активное обучение, опытное обучение, квазиэкспериментальный метод

Для цитирования: Бикметов Е. Ю., Гарифуллина А. Ф. Квазиэкспериментальная оценка влияния проектного обучения на успеваемость студентов // Университетское управление: практика и анализ. 2025. Т. 29, № 2. С. 68–79. DOI: 10.15826/umpa.2025.02.015

A QUASI-EXPERIMENTAL EVALUATION OF THE IMPACT OF PROJECT-BASED LEARNING ON STUDENT PERFORMANCE

E. Yu. Bikmetov, A. F. Garifullina

*Ufa University of Science and Technology
32 Zaki Validi str., Ufa, 450076, Russian Federation;
bicprof@mail.ru*

Abstract. In the context of rapid technological transformation, higher education systems are compelled to revise traditional instructional approaches in favor of methods that foster adaptive competencies, critical thinking, and innovation-oriented skills among students. Project-based learning (PBL), grounded in a practice-oriented pedagogical framework, is emerging as a priority management strategy aimed at cultivating both professional and transversal competencies, as well as critical thinking abilities. This study presents the experience of implementing project-based learning for students enrolled in management-related programs at Ufa University of Science and Technology, using a quasi-experimental design to assess its effect on academic performance. A difference-in-differences (DiD) approach was employed to compare the academic achievements of students exposed to traditional instruction versus those engaged in project-based learning. The results revealed a statistically significant improvement in the experimental group (an average grade increase of 0.58), while the control group showed negligible progress (an increase of 0.04). Regression analysis confirmed a positive interaction effect (interaction coefficient = 0.52, $p = 0.003$). The scientific novelty of the research lies in the development and application of an original quasi-experimental methodology for evaluating the effectiveness of project-based learning within humanities and public administration programs, based on the DiD method. For the first time at a regional university, an empirical comparison of student academic outcomes before and after the introduction of the project-based approach was conducted, with a control group taken into account. The findings enhance current understanding of the impact of project-based learning on student performance, illuminate the managerial implications of its implementation under fragmented institutional conditions, and identify key factors contributing to increased student motivation and academic success. The analysis extends the authors' prior theoretical and applied contributions to the management of student project activity and provides empirical support for the integration of PBL in public and municipal administration education. The results may be used in the methodological support of PBL management, in further studies of the effectiveness of innovative educational technologies in higher education, and in connecting disciplinary knowledge with its practical application in professional management contexts, especially within student-led projects.

Keywords: higher education, project-based learning management, student academic performance, active learning, experiential learning, quasi-experimental method

For citation: Bikmetov E. Yu., Garifullina A. F. A Quasi-Experimental Evaluation of the Impact of Project-Based Learning on Student Performance. *University Management: Practice and Analysis*, 2025, vol. 29, nr 2, pp. 68–79. doi 10.15826/umpa.2025.02.015 (In Russ.).

Введение

В свете социальных и технологических изменений, происходящих в современном мире, учреждения высшего образования пересматривают свои образовательные практики с целью подготовки специалистов, способных отвечать на актуальные и перспективные вызовы. Одной из приоритетных стратегий управления образованием становится проектное обучение на основе практико-ориентированного подхода, направленное на развитие ключевых профессиональных компетенций обучающихся, их критического мышления и способностей принимать решения, необходимых для полноценной жизни человека и его успешной интеграции в общество.

Совокупность стремительных технологических изменений, произошедших за последнее десятилетие и получивших название «четвертая

промышленная революция» или «Индустрия 4.0», поставила перед образовательными учреждениями ряд новых вызовов [1]. Развитие искусственного интеллекта, автоматизация процессов, внедрение интернета вещей, машинное обучение, а также достижения в области науки о данных сформировали новый ландшафт рынка труда, темпы трансформации которого ускорились под влиянием пандемии COVID-19 [2]. Это обстоятельство побуждает высшие учебные заведения пересмотреть учебные планы с точки зрения как содержания, так и методологии преподавания, а также организации учебного процесса [3]. В данном контексте приоритетной задачей становится формирование у студентов комплекса компетенций, необходимых для эффективного реагирования на вызовы будущего: умения учиться активно и осознанно, применять образовательные стратегии, решать сложные

проблемные ситуации, проявлять критическое и аналитическое мышление, а также демонстрировать креативность и иные метакомпетенции [4].

В сложившейся международной и российской практике преподаватели вынуждены совершенствовать свои подходы к обучению [5]. Современная подготовка студентов должна быть ориентирована не только на передачу дисциплинарных знаний, но и на формирование умений и навыков, позволяющих эффективно решать реальные, комплексные и слабо структурированные задачи, тесно связанные с социальным, культурным и профессиональным контекстом их будущей деятельности. В этом контексте особую значимость приобретают стратегии обучения, предполагающие высокий уровень автономии обучающихся, развитие их способности к саморегуляции, критическому мышлению и коллективному принятию решений.

Одной из наиболее продуктивных форм организации образовательного процесса, соответствующей указанным требованиям, выступает обучение, интегрированное с проектной деятельностью. Будучи одной из форм активного и опытного обучения, проектная деятельность позволяет сместить акценты с передачи готовых знаний к совместному их конструированию в процессе решения содержательно насыщенных и практически значимых задач. Проектное обучение формирует у студентов исследовательскую позицию, развивает их мотивацию к обучению через личностную включенность и осмысленное участие, а также стимулирует развитие надпредметных компетенций, востребованных в условиях экономики знаний [6].

Внедрение проектного подхода в образовательный процесс высшей школы открывает широкие перспективы как для совершенствования образовательных практик, так и для научной деятельности [7]. С одной стороны, он способствует переходу к субъектно-ориентированным моделям обучения, в которых обучающийся рассматривается как активный участник познавательной деятельности, способный самостоятельно формулировать цели, выбирать пути и средства их достижения, критически осмысливать полученные результаты. С другой стороны, проектирование может стать продуктивным основанием для проведения междисциплинарных исследований, направленных на изучение механизмов формирования профессиональных и универсальных компетенций в условиях неопределенности и постоянных изменений.

Современная система высшего образования развивается в условиях стремительных социально-технологических трансформаций, включая цифровизацию, автоматизацию и смену требований

рынка труда. В этих условиях социально востребовано проектное обучение, интегрирующее теоретические знания с практическими навыками и развивающее критическое мышление, самостоятельность и командную работу. Однако несмотря на возрастающий интерес к проектному обучению, эмпирические исследования, оценивающие его эффективность в российских университетах, остаются немногочисленными, особенно в отношении подготовки специалистов для сферы государственного и муниципального управления [8].

Целью настоящего исследования выступает разработка и апробация универсальной методики оценки воздействия образовательных инноваций, применимой к различным формам организации учебного процесса в вузовской среде. В частности, квазиэкспериментальный дизайн, основанный на методе разностей, позволяет достоверно выявлять изменения в образовательных результатах студентов в условиях, когда проведение полноценных рандомизированных экспериментов затруднено или невозможно.

Для достижения поставленной цели были определены следующие *задачи*: проанализировать теоретические основы и современные подходы к реализации проектного обучения в высшей школе; разработать и реализовать квазиэкспериментальный дизайн исследования, позволяющий эмпирически подтвердить ответ на главный исследовательский вопрос: в какой степени внедрение проектного обучения влияет на успеваемость студентов?

Гипотеза, проверяемая с помощью разработанного квазиэкспериментального дизайна, заключается в том, что внедрение проектного обучения в образовательный процесс способствует статистически значимому улучшению успеваемости студентов. Дополнительно предполагается, что данное улучшение сопровождается формированием ключевых профессиональных и метапрофессиональных компетенций, необходимых для успешной работы в сфере государственного и муниципального управления.

Предложенная методика применима не только к анализу проектного обучения, но также может быть использована для оценки других дидактических новаций — например, внедрения цифровых инструментов, модульных курсов, формирующего оценивания и т.п. Ожидается, что результаты данной работы внесут вклад в дискуссию, связанную с оценкой эффективности управления студенческой проектной деятельностью в вузовской среде.

Обсуждение теоретических оснований оценки

Проектное обучение представляет собой интегративную образовательную стратегию, основанную на синтезе конструктивистских, деятельностных и ситуативных подходов, а также концепции самоопределения обучающегося [9–13]. В отличие от традиционно репродуктивных моделей, в которых образовательный процесс ориентирован на трансляцию и усвоение информации, проектное обучение предполагает активную познавательную деятельность субъекта, включающего в решение практико-ориентированных задач в условиях неопределенности и социального взаимодействия.

Ключевым методологическим положением проектного обучения является признание субъективного опыта обучающегося как основания для формирования знаний, навыков и установок. Образовательная ситуация рассматривается как динамическая система, в которой реализуются процессы совместного планирования, принятия решений, фасилитации командного взаимодействия и рефлексии. Подобная модель актуализируется прежде всего в рамках гуманитарных и управленческих образовательных программ, где отсутствует жесткая алгоритмизация решений, а эффективность подготовки определяется развитием метапрофессиональных и надпредметных компетенций.

Комплексная структура проектного обучения, его контекстуальная зависимость и множественность педагогических переменных делают данный формат методологически сложным объектом для валидного измерения. Возникают ключевые исследовательские вопросы: каким образом количественно зафиксировать эффект проектного обучения? Как исключить влияние сопутствующих факторов, таких как индивидуальные различия студентов, преподавательский стиль, организационные особенности реализации? Какие инструменты позволяют выявить причинно-следственные связи между педагогической интервенцией и наблюдаемыми результатами?

Формализация таких параметров, как учебная мотивация, критическое мышление, способность к междисциплинарной интеграции и командной работе, требует разработки специфических исследовательских дизайнов и диагностических моделей, адаптированных к условиям вариативной образовательной среды.

Анализ современной научной литературы свидетельствует о том, что большинство исследований, посвященных проектному обучению,

сосредоточены на описании его организационных моделей, кейсов успешного внедрения, а также на анализе барьеров взаимодействия между вузами, студентами и внешними заказчиками [14–19]. Одним из авторов данной статьи было проведено исследование методических механизмов проектного обучения студентов на примере организации стартапов в вузе [20]. При этом вопросы оценки результативности, как правило, решаются с опорой на качественные методы: самооценку студентов, экспертные заключения, описательные метрики, не учитывающие контекстуальные и временные переменные.

В работе С. Н. Москвина [21], основанной на анализе 37 эмпирических публикаций, зафиксировано, что менее половины из них использовали контрольные группы, а процедуры формализованной оценки статистической значимости различий применялись эпизодически. Это позволяет говорить о наличии устойчивой методологической лакуны: на фоне концептуальной насыщенности проектного обучения отсутствует валидированная количественная доказательная база, позволяющая оценить его эффективность в воспроизводимых исследовательских условиях.

Особенно остро данная проблема проявляется в гуманитарных и управленческих образовательных программах, где отсутствуют стандартизированные показатели продуктивности, а результаты обучения носят преимущественно комплексный, метапрофессиональный характер. Вследствие этого институциональное масштабирование проектного подхода затруднено, а управленческие решения в сфере образовательной политики лишены эмпирического обоснования.

В условиях обозначенных методологических ограничений требуется исследовательский инструментарий, способный обеспечить верификацию образовательного эффекта проектного обучения при соблюдении требований к внутренней валидности. Предлагаемая в рамках настоящего исследования квазиэкспериментальная методика, основанная на difference-in-differences (DiD), отвечает этим критериям. Метод позволяет сопоставить динамику изменений в экспериментальной и контрольной группах до и после внедрения интервенции, исключая влияние временно стабильных внешних факторов.

Использование DiD позволяет компенсировать невозможность рандомизации, свойственную естественной образовательной среде, и дает возможность получения обоснованных выводов о причинно-следственной связи между внедрением проектного компонента и изменениями в академических

результатах студентов. Преимуществами метода являются его воспроизводимость, масштабируемость и адаптируемость к различным дисциплинарным контекстам, что делает его эффективным инструментом доказательной педагогики.

Апробация предложенной методики проведена на примере реализации дисциплины «Государственные и муниципальные финансы» в рамках образовательной программы по направлению «Государственное и муниципальное управление» Уфимского университета науки и технологий. Сравнительный анализ результатов контрольной и экспериментальной групп продемонстрировал статистически значимое улучшение итоговых оценок в последней (прирост среднего балла = 0,58; $p < 0,0001$) при отсутствии существенных изменений в контрольной выборке (прирост = 0,04). Результаты регрессионного анализа ($\beta = 0,52$; $p = 0,003$) подтверждают наличие положительного эффекта внедрения проектного обучения.

Таким образом, разработанная методика продемонстрировала свою применимость в условиях регионального вуза и доказала потенциал обобщения за пределами конкретного кейса. Она может быть использована для анализа эффективности других форм образовательных инноваций, в том числе цифровизации, интеграции искусственного интеллекта в образовательный процесс, внедрения персонализированных траекторий и гибридных моделей обучения.

Разработанная методика обладает высокой внутренней валидностью, операциональной применимостью и аналитическим потенциалом. Ее использование способствует повышению качества принятия управленческих решений в вузах и может служить основой для построения научно обоснованной политики в сфере модернизации высшего образования.

Методы и методика исследования

Целью настоящего исследования является эмпирическая оценка влияния проектного обучения на успеваемость студентов, обучающихся по направлению подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление». Исследование реализовано в логике квазиэкспериментального подхода, направленного на выявление изменений образовательных результатов студентов, обусловленных внедрением в учебный процесс элементов проектного обучения.

Методологическая основа исследования опирается на принципы дизайна разностей (difference-in-differences), позволяющего оценить эффект

образовательной интервенции в условиях невозможности случайного распределения участников по экспериментальным условиям. Такой подход обеспечивает сопоставление академических достижений до и после внедрения проекта, одновременно контролируя временные и структурные различия между группами.

В исследовании приняли участие 108 студентов направления «Государственное и муниципальное управление», разделенных на две группы: экспериментальная группа ($n=72$) — студенты, которые после традиционного модуля (модуль 1) перешли к проектному обучению (модуль 2), и контрольная группа ($n=36$) — студенты, продолжавшие обучение по традиционной методике в обоих модулях. Неравномерность численности групп обусловлена организацией учебного процесса: экспериментальная база была развернута в рамках дисциплины «Государственные и муниципальные финансы», реализуемой в осеннем семестре 2024–2025 учебного года на кафедре государственного управления Уфимского университета науки и технологий. В учебном процессе приняли участие 72 студента (экспериментальная группа), объединенные в две учебные группы. Обучение было организовано в два этапа, каждый из которых представлял собой модуль с четко структурированным содержанием и средствами оценки. В качестве контрольной группы рассматривались студенты, не участвовавшие в проектной деятельности, обучавшиеся по той же дисциплине, но в предыдущем учебном году (2023–2024). Сравнительный анализ проводился между этими двумя когортами на двух временных срезах — до и после внедрения проектного обучения.

В экспертной группе первый модуль предусматривал традиционные лекционные и практические занятия, направленные на освоение теоретических основ дисциплины. Контроль освоенных знаний осуществлялся посредством выполнения тестов и написания мини-эссе, отражающих базовое понимание финансово-экономических категорий. Второй модуль был реализован в формате проектного обучения. Студенты в составе малых команд разрабатывали проекты, основанные на анализе реальных управленческих проблем субъектов предпринимательства и органов власти региона. Особенность реализации данного этапа заключалась в активном участии представителей государственного и муниципального сектора, привлеченных по инициативе самих студентов при поддержке преподавателей. Работодатели предоставляли эмпирическую информацию, сопровождали студентов на этапе исследования и участвовали

в промежуточной оценке результатов. Для минимизации систематических ошибок было проведено сравнение исходных характеристик групп (возраст и средний балл за предыдущий семестр). Статистически значимых различий не выявлено ($p > 0,1$).

Содержание учебной проектной деятельности охватывало широкий спектр задач: управление человеческими ресурсами, анализ финансовой отчетности, правовое сопровождение деятельности организаций, оценка рыночной конъюнктуры, маркетинговые исследования и сценарное моделирование. Каждый проект включал в себя обоснование актуальности проблемы, сбор и анализ эмпирических данных, формирование рекомендаций и защиту итогового документа, оформленного в виде прикладного отчета для конкретного предприятия.

Сравнение уровня академической успеваемости осуществлялось на основе балльных оценок, выставленных за каждый модуль. Таким образом, в качестве зависимых переменных выступали оценки по первому (традиционному) и второму (проектному) модулям. Независимыми переменными были фиктивная переменная участия в проектном модуле (Treatment), временной фактор (Post) и переменная взаимодействия (Treatment \times Post), интерпретируемая как непосредственный эффект внедрения проектного обучения.

Для дополнительного анализа была построена регрессионная модель (метод наименьших квадратов):

$$Y_{it} = \beta_0 + \beta_1 \times \text{Treatment}_i + \beta_2 \times \text{Post}_t + \beta_3 \times (\text{Treatment}_i \times \text{Post}_t) + \varepsilon_{it},$$

где: Y_{it} — зависимая переменная, то есть результат (в данном случае — оценка студента i в момент времени t);

β_0 — свободный член (среднее значение для контрольной группы до вмешательства);

Treatment_i — фиктивная переменная: 1 — если студент относится к экспериментальной группе, 0 — если к контрольной;

Post_t — фиктивная переменная: 1 — если наблюдение сделано после внедрения проектного обучения, 0 — если до;

$\text{Treatment}_i \times \text{Post}_t$ — переменная взаимодействия (ключевая): равна 1 только для тех, кто в экспериментальной группе, и в момент после вмешательства. Ее коэффициент β_3 показывает чистый эффект от вмешательства;

ε_{it} — случайная ошибка (учитывает индивидуальные отклонения).

Данные были обработаны с использованием методов описательной статистики, а также сравнительного анализа средних значений. Оценка различий проводилась с учетом малой выборки и допущений нормальности распределения, что потребовало осторожности в интерпретации результатов.

В процессе реализации проекта преподаватели выполняли функции модераторов и научных консультантов: предоставляли экспертные рекомендации, направляли студентов в выборе аналитических инструментов, предлагали актуальные источники и литературу, а также оценивали развитие умений постановки задач, аргументации и презентации решений. Регулярная обратная связь между студентами, преподавателями и работодателями обеспечила адаптацию проектных траекторий к практическим условиям и способствовала повышению мотивации к обучению.

Следует отметить, что исследование носит характер пилотного кейса и не претендует на полноту обобщений. Ограниченность выборки, отсутствие контрольной группы с рандомизированным распределением и влияние внешних факторов требуют осторожности при интерпретации результатов. Вместе с тем полученные данные демонстрируют позитивную динамику академических достижений и позволяют рассматривать проектное обучение как перспективную дидактическую стратегию в подготовке будущих государственных и муниципальных служащих.

Результаты исследования и их обсуждение

Данные были обработаны с использованием методов описательной статистики (среднее значение, дисперсия, стандартное отклонение) и сравнительного анализа средних значений (Таблица 1). Обработка данных, собранных в рамках квазиэкспериментального исследования, показала статистически значимое улучшение успеваемости студентов экспериментальной группы после внедрения проектного обучения. Среднее значение оценок по первому (традиционному) модулю составило 3,61, тогда как по второму (проектному) — 4,19, что свидетельствует о приросте в +0,58 балла. Расчет t -критерия Стьюдента для зависимых выборок показал значение $t = 6,42$ при $p < 0,0001$, что позволяет с высокой степенью достоверности утверждать наличие положительного эффекта внедрения проектного обучения.

Разброс оценок (дисперсия и стандартное отклонение) в обеих выборках был сопоставимым

($S^2 \approx 0,22-0,25$; $S \approx 0,47-0,50$), что подтверждает однородность выборок и обоснованность использования параметрических методов анализа. Также была подтверждена корректность построенной

регрессионной модели difference-in-differences, где переменная взаимодействия Treatment \times Post продемонстрировала значимый положительный эффект внедрения проектного обучения.

Таблица 1

**Показатели описательной статистики
по результатам двух модулей**

Table 1

**Descriptive statistics indicators based on results
of the two modules**

Показатель	Модуль 1 (традиционный)	Модуль 2 (проектный)
Среднее значение (Mean)	3,61	4,19
Дисперсия (Variance)	0,220	0,250
Стандартное отклонение	0,469	0,500
Минимальное значение	3	3
Максимальное значение	4	5
Объем выборки (n)	23	23

Расчет средней оценки показал прирост (Δ) в +0,58 балла. Это свидетельствует о наличии положительного сдвига в академических результатах студентов после применения проектного обучения. Разброс значений в обеих выборках сопоставим, что подтверждает пригодность параметрических методов анализа.

Для оценки чистого эффекта проектного обучения был применен метод разностей (DID),

позволяющий сравнить динамику успеваемости между экспериментальной и контрольной группами. В Таблице 2 представлены средние баллы групп до и после вмешательства, рассчитанный DID-эффект, результаты регрессионного анализа, подтверждающего значимость выявленных различий. Контрольная группа служила для исключения влияния временного фактора и изменений в критериях оценивания.

Таблица 2

**Результаты квазиэкспериментального анализа
методом разностей**

Table 2

**Results of the quasi-experimental analysis using
the difference-in-differences method**

Параметр	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Разность (DID)
Средний балл до ПО	3.61 ± 0.47	3.59 ± 0.45	—
Средний балл после ПО	4.19 ± 0.50	3.63 ± 0.48	—
Прирост баллов (Δ)	+0.58	+0.04	+0.54

Представленные данные свидетельствуют, что внедрение проектного обучения оказало положительное выраженное влияние на успеваемость студентов экспериментальной группы. Метод DID подтвердил, что улучшение результатов не может быть объяснено случайными или внешними факторами, а связано именно с реализацией новой образовательной технологии — проектного обучения.

Дополнительно была рассчитана дисперсия (модуль 1: 0,22; модуль 2: 0,25) и стандартное отклонение (модуль 1: 0,47; модуль 2: 0,5), что подтверждает близость распределений и допустимость применения параметрических критериев, несмотря на ограниченность выборки (Таблица 3), и регрессионная модель (Таблица 4).

Таблица 3

Расчет дисперсии и стандартного отклонения экспериментальной группы

Table 3

Calculation of variance and standard deviation of the experimental group

Показатель	Модуль 1	Модуль 2
Среднее значение (М)	3,61	4,19
Сумма квадратов отклонений	4,97	5,73
Дисперсия (S ²)	0,216	0,249
Стандартное отклонение (S)	0,465	0,499
Объем выборки (n)	72	72

Формулы расчета:

$$1. \text{ Дисперсия: } S^2 = \frac{\sum (x_i - M)^2}{n}$$

$$2. \text{ Стандартное отклонение: } S = \sqrt{S^2}$$

где: X_i — индивидуальное значение оценки,
 M — среднее значение,
 n — объем выборки.

Исходя из этого, совокупность количественных показателей демонстрирует наличие положительного влияния проектного обучения на успеваемость студентов, обучающихся по направлению «Государственное и муниципальное управление», при соблюдении условий практической вовлеченности и межсекторного взаимодействия.

Таблица 4

Результаты регрессионного анализа

Table 4

Results of the regression analysis

Параметр	Коэффициент	Ст. ошибка	95 % ДИ	p-значение
Константа	3.59	0.12	[3.35; 3.83]	<0.001 □
Группа (лечение)	0.02	0.15	[-0.28; 0.32]	0.891 □
Период (пост-тест)	0.04	0.08	[-0.12; 0.20]	0.614 □
DID (взаимодействие)	0.52	0.17	[0.19; 0.85]	0.003 □

Результаты квазиэкспериментального анализа методом разностей в разностях (DID), а также подтверждающий регрессионный анализ свидетельствуют о статистически значимом положительном влиянии проектного обучения на академическую успеваемость студентов. В экспериментальной группе после внедрения проектной методики был зафиксирован прирост среднего балла на 0.58, тогда как в контрольной группе изменение составило лишь 0.04. Разность в разностях (DID) составила +0.54, что отражает чистый эффект образовательного вмешательства.

Результаты регрессионной модели подтверждают данный вывод: коэффициент переменной взаимодействия (DID) составляет 0.52 ($p = 0.003$) при доверительном интервале [0.19; 0.85], что указывает на высокую статистическую значимость эффекта. Модель демонстрирует хорошее качество подгонки (скорректированный $R^2 = 0.68$), а переменные «группа» и «период» по отдельности статистически незначимы, что подчеркивает устойчивость обнаруженного эффекта. Следовательно,

проектное обучение может рассматриваться как эффективный инструмент повышения учебной мотивации и успеваемости студентов в управленческих сферах.

Полученные результаты свидетельствуют о наличии положительного влияния проектного обучения на успеваемость студентов, осваивающих дисциплину «Государственные и муниципальные финансы». При этом эффект не является случайным: статистическая значимость выявленной разницы между средними баллами до и после внедрения проектного компонента подтверждена расчетами ($t = 6,42$; $p < 0,0001$).

Рост среднего балла на +0,58 при стабильной дисперсии в обеих выборках указывает на системное улучшение образовательных результатов, а не на разовое достижение или эффект отдельных участников. Такое повышение качества усвоения учебного материала подтверждает эффективность включения практико-ориентированных форматов в образовательный процесс. Важным фактором в данном кейсе стало участие представителей органов

государственной и муниципальной власти, что обеспечило реалистичность проектных заданий, актуальность проблематики и востребованность предлагаемых решений.

Кроме того, проектная деятельность способствовала формированию у студентов метапредметных компетенций: умения работать в команде, самостоятельно планировать действия, собирать и интерпретировать данные, аргументированно представлять результаты работы. Эти компоненты, как показывают современные исследования в области государственного управления, играют ключевую роль в подготовке профессионалов, способных эффективно функционировать в условиях неопределенности, дефицита ресурсов и необходимости принятия комплексных решений.

Возможные альтернативные объяснения выявленного прироста успеваемости, такие как накопление знаний с течением времени, повышение общей мотивации студентов или изменение критериев оценивания, были учтены при разработке исследовательского дизайна. Применение метода разностей позволило нейтрализовать влияние этих факторов: эффект оценивался на основе сравнительного анализа изменений между контрольной и экспериментальной группами. При этом иные переменные, одинаково воздействующие на обе группы (например, временные тренды или внешние академические условия), исключаются из финального эффекта. Следовательно, зафиксированное улучшение показателей может быть с высокой степенью уверенности интерпретировано как результат внедрения проектного обучения.

Сравнение с аналогичными исследованиями, проведенными в других вузах России, показывает, что эффект от внедрения проектного обучения у студентов гуманитарного и управленческого профиля проявляется более выражено, чем у студентов инженерных направлений, где компетенции часто формируются на основе лабораторного практикума [22–29]. Это подтверждает гипотезу о том, что специфика содержания и профессиональной направленности ГМУ делает проектные методы особенно продуктивными.

В то же время следует учитывать ограничения исследования: небольшую выборку и отсутствие фактора субъективности преподавательского оценивания. Эти обстоятельства указывают на необходимость дальнейших исследований с привлечением широкой эмпирической базы и формализованной системы измерений компетенций. В частности, перспективным направлением может стать оценка долгосрочного влияния проектного обучения на карьерные траектории выпускников,

их мотивацию к продолжению образования и уровень вовлеченности в деятельность органов публичной власти.

Полученные данные также подтверждают гипотезу о том, что проектное обучение способствует устойчивому росту академических результатов студентов. Кроме того, в процессе реализации проектов были зафиксированы проявления формирования метапредметных компетенций — умения работать в команде, планировать действия, собирать и интерпретировать данные, аргументированно представлять результаты. Эти наблюдения требуют дальнейшего количественного подтверждения, но позволяют говорить о многоуровневом образовательном эффекте, выходящем за рамки повышения оценок.

Заключение

Результаты проведенного исследования иллюстрируют не только положительное влияние проектного обучения на успеваемость студентов, но и подтверждают методологическую состоятельность предложенного квазиэкспериментального подхода к оценке образовательных интервенций. Внедрение проектного компонента в содержание дисциплины «Государственные и муниципальные финансы» сопровождалось статистически значимым приростом среднего итогового балла на 0,58 ($p < 0,0001$), зафиксированным по сравнению с контрольной группой, не участвовавшей в проектной деятельности.

Тем самым апробация метода разностей (difference-in-differences) на примере подготовки по направлению «Государственное и муниципальное управление» позволила выявить «чистый» эффект педагогического нововведения с учетом временного сдвига и внешнего контекста, что в условиях отсутствия рандомизации является критически важным для достоверной интерпретации результатов.

Полученные данные подтверждают, что проектное обучение, организованное в партнерстве с представителями государственного сектора и бизнеса, способствует не только росту формальных академических показателей, но и формированию компетенций, значимых для профессиональной деятельности: критического мышления, ответственности за результат, аналитических и коммуникативных навыков. Студенты, вовлеченные в решение прикладных задач в реальных организационных условиях, демонстрировали более высокий уровень мотивации, вовлеченности и способности к командному взаимодействию.

Однако принципиальное значение имеет не столько сам эффект проектного обучения, сколько демонстрация универсальности и аналитической мощности разработанного метода оценки. Квазиэкспериментальный подход, адаптированный под условия естественной образовательной среды, может быть успешно применен для оценки других видов инновационной педагогической деятельности, таких как внедрение цифровых платформ, использование технологий искусственного интеллекта в обучении, формирующее оценивание, гибкие треки индивидуального обучения и др.

Таким образом, представленный исследовательский подход может служить универсальным инструментом доказательной оценки результативности образовательных инноваций, применимым как в локальных кейсах, так и в системных проектах трансформации высшего образования. В условиях растущей необходимости принятия управленческих решений на основе верифицируемых данных такая методика способна повысить точность и обоснованность академической и институциональной оценки, обеспечить воспроизводимость результатов и расширить пространство для масштабируемых образовательных практик. Исследование расширяет инструментарий управления качеством образования, предлагая воспроизводимую и адаптируемую модель для системной диагностики эффективности изменений в образовательном процессе.

Список литературы

1. Зубкова Д. С., Пескова О. С. Совершенствование маркетинговых коммуникаций в вузах посредством проектного управления (на примере ВолгГТУ) // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 5: Экономика. 2019. № 1 (235). С. 136–141.
2. Алпатова Е. А., Текучева С. В., Магомаева Э. Р. Проактивное управление экономическим университетом // Управленческий учет. 2023. № 7. С. 184–191. DOI: 10.25806/uu72023184-191.
3. Воронина М. В. «Перевернутый» класс — инновационная модель обучения // Открытое образование. 2018. Т. 22, № 5. С. 40–51. DOI: 10.21686/1818-4243-2018-5-40-51.
4. Kolmos A. Reflections on project work and problem-based learning // European Journal of Engineering Education. 1996. Vol. 21 (2). P. 141–148. DOI: 10.1080/03043799608923397.
5. Якушов И. В. Проектное управление как инструмент экономической устойчивости (конкурентоспособности) вуза // Инновации и инвестиции. 2019. № 11. С. 131–134.
6. Chvanova M. S. Synergism of the Open Education System // Quality Management, Transport and Information Security, Information Technologies: Proceedings of the 2018 International Conference. St. Petersburg: Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc. Publ., 2018. P. 594–597.
7. Алпатова Е. А., Голощапова Л. В., Кутаева Р. А. Модель развития университета будущего // Управленческий учет. 2023. № 3. С. 20–29. DOI: 10.25806/uu3202320-29.
8. Одарич И. Н. Проектная деятельность в образовательном процессе вуза // Научен вектор на Балканите. 2017. № 1. С. 18–21.
9. Morgan A. Theoretical Aspects of Project-Based Learning in Higher Education // British Journal of Educational Technology. 2006. Vol. 14 (1). P. 66–78. DOI: 10.1111/j.1467-8535.1983.tb00450.x.
10. Большой В. Б. Практики адаптации студентов-первокурсников в вузе в условиях общества риска // Социальная компетентность. 2020. Т. 5, № 1 (15). С. 86–99. DOI: 10.24151/2409-1073-2023-3-108-114.
11. Сороко Г. Я., Козоткова И. З., Павловский П. В. Место и роль проектной работы при подготовке менеджеров // Экономика и предпринимательство. 2023. № 3 (152). С. 1201–1205.
12. Чванова М. С. Функциональные возможности цифровой образовательной экосистемы для активизации исследовательской и инновационной деятельности магистрантов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28, № 5. С. 1043–1062. DOI: <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-5-1043-1062>.
13. Макурина А. А., Костянян А. А. Управление проектами: зарубежный и отечественный опыт применения // Экономика и бизнес: теория и практика. 2022. № 12 (94). С. 246–249. DOI: 10.24412/2411-0450-2022-12-1-246-249.
14. Мусихин И. А. Проектное обучение в вузе: организация и типичные ошибки // Актуальные вопросы образования. 2021. № 1. С. 16–21. DOI: 10.33764/2618-8031-2021-1-16-21.
15. Павловская С. В., Сироткина Н. Г. Анализ опыта проектной деятельности при преподавании управленческих дисциплин в вузах // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13864> (дата обращения: 03.05.2025).
16. Шкунова А. А., Плешанов К. А. Организация проектной деятельности студентов в вузе: результаты научного исследования и перспективы развития // Вестник Мининского университета. 2017. № 4. URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/699/628> (дата обращения: 03.05.2025).
17. Дидковская Я. В., Вишневский Ю. Р., Лугин Д. А. Инновационный потенциал молодежи: мотивация участия и барьеры реализации молодежных стартапов // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2021. № 1. С. 8–20. DOI: 10.15593/2224-9354/2021.1.1.
18. Певная М. В., Боронина Л. Н., Кульминская А. В. Актуальные вопросы реализации проектного обучения в высшей школе (по материалам круглого стола) // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, № 12. С. 142–154. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-12-142-154.
19. Савчук Г. А., Кульпин С. В., Кульминская А. В. Мотивы вовлеченности в проектное обучение в вузе: оценка мнений работодателей и студентов // Университетское управление: практика и анализ. 2024. Т. 28, № 2. С. 81–95. DOI: 10.15826/umpa.2024.02.017.

20. Бикметов Е. Ю., Бронников М. А., Кузнецова Е. В. Организационные, методические и мотивационные аспекты управления студенческими инновационными проектами // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2023. № 4. С. 21–37. DOI: 10.15593/2224-9354/2023.4.2.

21. Москвин С. Н. Управление проектами в сфере образования. М.: Юрайт, 2019. 139 с.

22. Корчагина Т. П. Проблемы адаптации первокурсников к учебному процессу на юридическом факультете МГУ (итоги круглого стола) // Вестник Московского университета. Серия 11: Право. 2019. № 2. С. 129–131.

23. Галиахметова А. Т., Гайнутдинова Д. З., Андреева М. И. Проектное управление процессом развития глобальных компетенций у студентов зарубежных вузов // Современный ученый. 2024. № 1. С. 144–148. DOI: 10.52452/18115942_2023_3_193.

24. Дмитриев А. Г., Шевченко Н. А. Особенности проектного менеджмента в образовательной сфере // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 2 (60). С. 252–261. DOI: 10.25726/k5140-1697-2550-d.

25. Баснев Г. С. Сравнение систем управления проектами для решения задач организации проектной деятельности в вузе // Международный электронный журнал. Устойчивое развитие: наука и практика. 2021. № 2 (31). С. 7–26.

26. Междидова К. Р., Умаев А. У., Салахбеков А. П. Управление проектной деятельностью студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81–2. С. 441–443.

27. Щербакова Д. А., Долгополова Л. В. Проектный подход к управлению образовательными системами высшего образования // Педагогическое образование. 2023. Т. 4, № 7. С. 15–19.

28. Тюрина Ю. А. Проектная деятельность в реализации государственной молодежной политики в вузах // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2023. Т. 20, № 3. С. 144–150. DOI: 10.31079/1992-2868-2023-20-3-144-150.

29. Чванова М. С., Котова Н. А., Скворцов А. А., Киселева И. А., Молчанов А. А. Дистанционное обучение в наукоёмкой образовательной среде // Вестник Тамбовского университета. Серия: Естественные и технические науки. 2014. Т. 19, № 6. С. 1795–1804.

References

1. Zubkova D. S., Peskova O. S. Sovershenstvovanie marketingovykh kommunikatsii v vuzakh posredstvom proektnogo upravleniya (na primere VolgGTU) [Improving marketing communications in universities through project management (using Volgograd State Technical University as an example)]. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 5*, 2019, nr 1 (235), pp. 136–141. (In Russ.).

2. Alpatova E. A., Tekucheva S. V., Magomaeva E. R. Proaktivnoe upravlenie ekonomicheskim universitetom [Proactive management of the economic university]. *Upravlencheskii uchet*, 2023, nr 7, pp. 184–191. doi 10.25806/uu72023184-191. (In Russ.).

3. Voronina M. V. «Perevernutyi» klass — innovatsionnaya model' obucheniya [The “flipped” classroom — an

innovative teaching model]. *Otkrytoe obrazovanie*, 2018, vol. 22, nr 5, pp. 40–51. doi 10.21686/1818-4243-2018-5-40-51. (In Russ.).

4. Kolmos A. Reflections on project work and problem-based learning. *European Journal of Engineering Education*, 1996, vol. 21 (2), pp. 141–148. doi 10.1080/03043799608923397. (In Eng.).

5. Yakushov I. V. Proektnoe upravlenie kak instrument ekonomicheskoi ustoichivosti (konkurentosposobnosti) vuzov [Project management as a tool for economic sustainability (competitiveness) of a university]. *Innovatsii i investitsii*, 2019, nr 11, pp. 131–134. (In Russ.).

6. Chvanova M. S. Synergism of the Open Education System. Quality Management, Transport and Information Security, Information Technologies: Proceedings of the 2018 International Conference. St. Petersburg, Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc. Publ., 2018, pp. 594–597. (In Eng.).

7. Alpatova E. A., Goloshchapova L. V., Kutaeva R. A. Model' razvitiya universiteta budushchego [The model for the development of the university of the future]. *Upravlencheskii uchet*, 2023, nr 3, pp. 20–29. doi 10.25806/uu3202320-29. (In Russ.).

8. Odarich I. N. Proektnaya deyatel'nost' v obrazovatel'nom protsesse vuzov [Project activity in the educational process of the university]. *Nauchnyy vektor na Balkanite*, 2017, nr 1, pp. 18–21. (In Russ.).

9. Morgan A. Theoretical Aspects of Project-Based Learning in Higher Education. *British Journal of Educational Technology*, 2006, vol. 14 (1), pp. 66–78. doi 10.1111/j.1467-8535.1983.tb00450.x. (In Eng.).

10. Bol'shov V. B. Praktiki adaptatsii studentov-pervokursnikov v vuz v usloviyakh obschestva riska [Practices for adapting first-year students to university life in a risk society]. *Sotsial'naya kompetentnost'*, 2020, vol. 5, nr 1 (15), pp. 86–99. Doi 10.24151/2409-1073-2023-3-108-114. (In Russ.).

11. Soroko G. Ya., Kogotkova I. Z., Pavlovskii P. V. Mesto i rol' proektnoi raboty pri podgotovke menedzherov [The place and role of project work in manager training]. *Ekonomika i predprinimatel'stvo*, 2023, nr 3 (152), pp. 1201–1205. (In Russ.).

12. Chvanova M. S. Funktsional'nye vozmozhnosti tsifrovoy obrazovatel'noi ekosistemy dlya aktivizatsii issledovatel'skoi i innovatsionnoi deyatel'nosti magistrantov [Functional capabilities of the digital educational ecosystem for stimulating research and innovation activities among master's students]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 2023, vol. 28, nr 5, pp. 1043–1062. doi 10.20310/1810-0201-2023-28-5-1043-1062. (In Russ.).

13. Makurina A. A., Kostanyan A. A. Upravlenie proektami: zarubezhnyi i otechestvennyi opyt primeneniya [Project management: foreign and domestic experience of application]. *Ekonomika i biznes: teoriya i praktika*, 2022, nr 12 (94), pp. 246–249. doi 10.24412/2411-0450-2022-12-1-246-249. (In Russ.).

14. Musikhin I. A. Proektnoe obuchenie v vuzе: organizatsiya i tipichnye oshibki [Project-based learning at university: organization and common mistakes]. *Aktual'nye voprosy obrazovaniya*, 2021, nr 1, pp. 16–21. (In Russ.).

15. Pavlovskaya S. V., Sirotkina N. G. Analiz opyta proektnoi deyatel'nosti pri prepodavanii upravlencheskikh distsiplin v vuzakh [Analysis of project experience in teaching management

disciplines at universities]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2014, nr 4, available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13864> (accessed 03.05.2025). (In Russ.).

16. Shkunova A. A., Pleshanov K. A. Organizatsiya proektnoi deyatel'nosti studentov v vuze: rezul'taty nauchnogo issledovaniya i perspektivy razvitiya [Organization of student project activities at universities: research findings and prospects for development]. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 2017, nr 4, available at: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/699/628> (accessed 03.05.2025). (In Russ.).

17. Didkovskaya Ya. V., Vishnevskii Yu. R., Lugin D. A. Innovatsionnyi potentsial molodezhi: motivatsiya uchastiya i bar'ery realizatsii molodezhnykh startapov [Innovative potential of youth: motivation for participation and barriers to the implementation of youth startups]. *Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Sotsial'no-ekonomicheskie nauki*, 2021, nr. 1, pp. 8–20. doi 10.15593/2224-9354/2021.1.1. (In Russ.).

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

19. Savchuk G. A., Kul'pin S. V., Kul'minskaya A. V. Motivy вовлеченности в proektnoe obuchenie v vuze: otsenka mnenii rabotodatelei i studentov [Motives for involvement in project-based learning at a university: assessing the opinions of employers and students]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2024, vol. 28, nr 2, pp. 81–95. doi 10.15826/umpa.2024.02.017. (In Russ.).

20. Bikmetov E. Yu., Bronnikov M. A., Kuznetsova E. V. Organizatsionnye, metodicheskie i motivatsionnye aspekty upravleniya studencheskimi innovatsionnymi proektami [Organizational, methodological and motivational aspects of student innovation project management]. *Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Sotsial'no-ekonomicheskie nauki*, 2023, nr. 4, pp. 21–37. doi 10.15593/2224-9354/2023.4.2. (In Russ.).

21. Moskvina S. N. Upravlenie proektami v sfere obrazovaniya [Project management in education]. Moscow, Yurait, 2019, 139 p. (In Russ.).

22. Korchagina T. P. Problemy adaptatsii pervokursnikov k uchebnomu protsessu na yuridicheskom fakul'tete MGU (itogi kruglogo stola) [Problems of first-year students adapting to

the educational process at the Faculty of Law of Moscow State University (results of the round table)]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 11: Pravo*, 2019, nr 2, pp. 129–131. (In Russ.).

23. Galiakhmetova A. T., Gainutdinova D. Z., Andreeva M. I. Proektnoe upravlenie protsessom razvitiya global'nykh kompetentsii u studentov zarubezhnykh vuzov [Project management of the process of developing global competencies in students at foreign universities]. *Sovremennyye uchenyye*, 2024, nr 1, pp. 144–148. doi 10.52452/18115942_2023_3_193. (In Russ.).

24. Dmitriev A. G., Shevchenko N. A. Osobennosti proektnogo menedzhmenta v obrazovatel'noi sfere [Features of project management in the educational sphere]. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*, 2023, nr 2 (60), pp. 252–261. doi 10.25726/k5140-1697-2550-d. (In Russ.).

25. Basnev G. S. Sravnenie sistem upravleniya proektami dlya resheniya zadach organizatsii proektnoi deyatel'nosti v vuze [Comparison of project management systems for solving tasks related to organizing project activities at a university]. *Mezhdunarodnyi elektronnyi zhurnal. Ustoichivoe razvitiye: nauka i praktika*, 2021, nr 2 (31), pp. 7–26. (In Russ.).

26. Mezhidova K. R., Umaev A. U., Salakhbekov A. P. Upravlenie proektnoi deyatel'nost'yu studentov vuza [Project activities in the implementation of state youth policy in higher education institutions]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2023, vol. 20, nr 3, pp. 144–150. doi 10.31079/1992-2868-2023-20-3-144-150. (In Russ.).

27. Shcherbakova D. A., Dolgoplova L. V. Proektnyy podkhod k upravleniyu obrazovatel'nymi sistemami vysshego obrazovaniya [Project-based approach to the management of higher education systems]. *Pedagogicheskoe obrazovanie*, 2023, vol. 4, nr 7, pp. 15–19. (In Russ.).

28. Tyurina Yu. A. Proektnaya deyatel'nost' v realizatsii gosudarstvennoi molodezhnoi politiki v vuzakh [Project activity in the implementation of the state youth policy in universities]. *Sotsial'nye i gumanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke*, 2023, vol. 20, nr 3, pp. 144–150. doi 10.31079/1992-2868-2023-20-3-144-150. (In Russ.).

29. Chvanova M. S., Kotova N. A., Skvortsov A. A., Kiseleva I. A., Molchanov A. A. Distantionnoe obuchenie v naukoemkoi obrazovatel'noi sfere [Distance learning in a knowledge-intensive educational environment]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Estestvennye i tekhnicheskie nauki*, 2014, vol. 19, nr 6, pp. 1795–1804. (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the authors

Бикметов Евгений Юрьевич — доктор социологических наук, профессор кафедры государственного управления, Уфимский университет науки и технологий; bicprof@mail.ru.

Гарифуллина Альбина Фатиховна — кандидат политических наук, доцент кафедры государственного управления, Уфимский университет науки и технологий; albina.garifullina.86@bk.ru.

Evgeniy Yu. Bikmetov — Dr. hab. (Sociology), Professor of the Department of Public Administration, Ufa University of Science and Technology; bicprof@mail.ru.

Albina F. Garifullina — PhD (Political Sciences), Associate Professor of the Department of Public Administration, Ufa University of Science and Technology; albina.garifullina.86@bk.ru.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ И ГРАЖДАНСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЕКТНОМ ОБУЧЕНИИ ПО ДАННЫМ САМООЦЕНКИ

А. Н. Тарасова, А. В. Кульминская

*Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина
Россия, 620002, Екатеринбург, ул. Мира, 19;
a.v.kulminskaia@urfu.ru*

Аннотация. Статья представляет результаты апробации методики замера самооценки профессионализма и гражданской ответственности студентов Уральского федерального университета как результата проектного обучения. Актуальность обусловлена существующим дефицитом исследований с позиций формирования субъектности как способности к осознанному осуществлению изменений в себе и окружающей действительности, что важно для реализации третьей миссии университета. Цель статьи — экспериментальная проверка инструментария самодиагностики уровня профессионализма и гражданской ответственности как критериев оценки эффективности проектного обучения. Новизна методики заключается в учете набора навыков, включающих как универсальные профессиональные компетенции, так и гражданские качества, использовании инструмента саморефлексии студентов и возможности количественного замера динамики. Для апробации методики было проведено два панельных замера самооценки профессиональных качеств и гражданской ответственности по 28 показателям среди 175 студентов социально-экономического направления: до и после реализации проекта. Методика продемонстрировала высокую диагностическую ценность, выявив статистически значимые изменения ключевых показателей уже после одного семестра проектной работы. Обнаружена динамическая взаимосвязь между исходным уровнем гражданской ответственности, восприятием проектного обучения и последующей самооценкой. Проведение регулярного мониторинга по предложенной методике самодиагностики позволит принимать обоснованные управленческие решения относительно проектного обучения в вузе, ориентируясь на динамику самооценки студентами своего профессионализма и гражданской ответственности в разрезе параметров организации и содержания проектной деятельности.

Ключевые слова: профессионализм, гражданственность, студенческая молодежь, проектное обучение, методика самооценки, оценка эффективности проектного обучения, самодиагностика

Финансирование: Исследование выполнено при поддержке РНФ (проект №24-28-01482).

Благодарности: Благодарим М. В. Певную, руководителя этого проекта, за идею статьи и консультационную помощь при ее подготовке.

Для цитирования: Тарасова А. Н., Кульминская А. В. Профессиональные и гражданские компетенции студентов в проектном обучении по данным самооценки // Университетское управление: практика и анализ. 2025. Т. 29, № 2. С. 80–94. DOI: 10.15826/umpra.2025.02.016

PROFESSIONAL AND CIVIC COMPETENCIES OF STUDENTS IN PROJECT-BASED LEARNING ACCORDING TO SELF-ASSESSMENTS

A. N. Tarasova, A. V. Kulminskaya

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

Abstract. This article presents the results of an empirical validation of a methodology for measuring students' self-assessment of professionalism and civic-mindedness at Ural Federal University as outcomes of project-based learning. The relevance of the study lies in the existing gap in research from the perspective of developing agency — that is, the capacity for conscious transformation of oneself and one's environment — which is critical for realizing the university's third mission. The aim of the study is to experimentally validate a self-diagnostic toolkit for assessing levels of professionalism and civic responsibility as criteria for evaluating the effectiveness of project-based learning. The novelty of the methodology lies in its incorporation of a skills set that includes both universal professional competencies and civic qualities, the use of student self-reflection tools, and the capacity for quantitative assessment of developmental dynamics. To test the methodology, two panel measurements of self-assessed professional and civic qualities were conducted among 175 students in social and economic disciplines — before and after completing a project. The methodology demonstrated high diagnostic value, revealing statistically significant changes in key indicators after just one semester of project work. A dynamic correlation was found between the initial level of civic-mindedness, the perception of project-based learning, and the subsequent self-assessment of professional qualities. Implementing regular monitoring using this self-diagnostic methodology can support evidence-based management decisions regarding project-based learning at universities, based on the dynamics of students' self-assessed professionalism and civic responsibility, taking into account the parameters of project design and implementation.

Keywords: professionalism, civic-mindedness, student youth, project-based learning, self-assessment methodology, evaluation of project-based learning effectiveness, self-diagnostics

Funding: The study was supported by the Russian Science Foundation (project No. 24-28-01482).

Acknowledgements: The authors thank M. V. Pevnaya, the project leader, for her conceptual input and consultative support in the preparation of this article.

For citation: Tarasova A. N., Kulminskaya A. V. Professional and Civic Competencies of Students in Project-Based Learning According to Self-Assessments. *University Management: Practice and Analysis*, 2025, vol. 29, nr 2, pp. 80–94. doi 10.15826/umpa.2025.02.016 (In Russ.).

Введение

Подготовка высококвалифицированных кадров как элемент реализации третьей миссии университета требует от высших учебных заведений чуткости к изменениям экономической и социальной ситуации, а также организационной способности к адаптации. В контексте глобальных вызовов современности именно университеты, с одной стороны, способствуют обеспечению общественного развития страны и ее регионов [1, 21], с другой — повышают адаптационный потенциал личности через формирование знаний и умений, необходимых в современном мире [2], и расширение возможностей выбора в разных жизненных ситуациях [3, 108]. Кроме того, соответствие образовательного процесса требованиям социально-экономической среды помогает бороться с чувством тревоги, незащищенности и неуверенности в завтрашнем

дне, которые свойственны студенчеству [4, 440] и обществу в целом [5].

В качестве инструмента преодоления негативных характеристик меняющегося мира для реализации своей третьей миссии университеты последние несколько лет все активнее используют проектное обучение [6] как форму, связанную с решением актуальных профессиональных кейсов и управленческих задач [7]. Социально-проектная деятельность рассматривается как эффективная образовательная технология, отвечающая современным вызовам [8]. При этом встает вопрос оценки эффективности проектного обучения: насколько оно помогает студентам преодолеть непредсказуемость, турбулентность, хаотичность внешней среды и снизить ее враждебность?

Исследователи сходятся в том, что оценка эффективности проектного обучения должна осуществляться на основе проверки его результатов,

но при этом оцениваться могут разные из них [9]. Например, образовательные результаты: формирование и развитие тех или иных навыков [10], полученные знания [11], повышение успеваемости студентов [12], академические достижения [13] (когнитивные результаты), мотивация и отношение к работе [14] (аффективные результаты), развитие навыков и вовлеченность [10; 15] (поведенческие результаты). Могут оцениваться и продуктивные результаты, т.е. созданные в ходе проектной деятельности артефакты [16]. Все типы результатов взаимосвязаны: достижение качественных образовательных результатов определяет достижение качественных продуктивных при условии личностной вовлеченности и сформированной проактивной позиции студентов [17–18]. Один из выделяемых исследователями проблемных аспектов проектного обучения заключается в том, что оно не одинаковым образом сказывается на разных студентах, а на слабо мотивированных может даже отразиться негативно [14]. Как отмечают педагоги-психологи, эффективное проектное обучение предполагает развитие проектной субъектности у студентов вузов [19], что возможно через использование инструмента самодиагностики при его реализации. Соответственно, актуализируется запрос на методику, позволяющую не просто отслеживать результативность проектного обучения, но и развивать субъектность студентов, помогая им преодолевать тревогу и неуверенность в своих силах.

Цель данной статьи состоит в разработке и экспериментальной проверке инструментария самодиагностики уровня профессионализма и гражданской ответственности как критериев оценки эффективности проектного обучения.

Исследователями используется широкий арсенал методов оценки эффективности проектного обучения. Она измеряется на основе мнения преподавателя или наставника [20], характеристик самого проекта и его результатов [21] и учета индивидуального вклада каждого члена проектной команды [15]. В работе [9] представлен наиболее полный анализ имеющихся исследований, посвященных результатам проектного обучения и методам их измерения. По итогам проведенного анализа авторы отмечают, что исследователями используются такие инструменты, как анкеты, интервью, наблюдение, дневники самоанализа, тесты, оценочные листы, при этом журналы саморефлексии применяются наиболее часто [9]. Важность отслеживания студентами субъективной оценки результатов проектного обучения отмечается как отечественными [19; 22–23], так и зарубежными исследователями [9–10; 13]. Вместе с тем на данный момент

отмечается дефицит исследований по замеру эффективности проектного обучения именно с позиции формирования субъектности как способности к осознанному осуществлению изменений в себе и окружающей действительности. Использование исследователями инструмента рефлексии и самоанализа зачастую ограничено только рамками текущего проекта, т.е. студенты оценивают, чему они смогли научиться и что приобрели, участвуя в проекте. Такой инструмент оценки и работы со студентами зачастую встроен в проектное обучение через подготовку отчетов. При этом отсутствуют методики комплексной диагностики, позволяющие отслеживать динамику самооценки студентами своих профессиональных и гражданских качеств в процессе всего проектного обучения, а не одного проекта. Данная работа закрывает эту исследовательскую лакуну. Новизна представленного исследования состоит не только в выходе за рамки одного проекта и рассмотрении проектного обучения как длительного системного процесса при разработке методики самодиагностики, но и в расширении измеряемых характеристик за счет включения в методику оценки не только профессиональных, но и гражданских качеств. В работах других авторов отмечается связанность профессионализма и гражданской ответственности [18], но методик, позволяющих замерить эту связанность количественно по каждому отдельному компоненту (профессиональному и гражданскому качеству), не представлено.

Новизна предлагаемой в данной работе методики оценки эффективности проектного обучения определяется рядом особенностей:

1) Учитывается расширенный набор умений и навыков, включающий как универсальные профессиональные компетенции, так и гражданские качества. Большинство рассмотренных методик других авторов акцентируют внимание только на профессиональных знаниях и навыках. Развитие гражданской ответственности отмечается как возможный эффект проектного обучения [23], но попытки ее измерения именно как результата данной деятельности пока единичные [24] и реализуются через экспертные оценки, а не через саморефлексию.

2) Оценка результатов осуществляется через саморефлексию студентов. Инструмент саморефлексии достаточно активно используется другими исследователями, но, как правило, для оценки аффективных, а не когнитивных и поведенческих результатов [9]. Самооценка знаний и навыков хоть и носит субъективный характер, но позволяет оценить потенциал возможностей студентов. Роль самооценки в образовательном процессе давно признана педагогами [25], но как инструмент оценки

результатов проектного обучения используется очень ограниченно, чаще в рамках не количественных, а качественных исследований при помощи дневников самоанализа [9].

3) Методика позволяет количественно оценить динамику, проверить, меняется ли в ходе проектного обучения самооценка профессиональных качеств и гражданственности у студентов, насколько значимы эти изменения и как они связаны с организацией проектного обучения. В целом исследований, представляющих измерение динамики, не найдено. Как правило, в работах, количественно измеряющих эффективность проектного обучения, сопоставляются результаты традиционного и проектного обучения [12], но не оцениваются изменения профессионализма и гражданственности в последовательном включении студентов в разные типы проектов в процессе их проектного обучения.

Методология и методика исследования

Концептуально предлагаемая методика оценки эффективности проектного обучения опирается на модель 3 P (Presage-Process-Product), объединяющей в единую систему студентов, факторы учебной среды, методы и результаты обучения, находящиеся в динамическом балансе [26]. Предполагается, что до начала проектного обучения студенты уже обладают определенными компетенциями, которые в процессе развиваются, позволяя создать как продуктовый, так и образовательный результат проекта, повысив уровень исходных компетенций. Подход предопределил, что самодиагностика должна начинаться до проектного обучения, а затем проводиться на всем его протяжении после реализации каждого проекта.

Методология построена на сочетании деятельностного и субъектного подхода: предполагается, что студенты обладают способностью к осознанному осуществлению изменений в себе и окружающей действительности, а оценка ими своих качеств формируется как под влиянием внутренних факторов (потребностей и ценностей), так и внешних условий (типа и сложности проекта, особенностей взаимодействия с заказчиком, куратором, командой и т.п.). При этом высшие учебные заведения как среда социализации создают условия для формирования у студентов гражданственности [27], которая рассматривается как готовность к активной деятельности по улучшению социальной реальности, развитие гражданской культуры личности, ориентация на диалог между властью и обществом [28], готовность к коллективной деятельности

[29]. Таким образом, через проектное обучение осуществляется формирование субъектной позиции студентов [22], развитие их агентности и гражданских качеств [23]. Это определяет необходимость акцентировать внимание на когнитивных и поведенческих результатах при оценке эффективности проектного обучения, измеряя профессионализм и гражданственность в комплексе путем самооценки студентов, то есть через восприятие ими уровня развития тех или иных навыков и качеств, а также усвоения знаний.

Эмпирической базой послужили результаты двух экспериментальных измерений самооценки студентами школы государственного управления и предпринимательства института экономики и управления (ШГУП ИнЭУ) Уральского федерального университета профессиональных качеств, гражданственности и готовности к социальному участию. Особенности реализации проектного обучения в Уральском федеральном университете освещены в целом ряде публикаций [17, 24, 30–31], поэтому здесь не будем останавливаться на описании среды эксперимента. В ШГУП ИнЭУ проектное обучение студентов началось в 2020 году, ежегодно в него вовлекаются более 1000 студентов, реализующих порядка 120–150 проектов в семестр, в том числе более 80 — от внешних заказчиков.

Первое измерение сделано перед проектным обучением (тестирование проводилось в период с 10.02.2024 по 20.02.2024), второе — уже после завершения работы и защиты проекта (тестирование проводилось с 10.06.2024 по 20.06.2024), по ID студента. Выборка включила студентов всех курсов социально-экономического направления, вовлеченных в проектное обучение в период с февраля по май 2024 года. Исключив расхождения (ответы студентов, которые приняли участие только в одном измерении), мы агрегировали результаты 175 студентов ШГУП в единую базу в виде зависящих выборок, что позволило оценить ключевые изменения в самооценке профессиональных качеств и гражданственности студентов в ходе проектного обучения.

Для измерения самооценки профессиональных компетенций были взяты 14 показателей, соответствующие универсальным компетенциям, которые формируются у студентов в ходе проектного обучения (умение критически мыслить, работать в команде, ставить задачи и выбирать оптимальные способы их решения, организованность, ответственность, коммуникабельность, самостоятельность в принятии решений и др.). Перечень компонентов оценки (замеряемых показателей) сформирован на основе модели универсальных компетенций,

заложенной в новых образовательных стандартах ФГОС 3++ [32] и дополненной на основе анализа зарубежных исследований компетенциями из наборов 4Cs [10] и 5Cs [33], которые считаются ключевыми навыками XXI века.

Структурные компоненты гражданственности как интегрального социального качества личности давно систематизированы исследователями, например, в работе [34], и активно используются, в том числе при изучении гражданственности студентов в проектном обучении [24]. Измерение самооценки гражданственности осуществлялось по 14 показателям, отражающим когнитивный компонент (знание своих прав и обязанностей как гражданина, информированность о существующих проблемах разных социальных групп, понимание механизмов взаимодействия с чиновниками и политиками, знание некоммерческих организаций и благотворительных фондов, которые помогают разным людям в решении их проблем), ценностный (ответственность за свои поступки, признание равенства прав и возможностей для всех членов общества), эмоциональный (ощущение себя частью сообщества активных граждан, восприятие себя как патриота своей страны, желание внести свой вклад в развитие своего университета, района, города, страны) и деятельностный компоненты (инициативность в продвижении своего мнения для решения социальных проблем, экологическое потребление, участие в мероприятиях патриотической направленности, проявление милосердия и помощь нуждающимся).

По обозначенным показателям производилась самооценка *до* и *после* реализации проекта (по задумке самодиагностика должна проводиться на протяжении проектного обучения после каждого проекта). Самооценка профессионализма и гражданственности осуществляется по 10-балльной шкале, где 0 — навык совершенно не сформирован, а 10 — компетенция максимально развита. Выбор именно 10-балльной шкалы обусловлен, с одной стороны, ее удобством для восприятия респондентами, с другой — возможностью фиксировать небольшие изменения (в отличие, например, от 5-балльной шкалы). Дополнительно в инструментарии учитывались переменные, отражающие восприятие проекта на начальном этапе проектного обучения, а также оценку некоторых аспектов организации и содержания проекта после его реализации, что позволяет использовать методику самодиагностики как управленческий инструмент для развития проектного обучения в вузе.

В качестве методов анализа использовался дескриптивный анализ данных, непараметрический метод сравнения зависимых выборок, критерий

Вилкоксона парных сравнений, расчет коэффициентов корреляции Спирмана, а также U-критерий Манна-Уитни или критерий Краскела-Уоллиса для сравнения двух или более групп по величине изменений самооценки.

При апробации методики осуществлялась проверка выдвинутых гипотез:

1. Проектное обучение способствует развитию профессиональных компетенций и гражданственности, и эти изменения отражаются в самооценках студентов (критерий проверки — наличие статистически значимых изменений в самооценке своих качеств до и после проектного обучения).

2. Удовлетворенность организацией и содержанием проектного обучения связана с восприятием своих профессиональных компетенций и гражданственности (критерий проверки — наличие статистически значимой корреляционной связи между этими показателями).

3. Несоответствие ожидаемой и реальной сложности скажется на самооценке развитости профессиональных и личностных качеств (критерий проверки — наличие статистически значимой корреляции между изменением оценки сложности и самооценки своих качеств до и после проектного обучения).

4. Удовлетворенность взаимодействием с куратором, заказчиком и командными отношениями будет положительно влиять на самооценку профессиональных и гражданских качеств (критерий проверки — наличие статистически значимой корреляции между этими показателями).

Результаты

Анализ изменений в самооценке студентов (Табл. 1), показал, что в целом рефлексия по поводу проектного обучения положительная. Более значимы изменения в оценке профессиональных качеств (в среднем рост +0,58 баллов, $p < 0,001$), причем отмечаются статистически значимые изменения по всем рассматриваемым показателям, хотя диапазон изменений разный (от +0,2 до +1,1). Менее заметны изменения гражданственности: из 14 показателей лишь по 5 наблюдаются статистически значимые изменения, хотя сводный показатель развития также максимально значим статистически (рост +0,28 баллов, $p = 0,002$).

Таким образом, подтверждается гипотеза о влиянии проектного обучения на восприятие себя как профессионала и гражданина. После реализации проекта студенты существенно выше оценивали свои профессиональные компетенции и уровень гражданственности, чем до начала работы над проектом.

Таблица 1

Характеристика изменений самооценки студентами профессиональных компетенций и гражданственности в результате проектного обучения

Table 1

Characteristics of changes in students' self-assessment of their professional competencies and citizenship as a result of project-based learning¹

Показатель (0 — минимально, 10 — максимально)	ДО проектного обучения	ПОСЛЕ проектного обучения	Изменение	Стат. значимость изменения ¹
Профессиональные компетенции				
1.1. Умение критически мыслить	7,0	7,5	+0,5	<0,001
1.2. Навыки поиска и анализа информации	7,3	8,1	+0,7	<0,001
1.3. Умение ставить задачи и выбирать оптимальные способы их решения	7,2	7,8	+0,6	<0,001
1.4. Коммуникативные способности	7,7	8,1	+0,4	0,005
1.5. Лидерские способности	6,9	7,3	+0,4	0,001
1.6. Умение работать в команде	<u>7,9</u>	<u>8,2</u>	<u>+0,2</u>	<u>0,016</u>
1.7. Умение находить креативные решения	7,2	7,5	+0,3	0,011
1.8. Навыки самоорганизации и тайм-менеджмента	6,9	7,4	+0,5	0,001
1.9. Умение быть ответственным исполнителем в команде	8,1	8,5	+0,4	0,001
1.10. Навыки работы с информационными цифровыми ресурсами	7,5	8,1	+0,6	<0,001
1.11. Умение составлять и оформлять документы и отчеты по результатам профессиональной деятельности	6,4	7,5	+1,1	<0,001
1.12. Умение теоретически обосновывать предлагаемые решения	6,6	7,6	+0,9	<0,001
1.13. Понимание организационной культуры, правил, процедур взаимодействия внутри организаций и профессиональных сообществ	7,0	7,8	+0,8	<0,001
1.14. Способность инициировать и поддерживать профессиональные и социальные контакты	7,2	7,7	+0,6	<0,001
Сводный показатель развития профессиональных компетенций	7,20	7,78	+0,58	<0,001
Гражданственность				
2.1. Желание внести вклад в развитие своего университета, района, города, страны	6,9	7,1	+0,2	0,209
2.2. Инициативность в продвижении своего мнения для решения каких-либо социальных проблем	6,8	7,2	+0,4	0,008
2.3. Ощущение себя частью сообщества активных граждан	6,4	6,6	+0,2	0,157
2.4. Ответственность за свои поступки	<u>8,4</u>	<u>8,6</u>	<u>+0,2</u>	<u>0,047</u>
2.5. Знание своих прав и обязанностей как гражданина	8,2	8,2	+0,1	0,273

¹ Показан уровень значимости критерия Вилкоксона парных сравнений, где <0,01 — максимально значимые изменения (выделено курсивом), =<0,05 — изменения статистически значимы (подчеркнутый шрифт), при уровне значимости >0,05 изменения статистически не значимы.

Показатель (0 — минимально, 10 — максимально)	ДО проектного обучения	ПОСЛЕ проектного обучения	Изменение	Стат. значимость изменения ¹
2.6. Признание равенства прав и возможностей для всех членов общества	8,4	8,2	-0,2	0,270
2.7. Восприятие себя как патриота своей страны	7,6	7,9	+0,3	0,063
2.8. Информированность об экологических проблемах	7,0	7,3	+0,3	0,087
2.9. Информированность о существующих проблемах разных социальных групп (инклюзии, поддержка инвалидов, защита прав и т.д.)	7,1	7,5	+0,3	0,102
2.10. Знание некоммерческих организаций и благотворительных фондов, которые помогают разным людям в решении их проблем	6,1	6,6	+0,4	0,034
2.11. Понимание механизмов взаимодействия с чиновниками и политиками (обращения, участие в общественных слушаниях и т.д.)	5,7	6,6	+0,9	0,000
2.12. Экологическое потребление (сортировка мусора, экономия воды, электроэнергии и т.д.)	6,7	6,9	+0,2	0,205
2.13. Участие в мероприятиях патриотической направленности	4,9	5,5	+0,6	0,004
2.14. Проявление милосердия и помощь нуждающимся	7,1	7,2	+0,1	0,608
Сводный показатель развития гражданской ответственности	6,96	7,24	+0,28	0,002

В данной работе мы акцентируем внимание на содержании и организации проектной деятельности студентов. В качестве основных факторов, определяющих развитие профессионализма и гражданской ответственности в самооценках студентов рассмотрены: тип реализуемого проекта, удовлетворенность организацией и содержанием проектного обучения, воспринимаемая сложность проекта, соответствие проекта содержанию направления подготовки, личным интересам и возможностям, удовлетворенность взаимодействием с куратором, заказчиком и отношениями внутри команды.

Тип проекта

В рамках проектного обучения студентов ШГУП реализуются два типа проектов — научно-исследовательские и практико-ориентированные. Каждый тип проекта по-разному воздействует на обучающихся и меняет их самооценку развития качеств с разной интенсивностью (рис. 1). Статистически значимая разница по типу проекта проявляется в самооценке развития профессиональных компетенций² ($p = 0,029$), изменения

самооценки гражданской ответственности в разрезе типа проекта не являются статистически значимыми ($p > 0,05$).

Удовлетворенность организацией и содержанием проектного обучения

Результаты показывают достаточно высокий уровень удовлетворенности организацией и содержанием проектного обучения «на выходе»: 44 % тестируемых полностью удовлетворены, 42 % — скорее удовлетворены, 6 % — не удовлетворены, остальные (8 %) затруднились ответить. Отмечается статистически значимая связь исходной оценки своей гражданской ответственности (именно гражданской ответственности, а не профессионализма!) с удовлетворенностью проектным обучением после реализации проекта (коэффициент Спирмана = 0,21 при $p = 0,005$), т.е. более высокий уровень гражданской ответственности определяет более позитивное отношение к организации проектной деятельности в будущем (см. рис. 2). В свою очередь, удовлетворенность организацией и содержанием проектного обучения коррелирует с оценкой «на выходе» как профессиональных качеств (коэффициент Спирмана = 0,249, $p = 0,001$), так и гражданской ответственности (коэффициент Спирмана = 0,306, $p < 0,001$).

² Сравнение наблюдаемых изменений в самооценке по типу проекта проводилось с использованием U-критерия Манна-Уитни.

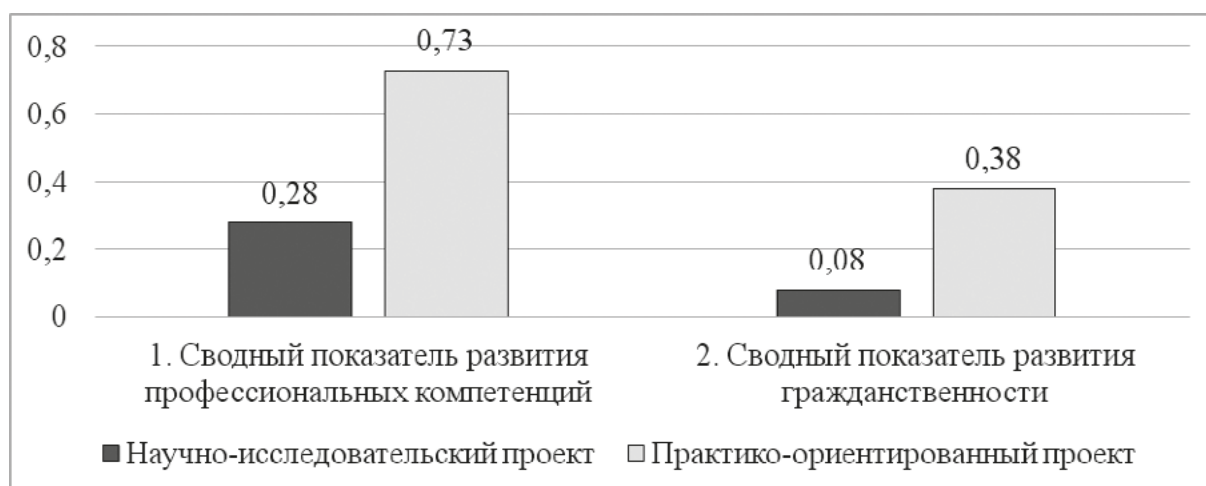


Рис. 1. Развитие профессиональных компетенций и гражданской ответственности в зависимости от типа реализуемого проекта (в баллах)

Fig. 1. Development of professional competencies and citizenship depending on the type of project being implemented (in points)

Самооценка «на входе»

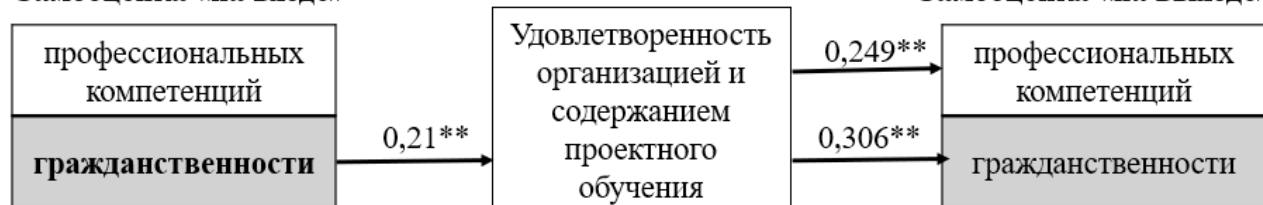


Рис. 2. Структура взаимосвязей самооценки качеств с удовлетворенностью организацией и содержанием проектного обучения (коэффициент корреляции Спирмана)³

Fig. 2. The structure of the relationship between self-assessment of qualities and satisfaction with the organization and content of project-based learning (Spearman correlation coefficient)

Сложность проекта³

Оценка сложности проекта замерялась «на входе» проектного обучения (ожидаемая) и на «выходе» (реальная). Оценка ожидаемой сложности проекта никак не коррелирует с самооценкой компетенций. А то, как воспринимается сложность проекта после его реализации, уже отражается на самооценке качеств «на выходе»: чем выше оцениваемая сложность проекта, тем выше и оценка своих качеств, особенно гражданской ответственности (рис. 3). Интересна еще одна особенность. Есть корреляция самооценки гражданской ответственности с изменением воспринимаемой сложности проекта (коэффициент корреляции = 0,152, $p=0,045$): чем выше оценивают тестируемые уровень своей гражданской ответственности, тем более они склонны считать, что проект проще, чем они восприняли его изначально, и наоборот, при низком уровне гражданской ответственности сложность проекта завышается.

Сложность проекта до и после его реализации оценили одинаково 23 % испытуемых, 26 % обучающихся оценили проект после реализации как более сложный, чем «на входе», а большинство (51 %) посчитали проект более простым, чем он представлялся сначала. Ожидалось, что несоответствие ожидаемой и реальной сложности скажется на самооценке развитости профессиональных и личностных качеств, но эта гипотеза не подтвердилась. Влияет только итоговое восприятие сложности проекта (чем сложнее воспринимается проект, тем выше оцениваются собственные качества).

Соответствие проекта содержанию направления подготовки, личным интересам и возможностям

Соответствие проекта содержанию направления подготовки студентов коррелирует с их самооценкой профессиональных компетенций (коэффициент корреляции Спирмана 0,201, $p=0,008$) и гражданской ответственности (0,248, $p=0,001$). Соответствие личным интересам и возможностям связано с

³ ** корреляции значимы на уровне 0,01 (двухсторонняя),

* корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

направлением подготовки (коэффициент корреляции Спирмана 0,476, $p < 0,001$) и тоже влияет на самооценку качеств «на выходе» (рис. 4), причем в

большей степени на формирование гражданственности (0,277, $p = 0,003$), чем профессиональных компетенций (0,172, $p = 0,023$).

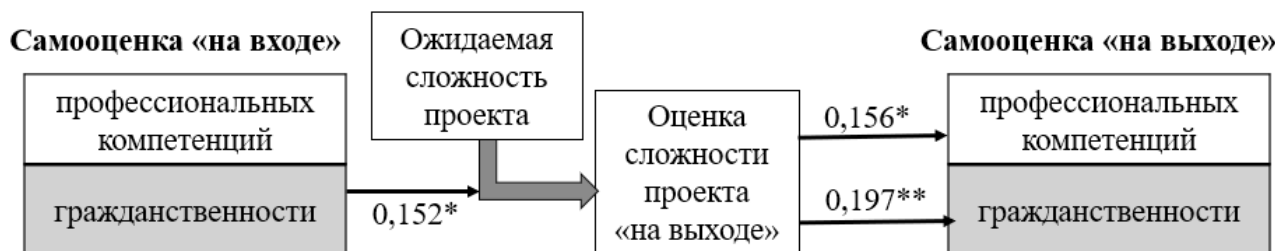


Рис. 3. Структура взаимосвязей самооценки качеств с оценкой сложности проекта (коэффициент корреляции Спирмана)

Fig. 3. The structure of the relationship between self-assessment of qualities and the assessment of project complexity (Spearman correlation coefficient)



Рис. 4. Структура взаимосвязей самооценки качеств с оценкой соответствия содержания проекта направлению подготовки и личным интересам и возможностям (коэффициент корреляции Спирмана)

Fig. 4. The structure of the relationship between self-assessment of qualities and the assessment of the conformity of the project content with the direction of training and personal interests and capabilities (Spearman correlation coefficient)

Учитывая взаимосвязанность показателей соответствия проекта содержанию направления подготовки и личным интересам и возможностям, осуществлены измерения развития профессиональных компетенций и гражданственности

на укрупненных группах, показавшие, что именно соответствие / несоответствие личным интересам имеет ключевое значение для прироста самооценки профессиональных и гражданских качеств (Табл. 2).

Таблица 2

Развитие профессиональных компетенций и гражданственности в зависимости от соответствия проекта направлению подготовки, личным интересам и возможностям (в баллах)

Table 2

Development of professional competencies and citizenship depending on the project's compliance with the direction of training, personal interests, and capabilities (in points)

Соответствие проекта содержанию		Изменение самооценки развития профессиональных компетенций	Изменение самооценки развития гражданственности
направления подготовки	Скорее соответствует, соответствует	+0,61	+0,26
	Не соответствует, скорее не соответствует	+0,62	+0,33
личных интересов и возможностей	Скорее соответствует, соответствует	+0,66	+0,36
	Не соответствует, скорее не соответствует	+0,10	-0,32

Проект может восприниматься как не соответствующий своему направлению подготовки, но если студенты заинтересованы и удовлетворены его организацией и содержанием, то он не отразится на развитии компетенций обучающихся негативно, а вот несоответствие интересам отражается сразу. Важность подбора проектов, которые будут интересны студентам, подтверждается и оценкой развития профессионализма и гражданственности в

разрезе отмечаемых студентами проблем, с которыми они столкнулись в ходе реализации проекта. Результаты показывают, что статистически значимых отличий изменения самооценки качеств нет: даже при наличии некоторых проблем самооценка все равно растет. Но отмечается одно исключение — проекты, не вызывающие интереса, на развитие самооценки влияют скорее негативно (Табл. 3).

Таблица 3

**Развитие профессиональных компетенций и гражданственности
в разрезе отмечаемых проблем (в баллах)**

Table 3

**Development of professional competencies and citizenship
in the context of problems noted (in points)**

Проблемы	Изменение самооценки развития профессиональных компетенций	Изменение самооценки развития гражданственности
Ожидания от результативности проекта в вузе и у заказчика не совпадают	+0,43	+0,37
Заказчики должным образом не вовлекаются во взаимодействие со студентами	+0,49	+0,43
Заказчики делегируют не всегда интересные студентам задачи (мелкие, трудоёмкие, плановые)	+0,63	+0,32
Студенты рассматриваются как бесплатная рабочая сила	+0,32	+0,38
Кураторы и преподаватели не всегда находят общий язык со студентами	+0,21	+0,87
Кураторы и преподаватели не всегда находят общий язык с заказчиками	+0,77	-0,61
Проектное обучение проходит во внеаудиторное время, что приводит к перегрузке и снижению успеваемости	+0,98	+0,66
Не вызывающие интереса или лежащие за рамками профессиональной деятельности проекты	-0,03	-0,62
Сложно было найти общий язык с другими студентами	+0,86	+0,85
Студенты в команде часто не хотели ответственно относиться к своим задачам	+0,67	+0,13
С проблемами в проектном обучении не сталкивался	+0,70	+0,25

Удовлетворенность взаимодействием с куратором, заказчиком и отношениями внутри команды

Вопреки ожиданиям, корреляционные связи между приростом самооценки качеств до и после проекта и уровнем удовлетворенности взаимодействием с куратором, заказчиком и командой отсутствуют ($p > 0,05$). Сравнивая группы удовлетворенных и неудовлетворенных взаимодействием, мы не смогли выявить статистически значимых отличий в развитии профессионализма и гражданственности

(Табл. 4).

Эти результаты соотносятся и с данными Таблицы 3, показывающей, что даже при наличии проблем с нахождением общего языка с куратором, заказчиком или своей командой самооценка после реализации проекта растет. Возможно, проблемы взаимодействия с куратором, заказчиком или командой воспринимается студентами как трудности проекта, преодоление которых развивает их профессионализм и гражданственность.

Таблица 4

Развитие профессиональных компетенций и гражданской ответственности в разрезе удовлетворенности взаимодействием в рамках проекта (в баллах)

Table 4

Development of professional competencies and citizenship in terms of satisfaction with interaction during the project (in points)

Удовлетворенность взаимодействием		Изменение самооценки развития профессиональных компетенций	Изменение самооценки развития гражданской ответственности
с куратором	Не удовлетворены, скорее не удовлетворены	+0,18	+0,64
	Удовлетворены, скорее удовлетворены	+0,60	+0,27
с заказчиком	Не удовлетворены, скорее не удовлетворены	+0,71	+0,43
	Удовлетворены, скорее удовлетворены	+0,67	+0,38
внутри команды	Не удовлетворены, скорее не удовлетворены	+0,95	+0,47
	Удовлетворены, скорее удовлетворены	+0,51	+0,26

Обсуждение

В результате апробации методики подтвердилась первая гипотеза о влиянии проектного обучения на восприятие себя как профессионала и гражданина. Были зафиксированы статистически значимые изменения в самооценке профессионализма и гражданской ответственности даже в рамках одного семестра проектного обучения, что подтверждает его эффективность.

Также подтверждена гипотеза о связи самооценки с удовлетворенностью организацией и содержанием проектного обучения. Выявлена циклическая взаимосвязь, т.е. исходная самооценка гражданской ответственности влияет на восприятие и оценку организации, содержания проектного обучения и сложностей непосредственно выполняемого проекта, а те, в свою очередь, меняют самооценку профессионализма и гражданской ответственности после прохождения проектного обучения. Этот результат полностью соотносится с выводами зарубежных исследователей, отмечающих динамическую природу саморазвития в контексте проектного обучения и подчеркивающих важность признания временного аспекта саморегуляции и того, что обучающиеся могут развивать и модифицировать саморегулируемое поведение и стратегии на протяжении всего проектного обучения [13].

Не подтвердилась третья гипотеза — о том, что несоответствие ожидаемой и реальной сложности скажется на самооценке развитости профессиональных и личностных качеств. Скорее, важно, как студент оценит сложность проекта после его реализации. При этом выявлен мотивирующий эффект сложных проектов: чем сложнее оказывается проект, тем выше поднимается самооценка у студентов при условии его успешного завершения. Это важно учитывать при выборе проектов.

Также не подтвердилась четвертая гипотеза. Вопреки ожиданиям оказалось, что удовлетворенность взаимодействием с куратором, заказчиком и отношениями внутри команды не коррелирует с приростом самооценки качеств до и после проекта. Проблемы взаимодействия отражаются на оценке сложности проекта и предопределяют необходимость полностью брать ответственность на себя, в результате чего самооценка растет, хоть и незначительно, а разница в оценках удовлетворенных и неудовлетворенных взаимодействием не является статистически значимой.

Выделенная динамическая взаимосвязь самооценки навыков и содержания проектного обучения имеет и практическую значимость. Так, при реализации проектного обучения в университете часто возникает вопрос, какие проекты следует давать студентам, чтобы они способствовали их профессиональному развитию, должны ли проекты быть строго привязаны к получаемой профессии или могут быть любыми (например, творческими, социальными и др.). Можно утверждать, что в начале профессионального пути наиболее важно формирование гражданской ответственности, соответственно, студентам 1–2 курса не только можно, но и нужно давать проекты, направленные в первую очередь на осознание своей гражданской ответственности и формирование проактивного поведения, например, социальные. Старшим курсам можно давать проекты, связанные с получаемой профессией.

Заключение

В работе рассмотрено применение методики на примере кейса Уральского федерального университета, имеющего свою специфику организации

проектного обучения, но, поскольку университет активно транслирует свой успешный опыт реализации проектного обучения, этот опыт заимствуется другими вузами. Сравнительный анализ внедрения проектного обучения показывает, что, несмотря на имеющиеся различия, у российских университетов много общего при его реализации, соответственно, опыт оценки эффективности проектного обучения может быть полезен другим вузам.

Ограничения методики связаны с тем, что студенты могут завышать самооценку своих навыков. Но, во-первых, для оценки эффективности проектного обучения следует учитывать не сам уровень самооценки, а его динамику. При повторяемости измерений раз в семестр студенты вряд ли будут помнить, как именно они оценивали себя полгода назад. Во-вторых, для получения адекватных результатов важно, чтобы самооценка являлась именно саморефлексией и не была привязана к итогам конкретного проекта и оценке его результатов, т.е. не отражалась на успеваемости студентов.

Апробация методики осуществлялась только на одном цикле проектного обучения, а ее ценность — в повторяемости измерений для постоянного

отслеживания динамики. Исследование показало, что даже один семестр проектного обучения существенно влияет на самооценку профессиональных компетенций и гражданственности, но изменения самооценки на протяжении всего обучения еще следует изучить — это является перспективой исследования. Регулярное отслеживание самооценки профессионализма и гражданственности позволит построить полную динамическую модель их развития в процессе проектного обучения в университете.

Таким образом, разработанная методика может быть заимствована другими университетами для отслеживания динамики самооценки профессионализма и гражданственности студентов, а также оценки эффективности проектного обучения в вузе. Для межвузовских сравнений методика не работает, т.к. у каждого университета существует своя специфическая модель проектного обучения (его организации и содержания соответственно), но ее использование пригодится для принятия решений в сфере управления проектным обучением (например, при выборе проектов или развитии индивидуальных образовательных траекторий).

Список литературы

5. Сорокин С. Э., Созирина Е. А. Социальная миссия федеральных университетов. Практики воспитательной работы. Архангельск: Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова, 2020. 430 с.
6. Jiaxin G., Huijuan Z., Hasan H. Md. Global competence in higher education: a ten-year systematic literature review // *Frontiers in Education*. 2024. № 9. DOI: 10.3389/feduc.2024.1404782.
7. Пряженикова Е. Ю., Кандаурова А. В. К вопросу о социально-психологических технологиях безопасности личности в условиях BANI-мира // *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*. 2024. № 1. С. 103–110. DOI: 2226-7867-2024-14-1-103-110.
8. Бараш Р. Э., Тюрина И. О. Студенческая молодежь: психоэмоциональный и социальный автопортрет (по результатам фокус-групп) // *Вестник РУДН. Серия: Социология*. 2024. № 2. С. 430–444. DOI: 2313-2272-2024-24-2-430-444.
9. Бурикова И., Джгмадзе К. Социально-психологическая адаптация к глобальной турбулентности: от тревоги к рутине // *Социодиггер*. Т. 4. Вып. 9 (28). URL: <https://sociodigger.ru/articles/articles-page/socialno-psikhologicheskaja-adaptacija-k-globalnoi-turbulentnosti-ot-trevogi-k-rutine> (дата обращения: 28.02.2025).
10. Куклина М. В., Труфанов А. И., Уразова Н. Г., Бондарева А. В. Анализ внедрения проектного обучения в российских вузах // *Современные проблемы науки и образования*. 2021. № 6. DOI: 10.17513/spno.31320.
11. Markham T. Project based learning. *Teacher Librarian*. 2011. Vol. 39 (2). P. 38–42. DOI: 10.18411/scienceconf-09-2019-08.
12. Пастухова Л. С., Каймаразова А. К., Турлакова О. Е. «Третья миссия» университета: новый вектор социально-проектной деятельности в сфере профессиональной ориентации молодежи // *Казанский педагогический журнал*. 2021. № 5 (148). С. 17–27. DOI: 10.51379/kpj.2021.149.5.002.
13. Guo P., Saab N., Post L. S., Admiraal W. A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures // *International Journal of Educational Research*. 2020. Vol. 102. DOI: 10.1016/j.ijer.2020.101586.
14. Saimon M., Lavicza Z., Dana-Picard T. Enhancing the 4Cs among college students of a communication skills course in Tanzania through a project-based learning model // *Education and Information Technologies*. 2023. № 28. P. 6269–6285. DOI: 10.1007/s10639-022-11406-9.
15. Maros M., Korenkova M., Fila M., Levicky M., Schoberova M. Project-based learning and its effectiveness: evidence from Slovakia. *Interactive Learning Environments* // *Interactive Learning Environments*. 2021. Vol. 31. Iss.7. P. 4147–4155. DOI: 10.1080/10494820.2021.1954036.
16. Zhang L., Ma Y. A study of the impact of project-based learning on student learning effects: a meta-analysis study // *Frontiers in Psychology*. 2023. № 14. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1202728.
17. Wu X. Y. Unveiling the dynamics of self-regulated learning in project-based learning environments // *Heliyon*. 2024. Vol. 10, № 5. DOI: 10.1016/j.heliyon.2024.e27335.
18. Трищенко Д. А. Опыт проектного обучения: попытка объективного анализа достижений и проблем // *Образование и наука*. 2018. Т. 20, № 4. С. 132–152. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-4-132-152.
19. Власова Е. А., Попов В. С. Модель оценивания индивидуальных достижений при выполнении

междисциплинарного проекта в студенческой группе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2019. № 4. С. 86–94. DOI: 10.18384/2310-7219-2019-4-86-94.

20. Hagedorn L., Riedelsheimer T., Stark R. Project-based learning in engineering education – developing digital twins in a case study // Proceedings of the Design Society. 2023. № 3. С. 2975–2984. DOI: 10.1017/pds.2023.298.

21. Савчук Г. А., Кульпин С. В., Кульминская А. В. Мотивы вовлеченности в проектное обучение в вузе: оценка мнений работодателей и студентов // Университетское управление: практика и анализ. 2024. № 28(2). С. 81–95. DOI: 10.15826/umpra.2024.02.017.

22. Терентьева И. В. Укрепление гражданской ответственности молодежи как фактор повышения профессионального образования // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 8. С. 201–205. DOI: 10.17513/snt.38199.

23. Кабанов К. В. Анализ психологических механизмов, способствующих преодолению трудностей формирования проектной субъектности у студентов вузов и методические приемы их актуализации в процессе обучения проектированию // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9, № 5. С. 15.

24. Перова В. И. Проектный метод обучения: эффективность учебной и научной деятельности студентов // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2015. № 3 (39). С. 252–257.

25. Ширяев Д. В. Оценка результативности проектной деятельности обучающихся образовательных организаций высшего образования // Интернет-журнал «Науковедение». 2016. Т. 8, № 2. DOI: 10.15862/39EVN216.

26. Кабанов К. В. Субъектно-ориентированная рефлексия как условие формирования проектной субъектности у студентов вузов // Вестник ЮУрГГПУ. 2021. № 4 (164). С. 232–255.

27. Пастухова Л. С. Социально-проектная деятельность как открытое воспитательное пространство формирования гражданских качеств молодежи. М.: «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2018. 232 с.

28. Певная М. В., Боронина Н. Л., Початкова Е. И. Гражданственность студенчества в рамках социально-ориентированного проектного обучения // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, № 8–9. С. 27–41. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-27-41.

29. Орловская И. А. Самооценка обучающихся вуза как условие успешности будущей профессиональной деятельности // Интернет-журнал «Науковедение». 2014. № 4 (23). С. 1–9.

30. Li X., Zhu W. The influence factors of students' transferable skills development in Blended-Project-Based Learning environment: a new 3P model // Education and Information Technologies. 2023. № 28. P. 16561–16591. DOI: 10.1007/s10639-023-11892-5.

31. Мельникова Е. А. Значение педагогической работы по формированию гражданской идентичности студентов в рамках преподавания предметов специальности // Вестник ПГПУ. Серия № 3. Гуманитарные и общественные науки. 2025. № 1. С. 93–100. DOI: 10.24412/2308-7226-2025-1-93-100.

32. Яковлев В. С. Гражданственность в молодежной среде российского общества: исследовательские позиции и взгляды // Гуманитарий Юга России. 2024. № 4. С. 179–191. DOI: 2227-8656.2024.4.13.

33. Грачев А. А. Коллективизм и гражданственность в социальном взаимодействии российского работника // Известия Саратовского университета. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2024. № 2. С. 116–125. DOI: 10.18500/2304-9790-2024-13-2-116-125.

34. Хлебников Н. А., Обабков И. Н., Князев С. Т., Сандлер Д. Г., Шестеров М. А., Кузлин И. Э. Организационная модель проектного обучения в бакалавриате // Университетское управление: практика и анализ. 2023. № 27 (1). С. 50–57. DOI: 10.15826/umpra.2023.01.006.

35. Боронина Н. Л., Кульминская А. В., Маркина А. А., Репринцева Н. Е. Проявление агентности студенчества в проектном обучении: кейс федерального университета // Научный результат. Социология и управление. 2024. Т. 10, № 3. С. 200–216. DOI: 10.18413/2408-9338-2024-10-3-1-3.

36. Янкевич С. С., Мартынов Г. П. Универсальные компетенции в учебном процессе современного университета // Актуальные вопросы образования. 2020. Т. 1. С. 8–13. DOI: 10.33764/2618-8031-2020-1-8-13.

37. Beckett H. G. Project-based learning for 21st-century skills: the five c's for L2 students // Docens Series in Education. 2023. № 5. P. 40–57.

38. Тумова Е. Н. Структура гражданской ответственности как интегрального социального качества личности // Журнал социологических исследований. 2017. Т. 2, № 2. С. 1–8.

References

1. Sorokin S. E., Sogrina E. A. Sotsial'naya missiya federal'nykh universitetov. Praktiki vospitatel'noi raboty [Social mission of federal universities. Practical educational work]. Archangelsk, Severnyi (Arkticheskii) federal'nyi universitet im. M. V. Lomonosova, 430 p. (In Russ.).

2. Jiaxin G., Huijuan Z., Hasan H. Md. Global competence in higher education: a ten-year systematic literature review. *Frontiers in Education*, 2024, nr 9. doi 10.3389/educ.2024.1404782. (In Eng.).

3. Pryazhnikova E. Yu., Kandaurova A. V. K voprosu o sotsial'no-psikhologicheskikh tekhnologiyakh bezopasnosti lichnosti v usloviyakh BANI-mira [Socio-psychological technologies for personal security in the BANI-world]. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta*, 2024, vol. 14 nr 1, pp. 103–110. doi 2226-7867-2024-14-1-103-110. (In Russ.).

4. Barash R. E., Tyurina I. O. Studencheskaya molodezh': psikhoeemotsional'nyi i sotsial'nyi avtoportret (po rezul'tatam fokus-grupp) [Student youth: Psycho-emotional and social self-portrait (based on the results of focus groups)] *Vestnik RUDN. Seriya Sotsiologiya*, 2024, nr 2, pp. 430–444. doi 2313-2272-2024-24-2-430-444. (In Russ.).

5. Burikova I., Dzhgamadze K. Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya k global'noi turbulentnosti: ot trevogi k rutine [Socio-psychological adaptation to global turbulence: from anxiety to routine] *Sotsiodigger*, vol. 4, iss. 9 (28), available at: <https://sociodigger.ru/articles/articles-page/socialno-psikhologicheskaya-adaptatsiya-k-globalnoi-turbulentnosti-ot-trevogi-k-rutine> (accessed: 28.02.2025). (In Russ.).

6. Kuklina M. V., Trufanov A. I., Urazova N. G., Bondareva A. V. Analiz vnedreniya proektnogo obucheniya v rossiiskikh vuzakh [Analysis of the implementation of project-based learning in Russian universities]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2021, nr 6. doi 10.17513/spno.31320. (In Russ.).
7. Markham T. Project based learning. *Teacher Librarian*, 2011, vol. 39 (2), pp. 38–42. doi 10.18411/scienceconf-09-2019-08. (In Eng.).
8. Pastukhova L. S., Kaimarazova A. K., Turlakova O. E. «Tret'ya missiya» universiteta: novyi vektor sotsial'no-proektnoi deyatel'nosti v sfere professional'noi orientatsii molodezhi ["The third mission" of the University: a new vector of development of social and project activities in the field of professional orientation of youth people]. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal*, 2021, nr 5 (148), pp. 17–27. doi 10.51379/kpj.2021.149.5.002. (In Russ.).
9. Guo P., Saab N., Post L. S., Admiraal W. A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International journal of educational research*, 2020, vol. 102. doi 10.1016/j.ijer.2020.101586. (In Eng.).
10. Saimon M., Lavicza Z., Dana-Picard T. Enhancing the 4Cs among college students of a communication skills course in Tanzania through a project-based learning model. *Education and Information Technologies*, 2023, nr 28, pp. 6269–6285. doi 10.1007/s10639-022-11406-9. (In Eng.).
11. Maros M., Korenkova M., Fila M., Levicky M., Schoberova M. Project-based learning and its effectiveness: evidence from Slovakia. *Interactive Learning Environments*. *Interactive Learning Environments*, 2021, vol. 31, iss. 7, pp. 4147–4155. doi 10.1080/10494820.2021.1954036. (In Eng.).
12. Zhang L., Ma Y. A study of the impact of project-based learning on student learning effects: a meta-analysis study. *Frontiers in Psychology*, 2023, nr 14. doi 10.3389/fpsyg.2023.1202728. (In Eng.).
13. Wu X. Y. Unveiling the dynamics of self-regulated learning in project-based learning environments. *Heliyon*, 2024, vol. 10, nr 5. doi 10.1016/j.heliyon.2024.e27335. (In Eng.).
14. Trishchenko D. A. Opyt proektnogo obucheniya: popytka ob"ektivnogo analiza dostizhenii i problem [Experience of project-based learning: an attempt at the objective analysis of results and problems] *Obrazovanie i nauka*, 2018, vol. 20, nr 4, pp. 132–152. doi 10.17853/1994-5639-2018-4-132-152 (In Russ.).
15. Vlasova E. A., Popov V. S. Model' otsenivaniya individual'nykh dostizhenii pri vypolnenii mezhdistsiplinarnogo proekta v studencheskoi gruppe [Individual achievements evaluation method in the implementation of the interdisciplinary project in a student group]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika*, 2019, nr 4, pp. 86–94. doi 10.18384/2310-7219-2019-4-86-94 (In Russ.).
16. Hagedorn L., Riedelsheimer T., Stark R. Project-based learning in engineering education – developing digital twins in a case study. *Proceedings of the Design Society*, 2023, nr 3, pp. 2975–2984. doi 10.1017/pds.2023.298. (In Eng.).
17. Savchuk G. A., Kul'pin S. V., Kul'minskaya A. V. Motivy вовлеченности в proektnoe obuchenie v vuze: otsenka mnenii rabotodatelei i studentov [Motives for involvement in project-based learning at the university: assessing the opinions of employers and students.] *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2024, nr 28 (2), pp. 81–95. doi 10.15826/umpa.2024.02.017. (In Russ.).
18. Terent'eva I. V. Ukreplenie grazhdanstvennosti molodezhi kak faktor povysheniya professional'nogo obrazovaniya [Strengthening the citizenship of youth as a factor of increasing professional education]. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, 2020, nr 8, pp. 201–205. doi 10.17513/snt.38199. (In Russ.).
19. Kabanov K. V. Analiz psikhologicheskikh mekhanizmov, sposobstvuyushchikh preodoleniyu trudnostei formirovaniya proektnoi sub"ektnosti u studentov vuzov i metodicheskie priemy ikh aktualizatsii v protsesse obucheniya proektirovaniyu [Analysis of psychological mechanisms that contribute to overcome the difficulties of forming project agency in university students and methodological techniques for their actualization in the process of teaching to make projects]. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*, 2021, vol. 9, nr 5, p. 15. (In Russ.).
20. Perova V. I. Proektnyi metod obucheniya: effektivnost' uchebnoi i nauchnoi deyatel'nosti studentov [Project-based teaching method: efficiency of students' educational and scientific activities] *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki*, 2015, nr 3 (39), pp. 252–257. (In Russ.).
21. Shiryaev D. V. Otsenka rezul'tativnosti proektnoi deyatel'nosti obuchayushchikhsya obrazovatel'nykh organizatsii vysshego obrazovaniya [Evaluation of the effectiveness of project activities of students in higher education institutions]. *Internet-zhurnal «Naukovedenie»*, 2016, vol. 8, nr 2. doi 10.15862/39EVN216 (In Russ.).
22. Kabanov K. V. Sub"ektno-orientirovannaya refleksiya kak uslovie formirovaniya proektnoi sub"ektnosti u studentov vuzov [Subject-oriented reflection as a condition for the formation of project subjectivity among university students]. *Vestnik YuUrGGPU*, 2021, nr 4 (164), pp. 232–255. (In Russ.).
23. Pastukhova L. S. Sotsial'no-proektnaya deyatel'nost' kak otkrytoe vospitatel'noe prostranstvo formirovaniya grazhdanskikh kachestv molodezhi [Social and project activities as an open educational space for the formation of civic qualities of young people]. Moscow, «Nauchno-izdatel'skii tsentr INFRA-M», 2018, 232 p. (In Russ.).
24. Pevnaya M. V., Boronina N. L., Pochatkova E. I. Grazhdanstvennost' studenchestva v ramkakh sotsial'no-orientirovannogo proektnogo obucheniya [Students' civic consciousness in the framework of socially oriented project-based learning]. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2024, vol. 33, nr 8–9, pp. 27–41. doi 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-27-41. (In Russ.).
25. Yurlovskaya I. A. Samootsenka obuchayushchikhsya vuza kak uslovie uspehnosti budushchei professional'noi deyatel'nosti [Self-assessment of university students as a condition for success in future professional activity]. *Internet-zhurnal «Naukovedenie»*, 2014, nr 4 (23), pp. 1–9. (In Russ.).
26. Li X., Zhu W. The influence factors of students' transferable skills development in Blended-Project-Based Learning environment: a new 3P model. *Education and Information Technologies*, 2023, nr 28, pp. 16561–16591. doi 10.1007/s10639-023-11892-5. (In Eng.).
27. Mel'nikova E. A. Znachenie pedagogicheskoi raboty po formirovaniyu grazhdanskoi identichnosti studentov v ramkakh

prepodavaniya predmetov spetsial'nosti [The importance of pedagogical work on the formation of students' civic identity within the framework of teaching specialty subjects]. *Vestnik PGGPU. Seriya № 3. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2025, nr 1, pp. 93–100. doi 10.24412/2308-7226-2025-1-93-100 (In Russ.).

28. Yakovlev V. S. Grazhdanstvennost' v molodezhnoi srede rossiiskogo obshchestva: issledovatel'skie pozitsii i vzglyady [Civil responsibility in the youth environment of Russian society: research positions]. *Gumanitarii Yuga Rossii*, 2024, nr 4, pp. 179–191. doi 2227-8656.2024.4.13 (In Russ.).

29. Grachev A. A. Kollektivizm i grazhdanstvennost' v sotsial'nom vzaimodeistvii rossiiskogo rabotnika [Collectivism and citizenship in the social interaction of the Russian employee]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya*, 2024, nr 2, pp. 116–125. doi 10.18500/2304-9790-2024-13-2-116-125. (In Russ.).

30. Khlebnikov N. A., Obabkov I. N., Knyazev S. T., Sandler D. G., Shesternov M. A., Kuklin I. E. Organizatsionnaya model' proektnogo obucheniya v bakalavriate [Organizational model of project-based learning in undergraduate studies].

Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz, 2023, vol. 27, nr 1, pp. 50–57. doi 10.15826/umpa.2023.01.006 (In Russ.).

31. Boronina L. N., Kul'minskaya A. V., Markina A. A., Reprintseva N. E. Proyavlenie agentnosti studenchestva v proektnom obuchenii: keis federal'nogo universiteta [Student agency manifestation in a project-based learning: a case of the Federal University]. *Nauchnyi rezul'tat. Sotsiologiya i upravlenie*, 2024, vol. 10, nr 3, pp. 200–216. doi 10.18413/2408-9338-2024-10-3-1-3 (In Russ.).

32. Yankelevich S. S., Martynov G. P. Universal'nye kompetentsii v uchebном protsesse sovremennogo universiteta [Universal competences in the educational process of a modern university]. *Aktual'nye voprosy obrazovaniya*, 2020, vol. 1, pp. 8–13. doi 10.33764/2618-8031-2020-1-8-13. (In Russ.).

33. Beckett H. G. Project-based learning for 21st-century skills: the five c's for L2 students. *Docens Series in Education*, 2023, nr 5, pp. 40–57. (In Eng.).

34. Titova E. N. Struktura grazhdanstvennosti kak integral'nogo sotsial'nogo kachestva lichnosti [The structure of citizenship as the integral social quality of personality]. *Zhurnal sotsiologicheskikh issledovaniy*, 2017, vol. 2, nr 2, pp. 1–8. (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the authors

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

Кульминская Алина Владимировна — кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; ORCID 0000-0002-8538-938X; a.v.kulminskaya@urfu.ru.

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

Alina V. Kulminskaya — PhD (Sociology), Associate Professor of Sociology and Public Administration Department, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin; ORCID 0000-0002-8538-938X; a.v.kulminskaya@urfu.ru.

ОЦЕНКА ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ВЕДУЩИХ РЕГИОНАЛЬНЫХ УНИВЕРСИТЕТОВ



Колбунова Марина Валерьевна

Начальник управления мониторинга качества и образовательных инициатив Алтайского государственного университета

Стаж работы в высшем образовании — 25 лет, эксперт НТИ на рынке «Эдунет», эксперт Рособрнадзора. Имеет опыт в реализации федеральных проектов «Молодые профессионалы», «Кадры для цифровой экономики», «Цифровые кафедры», «Платформа университетского технологического предпринимательства», Всероссийской программы молодежного предпринимательства, включая программу «Стартап как диплом». Является руководителем проекта «Управление развитием предпринимательских компетенций студентов и сотрудников АлтГУ», направленного на развитие экосистемы университетского предпринимательства АлтГУ с учетом задач федеральных проектов «Технологии», «Кадры», а также стратегии технологического лидерства университета.

А. К. Ключев. *Сейчас во многих вузах страны в связи с внедрением разных форматов образовательной и научной деятельности идет серьезная перестройка. Марина Валерьевна, пожалуйста, расскажите об Алтайском государственном университете и ключевых изменениях, которые связаны с внедрением проектного обучения.*

М. В. Колбунова. Алтайский государственный университет является победителем программы «Приоритет 2030» и имеет контингент студентов свыше 21 000 человек, из которых более 2 000 — иностранные граждане (топ-3 за Уралом по численности обучающихся). В структуре университета 9 институтов и 4 филиала, в которых реализуется более 300 образовательных программ высшего и среднего профессионального образования. Университет видит свою миссию в формировании пространства для развития образования и культуры, генерации новых научных знаний и реализации технологических идей в регионе международного сотрудничества Большой Алтай. Стратегическая цель технологического лидерства АлтГУ к 2036 году — стать центром биотехнологических решений и разработок, масштабирования продуктов и технологий на основе использования биологического сырья и природных ресурсов Алтая и уникального интеллектуально-технического потенциала, которые обеспечивают национальное преимущество (функциональное, техническое, стоимостное) перед зарубежными аналогами

и имеют высокий потенциал коммерциализации.

С 2019 года в основу структуры и содержания новых разрабатываемых образовательных программ уже были положены принципы междисциплинарности и цифровизации обучения. Приоритетом развития образовательных программ стала модель индивидуальных образовательных траекторий, которая, в первую очередь, направлена на расширение персонализированного обучения на протяжении всей жизни с применением инструментов организации проектной работы, современных цифровых и дистанционных образовательных технологий, сетевых форм, междисциплинарных модулей и параллельного обучения.

В АлтГУ создана экосистема университетского предпринимательства, которая динамично развивается. Модель полного проектного цикла предполагает внедрение различных практик проектного обучения, начиная с лица ТраекТОрия, где в рамках научно-исследовательской деятельности происходит приобретение навыков проектной работы при решении практических кейсов, предложенных квалифицированными заказчиками под руководством наставников из числа магистрантов и аспирантов, и заканчивая реализацией программы «Стартап как диплом» с выходом инновационных продуктов и технологий на рынок.

Первый контур — это внедрение проектного обучения в программы высшего образования. С 2017 года проектная деятельность была

фрагментарно внедрена в некоторые специальности и направления подготовки, а начиная с 2019 года проектное обучение встроено во все учебные планы бакалавриата, специалитета и магистратуры, введены специальные дисциплины: «Проектный менеджмент», практикум «Проектный менеджмент», «Управление проектами в профессиональной деятельности». Кроме этого, с 2023 года внедрен в образовательные программы дополнительный профессиональный модуль (майно́р) «Инновационная деятельность и технологическое предпринимательство» для студентов 3–4 курсов бакалавриата института гуманитарных наук, предполагающий получение дополнительной квалификации. Здесь происходит командообразование студентов различных направлений подготовки, что усиливает потенциальные возможности команды стартапа. Майно́р ведут опытные преподаватели, имеющие сертификаты бизнес-тренеров, также для постановки задач и менторства привлекаются представители реального сектора экономики. По итогам реализации проф.модуля выдается диплом о профессиональной переподготовке с присвоением квалификации «Менеджер в подразделениях (в службах научно-технического развития)». В 2024 году была открыта Инженерная Школа ИТ-превосходства «Digital Up» для одаренных студентов ИТ-направлений, где также реализуется проектное обучение, и студенты работают над выполнением реальных кейсов от ведущих федеральных и региональных ИТ-компаний.

Второй контур — это формирование проектных компетенций через внеучебную деятельность. Про проектную работу со школьниками в рамках лицея ТраекТОриЯ уже говорилось выше, а что касается студентов, то с первого курса в рамках программ дополнительного образования происходит знакомство с проектной культурой. На втором курсе обучающиеся принимают участие в тренингах предпринимательских компетенций в рамках реализации федерального проекта «Технологии», а на третьем курсе переходят в акселерационную программу «Бизнес-инноваторы: Алтай-Азия», где проходят образовательные интенсивы и мощная прокачка бизнес-компетенций под руководством трекеров, наставников, бизнес-экспертов и выпускников-стартаперов. Ежегодно по результатам акселератора создается более 70 стартап-проектов для рынков «Фуднет», «Технет», «Хелснет» и «Эдунет», выполненных на основе гипотез и задач от отраслевых партнеров и научно-исследовательских подразделений. На выпускном курсе студенты продолжают работу над стартап-проектом, для них организован внутривузовский акселератор «Стартап как диплом» для подготовки к

одноименному всероссийскому конкурсу и написанию выпускной квалификационной работы в формате стартапа. Ежегодно наши студенты становятся победителями грантов Росмолодежи и «Студенческого стартапа», а также входят в топ-50 Всероссийского конкурса «Стартап как диплом».

Третий контур — это внедрение проектного обучения при прохождении студентами практики в научно-исследовательских подразделениях университета, а также включение обучающихся — молодых исследователей в научные коллективы для реализации федеральных и региональных проектов, а также тех, которые направлены на достижение стратегического технологического лидерства университета. В этом контуре также происходит создание студенческих межпредметных научных групп под двойным руководством ведущих ученых в своих областях.

Стратегически важным для университета остается задача по наращиванию компетенций в области проектного обучения и технологического предпринимательства, поэтому в университете в рамках программы «Приоритет 2030» реализуется проект «Управление развитием предпринимательских компетенций студентов и сотрудников АлтГУ», который предполагает системную работу не только со студентами, но и с командой университета в партнерстве с представителями реального сектора экономики и инновационной инфраструктуры Сибирского федерального округа. Так, в 2025 году для команды университета был произведен запуск программ дополнительного профессионального образования «Наставник проектных команд и стартапов» и «Трекер студенческих стартапов». Регулярно проводятся стратегические сессии в Точке кипения АлтГУ, направленные на акселерацию команд и идей для реализации задач по достижению стратегического технологического лидерства университета.

А. К. Клюев. *Какие организационные модели проектного обучения, на ваш взгляд, показали наибольшую устойчивость и эффективность в российских университетах, и почему?*

М. В. Колбунова. Проектное обучение — не новая педагогическая технология, ведь в мировой практике этот метод используется уже более 100 лет. Но на протяжении последнего десятилетия в российских вузах мы наблюдаем поливариантность его внедрения в образовательный процесс в рамках как основной, так и внеучебной деятельности. Классический пример, который можно встретить сегодня в любом университете — реализация проектного обучения в рамках какого-либо курса или практики, когда студенты

на протяжении одного или нескольких семестров работают над проектами, учебными или реальными. Так, в рамках одной группы быстрее происходит коммуникация, обеспечивается высокий уровень мотивации и вовлеченности студентов, но в то же время не всегда могут быть эффективно закрыты все компетенции, которые требуются от команды для реализации проекта. Оценивая модели проектного обучения с точки зрения устойчивости и эффективности, следует отметить кросс-дисциплинарную модель, в рамках которой студенты разных направлений подготовки работают вместе над проектом, который требует использования знаний из различных областей. Такое происходит при выборе элективных курсов проектного обучения, где могут встречаться студенты разных направлений подготовки. Междисциплинарная модель может быть реализована и в рамках внеучебной деятельности в вузах, реализующих федеральный проект «Технологии». Прежде всего, это применение инструментов «Платформы университетского технологического предпринимательства» в виде тренингов предпринимательских компетенций и акселераторов, предполагающих образовательные компоненты в виде проектного обучения, где выстраивается путь от бизнес-гипотезы до формирования инновационных продуктов. В этой конструкции может происходить сборка междисциплинарных команд стартапов для выполнения непосредственных задач заказчиков, что положительно влияет на результат, а владение знаниями из разных отраслей является конкурентным преимуществом стартап-команды. Проектное обучение при любой модели не может быть эффективным, если к реализации программ не привлечены представители реального сектора экономики или ученые-исследователи (в зависимости от задач проекта). Это позволяет студентам лучше понять требования отрасли, увидеть запрос и лакуны и создать новую технологию, продукт или услугу, в том числе предложить альтернативные решения.

А. К. Ключев. *Как вы оцениваете влияние проектного обучения на мотивацию и развитие профессиональных компетенций преподавателей и сотрудников университета?*

М. В. Колбунова. Я считаю, что влияние проектного обучения нужно рассматривать с позиции глобальности, как общемировой тренд, а место проектного обучения в университете — как ответ вуза на современные вызовы. При отсутствии проектных компетенций у преподавателей, особенно ведущих дисциплины в естественно-научных, ИТ и инженерных областях, невозможно говорить о

качестве реализации образовательной и научно-исследовательской деятельности, так как именно проектное обучение позволяет сформировать конкретные решения для какой-либо проблемы или задачи и выстроить полный жизненный цикл продукта / технологии. Как педагогическая технология «метод проектов», по мнению педагога Д. Дьюи, — это «обучением деланием», так как происходит непосредственное погружение обучающихся в конкретную ситуацию, требующую от них принятия определенных решений, при этом быстрее формируются гибкие навыки и интенсивнее прокачиваются профессиональные. Это же применимо и к преподавателям, и к сотрудникам университета. Проектное обучение требует от команды университета не только глубоких знаний в своей предметной области, но и умения осуществлять командообразование, коммуницировать, планировать, организовывать, контролировать, оценивать и гибко адаптироваться к изменяющимся условиям. Проектное обучение формирует также и межпредметные компетенции, что особенно ценно. Можно с уверенностью говорить, что оно способствует постоянному профессиональному развитию. Прокачивая навыки через проектное обучение, мы повышаем собственный уровень профессионализма, что, в свою очередь, способствует повышению емкости кадрового потенциала вуза и напрямую влияет на академическое лидерство университета и конкурентоспособность его выпускников.

А. К. Ключев. *В какой степени проектное обучение способствует реализации третьей миссии университета в контексте взаимодействия с региональными партнерами и сообществом? Какие возможности расширения партнерства с работодателями, на ваш взгляд, реальны и перспективны с учетом специфики университетского управления?*

М. В. Колбунова. На самом деле проектное обучение играет важную роль в реализации третьей миссии университета, его вклада в социально-экономическое развитие региона и страны в целом. Прежде всего это обусловлено способностью университета гибко интегрировать образовательный и научно-исследовательский процесс с реальными потребностями и проблемами местных сообществ и организаций, решая которые, вуз вносит свой вклад в инновационное развитие региона и повышение качества жизни. Безусловно, высокий уровень проектной культуры команды университета повышает эффективность реализации проектов и их качество.

В целях повышения эффективности проектного управления можно определить несколько

направлений, где необходимо расширение партнёрств с работодателями. Во-первых, на верхнем уровне — это включение в офисы проектного управления представителей бизнеса и органов власти в целях формирования научно-технологической повестки и участия в стратегических и форсайт-сессиях, в том числе для внешней экспертизы проектов. Во-вторых, в научно-исследовательской и инновационной деятельности необходимо обратить внимание на создание консорциумов и пересборку сетей партнёрств с промышленными компаниями и академическими институтами для реализации стратегических технологических проектов и повышения потенциала университета при участии в различных конкурсах и грантах. В-третьих, в образовательной деятельности расширение партнёрств и вовлечение работодателей в образовательный процесс повышает эффективность как прямого трансфера знаний в экономику, так и обратного, способствуя опережающей подготовке кадров. Видами такого сотрудничества могут являться стажировки в организациях-работодателях, встраивание созданных стартапов в технологические цепочки предприятия или разработка «под заказ», реализация любого социального проекта, необходимого для местных сообществ и др.

А. К. Ключев. *С какими основными барьерами вы сталкивались при внедрении проектного обучения, особенно в аспекте формирования студенческой агентности, и какие стратегии были наиболее результативны для их преодоления?*

М. В. Колбунова. С одной стороны, университет должен быть неким хранителем, несущим свои традиции, ценности и уклад в общество, а с другой — движущей силой социально-экономического развития, способной быстро производить пересборку своих процессов с учетом высокой скорости технологических и социальных изменений, происходящих в мире. Учитывая, что скорость процессов с каждым годом возрастает, не вся команда в университете, включая студентов, способна так быстро перестраиваться. При внедрении чего-то нового или непрерывных изменениях существующего процесса встречаются барьеры, и это норма. Говоря о барьерах при внедрении проектного обучения, можно выделить следующие: сопротивление со стороны преподавателей (неготовность заменить традиционный метод обучения на проектный, в том числе из-за недостаточного опыта, неготовность участия в различного уровня проектах, недостаток времени для переобучения); нехватка мотивации у студентов для работы над проектами (неосознавание важности

проектного обучения, отсутствие инициативы в выборе дисциплин, направленных на развитие проектной деятельности, участия в тренингах предпринимательских компетенций и акселераторах); недостаточная инфраструктура (отсутствие современных открытых пространств для коллективной работы). Говоря о студенческой агентности в проблемном аспекте, с одной стороны, мы имеем обучающихся с высокой степенью активности, которые выстраивают свой карьерный маршрут и при первом взаимодействии с проектной деятельностью не видят себя в ней, отдавая предпочтения и свободное время другим направлениям, например, развивая творческие или спортивные таланты. С другой стороны, при поэтапном погружении с первого курса в проектную деятельность, а затем в создание стартап-проектов студенты понимают, как хобби можно связать с предпринимательством или выстроить успешную карьерную траекторию, владея компетенциями, сформированными при реализации проектного обучения: например, навыком эффективной коммуникации, умением находить нестандартные решения, гибкой адаптацией под изменяющиеся условия.

А. К. Ключев. *Как вы видите потенциал цифровизации проектного обучения в контексте расширения доступа, индивидуализации и оценки результатов образования?*

М. В. Колбунова. Очевидно, что цифровизация проектного обучения открывает новые возможности для расширения доступа, индивидуализации учебного процесса и оценки результатов образования. Цифровые инструменты позволяют студентам работать над проектами в группах, находясь в разных местах. Это развивает навыки удаленной работы и коммуникации. Системы управления обучением позволяют отслеживать прогресс студентов, фиксируя их достижения и предоставляя данные для анализа им самим, а также внутренним и внешним стейкхолдерам. Часть университетов использует внешние ресурсы, созданные под конкретные организационные модели проектного обучения, а часть использует собственные разработки (в их числе и наш университет, где используется LMS-система). Кроме этого, в рамках реализации программы Приоритет-2030 будет создана клиентоцентричная платформа «ИнНоваТоР» в качестве организационной площадки для выстраивания международного диалога и сотрудничества образовательных, научно-исследовательских и производственно-технологических сообществ, направленная на развитие проектного обучения и университетского предпринимательства.



Ермаков Александр Сергеевич

Начальник отдела акселерации и образовательных программ Центра трансфера технологий ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»

Курирует внедрение проектного обучения в вузе с 2020 года. За 13 лет работы в этом направлении занимался технологическим предпринимательством и развитием стартапов, провёл более 200 интеллектуальных мероприятий и хакатонов, стал финалистом конкурса управленцев «Лидеры России» и победителем всероссийских акселераторов технологических проектов. Работа в Центре трансфера технологий ТюмГУ позволила задумать и осуществить необычную по меркам отрасли инициативу: оформить материалы курса «Управление проектами» как объект интеллектуальной собственности и осуществлять их трансфер в другие образовательные организации в формате лицензии на использование.

А. К. Ключев. *Сейчас во многих вузах страны в связи с внедрением разных форматов образовательной и научной деятельности идет серьезная перестройка. Александр Сергеевич, пожалуйста, расскажите о Тюменском государственном университете и ключевых изменениях, которые связаны с внедрением проектного обучения в нем.*

А. С. Ермаков. Тюменский государственный университет реализует модель образования 2+2, которая предполагает, что первые два года студенты обучаются по широкой образовательной программе, получая фундаментальные знания и навыки, а начиная с третьего курса выбирают профильную специализацию. Такой подход позволяет студентам осознанно подойти к выбору профессиональной траектории и развить универсальные компетенции, необходимые как в академической, так и в практической деятельности.

Особое внимание в первые два года обучения уделяется проектной деятельности. Одним из центральных курсов в этом направлении является «Управление проектами», входящий в ядро образовательной программы и реализующийся в формате, который можно назвать «распределённым хакатоном». В рамках этой модели в течение месяца студенты формируют команды и работают над рет-проектами, проходя через все стадии — от выбора идеи до публичной защиты концепции. Курс сочетает онлайн-лекции (45 коротких видеоуроков), практические семинары, а также элементы трекинга и внешней экспертизы. Проекты, создаваемые студентами, охватывают социальные, технологические и предпринимательские треки. В активе университета среди подготовленных к реализации инициатив можно найти как веб-сервисы и инженерные решения, так и мероприятия, бизнес-инициативы или объекты социальной инфраструктуры.

Такой формат обучения способствует формированию навыков командной работы, креативного мышления и предпринимательства. При этом курс активно использует современные образовательные платформы и предоставляет студентам доступ к

шаблонам, инструкциям и системе оценки, что делает процесс прозрачным и управляемым. Благодаря этому проектная работа становится не формальностью, а ценной образовательной практикой, стимулирующей студентов к самостоятельной деятельности и дальнейшему профессиональному росту.

Команда курса — действующие проектные менеджеры, предприниматели и практики проектного управления, которые в ходе курса меняют позицию: из тренеров становятся трекерами, а из трекеров — экспертами, что позволяет ещё больше расширить понимание студентами ролей в проектной деятельности.

А. К. Ключев. *Какие организационные модели проектного обучения, на ваш взгляд, показали наибольшую устойчивость и эффективность в российских университетах, и почему?*

А. С. Ермаков. Отвечая на вопрос, необходимо, как мне кажется, разделять понятия устойчивости и эффективности. Дело в том, что устойчивость можно трактовать как способность вписываться в действующие практики и форматы. В таком понимании она вступает в некое противоречие с эффективностью, так как образовательные организации в целом существенно менее эффективны, чем компании реального сектора.

Устойчивые модели — это внедрение отдельного курса по проектному менеджменту в традиционном формате взаимодействия «преподаватель-студенты», длящегося в течение семестра (или нескольких), с реализацией учебных проектов и традиционной оценкой результата. На другой чаше весов — эффективные модели проектного обучения, и тут в моём представлении необходимо говорить о проекте не как о дисциплине, а как о «сквозной» образовательной технологии, когда реализация проекта похожа на стержень, на который можно нанизать курсы и модули учебного процесса, который связывает воедино разные дисциплины и позволяет говорить о целостном образовательном результате. Такие практики редки, так

как требуют реорганизации привычного образовательного процесса, а заодно и системы оценки. В моём представлении правильная система оценки не может говорить только о достижении результата — она должна быть комплексной и определять весь путь, благодаря которому команда дошла до текущего результата, а также командную работу и работу каждого из студентов по отдельности.

А. К. Ключев. *Как вы оцениваете влияние проектного обучения на мотивацию и развитие профессиональных компетенций преподавателей и сотрудников университета?*

А. С. Ермаков. Проектное обучение, на мой взгляд, способствует развитию профессиональных компетенций всех участников, поскольку сам проект — это способ преодоления проблем, и такой подход позволяет всем участникам овладеть способностью находить проблемные сферы и предлагать способы решения, зачастую из профессиональной предметной области. К тому же развитие профессиональных компетенций преподавателя предполагает, на мой взгляд, освоение смежных профессий трекера и эксперта — а это неотъемлемые роли в реализации проектного обучения. Ну и ещё один тезис: включение в число преподавателей проектных курсов сотрудников, которые могут и должны заниматься развитием университета, позволяет им получить дополнительные навыки в сфере проектного управления, а также увидеть несовершенства в процессе, в том числе силами студентов через анализ предметной области для будущего проекта.

А. К. Ключев. *В какой степени проектное обучение способствует реализации третьей миссии университета в контексте взаимодействия с региональными партнерами и сообществом? Какие возможности расширения партнерства с работодателями, на ваш взгляд, реальны и перспективны с учетом специфики университетского управления?*

А. С. Ермаков. Проект может появиться из задач партнёров, в том числе компаний реального сектора и городских сообществ. У университета есть большой потенциал брать подобные задачи, проводить силами обучающихся их анализ и предлагать пути решения, которые могут быть полезны компаниям. В таком смысле это действительно реализация третьей миссии. В этом процессе важно устранить несколько противоречий. Во-первых, саму задачу следует принимать только в формате проблемной области, а не чёткого технического задания на разработку, иначе есть риск, что в результате не будет проекта — будет решение задачи. Во-вторых, задачи от компании должны быть

актуальны текущим вызовам, а не взяты из «дальнего ящика» — там обычно находятся те задачи, которые для самой компании давно потеряли актуальность. В-третьих, студенческая команда не должна восприниматься как бесплатная рабочая сила — скорее, как партнёр, который в силу специфики и высоких рисков проектной деятельности с большой степенью вероятности не решит задачу, зато приобретёт навык ее решения, и только в исключительных случаях проблема компании будет решена.

А. К. Ключев. *С какими основными барьерами вы сталкивались при внедрении проектного обучения, особенно в аспекте формирования студенческой агентности, и какие стратегии были наиболее результативны для их преодоления?*

А. С. Ермаков. До сих пор одной из проблем является то, что проектная деятельность исторически воспринимается, с одной стороны, как внеучебная и инициативная, а с другой — навязанная образовательной системой. Я за то, чтобы трансформировать образовательный процесс, чтобы проект воспринимался студентами не как бессмысленная трата времени, а как способ проявить всё своё мастерство, преодолев разрыв, который никак иначе преодолеть не получится. Для этого проект должен стать не очередным курсом или контрольной точкой в бесконечном образовательном пути, а итогом работы — подлинной курсовой работой, если позволите. Если поставить перед студентами задачу, решение которой они смогут получить, только реализовав командный, да ещё и междисциплинарный проект, нам не придётся задумываться о поиске агентности в действиях студентов.

А. К. Ключев. *Как вы видите потенциал цифровизации проектного обучения в контексте расширения доступа, индивидуализации и оценки результатов образования?*

А. С. Ермаков. Цифровизация допустима там, где и без неё понятно, как производить оценку. Для меня очевидно, что оценка проектной работы не может состоять только из оценки результата. А для оценки пути к этому результату можно попробовать применить цифровые инструменты, но только в том случае, если модель позволяет и без них получить приемлемую по качеству оценку. Что касается индивидуализации, то проектное обучение априорно индивидуализировано, так как каждый выберет свой путь решения сложной задачи, даже общей для всех. Однако в случае оценки результата единицей индивидуализации будет команда, следовательно, для индивидуализации на уровне обучающегося необходимо отслеживать его вклад в командную работу.



Герасин Павел Владимирович

Директор Института опережающих технологий «Школа Икс» Донского государственного технического университета

Прошел повышение квалификации по программам Московской школы управления Сколково «Школа ректоров 11: управленческие команды опорных университетов», «Школа руководителей проектной работы», «Master in Project Strategy-7». Начиная карьеру в информационной службе университета, отвечая за позиционирование и продвижение ДГТУ как опорного университета Ростовской области (2015–2019 гг.). С мая 2019 года возглавляет Институт опережающих технологий «Школа Икс». Общий стаж работы в образовании — 18 лет. Среди профессиональных интересов — трансформация высшего образования, экспериментальные площадки (гринфилды), системная инженерия. Награжден Почетной грамотой Минобрнауки РФ и нагрудным знаком «Почетный наставник».

А. К. Ключев. *Сейчас во многих вузах страны в связи с внедрением разных форматов образовательной и научной деятельности идет серьезная перестройка. Павел Владимирович, пожалуйста, расскажите о Донском государственном техническом университете и ключевых изменениях, которые связаны с внедрением проектного обучения в нем.*

П. В. Герасин. Университет динамично развивается как крупнейший на юге России многопрофильный научно-образовательный центр. Он обеспечивает кадровые потребности региона в квалифицированных специалистах на 80 %, прежде всего в инженерных направлениях. 45 % студентов обучаются по 216 образовательным программам «Инженерное дело, техника и технологии». При этом многопрофильность университета (165 направлений подготовки бакалавриата и магистратуры) позволяет формировать междисциплинарные проектные команды для решения практических задач индустриальных партнеров. За последние 10 лет ДГТУ увеличил численность студентов в два раза — до 33 344 человек, из них на очной форме обучается 22 367 человек. По приведенному контингенту студентов инженерных направлений университет занимает пятое место в стране, первое — в Ростовской области.

В Донском государственном техническом университете реализуется пилотный проект по трансформации инженерного образования «Школа Икс». Его концепция родилась в 2018–2019 учебном году во время стратегических сессий, где студенты и сотрудники университета проектировали будущее образования в ДГТУ. «Школа Икс» была задумана как экспериментальная площадка для тестирования новых форматов образования, взаимодействия с бизнес-партнерами и методик освоения востребованных компетенций.

В основе «Школы Икс» лежит модель проектного обучения, которая организована по модульному принципу и позволяет студентам формировать индивидуальные образовательные траектории.

Данная образовательная модель включает три компонента: «ядерный блок», который формирует общую картину мира и ключевые компетенции выпускника; «профессиональные треки», обеспечивающие специализированные компетенции в информационных технологиях, робототехнике или строительстве; «элективное пространство», которое дает студенту возможность выбирать модули на расширение кругозора и углубление экспертизы, а также строить функциональный трек в образовании, исследованиях или предпринимательстве.

А. К. Ключев. *Какие организационные модели проектного обучения, на ваш взгляд, показали наибольшую устойчивость и эффективность в российских университетах, и почему?*

П. В. Герасин. На мой взгляд, наиболее эффективна модель организации проектного обучения, при которой проектные задачи, с которыми работают студенты, напрямую связаны с содержанием преподаваемых дисциплин. В Институте опережающих технологий «Школа Икс» мы разработали определенный тип образовательного модуля — проектный модуль. Он характеризуется смысловой завершенностью и целостностью с точки зрения финального образовательного результата и наполняет студенческую деятельность поиском решения поставленной задачи и/или проблемы, направленной на проектирование и получение интеллектуального или вещественного продукта. Отличительной особенностью проектного модуля от традиционного формата освоения студентами отдельных учебных дисциплин являются его мультидисциплинарность и наличие деятельностного «движка» в получении новых знаний.

А. К. Ключев. *Как вы оцениваете влияние проектного обучения на мотивацию и развитие профессиональных компетенций преподавателей и сотрудников университета?*

П. В. Герасин. Проектное обучение является драйвером для профессионального роста педагогов. Причем профессиональный рост здесь следует понимать в широком смысле. С одной стороны,

студенты, работающие над проектом, могут задавать оригинальные нетиповые вопросы, требующие от преподавателя более глубокого погружения в тему проекта. С другой стороны, проектное обучение требует наличия новых позиций: организатора проектной деятельности, наставника, владельца модуля, эксперта, тьютора. Преподаватель может занимать разные позиции в проектном обучении, что позволяет ему расширять свои профессиональные навыки и дополнять их навыками в организации коммуникации и администрировании. Таким образом, проектное обучение работает и на «углубление», и на «расширение» компетенций преподавателя, предоставляя педагогам новые возможности и дополнительную мотивацию к развитию.

А. К. Ключев. *В какой степени проектное обучение способствует реализации третьей миссии университета в контексте взаимодействия с региональными партнерами и сообществом? Какие возможности расширения партнерства с работодателями, на ваш взгляд, реальны и перспективны с учетом специфики университетского управления?*

П. В. Герасин. Проектное обучение является одним из инструментов привлечения партнеров к реализации образовательных программ и более плотному взаимодействию со студентами. При этом именно проектное обучение дает большой спектр возможностей в зависимости от степени интереса и ресурсов, которые готов предоставить партнер. Реализация полного сценария включения партнера в проектное обучение подразумевает формирование проектной задачи, экспертную поддержку в процессе работы студентов над проектом, оценку результатов проделанной работы на защите проектов, различные формы поддержки команды по итогам защит. Всё больше партнеров заинтересованы в таком формате взаимодействия, потому что проектное обучение позволяет им увидеть студентов в деле, проверить их способность решать реальные задачи при работе в команде, увидеть их вовлеченность и «горящие глаза».

А. К. Ключев. *С какими основными барьерами вы сталкивались при внедрении проектного обучения, особенно в аспекте формирования студенческой агентности, и какие стратегии были наиболее результативны для их преодоления?*

П. В. Герасин. Внедрение проектного обучения в университете, как и любая попытка изменения привычной нормы деятельности, сталкивается с инертностью среды и неготовностью преподавателей и сотрудников к изменениям. Не просто прочитать курс лекций, а связать содержание дисциплины с темой проекта — вызов для преподавателя. Обеспечить связку проектной деятельности студентов и дисциплинарной обвязки в проектном модуле — вызов для педагогического дизайнера. Привлечь партнеров к образовательному процессу, получить от них реальные задачи и собрать команды студентов — вызов для руководителя образовательной программы. Но как бы хорошо ни было организовано проектное обучение, наш опыт показывает, что многое зависит от степени включенности студентов и присвоения ими проекта. Настоящий вызов для всех участников учебного процесса — сделать так, чтобы студент из «потерпевшего» превратился в заказчика своего образования.

А. К. Ключев. *Как вы видите потенциал цифровизации проектного обучения в контексте расширения доступа, индивидуализации и оценки результатов образования?*

П. В. Герасин. Организация проектного обучения — нетривиальная задача: от работы с партнерами и формирования проектных задач до оценки результатов проектной деятельности студентов. Построение полного цикла проектного обучения требует разработки поддерживающих сервисов, особенно если речь о внедрении проектного обучения на больших масштабах. Выполнение таких шагов, как формирование банка проектных задач, выбор студентами проекта или команды, сопровождение проектной деятельности и отслеживание прогресса работы команд, сбор обратной связи, невозможно представить без создания цифровой платформы. Также цифровизация проектного обучения открывает новые возможности, связанные со сбором и обработкой «цифрового следа» студента. Систематизация сведений о работе студента над проектами в ходе обучения может быть оформлена в виде дополнительного приложения к диплому (портфолио), а анализ различных метрик проектного обучения может помочь в принятии управленческих решений в университете.

Университетское управление: практика и анализ
Издается с 1997 года
Том 29, № 2, 2025

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
Некоммерческое партнерство «Журнал “Университетское управление: практика и анализ”»

Издатели журнала:

Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина
Некоммерческое партнерство «Журнал “Университетское управление: практика и анализ”»

Стоимость одного экземпляра – 1 500 руб.



Редакция журнала

Шеф-редактор *О. Т. Ключева*
Редактор *М. Д. Графова*
Корректор *М. Д. Графова*
Перевод *М. Д. Графова*
Компьютерная верстка *М. А. Улыбышева*
Дизайн обложки *А. И. Тропин*
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>

Выход в свет выпуска 21.08.2025 г.
Формат 60×84 1/8. Уч.-изд. л. 11,9. Тираж 60 экз. Заказ № 21/08-1

Отпечатано в ООО «Издательский Дом "Ажур"»
620075, Екатеринбург, ул. Восточная, 54

University Management: Practice and Analysis

Founded in 1997

Vol. 29, no. 2, 2025

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

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 *M. Grafova*

Proofreaders *M. Grafova*

Translators *M. Grafova*

Computer imposition *M. Ulybysheva*

Design *A. Tropin*

Technical editor *Yu. Frantsuzova*

Journal Registration Certificate

PI No FS 77-74243 as of 02.11.2018

Editorial Board Address:

Office 243, 51 Lenin ave., 620083, Ekaterinburg, Russia

Phone / fax: +7 (343) 371-10-03, 371-56-04

+7 (912) 640-38-22

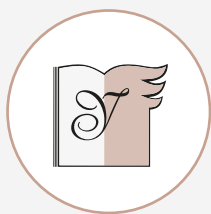
E-mail: publishing@umj.ru; umj.university@gmail.com

On-line version of the magazine: <http://umj.ru>

Published 21.08.2025

Format 60×84 1/8. Published sheets 11,9. Circulation 60 copies. Order № 21/08-1

Publisher – Azhur Publishing House LLC,
54 Vostochnaya str., 620075, Ekaterinburg, Russia



УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ

Журнал «Университетское управление: практика и анализ» адресован руководителям отечественных вузов и распространяется как в государственных, так и в негосударственных высших учебных заведениях России. Журнал публикует материалы по актуальным проблемам управления вузами, знакомит с лучшими практиками управления, информирует о программах и проектах в области университетского менеджмента.

Авторами журнала являются практические работники, руководители вузов, специалисты в области университетского управления, представители органов власти.

Высшей аттестационной комиссией Министерства науки и высшего образования Российской Федерации журнал включен в перечень ведущих научных журналов.

Публикации в журнале бесплатны для авторов всех категорий.

Банковские реквизиты журнала

Журнал «Университетское управление»
ИНН 6670035271, КПП 667001001
Р/сч 40703810463040000067
в ПАО КБ «УБРИР»
г. Екатеринбург
Кор/сч 30101810900000000795
БИК 046577795

Публикации

Основная тематика, поддерживаемая журналом:

- стратегическое управление университетами;
- управление качеством образования;
- финансовый менеджмент в вузе;
- управление персоналом в вузе;
- информационные технологии в управлении вузом;
- маркетинг образования и т. д.

К сотрудничеству приглашаются руководители вузов и системы управления образованием, специалисты и исследователи в области менеджмента образования, докторанты, аспиранты, преподаватели вузов.

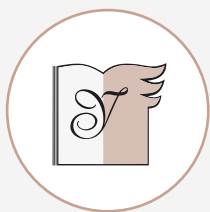
Для публикации статьи в журнале необходимо загрузить ее **в электронном виде в электронную редакцию**. К статье прилагаются: **аннотация** (объем до 200–250 слов); **ключевые слова**; **сведения об авторе** (ученая степень, звание, должность, место работы, адрес организации; координаты: рабочий телефон, электронная почта, почтовый адрес на русском и английском языках); **список литературы**; **список литературы на латинице** (раздел References). Объем статьи вместе с сопроводительным материалом – до 1,5 а.л. (1 а.л., он же авторский лист, составляет 40 тыс. знаков с пробелами).

Редакция может публиковать статьи в порядке обсуждения, не разделяя точки зрения авторов. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен и прочих сведений, а также за использование материалов, не подлежащих открытой публикации.

С подробной информацией о требованиях к оформлению статей можно ознакомиться на сайте журнала www.umj.ru.

Адрес редакции

620083, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51.
Тел./факс: +7 343 371-10-03, 371-56-04.
E-mail: umj.university@gmail.com
publishing@umj.ru
www.umj.ru



UNIVERSITY MANAGEMENT: PRACTICE AND ANALYSIS

Journal «**University Management: Practice and Analysis**» is a Russian edition, which is addressed to academy leaders and distributed to more than 750 state and non-governmental institutions of higher education all over Russia. The journal publishes materials on topical problems of university management, presents advanced experience on university management, informs about the programs and projects in the sphere of university management.

The authors of the journal are practical workers, academy leaders, specialists in the sphere of university management and public agents.

The Journal is included in the State Commission for Academic Degrees and Titles (VAK) list of leading peer-reviewed academic journals.

Publications in journal are free for all kinds of authors.

Publications

Main issues supported by the journal:

- Strategic university management.
- Education quality management.
- Financial management in the university.
- Staff management at the university.
- Informational technologies in university management.
- Educational marketing.

For cooperation the journal invites academy and education control system leaders, specialists and researchers in the sphere of university management, scientists working for doctor's degree, post-graduates, lecturers.

For publishing an article in the journal it is necessary to download the **document** into the electronic editorial board of not more than 10 A4-typed pages; the **abstract** of the article not more than 200–250 words, **keywords; information about the author** (academic degree, academic status, place of employment, business telephone number, e-mail address, postal business address), in Russian and English; **bibliography and references**.

The Editorial Board may publish articles for discussion, without sharing the author's views. The author is responsible for ensuring authenticity of economic and statistical data, facts, quotations, proper names and other information made use of in the article, as well as for the absence of data not subject to open publication.

More detailed information about article presentation can be found at the journal website www.umj.ru.

Subscription

For taking out a subscription it is necessary to send an application pointing out return postal address as well as a copy of a payment draft. Please send the following items to the address of the Editorial Board.

Journal Bank data

Individual tax number 6670035271
Journal «University management»
Dollar settlement account 40703810463040000067
To Branch of UBRD, PJSC of Ekaterinburg
Correspondent account 30101810900000000795
Bank identification code 046577795

Editorial Board address

51 Lenina ave., Ekaterinburg, 620083
Tel. /fax: +7 343 371-10-03, 371-56-04
E-mail: umj.university@gmail.com
publishing@umj.ru
www.umj.ru