

УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ:

ПРАКТИКА
И АНАЛИЗ

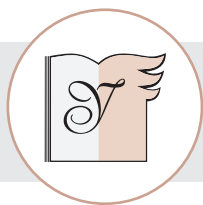
ISSN 1999-6640

Ag



Том 21 (6) 2017

umj.ru



УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ

Выходит 6 раз в год

Том 21, № 6, 2017

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

А. В. Воронин (председатель)

Ректор Петрозаводского государственного университета, доктор технических наук, профессор

А. А. Батаев

Ректор Новосибирского государственного технического университета, доктор технических наук, профессор

М. А. Боровская

Ректор Южного федерального университета, доктор экономических наук, профессор

N. Burquel

International Higher Education Expert/Director BCS, Luxembourg

А. К. Ключев

Главный редактор, кандидат философских наук, доцент

В. А. Кокшаров

Ректор Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, кандидат исторических наук, доцент

Г. В. Майер

Президент Томского государственного университета (НИУ), доктор физико-математических наук, профессор

А. Ю. Просеков

Ректор Кемеровского государственного университета, доктор технических наук, профессор РАН

Р. Г. Стронгин

Президент Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского (НИУ), доктор физико-математических наук, профессор

Т. В. Терентьева

Ректор Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, доктор экономических наук, профессор

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Б. И. Бедный

Доктор физико-математических наук, профессор, Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (НИУ)

С. А. Беляков

Доктор экономических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, Российская Академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

D. Williams

PhD, Associate Lecturer, Sheffield University, UK

А. М. Гринь

Доктор экономических наук, доцент, Новосибирский государственный технический университет

А. О. Грудзинский

Доктор социологических наук, профессор, Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (НИУ)

И. Г. Дежина

Доктор экономических наук, руководитель группы по научной и промышленной политике, Сколковский институт науки и технологий

I. R. Efimov

PhD, FAIMBE, FANA, FHRS Alisann and Terry Collins Professor and Chairman Department of Biomedical Engineering George Washington University, USA

И. Г. Карелина

Кандидат физико-математических наук, доцент, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

А. К. Ключев

Главный редактор, кандидат философских наук, доцент, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина

С. В. Кортов

Доктор экономических наук, профессор, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина

Г. И. Петрова

Доктор философских наук, профессор, Томский государственный университет (НИУ)

Д. Ю. Райчук

Кандидат технических наук, доцент, консалтинговая компания «СТД»

С. Д. Резник

Доктор экономических наук, профессор, Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

Д. Г. Сандлер

Кандидат экономических наук, доцент, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина

А. В. Федотов

Доктор экономических наук, профессор, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

T. Fumasoli

PhD, Associate Professor at the Institute of Education, University College London UK

ПАРТНЕРЫ

- Владивостокский государственный университет экономики и сервиса
- Кемеровский государственный университет
- Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (НИУ)
- Новосибирский государственный технический университет
- Петрозаводский государственный университет
- Томский государственный университет (НИУ)
- Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина



UNIVERSITY MANAGEMENT: PRACTICE AND ANALYSIS

The journal is published 6 times per year

Vol 21, № 6, 2017

THE EDITORIAL COUNCIL

A. V. Voronin

Rector of Petrozavodsk State University, Doctor of Engineering Sciences, Professor

A. A. Bataev

Rector of Novosibirsk State Technical University, Doctor of Technical Sciences, Professor

M. A. Borovskaya

Rector of the South Federal University, Doctor of Economic Sciences, Professor

N. Burquel

International Higher Education Expert/Director BCS, Luxembourg

A. K. Kluyev

Editor-in-chief, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor

V. A. Koksharov

Rector of Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor

G. V. Mayer

President of National Research Tomsk State University, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor

A. Y. Prosekov

Rector of Kemerovo State University, Doctor of Engineering, RAS Professor

R. G. Strongin

President of National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor

T. V. Terenteva

Rector of Vladivostok State University of Economics and Service, Doctor of Economic Sciences, Professor

THE EDITORIAL BOARD

B. I. Bednyi

Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

S. A. Belyakov

Doctor of Economic Sciences, Associate Professor, Russian Academy of Public Economy and State Service at the President of the Russian Federation

D. Williams

PhD, Associate Lecturer, Sheffield University, UK

A. M. Grin

Doctor of Economic Sciences, Associate Professor, Novosibirsk State Technical University

A. O. Grudzinskiy

Doctor of Sociological Sciences, Professor, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

I. G. Dezhina

Doctor of Economics Sciences, Head of the Team on Academic and Industrial Policy, Skolkovo Institute of Science and Technology

I. R. Efimov

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

J. G. Karelina

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, National Research University «Higher School of Economics»

A. K. Kluyev

Editor-in-chief, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin

S. V. Kortov

Doctor of Economic Sciences, Professor, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin

G. I. Petrova

Doctor of Philosophical Sciences, Professor, National Research Tomsk State University

D. Y. Raichuk

Candidate of Engineering Sciences, Associate Professor, Consulting company «CTD»

S. D. Reznik

Doctor of Economic Sciences, Professor, Penza State University of Architecture and Construction

D. G. Sandler

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin

A. V. Fedotov

Doctor of Economic Sciences, Professor, National Research University «Higher School of Economics»

T. Fumasoli

PhD, Associate Professor at the Institute of Education, University College London UK

PARTNERS

- Vladivostok State University of Economics and Service
- Kemerovo State University
- National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod
- Novosibirsk State Technical University
- Petrozavodsk State University
- National Research Tomsk State University
- Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin

ISSN 1999-6640

КОЛОНКА РЕДАКТОРА.....	5
СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ УНИВЕРСИТЕТОВ	
Ефимов В. С., Лаптева А. В. Университет фронта: на пути к новому поколению институтов развития.....	6
УПРАВЛЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯМИ	
Пахомов С. И., Кулямин О. В., Гуртов В. А., Щеголева Л. В. Критериальные показатели университетов для предоставления права самостоятельного присуждения ученых степеней.....	19
Попов Е. В., Сандлер Д. Г., Попова Н. Г., Кочетков Д. М., Баженова В. И. Типология институтов генерации научных знаний университетами.....	28
ЭКОНОМИКА УНИВЕРСИТЕТОВ	
Адамкулова Ч. У. Оценка экономической эффективности деятельности вуза в совершенствовании механизма управления.....	41
Лосев А. Г., Корольков С. А., Тараканов В. В. Модель финансового обеспечения выполнения целевых показателей эффективности работы вуза.....	49
Филипенко Н. В., Полубояров В. В. Внедрение системы финансового планирования с использованием внутривузовской информационной системы.....	58
УПРАВЛЕНИЕ МЕЖДУНАРОДНЫМ СОТРУДНИЧЕСТВОМ В ВУЗЕ	
Меликян А. В. Институциональные факторы, влияющие на результаты экспортной деятельности российских вузов.....	68
Старожук Е. А., Ватолкина Н. Ш. Нормативные аспекты реализации совместных образовательных программ.....	81
Шабаетова С. В., Кекконен А. Л. Практическое исследование сотрудничества вузов и бизнеса в России и странах EMCOSU	93
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В УНИВЕРСИТЕТЕ: НОВЫЕ ОРИЕНТИРЫ	
Ковалева Т. М., Суханова Е. А., Гулиус Н. С. Переход к тьюторской модели современного университета: предпосылки, прецеденты, задачи управления.....	101

EDITORIAL COLUMN.....	5
UNIVERSITY STRATEGIC TARGETS	
Efimov V. S., Lapteva A. V. Frontier University: on the Way to New Generation Development Institutions	6
RESEARCH MANAGEMENT	
Pakhomov S. I., Kulyamin O. V., Gurtov V. A., Shchegoleva L. V. The Criterial Indicators of Universities for Granting to Them the Right to Award Academic Degrees	19
Popov E. V., Sandler D. G., Popova N. G., Kochetkov D. M., Bazhenova V. I. Typology of Institutions of Scientific Knowledge Generation by Universities	28
UNIVERSITY ECONOMICS	
Adamkulova Ch. U. Evaluation of Economic Effectiveness of Higher School in Improving the Mechanism of Management	41
Losev A. G., Korolkov S. A., Tarakanov V. V. Model of Financial Support for the Implementation of Target Indicators of Efficiency of the University	49
Filipenko N. V., Poluboyarov V. V. Implementation of the Financial Planning System Using the Intra-University Information Support System of the Financial Planning Process	58
INTERNATIONAL COOPERATION MANAGEMENT AT THE UNIVERSITY	
Melikyan A. V. Institutional Factors Affecting the Results of Export Activities of Russian Universities.....	68
Starozhuk E. A., Vatulkina N. Sh. Regulatory Aspects of Implementation of Joint Education Programs	81
Shabaeva S. V., Kekkonen A. L. Practical Research of University-Business Cooperation in Russia and the EMCOSU Countries	93
EDUCATIONAL ACTIVITIES MANAGEMENT AT THE UNIVERSITY: NEW TARGETS	
Kovaleva T. M., Sukhanova E. A., Gulius N. S. The Transition to Modern University Tutor Model: Prerequisites, Precedents, Management Tasks	101

Семенова Т. В., Вилкова К. А.

Типы интеграции массовых
открытых онлайн-курсов в учебный процесс
университетов..... 114

**ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУЧЕБНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ**

Крутько И. С., Пономарев А. В.

Превентологическая работа в университете:
ключевые проблемы..... 127

КОНФЕРЕНЦИИ И СЕМИНАРЫ

Терлыга А. Ф.

Университеты как пространство инноваций
Уральского региона..... 138

УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ 2017 ГОДА 142

Semenova T. V., Vilkova K. A.

Types of MOOC Integration
Into Universities' Educational
Process..... 114

**EXTRA – CURRICULUM ACTIVITIES
ORGANIZATION AT THE UNIVERSITY**

Krut'ko I. S., Ponomarev A. V.

Preventological Work at the University:
Key Problems..... 127

CONFERENCES AND SEMINARS

Terlyga A. F.

Universities as Innovation Space
of the Ural Region 138

ARTICLES OF 2017 142



КОЛОНКА РЕДАКТОРА



Уважаемые коллеги!

Завершающий 2017 год номер журнала посвящен ключевым проблемам управления университетами в условиях их трансформации и развития. Важной темой для обсуждения продолжает оставаться типология университетов. В журнале содержатся исследования, посвященные обоснованию модели университета фронта.

Наши авторы активно обсуждают современные задачи управления исследованиями в вузе, методологически обосновывая формирование институтов генерации научных знаний и повышение самостоятельности университетов в присуждении ученых степеней.

Не снижается интерес к обобщению практик вузов в управлении экономикой, международным сотрудничеством, образовательной и внеучебной деятельностью.

Как всегда в последнем номере мы представляем указатель статей, опубликованных в журнале в 2017 году: их более 80.

*Главный редактор
Алексей Ключев*

О журнале

Журнал издается с 1997 г., адресован руководителям российских вузов. Миссия издания – совершенствование управления университетами в современных условиях на основе популяризации практического опыта успешных управленческих команд; публикация материалов исследований по проблемам управления в вузах, создание общедоступных информационных ресурсов в сети «Интернет» по проблемам модернизации и развития университетского менеджмента; поддержка научных и практических мероприятий для обсуждения указанных вопросов.

Журнал входит в лидерскую группу научных журналов в базе данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ) по 5-летнему импакт-фактору без самоцитирования (122-е место в 2015 г.), занимает 8-е место в рейтинге SCIENCE INDEX по тематике «Организация и управление» (2015 г.), 40-е место по тематике «Экономика. Экономические науки» (http://elibrary.ru/title_profile.asp?id=7619).

Ежегодно осуществляется выпуск 6 номеров журнала общим тиражом около 3000 экз. с поддержкой ключевых рубрик, связанных с реформой высшей школы, в которых участвует более 100 авторов из 40–50 вузов различных регионов страны, а также из зарубежных вузов.

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

– база российских научных журналов на платформе e-library.ru (РИНЦ);

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

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



DOI 10.15826/umpra.2017.06.070

УНИВЕРСИТЕТ ФРОНТИРА: НА ПУТИ К НОВОМУ ПОКОЛЕНИЮ ИНСТИТУТОВ РАЗВИТИЯ*

В. С. Ефимов, А. В. Лаптева

Сибирский федеральный университет

Россия, 660041, г. Красноярск, пр. Свободный, 79; efimov.val@gmail.com

Ключевые слова: университет-лидер, рейтинг университетов, университет фронта, институт развития.

В статье анализируются различные подходы и методологические основания для выделения ведущих университетов, университетов-лидеров. Рассмотрены критерии, применяемые при составлении различных рейтингов университетов; выделены четыре идеальные модели и показано, как реальные рейтинги соотносятся с данными моделями. Отмечена тенденция к формированию все более сбалансированных рейтингов, которые учитывают множество аспектов «превосходства» университетов. Рассмотрена также концепция университета мирового класса, предложенная П. Альтбахом, Д. Салми и И. Д. Фруминим.

Предлагается концепция «университета фронта», которая отражает особый тип лидерства университета и тип института развития, адекватный вызовам XXI столетия. Рассматриваются особая позиция, миссия, задача, предметы деятельности университета фронта. Он выступает субъектом и «площадкой» развертывания новых направлений науки, технологий, социальных практик, которые расширяют горизонт существования человечества, создают принципиально новые возможности познания, производства, социальной и персональной жизни – «задают будущее».

В качестве прецедентов – университетов, реализующих идею университета фронта – рассматриваются Берлинский университет, НИУ Высшая школа экономики, Казанский федеральный университет, Северо-Восточный федеральный университет, Университет Сингулярности (Singularity University).

Введение

Важным ориентиром для управления университетами и системой высшего образования в целом является представление о ведущем университете. Именно ведущие университеты становятся объектом государственной поддержки, интереса бизнес-компаний, университетов-партнеров из других стран. В настоящее время рядом стран поставлена задача «выращивания» университетов – национальных лидеров, которые должны стать ведущими в глобальном образовательном и научном пространстве. Так, в Китае реализуется серия проектов создания университетов мирового

класса (Проект 985, Проект 211, далее «Double Top University Plan»¹ со сроком реализации до 2050 г.). В Японии в 2014 г. стартовал проект «The Top Global University project»² с аналогичной целью. В Германии в 2005–2017 гг. реализована «Excellence Initiative»³. В России развернута программа 5–100⁴, целью которой является продвижение российских университетов в Топ-100 мировых рейтингов.

В этом контексте становится актуальным осмысление методологических оснований, на которых выделяются ведущие университеты или университеты-лидеры. Более того, важно пони-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, Правительства Красноярского края, Красноярского краевого фонда поддержки научной и научно-технической деятельности в рамках научного проекта «Университеты в ситуации постиндустриального перехода: новые функции и модели развития» № 16–16–24011.

¹ http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/moe_843/201709/t20170921_314942.html.

² <http://www.u-tokyo.ac.jp/en/academics/sgu.html>.

³ http://www.dfg.de/en/research_funding/programmes/excellence_initiative/.

⁴ <http://5top100.ru/documents/regulations/672/>.

мать, что динамичное социально-экономическое и технологическое развитие современного мира приводит к «сдвигам» оснований, критериев лидерства университетов. В ходе истории лидеры уже неоднократно сменялись: образцами для подражания были университеты Британии, затем Германии, затем эту позицию заняли американские университеты. Из этого следует, что подражание сегодняшним лидерам не обеспечивает сильных позиций в будущем. Кроме того, национальные инновационные системы нуждаются не только в солидных университетах, репутация которых формировалась десятилетиями, а ведущая роль признана во всем мире. «Передний край» развития науки и технологий связан с институциональными инновациями, с «кипящим слоем», в котором происходит интенсивное взаимодействие и синергия устоявшихся и нарождающихся институциональных форм.

До настоящего времени ведущие университеты выделялись по различным основаниям: по масштабу деятельности (число студентов и преподавателей, объем бюджета); по показателям результативности (как правило, количественным – число публикаций в журналах с высоким импакт-фактором и т. п.); по статусу и престижу (известности в академическом сообществе и бизнес-среде). Мировые и страновые рейтинги комбинируют эти характеристики, и ведущие университеты выделяются как занимающие верхние позиции в данных рейтингах. Сформировано также представление об «университетах мирового класса» [1, 2], выделены факторы, определяющие становление таких университетов. Данные подходы к выделению ведущих университетов имеют свою логику – очевидно, что инвестиции наименее рискованны, когда объект инвестиций велик, устойчив, уже проявил себя как успешная организация.

Одновременно эти подходы ведут к консервации системы университетов – поток ресурсов направляется в сторону признанных лидеров. При этом лидеры могут проявлять консерватизм, придерживаясь уже сложившихся направлений исследований и разработок, направлений и форматов образования, которые обеспечили успех университета. Представители данных университетов имеют большой вес при определении национальных приоритетов научных исследований и стандартов системы высшего образования. Сформированные приоритеты и стандарты играют двоякую роль: с одной стороны, они «отбраковывают» вузы с низким уровнем образования и науки; с другой, – университеты новых форматов или с необычным позиционированием

не получают необходимой поддержки и вынуждены «пробивать себе дорогу».

В настоящее время предпринимаются попытки «дистанцироваться» от устоявшегося представления об университете-лидере. Можно отметить вышедший под редакцией Дж. А. Дугласа сборник [3], в котором обсуждается концепт ведущего университета (FlagshipUniversity). В данном концепте ведущий университет отличается сложными по составу целями – его деятельность направлена не только на выработку нового знания и обучение, но и на развитие общества (становление процветающего и более справедливого общества), на развитие «индивидуального человеческого капитала» [3].

На наш взгляд, представление (концепт) «университета фронта» имеет эвристическую ценность. Это университет, который действует на переднем крае процессов развития: новых областей знания, новых технологий; общественного развития и развития человека. Такой университет может и не быть выдающимся с точки зрения существующих показателей рейтингов, но его роль в развитии общества может быть очень значима. Более того, «фронтирные» институции могут не быть носителями всех характеристик, совокупность которых обычно и выделяет университет. Они могут не создавать программ продолжительного по времени образования, не присваивать научные степени и не выдавать дипломы об окончании, не иметь пространственно локализованного кампуса и т. д.

В данной статье предлагается характеристика существующих подходов (критериев), применяемых при выделении университетов-лидеров; представлен концепт «университета фронта», чья деятельность сфокусирована на формировании новых парадигм мышления и деятельности, создании оснований для новых практик. Далее в качестве кейсов обсуждается деятельность нескольких зарубежных и российских университетов, которые в том или ином отношении могут рассматриваться как представители «университета фронта».

Университет-лидер по критериям международных рейтингов

Как определяют лидеров в международных рейтингах⁵ университетов

Можно выделить четыре идеализованные модели рейтинга вузов. В каждой модели принимаются во внимание определенные показатели оценки деятельности вуза. Реальные рейтинги

⁵ Анализ международных рейтингов проведен в ряде работ, например, Dill&Soo [4].

являются комбинациями показателей нескольких моделей: одни показатели (важнейшие) входят с наибольшими весами; другие – с меньшими весами. Это придает реальным рейтингам сбалансированность; тем не менее каждый рейтинг тяготеет к той или иной модели.

Модель 1. Рейтинг, основанный на идеале академического университета с приоритетом фундаментальной науки. Показатели:

- число нобелевских лауреатов и получателей других престижных научных премий и наград среди выпускников университета и профессорско-преподавательского состава;
- число профессоров – членов национальных и международных академий;
- репутация университета в академической среде;
- показатели числа публикаций преподавателей в индексируемых научных журналах и показатели цитируемости публикаций;
- величина исследовательского бюджета университета, доходы от исследовательской деятельности (гранты, договора с бизнес-компаниями);
- показатели научной продуктивности на единицу профессорско-преподавательского состава;
- показатели международного сотрудничества в исследовательской деятельности;
- доля учащихся магистратуры, аспирантов среди учащихся.

Модель 2. Рейтинг, основанный на идеале университета как центра высшего образования. Показатели:

- число направлений подготовки и образовательных программ;
- число студентов, число преподавателей; соотношение численности профессорско-преподавательского состава и студентов;
- число студентов, привлеченных из других стран;
- качество абитуриентов (может определяться уровнем конкуренции абитуриентов);
- признание университета преподавателями других вузов в качестве ведущего в плане преподавания определенных дисциплин;
- уровень затрат на обучение студентов (бюджет на одного студента);
- оценка качества образования (экспертная либо косвенная, например, объем пожертвований выпускников как показатель удовлетворенности качеством образования);
- победы студентов университета в международных студенческих олимпиадах;

- популярность выпускников у работодателей.

Модель 3. Рейтинг, основанный на идеале университета-партнера для бизнеса – «фабрики кадров», центра разработки технологий и инноваций. Показатели:

- популярность выпускников у работодателей, уровень заработной платы выпускников;
- число выпускников, занимающих руководящие позиции в ведущих компаниях либо создавших собственные компании;
- число полученных патентов, лицензий;
- масштаб инфраструктуры инновационной деятельности (подразделений, осуществляющих управление интеллектуальной собственностью, технопарка, бизнес-инкубатора, делового выставочного центра и т. п.);
- число созданных малых предприятий, выпускающих наукоемкую продукцию, их суммарный бюджет;
- объем R&D, выполняемых по заказам предприятий.

Модель 4. Рейтинг, основанный на идеале университета как «социального лифта» и центра социально значимых проектов. Показатели:

- число выпускников, вошедших в состав элит (бизнес-элиты, государственной элиты);
- процент выпускников, которые продолжили обучение для получения научных степеней;
- объем грантов, выделенных на социальные проекты.

Отношение существующих рейтингов к представленным моделям

Представителями первой модели (традиции) являются QS World University Rankings⁶, рейтинг Шанхайского университета (the Academic Ranking of World Universities – ARWU)⁷, рейтинг журнала «US News and World Report»⁸. Они сфокусированы на показателях научной деятельности; при этом часть оценки университета отводится показателям качества образования.

Вторую модель рейтинга наиболее ярко представлял глобальный рейтинг университетов агентства «РейтОП»⁹ (после закрытия данного агентства – национальный российский рейтинг агентства «Интерфакс»), в нем сделан акцент на показатели образовательной деятельности.

⁶ <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/methodology-world-university-rankings-2016-2017>.

⁷ В настоящее время организацией-оператором является Shanghai Ranking Consultancy <http://www.shanghairanking.com/ARWU-Methodology-2017.html>.

⁸ <https://www.usnews.com/education/best-global-universities/articles/methodology>.

⁹ <http://unirating.ru/txt.asp?rbr=30&txt=Rbr30Text9318&lng=0>.

Третья модель (традиция) складывается по мере того, как ряд университетов превращается в центры инноваций (показатели инновационной деятельности и партнерства с бизнесом начинают появляться в составе критериев рейтингов). Наиболее близок к данной модели рейтинг, который составлялся в 2006–2008 гг. «Деловой Россией»¹⁰ – вузы ранжировались по оценке выпускников работодателями, карьерному продвижению и уровню заработной платы выпускников. Среди зарубежных рейтингов к этой модели тяготеет Professional Ranking of World Universities¹¹.

Четвертая модель представлена рейтингом вузов журнала «Washington Monthly»¹². Показатели данного рейтинга отражают «общественное служение» университетов и их выпускников, обеспечение университетом социальной мобильности.

Специфика «старых» и «новых» рейтингов

Первые по времени рейтинги отдавали приоритет научной (в классическом, академическом смысле) и образовательной деятельности университета (рейтинги «Таймс» и Шанхайского университета). В 2000-х гг. стали появляться «новые» рейтинги, которые ранжировали университеты с учетом других критериев (в некоторых случаях – полностью по другим критериям):

- успешность выпускников вуза, их представленность в составе государственной, академической и бизнес-элиты (так, среди частных рейтингов «РейтОР» были рейтинги «Образование бизнес-элиты», «Образование государственной элиты», «Образование академической элиты»);
- инновационный потенциал вуза (частный рейтинг «Инновации» «Интерфакса»);
- положение и продвижение выпускников на рынке труда, размер и темпы роста оплаты их труда; оценка результатов подготовки; взаимодействие вуза с работодателями (рейтинг «Деловой России», Professional Ranking of World Universities);
- уровень социальной мобильности и социально-значимой деятельности студентов и выпускников (рейтинг американских университетов журнала «Washington Monthly»);
- присутствие и влияние университета в информационном пространстве Интернета (Webometrics Ranking of World Universities).

¹⁰ http://www.edu.ru/abitur/rating/Rating_deloros2008.htm.

¹¹ <http://www.mines-paristech.eu/About-us/Rankings/professional-ranking/>.

¹² http://wmf.washingtonmonthly.com/college_guide/2017/WM_2017_Embargoed_Rankings.pdf.

Таким образом, наряду с традиционными рейтингами, основанными на показателях научной и образовательной деятельности, появляются рейтинги, ставящие на первое место показатели инновационной деятельности, социально направленной деятельности, а также образовательные результаты, выраженные в виде успешности выпускников, их востребованности и оценке на рынке труда.

Следует отметить такую тенденцию: позднейшие по времени появления рейтинги нацелены на все более разносторонний и сбалансированный учет разных аспектов «превосходства» университетов. Ярким проявлением данной тенденции можно считать создание по инициативе Европейской Комиссии информационно-аналитической системы U-Multirank¹³, которая способна создавать «многомерные» рейтинги и позволяет пользователю сформировать пользовательский рейтинг вузов по совокупности интересующих его критериев.

Концепт университета мирового класса

Концепт университета мирового класса, включающий критерии университета-лидера и факторы его становления, сформулирован П. Альбахом, Д. Салми и И. Д. Фруминым [1, 5]. Отличительные характеристики университета мирового класса:

- высокая квалификация преподавательского состава,
- выдающиеся результаты исследований, качественное преподавание,
- большие объемы финансирования из государственных и негосударственных источников,
- наличие студентов из-за рубежа и очень талантливых студентов,
- большая доля студентов магистратуры и аспирантов в общей численности учащихся,
- академическая свобода,
- четко определенные структуры управления, высокий уровень самостоятельности университета при принятии управленческих решений, в том числе экономических,
- хорошо оснащенные помещения для обучения, исследовательской деятельности, административной работы и жизни студентов.

Д. Салми, И. Д. Фруминым выделены следующие основные факторы, обуславливающие выдаю-

¹³ Старт проекта – 2011 г., в 2014 г. появились первые рейтинги в его рамках (<http://www.umultirank.org/#!/home?trackType=home&sightMode=undefined>).

щиеся достижения университетов, их принадлежность к числу университетов мирового класса [1].

1. Концентрация таланта. Наличие критической массы талантливых студентов и аспирантов, выдающихся преподавателей и ученых. Университеты мирового класса привлекают и отбирают лучших преподавателей и ученых, не ограничиваясь территорией страны размещения университета. Они очень требовательны при отборе студентов и не расширяются без особой необходимости; в немногих из них численность учащихся превышает 20–30 тысяч. Для большинства из них характерна высокая доля студентов магистратуры и аспирантов в общей численности учащихся (от 35 % до 64 %) – они стремятся привлекать и отбирать лучших студентов.

2. Обеспеченность ресурсами. Источниками финансирования являются: государственные трансферты, средства частных компаний (получаемые как дар либо как оплата исследований и разработок), плата за обучение. Лидерство на глобальном рынке высшего образования позволяет этим университетам получать высокие доходы в виде оплаты образования (самими обучаемыми или корпорациями).

3. Эффективная система управления. Лидерство университетов является результатом напряженной конкурентной борьбы и реализации эффективных стратегий. Системы управления университетов-лидеров характеризуются рядом параметров:

- наличие органа управления, внешнего по отношению к университетской администрации, включающего представителей бизнеса, власти; он обеспечивает принятие «рамочных» стратегических решений, не позволяет администрации университета замкнуться на узком видении ситуации и перспектив будущего (изнутри образования и науки);

- наличие системы управления развитием: закрепленная ответственность топ-менеджеров за обеспечение развития, систематическое «стратегирование» (разработка концепций, стратегий, программ деятельности / развития университета и крупных структурных подразделений);

- высокая самостоятельность и гибкость в принятии управленческих решений, в использовании ресурсов, в определении приоритетов, выработке решений относительно образования и хозяйствования; самостоятельность сочетается с механизмами подотчетности, высокой прозрачностью всех видов деятельности и эффективными механизмами обратной связи;

- открытость системы управления – привлечение наилучших профессионалов управления

из вузов и других организаций, владеющих разнообразным опытом, свежим видением ситуации, организационно-управленческими технологиями; это придает особую «алертность» управленческому корпусу университетов-лидеров;

- применение современных технологий управления (например, системы менеджмента качества), обмена информацией и документооборота;

- широкая сеть партнерских связей с образовательными и научными учреждениями, промышленными и коммерческими предприятиями, в том числе транснациональными.

Характерной функцией управления университетом-лидером является выбор потенциально наиболее продуктивных направлений исследований и разработок. Ведущие университеты ориентируются на вырабатываемые правительствами стран приоритеты научно-технологического и экономического развития, на результаты форсайт-исследований возможного будущего, а также на тематики, которые находятся в мейнстриме на глобальном поле R&D (например, нанотехнологии, биотехнологии, исследования климатических изменений и др.).

Университеты-лидеры участвуют в выработке национальных приоритетов научно-технологического развития, что дает им возможность вести исследования и разработки опережающим (в сравнении с другими университетами) образом. Роль университета-лидера как участника системы управления научно-технологическим и экономическим развитием на национальном уровне должна быть предъявлена другим субъектам этой системы (правительству, бизнес-элитам, региональным элитам и др.). Это делается в форме организации университетом разработки и предъявления прогнозов, концепций и программ развития для страны и региона, национальных докладов по актуальным темам технологического и социально-экономического развития и т. п. Университет является инициатором и активным участником крупных международных и национальных форумов, на которых обсуждаются проблемы и перспективы экономического, технологического, социального и культурного развития.

Для университетов-лидеров характерно формирование соответствующей институциональной и инфраструктурной основы, включая высокий национальный статус (например, подчинение правительству, а не отдельному министерству); партнерство с крупными бизнес-корпорациями; благоустроенный кампус с современными учебными и лабораторными помещениями, уникальным оборудованием и приборами. Создание такой

инфраструктурной основы требует привлечения значительных финансовых ресурсов из бюджета страны и / или региона

Концепт университета фронта

Для современного динамичного мира характерен высокий уровень политической и экономической конкуренции и борьба за лидерство между странами. Конкуренция включает в себя продвижение определенных моделей социальной и политической организации и соответствующих институтов, формирование региональных и глобальных политических, экономических альянсов. В последние десятилетия страны-претенденты на лидерство выдвигают себя в качестве субъектов, готовых и способных разрешить важнейшие проблемы и ответить на вызовы, стоящие перед человечеством в целом. Это могут быть проблемы дефицита различных ресурсов, сохранения здоровья и повышения качества жизни людей; это вызовы, возникающие при освоении новых пространств для деятельности человека – океана, космоса, микромира, виртуальных реальностей. Лидеры призваны не только разрешать проблемы, но и создавать новые смыслы, ставить цели нового типа – создавать возможности и энергетику движения в будущее.

Особую значимость для сохранения лидерских позиций страны приобретает деятельность университетов, направленная на формирование новой «повестки развития». Воспроизводство и развитие уже сформировавшихся областей научной, инновационной и производственной деятельности, воспроизводство кадров высшей квалификации – все это становится недостаточным в контексте задач достижения и удержания лидерства.

Ключевое значение приобретают прорывные исследования и разработки, в результате которых возникают новые области знания и технологий – фактически задаются контуры «иног» будущего, то есть будущего, не являющегося продолжением настоящего. Лидеры, обладающие приоритетом в этих прорывных областях науки и технологий, становятся законодателями будущего и получают максимальные дивиденды (политические, финансовые, интеллектуальные и др.). Примером такого лидерства был прорыв Советского Союза в исследованиях и освоении космоса во второй половине XX столетия, плоды которого Россия пожинает до настоящего времени. Другой пример – лидерство США в сфере информационно-коммуникационных технологий (создание персональных компьютеров и программного обеспечения, ин-

тернета, социальных сетей и др.). В XXI столетии прорывными должны стать разработки в области искусственного и гибридного (человеко-машинного) интеллекта, на основе которых будут сформированы «умные» производственные системы и инфраструктуры (транспорт, финансы, энергетика и др.), развиты когнитивные институты, системы, сети нового типа.

Роль «институтов фронта» могут выполнять университеты, академические институты, фабрики мысли, исследовательские подразделения бизнес-корпораций, национальные и международные коллаборации исследователей и инноваторов (например, в Советском Союзе на переднем крае науки и техники работали академические и отраслевые НИИ, в то время как большинство университетов были сосредоточены на подготовке кадров).

В последние десятилетия наблюдается тенденция: прорывные исследования и разработки утрачивают жесткую привязку к организациям и становятся «сетевыми». При этом важными становятся: свобода в полагании целей и выборе задач, открытость к сотрудничеству, наличие групп («команд») с высокой степенью активности и свободы, отсутствие необходимости быстрой капитализации результатов. Это означает, что лучшие университеты, преодолевшие свою академическую закрытость и одновременно развившие свою «свободу», «открытость» и «активность», могут стать «институтами фронта». Именно университеты концентрируют молодежь – главный агент изменений, задающий энергетику технологических и социальных инноваций. Университеты больше подходят на роль площадок для мультидисциплинарных исследований, чем академические исследовательские институты или специализированные промышленные лаборатории.

Можно говорить об особой позиции или особом типе университета – «университете фронта». Он может не быть лидером в привычном смысле слова, то есть выдающимся с точки зрения масштабов, объема научной продукции, позиций в рейтингах. Его особенность в том, что он выступает субъектом и «площадкой» развертывания новых направлений науки, технологий, социальных практик, которые расширяют горизонт существования человечества, создают принципиально новые возможности познания, производства, социальной и персональной жизни – «задают будущее».

Специфика университета фронта определяется его позиционированием, миссией, задачами, которые он будет решать, и предметами деятельности.

1. Позиция лидера: университет создает **прецеденты нового** – мышления, целей, интеллектуальных практик, которые далее принимаются, распространяются и воспроизводятся другими институтами. При этом университет должен «освободиться» от устаревающих и массовых практик. Так, например, исследовательские университеты высвобождаются от массовой подготовки бакалавров (хотя одного этого недостаточно для превращения в университет, действующий на переднем крае науки и технологий).

2. Миссия университета фронта: университет формирует видение будущего, опережающим образом создает точки будущего роста. Его миссия – генерация новых идей, формулирование целей и задач нового типа; исследования и разработки подчинены этой миссии.

3. Задача университета фронта: снятие существующих ограничений мышления (о чем можно думать, как можно думать); формулирование новых проблем и вызовов, на которые нужно найти ответы; продвижение новых ценностей и целей – формирование нового сообщества и коллабораций.

4. Предметы деятельности:

- «границные представления и идеи», то есть задающие горизонт представимого и мыслимого – что люди считают вообще возможным;
- фундаментальные научные модели, которые «приземляют на конкретную предметность» мыслимые новые возможности;
- базовые технологические принципы, которые дают возможность создавать новые кластеры технологий;
- принципы, протоколы и формы социального взаимодействия – например, «виртуальная социальность» как новая форма;
- философские идеи и персонализированные образы («евангелисты») того, чем и как может быть человек;
- пилотные проекты, практики – апробация новых идей, моделей, технологических принципов.

В работах В. С. Ефимова и А. В. Лаптевой [6, 7] предлагается рассматривать появление новых (на уровне нового поколения, типа) университетов при помощи схемы «преодоление – полагание – разворачивание». С этой точки зрения, университет фронта:

- преодолевает – устаревшую картину мира, методы и формы мышления, коммуникации, деятельности; технологии и формы образования; институциональные формы организации науки и образования;

- полагает – новую картину мира, методы и формы мышления, коммуникации, деятельности; технологии и формы образования; институциональные формы организации науки и образования;

- разворачивает – новую картину мира, методы и формы мышления, коммуникации, деятельности; технологии и формы образования; институциональные формы организации науки и образования.

Прецеденты университета фронта

В этом разделе мы рассматриваем ряд прецедентов – университетов, деятельность которых может быть соотнесена с идеальным типом «университет фронта». Идеальный тип не может быть воплощен на практике безусловно и полностью. Тем не менее он может быть ориентиром для реальных университетов.

Берлинский университет

Берлинский университет (университет Фридриха Вильгельма в XIX – начале XX столетия, в настоящее время Берлинский университет имени Гумбольдта) был одним из первых в поколении университетов индустриальной эпохи. Его концепция была разработана Вильгельмом фон Гумбольдтом: в противовес «схоластическим» университетам, которые культивировали книжное знание, здесь разворачивался широкий фронт исследований, в том числе по многочисленным направлениям естественных наук. Обучение строилось в первую очередь как вовлечение студента в исследования. В начале XIX столетия вокруг университета разворачивалась сеть учреждений, обеспечивавших исследования и практики – медико-хирургическая университетская клиника, Музей естествознания, ветеринарная школа и др.

Университет оказал значимое влияние на формирование немецкой нации в XIX столетии – этот процесс обеспечивался не только политической интеграцией Германии, но и развитием искусств, науки и философии.

Будучи пионером в разворачивании исследований, университет в XIX – начале XX века был связан с «прорывами» в физике и других науках, становлением современной физической картины мира; с ним ассоциирован 41 Лауреат Нобелевской премии.

Университет в этот период служил образцом для большого числа европейских, американских, российских университетов; его по праву называют

«матерью всех современных университетов». В настоящее время Берлинский Университет имени Гумбольдта считается одним из лучших в Европе, в мире он является одним из самых престижных в области гуманитарных наук и искусства.

Таким образом, Берлинский университет был «фронтирным» в тот период своей истории, когда он «на себе» создавал новый тип университета и институциональную форму университетской науки [8].

Высшая школа экономики (ВШЭ)

Высшая школа экономики создавалась, по словам ректора Я. И. Кузьмина [9], с «чистого листа» в период быстрых социально-экономических изменений (1992 г.). При этом ставилась задача формирования нового корпуса высококвалифицированных профессионалов для эффективной рыночной экономики и демократического государства. Далее, в 1995 г., перед ВШЭ была поставлена задача превращения в ведущий аналитический центр, обеспечивающий интеллектуальное сопровождение российских реформ.

ВШЭ выстроена как интеллектуальная корпорация и включает не только классический университет, но и бизнес-школы, институты дополнительного образования, НИИ и аналитические центры. Важнейшей частью университета являются группы ученых и менеджеров, работающие над политическими проектами во взаимодействии с другими аналитическими центрами и группами (Бюро экономического анализа, Клуб 2015, Экспертный институт, Либеральная миссия, СВОП, Центр Карнеги, Гражданский форум). Апрельские конференции ВШЭ – это крупнейшие в стране площадки для обсуждения проблем модернизации экономики¹⁴.

Уникальный продукт ВШЭ – доклады и предложения для высших органов государства, рекомендации по улучшению законодательства и практики работы государственного аппарата.

Я. И. Кузьмин следующим образом описывает работу ВШЭ как фабрики мысли. Первая фаза – постановка проблемы (по собственной инициативе университета или по запросу властных структур). Формируется «группа прорыва», включающая ведущих экспертов, которая готовит доклад по проблеме. Доклад «вбрасывается» для обсуждения в широких общественных кругах и в государственных структурах (среди последних идентифицируется заказчик, который готов решать проблему – проводить реформу). Вторая

фаза – работа с заказчиком, аналитическая поддержка его мероприятий и комплексный мониторинг проблемы. Третья фаза – дальнейшее продвижение реформы, обеспечение коммуникации различных интеллектуальных, властных, социальных групп. Действуя таким образом, ВШЭ обеспечивает интеллектуальное оформление ряда ключевых направлений государственной политики (в области экономики, бюджетной политики, образования и др.). Подразделения ВШЭ при этом служат экспериментально-прикладными площадками, где рождаются, обсуждаются и проверяются новые идеи, предложения, решения и сценарии¹⁵.

В настоящее время в структуре ВШЭ сформированы восемь «стратегических академических единиц» (САЕ), которые объединяют «мегафакультеты» и научные подразделения и являются площадками образования и исследований в крупных междисциплинарных областях: «Экономика и управление», «Вызовы социального развития», «Математика, компьютерные науки и информационные технологии», консорциум гуманитарных школ «HUMANUS», «Форсайт и исследования науки, технологий и инноваций», «Когнитивные нейронауки: от моделей к нейротехнологиям», «Образование и развитие человека в меняющемся мире», «Урбанистика и транспортная политика»¹⁶. Многие САЕ позиционируются как фабрики мысли и консалтинговые структуры.

ВШЭ в настоящее время – один из крупнейших и быстро развивающихся университетов России, входит в число лидеров по качеству образования и объему научных исследований. В 2017 г. НИУ ВШЭ вошел в 13 предметных и 2 отраслевых рейтингов QS, продемонстрировав лучший результат среди участников проекта 5–100. По версии рейтинга Ubi Global, бизнес-инкубатор НИУ ВШЭ занял в 2015 г. 14 место среди университетских бизнес-инкубаторов мира (единственный университетский бизнес-инкубатор России, вошедший в мировой Топ-25)¹⁷.

ВШЭ находится на передовых позициях среди российских университетов по включению в процессы цифровизации и глобализации образования и активно работает на международной платформе массовых онлайн-курсов Coursera. На онлайн-курсах НИУ ВШЭ обучается более 1,2 млн слушателей из 195 стран мира¹⁸.

ВШЭ можно назвать университетом фронта, поскольку она ставит беспрецедентную задачу

¹⁵ Там же.

¹⁶ <https://strategyunits.hse.ru/>.

¹⁷ Материалы сайта НИУ ВШЭ <https://www.hse.ru/>.

¹⁸ Там же.

¹⁴ <http://www.soob.ru/n/2002/10/op/0>.

интеллектуального обеспечения транзита российской экономики и общества в направлении к рыночной экономике и демократическому обществу.

Казанский (Приволжский) федеральный университет (КФУ)

Университет позиционирует себя как площадку, где происходит встреча культур и цивилизаций Востока и Запада. Он выстраивает широкие международные связи с университетами и компаниями стран Запада, таких как Франция, Германия, Великобритания, Италия и др., и стран Востока: Китая, Кореи, Японии. На базе университета действуют культурные центры данных стран, происходит обучение их языкам на высоком уровне. Большое число иностранных исследователей привлекается в КФУ по программам академической мобильности: в 2016 г. привлечено 589 человек из 63 стран. В этом же году были проведены 162 международных научных мероприятия.

С 2016 г. начинает действовать новый формат целевых программ по запросам иностранных партнеров. Например, это магистерская программа в области геологии и нефтегазового дела для специалистов нефтяной компании Cupet (Куба); курсы для государственных и муниципальных служащих сферы внешних связей провинции Сычуань (Китай); программа языковой подготовки для сотрудников иранских дипломатических служб¹⁹.

Исторически Казань является одним из центров притяжения тюркоязычного мира, поэтому неслучайно, что 47 % иностранных студентов в КФУ – это представители Азербайджана, Казахстана, Кыргызстана, Турции, Туркменистана и Узбекистана (всего 1969 человек)²⁰.

Большое внимание уделяется теме ислама и тех стран, где он является основной религией: создан ресурсный центр подготовки специалистов с углубленным знанием истории и культуры ислама, проводится обучение турецкому, арабскому языкам; проводятся конференции и форумы, посвященные данной тематике (например, международный форум «Ислам в мультикультурном мире»). КФУ реализует программы «Мигранты–мусульмане Евразии», «Обеспечение глобальной безопасности, урегулирование конфликтов». Около половины иностранных студентов университета являются представителями мусульманского мира. Через соглашения, обмен студентами, конференции КФУ активно участвует в духовной и научной жизни этого мира.

При этом Восток для КФУ не ограничивается тюркоязычным или мусульманским миром. В сферу взаимодействий входят образовательные, научные, правительственные организации стран Дальнего Востока, Юго-Восточной Азии. Так, с 2007 г. на базе КФУ действует Институт Конфуция²¹.

Таким образом, КФУ действует на «фронтире», связанном с одной из важнейших задач современности – задачей обустройства мира, в котором благополучно сосуществуют и синергетически взаимодействуют цивилизации и культуры.

Северо-Восточный федеральный университет (СВФУ)

Университет находится в регионе, значительная часть которого является территорией «пионерного» освоения – это криолитозона Арктики и Севера, в которой хозяйственная деятельность затруднена сложными климатическими и геологическими условиями. Среди приоритетных направлений научных исследований СВФУ – исследования минерально-сырьевой базы, экосистем и биоразнообразия криолитозоны; палеоэкологические исследования; разработка технологий разведки и добычи ископаемых, строительства и эксплуатации различных объектов, работы транспорта, поддержания здоровья человека в экстремальных условиях Севера²².

Еще одна задача, над которой работает университет и для которой еще не найдены успешные решения в мировой практике – это задача интеграции коренных народов полярных регионов в экономические и культурные процессы современного мира, с сохранением их идентичности, языков и культур. В 2011–2014 гг. университет реализовал проект «Форсайт Республики Саха (Якутия)–2050» [10]. В результате исследования определены возможные сценарии будущего республики, предложены содержательные фокусировки долгосрочной стратегии ее развития.

Можно сказать, что СВФУ действует на фронтире поиска новых решений (технологий, включая социальные и культурные) для развития северных и арктических регионов.

Университет Сингулярности (SU)

Singularity University изначально был создан как *фабрика мысли, площадка образовательных программ и бизнес-инкубатор*. Его миссия – фор-

¹⁹ Отчет о международной деятельности за 2016 г., с. 11 http://kpfu.ru/portal/docs/F224745917/Otchet.MD.KFU.2016._DVS.pdf.

²⁰ Там же, с. 6.

²¹ <https://kpfu.ru/imoiv/nauchno-issledovatel'skaya-rabota/nauchno-obrazovatelnye-centry-i-laboratorii/nauchnye-centry/centry/institut-konfuciya>.

²² https://www.s-vfu.ru/universitet/nauka/Napr_nir_SVFU/.

мирование долгосрочной глобальной повестки и активные действия в этой рамке – решение глобальных проблем человечества через генерацию идей, технологических решений, воспитание лидеров, запуск новых бизнесов на основе прорывных технических решений, технологий и продуктов²³.

По ряду ключевых характеристик он соответствует университетам на этапе их зарождения, когда сообщества интеллектуалов объединились для реализации своих интересов, для «концентрации» интеллектуального поиска и воспроизводства сообщества на одной площадке (Ле Гофф [11]). В настоящее время отсутствуют результаты исследований и глубокий анализ феномена SU, представленный далее кейс отражает в первую очередь замысел создателей университета («заявление о намерениях») и в какой-то мере – показатели его состоявшейся, результативной деятельности.

В фокусе внимания SU находятся так называемые «экспоненциальные технологии», то есть области технологий, для которых характерен ускоряющийся рост (числа технических решений, продуктов, числа компаний, объема рынков), а в перспективе ожидаемы качественные сдвиги, которые могут привести к «переформатированию» технологического и экономического пространства в глобальном масштабе.

Университет, действующий в глобальной рамке. В пространстве и времени SU выбирает / полагает предельно широкую рамку: ориентируется на глобальные рынки, долгосрочное будущее и предельные вызовы – на ситуацию ожидаемого взрывного технологического развития, которое создаст беспрецедентные риски для компаний и государств²⁴.

Университет – коллаборация, «платформа». Каждая из «программ» SU изначально создается при участии партнеров – глобальных технологических компаний. SU является формой коллаборации между исследователями, разработчиками технологий, собственниками стартапов, крупными компаниями, венчурными капиталистами: выстраивание коммуникации, взаимодействия, сотрудничества – это и есть основная действительность университета.

Университет – хаб, пакет программ и площадок. Программы SU – программы деятельности, которые включают в себя исследования, разработки, коммуникацию, образование, разработку стартапов и их продвижение. Программы имеют целевой характер и завершаются по достижении необходимых результатов, которые могут включать:

²³ <https://su.org/about/>.

²⁴ <https://su.org/about/global-grand-challenges/>.

формирование сообщества, разработку необходимых технологических решений, создание схем новой социальной организации и др. В программах SU образование является частным, встроенным в «тело» программ процессом.

Программы SU представляют собою пакеты из следующих процессов: 1) программы генерации технологических решений, 2) программы образования, 3) запуск новых бизнесов, 4) выстраивание коллабораций (между исследователями, бизнесом, субъектами стартапов), 5) «акселерация» – ускорение, интенсификация активности всех участников, переход на «траектории прорыва». Программы также включают просветительскую работу и навигацию участников в пространстве технологических перспектив.

Образование в SU. Университет не набирает выпускников школ для их обучения. В образовательные программы включаются люди разных возрастов (в среднем 30 лет), способные развернуть собственную активность. Если искать аналоги вне SU, это «graduate and executive level education». Цель участников – перестроить свою деятельность в соответствии с вызовами будущего, запустить новые деятельности (бизнесы), которые адекватны будущему и, более того, создают это будущее. В SU также нет и преподавателей в обычном смысле слова. Его «персонал» – глобальное экспертное сообщество, сообщество исследователей, разработчиков, бизнесменов и инвесторов.

Тем не менее SU все же должен быть отнесен к университетам (табл. 1), а не к бизнес-инкубаторам или переговорным площадкам для инициирования стартапов, не к венчурным фондам. В отличие от бизнес-площадок, SU работает с основаниями, базовыми онтологемами возможных проектов, а это лежит за пределами бизнес-коммуникации.

Примеры программ и площадок SU: Программа глобальных решений (Global Solutions Program)²⁵; Программа для исполнительных директоров; Программа инновационного партнерства (IPP)²⁶; Соревнование по глобальному воздействию (Global Impact Competition); Инновационный хаб²⁷; ежегодные конференции Exponentia I Conference Series; Сингулярный хаб²⁸ (научно-технический веб-сайт); SU Лаборатории²⁹ («ускоритель стартапов»).

²⁵ <https://su.org/programs/global-solutions-program/>.

²⁶ <https://www2.deloitte.com/us/en/pages/strategy/solutions/deloitte-singularity-university-alliance.html>.

²⁷ <https://singularityuthenetherlands.org/innovation-hub/>.

²⁸ <https://singularityhub.com/>.

²⁹ <https://su.org/su-labs/>.

Отличительные черты Сингулярного университета

Традиционный университет	Сингулярный университет
Базовые процессы: • образование, формирование компетенций, • исследования и разработки (редко), • создание коллаборации – сопровождающий, часто формальный процесс	Базовые процессы: • формулирование и продвижение пафосов (идей, проблем, вызовов, видения будущего), • создание сообщества и строительство коллабораций (исследователей, разработчиков технологий, стартаперов, компаний, венчурных капиталистов), • исследования и прорывные разработки, • создание стартапов и «акселерация» бизнесов
Образовательный институт и центр научных исследований. Достаточно редко фабрика мысли и бизнес-инкубатор	Фабрика мысли, акселератор и бизнес-инкубатор. Образовательные программы – вспомогательный процесс
Исследования и разработки	Решение глобальных проблем человечества (GlobalGrandChallenges)
«Программы» изначально образовательные, они достраиваются инновационной деятельностью, выстраиванием коллабораций	Каждая «программа» включает в себя: генерацию новых идей/задач + создание коллаборации + разработку технологических решений + «акселерацию» разработчиков и предпринимателей + запуск новых бизнесов + образование + просвещение и навигация
Программа (образовательная или исследовательская) создается университетом, далее идет поиск компаний-партнеров	Каждая программа изначально создается при участии партнеров – глобальных технологических компаний, некоммерческих организаций, правительств
Программы запускаются «навечно». Научная школа работает поколениями. Предмет гордости: «мы уже 120 лет готовим юристов»	Программа запускается «на результат», реализуется и сворачивается. «Длинные цели – быстрые результаты»

Показатели деятельности SU в силу его специфики не могут совпадать с показателями «обычного» университета, такими как число студентов, профессоров, количество лабораторий или публикаций. SU в 2017 г. характеризует собственные достижения через такие показатели:

- более 150 000 чел. включены в сети обучения, обмена идеями, коллаборации;
- созданы 76 «локаций» в разных странах мира;
- в последние 8 лет организованы 692 события на площадках по всему миру;
- в события и программы были включены более 33 700 человек;
- предложены более 5000 инициатив, которые должны оказать воздействие в плане ответов на глобальные вызовы человечества.

Заключение

Во второй половине XX в. и в начале XXI в. первые строки глобальных рейтингов занимают американские и западноевропейские университеты, причем эта ситуация представляется стабильной. Результатом упорного труда и масштабных финансовых вливаний стало продвижение в первую сотню университетов гло-

бальных рейтингов университетов Азии (Китай, Сингапур, Японии).

В контексте более долгой истории мы можем увидеть, что стабильность обманчива, признанные лидеры уходят на второй план и выдвигаются новые лидеры. Так, в XIII–XVIII столетиях образцами были университеты Британии, которые обеспечивали воспроизводство элит (что во многом определило возможность создания крупнейшей в истории человечества империи). В XIX столетии в Германии возник новый тип университета – исследовательский, немецкие университеты стали предметом подражания для университетов других стран. Университеты США, ставшие лидерами в XX столетии, собрали в себе лучшие черты британских и германских (ориентация на воспитание элит и на исследования); они, в свою очередь, стали образцом для подражания и моделью, которую стремятся воспроизвести страны Азии, Латинской Америки и Африки.

Правомерен вопрос: какими будут университеты-лидеры XXI столетия. Исследовательские университеты продолжают удерживать сильные позиции, их престиж формировался десятилетиями, но технологическая, экономическая и социальная реальность меняется и может вызвать к жизни новый тип университета-лидера. Уже в настоящее

время проявляются другие аспекты лидерства: университет – «технологический инноватор», университет – двигатель социального развития.

Поэтому особый интерес представляет образ «университета фронта». Это университет, который не только создает научные знания; главное – он создает *прецеденты нового* – мышления, целей, интеллектуальных практик, которые далее принимаются, распространяются и воспроизводятся другими институтами. Его задача – выйти на горизонт возможного (мыслимого, доступного для деятельности) и за этот горизонт (снять ограничения мышления и действия). Университет фронта формирует *видение будущего*, причем не «предсказывает», а задает будущее через генерацию новых идей, ценностей, формулирование целей и задач нового типа, формирование сообществ и коллабораций.

Университет фронта: 1) преодолевает устаревшую картину мира, методы и формы мышления, коммуникации, деятельности; технологии и формы образования; институциональные формы организации науки и образования; 2) полагает основания новой картины мира, методов и форм мышления, коммуникации, деятельности; технологий и форм образования; институциональных форм; 3) разворачивает новые методы и формы всего перечисленного.

Список литературы

1. Салми Д., Фрумин И. Д. Российские вузы в конкуренции университетов мирового класса // Вопросы образования. 2007. № 3. С. 5–45.

2. Salmi J. The Challenge of Establishing World-Class Universities. Washington: The World Bank, 2009. 115 p.

3. Douglass J. A. (ed.) The New Flagship University: Changing the Paradigm from Global Ranking to National Relevancy. Basingstoke – N. Y.: Palgrave Macmillan, 2016. 217 p.

4. Dill D. D. & Soo M. Academic Quality, League Tables, and Public Policy: A Cross-National Analysis of University Ranking Systems, Higher Education, 2005, vol. 49, iss. 4, pp. 495–533.

5. Дорога к академическому совершенству: Становление исследовательских университетов / под ред. Ф. Дж. Альтбаха, Д. Салми. М.: Издательство «Весь Мир», 2012. 382 с.

6. Ефимов В. С., Лаптева А. В. Фазовые трансформации и будущее университетов: философско-методологический анализ // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 6 (106). С. 146–156.

7. Ефимов В. С., Лаптева А. В. Университет 4.0: философско-методологический анализ // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 1 (107). С. 16–29.

8. Nybom T. The Humboldt Legacy: Reflections on the Past, Present, and Future of the European University, Higher Education Policy, 2003, vol. 16, no. 2, pp. 141–159.

9. Кузьминов Я. И. Высшая школа экономики: миссия и механизмы ее реализации // Университетские инновации: опыт Высшей школы экономики / под ред. Я. И. Кузьмина. М.: ГУ ВШЭ, 2006. С. 7–12.

10. Республика Саха (Якутия) – 2050. Форсайт-исследование / под ред. Е. И. Михайловой, В. С. Ефимова. Якутск: Издательский дом Северо-Восточного федерального университета, 2014. 182 с.

11. Ле Гофф Ж. Интеллектуалы в Средние века. СПб.: Издательский дом Санкт-Петербургского университета, 2003. 160 с.

DOI 10.15826/umpa.2017.06.070

FRONTIER UNIVERSITY: ON THE WAY TO NEW GENERATION DEVELOPMENT INSTITUTIONS

V. S. Efimov, A. V. Lapteva

Siberian Federal University

79 Svobodny ave., Krasnoyarsk, 660041, Russian Federation;

efimov.val@gmail.com

Key words: leader university, university rating, university of the frontier, development institute.

The article analyzes various approaches and grounds for singling out the leading universities. The criteria used in compiling various university ratings are considered; four ideal models are identified and the real ratings are correlated with these models. There is a tendency towards the formation of more balanced ratings, which take into account many aspects of the superiority of universities. Also considered is the concept of a world-class university, proposed by P. Altbach, D. Salmi and I. D. Frumin.

The concept of the «frontier university» is proposed, which reflects a special type of university leadership and the type of development institution adequate to the challenges of the 21st century. The special position, mission, task, subjects of frontier university activity are considered. It acts as a subject and «platform» for deployment of new directions

of science, technology, social practices that expand the horizon of the existence of mankind, create fundamentally new opportunities for cognition, production, social and personal life («set the future»).

The University of Berlin, the Higher School of Economics, Kazan Federal University, North-Eastern Federal University, Singularity University are considered as precedents (universities that in some sense implement the idea of the Frontier University).

References

1. Salmi J., Frumin I. D. Rossiiskie vuzy v konkurent-sii universitetov mirovogo klassa [Russian Colleges in the Competition of Leading World Universities]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies], 2007, no. 3, pp. 5–45.
2. Salmi J. The Challenge of Establishing World-Class Universities. Washington: The World Bank, 2009. 115 p.
3. Douglass J. A. (ed.) The New Flagship University: Changing the Paradigm from Global Ranking to National Relevancy. Basingstoke–N. Y.: Palgrave Macmillan, 2016. 217 p.
4. Dill D. D. & Soo M. Academic Quality, League Tables, and Public Policy: A Cross-National Analysis of University Ranking Systems, *Higher Education*, 2005, vol. 49, iss. 4, pp. 495–533.
5. Altbach P., Salmi J. (eds) Doroga k akademicheskomu sovershenstvu: Stanovlenie issledovatel'skikh universitetov [The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities], Moscow, Ves' Mir, 2012. 382 p.
6. Efimov V. S., Lapteva A. V. Fazovye transformatsii i budushchee universitetov: filosofsko-metodologicheskii analiz [Phase Transformations and the Future of Universities: Philosophical and Methodological Analysis]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 2016, no. 6 (106), pp. 146–156.
7. Efimov V. S., Lapteva A. V. Universitet 4.0: filosofsko-metodologicheskii analiz [University 4.0: Philosophical and Methodological Analysis]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 2017, no. 1, pp. 16–29.
8. Nybom T. The Humboldt Legacy: Reflections on the Past, Present, and Future of the European University, *Higher Education Policy*, 2003, vol. 16, no. 2, pp. 141–159.
9. Kuz'minov Ya. I. Vysshaya shkola ekonomiki: missiya i mekhanizmy ee realizatsii [Higher School of Economics: mission and mechanisms for its implementation]. In: Kuz'minov Ya. I. (ed.), *Universitetskie innovatsii: opyt Vysshei shkoly ekonomiki* [University Innovations: Higher School of Economics Experience], Moscow, Higher School of Economics Publ., 2006, pp. 7–12.
10. Mikhailova E. I., Efimov V. S., Borisova U. S. [et al.] Respublika Sakha (Yakutiya) – 2050. Forsait-issledovanie [The Sakha (Yakutia) Republic – 2050. Foresight Research], Yakutsk, Publishing House of the North-Eastern Federal University, 2014, 182 p.
11. Le Goff J. Intellekтуалы в Средние века [Intellectuals in the Middle Ages]. Saint Petersburg University Press, 2003. 160 p.

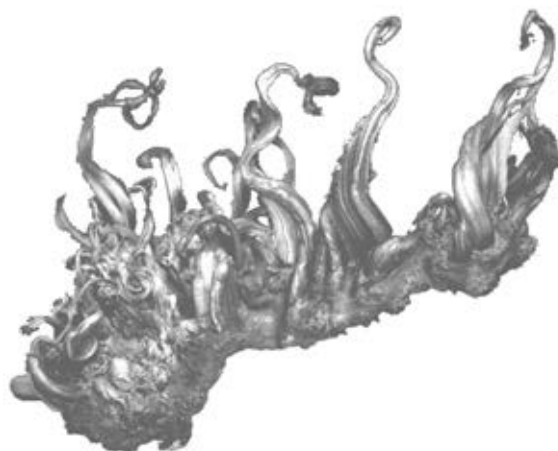
Информация об авторах / Information about the authors:

Ефимов Валерий Сергеевич – кандидат физико-математических наук, доцент, директор Центра стратегических исследований и разработок Сибирского федерального университета; 8 (391) 291-27-31; efimov.val@gmail.com.

Лаптева Алла Владимировна – специалист Центра стратегических исследований и разработок Сибирского федерального университета; 8 (391) 291-27-31; avlapteva@yandex.ru.

Valerii S. Efimov – Candidate of Sciences (Physics and Mathematics), Associate Professor, Director, Center for Strategic Research and Development, Siberian Federal University; +7 (391) 291-27-31; efimov.val@gmail.com.

Alla V. Lapteva – Specialist, Center for Strategic Research and Development, Siberian Federal University; +7 (391) 291-27-31; avlapteva@yandex.ru.





DOI 10.15826/umpa.2017.06.071

КРИТЕРИАЛЬНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ УНИВЕРСИТЕТОВ ДЛЯ ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ ПРАВА САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ПРИСУЖДЕНИЯ УЧЕНЫХ СТЕПЕНЕЙ*

С. И. Пахомов^а, О. В. Кулямин^а, В. А. Гуртов^{б, с}, Л. В. Щеголева^{б, d}

^а *Министерство образования и науки Российской Федерации
Россия, 117997, г. Москва, ул. Люсиновская, 51*

^б *Петрозаводский государственный университет
Россия, 185910, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 31; vgurt@petrsu.ru*

^с *Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»
Россия, 115409, г. Москва, Каширское ш., 31*

^d *Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ»
им. В. И. Ульянова (Ленина)
Россия, 197376, г. Санкт-Петербург, ул. Профессора Попова, 5*

Ключевые слова: рейтинг университета, образовательная организация высшего образования, присуждение ученой степени, показатели результативности научной деятельности, пороговое значение.

Статья относится к категории исследовательских статей.

Одной из задач менеджмента кадров высшей научной квалификации является совершенствование системы аттестации кадров высшей научной квалификации, где в настоящее время происходит апробация подхода, основанного на предоставлении образовательным организациям права самостоятельного присуждения ученых степеней. Переход к такой системе аттестации должен быть постепенным и опираться на взвешенные решения в части предоставления организациям таких прав. В статье рассматривается проблема формирования перечня показателей из числа показателей мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования, а также их пороговых значений для формирования перечня потенциальных образовательных организаций высшего образования, которым может быть предоставлено право самостоятельного присуждения ученой степени. Число возможных показателей эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования превышает сотню. Использование всех показателей представляется нецелесообразным, так как некоторые показатели не влияют на возможность получения права самостоятельного присуждения ученых степеней, другие показатели коррелируют между собой.

Для решения проблемы на первом этапе были отобраны 14 наиболее существенных показателей результативности научной деятельности образовательных организаций высшего образования из числа показателей, представленных в отчетах организаций в рамках мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования. Эти показатели можно распределить по трем группам. На основе данных за 2015 г. был сформирован перечень из образовательных организаций высшего образования, занимающих первые 10 позиций по величине общего интегрального показателя. Для сокращения числа показателей был проведен анализ корреляционной связи показателей внутри каждой из трех групп, по результатам которого из каждой группы было выделено по одному показателю. В ходе исследования применялись методы системного анализа, методы корреляционного анализа.

Рейтинг организаций, построенный по трем показателям, продемонстрировал, что снижение размерности данных не повлияло на качество рейтингования. На основе этого был сделан вывод, что три отобранные показателя могут быть рекомендованы для использования при формировании перечня образовательных организаций высшего образования, кому предоставляется право на самостоятельное присуждение ученой степени. Для этих

* Статья подготовлена при финансовой поддержке проектов в рамках государственного задания Министерства образования и науки России № 2.4441.2017/НМ и № 2.4442.2017/НМ.

трех показателей были определены их пороговые значения, превышение которых позволит включить организацию в рассматриваемый перечень.

Новизна работы заключается в обосновании системы количественных критериев для предоставления университетам права самостоятельного присуждения ученых степеней.

Статья представляет интерес для исследователей и практиков в области менеджмента кадров высшей научной квалификации как на уровне образовательных организаций, так и на уровне федеральных органов исполнительной власти.

Введение

В Российской Федерации до настоящего времени система аттестации кадров высшей научной квалификации носила исключительно государственный характер. Ученая степень, имеющая два уровня – кандидат и доктор наук – присуждается диссертационным советом с последующим утверждением Высшей аттестационной комиссией при Министерстве образования и науки Российской Федерации. Соответствие результатов научной деятельности соискателя ученой степени и деятельность диссертационного совета регламентируется государственными нормативно-правовыми актами: Положением о порядке присуждения ученой степени и Положением о диссертационном совете.

В мировой практике нормативно-правовое регулирование на государственном уровне в этой сфере отсутствует. Ученая степень присуждается университетами и, как правило, имеет один уровень (PhD – доктор философии, соответствующий 8 уровню МСКО).

Вхождение России в Болонский процесс повлекло за собой унификацию уровней подготовки высшего образования (бакалавр, магистр) и инициировало постепенный переход к международной практике присуждения ученых степеней.

Первым этапом в этой деятельности стал нормативно-правовой акт, разрешающий Московскому государственному университету имени М. В. Ломоносова (МГУ) и Санкт-Петербургскому государственному университету (СПбГУ) самостоятельно устанавливать всю процедуру, связанную с присуждением ученых степеней¹. В этом же документе было указано, что научные организации и образовательные организации высшего образования, которые достигли высоких результатов в научной и (или) научно-технической деятельности, также могут получить права, предоставленные МГУ и СПбГУ. Правительство Российской Федерации в Постановлении от 11 мая 2017 г. № 553 утвердило Положение о формировании перечня научных организаций и образовательных организаций высшего образования, которым предоставляются эти

права. В Положении указаны основные критерии, которым должны соответствовать университеты и научные организации. Число критериев ограничено по сравнению с показателями научной деятельности организаций, участвующих в мониторинге эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования, поэтому возникает проблема выбора критериальных показателей университетов для предоставления им права самостоятельного присуждения ученых степеней.

В настоящей статье рассматриваются подходы к формированию перечня показателей из числа показателей мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования, а также к определению пороговых значений показателей для формирования перечня потенциальных образовательных организаций высшего образования, которым может быть предоставлено право самостоятельного присуждения ученой степени.

Рейтингование российских университетов

Исследование вопросов оценки деятельности российских университетов рассматривается с разных сторон, включающих аспекты оценки эффективности деятельности вузов в профессиональном, научном, инновационном характерах [1–3], включения университетов в мировое образовательное пространство [4, 5], репутационные и социальные аспекты [6, 7]. Основным подходом в такой оценке для принятия управленческих решений является ранжирование или рейтингование вузов.

Рейтингование как метод интегральной оценки деятельности университетов наиболее полно декларируется в Берлинских принципах ранжирования организаций высшего образования [8], критериях оценки методологий рейтингования «Правила аудита рейтингов» [9] и принципах сертификации ранжирования [10]. В этих документах говорится, что при разработке новой методологии проведения рейтингов должны соблюдаться основные 16 принципов ранжирования, которые затрагивают формирование цели и задач ранжирования; выбор индикаторов и их весов; сбор и обработку данных; а также представление результатов ранжирования.

¹ Федеральный закон от 23 августа 1996 г. № 127-ФЗ (ред. от 23 мая 2016 г.) «О науке и государственной научно-технической политике».

К числу наиболее популярных международных рейтингов университетов относятся рейтинги QS, THE, ARWU, U-Multirank [11].

Для российских университетов при формировании рейтингов используются результаты мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования, проводимые ежегодно Министерством образования и науки Российской Федерации. При формировании рейтингов показатели деятельности каждой организации структурированы по семи разделам со следующими сведениями: общие; об образовательной деятельности и подготовке научных кадров; о научной деятельности; о персонале; о материально-технической и информационной базе; о финансово-экономической деятельности; дополнительные сведения о деятельности. В каждом разделе число показателей – несколько десятков, а общее их число превышает сотню [12].

Для подведомственных организаций Министерства образования и науки Российской Федерации показатели деятельности формируются на основе отчетов вузов о научной деятельности и включают 4 раздела: общие сведения и показатели научного потенциала (финансирование и выполнение научных исследований и разработок, кадровый состав, подготовка кадров высшей научной квалификации и специалистов, материально-техническая база, результативность научных исследований и разработок). Число показателей также превышает сотню [13].

Показатели мониторинга [12] и отчетов [13] вузов активно используются при разработке специализированных рейтингов, в частности для формирования сети диссертационных советов в организациях, находящихся в ведении Министерства образования и науки Российской Федерации [14], а также для анализа соответствия деятельности диссертационных советов критериальным требованиям Высшей аттестационной комиссии при Министерстве образования и науки Российской Федерации [15]. Каждая из методик формирования рейтингов, как правило, использует 15–20 показателей, сгруппированных в 3–4 раздела.

Анализ показателей университетов – потенциальных кандидатов на право самостоятельного присуждения ученой степени

Для формирования предварительного перечня образовательных организаций высшего образования, которым может быть предоставлено право самостоятельного присуждения ученой

степени, с учетом Берлинских принципов рейтингования и предыдущего опыта Министерства образования и науки Российской Федерации по формированию профильных рейтингов были определены 3 группы с 14 показателями результативности научной деятельности образовательных организаций высшего образования: «группа 1. Финансирование» содержит 2 показателя; «группа 2. Кадровый потенциал и подготовка кадров» – 8 показателей; «группа 3. Публикационная активность» – 4 показателя. Список показателей следующий:

1.1. Объем затрат на научные исследования и разработки в расчете на одного научно-педагогического работника, тыс. руб.;

1.2. Объем затрат на научные исследования и разработки, тыс. руб.;

2.1. Удельный вес научно-педагогических работников, защитивших кандидатские и докторские диссертации за отчетный период в общей численности научно-педагогических работников, %;

2.2. Численность зарубежных ведущих профессоров, преподавателей и исследователей, работающих в образовательной организации не менее 1 семестра, чел.;

2.3. Удельный вес численности обучающихся (приведенного контингента) по программам магистратуры и подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре) в общей численности приведенного контингента обучающихся по основным образовательным программам высшего образования, %;

2.4. Численность аспирантов образовательной организации в расчете на 100 студентов (приведенного контингента), чел.;

2.5. Общая численность аспирантов, чел.;

2.6. Общая численность докторантов, чел.;

2.7. Общая численность иностранных аспирантов, чел.;

2.8. Число диссертационных советов, ед.;

3.1. Количество цитирований публикаций, изданных за последние 5 лет, индексируемых в базе данных «Сеть науки» (Web of Science), в расчете на 100 научно-педагогических работников, ед.;

3.2. Количество научных публикаций в научных журналах, индексируемых в базе данных «Сеть науки» (Web of Science), в расчете на 100 научно-педагогических работников, ед.;

3.3. Количество цитирований публикаций, изданных за последние 5 лет, индексируемых в информационно-аналитической системе научного цитирования Scopus в расчете на 100 научно-педагогических работников (НПР), ед.;

3.4. Число публикаций организации, индексируемых в информационно-аналитической системе научного цитирования Scopus, в расчете на 100 НПП, ед.

С учетом этих показателей анализировался уровень «статусных» университетов как потенциальных кандидатов на право самостоятельно присуждать ученую степень. В их числе те вузы, которым установлена категория «федеральный университет» (10 вузов) или «национально-исследовательский университет» (29 вузов); те, которые участвуют в реализации программы государственной поддержки в целях повышения их конкурентоспособности (13 вузов); те, которые реализуют разработанные и утвержденные самостоятельно образовательные стандарты по всем уровням высшего образования (12 вузов). Поскольку часть университетов относится к двум или трем категориям, то общее число университетов составило 48.

Абсолютные значения показателей формировались по отчетам организаций за 2015 г. Затем каждый показатель нормировался на диапазон от 0 до 1, а интегральное значение рассчитывалось как сумма по группе показателей и в целом по всем показателям.

Полученные значения для каждого показателя, интегрального значения показателей в группе и в целом по организации позволили сформировать рейтинги образовательных организаций.

В результате расчета к числу образовательных организаций высшего образования, занимающих первые 10 позиций по величине общего интегрального показателя (Топ-10), отнесены следующие: Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»; Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики; Национальный исследовательский Томский государственный университет; Санкт-Петербургский национальный исследовательский Академический университет Российской академии наук; Российский университет дружбы народов; Московский физико-технический институт (государственный университет); Национальный исследовательский Томский политехнический университет; Новосибирский национальный исследовательский государственный университет; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; Южный федеральный университет. Отметим, что шесть из этих десяти университетов вошли в Шанхайский рейтинг (Academic Ranking of World Universities или

Shanghai Ranking's Global Ranking of Academic Subjects 2017) [16].

Кроме использования интегрального показателя при ранжировании организаций можно использовать ранги как номера позиций организаций при сортировке по убыванию интегрального показателя. Анализ показывает, что использование рангов является менее точным инструментом при рейтинговании, чем использование интегральных показателей.

Снижение размерности критериальных показателей

Показатели для формирования перечня образовательных организаций высшего образования, которым предоставляется право самостоятельного присуждения ученой степени, регламентируются постановлением Правительства Российской Федерации. Поэтому использование 14 показателей является избыточным, необходимо сократить их число до трех-четырех без потери для качества отбора университетов.

При анализе многомерных данных часто используются методы снижения размерности, к которым относятся метод главных компонент, факторный анализ, многомерное шкалирование и другие [17].

Для сокращения числа показателей (уменьшения размерности входных параметров) проводился анализ корреляционной связи показателей внутри каждой из трех групп. Для этого по каждой группе рассчитывался интегральный показатель и нормировался на диапазон от 0 до 1. Затем рассчитывался коэффициент корреляции внутри группы каждого показателя с интегральным показателем по группе.

На рис. 1–3 приведены диаграммы рассеяния, иллюстрирующие эти корреляционные зависимости.

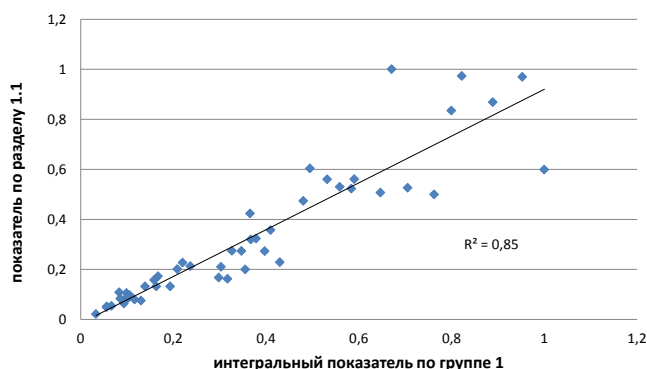


Рис. 1. Диаграмма рассеяния показателя 1.1 и интегрального показателя по группе 1

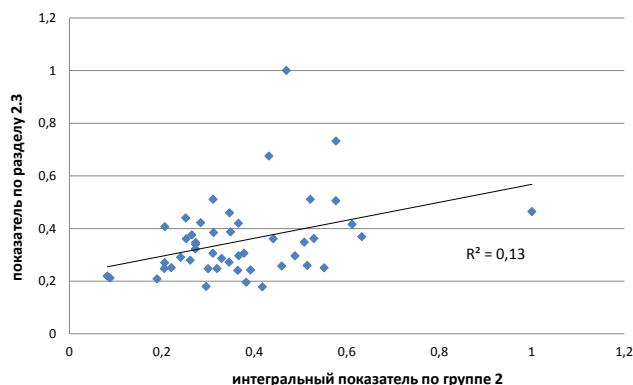


Рис. 2. Диаграмма рассеяния показателя 2.3 и интегрального показателя по группе 2

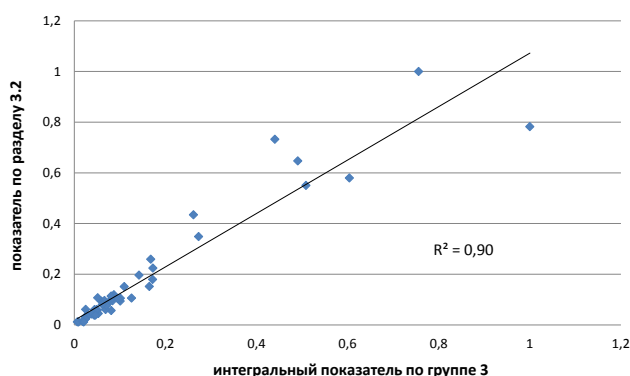


Рис. 3. Диаграмма рассеяния показателя 3.2 и интегрального показателя по группе 3

Для первой и третьей групп высокие значения коэффициента корреляции оказались для показателя 1.1 (0,92) и для показателя 3.2 (0,95), и именно эти показатели были выбраны для дальнейшего анализа.

Для второй группы значение коэффициента корреляции для многих показателей было менее 0,5. Поэтому в качестве показателя из этой группы был выбран показатель 2.3 как наиболее значимый по содержанию.

Для выбранных показателей 1.1, 2.3 и 3.2 из трех групп был также рассчитан интегральный показатель. Анализ корреляционной зависимости интегрального показателя по 3 значениям и интегрального показателя по 14 значениям показал высокую связь между ними со значением коэффициента корреляции $R=0,8$. На рисунке 4 приведена диаграмма рассеяния, показывающая связь интегрального показателя, рассчитанного по 3 значениям, и интегрального показателя по 14 значениям.

Сформированный рейтинг образовательных организаций на основе интегрального показателя по 3 значениям показал, что в Топ-10 университетов вошли 8 из 10 вузов из перечня рейтингования Топ-10 на основе интегрального показателя по 14 значениям. Два университета – МИЭТ и МИСиС – улучшили свои позиции, переместив-

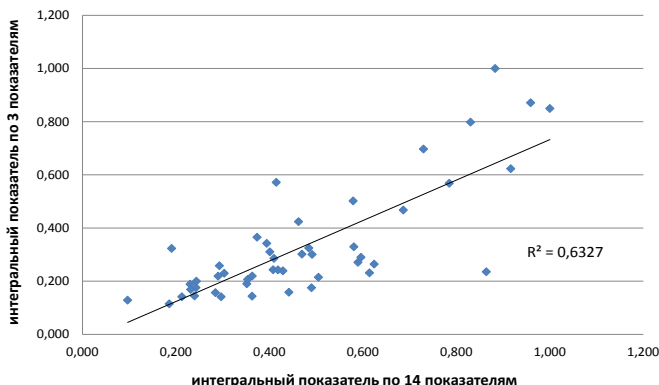


Рис. 4. Диаграмма рассеяния, показывающая связь интегрального показателя, рассчитанного по 3 показателям, и интегрального показателя, рассчитанного по всем 14 показателям

шись на более высокие позиции в рейтинге на основе интегрального показателя по 3 значениям.

Таким образом, снижение размерности данных не повлияло на качество рейтингования. Следовательно, эти 3 показателя могут быть рекомендованы для использования при формировании перечня образовательных организаций высшего образования, которым предоставляется право на самостоятельное присуждение ученой степени²:

1.1. Объем затрат на научные исследования и разработки в расчете на одного научно-педагогического работника, тыс. руб.;

2.3. Удельный вес численности обучающихся (приведенного контингента) по программам магистратуры и подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре) в общей численности приведенного контингента обучающихся по основным образовательным программам высшего образования, %;

3.2. Количество научных публикаций в научных журналах, индексируемых в базе данных «Сеть науки» (Web of Science), в расчете на 100 научно-педагогических работников, ед.

Пороговые значения этих показателей нужно определять экспертным путем и корректировать их по мере необходимости.

Выбор пороговых значений показателей

При формировании перечня образовательных организаций важным является выбор пороговых значений показателей деятельности университе-

² Постановление Правительства Российской Федерации от 11 мая 2017 г. № 553 «Положение о формировании перечня научных организаций и образовательных организаций высшего образования, которым предоставляются права, предусмотренные абзацами вторым – четвертым пункта 31 статьи 4 Федерального закона «О науке и государственной научно-технической политике»».

тов, позволяющий претендовать на право самостоятельного присуждения ученой степени. В этом случае важны все три абсолютных значения показателей. На рис. 5, в качестве примера, приведены ранги вузов и объемы затрат вузов на научные исследования в расчете на одного научно-педагогического работника, отсортированные по убыванию значения объема затрат.

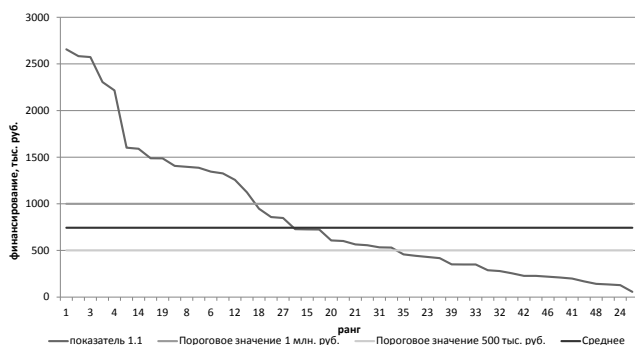


Рис. 5. Ранжирование объема затрат вузов на научные исследования в расчете на одного научно-педагогического работника, тыс. руб.

Ориентиром для выбора значения критериев является среднее значение по массиву каждого показателя, при этом для корректного расчета величины среднего необходимо исключить выпадающие значения на «хвостах» распределения. В нашем случае это три максимальных значения для каждого показателя. С учетом этого среднее значение показателей составили: показатель 1.1 – 750 тыс. руб., показатель 2.3 – 18 %, показатель 3.2 – 23 ед.

С использованием этих средних значений показателей число университетов одновременно соответствующих этим **трем критериям** составило 9 из 48 вузов. Увеличение пороговых значений показателей до величин: показатель 1.1 – 1 млн руб., показатель 2.3 – 20 %, показатель 3.2 – 100 ед., уменьшило число вузов до 5. Изменение пороговых значений показателей до величин: показатель 1.1 – 500 тыс. руб., показатель 2.3 – 15 %, показатель 3.2 – 40 ед., несущественно увеличило число университетов, соответствующих критериям, всего на единицу. Основным показателем, не позволяющим увеличивать численность вузов, является показатель публикационной активности.

При одновременном соответствии показателей организации **двум критериям** из трех число университетов значительно меняется только в том случае, если не используется критерий по показателю 3.2 (Количество публикаций). Число статусных вузов, одновременно удовлетворяющих двум критериям для средних пороговых значений, составляет 15, а для уменьшенных – 22 вуза.

Заключение

Ведомственные мониторинги деятельности организаций высшего образования используют десятки и сотни показателей, характеризующих различные стороны деятельности организаций. Наиболее представительным из них является отчет вуза о научной деятельности, который проводится уже более 20 лет. Показатели этого мониторинга позволяют оценить научный потенциал вуза и выделить лидеров для принятия решения о возможности предоставления им права самостоятельного присуждения ученых степеней.

Первичное использование четырнадцати показателей на массиве 48 «статусных» университетов позволило выделить лидеров по научному потенциалу, но оказалось избыточным. Для рейтингования вузов на предмет предоставления права на самостоятельное присуждение ученой степени можно ограничиться тремя показателями, характеризующими финансирование научных исследований, подготовку магистров, аспирантов и публикационную активность. Пороговые значения этих показателей определяются экспертным путем на основе средних показателей для статусных вузов. При одновременном соответствии университета трем критериям число возможных претендентов составляет от 4 до 9 университетов, а при соответствии двум критериям – до 22 университетов.

Список литературы

1. Шешукова Т. Г., Сергеева Н. В. Формирование системы показателей для оценки эффективности научной деятельности национальных исследовательских университетов // Экономический анализ: теория и практика. 2012. № 4. С. 53–63.
2. Барабанер Х. З., Давыдова О. В. Национальные системы ранжирования учебных заведений // Управление. 2012. № 11–12 (40). С. 4–8.
3. Паникарова С. В., Власов М. В., Кузнецов П. Д. Оценка научной результативности университетов: институциональный подход // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 5. С. 80–89.
4. Самойлов В. А., Громова Н. В., Улитина Е. В. Международные рейтинги университетов – современный инструмент интеграции России в мировое образовательное пространство // Науковедение. 2013. № 6 (19). С. 95.
5. Лазарев Г. И. Новому содержанию образования – новые рейтинги // Университетское управление: практика и анализ. 2006. № 6. С. 40–45.
6. Задорожнюк И. Е., Киреев С. В. Рейтингование вузов: социологическое обеспечение // Высшее образование в России. 2016. № 11. С. 55–65.
7. Резник С. Д., Юдина Т. А., Камбурз В. Г. Рейтинг высшего учебного заведения как метод оценки его репутации // Известия Пензенского государственного пе-

дагогического университета им. В. Г. Белинского. 2012. № 28. С. 488–493.

8. Берлинские принципы ранжирования высших учебных заведений [Электронный ресурс]. URL: <http://ireg-observatory.org/en/index.php/berlin-principles-russian> (дата обращения: 03.07.2017).

9. IREG-Ranking Audit. Purpose, Criteria and Procedure, available at: http://www.ireg-observatory.org/pdf/IREG_audit.pdf (accessed 03.07.2017).

10. IREG Ranking Audit Manual, available at: http://ireg-observatory.org/en/pdfy/ranking_audit_audit.pdf (accessed 03.07.2017).

11. Тарадина Л. Д. Рейтингование университетов // Отечественные записки. 2013. № 4. С. 256–268.

12. Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/?m=vpo> (дата обращения: 03.07.2017).

13. Научный потенциал вузов и научных организаций Минобрнауки России [Электронный ресурс]. URL: <http://statsb.rptnid.ru/> (дата обращения: 03.07.2017).

14. Пахомов С. И., Дмитриев Г. И., Гуртов В. А., Щеголева Л. В. Методика формирования сети диссертационных советов в организациях, находящихся в ведении Минобрнауки России // Высшее образование в России. 2016. № 10. С. 5–15.

15. Шишканова И. А., Пахомов С. И., Гуртов В. А., Пенние И. В. Критерии оценки деятельности диссертационных советов для трансформации национальной сети аттестации кадров ВНК // Актуальные проблемы российского права. 2017. № 4 (77). С. 208–216.

16. В Шанхайский глобальный рейтинг вошли 12 вузов России [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/новости/10295> (дата обращения: 03.07.2017).

17. Айвазян С. А., Мхитарян В. С. Прикладная статистика. Основы эконометрики: Учебник для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. 656 с.

DOI 10.15826/umpa.2017.06.071

THE CRITERIAL INDICATORS OF UNIVERSITIES FOR GRANTING TO THEM THE RIGHT TO AWARD ACADEMIC DEGREES

S. I. Pakhomov^a, O. V. Kulyamin^a, V. A. Gurtov^{b,c}, L. V. Shchegoleva^{b,d}

*^a Department of Attestation of Scientific and Research and Teaching Personnel of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation
11 Tverskaya str., Moscow, 125993, Russian Federation*

*^b Petrozavodsk State University
33 Lenin str., Petrozavodsk, Republic of Karelia, 185910, Russian Federation; vgurt@petrsu.ru*

*^c National Research Nuclear University «MEPhI»
31 Kashirskoe shosse, Moscow, 115409, Russian Federation*

*^d Saint Petersburg Electrotechnical University «LETI»
5 Professora Popova str., Saint Petersburg, 197376, Russian Federation*

Key words: university rating, educational organization of higher education, award of academic degree, indicators of scientific performance, threshold value.

The article falls under research category.

One of the tasks of managing highly qualified personnel is the improvement of attestation system which nowadays is testing the approach based on delegating the right to awarding academic degrees directly to universities. Transition to such system should be gradual and based on solid decisions concerning delegation of such rights to the organizations. The article looks into the problem of forming performance indicators list that would be based on performance indicators used in monitoring efficacy of higher education institutions that might get the right to award academic degrees. The number of possible performance indicators for higher educational institutions' activities is over 100. The use of all indicators does not seem reasonable as some of them do not affect the ability to get the right of awarding academic degrees and some indicators correlate with each other.

In order to solve the problem at the first stage 14 most significant indicators of research activities efficacy at educational institutions were chosen from the list of indicators presented in the reports from organizations provided within the framework of monitoring higher educational institutions activities efficacy. These indicators can be divided into 3 groups. On the basis of the data for 2015 a list of higher educational institutions taking the first 10 positions in terms of overall integral indicator was formed. In order to make the indicators list shorter an analysis of correlation links between indicators within each group was made based on which one indicator was taken from each group. The research employed the methods of system analysis and correlation analysis.

The rating of organizations built on three indicators demonstrated that the decrease of data size did no influence the quality of the rating. It lead to the conclusion that three chosen indicators can be recommended for forming the list of higher education institutions allowed to award academic degrees independently. Authors defined threshold figures for these indicators, higher numbers for which allow for including organization into the list under analysis.

The novelty of the article is in formulating the basis for qualitative criteria system for providing universities with the right to award academic degrees independently.

The article is of interest for researchers and practitioners in the field of highly qualified academic staff management both at the level of educational institutions and at the level of federal executive bodies.

References

1. Sheshukova T. G., Sergeeva N. V. Formirovanie sistemy pokazatelei dlya otsenki effektivnosti nauchnoi deyatel'nosti natsional'nykh issledovatel'skikh universitetov [The Formation of an Indicator System to Measure the Effectiveness of Scientific Activities of National Research Universities]. *Ekonomicheskii analiz: teoriya i praktika* [Economic Analysis: Theory and Practice], 2012, no. 4, pp. 53–63.
2. Barabaner Kh. Z., Davydova O. V. Natsional'nye sistemy ranzhirovaniya uchebnykh zavedenii [National University Ranking Systems]. *Upravlenets* [The Manager], 2012. no. 11–12 (40), pp. 4–8.
3. Panikarova S. V., Vlasov M. V., Kuznetsov P. D. Otsenka nauchnoi rezul'tativnosti universitetov: institutsional'nyi podkhod [Assessment of Scientific Productivity of the Universities: Institutional Approach]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 2016, no. 5, pp. 80–89.
4. Samoilov V. A., Gromova N. V., Ulitina E. V. Mezhdunarodnye reitingi universitetov – sovremennyyi instrument integratsii Rossii v mirovye obrazovatel'noe prostanstvo [International University Rankings as a Modern Instrument of Integrating Russia into the World Educational Space]. *Naukovedenie*, 2013, no. 6 (19), p. 95.
5. Lazarev G. I. Novomu sodержaniyu obrazovaniya – novye reitingi [The New Content of Education Calling New Ratings]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 2006, no. 6, pp. 40–45.
6. Zadorozhnyuk I. E., Kireev S. V. Reitingovanie vuzov: sotsiologicheskoe obespechenie [University Ranking: Sociological Support]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 2016, no. 11, pp. 55–65.
7. Reznik S. D., Yudina T. A., Kamburg V. G. Reiting vysshego uchebnogo zavedeniya kak metod otsenki ego reputatsii [Rating of the Universities as a Method of Determining its Reputation]. *Izvestiya Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni V. G. Belinskogo. Public Sciences*, 2012, no. 28, pp. 488–493.
8. Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions, available at: <http://ireg-observatory.org/en/index.php/berlin-principles-english> (accessed 03.07.2017).
9. IREG-Ranking Audit. Purpose, Criteria and Procedure, available at: http://www.ireg-observatory.org/pdf/IREG_audit.pdf (accessed 03.07.2017).
10. IREG Ranking Audit Manual, available at: http://ireg-observatory.org/en/pdf/ranking_audit_audit.pdf (accessed 03.07.2017).
11. Taradina L. D. Reitingovanie universitetov [Merits and Demerits of International Ratings]. *Otechestvennye Zapiski*, 2013, no. 4, pp. 256–268.
12. Informatsionno-analiticheskie materialy po rezul'tatam provedeniya monitoringa effektivnosti deyatel'nosti obrazovatel'nykh organizatsii vysshego obrazovaniya [Information-Analytical Materials on the Results of Monitoring the Effectiveness of Educational Institutions of Higher Education], available at: <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/?m=vpo> (accessed 03.07.2017).
13. Nauchnyi potentsial vuzov i nauchnykh organizatsii Minobrnauki Rossii [The Scientific Potential of Universities and Research Organizations of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation], available at: <http://statsb.rptnid.ru/> (accessed 03.07.2017).
14. Pakhomov S. I., Dmitriev G. I., Gurtov V. A., Shchegoleva L. V. Metodika formirovaniya seti dissertatsionnykh sovetov v organizatsiyakh, nakhodyashchikhsya v vedeni Minobrnauki Rossii [Method to Evaluate the Possibility of Establishing Dissertation Council in the Organization, Administered by the Ministry of Education and Science of Russian Federation]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 2016, no. 10, pp. 5–15.
15. Shishkanova I. A., Pakhomov S. I., Gurtov V. A., Pennie I. V. Kriterii otsenki deyatel'nosti dissertatsionnykh sovetov dlya transformatsii natsional'noi seti attestatsii kadrov VNK [Criteria for Assessing the Activities of Dissertational Councils for the Transformation of the National Network of Personnel Certification of VNK]. *Aktual'nye problemy rossiiskogo prava* [Actual Problems of Russian Law], 2017, no. 4 (77), pp. 208–216.
16. V Shankhaiskii global'nyi reiting voshli 12 vuzov Rossii [The Shanghai Global Ranking Includes 12 Universities of Russia], available at: <http://минобрнауки.рф/новости/10295> (accessed 03.07.2017).
17. Aivazyan S. A., Mkhitarian V. S. Prikladnaya statistika. Osnovy ekonometriki [Applied statistics. Basic Econometrics], Moscow, YuNITI-DANA, 2001, 656 p.

Информация об авторах / Information about the authors:

Сергей Иванович Пахомов – доктор химических наук, профессор, директор Департамента аттестации научных и научно-педагогических работников Министерства образования и науки Российской Федерации; 8 (499) 237-70-84; pahomov-si@mon.gov.ru.

Олег Васильевич Кулямин – референт отдела Департамента аттестации научных и научно-педагогических работников Министерства образования и науки Российской Федерации; 8 (499) 681-03-87; kulyamin-ov@mon.gov.ru.

Валерий Алексеевич Гуртов – доктор физико-математических наук, профессор, директор Центра бюджетного мониторинга Петрозаводского государственного университета; 8-921-726-56-39; vgurt@petrsu.ru.

Людмила Владимировна Щеголева – доктор технических наук, доцент, начальник отдела Центра бюджетного мониторинга Петрозаводского государственного университета; 8-909-572-57-20; schegoleva@petrsu.ru.

Sergey I. Pakhomov – Doctor of Chemical Sciences, Professor, Director, Department of Attestation of Scientific and Research and Teaching Personnel, Ministry of Education and Science of the Russian Federation; 8 (499) 237-70-84; pahomov-si@mon.gov.ru.

Oleg V. Kulyamin – Department Assistant, Department of Attestation of Scientific and Research and Teaching Personnel, Ministry of Education and Science of the Russian Federation; 8 (499) 681-03-87; kulyamin-ov@mon.gov.ru.

Valery A. Gurtov – Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Head, Center of Budget Monitoring, Petrozavodsk State University; 8-921-726-56-39; vgurt@petrsu.ru.

Liudmila V. Shchegoleva – Doctor of Technical Sciences, Professor, Head, Department of Center of Budget Monitoring, Petrozavodsk State University; 8-909-572-57-20; schegoleva@petrsu.ru.



ТИПОЛОГИЯ ИНСТИТУТОВ ГЕНЕРАЦИИ НАУЧНЫХ ЗНАНИЙ УНИВЕРСИТЕТАМИ*

Е. В. Попов^{а, б}, Д. Г. Сандлер^а, Н. Г. Попова^с, Д. М. Кочетков^{а, б}, В. И. Баженова^д

^а *Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина
Россия, 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; kochetkovdm@hotmail.com*

^б *Институт экономики УрО РАН
Россия, 620014, г. Екатеринбург, ул. Московская, 29*

^с *Институт философии и права УрО РАН
Россия, 620990, г. Екатеринбург, ул. Софьи Ковалевской, 16*

^д *Министерство образования и науки Российской Федерации
Россия, 125993, г. Москва, ул. Тверская, д. 11*

К л ю ч е в ы е с л о в а: высшее образование, региональная экономика, генерация знаний, институт, институциональная конфигурация, явное знание, неявное знание, типология.

Эффективность генерации научных знаний в условиях новой экономики приобретает критическое значение для функционирования экономической системы. Университет является основным «производителем» научных знаний и ключевым актором экономической трансформации на каждом уровне анализа (страна, регион, город). Существует множество моделей анализа влияния университетов на региональную экономику. Цель работы состоит в выработке единого инструментария анализа влияния университетов на региональные экономические системы на основе достижений институциональной экономической теории. Методологической основой работы служит модель институциональной конфигурации генерации знаний. Чтобы избежать искусственного разрыва субъектно-объектной связи, проблема анализируется на основе методологического единства субъектов, стейкхолдеров и институтов, а также их взаимосвязей с окружающей средой (географической, политической, социальной, экономической, культурной). Авторы предлагают оригинальную типологию институтов генерации знаний университетами на основе популярной модели корпоративного менеджмента знаний SECI. С помощью данной модели были идентифицированы институты социализации, экстернализации, комбинации и интернализации знания. Был сформулирован ряд показателей, которые могут использоваться для целей индикативного планирования и статистического анализа. Результаты работы могут применяться для проведения дальнейших теоретических и прикладных исследований в области анализа региональных систем высшего образования. Кроме того, модель представляет потенциальный интерес для чиновников в части разработки региональной и национальной образовательной политики.

Введение

В условиях постиндустриальной экономики особое значение приобретают процессы генерации знаний, формирования интеллектуального капитала и внедрения результатов интеллектуальной деятельности в производство. Исходя из этого одним из главных субъектов экономической системы становится университет как главный производитель знания. Университет не только воздействует на окружающую среду, но и сам подвергается влиянию. В последнее время роль университетов в экономическом развитии привлекает значительное внимание ученых в России (см., например, [1–3]). Ряд отечественных исследователей рассматривает роль высшего образования в становлении общества и экономики знаний через призму концепции Университет 3.0 – новой модели стратегического развития и вовлечения университета в общественные процессы [4].

Тем не менее единый методологический подход к анализу влияния систем высшего образования на экономический рост не выработан. Многообразие терминологии и исследуемых показателей затрудняет процесс исследования, уводя его от ключевой, на наш взгляд, проблемы – определения институционального механизма влияния высшего образования на социально-экономические системы. Целью работы является выработка единой теоретико-методологической платформы на основе институционального подхода к анализу экономических явлений с последующей типологизацией институтов влияния.

Модель институциональной конфигурации

Теоретико-методологической основой исследования является модель институциональной конфигурации, под которой мы понимаем «модели

* Исследование проводилось при финансовой поддержке РФФИ, проект № 17-22-07001 «Комплексный алгоритм культуральной регенерации малых индустриальных городов (minor cities) в контексте агломерационных процессов России и Европы».

взаимодействия институтов и их стейкхолдеров в конкретном экономическом пространстве» [5]. Данная концепция рассматривает институционализацию в единстве взаимодействия субъектов, то есть категориальных и отношенческих социальных групп, и факторов – институтов. Такой подход помогает преодолеть искусственно созданный разрыв субъектно-объектной связи в традиционном институционализме. В то же время в предложенной модели ставится знак равенства между стейкхолдером и субъектом генерации знаний, что представляется нам не совсем верным. Субъект генерации знаний может быть индивидуальным (ученый-одиночка) и коллективным: группа исследователей, объединенная общей целью (проектом). Это может быть научный коллектив (постоянный или временный), университет, научный институт, подразделения исследований и разработок в корпоративном секторе.

Карта заинтересованных сторон включает в себя университеты, региональные правительства и муниципальные власти, бизнес, общественные структуры. Обобщенно, главным стейкхолдером генерации знаний является общество в целом. Университеты (а иногда и корпоративный сектор) могут выступать как в роли субъектов, так и в роли стейкхолдеров. Проблема российской практики заключается в том, что абсолютное большинство университетов находятся в федеральном подчинении, являясь «инородным телом» в региональной конфигурации. Это значительно усложняет транзакции взаимодействия университета, бизнеса и региона. Проблема усложняется институциональным многообразием системы высшего образования в России, что вызвано, с одной стороны, остаточным влиянием советской государственной образовательной системы, с другой – процессом перехода к рыночным отношениям в высшем образовании [6]. Что касается индивидуального исследователя, то отчуждаемость продукта его труда (знания) является предметом дискуссии, выходящей за рамки данного исследования. Тем не менее, учитывая экономическую направленность нашей работы и тот факт, что ученый в абсолютном большинстве случаев является наемным работником, мы будем трактовать ученого как субъекта генерации знаний в рамках дальнейшего анализа.

Окружающая среда как структурный элемент модели анализа также является многоплановым явлением. Как минимум мы можем выделить природную, социальную, экономическую, политическую и культурно-историческую плоскости. Каждая из них оказывает влияние как на субъек-

ты, так и на формирование системы институтов в пределах конфигурации. Таким образом, институциональные конфигурации пространственно-специфичны, иными словами, индивидуальны для конкретных стран и регионов.

Все типы окружающей среды тесно связаны друг с другом, одно проистекает из другого. Так, природная среда является не только поставщиком ресурсов для экономической системы, но также влияет на исторически складывающуюся систему хозяйствования в стране или регионе, которая, в свою очередь, влияет на систему общественных и политических институтов. В качестве исторических примеров можно привести классические дихотомии северные – южные народы, кочевники – земледельцы и т. д.

Особенно хотелось бы отметить связь научного знания с общественным окружением. С одной стороны, ученые являются частью социальной системы, с другой – наука является частью культуры, поэтому культурные особенности территории непосредственно влияют на процессы генерации, распространения и потребления знания. Эндогенность / экзогенность систем генерации научных знаний по отношению к социальной системе может объяснять возникновение институциональных барьеров, а также направленность имплементации новых знаний снизу-вверх или сверху вниз. На наш взгляд, сводить данный процесс к популярной концепции диффузии инноваций [7] является не совсем корректным: различие в данном случае будет примерно то же, что и между научным открытием и технологией. Тезис о социальном и культурном влиянии на процесс усвоения научных знаний близок философской школе герменевтики [8]: контекст всегда влияет на интерпретацию, никто не начинает с чистым нейтральным сознанием [9].

Институты понимаются нами в том значении, которое ему придавал Д. Норт, то есть как совокупность формальных норм, неформальных ограничений и механизма принуждения [10]. С функциональной точки зрения любой институт имеет вход, выход и управляющий параметр; иными словами, мы можем представить институт как простейшую зависимость $y=f(x)$. В свою очередь, по виду субъектно-объектного взаимодействия институты можно классифицировать на 4 типа [5]: нормативные – нормы, правила, обычаи, стандарты, конвенции, контракты и т. д. [10]; функциональные – статусные функции и рутины [11, 12]; структурные – организационные формы и модели транзакций [13]; ментальные – коллективные представления,

убеждения, стереотипы, ценности, когнитивные схемы и т. д. [14]. Графически модель институциональной конфигурации представлена на рис. 1.

Д. П. Фролов подчеркивает, что институты экзогенны по отношению к субъекту, но эндогенны по отношению к системе в целом. На наш взгляд данное утверждение справедливо только в том случае, если субъектом анализа является индивид. Если мы говорим о коллективном субъекте, то будут существовать как экзогенные, так и эндогенные институты. Учитывая многогранность понятия знания, возникает проблема типологизации. Для решения данной задачи мы предлагаем использовать цикл генерации явного / неявного знания (модель SECI). В данном случае мы применяем модель менеджмента знаний корпоративного сектора, разработанную И. Нонака и Х. Такеучи [15]. Применение данной модели в некорпоративном секторе представляется нам крайне перспективным, так как она максимально полно раскрывает механизмы взаимного влияния университетов и окружающей среды.

Институты генерации явного / неявного знания

Цикл генерации явного/неявного знания основан на известной модели менеджмента знаний SECI [15]. Акронимом SECI обозначается четырехфазный цикл создания знания.

• *Социализация (Socialization)*: неявные знания распространяются между людьми посредством института наставничества, бесед, корпоративной культуры, обмена опытом и т. д.

• *Экстернализация (Externalization)*: люди начинают разработку метафор и аналогий, чтобы объяснить рациональный смысл неявно информированного поведения. Неявное знание становится более явным в процессе разработки концепций. Иными словами, данный процесс можно обозначить как кодификацию неявных знаний.

• *Комбинация (Combination)*: явные идеи сочетаются с другими явными идеями в поиске зависимостей и устранения избыточности, кульминацией процесса является создание полных описаний процессов и процедур для выполнения задач. Говоря о научном знании, мы подразумеваем формулировку научных законов.

• *Интернализация (Internalization)*: явные идеи расширяются в процессе освоения людьми. Знание опять находится в зоне социализации, и спираль культивирования знаний выходит на новый виток.

Модель была разработана для анализа генерации знания на микроуровне, однако, на наш взгляд, она может успешно использоваться и в теоретических построениях мезо- и макроуровней. Графически модель представлена на рис. 2.

Как мы видим, в течение цикла знание дважды совершает переход из одного состояния в другое (из неявного в явное и обратно)

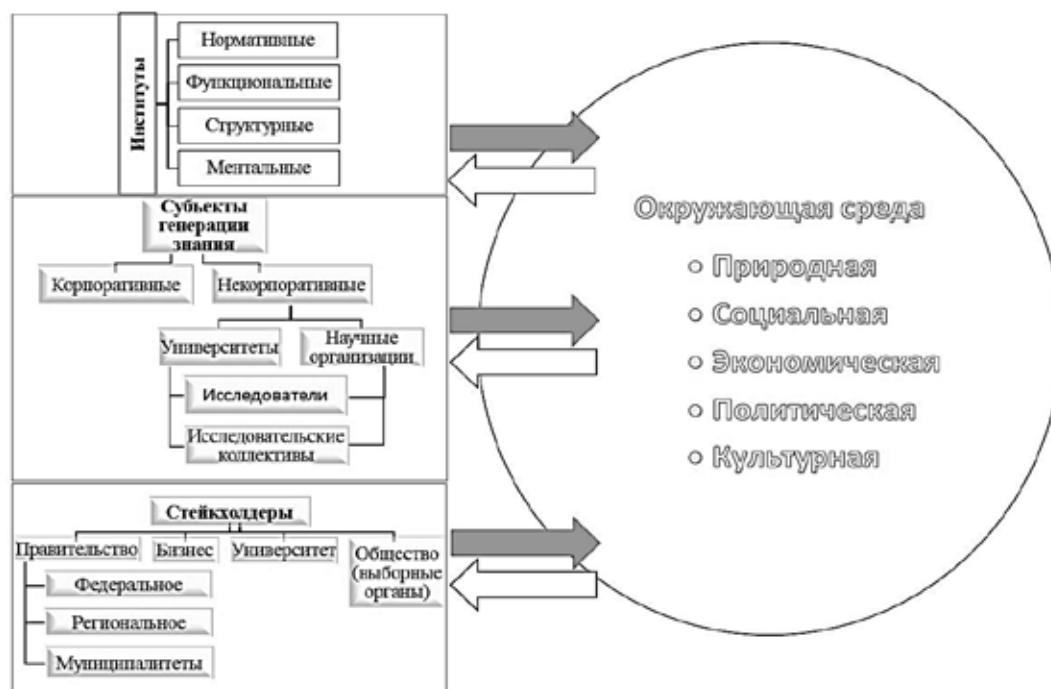


Рис. 1. Модель институциональной конфигурации генерации научных знаний.

Источник: собственная разработка авторов



Рис. 2. Цикл генерации явного / неявного знания.

Источник: собственная разработка авторов.

в результате процессов кодификации и распространения. Система генерации научных знаний в нашей модели противопоставляется социуму как среде распространения и применения знаний. Таким образом, данные процессы являются экзогенными как по отношению к социуму, так и по отношению к системе генерации научных знаний. В свою очередь, процессы классификации и социализации являются эндогенными по отношению к системе генерации знаний и социуму соответственно. В результате полного прохождения цикла процессы генерации запускаются вновь, но уже на ином уровне. Исходя из этого, процесс генерации научного знания можно охарактеризовать как спиралевидный.

Для целей типологии мы можем расположить институты генерации научного знания по степени их близости к системе генерации знаний либо же социуму, а также по форме хранения и передачи знания (кодифицированное / некодифицированное) (рис. 3). Под «близостью» в данном случае подразумевается субъективно воспринимаемая дистанция между объектами, в чем-то сходная с когнитивной дистанцией между субъектами в организационном поведении.

Социализация

Социализация является междисциплинарным по своей природе феноменом, что создает трудности в едином определении данного термина. С позиций организационной перспективы, И. Нонака и Х. Такеучи рассматривают социализацию как форму передачи знания в неявной форме [15]. Она заключается в обмене опытом и создании знаний, а также в распространении ментальных моделей и технических возможностей. Ключом к получению неявных знаний является практика. Без какой-либо формы совместного опыта у людей возникают трудности с проецированием на себя процесса мышления кого-то другого. Ценность знания повышается в процессе его распространения [16, 17]. Несмотря на то что извлечь опыт одного человека и передать его другому крайне сложно, в обратном случае организация теряет знания, полученные из опыта, обучения и командной работы [18]. Таким образом, мы можем сформулировать следующие организационные институты социализации:

Институт трансферта опыта. Данный институт функционирует посредством бесед, коллективных собраний, обмена опытом. Важнейшим механизмом трансферта персонального опыта является институт наставничества, который

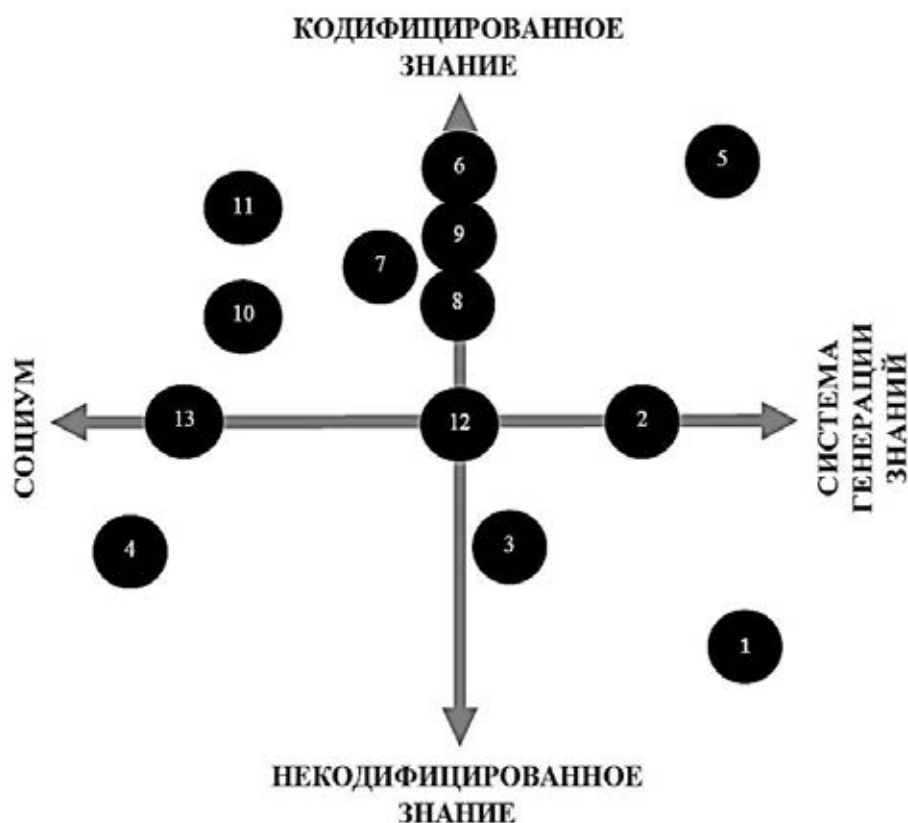


Рис. 3. Типология институтов генерации научных знаний:

- | | |
|---|--|
| 1. Институт трансферта опыта; | 8. Институт академической мобильности; |
| 2. Институт обучения на рабочем месте; | 9. Институт традиционного образования; |
| 3. Институт командной работы; | 10. Институт непрерывного образования; |
| 4. Институт социализации научного знания; | 11. Институт электронного образования; |
| 5. Институт кодификации знаний; | 12. Институт трансферта технологий; |
| 6. Институт систематизации и классификации; | 13. Институт академического предпринимательства. |
| 7. Институт научных коммуникаций; | |

Источник: собственная разработка авторов.

призван, с одной стороны, подготовить молодого специалиста к выполнению функциональных обязанностей, с другой – познакомить его с организационной культурой и обеспечить принятие корпоративных ценностей. Применительно к академической среде, А. Джонсон рекомендует найти хорошего куратора [19]. К данной категории механизмов трансферта знаний можно отнести и перенос предшествующего личного и персонального опыта. Например, если человек приходит в вуз, имея за плечами опыт работы в бизнесе, он уже обладает знаниями в области проектного менеджмента, маркетинга, финансов, которые он сможет использовать в научно-исследовательской либо преподавательской деятельности.

Трансферт личного опыта представляется практически невозможным оценить с помощью количественных показателей, данный механизм вскрывается только в процессе интервью.

Институт обучения на рабочем месте. Сюда входят различные формы тренингов и иных форм обучения «без отрыва от производства». Подобные мероприятия проводятся, как правило, в малых группах, что обеспечивает тесный психологический контакт, благодаря которому происходит эффективное усвоение знаний в неявной форме.

Необходимость дополнительного обучения преподавателей вуза на рабочем месте обусловлена хотя бы тем, что большинство педагогов высшей школы получили непедagogическое образование (чаще всего это выпускники классических университетов и собственные воспитанники), доля специалистов с профильным педагогическим образованием относительно невелика [20]. С другой стороны, такие качества, как мобильность, креативность, гибкость мышления, вообще не формируются в ходе образования, указанные компетенции часто ока-

зываются лучше сформированы у выходцев из бизнеса, чем у педагогов [21]. В частности, это связано с тем, что эти качества практически невозможно сформировать с помощью традиционных методик образования, они формируются в процессе деятельности и коммуникации. Кроме того, стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий диктует необходимость постоянного «обновления» технологических знаний, необходимых преподавателю в его профессиональной деятельности.

Институт командной работы. Под термином «команда» мы понимаем коллективы, которые существуют для выполнения релевантных организационных задач, имеющие одну или несколько общих целей, взаимодействующие в социальном плане, демонстрирующие взаимозависимость задач, поддерживающие и управляющие границами своей деятельности и встроенные в организационный контекст, который устанавливает эти границы, устанавливает ограничения для команды и влияет на обмен с другими подразделениями в более широком организационном контексте [22]. Команды обычно состоят из людей с взаимодополняющими навыками и создают синергию посредством скоординированных усилий, что позволяет каждому члену команды максимизировать свои сильные стороны и минимизировать свои недостатки [23]. Хатри, Браун и Хикс утверждали, что члены команды должны учиться помогать друг другу, помогать другим членам команды в реализации их истинного потенциала и создавать среду, позволяющую каждому выйти за пределы его ограничений [24]. Таким образом, члены команды делятся своими знаниями, когда доверяют своим партнерам [25] и когда чувствуют себя зависимыми. Чувство доверия соотносится с частотой общения, воспринимаемой ценностью проекта и опытом [26]. Кроме того, М. Юань, К. Чжан, З. Чен, Д. Фогель и К. Чу показали, что обязательства по проекту также оказывают прямое влияние на распространение явных знаний и взаимное доверие [27, 28], но оно не затрагивает непосредственный обмен неявными знаниями. Следует также отметить, что Ч. Хуан и И. Хуан [29] обнаружили, что ожидаемые внешние награды отрицательно влияют на отношение людей к обмену знаниями. Процессы распространения знания в неявной форме гораздо менее подвержены влиянию технологий управления человеческими ресурсами, чем в случае с явными знаниями

[30], поэтому здесь главную роль играет функция лидерства в команде. Мы уже писали про роль культурных особенностей в процессах распространения знания; более того, в вузах и научно-исследовательских организациях существуют дисциплинарные области, которые приводят к формированию своеобразных субкультур, определяющих способы взаимодействия с коллегами и студентами [31, 32]. Отметим, что достаточно много работ посвящено исследованиям опыта проектных команд в области медицины [33, 34].

Экстернализация

Экстернализация – процесс, в котором неявное знание становится явным и принимает форму метафор, аналогий, концепций, гипотез или моделей. Когда связи между явлениями становятся неуместными, непоследовательными и недостаточными, такие несоответствия и недостающая информация способствуют размышлению, дискуссии и взаимодействию между людьми. Экстернализация проявляется в процессе создания понятий, порождается диалогом (в том числе внутренним) или коллективным отражением. Источниками в данном случае являются неструктурированные данные – факты, мнения, отношения, то есть данные, чаще всего получаемые в ходе полевых исследований (интервью, опросы, анкетирование и т. д.). С течением времени источники эволюционируют, в частности, в последнее десятилетие все большее внимание уделяется анализу социальных сетей [35, 36], чаще в области маркетинга [37] и политологии [38, 39]. Выходом процесса экстернализации и показателем для оценки его эффективности является явное (кодифицированное) знание в форме публикаций в рецензируемых научных журналах, монографии, объекты интеллектуальной собственности, доклады, отчеты и др.

Здесь мы хотели бы отметить, что основным показателем продуктивности являются исключительно публикации, то есть институт публикационной активности. Качество публикаций оценивается через показатели цитирования, однако цитирование имеет достаточно большой временной лаг (2–5 лет). Поэтому чаще всего используются показатели журнала, в частности, импакт-фактор, доступный на электронном ресурсе Journal Citation Reports¹. На наш взгляд, это не совсем коррек-

¹ Journal Citation Reports [Electronic resource]. URL: <http://about.jcr.incites.thomsonreuters.com> (date of access 29.03.2017).

тно, так как этот индикатор показывает качество журнала, а не статьи в нем – даже самые престижные журналы имеют определенный процент не процитированных публикаций. Кроме того, объекты интеллектуальной собственности практически отсутствуют в индикативном планировании, в результате чего показатели регистрации патентов у российских вузов ниже среднемировых, а количество выпущенных лицензий на их использование, как и патентов, зарегистрированных в международных патентных ведомствах (США, Япония, ЕС), можно пересчитать по пальцам [40]. Таким образом, существующая система показателей ведет к существенным диспропорциям в развитии российской науки.

Комбинация

Комбинация – это процесс систематизации понятий, с помощью которых генерируется система знаний. Лица обмениваются знаниями и сочетают знания с помощью различных средств научной коммуникации. Реконфигурация информации, которая производится посредством классификации, добавления, комбинации и категоризации явного знания, может привести к получению новых знаний. Процесс комбинации имеет сходные с процессом экстернализации выходы, однако основным источником в данном случае будут информационные ресурсы (полнотекстовые, реферативные, статистические ресурсы, базы данных научно-технической информации и др.). Вопрос о влиянии показателей использования баз данных на публикационную активность остается открытым и требует дополнительных исследований. Возможные показатели для оценки в данном случае те же, что и в п. 3.3.

Инструментом систематизации и классификации понятий является институт научной коммуникации. Здесь мы подразумеваем в первую очередь внутренние коммуникации: ученые обмениваются идеями на конференциях, симпозиумах, выставках и т. п. Подобный взаимообмен, с одной стороны, позволяет генерировать новое научное знание на основе комбинации существующего, с другой – продвигать свои идеи в научном сообществе. С развитием информационно-коммуникационных технологий все более широкое применение находят виртуальные средства коммуникации.

Одним из важнейших институтов научной коммуникации является институт академической мобильности, преодолевающей куль-

турные, социальные и политические барьеры между учеными из разных стран и регионов, создает глобальное научное пространство. Швейцария, где 57 % ученых являются иностранцами, является страной с наибольшей долей иностранных исследователей. В Канаде, Австралии, США, Швеции и Великобритании работают от 30 до 50 % иностранных исследователей; в Нидерландах, Германии, Дании, Бельгии и Франции – от 10 до 30 %; в Бразилии, Испании, Японии, Италии и Индии – менее 10 %. Швейцария и Индия входят в число стран с наибольшей долей исследователей, которые переезжают на работу в другие страны [41]. К сожалению, есть и обратная сторона процесса глобализации для развивающихся стран, которая выражается в «утечке мозгов». Например, Россия потеряла 800 000 ученых за период с 1991 г. [42], что превращает эту проблему в серьезную угрозу для развития страны. Однако феномен «утечки мозгов» существует не только на международном уровне; внутри страны также наблюдается тенденция к оттоку специалистов из регионов в столицу. К сожалению, точные данные по этой проблеме отсутствуют.

Интернализация

Интернализация предполагает перенос накопленного явного знания во внешнюю среду, где оно утилизируется и трансформируется в неявное. Таким образом, цикл генерации явного / неявного знания выходит на новый круг. Основным инструментом интернализации знаний является профессиональное образование, которое может осуществляться как в традиционной форме (традиционное высшее образование «на кампусе»), так и в «гибких» формах (дополнительное (непрерывное) профессиональное образование (развитие), дистанционные технологии, массовые открытые онлайн-курсы – МООС). Электронное образование может как дополнять традиционные методы обучения, так и выступать альтернативой им. Электронное образование демонстрирует значительные темпы роста по всему миру; в России данная тенденция выразилась в создании Национальной платформы открытого образования [43]. Спецификой этой платформы является то, что она не просто предлагает курсы самообразования, но обеспечивает зачетные единицы, которые учитываются при прохождении студентами учебных планов в университетах, присоединившихся к проекту.

Количественные показатели (количество студентов, количество программ высшего образования, дополнительного образования) не могут дать полной картины. Мы можем рассматривать высшее профессиональное образование как основной «бизнес-процесс» вуза, соответственно, для его анализа и оценки необходимы параметры эффективности. Дело в том, что «стоимость» студента (то есть стоимость его подготовки) в разных университетах может существенно отличаться, как и показатели результативности. На наш взгляд, ключевым индикатором процесса профессиональной подготовки является востребованность выпускников, который показывает успешность университета и его выпускников в условиях реальной экономики. В 2012 г. Координационно-аналитический центр содействия трудоустройству выпускников учреждений профессионального образования (КЦСТ) провел пилотное исследование эффективности трудоустройства выпускников российских вузов; в исследовании приняли участие 955 государственных и 447 негосударственных учреждений высшего профессионального образования (в том числе и их филиалов)². Методика основана на трех показателях.

1. Доля численности выпускников образовательных организаций профессионального образования очной формы обучения, трудоустроившихся в течение одного года после окончания обучения по полученной специальности (профессии), в общей их численности.

2. Закрепляемость выпускников образовательных организаций профессионального образования очной формы обучения на первом месте работы.

3. Наличие в образовательном учреждении организационной структуры, занимающейся вопросами трудоустройства выпускников, и эффективность ее деятельности.

На наш взгляд, картина является неполной без показателей средней зарплаты выпускников. Заработная плата является наиболее объективным критерием спроса на знания и навыки, полученные в ходе обучения в конкретном вузе. В дальнейшем авторы планируют проведение исследования эффективности процессов и институтов генерации знаний, в том числе профессиональной подготовки, с использованием статистических методов анализа.

² Чумаков В. П. Востребованность выпускников – объективный показатель качества подготовки специалистов [Электронный ресурс]. URL: http://www.akvobr.ru/vostrebovannost_vypusknikov.html (дата посещения 29.03.2017).

Кроме того, интернализация может быть реализована посредством институтов передачи (трансферта) технологий, то есть лицензий на использование патентов и академического предпринимательства. Лицензии являются хорошим показателем спроса на научные разработки университета в реальной экономике. Академическое предпринимательство подразумевает прямую коммерциализацию знаний через дочерние предприятия. Университет может создавать не только предприятия, но и целые отрасли. Таким образом, университет выступает в качестве лидера, определяющего будущие контуры экономики и общества. Показатели предпринимательской активности университетов анализируются в рамках рейтингов инновационных университетов, таких как Global University Venturing³ и Thompson Reuters Most Innovative Universities⁴. Тем не менее, в настоящее время отсутствует единая методология для комплексной оценки деятельности университета; большинство университетов и государственных учреждений руководствуются классическими рейтингами, которые учитывают только публикации и результаты обучения, иногда интернационализацию [40]. Такой подход приводит к значительным диспропорциям в развитии науки.

Исходя из этого как индикативное планирование, так и оценка университетов должны проводиться с позиций холизма. Предлагаемый перечень пунктов планирования и индикаторов для мониторинга приведен в табл. 1.

Выводы

В условиях постиндустриальной экономики университет является ключевым субъектом региональной экономической системы. Его вклад в благосостояние стран, областей и городов осуществляется в виде генерации научного знания.

Для анализа взаимодействия вузов и региональных экономических систем мы предлагаем использовать модель региональной конфигурации, которая основана на методологическом единстве субъектов, стейкхолдеров, институтов и окружающей среды. Методологической базой анализа является инструментарий исторического институционализма.

³ Global University Venturing [Electronic resource]. URL: <http://www.globaluniversityventuring.com/> (date of access 26.10.2017).

⁴ Thompson Reuters Most Innovative Universities [Electronic resource]. URL: <http://www.reuters.com/article/idUSLNI1K16Q20150915> (date of access 26.10.2017).

Модель индикативного планирования и оценки университетов

Стадия цикла генерации научных знаний	Тип получаемого знания	Институты	Индикаторы
Социализация	Неявное	• Институт трансферта опыта • Институт обучения на рабочем месте • Институт командной работы • Институт социализации научно-го знания	• Количество наставников и индикаторы деятельности их подопечных • Открытые мероприятия • Количество обучающих мероприятий для сотрудников университета • Количество и численность научно-исследовательских коллективов (НИК)
Экстернализация	Явное	• Институт кодификации знаний	• Статьи в рецензируемых научных журналах • Монографии • Патенты
Combination	Explicit	• Институт систематизации и классификации • Институт научных коммуникаций • Институт академической мобильности	• Выступления на конференциях • Участие в конференциях в качестве слушателей • Участие в выставках • Виртуальные коммуникации (например, ResearchGate, Academia.edu) • Использование информационных ресурсов
Интернализация	Неявное	• Институт традиционного образования • Институт непрерывного образования • Институт электронного образования • Институт трансферта технологий • Институт академического предпринимательства	• Спрос на выпускников • Спрос на программы заочного и дополнительного образования • Использование элементов электронного обучения в традиционном образовании • МООС • Продажа лицензий на использование объектов интеллектуальной собственности • Количество дочерних коммерческих предприятий

Источник: собственная разработка авторов.

Серьезным вызовом для исследователя является типологизация институтов генерации научного знания. Авторская типология основана на корпоративной модели менеджмента знаний SECI, позволяющей выделить институты социализации, экстернализации, комбинации и интернализации знания. Кроме того, был определен ряд показателей, которые могут использоваться в рамках статистического анализа.

Результаты планируются применить в ходе дальнейших теоретических и прикладных исследований региональных систем высшего образования. Возможно применение моделей и концепций, предложенных в статье, в рамках процессов формирования государственной и региональной политики относительно высшего образования, планирования партнерств по типу «тройной спирали» университет–бизнес–государство. На наш взгляд, только институциональный подход к анализу и моделированию экономических явлений способен помочь преодолеть «эффект колеи» в развитии России.

Список литературы

1. Sirotin V., Arkhipova M., Egorov A. Capitalization of Professional Knowledge in Economies with Different Level of Innovation Development. In: Loue C., Ben Slimane S. (eds), Proceedings of the 12th European Conference on Innovation and Entrepreneurship, Paris, 2017, pp. 628–637.
2. Egorov A., Leshukov O., Gromov A. The Role of Universities in Economic Development of Russian Regions [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hse.ru/mirror/pubs/lib/data/access/ram/ticket/85/15154278010613b16966e7cdc51974e30fe8f19baa/41EDU2017.pdf> (дата обращения: 10.10.2017).
3. Отдельные аспекты развития российских университетов: региональная специфика, рейтинги, формирование образовательных траекторий / Г. А. Агарков, И. А. Гурбан, В. А. Кокшаров [и др.]. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2017. 172 с.
4. Карпов А. О. Современный университет как драйвер экономического роста: модели и миссии // Вопросы экономики. 2017. № 3. С. 58–76.
5. Фролов Д. П. Методологический институционализм 2.0: от институтов к институциональным конфигурациям // Вопросы экономики. 2016. № 7. С. 147–160.

6. Froumin I., Kuzminov Y., Semyonov D. Institutional Diversity in Russian Higher Education: Revolutions and Evolution, *European Journal of Higher Education*, 2014, vol. 4, iss. 3, pp. 209–234.
7. Rogers E. M. *Diffusion of Innovations*. N. Y.: Free Press, 2003. 576 p.
8. Dissanayake W. Understanding the Role of Environment in Knowledge Generation and Use: a Plea for Hermeneutical Approach, *Social Science Information*, 1985, vol. 24, no. 3, pp. 625–649.
9. Gadamer H.-G. *Hermeneutics and Social Science*, *Cultural Hermeneutics*, 1975, no. 2, pp. 307–316.
10. North D. C. *Institutions, Institutional Change, and Economic Performance*. Cambridge University Press, 1990. 159 p.
11. Nelson R. R. Routines. In: Hodgson G., Samuels W., Tool M. (eds), *The Elgar companion to institutional and evolutionary economics*. Vol. 2, Aldershot, 1994, pp. 249–253.
12. Searle J. *The Construction of Social Reality*. N. Y.: Free Press, 1995. 241 p.
13. Scott W. R. *Institutions and Organizations. Ideas, Interests and Identities*. Thousand Oaks: Sage, 1995. 360 p.
14. Denzau A. T., North D. C. Shared Mental Models: Ideologies and Institutions, *Kyklos*, 1994, vol. 47, iss. 1, pp. 3–31.
15. Nonaka I., Takeuchi H. *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press, 1995. 304 p.
16. Alavi M., Leidner D. E. Knowledge Management and Knowledge Management Systems: Conceptual Foundations and Research Issues, *MIS Quarterly*, 2001, vol. 25, no. 1, pp. 107–136.
17. Sawhney M., Prandelli E. Communities of Creation: Managing Distributed Innovation in Turbulent Markets, *California Management Review*, 2000, vol. 42, no. 4, pp. 25–54.
18. Prichard C., Hull R., Chumer M., Willmott H. *Managing knowledge: Critical investigations of work and learning*. London: Macmillan Press, 2000. 255 p.
19. Johnson A. M. *A Guide for Early Career Researchers*. Amsterdam: Elsevier B. V., 2011. 118 p.
20. Коржуев А. В., Попков В. А. Кадры науки, культуры, образования. Подготовка преподавателя высшей школы // Педагогика. 2000. № 7. С. 53–58.
21. Резник С. Д. Формирование компетенций преподавательского и управленческого корпуса вузов России: опыт, проблемы, методическое обеспечение // Alma Mater. 2010. № 6. С. 70–76.
22. Kozlowski S. W. J., Bell B. S. Work Groups and Teams in Organizations. In: Borman W. C., Ilgen D. R., Klimoski R. J. (eds) *Handbook of Psychology: Industrial and Organizational Psychology*, London, 2003, pp. 333–375.
23. Davis B. 97 Things Every Project Manager Should Know: Collective Wisdom from the Experts. Sebastopol: O'Reilly Media, 2009. 252 p.
24. Khatri N., Brown G. D., Hicks L. L. From a Blame Culture to a Just Culture in Health Care, *Health Care Management Review*, 2009, vol. 34, iss. 4, pp. 312–322.
25. Chiregi M., Navimipour N. J. A New Method for Trust and Reputation Evaluation in the Cloud Environments Using the Recommendations of Opinion Leaders' Entities and Removing the Effect of Troll Entities, *Computers in Human Behavior*, 2016, no. 60, pp. 280–292.
26. Park J.-G., Lee J. Knowledge Sharing in Information Systems Development Projects: Explicating the Role of Dependence and Trust, *International Journal of Project Management*, 2014, vol. 32, iss. 1, pp. 153–165.
27. Aghdam S. M., Jafari Navimipour N. Opinion Leaders Selection in the Social Networks Based on Trust Relationships Propagation, *Karbala International Journal of Modern Science*, 2016, vol. 2, iss. 2, pp. 88–97.
28. Yuan M., Zhang X., Chen Z., Vogel D. R., Chu X. Antecedents of Coordination Effectiveness of Software Developer Dyads from Interacting Teams: An Empirical Investigation, *IEEE Transactions on Engineering Management*, 2009, vol. 56, iss. 3, pp. 494–507.
29. Huang C. H., Huang I. C. The Moderating Effect of Co-Workers' Reactions on Social Ties and Knowledge Sharing in Work Teams, *International Journal of Learning and Intellectual Capital*, 2008, vol. 6, iss. 1–2, pp. 156–169.
30. Chuang C.-H., Jackson S. E., Jiang Y. Can Knowledge-Intensive Teamwork Be Managed? Examining the Roles of HRM Systems, Leadership, and Tacit Knowledge, *Journal of Management*, 2016, vol. 42, iss. 2, pp. 524–554.
31. Austin A. E. *Faculty Cultures, Faculty Values, New Directions for Institutional Research*, 1990, no. 68 (Winter), pp. 61–74.
32. Kim S., Ju B. An Analysis of Faculty Perceptions: Attitudes towards Knowledge Sharing and Collaboration in an Academic Institution, *Library & Information Science Research*, 2008, vol. 30, iss. 4, pp. 282–290.
33. Grigsby R. K., Kirch D. G. Faculty and Staff Teams: a Tool for Unifying the Academic Health Center and Improving Mission Performance, *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 2006, vol. 81, no. 8, pp. 688–695.
34. Sanfilippo F., Bendapudi N., Rucci A., Schlesinger L. Strong Leadership and Teamwork Drive Culture and Performance Change: Ohio State University Medical Center 2000–2006, *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 2008, vol. 83, no. 9, pp. 845–854.
35. Anderson K. M., Aydin A. A., Barrenechea M., Cardenas A., Hakeem M., Jambi S. Design Challenges/ Solutions for Environments Supporting the Analysis of Social Media Data in Crisis Informatics Research. In: 2015 48th Hawaii International Conference on System Sciences, IEEE, 2015, pp. 163–172.
36. Schreck T., Keim D. Visual Analysis of Social Media Data, *Computer*, 2013, vol. 46, iss. 5, pp. 68–75.
37. Nicholls J. Everyday, Everywhere: Alcohol Marketing and Social Media – Current Trends, *Alcohol and Alcoholism*, 2012, vol. 47, iss. 4, pp. 486–493.
38. Ceron A., Curini L., Iacus S. M., Porro G. Every Tweet Counts? How Sentiment Analysis of Social Media Can Improve our Knowledge of Citizens' Political Preferences with an Application to Italy and France, *New Media & Society*, 2014, vol. 16, no. 2, pp. 1–19.
39. Sobkowicz P., Kaschesky M., Bouchard G. Opinion Mining in Social Media: Modeling, Simulating, and

Forecasting Political Opinions in the Web, Government Information Quarterly, 2012, vol. 29, iss. 4, pp. 470–479.

40. Kochetkov D., Larionova V. The Changing Role of Universities in Economic Growth. In: Proceedings of the 11th European Conference on Innovation and Entrepreneurship, The JAMK University of Applied Science, 2016, pp. 389–397.

41. Dessibourg O. La Suisse, carrefour de la circulation des cerveaux, Le Temps, 2012, Thursday 15 November, p. 14.

42. Шорич М., Филатова И. «Утечка мозгов» из России: куда и почему уезжают специалисты [Электронный ресурс]. URL: <http://dw.com/p/2Yujm> (дата обращения: 01.06.2017).

43. Быстрова Т. Ю., Ларионова В. А., Осборн М., Платонов А. М. Внедрение системы открытого электронного обучения как фактор развития региона // Экономика региона. 2015. № 4 (44). С. 226–237.

DOI 10.15826/umpa.2017.06.072

TYPOLGY OF INSTITUTIONS OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE GENERATION BY UNIVERSITIES

E. V. Popov^{a, b}, D. G. Sandler^a, N. G. Popova^c, D. M. Kochetkov^{a, b}, V. I. Bazhenova^d

^a Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin
19 Mira str., Yekaterinburg, 620002, Russian Federation; kochetkovdm@hotmail.com

^b Institute of Economics of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences
29 Moskovskaya str., Yekaterinburg, 620014, Russian Federation

^c Institute of Philosophy and Law of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences
16 Sof'i Kovalevskoy str., Yekaterinburg, 620990, Russian Federation

^d Ministry of Education and Science of the Russian Federation
11 Tverskaya str., Moscow, 125993, Russia

Key words: higher education, regional economy, knowledge generation, institution, institutional configuration, explicit knowledge, tacit knowledge, typology.

The effectiveness of scientific knowledge generation in the new economy becomes critical for the functioning of the economic system. University is the main «producer» of scientific knowledge and a key actor of economic transformation at each level of analysis (country, region, city). There are many models for evaluating universities' impact on the regional economies. The aim of the work is the development of a common tool for analysis based on the institutional economic theory. The methodological basis of the work is the model of institutional configuration of knowledge generation. To bridge the artificial gap in the subject-object relationship, the problem has been analyzed on the basis of the methodological unity of the actors, stakeholders and institutions, as well as their interrelations with the environment (natural, political, social, economic, cultural). The authors have proposed an original institutional typology of knowledge generation by universities based on the popular model of corporate knowledge management SECI. By means of this model, the institutions of socialization, externalization, combination and internalization of knowledge were identified. A number of indicators has been formulated that can be used for the purposes of indicative planning and statistical analysis. The results of the work can be also used to conduct further theoretical and applied research in the field of analysis of regional higher education systems. In addition, the model is of potential interest for politicians in the development of regional and national educational policies.

References

1. Sirotin V., Arkhipova M., Egorov A. Capitalization of Professional Knowledge in Economies with Different Level of Innovation Development, in: Loue C., Ben Slimane S. (eds), *Proceedings of the 12th European Conference on Innovation and Entrepreneurship*, Paris, 2017, pp. 628–637.

2. Egorov A., Leshukov O., Gromov A. The Role of Universities in Economic Development of Russian Regions, available at: <https://www.hse.ru/mirror/pubs/lib/data/access/ram/ticket/85/15154278010613b16966e7cdc51974e30fe8f19ba/41EDU2017.pdf> (accessed 10.10.2017).

3. Agarkov G. A., Gurban I. A., Koksharov V. A. [et al.] Otdel'nye aspekty razvitiya rossiiskikh universitetov: regional'naya spetsifika, reitingi, formiro-

vanie obrazovatel'nykh traektorii [Some Aspects of the Development of Russian Universities: Regional Specificity, Ratings, the Formation of Educational Trajectories], Ekaterinburg, Ural University Press, 2017. 172 p.

4. Karpov A. O. Sovremennyyi universitet kak draiver ekonomicheskogo rosta: modeli i missii [Modern University as an Economic Growth Driver: Models & Missions]. *Voprosy ekonomiki*, 2017, no. 3, pp. 58–76.

5. Frolov D. P. Metodologicheskii institutsionalizm 2.0: ot institutov k institutsional'nym konfiguratsiyam [Methodological Institutionalism 2.0: from Institutions to Institutional Configurations], *Voprosy ekonomiki*, 2016, no. 7, pp. 147–160.

6. Froumin I., Kuzminov Y., Semyonov D. Institutional Diversity in Russian Higher Education: Revolutions and Evolution, *European Journal of Higher Education*, 2014, vol. 4, iss. 3, pp. 209–234.
7. Rogers E. M. Diffusion of Innovations. N. Y.: Free Press, 2003. 576 p.
8. Dissanayake W. Understanding the Role of Environment in Knowledge Generation and Use: a Plea for Hermeneutical Approach, *Social Science Information*, 1985, vol. 24, no. 3, pp. 625–649.
9. Gadamer H.-G. Hermeneutics and Social Science, *Cultural Hermeneutics*, 1975, no. 2, pp. 307–316.
10. North D. C. Institutions, Institutional Change, and Economic Performance. Cambridge University Press, 1990. 159 p.
11. Nelson R. R. Routines. In: Hodgson G., Samuels W., Tool M. (eds), *The Elgar companion to institutional and evolutionary economics*. Vol. 2, Aldershot, 1994, pp. 249–253.
12. Searle J. The Construction of Social Reality. N. Y.: Free Press, 1995. 241 p.
13. Scott W. R. Institutions and Organizations. Ideas, Interests and Identities. Thousand Oaks: Sage, 1995. 360 p.
14. Denzau A. T., North D. C. Shared Mental Models: Ideologies and Institutions, *Kyklos*, 1994, vol. 47, iss. 1, pp. 3–31.
15. Nonaka I., Takeuchi H. The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. Oxford University Press, 1995. 304 p.
16. Alavi M., Leidner D. E. Knowledge Management and Knowledge Management Systems: Conceptual Foundations and Research Issues, *MIS Quarterly*, 2001, vol. 25, no. 1, pp. 107–136.
17. Sawhney M., Prandelli E. Communities of Creation: Managing Distributed Innovation in Turbulent Markets, *California Management Review*, 2000, vol. 42, no. 4, pp. 25–54.
18. Prichard C., Hull R., Chumer M., Willmott H. Managing knowledge: Critical investigations of work and learning. London: Macmillan Press, 2000. 255 p.
19. Johnson A. M. A Guide for Early Career Researchers. Amsterdam: Elsevier B. V., 2011. 118 p.
20. Korzhuev A. V., Popkov V. A. Kadry nauki, kul'tury, obrazovaniya. Podgotovka prepodavatelya vysshei shkoly [Personnel of Science, Culture, Education. Training a Teacher of Higher Education]. *Pedagogika* [Pedagogics], 2000, no. 7, pp. 53–58.
21. Reznik S. D. Formirovanie kompetentsii prepodavatel'skogo i upravlencheskogo korpusa vuzov Rossii: opyt, problemy, metodicheskoe obespechenie [Forming the competencies of the teaching and management corps of Russian universities: experience, problems, methodological support], *Alma Mater*, 2010, no. 6, pp. 70–76.
22. Kozlowski S. W. J., Bell B. S. Work Groups and Teams in Organizations. In: Borman W. C., Ilgen D. R., Klimoski R. J. (eds) *Handbook of Psychology: Industrial and Organizational Psychology*, London, 2003, pp. 333–375.
23. Davis B. 97 Things Every Project Manager Should Know: Collective Wisdom from the Experts. Sebastopol: O'Reilly Media, 2009. 252 p.
24. Khatri N., Brown G. D., Hicks L. L. From a Blame Culture to a Just Culture in Health Care, *Health Care Management Review*, 2009, vol. 34, iss. 4, pp. 312–322.
25. Chiregi M., Navimipour N. J. A New Method for Trust and Reputation Evaluation in the Cloud Environments Using the Recommendations of Opinion Leaders' Entities and Removing the Effect of Troll Entities, *Computers in Human Behavior*, 2016, no. 60, pp. 280–292.
26. Park J.-G., Lee J. Knowledge Sharing in Information Systems Development Projects: Explicating the Role of Dependence and Trust, *International Journal of Project Management*, 2014, vol. 32, iss. 1, pp. 153–165.
27. Aghdam S. M., Jafari Navimipour N. Opinion Leaders Selection in the Social Networks Based on Trust Relationships Propagation, *Karbala International Journal of Modern Science*, 2016, vol. 2, iss. 2, pp. 88–97.
28. Yuan M., Zhang X., Chen Z., Vogel D. R., Chu X. Antecedents of Coordination Effectiveness of Software Developer Dyads from Interacting Teams: An Empirical Investigation, *IEEE Transactions on Engineering Management*, 2009, vol. 56, iss. 3, pp. 494–507.
29. Huang C. H., Huang I. C. The Moderating Effect of Co-Workers' Reactions on Social Ties and Knowledge Sharing in Work Teams, *International Journal of Learning and Intellectual Capital*, 2008, vol. 6, iss. 1–2, pp. 156–169.
30. Chuang C.-H., Jackson S. E., Jiang Y. Can Knowledge-Intensive Teamwork Be Managed? Examining the Roles of HRM Systems, Leadership, and Tacit Knowledge, *Journal of Management*, 2016, vol. 42, iss. 2, pp. 524–554.
31. Austin A. E. Faculty Cultures, Faculty Values, *New Directions for Institutional Research*, 1990, no. 68 (Winter), pp. 61–74.
32. Kim S., Ju B. An Analysis of Faculty Perceptions: Attitudes towards Knowledge Sharing and Collaboration in an Academic Institution, *Library & Information Science Research*, 2008, vol. 30, iss. 4, pp. 282–290.
33. Grigsby R. K., Kirch D. G. Faculty and Staff Teams: a Tool for Unifying the Academic Health Center and Improving Mission Performance, *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 2006, vol. 81, no. 8, pp. 688–695.
34. Sanfilippo F., Bendapudi N., Rucci A., Schlesinger L. Strong Leadership and Teamwork Drive Culture and Performance Change: Ohio State University Medical Center 2000–2006, *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 2008, vol. 83, no. 9, pp. 845–854.
35. Anderson K. M., Aydin A. A., Barrenechea M., Cardenas A., Hakeem M., Jambi S. Design Challenges/ Solutions for Environments Supporting the Analysis of Social Media Data in Crisis Informatics Research. In: *2015 48th Hawaii International Conference on System Sciences*, IEEE, 2015, pp. 163–172.
36. Schreck T., Keim D. Visual Analysis of Social Media Data, *Computer*, 2013, vol. 46, iss. 5, pp. 68–75.
37. Nicholls J. Everyday, Everywhere: Alcohol Marketing and Social Media—Current Trends, *Alcohol and Alcoholism*, 2012, vol. 47, iss. 4, pp. 486–493.
38. Ceron A., Curini L., Iacus S. M., Porro G. Every Tweet Counts? How Sentiment Analysis of Social Media Can

Improve our Knowledge of Citizens' Political Preferences with an Application to Italy and France, *New Media & Society*. 2014, vol. 16, no. 2, pp. 1–19.

39. Sobkowicz P., Kaschesky M., Bouchard G. Opinion Mining in Social Media: Modeling, Simulating, and Forecasting Political Opinions in the Web, *Government Information Quarterly*, 2012, vol. 29, iss. 4, pp. 470–479.

40. Kochetkov D., Larionova V. The Changing Role of Universities in Economic Growth. In: *Proceedings of the 11th European Conference on Innovation and Entrepreneurship*, The JAMK University of Applied Science, 2016, pp. 389–397.

41. Dessibourg O. La Suisse, carrefour de la circulation des cerveaux, *Le Temps*, 2012, Thursday 15 November, p. 14.

42. Shorich M., Filatova I. «Utechka mozgov» iz Rossii: kuda i pochemu uezzhayut spetsialisty [«Brain Drain» from Russia: where and why Specialists Leave], available at: <http://dw.com/p/2Yujm> (accessed 01.06.2017).

43. Bystrova T. Yu., Larionova V. A., Osborne M., Platonov A. M. Vnedrenie sistemy otkrytogo elektronno obucheniya kak faktor razvitiya regiona [Introduction of Open E-Learning System as a Factor of Regional Development]. *Ekonomika regiona* [Economy of Region], 2015, no. 4 (44), pp. 226–237.

Информация об авторах / Information about the authors:

Попов Евгений Васильевич – чл.-корр. РАН, доктор физико-математических наук, доктор экономических наук, руководитель Центра экономической теории Института экономики УрО РАН; 8 (343) 374-54-40; epopov@mail.ru.

Сандлер Даниил Геннадьевич – кандидат экономических наук, проректор по экономике и стратегическому развитию Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 8 (343) 375-46-45; d.g.sandler@urfu.ru.

Попова Наталья Геннадьевна – кандидат социологических наук, зав. кафедрой иностранных языков Института философии и права УрО РАН; 8-912-24-27-085; ngpopova@list.ru.

Кочетков Дмитрий Михайлович – младший научный сотрудник Института экономики УрО РАН; старший преподаватель кафедры маркетинга Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 8-922-183-32-31; kochetkovdm@hotmail.com

Баженова Вера Игоревна – начальник отдела методологии планирования финансово-экономической деятельности и отчетности подведомственных учреждений Министерства образования и науки Российской Федерации; 8 (499) 681-03-87 доб. 4307; Bazhenova-vi@mon.gov.ru.

Evgeny V. Popov – Corresponding Member of RAS, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Doctor of Economics Sciences, Institute of Economics, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences; +7 (343) 374-54-40; epopov@mail.ru.

Daniil G. Sandler – Candidate of Economic Sciences, Vice-Rector for Economics and Strategic Development of Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin; +7 (343) 375-46-45; d.g.sandler@urfu.ru.

Natalia G. Popova – Candidate of Sociological Sciences, Head of Foreign Languages Department, Institute of Philosophy and Law, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences; 8-912-24-27-085; ngpopova@list.ru.

Dmitry M. Kochetkov – Associate Researcher, Institute of Economics, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences; Senior Lecturer in Marketing, Graduate School of Economics and Management of Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin; 8-922-183-32-31; kochetkovdm@hotmail.com.

Vera I. Bazhenova – Head of the Department of the Methodology of Planning Financial and Economic Activities and Reporting of Subordinated Institutions, Ministry of Education and Science of the Russian Federation; 8 (499) 681-03-87, ext. 4307; Bazhenova-vi@mon.gov.ru.





DOI 10.15826/umpa.2017.06.073

ОЦЕНКА ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ МЕХАНИЗМА УПРАВЛЕНИЯ

Ч. У. Адамкулова

*Кыргызский Национальный университет им. Ж. Баласагына
Кыргызская Республика, 720033, г. Бишкек, ул. Фрунзе, 547; chinara.adam@gmail.com*

Ключевые слова: Кыргызская Республика, модернизация высшего образования, система управления вузом, вузовский менеджмент, финансовый менеджмент, экономическая эффективность, вузы.

Категория: исследовательская статья.

Статья посвящена анализу экономических показателей деятельности сети высших учебных заведений Кыргызской Республики и, в частности, одного из крупнейших вузов Кыргызской Республики с 2013 по 2016 гг. Результаты анализа будут применяться при выработке механизма изменения управления финансами структурных подразделений.

Планируемое исследование представлено несколькими этапами: первоначально проводится анализ концептуальных документов по развитию образования в Кыргызской Республике, определяющих вектор изменений в системе высшего образования; на следующем этапе рассмотрены статистические данные по Кыргызскому национальному университету как объекту исследования. Целью работы является проведение статистического анализа деятельности факультетов университета для принятия решения в финансовом управлении университетом.

Результаты исследования показали, что существуют три группы факультетов: первая имеет фонд заработной платы ниже 50 %, во второй группе фонд заработной платы составляет от 50 % до 100 %, в третьей группе факультетов фонд заработной платы превышает 100 % от доходов. Но университет не может закрыть убыточные факультеты (естественно-научные факультеты), во-первых, из-за обязательств перед студентами, во-вторых, на этих факультетах сосредоточен основной научный потенциал университета. Качественный состав на естественно-научных факультетах составляет 80–90 %.

Для стимулирования улучшения экономических показателей предложены конкретные меры по финансовому управлению университетом.

Руководство университета должно проводить единую финансовую политику по отношению ко всем факультетам университета, но вместе с тем вуз должен осуществлять дифференциацию по каждому факультету в соответствии с вкладом в общий доход университета.

Оригинальность статьи заключается в том, что автор предлагает отказаться от кафедральной системы и перейти к программному управлению учебным процессом, руководителям образовательных программ разрешить самостоятельно формировать штат, что позволит привлекать ведущих ученых и практиков для повышения качества обучения.

Руководство университета по итогам анализа может предоставить преференции экономически наиболее эффективным образовательным программам, а программам, показавшим низкую эффективность, предоставить дотации на ограниченный период с предупреждением, что по истечении этого срока дотации прекратятся, а заработная плата преподавателей будет рассчитываться в соответствии с доходами программы.

Результаты исследования будут использованы в построении экономико-математического инструментария управления вузами. Применение такого инструментария управления вузами позволяет решать следующие задачи:

—осуществлять научно обоснованное прогнозирование изменения количественных проявлений факторов внешней среды;

- получить обоснованную информационную базу для планирования деятельности вуза;
- привязать показатели эффективности деятельности вуза к механизмам мотивации персонала с точки зрения перспективы решения долгосрочных задач вуза.

Система высшего образования в Кыргызской Республике (КР) в последние 5 лет претерпевает значительные изменения. Эти изменения обусловлены принятием концептуальных, стратегических и программных документов, определяющих векторы модернизации и долгосрочного развития сферы высшего образования в стране (среди таких документов: Концепция развития образования в Кыргызской Республике до 2020 года¹, Стратегия развития образования в Кыргызской Республике на 2012–2020 годы², План действий по реализации Стратегии развития образования в Кыргызской Республике на 2012–2014 годы в качестве первого трехлетнего плана реализации Стратегии развития образования в Кыргызской Республике на 2012–2020 годы³). Была также разработана Концепция оптимизации сети высших учебных заведений Кыргызской Республики на 2014–2015 годы⁴, основная цель документа – создание эффективно функционирующей сети высших учебных заведений различных форм собственности, согласованной с экономической и образовательной политикой и потребностями рынка труда. Данная Концепция была разработана Общественным экспертным советом⁵ по вопросам развития образования при Президенте

Кыргызской Республики. Общественный экспертный совет является совещательным органом при Президенте Кыргызской Республики, образованным в целях привлечения представителей гражданского общества и экспертного сообщества к работе по формированию и реализации государственной политики по развитию образования и воспитания нового поколения граждан Кыргызстана. Автор данной статьи является ключевым экспертом Общественного совета по вопросам реформирования высшего образования Кыргызстана.

Разработанные и принятые на национальном уровне концептуальные и стратегические документы вносят существенные изменения в систему управления кыргызскими вузами. Так, меняются требования к содержанию образовательных программ, пересматриваются уровни образования, внедряются новые способы внутреннего и внешнего контроля качества предоставления образовательных услуг, вузам предоставляется большая самостоятельность в управлении. При этом одним из основных концептуальных и стратегических направлений изменения моделей управления вузами КР является перевод их на механизм самофинансирования.

Практическая реализация концептуальных и стратегических задач, а также мер по их достижению началась с разработки нормативной базы и ее внедрения в деятельности вузов КР. Постановлением Правительства КР от 11 апреля 2016 года № 191 «О внесении дополнений и изменений в некоторые решения Правительства Кыргызской Республики»⁶ с 2016 г. отменено государственное регулирование тарифов на платные образовательные услуги. Отмена регулирования стоимости образовательных услуг частными вузами ставит все образовательные учреждения государства в равные конкурентные условия. Отметим, что механизм, предполагающий отсутствие методов прямого государственного регулирования стоимости образовательных услуг, практикуется во многих зарубежных странах и соседних государствах (к примеру, в Казахстане).

¹ Концепция развития образования в Кыргызской Республике до 2020 года [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Кыргызской Республики. URL: <http://edu.gov.kg/ru/docs/statistics/standards/koncepciya-razvitiya-obrazovaniya-v-kyrgyzskoj-respublike-do-2020-goda/> (дата обращения: 04.04.2017).

² Стратегия развития образования в Кыргызской Республике на 2012–2020 годы [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Кыргызской Республики. URL: <http://edu.gov.kg/ru/docs/statistics/standards/strategiya-razvitiya-obrazovaniya-v-kyrgyzskoj-respublike-na-2012-2020-gody/> (дата обращения: 04.04.2017).

³ План действий по реализации Стратегии образования в Кыргызской Республике на 2012–2014 годы в качестве первого трехлетнего плана реализации Стратегии развития образования в Кыргызской Республике на 2012–2020 годы [Электронный ресурс] / Министерство юстиции Кыргызской Республики. URL: <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/92984/20?cl=ru-ru> (дата обращения: 04.04.2017).

⁴ Концепция оптимизации сети высших учебных заведений Кыргызской Республики на 2014–2015 годы [Электронный ресурс] / Официальный ресурс Централизованного Банка данных правовой информации Кыргызской Республики. URL: <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/96541/> (дата обращения: 01.11.2017).

⁵ Общественный экспертный совет по вопросам развития образования [Электронный ресурс] / Официальный ресурс Президента Кыргызской Республики. URL: http://www.president.kg/ru/apparat_prezidenta/sovety_pri_prezidente/obschestvennyj_ekspertnyj_sovet_po_voprosam_razvitiya_obrazovaniya/ (дата обращения: 01.11.2017).

⁶ Постановление Правительства Кыргызской Республики от 11 апреля 2016 года № 191 «О внесении дополнений и изменений в некоторые решения Правительства Кыргызской Республики» [Электронный ресурс]. URL: <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/98433/10?mode=tekst> (дата обращения: 05.04.2017).

Новый механизм финансирования бюджетных мест в вузах КР будет работать по принципу фиксированной стоимости, оплачиваемой только из республиканского бюджета, что, как указывает министр образования и науки КР, «позволяет использовать принцип “деньги идут за студентом” и создает более справедливую систему финансирования государственных вузов».

Таким образом, в системе высшего образования КР в последние годы возникли объективные предпосылки для изменения способов управления финансовыми подсистемами вузов. Это требует со стороны субъектов управления вузами, прежде всего государственными, создания методической базы для оптимального изменения используемых подходов к управлению финансовыми подсистемами.

В сложившихся условиях большинству кыргызских вузов необходимо изменить подходы к управлению своим стратегическим развитием. Кроме того, требуется пересмотр управления финансовой подсистемой вузов. Задача перевода вузов КР на модель самофинансирования и последствия ее реализации для обеспечения качества высшего образования и эффективности всей национальной экономики изучены в недостаточной степени. Характеризуя разработанность выбранной проблематики статьи, можем выделить лишь небольшое число исследований, в которых изучаются или затрагиваются проблемы и отдельные вопросы перевода вузов КР на самофинансирование, среди которых работы Б. Л. Аграновича [1], К. А. Алымбекова [3], У. Т. Асан [4], В. Г. Бубнова [5], И. А. Дмитриенко [6], Н. Ж. Жолдошбековой [7], Д. Нур уулу [8], Ф. И. Рыскуловой [10], К. М. Сманалиева [10], Г. Ж. Сабыровой [11], Н. М. Содикова [12], Н. М. Тюлюндиевой [13], Обзор экономической эффективности системы образования Кыргызстана, представленный Счетной палатой Кыргызской Республики [9] и др.

Пересмотр системы управления финансовой подсистемой вузов требует анализа финансово-экономической эффективности деятельности данных учреждений. Автором исследования был проведен анализ экономической эффективности деятельности подразделений одного из крупнейших вузов КР – Кыргызского национального университета имени Ж. Баласагына. На основе данного анализа был разработан план по усилению эффективности экономической деятельности структурных подразделений, имеющих отрицательное сальдо по итогам последних лет. Автор, будучи ректором Кыргызского нацио-

нального университета в 2015/2016 и 2016/2017 учебных годах, руководил проведением анализа, составлением плана и реализацией мероприятий по усилению эффективности деятельности университета.

В ходе проведения анализа изучались следующие группы показателей:

1. Абсолютные:

– поступления (доходы) вуза, в том числе бюджетные и внебюджетные, в целом и по отдельным структурным подразделениям;

– совокупные расходы вуза и расходы структурных подразделений;

– объемы расходов по основным статьям затрат: затраты на оплату труда, взносы в социальный фонд, расходы на служебные поездки, коммунальные расходы.

2. Относительные:

– уровень зависимости вуза от бюджетных поступлений (как доля бюджетного финансирования в общем объеме поступлений вуза);

– удельные расходы на бюджетное финансирование студентов (бюджетных форм обучения);

– удельные поступления на одного студента контрактной формы обучения;

– доля затрат на оплату труда;

– доля иных видов затрат в совокупном объеме затрат вуза и структурных подразделений;

– финансовая результативность вуза.

Приведем наиболее важные результаты сделанного анализа.

В последние годы наблюдалось увеличение объемов поступлений (доходов) Кыргызского национального университета имени Ж. Баласагына (рис. 1).

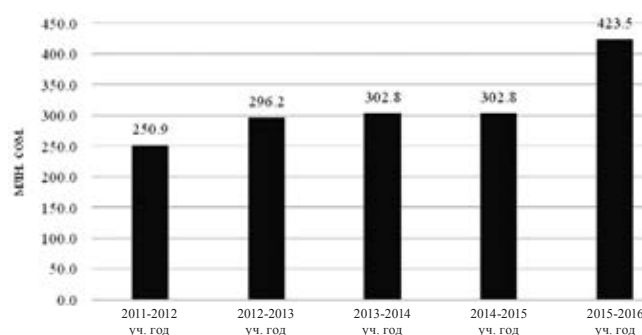


Рис. 1. Динамика совокупных поступлений (доходов) Кыргызского национального университета имени Ж. Баласагына за 2011/2012–2015/2016 учебные годы, млн сом

Источник: по данным внутренней отчетности вуза.

За выделенный период поступления нарастающим итогом составили 1,5 млрд сом.

Поступления вуза формируются из двух основных источников:

- бюджетных поступлений;
- внебюджетных поступлений, основанных преимущественно на оплате обучающихся по контрактным формам обучения.

На рис. 2 представлено изменение соотношения поступлений Кыргызского национального университета имени Ж. Баласагына за 2011/2012–2015/2016 учебные годы по указанным источникам поступлений.

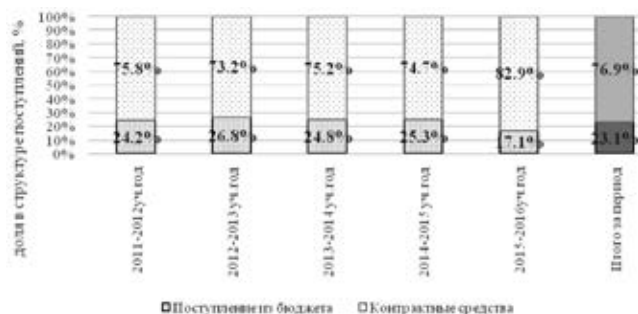


Рис. 2. Соотношение бюджетных и внебюджетных поступлений (доходов) Кыргызского национального университета имени Ж. Баласагына за 2011/2012–2015/2016 учебные годы, %

Источник: по данным внутренней отчетности вуза.

Таким образом, за выделенный период финансовая зависимость вуза от бюджетных поступлений снизилась на 7,1 %: с 24,2 % в 2011/2012 учебном году до 17,1 % в 2015/2016 учебном году. За весь же выбранный период доля бюджетного финансирования составила 23,1 %, а подавляющая часть поступлений пришлось на внебюджетные источники, составившие 76,9 % от совокупного объема поступлений.

Совокупный объем внебюджетных поступлений за счет контрактных средств за выбранный период составил 1,2 млрд сом. С учетом перевода ряда государственных вузов Кыргызской Республики на механизм самофинансирования выявленные тенденции следует отнести к позитивным, создающим предпосылки для обеспечения финансовой и управленческой самостоятельности вуза.

По результатам анализа показателей эффективности деятельности вуза стоит отметить, что в последние годы не происходило значительного увеличения удельных бюджетных затрат на реализацию граждан права на бесплатное образование (как бюджетных поступлений на одного студента бюджетной формы обучения). Ниже представлена динамика удельных объемов бюджетного финансирования обучающихся в Кыргызском национальном университете имени Ж. Баласагына за 2013/2014–2015/2016 учебные годы (рис. 3).

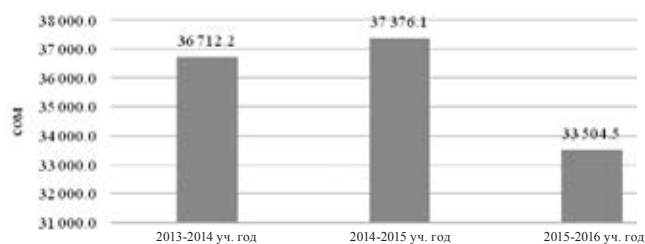


Рис. 3. Динамика удельного объема бюджетных поступлений на обучающихся бюджетных форм обучения в Кыргызском национальном университете имени Ж. Баласагына за 2013/2014–2015/2016 учебные годы (поступления на одного обучающегося бюджетной формы обучения), сом

Источник: по данным внутренней отчетности вуза.

Из данных рис. 3 следует, что несмотря на ежегодные инфляционные процессы, повышение затрат вуза на отдельные статьи расходов (оплату труда, коммунальные услуги), уровень бюджетных поступлений остается примерно на одном уровне, а в 2015–2016 гг. даже снизился на 3,8 тыс. сом на одного обучающегося бюджетной формы обучения. Такие тенденции, безусловно, могут оказать отрицательное влияние на возможность качественной реализации вузом своих социальных задач, его финансовую устойчивость, материально-техническое и инфраструктурное обеспечение, возможность исполнения обязательств перед различными партнерами. В связи с этим вузом активно предпринимались меры по диверсификации источников поступлений, снижению зависимости от бюджетного финансирования, реализации механизмов самофинансирования.

Так, на 2015/2016 учебные годы в вузе обучалось 5,4 тысячи студентов контрактной формы обучения, что составляет 71,6 % от всего количества обучающихся. При этом в отдельные годы доля обучающихся контрактной формы составляла 75 % от общего объема обучающихся в вузе (рис. 4).

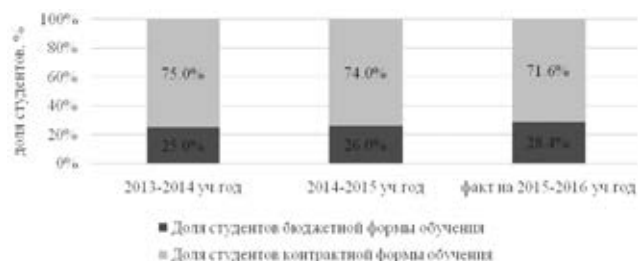


Рис. 4. Соотношение студентов бюджетной и контрактной формы обучения в КНУ имени Ж. Баласагына за 2013/2014–2015/2016 учебные годы, %

Источник: по данным внутренней отчетности вуза.

В последние годы вузом предпринимается комплекс мер для диверсификации источников внебюджетных поступлений, для снижения зависимости от бюджетных поступлений. Интересно в этом смысле представить структуру обучающихся по формам и уровням образования (табл. 1).

По данным таблицы видно, что вуз использует предоставленные государством возможности перехода на механизм самофинансирования в полной мере. Так, кроме традиционных форм контрактного обучения, вузом в последние годы используется относительно новая, альтернативная форма обучения, реализованная в виде дистанционного обучения. В 2014/2015 дистанционно обучалось 247 студентов.

При используемой совокупности мер для перехода на механизм самофинансирования финансовая результативность не всех подразделений Кыргызского национального университета имени имени Ж. Баласагына в последние годы демонстрирует положительные значения. На рис. 5 представлена финансовая результативность основных факультетов вуза накопленным итогом в виде разницы между совокупными поступлениями и расходами.

Проведенный экономический анализ состояния финансовой подсистемы вуза и факторов, влияющих на нее, стал одним из этапов изменения механизма управления этой подсистемой, внесения структурных преобразований. Так, чтобы повысить эффективность организации финансового управления вузом, были предложены и проведены следующие мероприятия:

– ввиду перехода на двухуровневую систему подготовки (бакалавриат и магистратура) осуществить отказ от института кафедр и перейти к программному управлению учебным процессом;

– разрешить самостоятельное формирование руководителем образовательных программ штата из-за упразднения кафедр – это позволит привлекать профессиональных сотрудников и повысить качество обучения;

– создать субсчета по каждой образовательной программе, то есть осуществлять оценку каждой образовательной программы по доходам и расходам для оценки их экономической эффективности;

– предоставлять преференции наиболее эффективным образовательным программам, дополнять их зарубежными стажировками, возмож-

Таблица 1

Структура обучающихся в Кыргызском национальном университете имени Ж. Баласагына за 2013/2014–2015/2016 учебные годы по формам и уровням образования

Показатель	2013/2014	2014/2015	2015/2016
Количество студентов бюджетной дневной формы обучения бакалавриата, чел.	1904	1982	2158
<i>Доля студентов бюджетной дневной формы обучения бакалавриата, %</i>	<i>23,3</i>	<i>25,1</i>	<i>28,4</i>
Количество студентов бюджетной формы обучения магистратуры, чел.	142	71	0
<i>Доля студентов бюджетной формы обучения магистратуры, %</i>	<i>1,7</i>	<i>0,9</i>	<i>0,0</i>
Количество студентов контрактной дневной формы обучения бакалавриата, чел.	3792	3610	3834
<i>Доля студентов контрактной дневной формы обучения бакалавриата, %</i>	<i>46,4</i>	<i>45,8</i>	<i>50,5</i>
Количество студентов контрактной формы обучения магистратуры, чел.	199	245	0
<i>Доля студентов контрактной формы обучения магистратуры, %</i>	<i>2,4</i>	<i>3,1</i>	<i>0,0</i>
Количество студентов контрактной заочной формы обучения бакалавриата, чел.	2065	1733	1603
<i>Доля студентов контрактной заочной формы обучения бакалавриата, %</i>	<i>25,3</i>	<i>22,0</i>	<i>21,1</i>
Количество студентов контрактной дистанционной формы обучения, чел.	76	247	0
<i>Доля студентов контрактной дистанционной формы обучения, %</i>	<i>0,9</i>	<i>3,1</i>	<i>0,0</i>
Итого студентов бюджетной формы обучения, чел.	2046	2053	2158
<i>Доля студентов бюджетной формы обучения, %</i>	<i>25,0</i>	<i>26,0</i>	<i>28,4</i>
Итого студентов контрактной формы обучения, чел.	6132	5835	5437
<i>Доля студентов контрактной формы обучения, %</i>	<i>75,0</i>	<i>74,0</i>	<i>71,6</i>
Итого студентов	8178	7888	7595

Источник: по данным внутренней отчетности вуза.



Рис. 5. Финансовая результативность основных структурных подразделений Кыргызского национального университета имени Ж. Баласагына за 2013/2014–2015/2016 учебные годы накопленным итогом, тыс. сом

Источник: по данным внутренней отчетности вуза

ностью участия в международных конференциях, материальным поощрением;

– программам, показавшим низкую эффективность, предоставлять дотации с временным лагом на 1 год и предупреждением, что по истечении этого срока дотации прекратятся, а заработная плата преподавателей будет рассчитываться в соответствии с доходами программы.

Список литературы

1. Агранович Б. Л., Похолков Ю. П., Чудинов В. Н., Чучалин А. И. Стратегический менеджмент в техническом университете // Университетское управление: практика и анализ. 2002. № 2. С. 34–43.
2. Адамкулова Ч. У. Реформирование управления системой высшего образования Кыргызской Республики в рамках программы ТЕМПУС // Наука, новые технологии и инновации. 2015. № 4. С. 150–152.
3. Алымбеков К. А., Тешебаева Г. Ы. Интеграционные процессы в экономическом образовании Кыргызстана // Материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Бизнес и образование: интеграционная модель развития». Новосибирск: НФ РЭУ им. Г. В. Плеханова, 2014. С. 318–325.
4. Асан уулу Т. Формирование системы частного высшего образования в Кыргызстане // ALATOO ACADEMIC STUDIES. 2014. № 2. С. 37–43.
5. Бубнов В. Г. [и др.] Система высшего образования и образовательные стандарты в Кыргызской Республике: аналит. докл. М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2006. 75 с.
6. Дмитриенко И. А. Вопросы финансирования высшего профессионального образования: опыт зарубежных стран [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ksla.kg/>

upload/file/vestnik/vestnik_2013_3/i_a_dmitrienko.pdf (дата обращения: 03.04.2017).

7. Жолдошбекова Н. Ж. Эффективный менеджмент в системе высшего образования Кыргызской Республики // Вестник Международного университета Кыргызстана. 2015. № 1 (27). С. 77–80.
8. Нур уулу Д. Основные проблемы и перспективы развития высшего образования в Кыргызстане при переходе на двухуровневую систему образования // Вестник Кыргызско-Российского славянского университета. 2013. Т. 13. № 6. С. 109–113.
9. Обзор экономической эффективности системы образования Кыргызстана. Счетная палата Кыргызской Республики [Электронный ресурс]. URL: <http://esep.kg/wp-content/uploads/Education-Report.pdf> (дата обращения: 01.11.2017).
10. Рыскулуева Ф., Сманалиев К. Перспективы развития высшего образования Кыргызстана: задачи и проблемы присоединения к Болонскому процессу // Региональная конференция Темпус «Высшее образование в Центральной Азии: текущие реформы и перспективы развития» [Электронный ресурс]. URL: http://eacea.es.europa.eu/tempus/doc/tashkent_ru.pdf (дата обращения: 01.11.2017).
11. Сабырова Г. Ж. Учет, анализ и аудит средств бюджетных программ в высшей школе: теория, методология и практика (на материалах Кыргызской Республики): автореф. дис. ... д. э. н. Бишкек, 2015. 49 с.
12. Содиков Н. М., Калдыбаев С. К. Реформы в системе высшего образования Кыргызстана в постсоветский период // Наука, новые технологии и инновации. 2016. № 1. С. 168–171.
13. Тюлюндиева Н. М. Концепция управления бюджетом государства. Бишкек: [б. и.], 2011. 274 с.

EVALUATION OF ECONOMIC EFFECTIVENESS OF HIGHER SCHOOL IN IMPROVING THE MECHANISM OF MANAGEMENT

Ch. U. Adamkulova

Kyrgyz National University named after J. Balasagyn
547 Frunze str., Bishkek, 720033, Kyrgyz Republic; chinara.adam@gmail.com

Key words: Kyrgyz Republic, modernization of higher education, university management system, university management, financial management, economic efficiency, universities.

Category: research article.

This article analyzes the economic performance of higher education institutions network of the Kyrgyz Republic, and in particular, one of the largest universities in the Kyrgyz Republic from 2013 to 2016. The results of the analysis will be used to develop a change in the financial management mechanism of structural divisions.

The planned research is presented in several stages – initially, conceptual documents on the development of education in the Kyrgyz Republic are analyzed, determining the vector of changes in the higher education system; the next stage is the consideration of the Kyrgyz National University statistics as the object of the research. The aim is to carry out a statistical analysis of the university faculties in order to make a decision on financial management of the university.

The research results indicated that there are three groups of faculties: the first group of faculties has a salary fund below 50%; the second group is between 50% and 100%; and the third group of faculties is 100% of income. But the university cannot close down the loss-making faculties (Scientific faculties), primarily due to obligations to the students, and secondly these faculties have the basic scientific potential of the university. The qualitative composition of the natural science faculties is 80–90%.

To stimulate the improvement of economic indicators some specific measures are proposed for financial management of the university.

University management should pursue a common financial policy in relation to all the faculties of the university, but at the same time, the university must carry out the differentiation of each faculty according to the total income contribution to the university.

The originality of the article is that the author proposes to abandon the faculty system and change to the program management of educational process; and allow educational programs managers to form their own staff, which will attract leading scientists and experts to improve the quality of education.

According to the results of the analysis the university may prefer the most cost-effective educational programs; and the programs that show low efficiency – the university may provide subsidies for a limited period of time and give a warning that at the expiration of this period, subsidies will cease, and teachers' salaries will be calculated in accordance with the program proceeds.

The results of the study will be used in the construction of economic and mathematical tools in the university management. The use of economic and mathematical tools in the university management will allow solving the following problems:

- implementing scientifically based forecasting of changes in quantitative manifestations of environmental factors;
- receiving a reasonable information base for planning the activity of the university;
- connecting indicators of the university effectiveness mechanisms with the staff motivation from the perspective of achieving long-term goals of the university.

References

1. Agranovich B. L. Strategicheskii menedzhment v tekhnicheskoy universitete [Strategic Management in a Technical University]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 2002, no. 2, pp. 34–43.
2. Adamkulova Ch. U. Reformirovanie upravleniya sistemoy vysshego obrazovaniya Kyrgyzskoy Respubliki v ramkakh programmy TEMPUS [Reforming the Management System of Higher Education of Kyrgyz Republic within the Framework of the TEMPUS Program]. *Nauka, novye tekhnologii i innovatsii* [Science, New Technologies and Innovations], 2015, no. 4, pp. 150–152.
3. Alymbekov K. A., Teshebaeva G. Y. Integratsionnyye protsessy v ekonomicheskom obrazovanii Kyrgyzstana [Integration processes in the economic education of Kyrgyzstan]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Biznes i obrazovanie: integratsionnaya model' razvitiya»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference «Business and Education: the Integration Model of Development»], Novosibirsk, 2014, pp. 318–325.
4. Asan U. T. Formirovanie sistemy chastnogo vysshego obrazovaniya v Kyrgyzstane [Formation of the System of Private Higher Education in Kyrgyzstan]. *ALATOO ACADEMIC STUDIES*, 2014, no. 2, pp. 37–43.
5. Bubnov V. G. [et al.] Sistema vysshego obrazovaniya i obrazovatel'nye standarty v Kyrgyzskoy Respublike [The system of higher education and

educational standards in the Republic of Kirghizia], Analytical Report, Moscow, 2006, 75 p.

6. Dmitrienko I. A. Voprosy finansirovaniya vysshego professional'nogo obrazovaniya: opyt zarubezhnykh stran [Issues of financing higher professional education: the experience of foreign countries], available at: http://www.ksla.kg/upload/file/vestnik/vestnik_2013_3/i_a_dmitrienko.pdf (accessed 03.04.2017).

7. Zholdosbekova N. Zh. Effektivnyi menedzhment v sisteme vysshego obrazovaniya Kyrgyzskoi Respubliki [Effective Management in the System of Higher Education of the Kyrgyz Republic]. *Vestnik Mezhdunarodnogo universiteta Kyrgyzstana* [Bulletin of the International University of Kyrgyzstan], 2015, no. 1 (27), pp. 77–80.

8. Nur uulu D. Osnovnye problemy i perspektivy razvitiya vysshego obrazovaniya v Kyrgyzstane pri perekhode na dvukhurovnevuyu sistemu obrazovaniya [The Main Problems and Prospects of Higher Education in Kyrgyzstan during the Transition to Two-Tier Education System]. *Vestnik Kyrgyzsko-Rossiiskogo slavyanskogo universiteta* [Bulletin of Kyrgyz-Russian Slavic University], 2013, vol. 13, no. 6, pp. 109–113.

9. Obzor ekonomicheskoi effektivnosti sistemy obrazovaniya Kyrgyzstana. Schetnaya palata Kyrgyzskoi Respubliki [Review of the Economic Efficiency of the Kyrgyz Education System. Accounts Chamber of the Kyrgyz Republic], available at: <http://esep.kg/wp-content/uploads/Education-Report.pdf> (accessed 01.11.2017).

10. Ryskulueva F., Smanaliev K. Perspektivy razvitiya vysshego obrazovaniya Kyrgyzstana: zadachi i problemy prisoedineniya k Bolonskomu protsessu [Prospects for the development of higher education in Kyrgyzstan: Challenges and Problems of Accession to the Bologna Process]. In: *Regional'naya konferentsiya Tempus «Vysshee obrazovanie v Tsentral'noi Azii: tekushchie reformy i perspektivy razvitiya»* [The Tempus Regional Conference «Higher Education in Central Asia: Ongoing Reforms and Future Perspectives»], available at: http://eacea.ec.europa.eu/tempus/doc/tashkent_ru.pdf (accessed 01.11.2017).

11. Sabyrova G. Zh. Uchet, analiz i audit sredstv byudzhethnykh programm v vysshei shkole: teoriya, metodologiya i praktika (na materialakh Kyrgyzskoi Respubliki) [Accounting, Analysis, and Audit of the Means of Budgetary Programmes in Higher Education: Theory, Methodology, and Practice (on the materials of the Kyrgyz Republic)], Abstract of Doctor's thesis, Bishkek, 2015, 49 p.

12. Sodikov N. M., Kaldybaev S. K. Reformy v sisteme vysshego obrazovaniya Kyrgyzstana v postsovetiskii period [Reforms of Higher Education in Kyrgyzstan at Post-Soviet Period]. *Nauka, novye tekhnologii i innovatsii* [Science, New Technologies and Innovations], 2016, no. 1, pp. 168–171.

13. Tyulyundieva N. M. Kontseptsiya upravleniya byudzhedom gosudarstva [The Concept of State Budget Management], Bishkek, 2011, 274 p.

Информация об авторе / Information about the author:

Адамкулова Чинара Усенбековна – кандидат экономических наук, профессор, профессор кафедры экономики и управления Кыргызско-Европейского факультета Экономики и управления Кыргызского Национального Университета; chinara.adam@gmail.com.

Chinara U. Adamkulova – Candidate of Sciences (Economics), Professor, Professor of the Department of Economics and Management, Kyrgyz-European Faculty of Economics and Management, Kyrgyz National University; chinara.adam@gmail.com.



МОДЕЛЬ ФИНАНСОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВЫПОЛНЕНИЯ ЦЕЛЕВЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТЫ ВУЗА*

А. Г. Лосев, С. А. Корольков, В. В. Тараканов

*Волгоградский государственный университет
Россия, 400062, г. Волгоград, пр. Университетский, 100;
urprorector@volsu.ru*

Ключевые слова: финансовое управление, эффективный контракт, целевое планирование, математическая модель, бюджетирование.

Данная публикация относится к категории кейсов. Основной целью разработки является создание методов и алгоритмов финансового анализа и управления образовательным и научно-исследовательским процессами в университетах. В предыдущих работах авторов была построена оригинальная финансово-математическая модель бюджетирования структурных подразделений вузов на основе учебно-финансовых планов образовательных программ. В ее основе лежит методика нормативно-подушевого финансирования деятельности образовательных организаций по реализации государственного задания. Кроме того, были разработаны и уже получили практическое внедрение алгоритмы формирования фондов оплаты труда профессорско-преподавательского состава кафедр. Отмечается существенный экономический эффект от внедрения модели, отсутствие нормативно-правовых препятствий ее реализации, а также перспективы ее развития. В данной статье строится финансово-математическая модель финансирования образовательных и научно-исследовательских структурных подразделений, конечной целью которой является достижение основных целевых показателей эффективности работы вуза. Разработанная методика может быть применена в любом университете на основе анализа учебных планов, планов научно-исследовательской работы, программ стратегического развития вуза и его структурных подразделений, а также отчетов о научно-исследовательской работе. Ее внедрение приведет к повышению эффективности организации научно-исследовательского и учебного процессов, формированию финансового механизма реализации долгосрочных научно-исследовательских программ, децентрализации финансово-экономического управления и созданию предпосылок для признания кафедр и научно-исследовательских подразделений в качестве центров финансовой ответственности. Данная модель является естественным развитием метода нормативно-подушевого финансирования образовательной деятельности вузов.

В настоящее время подавляющему большинству специалистов понятно, что задачи совершенствования управления университетами не просто требуют незамедлительного решения, но одновременно являются весьма нетривиальными и нуждаются в нетрадиционных для образовательной сферы подходах. При их решении на первый план выходят проблемы создания современных моделей финансового обеспечения образовательного и научно-исследовательского процессов, эффективной организации учебного процесса, рентабельности подготовки специалистов, оптимального использования финансовых, материальных и человеческих ресурсов. Важнейшим шагом, направленным на решение указанных задач, явилось введение нормативно-подушевой модели финансового обеспечения деятельности образовательных организаций по реализации государственного задания. Данная новация определила необходимость теоретической разработки, апробации и внедрения новых методик финансового анализа и управления

научно-исследовательским и образовательным процессами на уровне университетов и их структурных подразделений. Традиционно применяемые в большинстве образовательных организаций методы финансового менеджмента не соответствуют произошедшим в последнее десятилетие изменениям, что приводит к неоптимальному распределению средств по отдельным направлениям работы, отсутствию финансового планирования деятельности структурных подразделений вузов и ряду других негативных последствий.

Начавшийся в 2012 г. переход на нормативно-подушевое финансирование образовательных программ потребовал изменения методик экономического анализа и алгоритмов финансового управления как образовательной организацией в целом, так и ее структурными подразделениями. В последние годы появился ряд исследований, посвященных решению проблем, возникающих при введении нормативно-подушевого финансирования (см., например, [1, 2]). Для того чтобы

* Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ и Администрации Волгоградской области, проект «Финансово-математические модели и алгоритмы бюджетирования структурных подразделений образовательных организаций» № 17–12–34015.

образовательные организации в новых экономических и социальных условиях в полной мере могли использовать свой потенциал, необходима трансформация системы управления, что подразумевает предварительную разработку соответствующих методик, алгоритмов и технологий. Указанная задача является довольно актуальной для большинства вузов и Министерства образования и науки Российской Федерации в целом. В частности, приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 апреля 2017 г. № 347 [3] была создана рабочая группа по методическому обеспечению совершенствования организационной структуры образовательных организаций высшего образования и повышения эффективности оплаты труда работников образовательных организаций высшего образования, в которую входит один из авторов данной работы. Отметим, что в работах [4–6] была предложена финансово-математическая модель бюджетирования структурных подразделений, включающая новый алгоритм формирования фондов оплаты труда (ФОТ) профессорско-преподавательского состава (ППС) кафедр вуза. В его рамках финансирование осуществляется пропорционально доле каждой кафедры в реализации учебного процесса каждой образовательной программы (ОП). При этом доля каждой кафедры в реализации учебного процесса конкретной ОП конкретного года обучения определяется исходя из учебного плана данной ОП. Изложим основные принципы данной модели.

На основании учебного плана ОП считаем известными:

k_d – коэффициент трудоемкости дисциплины, который учитывает специфику организации учебного процесса при преподавании конкретной дисциплины (допустимы самые различные способы определения данной величины, один из возможных вариантов достаточно подробно описан [5]);

C_d – трудоемкость дисциплины учебного плана в зачетных единицах;

C_n – приведенная трудоемкость (в зачетных единицах) данного учебного курса рассматриваемой ОП, вычисляемая по формуле

$$C_n = \sum k_d \times C_d,$$

где суммирование ведется по всем дисциплинам данного учебного курса рассматриваемой ОП.

Доля каждой дисциплины P_d учебного плана рассматриваемой ОП текущего года обучения определяется как

$$P_d = \frac{C_d}{C_n}.$$

Доля каждой кафедры P_k в реализации учебного процесса ОП конкретного года обучения рассчитывается как сумма долей дисциплин, для которых данная кафедра является обеспечивающей:

$$P_k = \sum P_d.$$

Далее окончательно определяется ФОТ ППС (F_k), необходимый для функционирования профильной кафедры, в виде суммарного финансирования по всем ОП, в реализации которых задействована кафедра:

$$F_k = \sum_{\text{по всем ОП}} \sum_{\text{по всем курсам}} P_k \times \text{Cont}_{st} \times q_{ln}.$$

Здесь Cont_{st} – фактическая численность контингента студентов конкретного курса рассматриваемой ОП;

q_{ln} – составляющая нормативных затрат (в руб. за одного обучающегося), выделяемая вузом на оплату ППС (направляемая в ФОТ ППС). Данный параметр может отличаться как для разных ОП, так и для различных курсов одной ОП. Следует сказать, что практически все параметры данной модели направлены на обеспечение учебного процесса. То есть можно сказать, что q_{ln} – составляющая нормативных затрат, выделяемая вузом на обеспечение именно учебной работы. Данную величину вполне можно определять экспертным путем. Впрочем, существуют и финансово-математические модели, позволяющие определять данный параметр [7]. Один из возможных вариантов определения данной величины также будет приведен ниже.

Отметим один нюанс, который присутствует и на практике, и в большинстве публикаций, посвященных нормативно-подушевому финансированию деятельности образовательных организаций по реализации государственного задания. В составляющие нормативных затрат традиционно включают: затраты на оплату труда ППС; затраты на приобретение материальных запасов; затраты на приобретение учебной литературы, периодических изданий, издательских услуг; затраты на организацию учебной и производственной практики; затраты на коммунальные услуги; затраты на содержание имущества; затраты на приобретение услуг связи; затраты на приобретение транспортных услуг; затраты на повышение квалификации ППС; затраты на прохождение ППС периодических медицинских осмотров; затраты на оплату труда работников образовательной организации, которые не принимают непосредственного участия в оказании государственной услуги (АУП, УВП, ПОП); затраты на приобретение основных средств; затраты на организацию куль-

турно-массовой, физкультурной и оздоровительной работы со студентами [8]. В результате в подавляющем большинстве случаев, затраты на оплату труда сотрудников, участвующих в научно-исследовательской работе, в нормативно-подушевое финансирование не включаются. С другой стороны, выполнение государственного задания предусматривает выполнение федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, которые, в свою очередь, предполагают достаточно серьезный уровень научных исследований, проводимых сотрудниками вуза. Кроме того, в целевых показателях эффективности работы государственных образовательных учреждений высшего образования результаты научно-исследовательской работы также играют не последнюю роль. Одновременно, одним из значимых целевых показателей является отношение средней заработной платы ППС вуза к средней заработной плате по экономике в субъекте Российской Федерации. Таким образом, адекватные модели бюджетирования структурных подразделений вуза должны учитывать все перечисленные выше требования.

Данная работа посвящена построению математической модели, реализация которой позволит достичь ряда целевых показателей эффективности работы вуза, а также «дорожной карты» изменений в отраслях социальной сферы, направленных на повышение эффективности образования и науки. В частности, при использовании модели обеспечивается выполнение следующих плановых показателей: отношение средней заработной платы ППС вуза к средней заработной плате по региону; соотношение ставок ППС и числа студентов, количество публикаций в журналах из соответствующих баз и т. д.

Введем некоторые входные параметры модели. Пусть

p – прогнозный показатель контингента студентов;

t – плановый показатель численности студентов (приведенного контингента) на одну ставку ППС;

S_{reg} – прогнозный показатель средней заработной платы по региону;

c – целевой показатель соотношения средней заработной платы ППС вуза и средней по региону;

Q_{sc} – прогнозное значение объема финансирования НИР вуза, которое получено из внешних источников (гранты и т. п.), направляется на заработную плату ППС;

Q_{pr} – прогнозное значение объема финансирования, направляемого вузом на премирование ППС, за счет внебюджетных источников.

Заметим, что в приведенном перечне параметров часть определена соответствующими решениями Правительства Российской Федерации, другая – имеет прогнозный характер, но вполне может быть достаточно точно определена на основании имеющихся у вузов информации и планов стратегического развития.

Предлагается следующий алгоритм расчетов. На первом этапе вычисляем количество ставок ППС вуза, соответствующее требуемым плановым показателям по формуле

$$rat = \frac{p}{t}.$$

На втором этапе определяем объем финансирования, необходимого для достижения целевого показателя соотношения средней заработной платы ППС вуза и средней по региону, по формуле

$$Q = rat \cdot S_{reg} \cdot c.$$

На третьем этапе определяем объем финансирования, который необходимо направить на оплату труда ППС за счет нормативно-подушевого финансирования. Он вычисляется по формуле

$$Q_{np} = Q - Q_{sc} - Q_{pr}.$$

Следует сказать, что в таком случае составляющая нормативных затрат, выделяемая вузом на оплату ППС, необходимая для достижения вузом показателей по уровню средней заработной платы и соотношения численности студентов и преподавателей, может определяться по формуле

$$q = \frac{Q_{np}}{p}.$$

В данном случае рассматривается вариант, когда данный параметр является единым для всех ОП. Впрочем, несложно указать методы его вычисления и при дифференцированном подходе, то есть учитывающем особенности различных ОП.

Далее пусть q_{ln} – нормативная часть финансирования ОП, выделяемая вузом на оплату труда ППС по обеспечению учебной работы. В результате получаем, что общий объем финансирования, направляемый вузом на обеспечение образовательной деятельности, определяется по формуле

$$Q_l = q_{ln} \cdot p.$$

Таким образом, оставшийся объем денежных средств, определяемый по формуле

$$Q_{ef} = Q_{np} - Q_l,$$

вполне можно направить на обеспечение научно-исследовательской работы, например в рамках за-

ключения эффективных контрактов. Отдельно отметим, что все входные параметры модели вполне можно определить не только на ближайший год, но и на более долгосрочный период (например, на 3–5 лет). Таким образом, подобные расчеты можно проводить на достаточно значимую перспективу. Последнее обеспечивает стабильность и устойчивое развитие не только кафедр вуза, но и дает больший эффект в развитии научных исследований.

Следующая возникшая задача заключается в оптимальном распределении Q_{ef} . Конечно, вполне можно было бы данные финансовые ресурсы распределить по бюджетам кафедр, например, с помощью описанной методики [4–6]. Однако она изначально была предназначена и дала значительный эффект при организации учебной работы. Как было отмечается исследователями [6], ее внедрение в Волгоградском государственном университете привело к следующим результатам.

1. Значительно выросло внимание к экономической обоснованности организации образовательного процесса руководителей структурных подразделений. В частности, произошло сокращение необоснованных затрат на обучение студентов.

2. Повысились требования при приеме на работу и формировании индивидуальных планов преподавателей. Следует отметить, что одновременно с внедрением указанной методики определения фондов оплаты труда ППС кафедр в Волгоградском государственном университете была выстроена четкая иерархическая система целей научно-образовательной деятельности (ежегодные университетские цели, на их основе – цели институтов и факультетов и далее – кафедр), а также система эффективных контрактов с научно-педагогическими работниками. Таким образом, каждый руководитель структурного подразделения (прежде всего, кафедры) при распределении фонда оплаты труда структурного подразделения, определенного в соответствии с описанной методикой, ориентируется на утвержденные цели структурного подразделения и критерии выполнения эффективного контракта (помимо обязательного выполнения федеральных государственных образовательных стандартов и других требований, установленных соответствующими внешними и локальными нормативными документами). Подчеркнем, что применение описанной методики стимулирует руководителей структурных подразделений к оптимизации образовательного процесса при условии выполнения поставленных целей и критериев выполнения эффективного контракта.

Таким образом, любая оптимизация образовательного процесса не приводит к сокращению фонда оплаты труда структурного подразделения. Это, в частности, приводит к формированию резерва финансовых ресурсов структурного подразделения, что позволяет их руководителям привлекать для чтения определенных курсов более высокооплачиваемых преподавателей, выстраивать внутрикафедральную систему эффективных контрактов и т. д.

3. У заведующих кафедрами появилась возможность определения оптимальных вариантов структуры профессорско-преподавательского состава, а также адекватного и обоснованного планирования штатных расписаний на значимый период (3–5 лет).

4. Развитие данной модели и применение учебно-финансовых планов ОП привело к созданию алгоритмов финансового обеспечения эффективных контрактов и ряду других положительных эффектов (более подробно см. [6]).

Однако первоначальной задачей заведующего кафедрой остается обеспечение именно учебного процесса, а научно-исследовательская работа в некотором роде отходит на второй план. В связи с этим применение упомянутой выше модели (основанной, прежде всего, на учебных планах ОП) для распределения по кафедрам оставшегося объема финансовых ресурсов Q_{ef} именно с целью обеспечения и стимулирования научно-исследовательской работы вряд ли является оптимальным решением.

Остановимся подробнее на выполнении целевых показателей эффективности работы вуза, а также «дорожной карты» в ее научно-исследовательской части. Анализ сложившейся в большинстве вузов организационной структуры показывает, что наиболее эффективной является организация научно-исследовательской работы не только на базе кафедр, но и на базе научных групп. Развитие существующих научных групп, а также создание новых, приводит к интенсификации междисциплинарных исследований, прорывам в новейших областях исследований и ряду других положительных эффектов. Вот почему предлагается направить весь объем средств Q_{ef} (или его часть) на обеспечение работы научных групп вуза. Формально это можно сделать, например, с помощью конкурса заявок (аналогичных грантам научных фондов). Можно применить следующий алгоритм.

Предположим, что научно-исследовательская деятельность вуза оценивается n целевыми показателями (количество публикаций в журналах из со-

ответствующих баз и т. п.). Кроме того, положим, что к участию в конкурсе допущено m научно-исследовательских групп. Пусть a_{ij} – доля i -й группы в обеспечении j -го целевого показателя за предыдущий отчетный период (например, за последние 3 года), а b_{ij} – доля i -й группы в плановом обеспечении j -го целевого показателя за планируемый отчетный период (например, за последующие 3 года). Тогда коэффициент «значимости» i -й группы возможно вычислить по формуле

$$d_i = \frac{\sum_{j=1}^n a_{ij} + \sum_{j=1}^n b_{ij}}{\sum_{i=1}^m \sum_{j=1}^n (a_{ij} + b_{ij})}.$$

В таком случае объем финансирования i -й научной группы вычисляется по формуле

$$Q_i = d_i Q_{ef}.$$

Естественно, что выше приведен один из самых простых вариантов распределения финансовых ресурсов, направляемых на обеспечение научных исследований. Несложно ввести в приведенные формулы коэффициенты значимости целевых показателей, коэффициенты, оценивающие актуальность исследований научной группы и другие параметры. Вероятно, целесообразно организовывать аналогичные конкурсы для отдельных исследователей, вводить премии за публикации в «значимых журналах» и т. д.

Таким образом, в работе построена модель управления финансами вуза, обеспечивающая достижение наиболее значимых целевых показателей эффективности его работы.

Остановимся на этапах ее возникновения и внедрения в Волгоградском государственном университете. Волгоградский государственный университет, как и многие другие высшие учебные заведения, на начальном этапе направил свои усилия на выстраивание системы финансового стимулирования работников. При этом в ситуации системного бюджетного недофинансирования государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования 1990-х гг. реформируемая система оплаты труда должна была выполнять функции не только финансового стимулирования, но и социальной защиты членов трудового коллектива [9]. Механизм стимулирования трудовой деятельности на первом этапе рыночных реформ воплотился в системе надбавок и премий из внебюджетных средств вуза или экономии фонда оплаты труда, сформированного на основе штатного расписания по ведомственным нормативам за счет централизованных бюджетных источников финансирования. При этом

система мер стимулирующего характера должна была учесть ряд целей, достижение которых обеспечивало сохранение, укрепление и развитие научно-образовательного потенциала вуза. В рамках Концепции развития Волгоградского государственного университета была провозглашена система целей, реализация которых предполагалась на университетском, групповом и индивидуальном уровне в адекватных и эффективных формах.

В частности, для достижения стабилизации вузовского коллектива применялась патерналистская политика поощрения работы в данном учреждении. Особый блок составили стимулы труда отдельных групп и категорий сотрудников, обусловленные результатами совместной деятельности профессиональных или функциональных коллективов работников подразделений вуза. Наиболее разнообразным блоком механизма стимулирования трудовой деятельности явилась система индивидуальных поощрений различных групп сотрудников вуза в зависимости от их роли и функций в научно-образовательном процессе. Достаточно подробное описание данной системы приведено в исследовании В. В. Тараканова [9].

В целом созданная в Волгоградском государственном университете в 1993 г. система стимулирования труда подтвердила свою эффективность и позволила решить стоявшие перед университетом задачи. Наиболее существенные элементы данной системы продолжают эффективно действовать и сегодня.

В то же время становилось все более очевидным, что в условиях бюджетного недофинансирования (в 1990-х гг.) государственные вузы объективно обречены на дальнейшее увеличение получения средств от рыночной деятельности. Задачи развития системы многоканального финансирования были поставлены в Федеральной программе развития образования и ряде других нормативных документов. Это, в свою очередь, потребовало совершенствования уровня организации предпринимательской и иной приносящей доход деятельности, системы управления материальными ресурсами и финансовыми активами, повышения экономической самостоятельности и ответственности структурных подразделений.

В рамках решения данной проблемы в Волгоградском государственном университете при установлении коэффициента отчислений в бюджеты факультета от общей суммы доходов, полученных по договорам оказания услуг по обучению соответствующим специальностям, используется метод экспертных оценок в сочетании с расчетами реальных затрат, необходимых

для обеспечения жизнедеятельности факультетов. Проценты отчислений в бюджеты факультетов в первые годы (начало – середина 1990-х гг.) варьировались от 20 % (юридический факультет) до 80 % (физический факультет) от общих поступлений, в последующие годы – от 40 % до 60 %. Кроме того, в доход бюджетов факультетов направлялись средства от оказания услуг по организации курсов по переподготовке и повышению квалификации, от реализации научной продукции, от индивидуальных грантов сотрудников факультета и т. д. Отдельно были определены основные статьи расходов факультетов. Бюджет факультета утверждается ректором или проректором по финансово-экономической работе по представлению Ученого совета факультета. Ответственность за составление и исполнение бюджета возлагается на декана.

Передача деканам функций по управлению бюджетами существенно расширила их полномочия и усилила ответственность, превратив их из лиц, ответственных за учебную и научную работу факультета, в ключевой институт общегосударственного стратегического и финансового менеджмента.

Постепенно процесс сложной адаптации к новым условиям финансового управления, характерный для первых лет функционирования системы бюджетирования деятельности факультетов, сменился стремлением к дальнейшей демократизации и децентрализации бюджетного процесса. На отдельных факультетах начался постепенный переход к финансовому планированию и бюджетированию некоторых направлений работы, в частности, около десяти лет назад в институте (ранее – факультете) математики и информационных технологий (ИМИТ) Волгоградского государственного университета с учетом критериев, предложенных Министерством образования и науки Российской Федерации и ректоратом Волгоградского государственного университета, был разработан и успешно апробирован новый на тот момент алгоритм расчета штата ППС кафедр, во многом идеологически совпадающий с описанной выше методикой определения ФОТ ППС (F_k) кафедр за тем исключением, что предметом расчетов были не финансовые средства, а ставки ППС, а основой служили не зачетные единицы учебных планов, а часы общей трудоемкости. При этом, как и в описанной выше методике, ключевым параметром, влияющим на количество ставок каждой кафедры, была доля каждой кафедры ИМИТ в реализации учебного процесса каждой

ОП ИМИТ на основе учебных планов. В методике же, применяемой ранее (так называемая «затратная» методика) и на тот момент в других факультетах/институтах Волгоградского государственного университета, штатная численность кафедр определялась путем деления общей нагрузки (в часах) кафедр на среднюю нагрузку по факультету / вузу в целом, что побуждало заведующих кафедрами различными способами «раздувать» учебную нагрузку своей кафедры, что, в свою очередь, приводило к серии довольно известных и типичных проблем (достижение нагрузки на 1 ППС предельной величины в 900 часов, низкой заработной плате ППС, загруженности аудиторного фонда, неоптимальному соотношению «преподаватель-студент» и т. д.). Подобная «затратная» методика определения штатной численности кафедр на сегодняшний момент является самой распространенной в других вузах, что вносит свой вклад в недостижение некоторыми вузами показателей «дорожной карты» развития образования. Новая же методика с самого начала показала свою эффективность. Так, уже через 2–3 года после начала ее реализации на кафедрах ИМИТ средняя нагрузка на преподавателя составляла примерно 750 часов в год, тогда как в большинстве других институтов Волгоградского государственного университета – около 900 часов. В ИМИТ практически не использовались «внебюджетные» ставки, что позволило направлять соответствующие им финансовые средства в бюджет института. Последнее, в свою очередь, предоставило возможность более эффективного расходования ресурсов.

Начавшийся в 2012 г. переход на нормативно-подушное финансирование образовательных программ, а также переход на стандарты нового поколения потребовали модернизации указанной методики. Кроме того, данная модель, показав свою эффективность в ИМИТ, с 2013 г. стала применяться для расчетов ФОТ ППС кафедр во всем Волгоградском государственном университете. Применение данной методики в вузе в целом привело к тому, что уже к 2015–2016 гг. у всех кафедр университета сформировались финансовые резервы, что позволило, с учетом выстроенной иерархической системы целей научно-образовательной деятельности, перейти к системе эффективных контрактов с профессорско-преподавательским составом и научными работниками. Естественно, в том числе в силу изменяющихся обстоятельств, методика постоянно модернизируется. Основные ее положения достаточно подробно описаны [4–6], в по-

следней приведен подробный анализ основных результатов ее применения.

Рассматриваемая в работе модель способствует усилению самостоятельности (прежде всего, финансовой) кафедр и структурных подразделений, позволяет при переходе к новой и весьма популярной на сегодня модели управления образовательными программами не ликвидировать институт кафедр, но существенно поменять их функции. В рамках рассматриваемой модели кафедры становятся «поставщиками услуг» и организаторами ОП. Применение данной модели в Волгоградском государственном университете позволило, с одной стороны, перейти к модели управления образовательными программами (с бюджетами программ, с определением их финансовой эффективности и рентабельности и др., см. [5]), но, с другой стороны, сохранить кафедры как структурные подразделения, наделенные новыми функциями «поставщика» и «исполнителя» услуг, сформировав на их базе основные центры финансовой ответственности и принятия решений.

Отметим, что предлагаемые подходы, конечно, не являются единственно возможными. Достаточно адекватна модель финансового обеспечения деятельности институтов, показавшая свою эффективность на примере Уральского федерального университета [10].

Список литературы

1. Каверн И. В. Нормативно-подушевое финансирование высшего образования // Советник в сфере образования. 2014. № 2. С. 18–23.
2. Боровская М. А., Ястребова О. К., Цветкова А. В., Михалькова Е. Е. Групповые нормативы затрат по специальностям и направлениям подготовки как ключевой этап реформы финансирования вузов // Высшее образование в России. 2012. № 6. С. 3–14.

3. О рабочей группе по методическому обеспечению совершенствования организационной структуры образовательных организаций высшего образования и повышения эффективности оплаты труда работников образовательных организаций высшего образования: приказ Минобрнауки России от 14.04.2017 № 347 [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/9924> (дата обращения: 05.07.2017).

4. Корольков С. А., Лосев А. Г., Решетникова И. М. Модель оптимального планирования штата профессорско-преподавательского состава кафедр вуза // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 3: Экономика. Экология. 2013. № 1. С. 149–154.

5. Korolkov S. A., Losev A. G., Reshetnikova I. M., Tarakanov V. V. Budgeting Model of Structural Units Based on Normative per Capita Funding, European Researcher, Series A, 2014, no. 3–1 (70), pp. 498–508.

6. Корольков С. А., Лосев А. Г., Тараканов В. В. Управление образовательными программами через внедрение учебно-финансовых планов // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 4 (104). С. 50–56.

7. Гукова А. В., Дорждеев А. В., Кизатова Н. А., Лосев А. Г., Лосева Н. В. Модель формирования фонда оплаты труда профессорско-преподавательского состава вузов // Финансовая аналитика: проблемы и решения. 2015. № 46 (280). С. 2–11.

8. Итоговое значение и размеры составляющих базовых нормативных затрат по стоимостным группам специальностей и направлений подготовки для государственных услуг по реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования – программ бакалавриата и программ специалитета на 2014 год для учреждений, подведомственных Министерству образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3927> (дата обращения: 05.07.2017).

9. Тараканов В. В. Финансовый механизм системы высшего профессионального образования: от трансформации к модернизации. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2009. 336 с.

10. Сандлер Д. Г., Копысов В. А. Финансовая модель деятельности основных академических подразделений университета // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 4 (104). С. 28–39.

DOI 10.15826/umpra.2017.06.074

MODEL OF FINANCIAL SUPPORT FOR THE IMPLEMENTATION OF TARGET INDICATORS OF EFFICIENCY OF THE UNIVERSITY

A. G. Losev, S. A. Korolkov, V. V. Tarakanov

Volgograd State University

100 Universitetsky ave., Volgograd, 400062, Russian Federation; urprorektor@volsu.ru

Key words: financial management, effective contract, targeted planning, mathematical model, budgeting.

This article falls under case category. The main aim of the article is the creation of methods and algorithms of financial analysis and managing educational and research processes at universities. In their previous works authors created original financial – mathematical model for budgeting university structural units based on curriculum and financial plans

of teaching programs. It is based on per –capita financing of educational institutions working on state order. Besides that authors have developed and even implemented algorithms for forming salary funds for teaching staff of the Departments. There is a significant economic effect of implementing this model, absence of legal limitations for its implementation and good development perspectives. This article is devoted to the construction of financial and mathematical model of financing educational and research structural units aiming at achieving basic target performance indicators of the university efficacy.

Developed method can be used at any university based on the analysis of curriculum, research work plans, university and its units' strategic development programs as well as reports on research work. Implementation of this method leads to improved efficacy of research and teaching process organization, formation of financial mechanism for implementing long-term research academic programs, de-centralization of financial and economic administration and creation of prerequisites for acknowledging chairs and research units as financial responsibility centers. This model is a natural development of normative per capita method of financing university educational activities.

References

1. Kavern I. V. Normativno-podushevoe finansirovanie vysshego obrazovaniya [Per Capita Funding of Higher Education]. *Sovetnik v sfere obrazovaniya* [Advisor in Education], 2014, no. 2, pp. 18–23.
2. Borovskaya M. A., Yastrebova O. K., Tsvetkova A. V., Mikhail'kova E. E. Gruppovye normativy zatrat po spetsial'nostyam i napravleniyam podgotovki kak klyuchevoi etap reformy finansirovaniya vuzov [Group Subject-Related Standard Costs as a Key Stage in Funding Reform in Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 2012, no. 6, pp. 3–14.
3. O rabochei gruppe po metodicheskomu obespecheniyu sovershenstvovaniya organizatsionnoi struktury obrazovatel'nykh organizatsii vysshego obrazovaniya i povysheniya effektivnosti oplaty truda rabotnikov obrazovatel'nykh organizatsii vysshego obrazovaniya: prikaz Minobrnauki Rossii ot 14.04.2017 № 347 [On the Working Group Providing Methodical Improvement of the Higher Education Institutions Organizational Structure and Increasing the Effectiveness of Higher Education Workers' Salaries: Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated April, 14 2017 N 347], available at: <http://минобрнауки.рф/документы/9924> (accessed 05.07.2017).
4. Korolkov S. A., Losev A. G., Reshetnikova I. M. Model' optimal'nogo planirovaniya shtata professorsko-prepodavatel'skogo sostava kafedr vuza [The Model of Optimal Planning for the Department Regular Staffing]. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Ekonomika. Ekologiya* [Science Journal of Volgograd State University. Global Economic System], 2013, no. 1, pp. 149–154.
5. Korolkov S. A., Losev A. G., Reshetnikova I. M., Tarakanov V. V. Budgeting Model of Structural Units Based on Normative per Capita Funding, *European Researcher*, Series A, 2014, no. 3–1 (70), pp. 498–508.
6. Korolkov S. A., Losev A. G., Tarakanov V. V. Upravlenie obrazovatel'nymi programmami cherez vnedrenie uchebno-finansovykh planov [Education Programs Management by Education and Finance Plans Implementation]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 2016, no. 4 (104), pp. 50–56.
7. Gukova A. V., Dorzhdeev A. V., Kizatova N. A., Losev A. G., Loseva N. V. Model' formirovaniya fonda oplati truda professorsko-prepodavatel'skogo sostava vuzov [A Payroll Generation Model in relation to Academic and Teaching Staff of Higher Educational Institutions]. *Finansovaya analitika: problemy i resheniya* [Financial Analytics: Science and Experience], 2015, no. 46 (280), pp. 2–11.
8. Itogovoe znachenie i razmery sostavlyayushchikh bazovykh normativnykh zatrat po stoimostnym gruppam spetsial'nostei i napravlenii podgotovki dlya gosudarstvennykh uslug po realizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm vysshego obrazovaniya – programm bakalavriata i programm spetsialiteta na 2014 god dlya uchrezhdenii, podvedomstvennykh Ministerstvu obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii [The Total Value and Size of the Components of the Basic Standard Costs among the Value Groups of Specialties for Public Services upon the Implementation of Basic Professional Higher Education Programs (Bachelor and Specialty) during 2014 for the Institutions Subordinate to the Ministry of Education and Science of the Russian Federation], available at: <http://минобрнауки.рф/документы/3927> (accessed 05.07.2017).
9. Tarakanov V. V. Finansovyi mekhanizm sistemy vysshego professional'nogo obrazovaniya: ot transformatsii k modernizatsii [The Financial Mechanism of the System of Higher Professional Education: from Transformation to Modernization], Volgograd State University Press, 2009, 336 p.
10. Sandler D. G., Kopysov V. A. Finansovaya model' deyatel'nosti osnovnykh akademicheskikh podrazdelenii universiteta [Financial Governance in University Academic Units]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 2016, no. 4 (104), pp. 28–39.

Информация об авторах / Information about the authors:

Лосев Александр Георгиевич – доктор физико-математических наук, профессор, директор Института математики и информационных технологий Волгоградского государственного университета; 8 (442) 40-55-27; alexander.losev@volsu.ru.

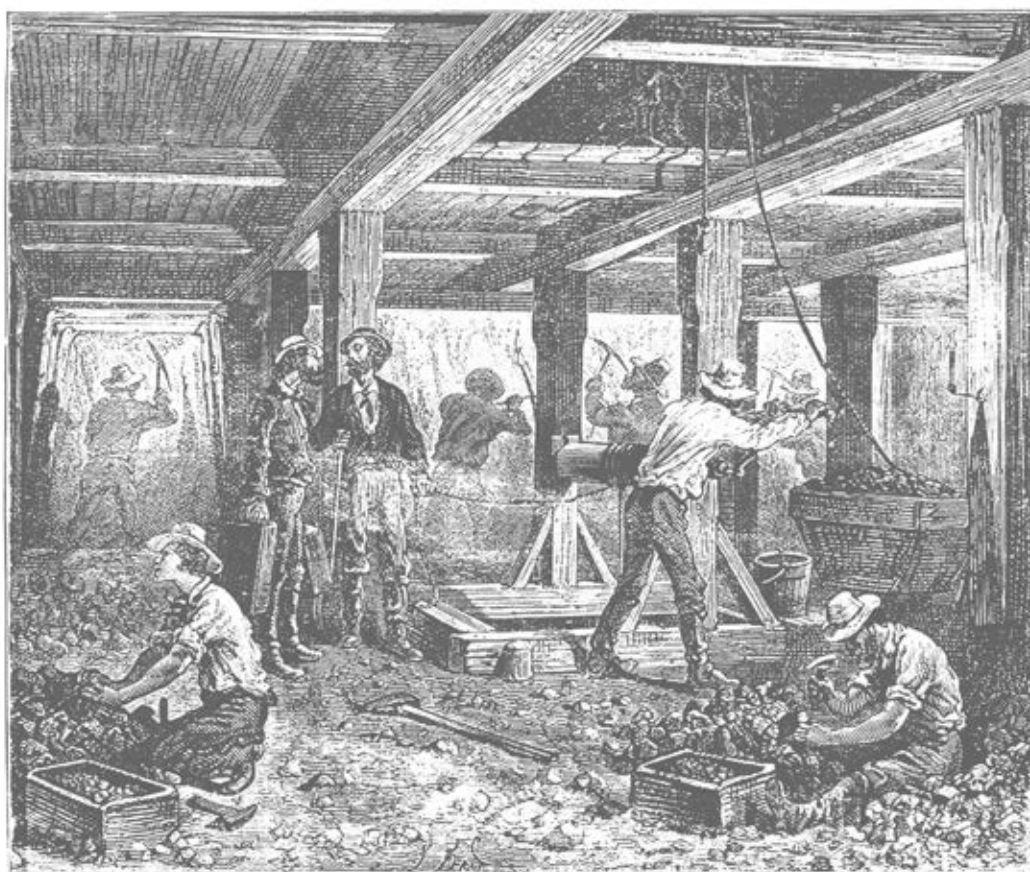
Корольков Сергей Алексеевич – кандидат физико-математических наук, доцент, проректор по учебной работе Волгоградского государственного университета; 8 (442) 40-55-51; urprorector@volsu.ru.

Тараканов Василий Валерьевич – доктор экономических наук, профессор, ректор Волгоградского государственного университета; 8 (442) 46-02-79; rector@volsu.ru.

Alexander G. Losev – Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Director of Institute of Mathematics and Informational Technologies, Volgograd State University; +7 (442) 40-55-27; allosev59@gmail.com.

Sergei A. Korolkov – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Vice-Rector for Academic Affairs, Volgograd State University; +7 (442) 40-55-51; urprorector@volsu.ru.

Vasily V. Tarakanov – Doctor of Economic Sciences, Professor, Rector, Volgograd State University; +7 (442) 46-02-79; rector@volsu.ru.



AT WORK IN THE SILVER MINES OF NEVADA.

ВНЕДРЕНИЕ СИСТЕМЫ ФИНАНСОВОГО ПЛАНИРОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВНУТРИВУЗОВСКОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ*

Н. В. Филипенко, В. В. Полубояров

Волгоградский государственный университет

Россия, 400062, г. Волгоград, пр. Университетский, 100; vvp@volsu.ru

Ключевые слова: финансовое планирование, план финансово-хозяйственной деятельности, центры финансовой ответственности, АСУ ПФХД.

Статья относится к категории кейсов, описывает опыт реализации финансового планирования в Волгоградском государственном университете. Описан подход к решению практической проблемы повышения внутренней эффективности вуза. Раскрывается суть использованного подхода к финансовому управлению вузом, основанного на бюджетировании, описаны используемые технологии. Предложена новая методическая основа для построения процессов планирования и бюджетирования финансово-хозяйственной деятельности вуза, а также способ построения инфраструктуры обеспечения сбора первичных показателей, расчета показателей плана финансово-хозяйственной деятельности, а также автоматизации процесса планирования и бюджетирования. Определено место финансового планирования в процессе разработки и реализации стратегии развития университета. Выбрана модель планирования и бюджетирования, разработаны локальные документы, регламентирующие процесс планирования и бюджетирования, разработана архитектура комплексной информационной системы, выполняющей функции поддержки процесса планирования и бюджетирования, определены центры финансовой ответственности, виды планов, доходы и расходы, входящие в планы, сформированы бюджеты центров финансовой ответственности. В результате проведенного исследования была подтверждена эффективность смешанной модели планирования и бюджетирования для регионального автономного университета, а также целесообразность использования собственной системы информационной поддержки процесса финансового планирования.

Эффективность управления образовательной организацией в современных социально-экономических условиях (глобализация рынка образовательных услуг, конкуренция за ресурсы между отраслями социальной сферы, развитие информационных технологий, реформа системы высшего образования в России и т. д.) приобретает особую актуальность. Федеральный закон от 8 мая 2010 г. № 83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений»¹ внес радикальные изменения в условия функционирования государственных учреждений, обеспечил формирование правовых и финансовых механизмов, способствующих повышению качества и доступности государственных и муниципальных услуг, эффективности деятельности

государственных и муниципальных учреждений. К указанным механизмам относится система финансового обеспечения бюджетных и автономных учреждений, расширение их финансово-хозяйственной самостоятельности в рамках выполнения государственного задания.

Целью работы является определение подходов к решению практической проблемы повышения внутренней эффективности вуза. Одним из основных инструментов решения этой проблемы является использование современных подходов к финансовому менеджменту организаций высшего образования. Улучшение качества финансового менеджмента вуза рассматривается учредителем в лице Министерства образования и науки Российской Федерации через применение таких инструментов, как система планирования и бюджетирования, управленческий учет, план финансово-хозяйственной деятельности (ПФХД)². Финансовый менеджмент включает все аспекты финансового управления в вузе: бюджетирование, управленческий учет и контроль финансовых

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Администрации Волгоградской области, проект «Финансово-математические модели и алгоритмы бюджетирования структурных подразделений образовательных организаций» № 17-12-34015.

¹ Федеральный закон от 8 мая 2010 г. № 83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений». [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2010/05/12/pravovoe-izmenenie-dok.html> (дата обращения: 13.06.2017).

² Постановление Правительства Российской Федерации от 26 ноября 2012 г. № 2190-р «О программе поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012–2018 гг. (с изменениями и дополнениями)». [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2012/12/04/oplata-site-dok.html> (дата обращения: 13.06.2017).

ресурсов, мониторинг и оценку эффективности финансовой деятельности по различным направлениям, в том числе реализацию программ и планов развития вуза, осуществление внутреннего контроля и аудита, управление рисками.

Важнейшим инструментом современного финансового менеджмента является бюджетирование. В отличие от сметного планирования, в рамках которого расходы формируются по направлениям затрат исходя из потребностей на содержание деятельности, бюджетирование является технологией бюджетного планирования, выстроенной с ориентацией на реализацию целей и задач организации. Бюджетирование ориентировано на достижение определенных результатов деятельности и предполагает разработку и обоснование альтернативных вариантов функционирования и развития. При этом составляются бюджеты доходов и расходов структурных подразделений в разрезе видов деятельности.

Как показывает опыт ведущих зарубежных и отечественных вузов, наблюдается повышение роли стратегического планирования и стратегических планов в работе вузов. Разработке стратегии развития предшествует всесторонний анализ текущего состояния вуза, его кадрового и имущественного потенциала. Разработка стратегии начинается с идентификации желаемого состояния вуза в результате реализации программы с учетом анализа выявленных сильных и слабых сторон деятельности вуза в основных сферах деятельности. Фундаментом разработки стратегии вуза является проведение анализа конкурентоспособности вуза по основным направлениям деятельности. Конкурентоспособность вуза анализируется по следующим основным направлениям деятельности: рынок образовательных услуг (высшее, среднее и дополнительное образование), научно-исследовательская деятельность, инновационно-внедренческая деятельность, международная деятельность, иные направления деятельности. Критериями оценки конкурентоспособности являются, в частности, цена для услуг, оказываемых на платной основе, качество предоставления услуг, продвижение услуг. В ходе анализа должны быть определены заинтересованные в реализации программы группы (стейкхолдеры), выявлены ключевые проблемы и намечены пути их решения. Выбор стратегии развития вуза в значительной степени зависит от возможностей ее ресурсного обеспечения. Фактор финансовых возможностей или ограничений может существенно повлиять на итоговый выбор стратегии развития вуза. Поэтому необходимым условием разработки

стратегии и программы развития вуза является ее финансовое обоснование (разработка финансового плана), включая определение целевых финансовых показателей, планирование ресурсов, проведение финансовой оценки различных вариантов стратегии, оценки стоимости проектов, а также определение источников финансирования реализации стратегии. Наличие в вузе системы бюджетирования и финансового планирования способствует созданию качественного финансового плана, обеспечивающего выполнение программы развития. Разработка и исполнение финансового плана обеспечивает реализацию финансовой стратегии вуза, определяющей основные направления финансовой деятельности учреждения на долгосрочный период. Освоение образовательной организацией высшего образования современных технологий бюджетирования, финансовой аналитики, планирования и прогнозирования позволит сформировать финансовую стратегию, определяющую финансовые параметры развития вуза при реализации стратегии и программы развития.

Основной целью формирования ПФХД является получение максимально полной и достоверной информации, объективно характеризующей деятельность и финансовое положение бюджетного (автономного) учреждения и перспектив его развития. Для бюджетных и автономных учреждений, подведомственных Министерству образования и науки Российской Федерации, основным нормативным документом, регламентирующим процессы формирования, утверждения и мониторинга исполнения ПФХД, является приказ Министерства образования и науки Российской Федерации³.

Министерство образования и науки Российской Федерации использует информацию, представленную в ПФХД учреждений, в том числе для анализа качества планирования финансово-хозяйственной деятельности образовательных организаций высшего образования в ходе ежегодного мониторинга качества финансового менеджмента вузов. Анализ планирования финансово-хозяйственной деятельности в образовательных организациях высшего образования, находящихся в ведении Министерства образования и науки Российской Федерации, организуется Департаментом финансов, организации

³ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 16 июня 2016 г. №717 «Об утверждении порядка составления и утверждения плана финансово-хозяйственной деятельности федеральных государственных учреждений, находящихся в ведении Министерства образования и науки Российской Федерации».

бюджетного процесса, методологии и экономики образования и науки Министерства образования и науки Российской Федерации. До 2016 г. формирование ПФХД осуществлялось с использованием системы sbias.ru, путем ручного заполнения, в соответствии с Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 10 декабря 2013 г. № 1321 [1]. Анализ качества планирования финансово-хозяйственной деятельности образовательных организаций высшего образования осуществляется с 2016 года с использованием специализированной системы управления ПФХД подведомственных учреждений (далее – АСУ ПФХД), разрабатываемой в настоящее время Министерством образования и науки Российской Федерации [2].

Волгоградский государственный университет являлся участником второго этапа апробации АСУ ПФХД, направленного на дальнейшее внедрение и отработку механизмов использования системы в деятельности вузов, подведомственных Министерству образования и науки Российской Федерации. В ходе реализации этого проекта был проведен анализ имеющихся в открытом доступе Положений о финансовой структуре вуза, Положений о планировании и бюджетировании вуза, а также Регламентов планирования и бюджетирования для 26 вузов. Сведения о количестве центров финансовой ответственности (ЦФО) и их видах, выбранной модели планирования и разработчиках бюджетов были сопоставлены с информацией о количестве филиалов, численностью студентов, долей доходов вуза из внебюджетных источников, а также с показателем Е4 «Финансово-экономическая деятельность головного вуза» из «Информационно-аналитических материалов по результатам проведения мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования 2016 года» [3] (рис. 1).

Анализ показал, что большинство вузов выбрало смешанную модель планирования. Исключением является лишь Кубанский государственный университет – крупный вуз с большим количеством филиалов, выбравший децентрализованную модель планирования, а также Московский архитектурный институт, Нижневартковский государственный университет, Ульяновский государственный педагогический университет – вузы с относительно небольшим количеством студентов, без филиалов. В части количества ЦФО наблюдается четкая зависимость между количеством студентов, обучающихся в вузе, наличием филиалов и количеством центров

финансовой ответственности и центров финансового результата в частности. Большой масштаб вуза неизбежно ведет к децентрализации финансового управления и созданию большого количества центров функциональных расходов (ЦФР). Структура видов планов, используемых для организации финансового планирования, у большинства вузов одинаковая. Особо следует отметить системы финансового планирования Кубанского государственного университета и Мурманского арктического государственного университета, в которых обозначены нормативные значения для оценки финансового результата.

В ходе проекта был проведен анализ возможных вариантов внедрения автоматизированной системы, который показал, что возможны различные сценарии использования АСУ ПФХД. Так, например, в Балтийском федеральном университете им. И. Канта [4], Липецком государственном техническом университете [5], Мурманском арктическом государственном университете [6] и ряде других формирование ПФХД осуществляется непосредственно в АСУ ПФХД.

В некоторых работах [7, 8] предлагается другой подход, предполагающий использование специализированной информационной системы мониторинга финансово-хозяйственной деятельности (ФХД) учреждения. В качестве примера практической реализации этого подхода могут быть рассмотрены продукты собственной разработки – ИАС «Смарт-Бюджет», используемая в Казанском (Приволжском) федеральном университете для формирования бюджетов, нормативов и смет ЦФО, с последующей интеграцией в АСУ ПФХД [9], «Система управленческого планирования», используемая в Санкт-Петербургском государственном экономическом университете [10], «Модуль бюджетирования», используемый в Северо-Кавказском федеральном университете [11].

Другим примером реализации такого подхода являются программные продукты «БИТ. Управление финансами государственного учреждения», разработанные компанией «Первый БИТ» на платформе «1С: Предприятие 8.2» [12], используемый в Грозненском государственном нефтяном техническом университете для формирования ПФХД, планов доходов, функциональных расходов, перечня дополнительных показателей и лимитов денежных средств, а также продукт «Финансовое планирование. Дополнение к “1С: Бухгалтерия государственного учреждения 8 ред. 2.0”», разработанный ГК «СофтБаланс» [13]. Преимуществом этих систем является совместимость с системой

	Показатель 14 Финансово-экономическая деятельность головного вуза	Доходы головного вуза из всех источников, тыс. руб.	Доходы головного вуза из внебюджетных источников, тыс. руб.	Доля доходов вуза из внебюджетных источников, %	Общая численность студентов в головном вузе	Количество филиалов	Количество ЦФО	Количество центров затрат (расходов)	Количество ЦД	Количество ЦДЗ	Количество ЦФР	Количество ЦФУ	Количество Цразв	Модель планирования (С-Смешанная, Ц-централизованная, Д-децентрализованная)	Разработчики бюджетов	План доходов	План расходов	План доходов и расходов	План движения денежных средств	Инвестиционный план	План закупок	Нормативные значения для оценки финансового результата
Братский ГУ	2092,1	643 425	155 841	24,22	4 548	0	19	0	0	0	0	0	0	С	ФЭУ - всех уровней	да	да	да	да	да	да	нет
Волгоградский ГУ	1602,78	884 415	276 498	31,26	7 490	1	40	22	0	0	17	0	1	С	УЭ - ПДР, ПДДС; ЦФР - ИП; Отдел закупок - ПЗ; ЦР - ПР, ПЗ	да	да	да	да	да	да	нет
Горно-Алтайский ГУ	2165,38	582 705	59 416	10,20	3 334	0	9	3	17	1	3	0	0	С	ПФУ - всех уровней	да	да	да	да	да	да	нет
Иркутский НИТУ	2316,8	2 703 241	952 036	35,22	15 824	1	8	28	0	36	0	0	0	С	Руководитель ЦФО - БД, БР	да	да	да	да	да	да	нет
Калмыцкий ГУ	1660,3	711 355	171 020	24,04	6 919	0	0	19	0	0	40	0	0	С	ЦФР - ПД, ПДДС, ПЗ, ИП; ЦР - ПДР	да	да	да	да	да	да	нет
Кубанский ГУ	1709,99	2 024 285	900 464	44,48	18 308	5	79	34	24	0	21	0	0	Д	ЦФО - ПД, ПР	да	да	да	да	да	да	да
Кузбасский ГТУ	1831,44	921 946	268 575	29,13	7 339	5	32	12	0	0	15	0	5	?	ЦФО - ПД, ПР; ЦР - ПР	да	да	да	да	да	да	нет
Казанский (Приволжский) ФУ	2402,34	7 047 381	2 620 066	37,18	29 491	2	55	19	6	0	29	0	1	С	ЦФО - ПД, ПР	да	да	да	да	да	да	нет
Липецкий ГТУ	1637,51	644 441	194 036	30,11	5 868	0	50	28	12	0	9	0	1	С	ЦФО - ПД, ПР	да	да	да	да	да	да	нет
Мурманский арктический ГУ	2891,38	418 239	80 177	19,17	2 871	0	4	0	0	1	2	0	1	С	ЦФО - БР; ЦДР, ЦФР, Цразв - БДР; ПФО - остальные	да	да	да	да	да	да	да
Московский архитектурный институт	3439,6	805 224	422 826	52,51	2 390	0	16	6	7	0	8	0	1	Ц	Цразв - ПДР, ПДДС, ПЗ, ИП; ЦФР - ПДР, ПЗ; Цраск, ЦД - ПДР	да	да	да	да	да	да	нет
Нижегородский ГУ	3638,97	679 213	469 984	69,20	3 896	0	29	16	7	0	6	0	0	Ц	Цраск - ИП, ПР, ПД, ПДР	да	да	да	да	да	да	нет
Омский ГУ	1774,01	860 748	385 719	44,81	8 645	0	5	23	0	32	3	0	1	С	Цразв - ПДР, ПДДС, ПЗ, ИП; ЦФР - ПДР, ПДДС, ПЗ; Цраск - ПДР	да	да	да	да	да	да	нет
Пермский ГГПУ	1331,44	521 458	202 189	38,77	5 437	0	42	26	3	0	12	0	1	С	Цразв - ПДР, ПДДС, ПЗ, ИП; ЦФР - ПДР, ПДДС, ПЗ; Цраск - ПДР; ЦД - ПДР	да	да	да	да	да	да	нет
Псковский ГУ	1621,27	678 098	237 366	35,00	7 095	1	6	0	0	0	0	0	0	С	ЦФО - все виды	да	да	да	да	да	да	нет
Ростовский ГЭУ	1673,44	845 506	474 686	56,14	10 035	9	?	?	?	?	?	0	?	С	ЦФО - БР, БД; УБУИП - БД, БР, БДДС, БИ	да	да	да	да	да	да	нет
Российский экономический университет	3831,26	5 757 432	2 786 597	48,40	22 881	30	62	34	4	22	0	0	2	С	Цразв - ПДР, ПДДС, ПЗ, ИП; ЦФР - ПД, ПР, ПДР, ПДДС, ПЗ; ЦР - ПР, ПЗ; ЦД - ПД	да	да	да	да	да	да	нет
Самарский ГТУ	1847,35	1 881 808	1 018 781	54,14	15 187	2	52	26	0	9	16	0	1	С	Цразв - ПДР, ПДДС, ПЗ, ИП; ЦФР - ПДР, ПДДС, ПЗ; ЦР - ПДР; ЦД - ПДР	да	да	да	да	да	да	нет
Сыктывкарский ГУ	2625,94	1 013 481	203 183	20,05	7 390	1	43	21	14	0	8	0	0	С	ЦД, Цраск - ПД, ПДДС; ЦФР - ПДР, ПДДС; ФАО - ПЗ, ПФХД, ИП, ПДДС, ПДР	да	да	нет	да	нет	да	нет
Сибирский ГИУ	1776,14	720 227	197 585	27,43	6 992	0	57	19	35	0	2	0	1	?	?	да	да	да	да	да	да	нет
Сочинский ГУ	1860,82	515 913	188 237	36,49	4 195	0	42	26	1	6	8	0	1	?	?	да	да	да	да	да	да	нет
Санкт-Петербургский ГЭУ	2860,97	3 000 585	2 072 836	69,08	19 219	11	?	?	?	?	?	0	?	С	ЦФЗ, ЦНЗ, ЦФР, ЦУЗ - ПР; ФЭУ - остальные	да	да	нет	да	нет	да	нет
Тамбовский ГТУ	1702,62	896 857	357 735	39,89	7 543	0	79	36	8	0	34	0	1	С	Цразв - ПДР, ПДДС, ПЗ, ИП; ЦФР - ПДР, ПДДС, ПЗ; ЦР - ЦД - ПДР	да	да	да	да	да	да	нет
Ульяновский ГПУ	1282,97	577 273	143 711	24,89	7 209	0	?	?	?	?	?	0	?	Ц	Цразв - ПДР, ПДДС, ПЗ, ИП; ЦФР - ПДР, ПДДС, ПЗ; ЦР - ЦД - ПДР	да	да	да	да	да	да	нет
Челябинский ГУ	2100,88	1 169 243	647 764	55,40	13 395	2	77	24	10	0	32	7	4	С	Цразв - ПФХД, ИП, ПЗ, ПДДС; ЦФУ - ИП; Цраск - ПФР, ПЗ; ЦД - ПД, ПДДС	да	да	да	да	да	да	нет
Югорский ГУ	3766,71	872 935	432 701	49,57	5 110	0	?	?	?	?	?	?	?	С	Цразв - ПДР, ПДДС, ПЗ, ИП, ПФХД; ЦФР - ПДР, ПДДС, ПЗ; ЦР - ЦД - ПДР	да	да	да	да	да	да	нет

Рис. 1. Специфика систем ПФХД 26 вузов

«1С: Бухгалтерия государственного учреждения 8», что потенциально позволяет получить сведения о фактических доходах и расходах.

В Волгоградском государственном университете (ВолГУ) формирование системы планирования и бюджетирования университета осу-

ществлялось на основании Методических рекомендаций⁴, разработанных Министерством

⁴ Методические рекомендации по организации анализа эффективности планирования финансово-хозяйственной деятельности в подведомственных Министерству образования и науки Российской Федерации учреждениях. Утверждены зам. министра образования науки А. Б. Повалко 15 ноября 2015 г.

образования и науки Российской Федерации. Была выбрана смешанная модель планирования и бюджетирования, на основе которой разработаны «Положение о финансовой структуре вуза», «Положение о планировании и бюджетировании вуза», а также «Регламент планирования и бюджетирования вуза». В ходе реализации проекта применен вариант использования АСУ ПФХД, предполагающий внедрение в вузе собственной системы информационной поддержки процесса финансового планирования. Источниками первичных данных для такой системы являются системы кадрового и бухгалтерского учета, а также система управления приемной кампанией и учебным процессом. В качестве таких систем в ВолГУ используются конфигурации «1С: Университет ПРОФ», «1С: Зарплата и кадры государственного учреждения», «1С: Бухгалтерия государственного учреждения» для платформы «1С: Предприятие 8». Поэтому логичным выбором явилось использование в качестве локальной автоматизированной информационной системы планово-финансового управления (АИС ПФУ) системы «Омега.ПФУ», разработанной группой компаний «Омега» (г. Санкт-Петербург), которая также разработана на платформе «1С: Предприятие 8». При реализации работ проведено внедрение системы, ее интеграция с учетными системами вуза и АСУ ПФХД, а также опытная эксплуатация АСУ ПФХД. Архитектура разработанной и внедренной в университете системы управления финансово-хозяйственной деятельностью приведена на рис. 2.

В процессе формирования системы планирования и бюджетирования проведена структуризация вуза с точки зрения управления финансами. В структуре вуза выделены ЦФО. ЦФО – это структурное подразделение (или группа подразделений) организации, влияющее на доходы и расходы от осуществления своей деятельности и отвечающее за достижение определенных целевых финансово-экономических показателей, а также наделенное полномочиями по получению и (или) распределению и использованию финансовых ресурсов. В ходе реализации проекта выявлены следующие типы ЦФО:

1) основные ЦФО – это ЦФО, непосредственно связанные с реализацией основных и прочих видов деятельности (образовательная деятельность, научная деятельность). Формируют прямые затраты, контролируются руководителем ЦФО – центрами финансового результата (ЦФР). В качестве таких ЦФО были выбраны институты;

2) вспомогательные ЦФО – это подразделения, связанные с предоставлением услуг по обеспече-

нию основных видов деятельности (для функционирования основных ЦФО). Формируют косвенные затраты, распределяемые в бюджеты основных ЦФО, контролируются руководителем ЦФО (проректором по направлению деятельности) – ЦФР. В качестве таких ЦФО выбраны управления по виду деятельности, например, управление науки, инноваций и подготовки научных кадров;

3) обслуживающие ЦФО – подразделения, связанные с предоставлением услуг по обеспечению основных и вспомогательных процессов (по обслуживанию основных, вспомогательных и управленческих ЦФО). Формируют косвенные затраты, распределяемые в бюджеты основных ЦФО, контролируются (в части объемов потребления, но не стоимости) руководителем ЦФО (проректором по направлению деятельности) – центры функциональных расходов (Црасх). В качестве таких ЦФО были выбраны административно-хозяйственные подразделения;

4) общеуправленческие ЦФО – функциональные подразделения, затраты которых связаны с управлением университетом в целом (Црасх). Формируют общехозяйственные затраты, относимые на результат работы, контролируются на уровне руководителя ЦФО. В качестве таких ЦФО были выбраны, в частности, ректорат, бухгалтерия, административно-структурные подразделения.

В ходе процесса планирования ЦФО формируют следующие виды планов:

1) план функциональных доходов – отражает совокупные доходы по каждому виду деятельности (закрепляется за ЦФО, которые отвечают за все доходы по соответствующему виду деятельности);

2) план функциональных расходов – отражает совокупные расходы по соответствующему функциональному направлению (закрепляется за ЦФО, отвечающим за все расходы по соответствующей функции);

3) план доходов и расходов ЦФО – план ЦФО, отражающий доходы и расходы, находящиеся в его ведении, а также финансовый результат его деятельности;

4) отчисления на общеуниверситетские расходы ЦФО – отражает расходы ЦФО, которые он потребляет, но не может влиять на их величину.

В план функциональных доходов были включены доходы от образовательной деятельности по различным видам образовательных программ, доходы от научной и научно-исследовательской деятельности, а также доходы от прочих видов деятельности. Планы функциональных доходов

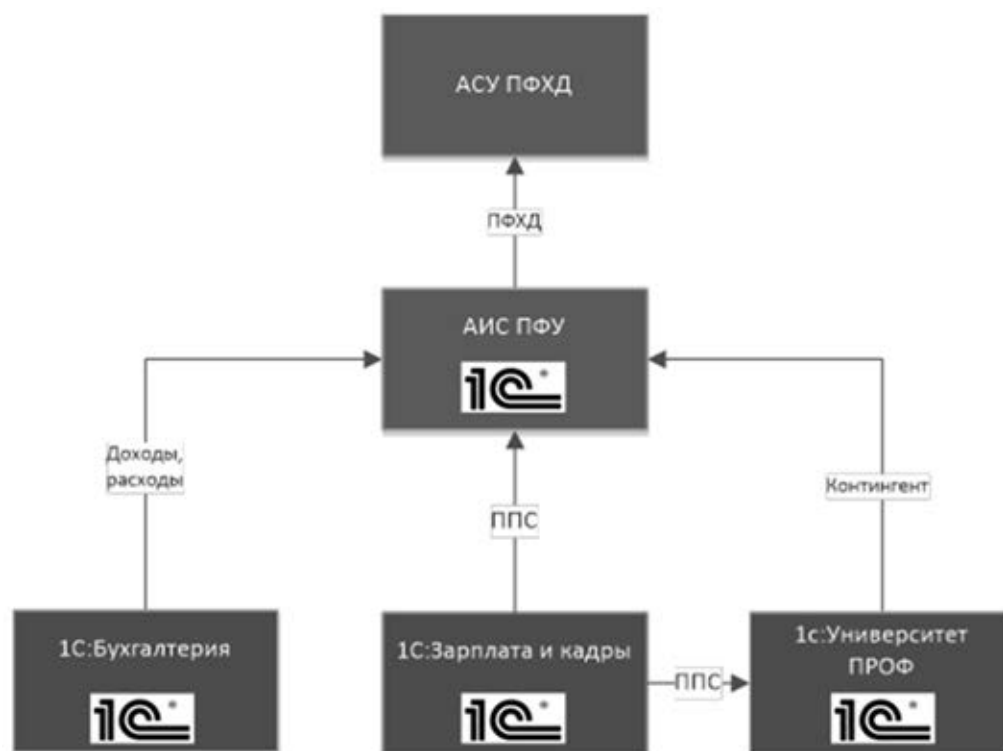


Рис. 2. Архитектура системы управления финансово-хозяйственной деятельностью в ВолГУ

закрепляются за ЦФО в соответствии с их функциями и полномочиями.

В план функциональных расходов включаются прямые и общеуниверситетские расходы ЦФО. Прямые расходы – это расходы, которые непосредственно можно отнести на ЦФО, и ЦФО имеет возможность на них влиять. К прямым расходам относятся расходы на оплату труда, начисления на оплату труда, командировочные расходы, расходы на повышение квалификации, прочие расходы на оплату труда, расходы на обеспечение образовательной и научной деятельности, расходы на обеспечение вспомогательных видов деятельности, инвестиционные расходы (в части приобретения научного, учебно-лабораторного оборудования и др.). Общеуниверситетские расходы подлежат распределению на все ЦФО согласно определенным базам. К общеуниверситетским расходам относятся расходы на оплату труда общеуниверситетского персонала (ОУП), начисления на выплаты по оплате труда (ОУП), командировочные расходы (ОУП), расходы на повышение квалификации (ОУП), хозяйственно-технические расходы, расходы на информационные технологии и связь, финансово-экономические расходы, расходы на маркетинг, а также прочие расходы.

Далее в процессе внедрения системы планирования ФХД заданы ограничения и лимиты,

а также настроена схема согласования и утверждения планов. Сформированы также бюджеты ЦФО, включающие только подконтрольные руководителю ЦФО статьи затрат и доходов. В ходе внедрения системы планирования и бюджетирования были определены наиболее эффективные (с учетом сложившейся конъюнктуры и других факторов) виды и направления деятельности. В процесс планирования и бюджетирования вовлечены структурные подразделения, что позволило повысить их ответственность за результаты деятельности

В целях совершенствования и оптимизации финансового менеджмента вузов, в соответствии с приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 августа 2016 г. № 1052 «О формировании рейтинга качества финансового менеджмента образовательных организаций высшего образования, подведомственных Министерству образования и науки Российской Федерации» и новой методикой расчета показателей оценки финансового менеджмента, содержащейся в приложении к письму Министерства образования и науки Российской Федерации от 04 августа 2017 г. № ВП0696/18, проводился расчет показателей оценки качества финансового менеджмента образовательных организаций за 2016 г. Наличие автоматизированной системы планирования и бюджетирования

позволило оперативно подготовить необходимые отчеты. Значения показателей рейтинга для ВолГУ представлено в табл. 1.

В соответствии с предварительными итогами ВолГУ с индексом 73,65 % занял 115 место

из 227 вузов, принявших участие в рейтинге. Это позволило попасть в группу вузов с удовлетворительным уровнем финансового менеджмента (индекс от 60 % до 80 %). Оценить динамику итогового индекса по сравнению с предыдущим

Таблица 1

Значения показателей рейтинга финансового менеджмента ВолГУ за 2016 г.

	Код показателя	Наименование показателя	Значение показателя	Оценка показателя
Показатели качества планирования	ПКП-1	Отношение фактических доходов от приносящей доход деятельности к запланированным в итоговой редакции ПФХД доходам от приносящей доход деятельности	99,32 %	1
	ПКП-2	Отношение фактических расходов от приносящей доход деятельности к запланированным в итоговой редакции ПФХД расходам от приносящей доход деятельности	99,16 %	1
		Отношение фактических расходов от приносящей доход деятельности к запланированным в первоначальной редакции ПФХД доходам от приносящей доход деятельности	91,16 %	0,17
	ПКП-4	Отношение фактических расходов от приносящей доход деятельности к запланированным в первоначальной редакции ПФХД расходам от приносящей доход деятельности	98,12 %	1,41
	ПКП-5	Наличие необоснованных остатков субсидии на выполнение государственного задания	-0,14 %	3
	ПКП-6	Наличие необоснованных остатков субсидии на иные цели	0,24 %	2,27
Показатели финансовой устойчивости	ПФУ-1	Доля поступлений от приносящей доход деятельности в общем объеме поступлений от приносящей доход деятельности и субсидии на финансовое обеспечение выполнения показателей государственного задания (показатель автономии)	53,95 %	1,52
	ПФУ-2	Прирост поступлений от приносящей доход деятельности в отчетном периоде по отношению к периоду, предшествующему отчетному	2,62 %	1,09
	ПФУ-3	Зависимость образовательной организации высшего образования (далее – ООВО) от заемных источников финансирования (коэффициент долговой нагрузки)	0,00 %	2,5
	ПФУ-4	Доля просроченной кредиторской задолженности	0,00 %	1,25
	ПФУ-5	Доля просроченной дебиторской задолженности	0,00 %	1,25
	ПФУ-6	Дефицит средств от приносящей доход деятельности	-15,88 %	0
Стратегические показатели	СП-1	Соответствие средней заработной платы профессорско-преподавательского состава (ППС) ООВО (без учета филиальной сети) показателям мероприятий (дорожной карты) «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки», утвержденного Распоряжением Правительства Российской Федерации от 30 апреля 2014 г. № 722-р (дорожная карта)	161 %	4,5
	СП-1А	Соответствие средней заработной платы ППС филиальной сети ООВО показателю плана мероприятий дорожной карты	165 %	1,5
	СП-2	Соответствие средней заработной платы научных работников ООВО показателям плана мероприятий дорожной карты	191 %	4,5
	СП-4	Доля фонда оплаты труда основного персонала в структуре фонда оплаты труда ООВО	54 %	0
	СП-5	Численность студентов, обучающихся по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, в расчете на одного работника ППС	12,23	3



Окончание табл. 1

	Код показателя	Наименование показателя	Значение показателя	Оценка показателя
Показатели качества исполнения нормативных правовых актов	ПКНПА-1	Нарушение требований нормативно-правовых актов в области оказания платных образовательных услуг	201	0
	ПКНПА-2	Своевременность утверждения и представления ПФХД в Министерство образования и науки Российской Федерации	21.01.2016	1
	ПКНПА-3	Своевременность утверждения и представления на согласование в Министерство образования и науки Российской Федерации отчета о результатах деятельности бюджетного учреждения и об использовании закрепленного за ним федерального имущества или опубликование отчета о результатах деятельности автономного учреждения и об использовании закрепленного за ними государственного имущества	02.05.2017	1

финансовым годом невозможно, поскольку университет находится в состоянии реорганизации и в формировании рейтинга участие не принимал. Тем не менее учитывая полученные результаты, можно положительно оценить эффективность автоматизированной системы планирования и бюджетирования в ВолГУ, позволившей обеспечить прозрачность доходов и расходов, поступлений и выплат для повышения качества управления финансовыми ресурсами, повысить эффективность использования имеющихся в распоряжении ВолГУ ресурсов. Участие ВолГУ в пилотном проекте по апробации АСУ ПФХД позволило сформировать методическую основу для построения процессов планирования и бюджетирования финансово-хозяйственной деятельности вуза, а также создать инфраструктуру обеспечения сбора первичных показателей, расчета показателей ПФХД, автоматизировать процесс планирования и бюджетирования. Описанный кейс показал эффективность использования смешанной модели планирования для университета среднего масштаба с небольшим количеством филиалов, а также целесообразность использования собственной системы планирования и бюджетирования на платформе «1С: Предприятие» в том случае, если в вузе для реализации бухгалтерского и кадрового учета, а также управления учебным процессом уже используются решения на этой платформе. Дальнейшее развитие системы финансового планирования видится в ее синхронизации с системой стратегического управления вузом.

Список литературы

1. Беседина Н. М. Новое в составлении плана финансово-хозяйственной деятельности учреждений Минобрнауки России // Советник в сфере образования. 2014. № 1. С. 13–17.
2. Алашкевич М. Ю., Зарубин А. В., Меркулов М. В., Гришкин В. В. Развитие инструментов повышения качества финансового менеджмента образовательных учреждений в условиях бюджетной реформы // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 4 (104). С. 9–14.
3. Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/?m=vpo> (дата обращения: 13.06.2017).
4. Казьминская А. Б. Программный комплекс АСУ ПФХД как способ совершенствования процесса бюджетирования в автономных образовательных учреждениях // Экономика и управление в XXI веке: тенденции развития. 2016. № 31. С. 115–120.
5. Регламент планирования и бюджетирования финансово-хозяйственной деятельности федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Липецкий государственный технический университет» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.stu.lipetsk.ru/files/materials/4315/po92-2016.pdf> (дата обращения: 13.06.2017).
6. Регламент планирования и бюджетирования финансово-хозяйственной деятельности ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет» [Электронный ресурс]. URL: www.mshu.edu.ru/files/pfo/reglament-planirovaniya.pdf (дата обращения: 13.06.2017).
7. Клименко А. В., Володин А. И., Бобряков А. В., Ботников А. А. Подходы к организации и построению информационной системы мониторинга финансово-хозяйственной деятельности учреждений Министерства образования и науки // Вестник Московского энергетического института. 2013. № 1. С. 114–119.
8. Ковалева О. В. Внедрение модуля «Бюджетирование» в системе управленческого учета вуза // Учет и статистика. 2014. № 2 (34). С. 25–36.
9. Регламент планирования и бюджетирования финансово-хозяйственной деятельности федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» [Электронный ресурс].

URL: http://kpfu.ru/portal/ias_utils.file_download?p_table_id=4&p_file=F2144261314/Reglament.planirovaniya.i.bjudzhetirovaniya.FHD.KFU.ot.20.06.2016_0.1.1.67_06_97_16.pdf (дата обращения: 13.06.2017).

10. Положение об организации процесса планирования и бюджетирования финансово-хозяйственной деятельности Санкт-Петербургского государственного экономического университета [Электронный ресурс]. URL http://feu.unecon.ru/images/Files/obshie_files/new_prilozhenie_k_142_3_p1_21.pdf (дата обращения: 13.06.2017).

11. Яковенко Н. Н. Совершенствование системы управления финансово-экономической деятельностью вуза через интеграцию с федеральным сервисом АСУ

ПФХД [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2015/12/24/887207ec6119cb0665533baddd20ead2/yakovenko-nn-sovershenstvovanie-sistemyi-upravleniya-finansovo-ekonomicheskoy-de.pdf> (дата обращения: 13.06.2017).

12. Грозненский нефтяной университет наладил оперативный информационный обмен с АСУ ПФХД благодаря решению «Первого БИТа» [Электронный ресурс]. URL <http://perm.lcbit.ru/company/press/release/307393/> (дата обращения: 13.06.2017).

13. Финансовое планирование. Дополнение к «1С: Бухгалтерия государственного учреждения 8» редакции 2.0 [Электронный ресурс]. URL: <http://solutions.1c.ru/catalog/finplan> (дата обращения: 13.06.2017).

DOI 10.15826/umpa.2017.06.075

IMPLEMENTATION OF THE FINANCIAL PLANNING SYSTEM USING THE INTRA-UNIVERSITY INFORMATION SUPPORT SYSTEM OF THE FINANCIAL PLANNING PROCESS

N. V. Filipenko, V. V. Poluboyarov

Volgograd State University

100 Universitetsky ave., Volgograd, 400062, Russian Federation; vvp@volsu.ru

Key words: financial planning, the plan of financial and economic activity, the centers of financial responsibility, Automated Management System for Business Finance-Related Matters.

The case-type article describes the experience of implementing financial planning in Volgograd State University. It describes an approach to solving the practical problem of improving university internal efficacy. The gist of the used budgeting-based approach to university financial management is described alongside with its technologies. The article suggests a new methodological basis for designing the process of planning and budgeting the university's financial and economic activities as well as a method of creating infrastructure for gathering primary indicators, calculating the indicators of business finance-related matters, as well as for the automatization of planning and budgeting process. The authors identified the place of financial planning in the process of formulating and implementing university development strategy. There was chosen a model for planning and budgeting, local documents were worked out to regulate the planning and budgeting process, architecture of complex information system was designed to support planning and budgeting processes. The article enumerates financial responsibility centers, types of plans, income and costs included into the plans. Budgets of the financial responsibility centers were formed.

As a result of the research, the authors proved the efficacy of a mixed planning and budgeting model for a regional autonomous university, as well as the feasibility of using its own information support system for the financial planning process.

References

1. Besedina N. M. Novoe v sostavlenii plana finansovo-khozyaistvennoi deyatel'nosti uchrezhdenii Minobrnauki Rossii [New in Making a Plan for Financial and Economic Activities of the Institutions of the Ministry of Education and Science of Russia]. *Sovetnik v sfere obrazovaniya*, 2014, no. 1, pp. 13–17.

2. Alashkevich M. Yu., Zarubin A. V., Merkulov M. V., Grishkin V. V. Razvitie instrumentov povysheniya kachestva finansovogo menedzhmenta obrazovatel'nykh uchrezhdenii v usloviyakh byudzhethoi reformy [Developing Instruments for Quality Improvement of Universities' Financial Management in the Context of Budget Reform]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 2016, no. 4 (104), pp. 9–14.

3. Informatsionno-analiticheskie materialy po rezul'tatam provedeniya monitoringa effektivnosti deyatel'nosti obrazovatel'nykh organizatsii vysshego obrazovaniya [Information-Analytical Materials on the Results of Monitoring the Effectiveness of Educational Institutions of Higher Education], available at: <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/?m=vpo> (accessed: 13.06.2017).

4. Kaz'minskaya A. B. Programnyi kompleks ASU PFKhD kak sposob sovershenstvovaniya protsessa byudzhethirovaniya v avtonomnykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh [Software Complex of Automated Management System for Business Finance-Related Matters as a Way to Improve the Budgeting Process in Autonomous Educational Institutions]. *Ekonomika i upravlenie v XXI veke: tendentsii*

razvitiya [Economics and Management in the 21st Century: Development Trends], 2016, no. 31, pp. 115–120

5. Reglament planirovaniya i byudzhetrovaniya finansovo-khozyaistvennoi deyatel'nosti federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego obrazovaniya «Lipetskii gosudarstvennyi tekhnicheskii universitet» [Regulation of Planning and Budgeting the Financial and Economic Activities of Lipetsk State Technical University], available at: <http://www.stu.lipetsk.ru/files/materials/4315/po92–2016.pdf> (accessed 13.06.2017).

6. Reglament planirovaniya i byudzhetrovaniya finansovo-khozyaistvennoi deyatel'nosti FGBOU VO «Murmanskii arkticheskii gosudarstvennyi universitet» [Regulations for Planning and Budgeting the Financial and Economic Activities of Murmansk Arctic State University], available at: www.mshu.edu.ru/files/pfo/reglament-planirovaniya.pdf (accessed 13.06.2017).

7. Klimenko A. V., Volodin A. I., Bobryakov A. V., Botnikov A. A. Podkhody k organizatsii i postroeniyu informatsionnoi sistemy monitoringa finansovo-khozyaistvennoi deyatel'nosti uchrezhdenii Ministerstva obrazovaniya i nauki [Approaches to the Organization and Construction of an Information System for Monitoring the Financial and Economic Activities of the Institutions of Ministry of Education and Science]. *Vestnik Moskovskogo energeticheskogo instituta* [MPEI Vestnik], 2013, no. 1, pp. 114–119.

8. Kovaleva O. V. Vnedrenie modulya «Byudzhetrovanie» v sistemu upravlencheskogo ucheta vuza [Introduction of the Budgeting Module in the Management Accounting System of the University]. *Uchet i statistika* [Accounting and Statistics], 2014, no. 2, pp. 25–36.

9. Reglament planirovaniya i byudzhetrovaniya finansovo-khozyaistvennoi deyatel'nosti federal'nogo gosudarstvennogo avtonomnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego obrazovaniya «Kazanskii (Privolzhskii) federal'nyi universitet» [Regulation of Planning and Budgeting the

Financial and Economic Activities of Kazan (Volga Region) Federal University], available at: http://kpfu.ru/portal/ias_utils.file_download?p_table_id=4&p_file=F2144261314/Reglament.planirovaniya.i.byudzhetrovaniya.FHD.KFU.ot.20.06.2016_0.1.1.67_06_97_16.pdf (accessed 13.06.2017).

10. Polozhenie ob organizatsii protsessa planirovaniya i byudzhetrovaniya finansovo-khozyaistvennoi deyatel'nosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo ekonomicheskogo universiteta [Regulations on the Organization of Planning and Budgeting the Financial and Economic Activities of Saint-Petersburg State University of Economics], available at: http://feu.unecon.ru/images/Files/obshie_files/new_prilozhenie_k_142_3_pl_21.pdf (accessed 13.06.2017).

11. Yakovenko N. N. Sovershenstvovanie sistemy upravleniya finansovo-ekonomicheskoi deyatel'nost'yu vuza cherez integratsiyu s federal'nym servisom ASU PFKhD [Improvement of the Financial and Economic Management System of the University through Integration with the Federal Service of Automated Management System for Business Finance-Related Matters], available at: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2015/12/24/887207ec6119cb0665533badd20ead2/yakovenko-nn-sovershenstvovanie-sistemyi-upravleniya-finance-ekonomicheskoy-de.pdf> (accessed 13.06.2017).

12. Groznenskii neftyanoi universitet naladil operativnyi informatsionnyi obmen s ASU PFKhD blagodarya resheniyu «Pervogo BITa» [Grozny Oil University has Established an Operational Information Exchange with the Automated Management System for Business Finance-Related Matters thanks to the «First Bit»], available at: <http://perm.lcbit.ru/company/press/release/307393/> (accessed 13.06.2017).

13. Finansovoe planirovanie. Dopolnenie k «1S: Bukhgalteriya gosudarstvennogo uchrezhdeniya 8» redaktsii 2.0 [Financial planning. Supplement to «1C: Public Institution Accounting 8» Edition 2.0], available at: <http://solutions.1c.ru/catalog/finplan> (accessed 13.06.2017).

Информация об авторах / Information about the authors:

Филипенко Наталья Васильевна – проректор по финансово-экономической работе Волгоградского государственного университета; 8 (8442) 40-55-82; fdprorector@volsu.ru.

Полубояров Валерий Викторович – кандидат технических наук, доцент, начальник управления информатизации, доцент кафедры информационных систем и компьютерного моделирования Волгоградского государственного университета; 8 (8442) 40-55-37; vvp@volsu.ru.

Natalya V. Filipenko – Vice-Rector for Financial and Economic Work, Volgograd State University; +7 (8442) 40-55-82; fdprorector@volsu.ru.

Valeriy V. Poluboyarov – Candidate of Engineering Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Informatization, Associate Professor, Department of Information Systems and Computer Modeling, Volgograd State University; + 7 (8442) 40-55-37; vvp@volsu.ru.





DOI 10.15826/umpra.2017.06.076

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПОРТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ*

А. В. Меликян

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

Ключевые слова: экспортная деятельность вузов, иностранные студенты, международный образовательный рынок, доходы вузов.

В статье представлены результаты исследования, проведенного с целью анализа влияния факторов институционального уровня на результаты экспортной деятельности российских вузов. Для реализации цели исследования проведен эконометрический анализ количественных данных показателей деятельности российских вузов. В выборку исследования вошли 153 вуза из всех округов Российской Федерации.

На основе анализа научной литературы по факторам результативности экспорта образования и имеющимся данным о показателях деятельности российских вузов был сформирован список факторов институционального уровня, предположительно оказывающих положительное влияние на результаты экспортной деятельности вузов. Источниками данных для исследования послужили отчеты о самообследовании вузов, данные Мониторинга эффективности деятельности организаций высшего образования и данные статистического сборника «Экспорт российских образовательных услуг».

В ходе исследования были выдвинуты и проверены гипотезы о положительном влиянии на показатели результативности экспортной деятельности вузов семи институциональных факторов. Для проверки гипотез исследования был проведен линейный регрессионный анализ данных с применением метода наименьших квадратов.

Результаты исследования показали, что рост числа иностранных студентов в вузе связан с реализацией международных программ двух дипломов и диверсификацией образовательных программ. На величину дохода от экспортной деятельности влияют сетевое партнерство с иностранными вузами, реализация программ краткосрочной входящей академической мобильности и уровень коммерциализации обучения иностранных граждан. Популярность бренда вуза в сети Интернет положительно влияет и на численности иностранных студентов, и на доход от их обучения. Не подтвердилась гипотеза о положительном влиянии активности вуза в области реализации программ транснационального образования на результаты экспортной деятельности. Эта форма экспорта недостаточно развита в российских вузах.

Значения коэффициентов регрессии по некоторым институциональным факторам значимые, но невысокие. Это указывает на то, что в среднесрочной перспективе вузам не удастся добиться значительного увеличения результативности экспорта только за счет улучшения институциональных показателей деятельности. На экспортную деятельность российских вузов оказывают большое влияние факторы внешней среды. Поэтому только комплексный подход, предполагающий как реализацию мер на государственном уровне, направленных на привлечение иностранных студентов в Россию, так и активные действия вузов в этом направлении, даст положительный результат.

Полученные результаты исследования могут представлять интерес для руководителей вузов, поскольку выявленные статистически значимые зависимости указывают на перспективные направления развития вуза, способствующие росту результативности экспорта.

В статье рассматривается ограниченное количество факторов. Это обусловлено тем, что некоторые факторы институционального уровня с трудом поддаются количественной оценке, а также обусловлено ограниченностью статистических данных о международной образовательной деятельности российских вузов. Дальнейшие исследования в этом направлении позволят расширить число анализируемых институциональных факторов и более детально изучить механизм влияния факторов на результаты экспорта вузов.

Введение

Экспорт высшего образования – одно из приоритетных и высокодоходных направлений деятельности вузов развитых стран. Российские вузы являются активными участниками международного образовательного рынка, обучая иностранных граждан по очным и заочным образовательным программам, языковым и подготовительным курсам, программам дистанционного обучения. Потребителями образовательных услуг российских вузов являются граждане более 170 стран. В 15 странах открыты 44 филиала российских вузов. По данным ЮНЕСКО, Россия занимает 6-е место в мире по количеству иностранных студентов, обучающихся на территории страны. В 2014 г. в мире обучались 4,2 млн иностранных студентов, из них в США – 907 тыс., в Великобритании 428 тыс., в Австралии – 294 тыс., во Франции – 235 тыс., в Германии – 228 тыс., в России – 226 тыс. студентов¹.

Развитие и расширение экспорта образовательных услуг – задачи, стоящие перед правительством России и национальными вузами. В мае 2017 г. был утвержден паспорт нового приоритетного государственного проекта «Экспорт образования». Ключевая цель проекта – повысить привлекательность и конкурентоспособность российского образования на международном рынке образовательных услуг и таким образом нарастить сырьевой экспорт Российской Федерации. Проект рассчитан на 8 лет. За этот срок планируется увеличить количество иностранных студентов, обучающихся по очной форме в российских вузах, в три раза – с 220 тыс. человек в 2017 г. до 710 тыс. в 2025 г.²

Ведущие российские вузы имеют многолетний опыт рекрутинга иностранных студентов и затрачивают значительные финансовые и организационные ресурсы на развитие этого направления деятельности. На результативность экспортной деятельности вуза оказывают влияние внешние факторы, не зависящие от вуза, и институциональные [1–3]. Определение этих факторов и анализ их влияния на показатели экспортной деятельности российских вузов – актуальные исследовательские вопросы, представляющие интерес с теоретической и практической точек зрения.

Результаты таких исследований могут способствовать разработке эффективных организационных механизмов для повышения результативности экспортной деятельности российских вузов.

В статье представлены результаты исследования, цель которого – выявить характер и силу влияния факторов институционального уровня на результаты экспортной деятельности российских вузов. Исследование проведено на основе количественных показателей деятельности вузов с применением регрессионного анализа данных.

Общая характеристика экспорта высшего образования в России

В 2014/2015 учебном году в российских вузах прошли обучение 283 тыс. иностранных граждан из 177 стран, что составило 5,42% от общего числа студентов в стране. Из общего числа иностранных студентов 64,7% обучались по очной форме, остальные – по заочной или вечерней. Доход российских вузов от обучения иностранных граждан составил 19 млрд руб. [4].

Иностранные граждане обучались по образовательным программам, с разными организационными формами на разных образовательных ступенях (далее – типы образовательных программ) – основные программы высшего образования, программы дополнительного обучения, например, курсы русского языка как иностранного, подготовительные курсы, летние школы. В табл. 1 представлено процентное соотношение численности иностранных учащихся по типам образовательных программ.

Таблица 1
Статус иностранных учащихся
российских вузов

Статус иностранных учащихся	Процент учащихся
Бакалавры	43,3 %
Дипломированные специалисты	23,3 %
Стажеры	13,4 %
Слушатели подготовительных отделений	8,2 %
Магистры	7,6 %
Аспиранты	2,8 %
Ординаторы	0,8 %
Интерны	0,5 %
Докторанты	0,1 %
Всего	100 %

¹ UNESCO Institute for Statistics. Global Flow of Tertiary-Level Students. URL: <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow#slideoutmenu> (дата обращения: 21.06.2017).

² Сайт РБК. Медведев предложил экспортировать российское образование. 30 мая 2017 г. URL: <http://www.rbc.ru/economics/30/05/2017/592d4f6a9a79471d54c0c2f7> (дата обращения: 21.06.2017); Сайт Правительства России. О приоритетном проекте «Экспорт образования». URL: <http://m.government.ru/info/27864/> (дата обращения: 21.06.2017).

Иностранные потребители российских услуг высшего образования в основном граждане стран СНГ, у которых большим спросом пользуется заочное российское образование. Из общего числа иностранных студентов-заочников российских вузов 97,9% это граждане СНГ и Балтии [4].

В табл. 2 приведены данные о численности иностранных граждан, обучавшихся в российских вузах в 2014/2015 учебном году по странам. Наибольшее число иностранных студентов в российских вузах – граждане Казахстана (18,4%). В 9 странах большая часть студентов, обучавшихся за рубежом, выбрала в качестве страны обучения Россию (названия этих стран выделены в таблице жирным шрифтом). В Казахстане, Белоруссии, Армении, Таджикистане и Узбекистане более половины студентов, получавших высшее образование за рубежом, учились в российских вузах. То есть для этих стран Россия – основной экспортер услуг высшего образования, а остальные граждане этих стран, обучавшиеся за рубежом, как правило, выбирали вузы сопредельных государств. Например, для граждан Казахстана следующая по значимости после России страна для получения высшего образования за рубежом – Киргизия, а для граждан Белоруссии – Польша.

Студенты из Китая, Индии, Вьетнама и Монголии составляют 18,1% от общего числа иностранных студентов (ИС) в российских вузах, но для них Россия не главный экспортер услуг высшего образования. Большинство студентов из этих стран выбирают обучение в вузах США или стран Европы³.

Для привлечения иностранных граждан на обучение в российские вузы Правительство РФ ежегодно выделяет 15 000 государственных стипендий (квот), для обучения за счет средств федерального бюджета⁴. Квоты распределяются по странам. Как видно из табл. 4, нет прямой связи между количеством выделяемых на страну квот и численностью граждан страны, обучающихся в российских вузах.

Российские вузы проводят обучение иностранных граждан и по программам транснационального образования (ТНО). В 2014/2015 учебном году 54 российских вуза (из них 34 вуза

³ UNESCO Institute for Statistics. Global Flow of Tertiary-Level Students. URL: <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow#slideoutmenu> (дата обращения: 21.06.2017).

⁴ Министерство образования и науки Российской Федерации. Прием иностранных граждан в рамках квоты. URL: минобрнауки.рф/проекты/прием-иностранцев-граждан (дата обращения: 21.06.2017).

Таблица 2

Страны, являющиеся основными импортерами услуг высшего образования российских вузов*

Страна	Процент граждан страны от общего числа ИС в вузах РФ	Процент граждан страны, обучавшихся в РФ, от всех граждан страны, получавших высшее образование за рубежом	Число граждан страны, обучавшихся в России по квотам
Казахстан	18,4%	73,9%	294
Китай	11,0%	1%	745
Украина	6,9%	26,8%	322
Туркмения	6,7%	32,5%	199
Таджикистан	4,8%	65,8%	709
Узбекистан	4,8%	53,1%	212
Индия	3,2%	11,3%	25
Азербайджан	3,1%	36,6%	0
Белоруссия	2,7%	71,7%	36
Вьетнам	2,6%	2,3%	674
Киргизия	2,2%	45,0%	356
Молдова	2,0%	–	537
Монголия	1,7%	11,7%	333
Армения	1,5%	57,0%	224

* Приведены данные по странам, граждане которых составили 1,5% и более от общего числа иностранных учащихся российских вузов.

подведомственны Министерству образования и науки Российской Федерации, 13 вузов – негосударственные) провели обучение 46 993 иностранных граждан из 26 зарубежных стран по программам ТНО (см. табл. 3). Доход вузов от их обучения составил 1,7 млрд руб. Обучение проводилось в совместных университетах или институтах, зарубежных филиалах вузов, представительствах вузов за рубежом, учебно-консультационных пунктах, учебных центрах и других зарубежных структурных подразделениях российских вузов и их партнерских / ассоциированных организаций [4]. Большинство филиалов и представительств российских вузов находятся в странах СНГ и действуют в рамках межгосударственных соглашений, предоставляющих им благоприятный режим функционирования. Более 90% учащихся российских программ ТНО – граждане стран СНГ.

Таблица 3

Число зарубежных структурных подразделений российских вузов и их партнерских / ассоциированных организаций и численность учащихся в них иностранных граждан по странам в 2014/2015 уч. г.

Страна	Число зарубежных структурных подразделений российских вузов и их партнерских / ассоциированных организаций	Численность учащихся
Казахстан	28	7 711
Китай	12	885
Киргизия	11	15 481
Украина	7	2 092
Армения	7	3 428
Монголия	6	267
Таджикистан	5	6 593
Латвия	5	220
Белоруссия	4	5 635
Болгария	4	37
Другие страны (на каждую страну приходится 3 и менее подразделений)	27	4 644

Количество учащихся в структурном подразделении российского вуза или его партнерской / ассоциированной организации за рубежом, как

правило, зависит от организационной формы, в рамках которой реализуется образовательная программа. Так, по программам высшего образования, реализуемым в совместных университетах или филиалах российских вузов, обычно обучается несколько тысяч студентов, а в партнерских организациях и учебно-консультационных пунктах – несколько сотен студентов.

Одним из важнейших направлений экспорта образовательных услуг является обучение иностранных граждан на курсах русского языка. В рамках федеральной целевой программы «Русский язык на 2016–2020 годы» Министерство образования и науки Российской Федерации прилагает усилия для распространения русского языка за рубежом. На начало 2016 года около 1,6 миллионов иностранных граждан сдали комплексный экзамен по русскому языку как иностранному, истории и основам законодательства Российской Федерации. В 2015 г. 17 309 иностранных граждан проходили обучение на курсах русского языка при российских центрах науки и культуры и представительствах Россотрудничества. Доход от этой деятельности составил 211,3 млн рублей [4].

Развитию экспорта высшего образования в России способствует деятельность Россотрудничества – федерального агентства по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству, действующему с 2008 г. Россотрудничество в пределах своих полномочий ведет работу по продвижению российских образовательных услуг за рубежом и расширению сотрудничества между образовательными учреждениями стран партнеров⁵.

Показатели результативности экспортной деятельности вузов

Для оценки результатов экспортной деятельности организаций исследователи и аналитики используют различные показатели, такие как объем международных продаж, доля рынка, прибыльность экспорта, рост и интенсивность экспорта в сравнении с конкурентами, удовлетворенность результатами экспортной деятельности [2]. Можно выделить две группы показателей для оценки результатов экспорта – объективные количественные показатели и оценка результатов экспорта в сравнении с конкурентами или относительно ожиданий организации [5].

⁵ Сайт Россотрудничества. Экспорт российского образования. URL: <http://rs.gov.ru/ru/activities/10/projects/17> (дата обращения: 21.06.2017).

В опубликованных исследованиях по экспорту высшего образования и в программах развития российских вузов для оценки результативности экспортной деятельности вузов чаще всего использованы такие показатели, как численность иностранных учащихся и размер дохода, получаемого от их обучения, измеряемые как в абсолютных, так и в относительных единицах.

В представленном исследовании для оценки результативности экспортной деятельности вузов использовались три показателя:

P1: интернационализация студенческого состава (процент иностранных студентов от общего числа студентов) [6];

P2: интернационализация дохода от образовательной деятельности (процент дохода от экспорта в общем доходе от образовательной деятельности) [2, 7];

P3: уровень дохода от обучения иностранных граждан (среднегодовой доход от обучения иностранного студента) [7–9].

Для сравнения результатов экспортной деятельности вузов разных типов и масштабов показатели выражены в относительных единицах.

Факторы, влияющие на результаты экспортной деятельности вузов

Авторы научных исследований выделяют две основные группы факторов, оказывающих влияние на результаты экспортной деятельности организаций – факторы внешней среды и институциональные факторы. К факторам внешней среды относятся характеристики отрасли, внешнего рынка, законодательные нормы, регулирующие экспортную деятельность в стране нахождения организации и в зарубежных странах [1, 2, 10].

К факторам внешней среды для российских вузов можно отнести.

1. Условия конкуренции на международном рынке услуг высшего образования, которые с каждым годом ужесточаются в связи с ростом числа игроков рынка и расширением предлагаемых образовательных услуг на рынке.

2. Условия ведения деятельности на отдельных национальных рынках. В частности, законодательные нормы, регулирующие импорт образовательных услуг в зарубежной стране, и готовность руководства страны к сотрудничеству с Россией в области высшего образования оказывают влияние на успешность экспортной деятельности российских вузов в этой стране.

3. Условия обучения и пребывания иностранных учащихся в России. Принимая решение

о выборе программы обучения за рубежом, иностранные абитуриенты учитывают особенности проживания и обучения в стране нахождения вуза. В России некоторые условия обучения для иностранных студентов менее привлекательны, чем в США, Австралии и странах Европы. Это снижает конкурентные преимущества российских вузов на международном образовательном рынке. К основным факторам национального уровня относятся:

- законодательство в отношении обучения иностранных граждан и их пребывания на территории страны,
- получение иностранным студентом государственной финансовой поддержки на обучение и/или проживание,
- возможность совмещения работы и учебы,
- возможность пребывания в стране с целью нахождения работы после завершения обучения,
- признание зарубежных степеней (дипломов),
- стоимость обучения и проживания в стране,
- безопасность проживания для иностранцев,
- климатические условия [11].

Факторы внешней среды определяют единые условия для экспортной деятельности всех российских вузов, повлиять на которые сами вузы не имеют возможности. В рамках этих внешних условий российские вузы демонстрируют разные результаты экспортной деятельности, обусловленные их индивидуальными характеристиками и стратегиями на международном образовательном рынке.

Внутренние, или институциональные факторы, – это характеристики самой организации, ее стратегические ориентиры, имеющиеся ресурсы и компетенции. Они могут быть отнесены к следующим основным группам:

1) управленческие факторы – персональные, поведенческие и профессиональные характеристики руководителей организации, а также их стратегические ориентиры в отношении экспорта;

2) организационные факторы – характеристики, ресурсы и задачи экспортирующей организации;

3) факторы стратегической ориентации – идентификация, выбор и сегментация международных рынков;

4) маркетинг-микс – характеристики экспортных продуктов и услуг организации, ценообразование, распространение и стратегия продвижения [3].

Список факторов институционального уровня, предположительно оказывающих положительное влияние на результаты экспортной деятель-

ности вузов, был сформирован на основе анализа научной литературы по факторам результативности экспорта образования и имеющимся данным о показателях деятельности российских вузов. Источниками данных для исследования послужили отчеты о самообследовании вузов, данные Мониторинга эффективности деятельности организаций высшего образования и данные статистического сборника «Экспорт российских образовательных услуг» [4, 12].

В ходе исследования был выдвинут и проведен ряд гипотез о положительном влиянии на показатели результативности экспортной деятельности вузов следующих факторов:

Ф1: Сетевое партнерство с иностранными вузами [13]

Сетевое сотрудничество вузов разных стран часто предусматривает взаимную поддержку при рекрутинге иностранных студентов и продвижении бренда вуза за рубежом. Объединяя свои ресурсы, вузы получают дополнительные конкурентные преимущества для продвижения на международном образовательном рынке [14]. Ведущие российские вузы в программах развития на ближайшие годы ставят перед собой задачу вхождения в международные сети университетов. На сегодняшний день распространены в основном дуальные формы сотрудничества российских вузов с иностранными университетами. Анализ 29 самых крупных международных сетей университетов показал, что 47 российских вузов являются их членами. Из них 12 вузов входят в две и более сети, а остальные – только в одну.

Гипотеза 1: Вузы, являющиеся членами международных сетей университетов, имеют более высокие показатели результативности экспорта по сравнению с вузами, не входящими в сети.

Ф2: Реализация международных программ двух дипломов [13]

Программы двух дипломов обладают конкурентными преимуществами, поскольку дают учащимся возможность в рамках стандартного срока реализации образовательной программы получить опыт обучения в вузах разных стран и два полноценных диплома об образовании [15–17]. Эти программы пользуются повышенным спросом у иностранных абитуриентов. Согласно данным мониторинга эффективности российских вузов в 2014 г. в 173 вузах и 11 филиалах были зарегистрированы 1148 международных программ двух дипломов, по которым прошли обучение 9948 студентов [12].

Гипотеза 2: Чем выше число реализуемых программ двух дипломов, тем выше показатели результативности экспорта.

Ф3: Обучение иностранных граждан по программам краткосрочной академической мобильности

Краткосрочное обучение иностранных студентов в рамках программ академической мобильности позволяет им ближе познакомиться с вузом и российской системой образования, что повышает вероятность продолжения их обучения в российском вузе. Согласно данным мониторинга эффективности российских вузов в 2014 г. 9015 студентов зарубежных образовательных организаций прошли обучение в 209 вузах и 9 филиалах по очной форме по образовательным программам бакалавриата, специалитета или магистратуры, длительностью не менее семестра (триместра) [12].

Гипотеза 3: Чем больше число студентов иностранных вузов, прошедших краткосрочную стажировку в расчете на 100 студентов очной формы обучения, тем выше показатели результативности экспорта.

Ф4: Реализация программ транснационального образования (ТНО) [13]

На сегодняшний день эта форма экспорта недостаточно распространена в российских вузах. Только 54 вуза реализуют программы ТНО. Это может быть связано с высокими временными и ресурсными затратами, необходимыми для открытия и функционирования структурных подразделений российских вузов за рубежом. Наряду с прямыми доходами вузов от реализации программ ТНО присутствие российского вуза за рубежом создает дополнительные возможности для привлечения иностранных граждан для обучения на территории России.

Гипотеза 4: Вузы, реализующие хотя бы одну программу ТНО, имеют более высокие показатели результативности экспорта по сравнению с вузами, не реализующими такие программы.

Ф5: Диверсификация образовательных программ для иностранных граждан [13]

У вуза возрастают шансы привлечь больше иностранных студентов, если им предлагаются разнообразные программы обучения – основные программы высшего образования, курсы русского языка как иностранного, подготовительные курсы, стажировки. Согласно данным статистического сборника «Экспорт российских образовательных

услуг» в 2014/2015 учебном году 471 вуз реализовывал более одного типа образовательных программ для иностранных учащихся. Из них 36 вузов реализовывали от 7 до 9 типов программ, 217 вузов 5–6 программ и 218 вузов от 2 до 4 программ [4].

Гипотеза 5: Чем выше количество типов образовательных программ, по которым проходили обучение иностранные граждане, тем выше показатели результативности экспорта.

Ф6: Коммерциализация обучения иностранных граждан

В России иностранные граждане обучаются как на бюджетной, так и на коммерческой основе. Согласно данным мониторинга эффективности российских вузов в 2014 г., доход от образовательной деятельности из иностранных источников получили 310 головных вузов и 73 филиала. Размер дохода отдельной образовательной организации составляет от 14,5 тыс. руб. до 358 млн руб. Доход более 50 млн руб. получили 25 вузов, 8 из которых находятся в Москве, 5 – в Санкт-Петербурге. Около половины вузов и 88 % филиалов, проводивших обучение иностранных студентов, получили нулевые доходы от образовательной деятельности из иностранных источников [12]. То есть в этих вузах иностранные студенты обучались на бюджетной основе. Можно предположить, что вузы, ориентированные на получение дохода от этого направления деятельности, имеют большие стимулы к его развитию и расширению.

Гипотеза 6: Чем выше удельный вес учащихся на контрактной основе в общем числе иностранных учащихся вуза, тем выше показатели результативности экспорта.

Ф7: Популярность бренда вуза в сети Интернет [8, 13]

Интернет – один из основных источников информации о вузе и программах обучения для иностранных абитуриентов. Многие вузы, стремящиеся привлечь иностранных студентов, создают версии сайта на иностранных языках, размещают подробную информацию о предлагаемых образовательных программах и отзывах иностранных студентов о результатах их обучения, а также рекламируют свой официальный сайт на тематических ресурсах.

Гипотеза 7: Чем выше число поисковых запросов с названием вуза поисковой системе Google, тем выше показатели результативности экспорта.

Методология исследования

В выборку исследования были включены вузы, в которых в 2014 г. прошли обучение не менее 300 иностранных студентов по основным программам высшего образования. Выбранный критерий отбора позволил исключить из рассмотрения вузы, демонстрирующие низкие показатели экспорта услуг высшего образования. В выборку вошли 153 вуза из восьми округов Российской Федерации, в том числе 2 негосударственных вуза. В этих вузах обучались 129 тыс. иностранных учащихся.

Около трети вузов расположены в Центральном федеральном округе. Большинство (92 %) вузов выборки расположены в городах – административных центрах. В Москве находятся 33 вуза, а в Санкт-Петербурге – 22. Вошедшие в выборку вузы в основном многопрофильные, лишь 28 из них специализированные.

Для проверки гипотез исследования был проведен линейный регрессионный анализ данных с применением метода наименьших квадратов на основе обобщенного эмпирического уравнения с временным лагом⁶:

$$ER_{i,t} = \beta_0 + \beta_1 IF_{i,t-1} + \beta_2 CONST_{i,t-1} + \varepsilon_{it-1},$$

где ER – переменная, оценивающая результаты экспортной деятельности вузов, IF – вектор институциональных показателей деятельности вузов, $CONST$ – вектор контрольных переменных, β_0 , β_1 , β_2 – коэффициенты регрессии, ε_{it-1} – ошибка регрессии, i – вуз, t – период наблюдения (год).

Оценивались три эконометрические модели (см. рис. 1). В первой модели зависимой переменной является показатель интернационализации студенческого состава (P1), во второй модели – показатель интернационализации дохода от образовательной деятельности (P2), в третьей модели – показатель уровня дохода от обучения иностранных граждан (P3). Во всех трех моделях одинаковый набор независимых переменных – институциональные факторы Ф1 – Ф7. Чтобы контролировать влияние масштаба деятельности вуза, его специализации и территориального расположения в регрессионные модели были включены четыре контрольные переменные:

K1: общее количество студентов вуза,

K2: суммарный доход вуза,

K3: территориальное расположение вуза (1 – Москва и Санкт-Петербург, 0 – другие),

⁶ Значения влияющих переменных за 2014 г., а зависимых, за 2015 г. Такой подход оправдан, поскольку улучшение внутренних показателей деятельности вуза может оказать влияние на результативность экспорта не сразу, а по прошествии некоторого времени.

Институциональные факторы:

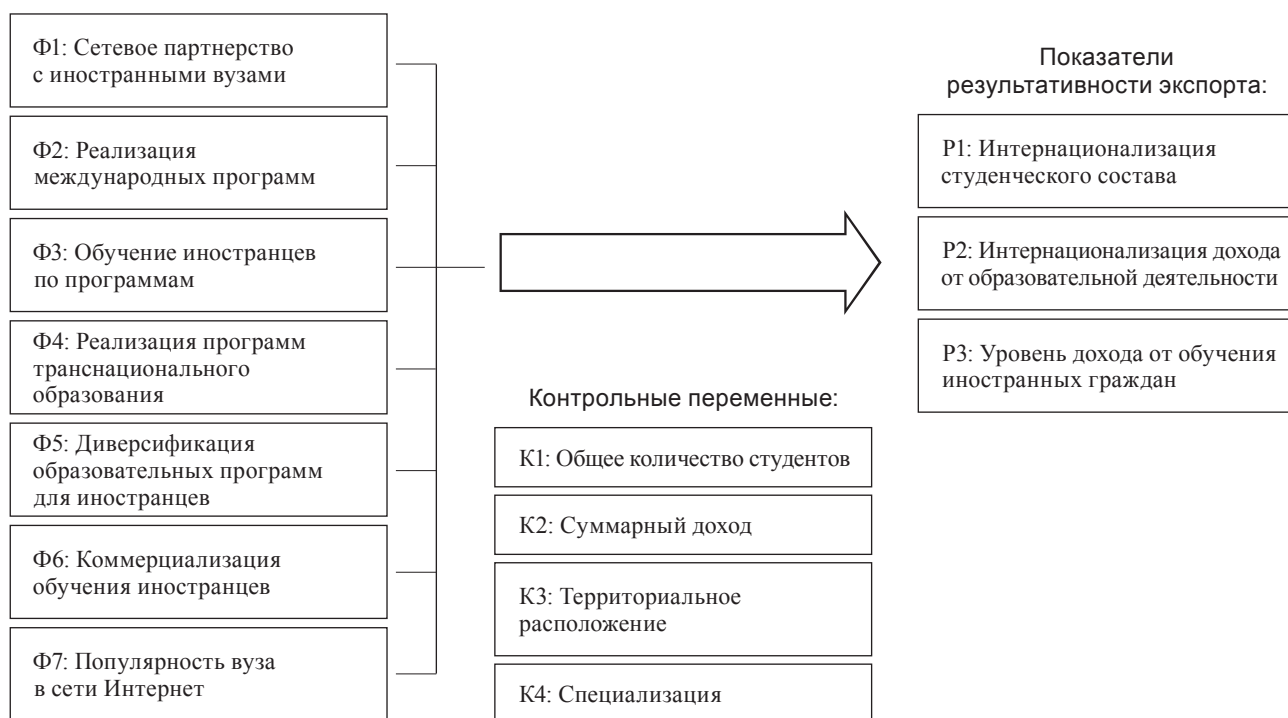


Рис. 1. Переменные регрессионных моделей

К4: специализация вуза (1 – многопрофильный, 0 – специализированный).

Между некоторыми независимыми переменными наблюдается статистически значимая корреляция, но ни один из коэффициентов

корреляции не превышает 0,5, что допускает возможность их использования для проведения регрессионного анализа данных. В табл. 4 приведена описательная статистика по переменным. По каждому показателю наблюдается

Таблица 4

Описательная статистика по анализируемым переменным

Переменные	Среднее арифметическое	Стандартное отклонение	Минимум	Максимум
<i>Показатели результативности экспорта</i>				
Р1	9,03	6,04	1,4	46,7
Р2	1,97	3,4	0	28,1
Р3	113 381,9	49 126,1	38 323,5	348 593,1
<i>Институциональные факторы</i>				
Ф1	32 вуза являются членами международных сетей университетов, 121 – в сети не входят			
Ф2	5,3	12,5	0	119
Ф3	0,4	0,9	0	4,6
Ф4	24 вуза реализуют программы транснационального образования, 129 – не реализуют			
Ф5	5,5	1,3	1	9
Ф6	56,4	28,4	1,6	100
Ф7	2103,2	682,5	98	3588
<i>Контрольные переменные</i>				
К1	11 075,4	6608,3	2290	34 680
К2	2 551 057,2	3 019 941,4	183 398,7	22 597 693,6
К3	55 вузов в Москве и Санкт-Петербурге, 98 – в других городах			
К4	28 вузов специализированные, 125 многопрофильные			

большой разброс значений и высокие значения стандартного отклонения.

Результаты анализа данных

Спецификация трех регрессионных моделей приведена в табл. 5.

Проведенный анализ подтвердил положительное влияние 6 из 7 рассмотренных факторов на показатели результативности экспортной деятельности вузов. При этом факторы по-разному влияют на каждый из трех показателей результативности экспорта. Результаты регрессионного анализа данных позволяют сделать следующие выводы:

I. На показатель интернационализации студенческого состава положительное влияние оказывают три институциональных фактора:

- *Реализация международных программ двух дипломов.* Программы двух дипломов реализуют 93 из 153 вузов выборки, число таких программ положительно коррелирует с показателем интернационализации студенческого состава.

- *Диверсификация образовательных программ для иностранных граждан.* Обучение иностранных граждан по 5 и более типам образовательных программ проводили 125 из 153 вузов выборки, число таких программ положительно коррелирует с показателем интернационализации студенческого состава.

Таблица 5

Результаты регрессионного анализа данных*

Независимые переменные	Зависимые переменные	МОДЕЛЬ 1 Процент иностранных студентов от общего числа студентов	МОДЕЛЬ 2 Процент дохода от экспорта в общем доходе от образовательной деятельности	МОДЕЛЬ 3 Среднегодовой доход от обучения иностранного студента.
<i>Институциональные факторы: коэффициенты при переменных, их значимость и стандартная ошибка (в скобках)</i>				
Константа		17,9 (2,4)***	1,5 (1,4)	89 393,8 (15 824,6)***
Членство в международных сетях университетов (да/нет)		0,5 (1,3)	1,4 (0,8)*	12 489,9 (8380,1)
Число международных программ двух дипломов		0,1 (0,04)***	0,03 (0,03)	-332,6 (276,5)
Число студентов иностранных вузов, по краткосрочной стажировке на 100 студентов очной формы обучения		0,4 (0,6)	0,2 (0,4)	11 715,1 (4072,7)***
Реализация программ транснационального образования (да/нет)		1,9 (1,3)	0,5 (0,8)	536,6 (8517)
Количество типов образовательных программ, по которым обучались иностранные граждане		-0,7 (0,4)*	-0,06 (0,2)	1704,2 (2500)
Удельный вес учащихся на контрактной основе в общем числе иностранных учащихся вуза		0,01 (0,02)	0,04 (0,01)***	-51,5 (113)
Число поисковых запросов в Google с названием вуза		17,8(2,4)***	1,5 (1,4)	89 393,8 (15824,6)***
<i>Контрольные переменные: коэффициенты при переменных, их значимость и стандартная ошибка (в скобках)</i>				
Общее количество студентов вуза.		-0,0002 (0,0001)**	0 (0)	-0,06 (0,6)
Суммарный доход вуза		0 (0)	0 (0)*	0,005 (0,001)***
Расположение вуза (1 – Москва и Санкт-Петербург, 0 – другие)		-0,5 (1,06)	-0,5 (0,6)	47 173,8 (6970,6)***
Специализация вуза (1 – многопрофильный, 0 – специализированный)		-5,01 (1,4)***	-1,2 (0,8)	-18 938,7 (9307,4)**
<i>Критерии качества модели</i>				
R ²		0,361	0,207	0,531
ANOVA (p-value)		0,000	0,000	0,000

* В скобках указаны стандартные ошибки. Уровень значимости (p-value): *** 1%; ** 5%; * 10%.

- *Популярность бренда вуза в сети Интернет.* Частота поисковых запросов по названию вуза в поисковой системе Google положительно коррелирует с показателем интернационализации студенческого состава.

II. На показатель интернационализации дохода от образовательной деятельности положительное влияние оказывают два институциональных фактора:

- *Сетевое партнерство с иностранными вузами.* Членами междарных сетей университетов являются 32 из 153 вузов выборки. У них более высокие показатели интернационализации дохода от образовательной деятельности (по сравнению с вузами, не входящими в такие сети).

- *Коммерциализация обучения иностранных граждан.* Обучение иностранных студентов лишь на коммерческой основе проводят 3 вуза выборки, в 83 вузах более половины иностранных студентов обучаются на коммерческой основе. Удельный вес учащихся на коммерческой основе в общем числе иностранных учащихся вуза положительно коррелирует с показателем интернационализации дохода от образовательной деятельности.

III. На показатель уровня дохода от обучения иностранных граждан оказывают положительное влияние два институциональных фактора:

- *Обучение иностранных студентов по программам краткосрочной академической мобильности.* Обучение иностранных студентов по этим программам проводили 92 из 153 вузов выборки, число этих студентов положительно коррелирует с показателем уровня дохода от обучения иностранных граждан.

- *Популярность бренда вуза в сети Интернет.* Частота поисковых запросов по названию вуза в поисковой системе Google положительно коррелирует с показателем уровня дохода от обучения иностранных граждан.

Не подтвердилась гипотеза о положительном влиянии активности вуза в области реализации программ ТНО на результаты экспортной деятельности. Эта форма экспорта недостаточно распространена в российских вузах. Лишь 24 вуза выборки реализуют программы транснационального образования, и они не относятся к вузам с высокими показателями экспортной деятельности. В то же время для стран-лидеров международного рынка высшего образования обучение иностранных граждан по программам ТНО – важная статья экспорта образовательных услуг. Транснациональное образование наиболее развито в Великобритании. За преде-

лами страны образование получают в два раза больше международных студентов, чем на ее территории⁷.

Анализ влияния контрольных переменных показал, что число студентов вуза и общий размер дохода вуза не коррелируют с результатами его экспортной деятельности (коэффициенты либо не значимы, либо очень низкие по значению). У многопрофильных вузов по сравнению со специализированными более высокие показатели уровня интернационализации студенческого состава и уровня дохода от обучения иностранных. Вузы Москвы и Санкт-Петербурга имеют более высокие показатели уровня дохода от обучения иностранных граждан (по сравнению с другими вузами).

Выводы и заключение

Результаты исследования показали, что рассмотренные институциональные факторы по-разному влияют на три показателя результативности экспортной деятельности. Между целевыми показателями экспорта вуза – число иностранных студентов и доход от их обучения – есть статистически значимая связь, но она не высокая. Это позволяет сделать вывод о том, что в зависимости от выбранной цели экспорта вузам следует концентрировать усилия на определенных направлениях деятельности. Так, росту числа иностранных студентов в вузе больше всего способствуют реализация международных программ двух дипломов и диверсификация образовательных программ. На доход от экспортной деятельности в большей степени влияют сетевое партнерство с иностранными вузами, реализация программ краткосрочной входящей академической мобильности и уровень коммерциализации обучения иностранных граждан. Популярность бренда вуза в сети Интернет положительно влияет и на численности иностранных студентов, и на доход от их обучения.

Исследование показало, что российские вузы не проявляют активности в области реализации программ ТНО. Вузы стран-лидеров международного образовательного рынка активно внедряют и расширяют программы ТНО, привлекая новые группы иностранных потребителей образовательных услуг, и завоевывают новые

⁷ The Scale and Scope of UK Higher Education Transnational Education, HE Global, 2016. URL: <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/scale-and-scope-of-uk-he-tne-report.pdf> (дата обращения: 21.06.2017); ICEFMonitor. UK providers increasing focus on transnational education. 25 Jul 2016. URL: <http://monitor.icef.com/2016/07/uk-providers-increasing-focus-transnational-education/> (дата обращения: 21.06.2017).

сегменты международного образовательного рынка. Российские вузы ориентируются на традиционные формы экспорта высшего образования и с опозданием реагируют на эти нововведения, отставая от стран-лидеров международного рынка по программам ТНО. Реализация таких программ дает возможность увеличить число иностранных студентов из разных стран, а также способствует развитию стратегии международного брендинга, академического и научного сотрудничества с зарубежными вузами.

Значения коэффициентов регрессии по некоторым институциональным факторам значимые, но невысокие. Это указывает на то, что в среднесрочной перспективе вузам не удастся добиться значительного увеличения результативности экспорта только за счет улучшения институциональных показателей деятельности. Тем не менее выявленные статистически значимые зависимости указывают на перспективные направления развития вуза, способствующие росту результативности экспорта.

На экспортную деятельность российских вузов оказывают большое влияние факторы внешней среды. Поэтому только комплексный подход, предполагающий как реализацию мер на государственном уровне, направленных на привлечение иностранных студентов в Россию, так и активные действия вузов в этом направлении, даст положительный результат. Инициация в России приоритетного государственного проекта «Экспорт образования» отражает готовность руководства страны принять активные меры по развитию и поддержке экспорта образования и позволяет надеяться на положительные сдвиги в этом направлении в ближайшие годы.

Список литературы

1. *Bahrainizadeh M., Esmailpour M., Aram F.* Influence of Intra-Organizational Factors on Export Performance of Exporting Companies, *Management and Administrative Sciences Review*, 2015, vol. 4, no. 3, pp. 578–592.
2. *Harchegani E. K., Solati A., Fataie P.* Identifying the Factors Affecting on SMEs' Export Performance, *Applied Mathematics in Engineering, Management and Technology*, 2015, vol. 3, no. 3, pp. 390–400.
3. *Leonidou L. C., Katsikeas C. S., Samiee S.* Marketing Strategy Determinants of Export Performance: A Meta-Analysis, *Journal of Business Research*, 2002, vol. 55, no. 1, pp. 51–67.
4. *Арефьев А. Л., Шереги Ф. Э.* Экспорт российских образовательных услуг: Статистический сборник. Выпуск 6. М.: Социоцентр, 2016. 408 с.
5. *Ayse A., Akehurst G.* An Investigation of Export Performance Variations Related to Corporate Export Market Orientation, *European Business Review*, 2003, vol. 15, pp. 5–20.
6. *Ross M., Heaney J.-G., & Cooper M.* Institutional and Managerial Factors Affecting International Student Recruitment Management, *International Journal of Educational Management*, 2007, vol. 21, no. 7, pp. 593–605.
7. *Gilaninia S., Taleghani M., Gholizadeh D. F.* Impact of Managerial Factors on Export Performance of Export Firms, *Singaporean Journal of Business Economics and Management Studies*, 2013, vol. 1, no. 8, pp. 27–33.
8. *Asaad Y., Melewar T., Cohen G., Balmer M. T.* Universities and Export Market Orientation: an Exploratory Study of UK Post-92 Universities, *Marketing Intelligence & Planning*, 2013, vol. 31, no. 7, pp. 838–856.
9. *Naidoo V.* From Ivory Towers to International Business: Are Universities Export Ready in Their Recruitment of International Students? *Journal of Studies in International Education*, 2010, vol. 14, no. 1, pp. 5–28.
10. *Mpunga H. S.* Examining the Factors Affecting Export Performance for Small and Medium Enterprises (SMEs) in Tanzania, *Journal of Economics and Sustainable Development*, 2016, vol. 7, no. 6, pp. 41–51.
11. *Mazzarol T., Soutar G.* Push-Pull Factors Influencing International Student Destination Choice, *The International Journal of Educational Management*, 2002, vol. 16, no. 2, pp. 82–90.
12. Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/?m=vpo> (дата обращения: 21.06.2017).
13. *Mazzarol T. W.* Critical Success Factors for International Education Marketing, *International Journal of Educational Management*, 1998, vol. 12, no. 4, pp. 163–175.
14. *Меликян А. В.* Основные характеристики международных сетей университетов // *Вопросы образования*. 2014. № 3. С. 100–117.
15. *West C.* Degrees without Borders, available at: https://www.nafsa.org/_/File/_/ie_julaug15_degrees.pdf (accessed 21.06.2017).
16. *Knight J.* Are Double/Multiple Degree Programs Leading to «Discount Degrees»? *International Higher Education*, 2015, no. 81, pp. 5–7.
17. Analysis of Double Degree Programmes between EU and Russian HEIS. Letter of Contract N°2009/222440. FINAL REPORT. (Russian version). Prepared by: Snatkin I., Mishin A., Karpukhina E., available at: http://www.vstu.ru/upload/internships/analiz_programm_dvoynyh_diplomov_mezhdu_es_i_rf.doc (accessed 21.06.2017).

INSTITUTIONAL FACTORS AFFECTING THE RESULTS OF EXPORT ACTIVITIES OF RUSSIAN UNIVERSITIES

A. V. Melikyan

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

Key words: export activity of higher education institutions, foreign students, international higher education market, universities' income.

The article presents results of the research aimed at analyzing the institutional level factors influence over the results of export activities of Russian universities. To accomplish the aim of the research, an econometric analysis of quantitative data on the performance indicators of Russian universities was conducted. The research pool includes 153 universities from all regions of the Russian Federation.

Based on the analysis of academic publications on education export efficacy factors, the authors formed a list of institutional level factors supposedly positively influencing the results of university export activities. The data were taken from the reports of the university self-monitoring; from the Monitoring of higher education institution activities efficacy; and from the statistical collection «Export of Russian Educational Services».

During the research, the author suggested and tested hypotheses on seven institutional factors positively influencing university export activities efficacy. Linear regression data analysis using the least square method was conducted to test these hypotheses.

The research results demonstrated the fact that the growth of foreign students numbers at the university is related to implementation of international double diploma programs and teaching programs diversification. Income from export activities is influenced by network partnership with foreign universities, implementation of short-term incoming academic mobility programs and commercialization level of foreign students training. The popularity of a University brand in the Internet has a positive influence over both numbers of foreign students and income from their training. The hypothesis on positive influence of university activities in the field of transnational education program implementation on export activities results was not proven. This form of export is not sufficiently developed in Russian universities.

The regression coefficient meanings for some institutional factors are significant, but not high. This means that in the mid-term perspective universities cannot achieve significant increase of export efficacy by means of only improved institutional performance indicators. Export activities of Russian universities are greatly influenced by external environment factors. Therefore, a positive result can be achieved only by complex approach combining state level measures for attracting foreign students to Russia and by actions of universities in this area.

The results obtained are of interest for university executives, as the identified statistically significant dependencies demonstrate perspective university development directions that would facilitate export efficacy.

The article observes a limited number of factors. This is stipulated by the fact that some institutional level factors can hardly be quantitatively evaluated and by the limited statistical data on international educational activities of Russian universities. Further research in this field will allow for broadening the number of analyzed institutional factors and studying the mechanism of dependence between factors and university export results in more detail.

References

1. Bahrainizadeh M., Esmailpour M., Aram F. Influence of Intra-Organizational Factors on Export Performance of Exporting Companies, *Management and Administrative Sciences Review*, 2015, vol. 4, no. 3, pp. 578–592.
2. Harchegani E. K., Solati A., Fataie P. Identifying the Factors Affecting on SMEs' Export Performance, *Applied Mathematics in Engineering, Management and Technology*, 2015, vol. 3, no. 3, pp. 390–400.
3. Leonidou L. C., Katsikeas C. S. & Samiee S. Marketing Strategy Determinants of Export Performance: A Meta-Analysis, *Journal of Business Research*, 2002, vol. 55, no. 1, pp. 51–67.
4. Aref'ev A. L., Sheregi F. E. Eksport rossiiskikh obrazovatel'nykh uslug: Statisticheskii sbornik. Vypusk 6 [Export of Russian Educational Services: Statistical Collection. Issue 6]. Moscow, Sotsiotsentr, 2016, 408 p.
5. Ayse A., Akehurst G. An Investigation of Export Performance Variations Related to Corporate Export Market Orientation, *European Business Review*, 2003, vol. 15, pp. 5–20.
6. Ross M., Heaney J.-G., & Cooper M. Institutional and Managerial Factors Affecting International Student Recruitment Management, *International Journal of Educational Management*, 2007, vol. 21, no. 7, pp. 593–605.
7. Gilaninia S., Taleghani M., Gholizadeh D. F. Impact of Managerial Factors on Export Performance of Export Firms, *Singaporean Journal of Business Economics and Management Studies*, 2013, vol. 1, no. 8, pp. 27–33.
8. Asaad Y., Melewar T., Cohen G., Balmer M. T. Universities and Export Market Orientation: an Exploratory Study of UK Post-92 Universities, *Marketing Intelligence & Planning*, 2013, vol. 31, no. 7, pp. 838–856.

9. Naidoo V. From Ivory Towers to International Business: Are Universities Export Ready in Their Recruitment of International Students? *Journal of Studies in International Education*, 2010, vol. 14, no. 1, pp. 5–28.
10. Mpunga H. S. Examining the Factors Affecting Export Performance for Small and Medium Enterprises (SMEs) in Tanzania, *Journal of Economics and Sustainable Development*, 2016, vol. 7, no. 6, pp. 41–51.
11. Mazzarol T., Soutar G. Push-Pull Factors Influencing International Student Destination Choice, *The International Journal of Educational Management*, 2002, vol. 16, no. 2, pp. 82–90.
12. Informatsionno-analiticheskie materialy po rezul'tatam provedeniya monitoringa effektivnosti deyatel'nosti obrazovatel'nykh organizatsii vysshego obrazovaniya [Information-Analytical Materials on the Results of Monitoring the Effectiveness of Educational Institutions of Higher Education], available at: <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/?m=vpo> (accessed 21.06.2017).
13. Mazzarol T. W. Critical Success Factors for International Education Marketing, *International Journal of Educational Management*, 1998, vol. 12, no. 4, pp. 163–175.
14. Melikyan A. V. Osnovnye kharakteristiki mezhdunarodnykh setei universitetov [Key Features of International University Networks] // *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies], 2014, no. 3, pp. 100–117.
15. West C. Degrees without Borders, available at: https://www.nafsa.org/_/File/_/ie_julaug15_degrees.pdf (accessed 21.06.2017).
16. Knight J. Are Double/Multiple Degree Programs Leading to «Discount Degrees»? *International Higher Education*, 2015, no. 81, pp. 5–7.
17. Analysis of Double Degree Programmes between EU and Russian HEIS. Letter of Contract N°2009/222440. FINAL REPORT (Russian version). Prepared by: Snatkin I., Mishin A., Karpukhina E., available at: http://www.vstu.ru/upload/internships/analiz_programm_dvoynyh_diplomov_mezhdu_es_i_rf.doc (accessed 21.06.2017).

Информация об авторе / Information about the author:

Меликян Алиса Валерьевна – старший преподаватель Факультета компьютерных наук НИУ ВШЭ; 8-916-884-23-68; amelikyan@hse.ru.

Alisa V. Melikyan – Senior Lecturer, National Research University Higher School of Economics; 8-916-884-23-68; amelikyan@hse.ru.



НОРМАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ СОВМЕСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ*

Е. А. Старожук, Н. Ш. Ватолкина

*Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана
Россия, 105005, г. Москва, 2-я Бауманская улица, д. 5, стр. 1; estarozhuk@yandex.ru*

Ключевые слова: совместная образовательная программа, академическая мобильность, международное сотрудничество, сетевая форма реализации образовательных программ.

Целью обзорной статьи является систематизация и анализ существующего нормативного обеспечения совместных образовательных программ на локальном и государственном уровне, выявление этапов их разработки и реализации, которые требуют дополнительного регулирования. Несмотря на опыт, накопленный вузами России, ключевыми рисками разработки и реализации совместных образовательных программ являются неполнота их нормативного регулирования и значительные различия в его толковании. В статье уточняется сущность и классификация совместных образовательных программ как одного из видов образовательных программ, реализуемых в сетевой форме. Предложены ключевые характеристики совместных образовательных программ: полисубъектность, единый учебный план, синхронность, комплементарность, договорная основа и паритетность. В статье представлены результаты анализа нормативного обеспечения разработки и реализации совместных образовательных программ в вузах России на основе сравнения с европейским опытом, в рамках которого они являются инструментом формирования и развития Европейского пространства высшего образования. Систематизация этапов разработки и реализации совместных образовательных программ, а также нормативных документов локального и государственного уровней позволила выявить, что пока не регламентируются следующие процессы: порядок формирования консорциума партнеров по разработке и реализации совместной образовательной программы, управление программой и обеспечение качества программы. С учетом особенностей функционирования российской системы высшего образования необходима дополнительная регламентация порядка приема студентов на совместные образовательные программы, особенности их финансирования и государственной аккредитации. Вместе с тем вузам предоставлена значительная академическая свобода в вопросах разработки и реализации совместных образовательных программ, обеспечения их качества, что соответствует Европейскому подходу к регулированию высшего образования и требует от вузов определенной зрелости локальных нормативных систем. Представленные в статье результаты могут быть использованы высшими учебными заведениями при формировании и совершенствовании локальных систем нормативного обеспечения совместных образовательных программ. На государственном уровне совершенствование нормативного регулирования таких программ имеет важное концептуальное значение, так как они являются примером перехода от концепции «цепочки создания ценности» к «сети создания ценности», когда партнерство конкурентов на рынке является уже не ресурсом, а механизмом оказания услуг и производства продукции. Поэтому развитие нормативного обеспечения совместных образовательных программ является необходимым шагом для развития новых типов образовательных продуктов и технологий в высшей школе России.

Одной из ключевых характеристик развития образования сегодня является сочетание тенденций глобализации и регионализации, что в настоящее время получило название глокализации. Она проявляется через формирование «малых» образовательных пространств с помощью различных форм и инструментов сетевого международного сотрудничества вузов, в числе которых основными являются разработка и реализация совместных образовательных программ, создание сетевых университетов, краткосрочная (кредитная) мобильность студентов. Базой для этого является расширение Европейского пространства высшего образования и его ин-

струменты – Европейская рамка квалификаций, Европейская система переноса и накопления зачетных единиц (ECTS), Стандарты и рекомендации для обеспечения качества высшего образования в европейском пространстве (ESG), Европейский подход к обеспечению качества совместных программ.

Разработка совместных образовательных программ на протяжении последних 20 лет рассматривается в Европейском союзе в качестве одного из приоритетных направлений сближения систем образования разных стран, развития академической мобильности, продвижения европейского высшего образования в мире.

В статье 165 Договора о функционировании Европейского союза (в редакции Амстердамского договора 1997 г.) указывается, что деятельность Европейского союза способствует развитию качественного образования, поощряя сотрудничество государств-членов посредством широкого спектра таких мер, как создание благоприятных условий для мобильности студентов и преподавателей, в том числе приветствуя академическое признание дипломов и периодов обучения; содействие сотрудничеству образовательных учреждений; обмен информацией и опытом по вопросам, которые являются общими для систем образования государств-членов¹.

В Совместном заявлении европейских министров образования в г. Болонья 19 июня 1999 г. среди целей, достижение которых будет способствовать созданию зоны Европейского высшего образования, также указывалось содействие необходимым европейским воззрениям в высшем образовании, особенно относительно развития учебных планов, межинституционального сотрудничества, схем мобильности, совместных программ обучения, практической подготовки и проведения научных исследований².

Начиная с 2001 г. вопросы разработки совместных образовательных программ рассматривались на всех конференциях в рамках Болонского процесса в качестве инструмента реализации его основных задач – повышения студенческой мобильности, интеграции учебных планов и программ, сотрудничества в обеспечении качества образования.

В Ереванском коммюнике³ также указывается, что сотрудничество в области мобильности и совместных программ и степеней – основа Европейского пространства высшего образования. К числу ключевых целей отнесено формирование более эффективной политики признания периодов и результатов обучения в рамках академической мобильности, квалификаций и степеней в академических и профессиональных целях, а также предшествующего обучения.

В практическом руководстве «Joint programmes from A to Z» проекта JDaz [1] под

¹ Договор о функционировании Европейского союза [Электронный ресурс]. URL: <http://eulaw.ru/treaties/tfeu> (дата обращения: 31.07.2017).

² Болонская декларация. Зона Европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования, г. Болонья, 19 июня 1999 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.msmsu.ru/userdata/manual/images/fac/ped_obr/Bolonskaja_deklaracija.pdf (дата обращения: 31.07.2017).

³ Ереванское коммюнике / Интеробразование. Центр развития образования и международной деятельности URL: <http://ined.ru/paw.php?p=227> (дата обращения: 31.07.2017).

«совместной образовательной программой» понимается программа, которая совместно реализуется несколькими вузами. В Рекомендациях по повышению качества Европейских совместных магистерских программ Европейской ассоциации университетов используется более узкое определение – «образовательная программа, которая разработана и реализуется совместно несколькими образовательными организациями в разных странах» [2].

Современная типология совместных образовательных программ приведена в работе [3], где указывается на необходимость разграничения понятий совместной степени и совместной образовательной программы. Понятие совместной степени акцентирует внимание на порядке и стороне присуждения квалификации выпускнику программы, а понятие «совместной образовательной программы» связано с распределением ответственности вузов-партнеров за реализацию образовательной программы. Совместная степень может присуждаться в формате: совместного диплома/сертификата, который выдается в дополнение к национальному диплому; совместного диплома, присуждаемого вузами, реализующими соответствующую программу обучения, без выдачи национального диплома для признания успешного завершения программы; национальных дипломов, официально выдаваемых в качестве документов о признании совместной квалификации.

Совместные образовательные программы делятся на три основные группы:

- программы, имеющие идентичную структуру во всех вузах-участниках (идентичные курсы/модули, общие методы, экзаменационные процедуры);
- программы, имеющие общие базовые модули, но разные специализации (в зависимости от особенностей вуза);
- программы, в которых курсы/модули в программах вузов-партнеров взаимно дополняют друг друга в рамках согласованного учебного плана.

На практике оба понятия тесно связаны, так присуждение одной совместной или двух (и более) паритетных квалификаций (степеней) и соответствующих им документов об образовании/степени возможно лишь в случае реализации совместной образовательной программы одного из перечисленных типов. Поэтому можно использовать интегральную классификацию совместных образовательных программ, применяемых в международной практике:

1. Программа двух (и более) дипломов – совместная образовательная программа, по резуль-

татам освоения которой каждый вуз-партнер выдает диплом об образовании.

2. Программа двойных (совместных) дипломов, по результатам освоения которой выдается единый диплом об образовании от имени всех вузов-партнеров.

3. Программа одного диплома – совместная образовательная программа, по результатам освоения которой диплом выдает только базовый вуз. Может сопровождаться сертификатом от вузов-партнеров или от имени консорциума вузов.

Совместные образовательные программы являются формой стратегических альянсов в международном бизнесе, когда партнеры обмениваются ресурсами для освоения новых и эксплуатации существующих рынков, позволяют интегрировать ресурсы вузов-партнеров и создать единое локальное образовательное пространство, в рамках которого генерируются долгосрочные выгоды для всех участников.

Вместе с тем в международной и российской практике также используется франчайзинг и валидация как формы сотрудничества для разработки и реализации совместной образовательной программы. В работах [4, 5] указываются следующие их особенности. Франчайзинговые программы подразумевают передачу одним университетом другому права реализации своей образовательной программы при сохранении за собой права контроля ключевых параметров качества. Содержание и технология реализации совместной образовательной программы регламентируется партнером-франчайзером, которым, как правило, является зарубежный вуз. Вклад российского партнера состоит в организации учебного процесса и обеспечения его ресурсами. Валидированные программы подразумевают признание одним вузом эквивалентности программы другого вуза собственной образовательной программе с возможной выдачей собственного диплома выпускникам университета-партнера. Сотрудничество в форме валидации требует, чтобы образовательная программа была разработана в соответствии с требованиями к учебному плану и технологией обучения валидирующего вуза с целью ее дальнейшего одобрения (валидации). При этом содержание образовательной программы и ее ресурсное обеспечение определяются так называемым «домашним вузом».

В отчете о реализации межгосударственного Болонского процесса 2012 г. [6] указывается, что совместная образовательная программа должна обладать хотя бы одним из следующих признаков:

– программа совместно разработана и одобрена несколькими образовательными организациями;

– студенты каждой из образовательных организаций-партнеров изучают часть образовательной программы в другой образовательной организации;

– студенты обучаются в каждой из образовательных организаций-партнеров примерно одинаковое количество времени;

– периоды и результаты обучения студентов полностью признаются всеми партнерами;

– преподаватели каждой из образовательных организаций-партнеров совместно разрабатывают учебный план, формируют приемную и экзаменационную комиссии;

– после успешного окончания обучения по совместной образовательной программе студент либо получает диплом от каждой образовательной организации-партнера либо совместный диплом.

Опыт реализации совместных образовательных программ с зарубежными партнерами широко представлен в научно-практических публикациях [7–13], анализ которых позволил выявить следующие преимущества данной формы интернационализации высшего образования:

– студенты приобретают дополнительные профессиональные компетенции и навыки межкультурной коммуникации, которые необходимы для работы в транснациональных компаниях и культурных средах; расширяют кругозор и развивают личностные качества, что способствует росту востребованности выпускников на рынке труда и дальнейшей профессиональной мобильности;

– преподаватели получают новые возможности профессионального роста, сотрудничества с зарубежными коллегами и доступ к лучшим практикам организации образовательной деятельности и научно-исследовательской работы;

– университеты получают возможность преодолеть ресурсные ограничения для создания качественных и привлекательных образовательных программ в новых или ресурсоемких областях; доступ к непрерывному обмену знаниями и новыми образовательными технологиями; улучшение репутации и конкурентоспособности, новые формы организации учебного процесса и оценки качества образования;

С другой стороны, в работах российских специалистов указаны и риски, связанные с использованием рассматриваемой формы международного сотрудничества вузов, среди которых опасность «утечки мозгов», гомогенизация образовательных программ и их более низкое качество, высокие затраты на разработку и реализацию программ и их более высокая стоимость; неравенство партнерских отношений между вузами, сложности

в признании периодов и результатов образования; различия нормативно-правового регулирования сферы образования в различных странах; неполнота нормативного обеспечения совместных образовательных программ и неясность процедур их лицензирования и аккредитации в Российской Федерации.

Российская Федерация является полноправным членом Европейского пространства высшего образования, и его традиционные инструменты все шире внедряются в законодательную и операционную практику российских вузов. В системе показателей Мониторинга эффективности вузов учитывается наличие в вузе совместных образовательных программ с зарубежными партнерами и количество обучающихся на этих программах студентов. Вместе с тем, в Российской Федерации совместные образовательные программы являются частным случаем сетевой формы реализации образовательных программ. В Письме Министерства образования и науки Российской Федерации от 28 августа 2015 г. № АК-2563/05 «О методических рекомендациях»⁴ под «сетевой формой реализации образовательных программ» понимается организация обучения с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также, при необходимости, с использованием ресурсов иных организаций. Из данного определения ясно, что цели развития подобной формы реализации образовательных программ с точки зрения российского законодательства – это не интернационализация

или интеграция образовательных систем, а объединение ресурсов разных организаций для улучшения качества или экономии средств на реализацию образовательной программы. Кроме того, в Методических рекомендациях подчеркивается, что к реализации образовательной программы могут быть привлечены научные, медицинские, физкультурно-спортивные организации и организации культуры, а также иные организации, обладающие ресурсами, необходимыми для осуществления обучения, проведения учебной и производственной практики и осуществления иных видов учебной деятельности, предусмотренных соответствующей образовательной программой.

В Методических рекомендациях определено два основных типа образовательных программ, реализуемых в сетевой форме. Первый тип – совместная образовательная программа, которая разработана и реализуется двумя или более образовательными организациями, имеющими лицензию на осуществление образовательной деятельности по аккредитованной образовательной программе, которая предполагает интеграцию учебного плана и синхронизацию календарного учебного графика с четко прописанной в договоре ответственностью участников за предоставляемый ресурс на каждом из этапов ее реализации. Второй тип – образовательная программа, реализуемая в сетевой форме с использованием ресурсов иной организации. Разновидности образовательных программ второго типа представлены на рис. 1.

В целом российский подход к определению совместной образовательной программы соответствует европейскому, однако является более узким и четко определяет юридические рамки взаимодействия сторон. Такой подход не относит к совместным образовательным программам про-

⁴ О методических рекомендациях: письмо Министерства образования и науки РФ от 28 августа 2015 г. № АК-2563/05 // Консультант Плюс [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_185451/96c60c11ee5b73882df84a7de3c4fb18f1a01961/ (дата обращения 30.07.2017).

МОДЕЛЬ ВКЛЮЧЕНИЯ МОДУЛЕЙ

Программа, предполагающая включение одной (одного) или нескольких дисциплин (модулей), которые реализуются в подобных образовательных программах других образовательных организаций

МОДЕЛЬ «ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ВЫБОР»

Обучающемуся предоставляется право самостоятельно выбрать необходимый ему модуль (дисциплину) для освоения в другой, в том числе зарубежной, образовательной организации

МОДЕЛЬ «ВУЗ – ПРЕДПРИЯТИЕ»

К этой модели относятся образовательные программы, в реализации которых принимают участие организации, не осуществляющие образовательную деятельность

МОДЕЛЬ «БАЗОВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ – АКАДЕМИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ–ПРЕДПРИЯТИЕ»

Программа, в реализации которой принимают участие предприятия и научные организации

Рис. 1. Разновидности образовательных программ с использованием ресурсов иных организаций

граммы академической мобильности, организацию практики и стажировок студентов, включение в учебные планы отдельных дисциплин, которые проводятся вузами-партнерами, в том числе в дистанционной форме.

Методические рекомендации позволяют определить ключевые характеристики совместной образовательной программы, которые представлены в табл. 1 в сравнении с признаками, принятыми в рамках Европейского пространства высшего образования.

Помимо нормативных характеристик совместных программ, работы российских авторов [3, 11, 14, 15] позволяют выявить их существенные организационные и методические характеристики: результаты обучения, которые

обеспечивают возможность непротиворечивого и согласованного проектирования совместных программ, их структуры и содержания, перспективность содержания; мобильность студентов и преподавателей; совместные модели управления реализацией программ и мобильностью студентов и преподавателей; общие учебные и методические материалы; общая система обеспечения качества; междисциплинарность; вариативность и эффективность образовательных технологий; индивидуализация образовательных траекторий, информатизация образовательного процесса.

В целом российский подход к определению совместной образовательной программы соответствует европейскому, однако является более широким и четко определяет юридические рам-

Таблица 1

Ключевые характеристики совместных образовательных программ

Ключевая характеристика	Российский подход	Европейский подход
Полисубъектность	Разрабатывается и реализуется двумя и более образовательными организациями, имеющими лицензию на осуществление образовательной деятельности по аккредитованной образовательной программе	Программа совместно разработана и одобрена несколькими образовательными организациями
Единый учебный план	По программе разработан единый интегрированный учебный план и синхронизирован календарный учебный график	Преподаватели каждой из образовательных организаций-партнеров совместно разрабатывают учебный план, формируют приемную и экзаменационную комиссии
Договорная основа	Между образовательными организациями заключен договор о совместной образовательной в программе, в котором распределены обязанности сторон по ее реализации	—
Синхронность	Студент одновременно зачислен во все образовательные организации-партнеры и пользуется правами студента в течение всего нормативного срока освоения совместной образовательной программы	—
Комплементарность	Образовательные организации-партнеры засчитывают периоды и результаты обучения студента на основе договора о совместной образовательной программы и единого учебного плана	Периоды и результаты обучения студентов полностью признаются всеми партнерами
Паритетность	По окончании совместной образовательной программы выпускнику выдается диплом теми образовательными организациями, в которых он обучался не менее 40 % нормативного срока освоения совместной образовательной программы	— Студенты обучаются в каждой из образовательных организаций-партнеров примерно одинаковое количество времени; — После успешного окончания обучения по совместной образовательной программе студент получает либо диплом от каждой образовательной организации-партнера, либо совместный диплом; — Студенты каждой из образовательных организаций-партнеров осваивают часть образовательной программы в другой образовательной организации

ки взаимодействия сторон. Такой подход не относит к совместным образовательным программам включенное обучение, организацию практики и стажировок студентов, включение в учебные планы отдельных дисциплин, которые проводятся вузами-партнерами, в том числе в дистанционной форме.

Таким образом, в соответствии с Методическими рекомендациями для формирования совместных образовательных программ может использоваться только одна из трех моделей, сложившихся в российской практике, когда модули (курсы) разных университетов взаимно дополняют друг друга в рамках единой согласованной образовательной программы (то есть образовательная программа разделена на несколько частей, каждая из которых реализуется только одним партнером). При этом образовательные программы в вузах-партнерах могут иметь разные специализации (профили).

Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ⁵ «Об образовании в Российской Федерации» не устанавливает особых полномочий федеральным органам исполнительной власти по нормативному правовому регулированию разработки и реализации образовательных программ в сетевой форме и установлению особенностей таких программ в зависимости от области профессиональной деятельности.

Вместе с тем программы, реализуемые в сетевой форме, требуют отдельного регулирования на уровне образовательной организации в связи с тем, что используемый ресурс иной организации, в том числе осуществляющей образовательную деятельность, находится вне пределов образовательной организации, в которую поступил обучающийся.

Нормативное обеспечение совместных образовательных программ включает законодательные акты Российской Федерации, нормативные акты Министерства образования и науки Российской Федерации, локальные акты образовательного учреждения и нормативные акты иностранных государств.

В статье 15 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [16] предусмотрена возможность использования сетевой формы реализации образовательных программ с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляю-

щих образовательную деятельность на основании договора между организациями с условием совместной разработки и утверждения образовательных программ партнерами.

Законом установлено, что в договоре о сетевой форме реализации образовательных программ указываются:

1) вид, уровень и направленность образовательной программы, реализуемой с использованием сетевой формы;

2) статус обучающихся в организациях-партнерах, правила приема на обучение, порядок организации академической мобильности обучающихся, осваивающих образовательную программу, реализуемую с использованием сетевой формы;

3) условия и порядок осуществления образовательной деятельности по образовательной программе, реализуемой посредством сетевой формы, в том числе распределение обязанностей между организациями-партнерами, порядок реализации образовательной программы, характер и объем ресурсов, используемых каждой организацией, реализующей образовательные программы посредством сетевой формы;

4) выдаваемый документ об образовании и (или) о квалификации, документы об обучении, а также организации, осуществляющие образовательную деятельность, которыми выдаются указанные документы;

5) срок действия договора, порядок его изменения и прекращения.

Положения статьи 15 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» разъясняются в Письме Министерства образования и науки Российской Федерации от 28 августа 2015 г. № АК-2563/05 «О методических рекомендациях», в том числе: нормативное регулирование разработки и реализации образовательных программ в сетевой форме, основания использования организацией сетевой формы реализации образовательных программ, рекомендации по разработке и реализации образовательных программ разного типа, статус обучающихся при сетевых формах реализации образовательных программ.

В Порядке организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2013 г. № 1367) и федеральных государственных образовательных стандартах также определена возможность использования сетевой

⁵ Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Консультант Плюс [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216077/ (дата обращения: 30.07.2017).

формы реализации образовательных программ, хотя практически не содержится требований или рекомендаций для вузов.

На рис. 2 показаны результаты анализа содержания указанных документов, на основе которого можно утверждать, что на государственном уровне в Российской Федерации частично регулируются следующие этапы разработки и реализации совместной образовательной программы: разработка совместного учебного плана, разработка и утверждение основной образовательной программы, заключение договора и реализация совместной образовательной программы. Однако характер установленных требований позволяет скорее говорить о рамочном регулировании, когда законодатель дает возможность разработки и реализации совместных образовательных программ, устанавливает ключевые параметры таких программ и нормативную основу их существования, оставляя право детального нормативного обеспечения образовательным организациям.

Дополнительной регламентации требуют правила набора студентов на образовательную программу, порядок финансирования совместных образовательных программ, порядок их государственной аккредитации, так как данные области деятельности находятся вне сферы локальных нормативных систем высших учебных заведений России. В частности, в Порядке приема на обу-

чение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, который утверждает Министерство образования и науки Российской Федерации, необходимо предусмотреть особенности приема абитуриентов на совместные образовательные программы с учетом формы заявления и согласия на зачисление, порядка предоставления оригиналов/копий документов об образовании, сроков и порядка проведения вступительных испытаний для иностранных граждан, поступающих на обучение по совместным образовательным программам.

В нормативном вакууме находятся вопросы финансирования совместных образовательных программ за счет средств федерального бюджета и, в частности, средств на выполнение государственного задания. В настоящее время сетевые университеты СНГ, ШОС и БРИКС получают целевое финансирование на реализацию совместных программ, а подобные программы, реализуемые вузами вне сетевых университетов, фактически находятся на полуперехватном положении, так как ни отчетность о выполнении государственного задания, ни методика расчета и доведения субсидий до вузов не предусматривают возможность существования совместных образовательных программ, в рамках которых студент не менее 40 % нормативного срока обучения находится в другом

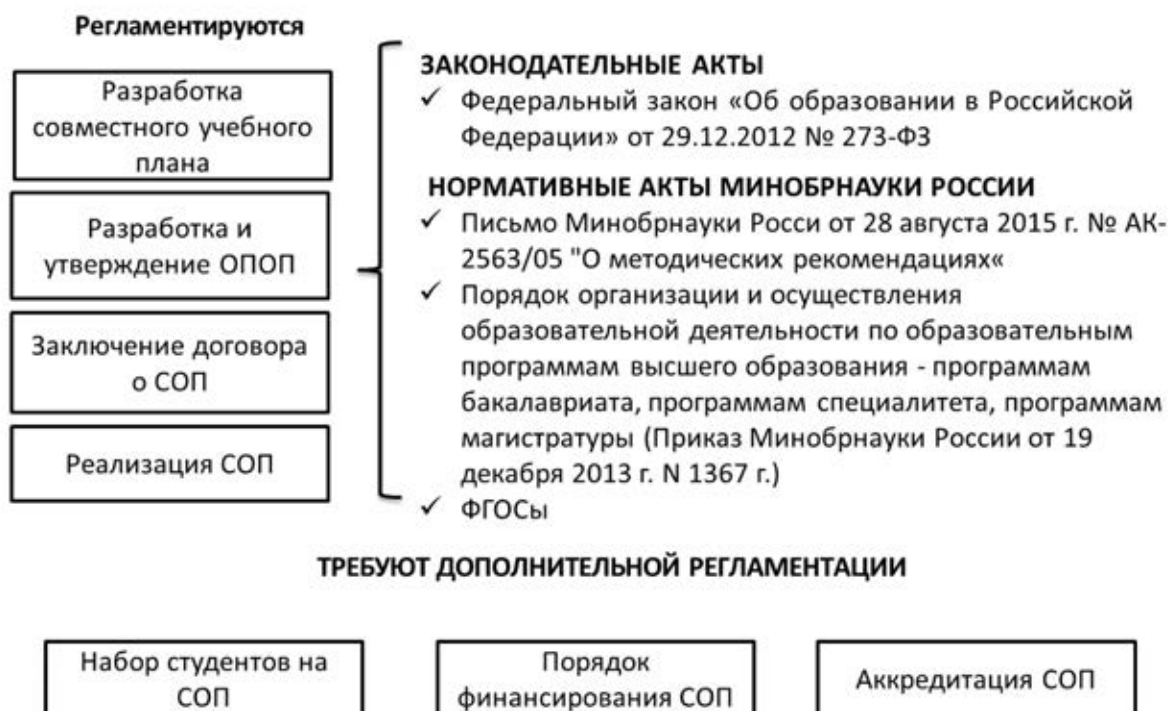


Рис. 2. Государственное регулирование порядка разработки и реализации совместных образовательных программ (СОП)

университете, часто – иностранном. Безусловно, порядок финансирования реализации совместных образовательных программ за счет внебюджетных средств вузов полностью определяется вузом. Однако ориентация только на внебюджетные источники финансирования лишает студентов, обучающихся за счет средств федерального бюджета, возможности обучаться на совместных образовательных программах, с одной стороны, с другой – часто исключает возможность получения стипендий для российских студентов от зарубежных вузов-партнеров, работающих по принципу паритетности участия в реализации совместной образовательной программы.

К сожалению, неясными остаются также правила государственной аккредитации совместных образовательных программ, несмотря на то, что в федеральных государственных стандартах предусмотрена возможность использования такой формы образовательной программы. Учитывая то, что реализация части совместной образовательной программы осуществляется в другом вузе, необходимо разработать методические рекомендации по оценке персонала, учебно-методического и материально-технического обеспечения учебного процесса по совместной образовательной программе в вузе-партнере, а также порядок и результаты перезачета изученных в вузе-партнере дисциплин.

Таким образом, ответственность и полномочия по регулированию порядка разработки и ре-

ализации совместных образовательных программ возложена преимущественно на образовательные организации, что требует формирования локальной нормативной системы обеспечения разработки и реализации совместных образовательных программ. Как показано на рис. 3, основным нормативным актом, регламентирующим порядок разработки и реализации совместных образовательных программ в вузе, должно быть соответствующее положение, которое детализирует особенности выполнения работ, распределение обязанностей в рамках совместной образовательной программы. Наряду с разработкой основного Положения, необходимо внести изменения в следующие локальные нормативные акты: Положение об академической мобильности обучающихся; Порядок зачета результатов освоения обучающимися учебных предметов, курсов, дисциплин, практик, дополнительных образовательных программ в других образовательных учреждениях, Положение о порядке разработки и утверждения ОПОП ВО, Положение о практике обучающихся по ОП ВО, Положение о ГИА ВО, Положение о текущем контроле и промежуточной аттестации, Положение об обучении по индивидуальному плану, Порядок оформления возникновения, приостановления и прекращения образовательных отношений, Порядок отчисления из университета и восстановления, Порядок организации вступительных испытаний в дистанционной форме. Необходимо также разработать



Рис. 3. Регулирование порядка разработки и реализации совместных образовательных программ на уровне высшего учебного заведения

Типовой договор об оказании платных образовательных услуг по совместной образовательной программе. Такой подход позволяет интегрировать совместные образовательные программы в учебный процесс вуза, гарантировать соблюдение прав студентов, обеспечить выполнение государственных требований при реализации совместных образовательных программ.

Однако для обеспечения качества, доступности и прозрачности совместных образовательных программ такой нормативной системы недостаточно. Ее необходимо развивать на основе Стандартов и рекомендаций по обеспечению качества в европейском образовательном пространстве высшего образования (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area – ESG), которые разработаны Европейской ассоциацией по обеспечению качества высшего образования (The European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA). Последняя редакция ESG была утверждена Конференцией министров высшего образования, которая состоялась 14–15 мая 2015 г. в Ереване. В развитие ESG был принят документ «Европейский подход к обеспечению качества совместных программ» (European Approach for Quality Assurance of Joint Programmes) [6]. Стандарты ESG основаны на четырех принципах обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования:

- образовательные организации несут основную ответственность за качество предоставляемого образования и его обеспечение;
- обеспечение качества соответствует потребностям разнообразных систем высшего образования разных стран;
- обеспечение качества поддерживает развитие культуры качества;
- обеспечение качества принимает во внимание потребности и ожидания студентов и других заинтересованных сторон.

Последняя редакция ESG включает 10 стандартов, которые охватывают не только основные этапы разработки и реализации совместных образовательных программ, но и вопросы управления ресурсами программы, взаимодействия с заинтересованными сторонами и руководством совместной образовательной программой: 1. Политика обеспечения качества; 2. Разработка и утверждение программ; 3. Студентоцентрированное обучение и оценка успеваемости; 4. Прием и успеваемость студентов, признание ранее полученного образования и сертификация; 5. Преподавательский состав; 6. Образовательные ресурсы и система поддержки студентов;

7. Управление информацией; 8. Информирование общественности; 9. Постоянный мониторинг и периодическая оценка программ; 10. Периодические процедуры внешнего обеспечения качества. Как рекомендуют В. И. Заботкина и В. И. Маколов, описание стандартов ESG в рамках международных совместных образовательных программ целесообразно представить в отдельном документе – руководстве по качеству совместных образовательных программ. Данное руководство должно содержать описание всех процедур, инструментов и структур системы обеспечения качества для всех вузов-партнеров.

Проведенное исследование показывает, что нормативная основа совместных образовательных программ в Российской Федерации находится в стадии формирования. Европейской ассоциацией университетов определены семь объектов регулирования в рамках совместных образовательных программ. В российской практике большая часть из них регламентируется на уровне государства или вуза: порядок разработки и реализации совместной образовательной программы, порядок организации студенческой мобильности, порядок признания периодов и результатов обучения, порядок присвоения квалификации и выдачи диплома. Пока не регламентируются порядок формирования консорциума партнеров по разработке и реализации совместной образовательной программы, управление программой и обеспечение качества программы. С учетом особенностей функционирования российской системы высшего образования необходима дополнительная регламентация порядка приема студентов на совместные образовательные программы, а также регламентация принципов их финансирования и государственной аккредитации. Вместе с тем вузам предоставлена значительная академическая свобода в вопросах разработки и реализации совместных образовательных программ, обеспечения их качества, что соответствует Европейскому подходу к регулированию высшего образования и требует от вузов определенной зрелости локальных нормативных систем. Накопление опыта разработки и реализации совместных образовательных программ вузами, устранение пробелов в их государственном регулировании позволит компенсировать риски их реализации и усилить преимущества совместных образовательных программ для вузов, студентов и преподавателей. На государственном уровне совершенствование нормативного регулирования таких программ имеет большое значение, так как они представляют яркий пример перехода от цепочки «цепочки создания ценности» к «сети соз-

дания ценности», когда партнерство конкурентов на рынке является уже не ресурсом, а механизмом оказания услуг и производства продукции. Широкое распространение таких программ в вузах России и интерес исследователей и практиков к особенностям их реализации указывает на потребность системы высшего образования в структурных реформах организации образовательного процесса, повышении его гибкости и вариативности, переходе от массовых образовательных программ к индивидуальным траекториям обучения как в рамках одного вуза, так и всей системы высшего образования, необходимости предоставления вузам более широких полномочий по признанию периодов и результатов не только формального, но и неформального обучения; укрупнении образовательных пространств через партнерство и совместное использование ресурсов. На наш взгляд, для государства либерализация и нормативная поддержка указанных реформ может быть важнейшим источником сокращения бюджетных расходов на образование без потери его качества. Поэтому развитие нормативного обеспечения совместных образовательных программ является необходимым шагом для развития новых типов образовательных продуктов и технологий в высшей школе России.

Список литературы

1. Joint Programmes from A to Z. A Reference Guide for Practitioners, available at: <http://erasmusplus.kz/attachments/article/96/joint-programmes-from-a-to-z-a-reference-guide-for-practitioners.pdf> (accessed 25.06.2017).
2. Guidelines for Quality Enhancement in European Joint Master Programmes, available at: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/EMNEM_report.1147364824803.pdf (accessed 31.07.2017).
3. Олейникова О. Н. Совместные программы высшего образования как фактор интернационализации и повышения эффективности программ // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. 2014. № 2. С. 69–79.
4. Райчук Д. Ю. Совместные образовательные программы и области их эффективного использования в интеграционных процессах высшей школы // Университетское управление: практика и анализ. 2007. № 5. С. 72–78.
5. Ноткина Н. А., Погосян В. А. Совместные международные образовательные программы // UNIVERSUM: Вестник Герценовского университета. 2013. № 3. С. 154–157.
6. The European Higher Education Area 2012: Bologna Process Implementation Report, available at: http://media.ehea.info/file/2012_Bucharest/79/5/Bologna_Process_Implementation_Report_607795.pdf (accessed 25.06.2017).
7. Алтунина В. В. Опыт реализации совместных образовательных программ и программ двойного диплома в Калининградской области // Высшее образование сегодня. 2011. № 2. С. 18–21.
8. Горылев А. И., Камынина Н. Р. Совместные образовательные программы как инструмент единого европейского пространства высшего образования // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2015. № 3 (39). С. 183–189.
9. Грахов В. П., Мохначев С. А., Исакова Н. В., Кислякова Ю. Г., Симакова У. Ф. Особенности реализации совместных образовательных программ двойных дипломов // Фундаментальные исследования. 2014. № 12–10. С. 2162–2168.
10. Зудилова Т. В., Одиноккина С. В. Разработка совместной образовательной программы подготовки магистров по направлению «Программное обеспечение в инфокоммуникациях» // Дистанционное и виртуальное обучение. 2013. № 5 (71). С. 61–67.
11. Лобов Н. В., Столбов В. Ю., Гитман М. Б. Сетевое взаимодействие вузов: методика проектирования совместных образовательных программ // Высшее образование сегодня. 2014. № 5. С. 40–45.
12. Муравьева А. А., Горылев А. И. Международные совместные образовательные программы как инструмент интернационализации высшего образования // Интеграция образования. 2016. Т. 20. № 3 (84). С. 310–319.
13. Терещенко Т. М., Правдинова А. В. Опыт внедрения и реализации совместных российско-китайских образовательных программ // Педагогическое образование в России. 2016. № 10. С. 38–42.
14. Шуклин Д. А., Левковец Л. Б. Дистанционные образовательные технологии при реализации международных совместных образовательных программ магистратуры // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 1 (17). С. 111–115.
15. Порва О. В., Пинегина И. Т. Алгоритм разработки и реализации совместных образовательных программ с зарубежными вузами-партнерами // Вестник Тихоокеанского государственного университета. 2016. № 3 (42). С. 107–114.
16. Маколов В. И., Заботкина В. И. Реализация положений европейских стандартов и рекомендаций по обеспечению качества (ESG) в рамках международных совместных образовательных программ // Интеграция образования. 2016. Т. 20. № 4 (85). С. 446–455.



REGULATORY ASPECTS OF IMPLEMENTATION OF JOINT EDUCATION PROGRAMS

E. A. Starozhuk, N. Sh. Vatulkina

Bauman Moscow State Technical University,

5 2-nd Baumanskaya str., building 1, Moscow, 105005, Russian Federation; estarozhuk@yandex.ru

Key words: joint education program, academic mobility, international cooperation, network form of education programs implementation.

The purpose of a review article is the systematization and analysis of the existing legal framework of joint educational programs at both local and state level, identifying the stages of their development and implementation that require additional regulation. Despite the experience of the Russian universities, the key risks of development and implementation of joint educational programs are still the following – incomplete regulatory base and significant differences in its interpretation. The article clarifies the nature and classification of joint educational programs, as one of the types of network educational programs. Authors propose key features of joint educational programs: poly-subject nature, unified curriculum, synchronicity, complementarity, legal basis and parity. The article presents the results of the analysis of the regulatory framework for the development and implementation of joint educational programs in Russian universities on the basis of a comparison with the European experience, in which they are an instrument of formation and development of the European higher education area. Systematization of the stages of development and implementation of joint educational programs and normative documents of the local and state levels helped to identify that the following processes are still not regulated: the formation of the consortium of joint educational programs partners, program management and quality assurance. Taking into account the peculiarities of the Russian system of higher education additional regulation is required concerning admission of students to joint educational programs, funding rules and state accreditation requirements and procedures. However, universities are granted considerable academic freedom in the development and implementation of joint educational programs, ensuring their quality conforms to the European approach to the regulation of higher education and it requires a certain maturity of local normative systems of the universities. The findings can be used by higher educational institutions in the field of improvement of local normative systems for joint educational programs. At the state level, improvement of the legal regulation of such programs has important conceptual value, as they are an example of the transition from the concept of «value chain» to «value network» when a partnership of competitors in the market is no longer a resource but a mechanism for providing services and manufacturing products. Therefore, the development of regulations of joint educational programs is a necessary step for the development of new types of educational products and technology in the higher education of Russia.

References

1. Joint Programmes from A to Z. A Reference Guide for Practitioners, available at: <http://erasmusplus.kz/attachments/article/96/joint-programmes-from-a-to-z-a-reference-guide-for-practitioners.pdf> (accessed 25.06.2017).
2. Guidelines for Quality Enhancement in European Joint Master Programmes, available at: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/EMNEM_report.1147364824803.pdf (accessed 31.07.2017).
3. Oleynikova O. N. Sovmestnye programmy vysshego obrazovaniya kak faktor internatsionalizatsii i povysheniya effektivnosti programm [Joint Higher Education Programmes as a Factor of Internationalisation and their Quality Enhancement]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo humanitarnogo universiteta im. M. A. Sholokhova. Pedagogika i psikhologiya*, 2014, no. 2, pp. 69–79.
4. Raychuk D. Yu. Sovmestnye obrazovatel'nye programmy i oblasti ikh effektivnogo ispol'zovaniya v integratsionnykh protsessakh vysshei shkoly [Joint Degree Programmes and their Effective Implementation Areas in the Integration Processes of Higher Education]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 2007, vol. 5, pp. 72–78.
5. Notkina N. A., Pogosyan V. A. Sovmestnye mezhduarodnye obrazovatel'nye programmy [Combined International Academic Programs]. *UNIVERSUM: Vestnik Gertsenovskogo universiteta* [UNIVERSUM: Bulletin of Herzen University], 2013, no. 3, pp. 154–157.
6. The European Higher Education Area 2012: Bologna Process Implementation Report. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice). doi:10.2797/81203 available at URL: http://media.ehea.info/file/2012_Bucharest/79/5/Bologna_Process_Implementation_Report_607795.pdf (accessed on 25.06.2017)
7. Altunina V. V. Opyt realizatsii sovmestnykh obrazovatel'nykh programm i programm dvoynogo diploma v Kaliningradskoi oblasti [The Experience of Implementation of Joint Academic Programmes and Double Degree Programmes in Kaliningrad Oblast]. *Vyshee obrazovanie segodnya* [Higher Education Today], 2011, no. 2, pp. 18–21.
8. Gorylev A. I., Kamynina N. R. Sovmestnye obrazovatel'nye programmy kak instrument edinogo evropeiskogo prostranstva vysshego obrazovaniya [Joint Education Programs: a Tool to Build the European Higher Education Area]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im.*

N. I. Lobachevskogo. Seriya: Social'nye nauki [Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences], 2015, no. 3 (39), pp. 183–189.

9. Grakhov V. P., Mokhnachev S. A., Isakova N. V., Kislyakova Yu. G., Simakova U. F. Osobennosti realizatsii sovместnykh obrazovatel'nykh programm dvoynkh diplomov [Features of Realization of Joint Educational Programs Dual Degree]. *Fundamental'nye issledovaniya* [Fundamental Research], 2014, no. 12–10, pp. 2162–2168.

10. Zudilova T. V., Odinochkina S. V. Razrabotka sovместnoi obrazovatel'noi programmy podgotovki magistrav po napravleniyu «Programmnoe obespechenie v infokommunikatsiyakh» [Development of a Joint Educational Program of Master Training 'Software in Information Communication']. *Distsionnoe i virtual'noe obuchenie* [Distant and Virtual Learning], 2013, no. 5 (71), pp. 61–67.

11. Lobov N. V., Stolbov V. Yu., Gitman M. B. Setevoe vzaimodeistvie vuzov: metodika proektirovaniya sovместnykh obrazovatel'nykh programm [Network University Interaction: Method of Combined Education Program Design]. *Vysshee obrazovanie segodnya* [Higher Education Today], 2014, no. 5, pp. 40–45.

12. Murav'eva A. A., Gorylev A. I. Mezhdunarodnye sovместnye obrazovatel'nye programmy kak instrument internatsionalizatsii vysshego obrazovaniya [International Joint Educational Programmes as a Tool for Internationalisation of Higher Education]. *Integratsiya obrazovaniya* [Integration of Education], 2016, vol. 20, no. 3 (84), pp. 310–319.

13. Tereshchenko T. M., Pravdikova A. V. Opyt vnedreniya i realizatsii sovместnykh rossijsko-kitajskikh obrazovatel'nykh programm [Implementation and Realization of Joint Russian-Chinese Educational Programs]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia], 2016, no. 10, pp. 38–42.

14. Shuklin D. A., Levkovec L. B. Distsionnye obrazovatel'nye tekhnologii pri realizatsii mezhdunarodnykh sovместnykh obrazovatel'nykh programm magistratury [Use of Distance Educational Technologies at Realization of the International Joint Degree Programs of a Master's Degree]. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom* [Professional Education in Russia and Abroad], 2015, no. 1 (17), pp. 111–115.

15. Porva O. V., Pinegina I. T. Algoritm razrabotki i realizatsii sovместnykh obrazovatel'nykh programm s zarubezhnyimi vuzami-partnerami [Algorithm of the Development and Implementation of Joint Educational Programs with Foreign Partner Universities]. *Vestnik Tikhookeanskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Pacific State University], 2016, no. 3 (42), pp. 107–114.

16. Makolov V. I., Zabotkina V. I. Realizatsiya polozhenii evropeiskikh standartov i rekomendatsii po obespecheniyu kachestva (ESG) v ramkakh mezhdunarodnykh sovместnykh obrazovatel'nykh programm [Implementation of ESG for International Joint Education Programmes]. *Integratsiya obrazovaniya* [Integration of Education], 2016, vol. 20, no. 4 (85), pp. 446–455.

Информация об авторах / Information about the authors:

Старожук Евгений Андреевич – кандидат экономических наук, доцент, заведующий кафедрой менеджмента, проректор по экономике и инновациям Московского государственного технического университета им. Н. Э. Баумана; 8 (499) 267-44-38; estarozhuk@yandex.ru.

Ватолкина Наталья Шамилевна – кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента Московского государственного технического университета им. Н. Э. Баумана; 8 (499) 267-17-31; ocoletta@yandex.ru.

Evgeny A. Starozhuk – Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Head, Chair of Management, Vice-Rector for Research and Innovations, Bauman Moscow State Technical University; +7 (499) 267-44-38; estarozhuk@yandex.ru.

Natalia Sh. Vatulkina – Candidate of Economic Sciences, Associate Professor of Chair of Management, Bauman Moscow State Technical University; +7 (499) 267-17-31; ocoletta@yandex.ru.



ПРАКТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОТРУДНИЧЕСТВА ВУЗОВ И БИЗНЕСА В РОССИИ И СТРАНАХ EMCOSU*

С. В. Шабаева^а, А. Л. Кекконен^б

*^а Петрозаводский государственный университет
Россия, 185910, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33*

*^б Центр бюджетного мониторинга Петрозаводского государственного университета
Россия, 185910, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33; ishkova@psu.karelia.ru*

Ключевые слова: университеты, работодатели, сотрудничество, опрос работодателей, драйверы, барьеры.

В условиях современного развития, характеризующегося быстрым устареванием знаний, возрастающим уровнем инновационности продуктов и услуг, глобализации экономики, все более важным становится успешное сотрудничество университетов и бизнеса. Государство, которое способствует созданию связей между бизнесом, университетами и правительственными структурами, получает конкурентное преимущество за счет быстрого трансфера новых знаний, созданных при внедрении инновационных продуктов, а компании и исследовательские организации повышают свои шансы развиваться более быстро и эффективно, пользуясь новыми возможностями. Кроме того, существует ряд университетов, которые стали драйверами стратегического развития регионов по причине их роли ключевых поставщиков инноваций в экономике знаний, а также ввиду поддержания связи с представителями промышленности.

Целью данного исследования стал сравнительный анализ и выявление наиболее успешных форм сотрудничества высшего образования и бизнеса в России и европейских странах как основы формирования перспективных направлений дальнейшего развития.

Информационной базой исследования послужил опрос компаний, проводившийся в странах EMCOSU (Болгария, Венгрия, Польша, Словения, Испания), при участии России в конце 2014 г. в рамках созданного консорциума университетов, а также в других европейских странах.

Исследование показало, что есть и общие формы, подходы, и особенности сотрудничества. Выявлены характерные «драйверы» и барьеры взаимодействия университетов и бизнеса для различных стран.

Результаты исследования показывают перспективные направления развития сотрудничества университетов и бизнеса в России и в других развивающихся странах.

Введение

Сотрудничество образования и бизнеса было и остается одним из основных факторов развития кадрового потенциала региональной экономики. Известно, что государство, которое способствует созданию связей между бизнесом, университетами и правительственными структурами, получает конкурентное преимущество за счет быстрого трансфера новых знаний, созданных при внедрении инновационных продуктов, а компании и исследовательские организации повышают свои шансы развиваться более быстро и эффективно, пользуясь новыми возможностями [1, 2].

Традиционно университет рассматривался как центр передового научного знания, являющегося научно-исследовательской площадкой региона и выполняющего уникальную роль источника и проводника знаний. Уже в конце XX в., в период активного развития информационно-технической сферы, глобализации и высокой скорости появ-

ления новой информации, знания быстро стали устаревать [3]. В связи с этим вузы столкнулись с проблемой своевременной адаптации к меняющимся социально-экономическим условиям. Результатом такой адаптации стало развитие методов управления в вузах [4], а также появление и развитие концепции «университет 3.0» и «университет 4.0» [5].

Существует большой пул исследований как видов взаимодействия, так и факторов, влияющих на качество сотрудничества [6], проводятся опросы для выявления современного фактического состояния подобного взаимодействия, проблем, угроз и успешных практик. Одним из примеров подобных исследований является опрос, проводившийся в странах EMCOSU (Болгария, Венгрия, Польша, Словения, Испания), а также в других европейских странах (не входящих в EMCOSU [7]), при участии России в конце 2014 г. в рамках созданного консорциума университетов,

* Статья подготовлена при поддержке: РФФИ, проект № 15-02-00231/17-ОГОН; Программа стратегического развития ПетрГУ.

Важно отметить, что в настоящее время продолжается поиск эффективных форм и механизмов сотрудничества, учитывающих интересы всех участников данного процесса: государства, бизнеса, образовательных организаций, общества, отдельных социальных групп и граждан. Целью статьи является сравнительный анализ и выявление наиболее успешных форм сотрудничества высшего образования и бизнеса в России и европейских странах как основы формирования перспективных направлений дальнейшего развития.

Теоретические аспекты взаимодействия системы образования и бизнеса

Взаимодействие университетов и бизнеса не является односторонним процессом, где главную роль играет университет как генератор знаний. Изначально, с теоретической точки зрения, взаимодействие университетов и бизнеса представлялось как процесс передачи знаний и технологий для осуществления «технологического прорыва» [8]. В настоящее время такого понимания уже недостаточно. Нормы и правила изменились, и необходимо разрабатывать новые стратегии для того, чтобы реагировать на рыночный спрос и продвигать технологии с помощью новых организационных механизмов. Например, вузы меняют принципы и технологии стратегического преобразования в целях повышения его конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров. Основными трендами здесь являются развитие всеобъемлющей предпринимательской культуры информирование компетенций международной деятельности для развития сотрудничества [4].

Представление о роли и статусе университетов как субъектов, ответственных за создание нового знания, об их новых функциях и усиливающемся взаимодействии с промышленностью и правительством наиболее полно сформулировано в рамках теории тройной спирали, разработанной авторами Г. Этковицом и Л. Лейдесдорфом [2]. «Тройная спираль» в качестве аналитической модели привносит новый смысл в описание различных институциональных механизмов и политических моделей, объясняет их динамику.

«Тройная спираль» отношений между университетами, правительством и бизнесом заменяет предыдущие линейные структуры, привлекая заинтересованные стороны в модели взаимозависимости и взаимодействия [8]. Существует ряд университетов, которые стали драйверами стра-

тегического развития регионов за счет их роли ключевых поставщиков инноваций в экономике знаний, поддержания связи с представителями промышленности (начиная с самых высоких уровней технических исследований на заказ до обеспечения подготовки управленческих кадров).

Данная теория находит подтверждение в современных условиях в частности, в развитии концепции «университет 3:0» [9] и «университет 4:0» [5]. Университеты начинают играть новую роль в экономике знаний, становясь точкой роста региона как центра научно-образовательного кластера. Одновременно идет развитие и рост прибавочной стоимости университетов как корпораций, меняются их экономические и социальные функции. Это свидетельствует о том, что университеты должны пройти через фундаментальную трансформацию от модели института, дающего образование и реализующего научные исследования, к модели многофункционального международного хаба инноваций [10, 11] во всех значимых сферах развития региона, где функционирует вуз.

В связи с этим важными задачами для университетов становятся «генерирование» новых фирм, основанных на достижениях науки и технологических разработках, а также активное применение создаваемых новых знаний. И все это невозможно без тесного взаимодействия с бизнесом. Однако, несмотря на положительные результаты, практика сотрудничества университетов и бизнеса не используется повсеместно. В разных странах складываются разные модели такого взаимодействия, характеризующиеся своими особенностями. Причина тому – ряд организационных и культурных барьеров, которые сохраняются между наукой и промышленностью и воспринимаются как проблемы для реализации взаимодействия.

Исследование взаимодействия университетов и бизнеса в России и странах EMCOSU: формы сотрудничества и барьеры

Широкое практическое исследование темы взаимодействия образования и бизнеса было осуществлено в ходе опроса, проводившегося в странах EMCOSU (Болгария, Венгрия, Польша, Словения, Испания, Босния и Герцеговина, Македония, Сербия), при участии России (Петрозаводского государственного университета) в конце 2014 г. в рамках созданного консорциума университетов [12], а также в других европейских странах, не входящих в EMCOSU (Австрия, Бельгия, Франция, Германия,

Люксембург, Нидерланды, Дания, Финляндия, Швеция). В рамках проекта были проведены глубинные интервью среди ведущих работодателей из разных стран Европейского союза для того, чтобы обобщить лучший опыт университетского делового партнерства, а также получить мнение работодателей о перспективах и проблемах сотрудничества с университетами. Отраслевая принадлежность отобранных компаний включала производственные отрасли, сектор услуг и ИТ-сектор.

Целью проведенных опросов было выявление существующих форм сотрудничества между системой образования и бизнесом, а также выявление факторов, способствующих развитию взаимодействия системы образования и бизнеса и барьеры, препятствующие этому процессу. Кроме того, были изучены аспекты, связанные с ожиданиями университетов и предприятий от сотрудничества.

Выборки среди компаний для проведения опросов, анкетирования, кейс-стади и дальнейшего анализа были сформированы методом квотирования по следующим критериям:

- опыт сотрудничества с университетами (более половины из отобранных предприятий). Все предприятия в выборке тяготеют к секторам, которые являются стратегическими направлениями развития университетского делового сотрудничества;

- не менее 20 процентов предприятий должны были принадлежать ИТ-сектору, 40 процентов – из сферы услуг, 40 процентов из промышленных отраслей;

- размер компании: около трети предприятий – крупные компании, остальные – малые, средние компании или микро.

В связи с тем что кабинетное исследование показало существование отличий в формах взаимодействия развитых и развивающихся стран, анализ результатов проведенных опросов представлен для трех групп стран: страны континентальной Европы (Австрия, Бельгия, Франция, Германия, Люксембург, Нидерланды, Испания, Скандинавские страны); страны EMCOSU (Болгария, Венгрия, Польша, Словения, Босния и Герцеговина, Македония, Сербия) как страны Восточной Европы, наиболее долго находившиеся на пути социалистического развития; Россия.

Такой подход позволил оценить, являются ли модели сотрудничества университетов и бизнеса в развивающихся европейских странах более успешными по сравнению с Россией, и если это так, возможно ли использовать опыт этих стран для России в качестве транзитивного.

Последующий анализ и сравнение трех групп стран реализовано по следующим направлениям:

- а) наиболее значимые формы сотрудничества между университетами и предприятиями;

- б) текущие характеристики моделей сотрудничества и потребности для развития будущего сотрудничества;

- в) ключевые факторы для развития и барьеры сотрудничества.

Как показывают результаты опроса, в настоящее время многие страны активно разрабатывают механизмы взаимодействия системы образования и бизнеса, есть также возможности для совершенствования в плане более эффективного общения, правовой поддержки и лучшей интеграции различных заинтересованных сторон. В некоторых секторах экономики, таких как информационные и коммуникационные технологии, существуют давние традиции сотрудничества с вузами, другие отрасли по-прежнему отстают из-за национальных и дисциплинарных ограничений.

Наиболее значимые формы сотрудничества между университетами и предприятиями

Рассмотрим подробнее наиболее значимые формы сотрудничества университетов и бизнеса. Самая популярная форма сотрудничества – мобильность студентов, которая, как правило, осуществляется в виде практического обучения и стажировки (рис. 1).

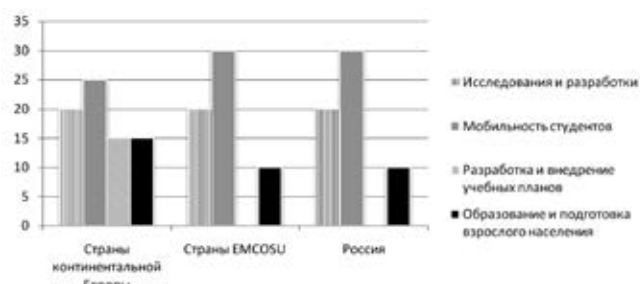


Рис. 1. Рейтинг наиболее распространенных способов сотрудничества компаний с университетами

Мобильность студентов занимает первое место в большинстве стран континентальной Европы и стран EMCOSU, а также в России. Мобильность студентов сопровождается научно-исследовательской деятельностью, развитием образования и подготовки взрослых.

Исследования и разработки занимают также лидирующую позицию при сотрудничестве. В ходе исследования были выявлены различные режимы взаимодействия с университетами в об-

ласти научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ. Чаще всего представители компаний привлекают сотрудников университета, чтобы обсудить разработки и технологические вопросы, с которыми они сталкиваются.

Участие компаний в деятельности по разработке учебных планов наиболее часто используется в странах континентальной Европы, но практически не распространено в странах EMCOSU и в России. Наиболее распространенным способом вовлечения представителей компаний в учебный процесс выступает участие сотрудников в университетских лекциях в качестве приглашенных докладчиков. Отмечают также такие формы, как совместная разработка учебных программ и услуги по аккредитации учебных программ, реализация вариативных курсов для студентов совместно с другими компаниями по различным бизнес-моделям.

Среди наименее распространенных форм сотрудничества выделяют образование и подготовку взрослого населения, мобильность ученых, участие в днях карьеры вузов, представляющих в своих компаниях рабочие места; консультирование студентов, советы по выбору карьерного пути; консультирование докторантов, которые готовят кандидатские диссертации; обеспечение специальных фондов для поддержки студентов (например, студенческого научно-исследовательского проекта и т. д.); семинары и курсы в виде неформального образования.

В общей сложности компании чаще всего участвуют в научно-исследовательской деятельности, преподавании. Эти формы взаимодействия распространены более всего в странах континентальной Европы, странах EMCOSU. Разработка учебных планов распространена только в странах континентальной Европы, в то время как в России и странах EMCOSU ее нет. Также представителей компаний часто приглашают принять участие в образовательном процессе в качестве лекторов и исследователей. Что касается сотрудничества с отделами профориентации и трудоустройства, компании часто участвуют в ярмарках вакансий и иных событиях, связанных с трудоустройством, — это общая тенденция для трех групп стран.

Характеристики моделей, ключевых факторов и барьеров сотрудничества

В рамках анализа результатов ответов на вопросы о текущих характеристиках моделей сотрудничества и потребности для развития в будущем, а также о ключевых факторах для развития и мотивах со стороны университетов и предпри-

ятий исследователи выделили драйверы и барьеры взаимодействия высшего образования и бизнеса. В то время как ряд драйверов развития (таких как повышение уровня трудоустройства выпускников, модернизация учебного расписания, передача технологий и финансирования) могут быть классифицированы в соответствии с конкретным выгодополучателем (например, вузом, студентами, сообществом), ряд барьеров классифицируется традиционно как преграды со стороны компаний: проблемы оценки результативности, коммуникации, период исследований и культурные различия и т. п.

Представителям компаний было предложено оценить наиболее важные факторы, которые облегчают сотрудничество с высшими учебными заведениями («драйверы»), а также оценить факторы, препятствующие сотрудничеству между университетами и компаниями («барьеры»). Общий перечень драйверов сотрудничества университетов и бизнеса: существование взаимного доверия и приверженности; наличие общих мотивов; приоритетные отношения с вузом; интерес вуза в доступе к практическим знаниям; близкое географическое расположение вуза; доступ к исследованиям и разработкам вуза; наличие финансовых ресурсов для работы с вузом; гибкость вузов.

В отношении драйверов сотрудничества наблюдаются страновые различия в рамках трех выделенных групп стран. Так, в России и странах EMCOSU преобладающим драйвером взаимодействия является наличие взаимного доверия и документально закреплённых обязательств, а также наличие опыта взаимодействия компаний с вузами. Кроме этих двух факторов, респонденты России и стран EMCOSU отметили, что в меньшей степени драйвером для сотрудничества также является наличие общих мотивов. Для стран континентальной Европы характерно существование высокого интереса вуза к применению полученных результатов исследований и знаний на практике (рис. 2).

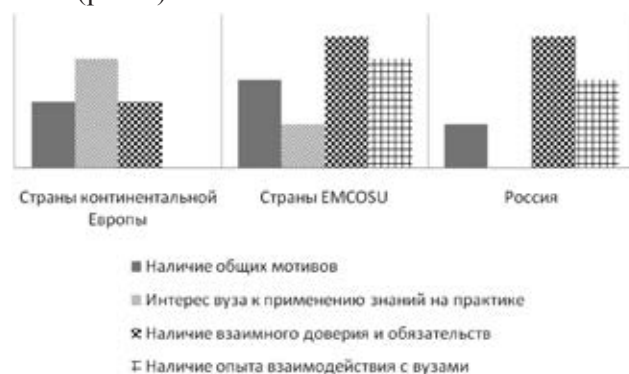


Рис. 2. Рейтинг драйверов на пути к сотрудничеству бизнеса и университетов

Наименее редкие драйверы на пути к сотрудничеству, которые были названы, – финансовые ресурсы и гибкость высших учебных заведений. Однако многие респонденты отнесли их к «барьерам» [8, 12, 13].

Представители отдельных компаний соглашаются, что выгоды от сотрудничества университетов и бизнеса взаимны. По их мнению, ученые могут получить новейшие знания в специфических областях, для которых затем с их помощью могут быть разработаны новые продукты и/или услуги. Таким образом, в результате сотрудничества университеты получают значимые практические результаты и примеры из практики. Выгоды компаний – научно-методическая поддержка в области исследований и разработок. В этом отношении компании могут стать более конкурентоспособными и получить доступ к академическим знаниям. Университеты, в свою очередь, могут обеспечить актуальными практическими знаниями студентов и получить доступ к новейшим технологиям. Кроме того, сотрудничество университетов и бизнеса позволяет совместно использовать финансовые и инфраструктурные ресурсы для развития новых идей.

Препятствия по взаимодействию бизнеса и системы образования с точки зрения компаний видятся в следующем: потребности бизнеса не ставятся в один ряд с миссией и стратегией университета, существует временной разрыв в скорости функционирования институтов, университет не обладает требуемыми компетенциями или инфраструктурой для потребностей бизнеса, бюрократия, финансовые ограничения.

Компаниям было предложено определить основные барьеры, с которыми они сталкиваются при сотрудничестве с высшими учебными заведениями. Барьеры, перечисленные по убыванию значимости, следующие: бюрократия внутри или вне, по отношению к учреждениям высшего образования; различные временные горизонты планирования в вузах и в бизнесе; различные мотивы и ценности в вузах и в бизнесе; сложность в поиске заинтересованных контактных лиц в высших учебных заведениях; различные режимы коммуникации и языка в вузах и в бизнесе; ограниченные возможности передачи знаний; высшие учебные заведения стремятся опубликовать конфиденциальные результаты исследований; текущий финансовый кризис.

Результаты опроса показывают, что бюрократия является главным препятствием для сотрудничества в странах континентальной

Европы и России и менее выражена в странах EMCOSU (рис. 3).

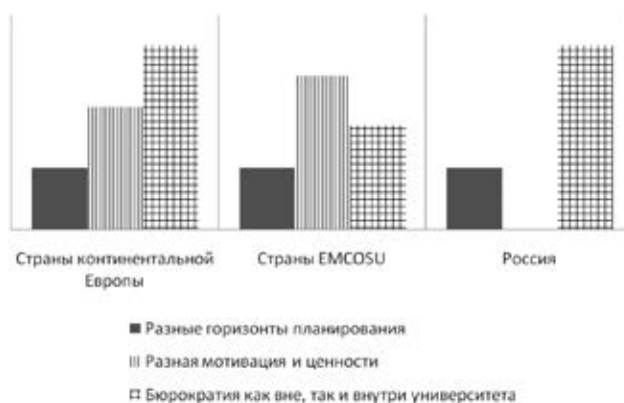


Рис. 3. Рейтинг барьеров на пути к сотрудничеству бизнеса и университетов.

Как отмечено в европейском докладе [6], «подавляющее большинство ученых всех уровней взаимодействия университетов и бизнеса соглашаются, что финансовые барьеры и бюрократия в пределах вуза являются наиболее актуальными барьерами. Кроме того, они считают, что главная ответственность за финансирование сотрудничества университета и бизнеса лежит на вузах.

Что касается бюрократии, респонденты отмечают несколько различных барьеров, особенно – нормативную документацию, необходимую для установления какого-либо сотрудничества. Даже для стажировки в рамках мобильности студентов требуется много документов. Респонденты выделяют проекты по развитию сотрудничества в рамках программ, финансируемых ЕС, однако и здесь есть огромное количество документации, что требует довольно много времени. Кроме этого, программы недостаточно рыночно-ориентированы и не нацелены на извлечение прибыли.

В странах EMCOSU и странах континентального блока работодатели отметили, что одним из главных препятствий для сотрудничества является наличие различных мотивов и ценностей между высшими учебными заведениями и бизнесом. Что интересно, в России респонденты не отметили данный барьер для сотрудничества совсем. Деятельность научно-исследовательских групп в университетах и технологических центрах далека от нужд бизнеса. Для компаний наиболее важным является получение патентов на коммерческую эксплуатацию, в то время как приоритетом для университетов является публикация результатов исследований. В настоящее время отсутствует ориентация на рынок в научно-исследовательской деятельности университетов. Работа исследователей измеряется

по количеству публикаций, а не по практической пользе [8].

Еще одним важным барьером, который отметили представители всех трех групп стран, являются разные горизонты планирования деятельности. В ответах работодателей подчеркнут факт, что использование университетами учебного года может быть препятствием для планирования деятельности в рамках сотрудничества. Кроме того, у некоторых компаний бизнес имеет сезонный характер, поэтому трудно получить поддержку от университетов в течение всего лета. Часто вузы не могут быстро решать проблемы и реагировать на запросы рынка.

Среди других барьеров респонденты отмечают негибкость высших учебных заведений, особенно в отношении регулирования, адаптации и изменения учебных программ, отслеживание новых технологий и новых тенденций в соответствующих областях. Респонденты подчеркивают, что университеты ожидают финансирования сотрудничества, однако они не имеют четких представлений, что это должно быть за сотрудничество, какой практический результат оно может принести.

Таким образом, среди барьеров, общих для всех трех выделенных групп стран, можно назвать разные горизонты планирования деятельности. Респонденты из стран EMCOSU и стран континентальной Европы выделяют разную мотивацию и ценности в деятельности. В России и странах континентальной Европы респонденты на первое место ставят бюрократию при взаимодействии.

Заключение

Роль взаимодействия вузов и бизнеса становится все более важной в современных условиях динамично развивающейся экономики, ориентированной на знания.

Результаты сравнительного исследования опыта взаимодействия университетов и бизнеса показывают, что есть как общие практики, так и особенные тенденции, связанные со страновой спецификой.

Наиболее распространенными формами сотрудничества между университетами и предприятиями для трех групп стран выступает сотрудничество с университетами в области мобильности студентов, исследований и разработок. Важно отметить при этом, что для стран континентальной Европы значимым направлением выступает совместная разработка учебных планов, в то время как такая деятельность практически не ведется в странах EMCOSU и России.

Текущие характеристики моделей сотрудничества следующие: в России и странах EMCOSU преобладающим драйвером взаимодействия является наличие взаимного доверия и документально закреплённых обязательств, в то время как для стран континентальной Европы характерно существование высокого интереса вуза к применению полученных результатов исследований и знаний на практике. Общими для трех групп стран являются такие барьеры при взаимодействии, как разные горизонты планирования и высокий уровень бюрократии в университете.

Анализ европейского опыта важен, так как показывает перспективные направления развития сотрудничества в России. В частности, на основе полученных данных рекомендациями по развитию системы взаимодействия университетов и бизнеса в России будут выступать следующие:

- привлечение компаний для совместной разработки учебных планов, что позволит учитывать требования работодателей к выпускникам учебных заведений, а выпускникам, в свою очередь, гарантирует успешное трудоустройство в будущем;
- отслеживание университетами новых технологий и новых тенденций в соответствующих областях, интересных работодателям;
- развитие образования и подготовки взрослого населения;
- повышение мобильности ученых для получения полезного опыта;
- развитие диалога университетов с работодателями для повышения взаимного доверия, улучшения взаимопонимания при формулировании целей деятельности, горизонтов планирования.

Ограничением использования результатов исследования является узкая специфика проведенных исследований, а также иные подходы и сложившиеся традиции в области взаимодействия бизнеса и высшего образования в России. Возможные последствия работы заключаются в том, что совместные усилия и меры в реализации предметной области исследования в долгосрочной перспективе приведут к повышению качества трудовых ресурсов, производительности труда, повышению конкурентоспособности страны на мировом рынке.

Список литературы

1. Mapping the Nature and Extent of Business. University Interaction in Australia, available at: http://www.arc.gov.au/publications/arc_pubs/01_03.pdf (accessed 15.06.2016).
2. Trencher G., Yarime M., McCormick K., Doll C., Kraines S., & Kharrazi A. Beyond the Third Mission:

Exploring the Emerging University Function of Co-creation for Sustainability, Science & Public Policy, 2014, vol. 41, iss. 2, pp. 151–179.

3. *Etzkowitz H., Leydesdorff L.* The dynamics of innovation: from National Systems and «Mode 2» to a Triple Helix of university–industry–government relations, *Research Policy*, 2000, vol. 29, pp. 109–123.

4. *Грудзинский А. О., Чупрунов Е. В.* Стратегические изменения университета для повышения конкурентоспособности // *Социологические исследования*. 2016. № 3 (383). С. 132–140.

5. *Кузнецов Е. Б., Энгатова А. А.* Университеты 4.0: точки роста экономики знаний в России // *Инновации*. 2016. № 5 (211). С. 3–9.

6. *Mora-Valentin E. V., Ortiz-de-Urbina-Criado M.* Improving the effectiveness of academic-business models: an analysis of obstacles in R&D activities in service industries, *Service Business*, 2009, vol. 3, iss. 4, pp. 395–413.

7. The EMCOSU project, available at: <http://www.emcosu.eu/en/emcosu/> (accessed 15.06.2016).

8. Prof. Sir Wilson T. DL. A Review of Business–University Collaboration, available at: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/32383/12-610-wilson-review-business-university-collaboration.pdf (accessed 15.06.2016).

9. *Вуссема Й.* Университет третьего поколения: управление университетом в переходный период. М.: Олимп – Бизнес, 2016. 422 с.

10. *Verloop J.* Insight in innovation: Managing Innovation by Understanding the Laws of Innovation. Amsterdam: Elsevier, 2004. 150 p.

11. *Mora-Valentin E. M., Montoro-Sánchez M. Á., Guerras Martín L. A.* Determining Factors in the Success of R&D Cooperative Agreements between Firms and Research Organisms, *Research Policy*, 2004, vol. 33, pp. 17–40.

12. Emerging Modes of Cooperation between Private Enterprises and Universities – Insights of European Enterprises and Employers Organizations, available at: https://www.camara.es/sites/default/files/publicaciones/cooperacion_universidad-empresa_resultados_europa.pdf (accessed 15.06.2016).

13. 30 Good Practice Case Studies in University-Business Cooperation, available at: <https://www.ub-cooperation.eu/pdf/casestudyreport.pdf> (accessed 15.06.2016).

DOI 10.15826/umpa.2017.06.078

PRACTICAL RESEARCH OF UNIVERSITY-BUSINESS COOPERATION IN RUSSIA AND THE EMCOSU COUNTRIES

S. V. Shabaeva^a, A. L. Kekkonen^b

^a *Institute of Economics and Law of Petrozavodsk State University
33 Lenin ave., Petrozavodsk, 185910, Russian Federation*

^b *Center for Budget Monitoring of Petrozavodsk State University
33 Lenin ave., Petrozavodsk, 185910, Russian Federation; ishkova@psu.karelia.ru*

Key words: universities, employers, collaboration, employers' survey, drivers, barriers.

The successful cooperation between universities and business is becoming increasingly important in conditions of modern development, characterized by rapid knowledge obsolescence, an increasing level of products and services innovation, globalization of the economy. A state that promotes networking between business, universities and government structures gets a competitive advantage by rapidly transferring new knowledge created with the introduction of innovative products. Companies and research organizations increase their chances of developing more quickly and efficiently, taking advantage of new opportunities. In addition, there are a number of universities that became drivers of strategic development of regions due to their role as key providers of innovation in the knowledge economy and maintaining communication with industry.

The purpose of the study is a comparative analysis and identification of the most successful forms of university-business cooperation in Russia and European countries as a basis for the formation of promising areas of further development.

The research is based on a survey of companies conducted in EMCOSU countries (Bulgaria, Hungary, Poland, Slovenia, Spain) with the participation of Russia in late 2014 within the framework of a consortium of universities, as well as in other European countries.

The study revealed that there are both general forms and approaches, and the features of cooperation. «Drivers» and barriers of interaction between universities and business for different countries were identified.

The results of the research show promising directions for the university-business cooperation development in Russia and other developing countries.

References

1. Mapping the Nature and Extent of Business. University Interaction in Australia, available at: http://www.arc.gov.au/publications/arc_pubs/01_03.pdf (accessed 15.06.2016).

2. Trencher G., Yarime M., McCormick K., Doll C., Kraines S., & Kharrazi A. Beyond the Third Mission: Exploring the Emerging University Function of Co-creation

for Sustainability, *Science & Public Policy*, 2014, vol. 41, iss. 2, pp. 151–179.

3. Etzkowitz H., Leydesdorff L. The dynamics of innovation: from National Systems and «Mode 2» to a Triple Helix of university–industry–government relations, *Research Policy*, 2000, vol. 29, pp. 109–123.

4. Grudzinskiy A. O., Chuprunov E. V. Strategicheskie izmeneniya universiteta dlya povysheniya konkurentosposobnosti [Strategic Change of Universities for Enhancing Competitiveness]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* [Sociological Studies], 2016, no. 3 (383), pp. 132–140.

5. Kuznetsov E. B., Engatova A. A. University 4.0: tochki rosta ekonomiki znaniy v Rossii [«University 4.0»: Knowledge Economy Growth Drivers in Russia]// *Innovatsii* [Innovations], 2016, no. 5 (211), pp. 3–9.

6. Mora-Valentin E. V., Ortiz-de-Urbina-Criado M. Improving the effectiveness of academic-business models: an analysis of obstacles in R&D activities in service industries, *Service Business*, 2009, vol. 3, iss. 4, pp. 395–413.

7. The EMCOSU project, available at: <http://www.emcosu.eu/en/emcosu/> (accessed 15.06.2016).

8. Prof. Sir Wilson T. DL. A Review of Business–University Collaboration, available at: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/32383/12-610-wilson-review-business-university-collaboration.pdf (accessed 15.06.2016).

9. Vissema J. G. Universitet tret'ego pokoleniya: upravlenie universitetom v perekhodnyi period [Towards the Third Generation University: Managing the University in Transition], Moscow, Olimp–Biznes, 2016, 422 p.

10. Verloop J. Insight in innovation: Managing Innovation by Understanding the Laws of Innovation. Amsterdam: Elsevier, 2004. 150 p.

11. Mora-Valentín E. M., Montoro-Sánchez M. Á., Guerras Martín L. A. Determining Factors in the Success of R&D Cooperative Agreements between Firms and Research Organisms, *Research Policy*, 2004, vol. 33, pp. 17–40.

12. Emerging Modes of Cooperation between Private Enterprises and Universities – Insights of European Enterprises and Employers Organizations, available at: https://www.camara.es/sites/default/files/publicaciones/cooperacion_universidad-empresa_resultados_europa.pdf (accessed 15.06.2016).

13. 30 Good Practice Case Studies in University-Business Cooperation, available at: <https://www.ub-cooperation.eu/pdf/casestudyreport.pdf> (accessed 15.06.2016).

Информация об авторах / Information about the authors:

Шабаетва Светлана Владимировна – доктор экономических наук, директор Института экономики и права Петрозаводского государственного университета; 8 (8142) 57-37-26; sigova@psu.karelia.ru.

Кекконен Александра Леонидовна – кандидат экономических наук, старший научный сотрудник Центра бюджетного мониторинга Петрозаводского государственного университета; 8 (8142) 71-32-52; ishkova@psu.karelia.ru

Svetlana V. Shabaeva – Doctor of Economic Sciences, Professor, Director of Institute of Economics and Law, Petrozavodsk State University; +7 (8142) 57-37-26; sigova@psu.karelia.ru.

Alexandra L. Kekkonen – Candidate of Economic Sciences, Senior Researcher, Budget Monitoring Center, Petrozavodsk State University; 8 (8142) 71-32-52; ishkova@psu.karelia.ru.





DOI 10.15826/umpa.2017.06.079

ПЕРЕХОД К ТьюТОРСКОЙ МОДЕЛИ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА: ПРЕДПОСЫЛКИ, ПРЕЦЕДЕНТЫ, ЗАДАЧИ УПРАВЛЕНИЯ

Т. М. Ковалева, Е. А. Суханова, Н. С. Гулиус

*Национальный исследовательский Томский государственный университет
Россия, 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36; guliusn@yandex.ru*

Ключевые слова: предпосылки и прецеденты тьюторской модели современного университета, организационно-управленческие условия реализации тьюторской модели университета.

Исследовательская статья посвящена теме апробации и внедрения тьюторской модели современного университета на материале деятельности Национального исследовательского Томского государственного университета. Целью статьи является реконструкция имеющегося опыта тьюторского сопровождения в университете и анализ организационно-управленческих условий реализации тьюторской модели современного университета, участника программы 5–100.

Новизна подхода обеспечивается применением комплекса методов: сравнительно-исторического метода, метода диагностики проблемного поля с помощью реконструкции опыта тьюторского сопровождения студентов университета, социологической фокус-группы с представителями трех групп университетского сообщества (обучающиеся, профессорско-преподавательский состав и научно-педагогические работники, административно-управленческий персонал) и модели 7S, позволяющей выявить обязательные организационно-управленческие условия реализации тьюторской модели современного университета.

Актуальность исследования связана с глобальной трансформацией системы высшего образования в направлении персонализированного подхода к субъекту обучения. Университет, прежде претендовавший на построение картины универсума, в сверхсложной модели реальности, при отсутствии системности, ясности и законченности, при противоречивости картины мира претендует на построение универсума в рамках сборки индивидуального профессионального и личностного смысла для конкретного студента с его запросом на такую сборку. Университетская образовательная среда, в которой представлены различные ресурсы современной науки, предоставляет возможность множественных проб в различных областях современного знания, рефлексии своего опыта и, как следствие, осознанного построения индивидуальной образовательной программы.

Последовательно в Томском государственном университете реализуется проект создания среды, благоприятной для индивидуализации обучающихся. В июне 2017 г. был проведен ряд исследований актуальной сегодня тьюторской модели современного университета, результаты которых представлены во второй части статьи. В сентябре 2017 г. стартовал проект сопровождения студентов университета с высоким образовательным потенциалом. Таков был заказ ректора в августе, когда в университет было зачислено количество студентов с высоким баллом ЕГЭ, в четыре раза превосходящим обычные показатели. Команда Лаборатории индивидуализации и тьюторства Томского государственного университета в настоящее время реализует проект сопровождения индивидуальных образовательных траекторий студентов с высоким образовательным потенциалом. Одновременно команда сетевой международной лаборатории обсуждает прецеденты индивидуализации и тьюторства в современном университетском сообществе. В настоящий момент в России появилось 8 университетов, которые в той или иной манере вводят тьюторское сопровождение, обеспечивая новое качество образования и формируя повестку будущего университетского образования.

В третьей части статьи приведены организационно-управленческие условия реализации тьюторской модели современного университета.

В заключении делается вывод о потенциале тьюторской модели университета для современной повестки в системе высшего образования.

Введение

Об истоках тьюторской модели современного университета

Университет возник и оформлялся в культуре на протяжении длительного времени как институциональная форма, которая давала возможность человеку сформировать свой собственный смысл в профессиональной (и шире – жизненной стратегии) за счет универсума знаний. Как, за счет чего складывался этот универсум?

В средневековой Европе любое локальное сообщество, например, ремесленный цех или гильдия купцов, назывались *universitas* (*universitas civium* – городская корпорация, коммуна). Возникшие в это время университеты также представляли собой своеобразные корпорации, которые обладали определенной автономией: они имели собственные уставы, которые регламентировали все стороны университетской жизни.

Обсуждая историю становления университетов, исследователи создают различные типологии, используют их.

Мы же, удерживая в первую очередь антропологическую рамку развития человека за счет универсального знания и анализируя с этой точки зрения создание университетской среды и особого типа педагогического сопровождения в ней, определяем для себя следующие исторические этапы становления университета как особой институциональной формы, каждому из которых соответствовал определенный тип университета.

Первый исторический тип университета в антропологической рамке, начиная с Болонского университета в XI веке, претендовал на идею универсального знания для каждого студента. Выпускник средневекового университета должен был знать «все науки». Студенты обучались разным наукам через единое начало – общее учение (*stadium generale*), а с помощью специальной позиции – тьютора – углубляли свои знания по одному из заданных университетом направлений.

История тьюторства тесно связана с историей европейских, в первую очередь, британских университетов [1]. Тьюторство зародилось примерно в XII в. в классических английских университетах – Оксфорде, чуть позднее в Кембридже. В то время университет представлял собой братство, исповедующее единые ценности, говорящее на одном языке и признающее одни научные авторитеты. Первые профессора и студенты съезжались в Оксфорд и Кембридж из разных уголков Англии, Франции и Германии. Изначально университеты являлись корпорациями препода-

вателей и студентов. С самого начала в университете поощрялось проявление самостоятельности и предприимчивости, а особое значение приобретали принципы автономии личности.

Английский университет заботился в большей степени не о том, чтобы студенты слушали все предлагаемые им курсы, а о предоставлении студентам различных образовательных возможностей. Так, например, студенты из одних колледжей могли быть слушателями лекций профессоров из других колледжей. Каждый профессор читал и комментировал свою книгу. Студенту предстояло самому решать, каких профессоров и какие предметы он выберет. Университет же предъявлял свои требования к студентам исключительно на экзаменах, и студент должен был сам выбирать тот путь, которым он достигнет знаний, необходимых ему для получения степени при завершении своего обучения. В этом ему помогал тьютор. Начиная с XIV в. мы можем говорить о тьюторстве как об уже сложившейся форме университетского наставничества.

Отличительной чертой всего университетского сообщества того времени и главной, объединяющей всех ценностью была свобода (преподавания и учения). Тьютор осуществлял функцию посредничества между свободным профессором и свободным школяром. Ценность свободы была тесно связана с ценностью личности, и задача тьютора состояла в том, чтобы соединять на практике это личностное содержание и академические идеалы. Таким образом, процесс самообразования уже тогда становился важным процессом получения университетских знаний, а тьюторство изначально выполняло функции сопровождения этого процесса самообразования. В XVII в. сфера деятельности тьютора постепенно расширяется – тьютор становится ближайшим советником студента и помощником во всех его затруднениях [2].

Второй исторический тип университета с начала XVII в. в антропологической рамке постепенно перестает претендовать на идею универсального знания для каждого студента. Уже в эпоху Возрождения знание начинает настолько усложняться и дифференцироваться, что получить универсальное образование становится практически невозможным. Студенты начинают учиться, специализируясь в определенном направлении, закрепляются за кафедрами, а универсальное знание обсуждается уже только в рамках университета в целом. И. Кант в конце XVIII в. назвал эту ситуацию «распределенной ученостью» аналогично разделению труда на производстве. Этому противостоит система английского университетского

образования, при которой сохраняется универсальность образования студентов. В XVII в. тьюторская система официально признается частью английской университетской системы, постепенно вытесняет профессорскую.

Тем не менее большинство европейских университетов того времени начинают ориентироваться на немецкую модель. Это, на наш взгляд, было связано прежде всего с формированием нового понимания сущности университета как универсального знания и оформлением дисциплинарной структуры социально-гуманитарного знания. Происходит осознание общества как автономной и целостной реальности и как предмета социальных наук. Вильгельму фон Гумбольдту удается доказать, что студенты, обучающиеся любым профессиям, помимо знаний в областях их будущей деятельности, должны обязательно изучать также социально-гуманитарные науки. Если раньше философские факультеты не имели престижа, то теперь они приобрели не меньшее значение, чем факультеты права, медицины и теологии. Знания о человеке становятся частью университетского образования и оформляются в отдельные научные и учебные дисциплины [3, с. 261–263].

Появление первых российских университетов в XVIII в. также напрямую связано с гумбольдтовской идеей национального университета.

История открытия университетов в России растягивается почти на сто лет, которые прошли между первым указом об открытии Санкт-Петербургского университета в 1724 г. и принятием системных мер по подготовке профессорских кадров. Сама система профессорско-преподавательских кадров как оформление особой университетской идентичности «ученого сословия», внутренней солидарности и веры в преобразующую силу знания, складывается в России очень медленно. Оба университета (СПбГУ и МГУ) имели низкое качество образования, и проблема преподавательских кадров в обоих университетах стояла очень остро. В этих условиях российское правительство решается на организацию поездки будущих профессоров в Европу. Именно с этого времени профессура оформляется в профессиональную группу и начинает осознавать свою особую идентичность, связывавшую ее с ценностями Просвещения и европейской культурой. Появление молодых профессоров, вернувшихся из Германии, изменило обстановку в университетах, они не просто читали лекции, но вели диспуты, обсуждения со студентами, в какой-то степени и тьюторские функции.

Таким образом, несмотря на то что тьюторская позиция никогда не присутствовала официально в российском университетском образовании, многие молодые ученые, сопровождая исследования студентов, фактически становились не только преподавателями, но и тьюторами. Отечественная история становления университета в России с самого начала и всегда была ориентирована на немецкую модель классического университетского образования. Так подбирались преподаватели, так строились учебные курсы, вольнодумных педагогов старались «отлучать» от университетской жизни. На протяжении всего времени создания университета ориентир преподавания в российском университетском образовании всегда оставался неизменным – формирование непротиворечивой знаниевой картины мира в рамках общего универсального знания.

Третий исторический тип университета в антропологической рамке, который начинает складываться сейчас, вновь ставит перед нами принципиальный вопрос об универсальности знания (как базовой идеи университета вообще). Современное знание уже не может быть универсальным ни на уровне каждого студента (как в университете 1 типа), ни на уровне университета в целом (как в университете 2 типа), так как сама научная картина мира сегодня перестала быть универсальной, целостной и непротиворечивой.

На какой универсум может претендовать сегодня современный университет? По нашей версии, в этой ситуации универсальным может оказаться сам способ осмысления современным студентом своего образовательного пути и формирования им своей индивидуальной образовательной программы. В этом случае позиция тьютора как сопровождающего построение студентом индивидуальной образовательной программы вновь становится востребованной и приобретает в современном университете новое осмысление.

Учитывая сверхсложность и противоречивость становящейся картины мира, в котором нет системности, ясности и законченности, индивидуальный профессиональный и личностный смысл для студента может каждый раз воссоздаваться за счет специальной организации университетской образовательной среды, в которой представлены различные ресурсы современной науки, есть возможность множественных проб в различных областях современного знания, рефлексии своего опыта и, как следствие, осознанного построения индивидуальной образовательной программы.

Тьюторство как задача и проблема для Томского государственного университета

Участие Национального исследовательского Томского государственного университета (ТГУ) в программе повышения международной конкурентоспособности (программа 5–100) обусловило системные изменения в образовательной стратегии и модели. Индивидуализация определяется как базовая политика, принцип и задача образования. Для разработки этой проблематики в мае 2017 г. была создана Лаборатория индивидуализации и тьюторства Института инноваций в образовании ТГУ (научный руководитель лаборатории – проф. Т. М. Ковалева). Одной из задач лаборатории на первом этапе стала реконструкция и анализ опыта тьюторского сопровождения в ТГУ.

В ТГУ практика тьюторского сопровождения обучающихся точно применялась на разных факультетах в течение многих лет. Однако только сейчас, после изменения стратегических установок, мы сделали ее предметом анализа и системного проектирования.

Обобщая практику, можем сделать следующие утверждения:

1. Тьюторскую позицию могут удерживать разные субъекты образовательной деятельности на разных этапах профессионального становления: от куратора с тьюторской позицией на первом-втором курсах, куратора научно-исследовательской линии работы кафедры, менеджера производственной практики до научного руководителя специального семинара.

2. Тьюторская позиция обеспечивает опыт самообразования студентов, так как соединяет три процесса – трансляцию культурного содержания, индивидуальную деятельность и их встречу в образовании [4, с. 79]. Позиция сопровождения важна при вхождении в новую образовательную деятельность, и в этом смысле «образование смысловой реальности как гуманитарной практики означает, что человек сам создает «посредника» между собой и миром» – пишет Г. Н. Прокументова [5, с. 255].

Реконструкция кураторско-тьюторского сопровождения студентов университета 2010–2016 гг.

К теме предпосылок развития тьюторства в системе образования в России обращались Е. А. Александрова, Е. А. Андреева [6], Т. М. Ковалева [7], Г. Н. Прокументова [5],

Н. В. Рыбалкина [4], Т. В. Стецюк [8]; тема смысловой нагрузки внимания к индивидууму и условиях становления субъективности осмыслялась в трудах М. Хайдеггера [9] и М. Фуко [10], в России системно осмысляется в трудах В. М. Розина [11].

На кафедре управления образованием ТГУ сложилась практика кураторско-тьюторского образовательного и профессионального сопровождения студентов направления подготовки «Управление персоналом» (1–4 курсы) обучения, включающая шесть линий работы по двум группам компетенций:

- Soft skills («мягкие» навыки ориентирования в пространстве коммуникаций университета, налаживание контактов, интеракции, пробы себя в социальной сфере):

1. Знакомство с культурой университета, его средой;
2. Участие в жизни факультетского сообщества;
3. Освоение коммуникативных норм университетского сообщества.

- Группу компетенций hard skills (основные, базовые компетенции, связанные с образованием в Университете – профессиональные компетенции менеджера по персоналу – 78 позиций в списке компетенций, успешность обучения, ведения исследований в курсовых, дипломных и магистерских работах) продолжают такие направления работы куратора с тьюторской позицией:

4. Сопровождение учебной деятельности;
5. Введение в исследовательскую работу;
6. Введение в профессионализацию.

Работа со студентами 1 курса в декабре учебного года завершается презентацией самостоятельно разработанной на основе поставленных и скорректированных в ходе семестра целей КАРТЫ РЕСУРСОВ, которую некоторые студенты оформляют в жанре mindmap (к примеру: https://prezi.com/wvn0shklaca8/presentation/?utm_campaign=share&utm_medium=copy).

Со 2 курса со студентами начинает работать менеджер производственных практик с курсом «Практический менеджмент» (2–4 курсы), научный руководитель помогает удерживать сборку в системе курсовых работ и ВКР, образуя таким образом, триаду постепенного осмысления образования, жизненного и профессионального становления студента.

Эта работа была бы невозможна без концептуального осмысления и понимания сути работы всеми членами кафедры, системой поддержки и сопровождения менеджера производственной практики и системы научного руководства вы-

пусковой квалификационной работой. В целом команда, которая работала с первокурсниками к 7 году практики, насчитывала 17 студентов старших курсов в течение года.

На 2 курсе студенты включаются в тьюторское сопровождение по теме выбора профессиональной стажировки, производственной практики, осваивают стиль ведения тьюториалов. Такой подход обеспечивает преемственность сопровождения, позицию партнерства преподавателей со студентами и возможность рефлексии, корректировки программы сопровождения с учетом мнения студентов.

Из анкет обратной связи со студентами 3 курса, проводившими тьюториалы с первокурсниками:

«По итогам последней встречи у Л. все хорошо, она сама активно взаимодействует с научным руководителем, думаю, осознает, что есть польза от тьюториалов».

«У моей подопечной первая глава (курсовой работы – Н. Г.) готова, работает параллельно над статьей, все личные проблемы разрешила, вижу, что она довольна своей работой. С К. сложнее – она связывается только по почте или по интернету – полагаю, дело в нехватке времени. Но работа движется. По крайней мере, дело сдвинулось с той точки, на которой было».

«Спасибо, что дали возможность попробовать. Думаю, в следующем году, если Вы позволите, я тоже возьму двух первокурсников к этим двум второкурсникам. Очень уж мне самой нравится».

Таким образом, в ходе реализации проекта (2010–2016 гг.) тьюторского сопровождения студентами старших курсов студентов-первокурсников можно наблюдать следующие изменения.

1. В деятельности куратора с тьюторской позицией произошло смещение акцента с успешности в учебной деятельности (это становится само собой разумеющимся либо сознательным выбором в пользу других активностей) на баланс учебной и внеучебной активности, профессиональные, научные или социальные пробы.

2. Больше внимание куратор-тьютор стал уделять формированию команды студентов старших курсов, которые становятся кураторами-тьюторами по отношению к первокурсникам. Для куратора-тьютора важна команда: ее обучение, ее развитие, разнообразие технологий, форм обсуждения и рефлексии в группах, тренинги и походы на природу по запросу для команды студентов-тьюторов.

3. Тенденция к формированию сообщества по интересам: от бытовых вопросов (теплая одежда к зиме, одеяла, куртки для студентов, живущих

в общежитии) до профессиональных вопросов (организация летней практики студентов для одногруппников, совместного отдыха и совместной работы в международной программе).

4. Акцент студенческих тьюториалов сместился на рефлексии полученного опыта, знаний, а также вопрос: «Как это событие в карте ресурсов / мероприятие / опыт соотносится с моими жизненными целями на сегодня?»

Актуальная ситуация и проблемы по построению тьюторской модели современного университета

В 2017/2018 учебном году команда Лаборатории индивидуализации и тьюторства ТГУ реализует проект сопровождения студентов университета с высоким образовательным потенциалом. Таков был заказ ректора в августе 2017 г., когда в университет было зачислено количество студентов с высоким баллом ЕГЭ, так называемые студенты HiPO, в четыре раза превосходящем обычные показатели.

В июне 2017 г. в рамках работы Лаборатории была проведена смешанная по составу фокус-группа с представителями административного персонала, преподавателями, преподавателями-кураторами, выпускниками и обучающимися ТГУ (n=24; ведущие фокус-группы: М. Абрамова, директор центра институциональных исследований, Н. С. Гулиус, координатор Лаборатории индивидуализации и тьюторства) с основным вопросом – при каких условиях возможна сейчас тьюторская модель университета в ТГУ?

Группа обсуждавших озвучила почти единодушное мнение, что тьюторская модель в университете возможна, но требуются серьезные усилия, преодоление серьезных системных препятствий.

Актуальность темы тьюторского сопровождения бесспорна: *«Сегодня из-за отсутствия тьюторства, подлинной индивидуализации студенты разочаровываются в университете, у них «гаснут глаза» ко 2–3 курсу. Студенты, имеющие опыт тьюторского сопровождения в школе и готовые к индивидуализации, не получают то, что ожидают»* (информант, фокус-группа 20.06.2017). *«Хочется, чтобы университет стал тем универсумом, нелинейным, где каждый человек мог найти то, что ему интересно, мог сам определить, мог включиться в то, что ему современная культура предлагает как актуальную повестку»* (информант, фокус-группа 20.06.2017).

В нынешнем университете студенты не могут влиять на процесс обучения, поскольку по-

падают в образовательную «трубу» с крайне ограниченными возможностями выбора. Неудовлетворенность и разочарование у ряда студентов в университете обычно нарастает ко 2–3 курсу. Падает мотивация на обучение, исчезает энтузиазм, в итоге некоторые студенты начинают «отбивать срок» с исключительной целью получения диплома, а иногда – кардинально меняют свою траекторию, вовсе уходя из университета.

«Мне жалко детей, которые приходят в университет, желают получить образование и понять себя. Грубо говоря, вместо этого получают дисциплинарную матрицу, которую назвали трубой... шаг влево, шаг вправо – расстрел. Они никак не могут влиять на свою образовательную траекторию» (информант, фокус-группа 20.06.2017).

Отдельная категория – студенты, имеющие опыт тьюторского сопровождения в период обучения в школе и стремящиеся к индивидуализации. С одной стороны, университет стремится привлечь таких заинтересованных и мотивированных на обучение абитуриентов, проводя специальную работу, с другой стороны, в итоге университет не оправдывает их ожиданий.

«Как нам сегодня, с пролетарской честностью, учительница из школ, где занимаются индивидуализацией, говорит: «Наши «испорченные» индивидуализацией и тьюторством со школы дети приходят к вам и уже на протяжении первого курса понимают, что возможностей для их траектории здесь нет» (информант, фокус-группа 20.06.2017).

Основные препятствия по инсталляции тьюторства в университет, по мнению информантов, относятся в первую очередь к образовательной системе университета, структурным преобразованиям и высоким требованиям к ресурсам.

• Неготовность и жесткость системы

Само по себе появление фигуры тьютора без серьезных системных изменений не приведет к требуемому результату. Скептицизм участников связан со сложившимися представлениями о самой образовательной системе как жесткой и трудно меняемой.

«В той образовательной модели, которая сейчас есть, тьютору, если он и появится, в лепешку придется расшибиться» (информант, фокус-группа 20.06.2017).

Одновременно, признается, что как раз реализация тьюторской модели может стать стимулом для изменений, перестройки взаимоотношений студентов и преподавателей:

«Если тьютор помогает сопровождаемым определиться в своих целях, то этот сопрово-

ждающий приходит к преподавателю с принципиально другим отношением» (информант, фокус-группа 20.06.2017).

• Отсутствие «студент-центрированности» в образовательной модели

Отношения студент-преподаватель нередко мыслятся в понятиях субординации. Наблюдается неготовность преподавателей воспринимать студента как равного субъекта, а порой и просто субъекта. Ярким примером оказывается опыт обучения иностранных студентов (в частности, из Голландии) в ТГУ, не привыкших соглашаться со сложившейся практикой, что приводит к серьезным конфликтам.

Основным форматом обучения в университете остаются аудиторные занятия и, прежде всего, лекции, где преподаватель выступает с позиции эксперта, а студенту отводится задача воспроизведения.

«Студент – существо невольное, его по-прежнему воспринимают как пассивный реципиент, которого заталкивают в какую-то сумму информации. Он потом должен эту информацию выложить... сам принцип отношения к студенту со стороны преподавателей, даже неплохих преподавателей – знай свое место, сиди и не визгни, ты кто такой есть?» (информант, фокус-группа 20.06.2017).

• Отсутствие настоящей вариативности и избыточности университетской среды

Вариативность и избыточность – обязательные условия для индивидуализации и тьюторской модели. В случае их отсутствия рождается вопрос: *«Зачем тьюторство, если выбирать не из чего?» (информант, фокус-группа 20.06.2017).* С одной стороны, в университете накоплен определенный опыт и сделаны шаги по расширению образовательных возможностей для студентов: есть курсы по выбору, кампусные курсы, открытые онлайн-курсы, возможность выбирать научного руководителя, клубы. С другой стороны, обнаруживается, что выбор на деле ограничен.

Кампусные курсы представляются перспективным вариантом индивидуализации. Одновременно обнаруживается единодушие: реализация идеи в университете идет неэффективно. Среди причин – несогласованность управленческих действий, сопротивление административных кадров и деканатов, сложность институализации и встраивания кампусных курсов в образовательную программу, трудное сочетание с основной программой, неудачное расписание занятий.

«Мы же не можем выпрыгнуть за всю нормативку <...> Здесь такая рассогласованность действий управленческих (как собственно это,

наверное, характерно для разных таких процессов)...» (информант, фокус-группа 20.06.2017). «То есть вся система она же просто блокировала, начиная от субботы вечером до того, что были просто скандалы в деканатах: «Мы не будем вам зачитывать! Что вы там придумали!». Секретарь деканата – он имеет большую значимость в исполнении, нежели заложенная в образовательной политике индивидуализация» (информант, фокус-группа 20.06.2017).

Специальные семинары и работа над курсовым проектом – это возможность индивидуализации, плотной работы со студентом, обсуждение действительно интересующих студента в науке тем. Данные практики являются привычными в университете. Однако необходимо учитывать разный способ ведения предмета на разных факультетах, а также тот факт, что не всем преподавателям задача по силам.

«Наши преподаватели университетские всегда преподают как чего-то похожее на тьюториал, если это хорошие преподаватели. Филологи всегда вспоминают с удовольствием специальные семинары, как они были построены».

К тому же не везде обнаруживается возможность выбора как научного руководителя, так и темы исследования. *«Я тут вел магистрантов, они четко и прямо сказали, а нам руководитель, говорят, сказал: “Вот твою тему, давай!”. Я спрашиваю: “Не обсуждали?” и так видно было по глазкам – этот вопрос был ниже пояса».*

Клубы – еще одно направление расширения вариативности. В университете они имеются, позволяют студентам реализовывать собственные исследовательские и личные интересы, создавать проекты. Клубы держатся на конкретных личностях, что затрудняет систему воспроизведения феномена.

В целом студенты не могут прорисовать собственную траекторию, так как часто и не знают об имеющихся возможностях. Другая трудность – не берут те возможности, которые есть в университете, так как отбит интерес за первые годы обучения.

• **Неинституционализированность фигуры тьютора /системы тьюторства**

Осознание трудности самой задачи институционализации и в то же время обращение к имеющейся практике кураторства приводят к опасениям относительно такого положения.

«Это не выстроенная система, в ней нет подоплеки ни в контрактах, нигде. Кураторами могли становиться люди случайные, тьюторство могло случаться, могло не случаться... Кураторы работают по-разному, потому что

есть положения, но это не вишито ни в контракты, ни в «штатку», нигде».

• **Ответственность за индивидуализацию**

Участниками фокус-группы признается, что тема индивидуализации очень актуальна, созвучна университетскому сообществу. Одновременно признается, что для эффективной реализации должен быть конкретный ответственный. Сама ответственность может быть и распределенная, но она должна быть явно обозначена.

«В университете про индивидуализацию много кто говорит, но никто не берет ответственность за эту индивидуализацию, какая она должна быть, преподаватель отвечает за то, руководитель ОП за это или это полная ответственность на каком-то другом субъекте».

• **Требования к ресурсам**

Для реализации тьюторской модели требуется значительный объем ресурсов. Речь идет как о финансах, так и о людях («кто будет тьюторами?», «где мы найдем столько тьюторов?») инеобходимости обучения («как мы их так быстро обучим?»). Здесь же поднимается вопрос и о политической воле: насколько твердо решение реализовывать тьюторскую модель и готовность выделять требующиеся ресурсы.

«Ресурсы, их всегда не хватает. Если появляется новое как что-то институциональное, единица, то значит, встанет вопрос о ресурсах. А само тьюторское сопровождение – это по факту действие не из дешевых ресурсов по времени».

«Как во всех учебниках по управлению изменениями говорится: проверьте высшее руководство делать то, на что оно подписалось. Вот насколько желание и амбиции, волеизъявления ресурсодержащих реальны, когда встанет вопрос того, что мы всем фронтом движемся, потому что локальные изменения ситуацию не спасут».

Таким образом, фокус-группа 20.06.2017 года показала, что университетское сообщество в качестве основных препятствий для реализации тьюторской модели университета стейкхолдерами университета видит следующие:

- отсутствие студент-центрированности системы образования;
- неинституционализированность фигуры/системы тьютора;
- образовательная культура: неготовность воспринимать студента как равного субъекта;
- слабая вариативность в основных образовательных программах;
- необходимость ресурсов для реализации принципов индивидуализации и «долгой воли» управления;

- неоднородность опыта тьюторства на разных факультетах— от полного цикла сопровождения до отсутствия кураторов, навигаторов.

Команда Лаборатории индивидуализации и тьюторства соглашается с указанными препятствиями. Мы дополнительно выделяем в качестве особой проблемной зоны изменение концепта и модели управления в университете. Для представления нашей позиции относительно этой проблемной зоны сформулируем ряд вопросов.

Изменение концепта и модели управления в университете

1. Какой концепт управления должен быть взят за основу для обеспечения и развития практики индивидуализации?

За последнее двадцатилетие изменения в образовании приобрели характеристики непрерывного всеохватывающего процесса. Причем происходящие изменения носят не просто тотальный характер: меняется содержание образования, формы и способы организации образовательного процесса, механизмы институционализации. Эти изменения имеют существенный инновационный потенциал, так как меняют качество самой системы. Признаками изменения качества системы мы считаем увеличение субъектов развития образования, дифференциацию образовательных учреждений и программ, появление внеинституциональных форм образования и становление сетевого взаимодействия, обеспечившего оптимизацию и синергизм разных типов ресурсов для решения актуальных задач системы образования. В этом контексте важными становятся вопросы управления инновациями для обеспечения их устойчивости, воспроизводимости и качества, решения проблемы фиктивных инноваций и «инновационной незавершенки», связанной с отсутствием системности в управлении инновационными процессами. Эти вопросы, несомненно, занимают умы и менеджеров и исследователей в области управления инновациями в образовании. Однако нам кажется, что более значимыми сейчас являются вопросы управления инновациями, которые инициированы и реализуются самим человеком по воле человека и для решения его задач, а не задач системы— образовательными инновациями [15].

Г. Н. Прокументова, анализируя современную ситуацию в образовании указывает на то, что в настоящее время наблюдается смешение трех стратегий образования, отражающих совершенно различные представления о целях, содержа-

нии и формах организации образования, а значит, и об управленческом обеспечении [16].

Стратегия стандартизации, связанная с представлением о целях образования как передаче культурных образцов, не смотря на долгую историю, по-прежнему представлена в лице базового заказчика на образование— государства и его стремления «удержать» единство результатов и норм деятельности своих агентов— учреждений. Стратегия социально-ориентированного образования реализуется компетентностной моделью, которая отражает интересы и ожидания от образования определенных целевых групп. Ориентация на реализацию социальных заказов и ожиданий требует от образовательного учреждения особой системы «настройки» на заказчика, включающей разработку инновационных образовательных программ и системы оценивания степени достижения целей. Третья стратегия связана с антропологическим подходом к образованию, в котором ключевая задача обеспечить, как говорил М. Мамардашвили, место личного присутствия человека в образовании [12]. Исследования научной группы профессора Г. Н. Прокументовой [13] показали, что в образовании наблюдается антропологический дефицит, который проявляется в отчуждении человека от организации образования: выработки и постановки целей образования, проектирования содержания и форм, анализа и оценки результативности [14].

Речь идет о всех субъектах образования: учащегося и его семьи, преподавателя, администратора учреждения, органов и позиций, отвечающих за управление развитием системы.

Для преодоления антропологического дефицита не продуктивно использовать административно-иерархические модели управления изменениями. Более того, здесь проблематизируется и проектный подход к управлению инновациями, так как он предполагает выделение проблемной зоны и выстраивание конкретных механизмов воздействия на ситуацию. Если речь идет не о проблеме, которую надо решить в целях более качественного действия системы а об инновациях, которые являются процессом и результатом «изыскания» и интерпретации того, что в качестве проблемы и / или цели еще не определено акторами [15]. Значит, необходимы формы разнопозиционного анализа и коллективного рефлексивного познания, позволяющие «оправдывать свои действия и приводить аргументы, объяснять, почему нужно поступать так, а не иначе».

Таким образом, мы формулируем тезис: для решения задач развития практики индивидуали-

зации как практики в антропологическом подходе нам необходимо использовать особый концепт управления. Этот концепт лежит в рамках социогуманитарного подхода к управлению инновациями (Н. Луман, Г. Минцберг, Г. Н. Прокументова, П. Сенге и др.).

Суть гуманитарного подхода к управлению образовательными инновациями Г. Н. Прокументова характеризует следующими положениями:

- «выделение совместной деятельности участников образовательного процесса на «местах» как предмета их влияния, организации, совершенствования, изменения;
- организация такой совместной деятельности, в которой ее участникам открывается доступ к метафизическим ценностям, информация о вызовах образованию, доступ «к истокам», порождению образовательного смысла образования и совместной деятельности;
- создание таких мест «личного присутствия» в системе образования, которые представляют собой выражение воли, усилий и результат самоорганизации участников образовательного процесса, их совместной деятельности, форму выражения (воплощения) ими своих представлений о ценности и качестве образования.
- оценка качества осуществляемых в образовании инноваций в связи с появлением и становлением образовательных сообществ как субъектов организации образования, субъектов управления образованием в «местах», где они его «получают» [14].

2. Какова предметность и задачи управления в образовательном учреждении на этапе становления практики индивидуализации?

Этап становления можно охарактеризовать как оформление и распространение ИДЕИ индивидуализации образования. Исследования организационных изменений в образовательных учреждениях, реализующих собственные авторские концепты, показали, что управленческие действия первого периода были нацелены не столько на учащихся и их движение, а на создание инновационно-активной, насыщенной ресурсами для профессионального развития преподавателей среды [16]. В первую очередь управленческие условия поддерживают индивидуализацию и профессионализацию педагогического коллектива. Необходимы формы управленческой поддержки для того, чтобы преподаватели изучали, пробовали, рефлексировали новый профессиональный

опыт и новый образовательный концепт [17]. Беру на себя смелость утверждать, что на первом этапе развития инноваций – этапе формирования единого ценностно-смыслового инициативного пространства в учреждении серьезный потенциал имеют именно механизмы коммуникаций: семинары, конференции, обсуждения, презентации, фестивали педагогических идей и т. п. Если при этом проектирование таких мест будет строиться на событийной основе (то есть проектироваться как возможность личного участия, рефлексии, открытий горизонтов в деятельности), то в университете будет сделано главное – сформируется идеологический и коммуникативный потенциал для дальнейшего развития.

Прохождение этого этапа позволит перейти к системной инновационной деятельности, оформленной в проекты и программы. Можно сказать, что второй этап – это этап оформления процесса индивидуализации как новой ФУНКЦИИ университета: необходимо выделить специальные подразделения и позиции для обеспечения процесса индивидуализации учащихся в параллель со структурно-функциональным обеспечением массового образования в учреждении.

3. Как обеспечить устойчивость и особое качество индивидуализации образования в университете?

Третий этап изменений в образовательном учреждении связан с обеспечением индивидуальных запросов, траекторий и маршрутов уже не хватает функционально-проектируемых связей в учреждении. Значит, будут появляться разнообразные внутренние и внешние сети и сетевые проектные группы, обеспечивающие создание образовательной среды для конкретной группы студентов и/или проектирование и реализацию образовательной программы, в которой возможны индивидуальные маршруты и траектории. На этом этапе задаются содержательные и организационные условия для обеспечения достижения определенного КАЧЕСТВА индивидуализации образования.

Здесь важна системность управленческих условий, их взаимодополнительность и нацеленность на обеспечение концепта индивидуализации.

Продуктивно такой комплекс рассматривать на основе модели организационного дизайна 7-S [18].

В модели все блоки организационного дизайна центрированы относительно блока – супер-ориентира. В нашем случае – это концепт индивидуализации образования или индивидуальная образовательная программа как ядро.



Рис. 1. Модель организационного дизайна 7-S

Рассмотрим, как должно меняться содержание других блоков в связи с появлением концепта индивидуализации.

1) *Стратегирование*. Обеспечение постановки стратегических целей университета в соответствии с индивидуальными целями образуется с учетом запросов и особенностей социальной среды, в которой выпускник будет действовать. Сам процесс разработки стратегии не должен являться разовой задачей. Должен быть организован процесс управления разработкой и корректировкой стратегии – стратегирование. Причем ценностно-целевые ориентиры индивидуализации накладывают требования на сам процесс стратегирования. Он должен осуществляться не только субъектами организации практики образования, а с привлечением потребителей и заказчиков услуг, партнеров. Фактически речь идет уже не о стратегии развития отдельного образовательного учреждения, а о стратегии влияния субъектов практики индивидуализации на становление открытого образовательного пространства на территории.

2) *Организационная структура*. Во-первых, в организационной структуре должны быть обеспечены специальные позиции и структурные подразделения, решающие задачу насыщения образовательной среды ресурсами и обеспечения планирования, контроля, учета, координации действий всех позиционеров для обеспечения индивидуальных запросов и маршрутов. Во-вторых, обеспечение качества индивидуализации требует перехода от функционально-иерархических схем организации процесса образования внутри учреждения к внутренним и внешним образовательным сетям.

3) *Системы*. Задача индивидуализации требует пересмотра базовых систем: систем планирования, учета, контроля, распределения ресурсов,

принятия управленческих решений, мониторинга результативности и т.д. Возникают также новые задачи, требующие построения особой системы действий и ресурсного обеспечения. Системы формирования и учета образовательного заказа, координации групп разработчиков условий и средств индивидуализации, системы координации и коммуникации с внешними партнерами для реализации ИОП, организационно-технологическое обеспечение индивидуальных образовательных маршрутов, в том числе с помощью информационных технологических решений, системы получения обратной связи от потребителей и т.д.

4) *Персонал*. Дифференциация состава персонала с учетом внутренних и внешних ресурсов для обеспечения индивидуальных запросов и маршрутов: появление позиций тьютора, менеджера, эксперта, организатора, аналитика и т.д. При этом субъектом деятельности с усилением качества индивидуализации становится не отдельный преподаватель-тьютор, а команда образовательной программы, команда проектировщиков образовательной среды.

5) *Навыки*. Развитие навыков персонала для обеспечения индивидуализации (в частности, для решения такой комплексной, многофакторной задачи необходимы компетенции коллегиального проектирования, координации, рефлексии и т.д.). Для каждой функциональной позиции, задействованной в обеспечении условий индивидуализации необходимо освоение технологий компетентного / деятельностного образования и компетенций тьюторской деятельности (хотя бы в редуцированной форме).

6) *Стиль*. Формирование стиля коммуникаций и корпоративной культуры университета в соответствии с целевыми и ценностными установками – индивидуализацией. Значит, поддержка инициатив всех субъектов образования, взаимодействие и согласование как основа организационной культуры и стиля управления.

В контексте гуманитарного подхода к управлению эта схема должна рассматриваться и как обоснование того, что должно стать предметом обсуждения участников практики, задачей совместной деятельности, которую решают в процессе договаривания и согласования, поводом для порождения идей и инициатив по развитию практики.

Таким образом, поворот к студент-центрированной модели образования в духе Коперника и Галилео Галилея состоялся: в сообществе университетов Российской Федерации появились 8 университетов, которые в той или иной манере

вводят тьюторское сопровождение, обеспечивая новое качество образования и формируя повестку, задавая тренд университетскому сообществу на будущее. В каком-то смысле университет возвращает себе «университетово» – в XIII в. университетское сообщество держалось на фигуре тьютора, который помогал студенту формировать свой собственный уникальный маршрут в образовании. Время персонифицированного подхода диктует это же требование в современном мире.

Список литературы

1. Барбарига А. А., Федорова И. В. Британские университеты: Учеб. пособие для пед. институтов. М.: Высш. школа, 1979. 127 с.
2. Уивел В. О началах английского университетского воспитания / Пер. с англ. Е. Попова. М.: Тип. Александра Семана, 1859. [2], 99 с.
3. Смит Р. История гуманитарных наук. М.: ГУ ВШЭ, 2007. 391 с.
4. Рыбалкина Н. В. К истории тьюторства. Введение. Фигура Нового Средневековья // Материалы VIII Всероссийской научно-практической тьюторской конференции. Томск. 2004. С. 79.
5. Прокументова Г. Н. Ситуация функционально-смысловой неопределенности как область гуманитарной практики и исследования // Гуманитарное исследование в образовании: опыт, размышления, проблемы. Томск. Издательство Томского государственного университета. 2002. С. 255.
6. Александрова Е. А., Андреева Е. А. Модернизация классической модели тьюторства в России, странах Европейского союза и Ближнего Востока. М.: МПГУ, 2013. 169 с.
7. Ковалева Т. М. Открытость образования как принцип построения современных образовательных технологий [Электронный ресурс]. URL: <http://home-edu.net.ua/otkrytost-obrazovaniya-kak-princip-postroeniya-sovremennih-obrazovatelnih-tehnologiy/> (дата обращения: 11.10.2017).
8. Стецюк Т. В. Версия гуманитарного исследования: объект и позиция исследователя // Гуманитарное исследование в образовании: опыт, размышления, проблемы / под ред. Г. Н. Прокументовой. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 2002. С. 215–231.
9. Хайдеггер М. Бытие и время [Электронный ресурс]. URL: http://yanko.lib.ru/books/philosoph/haydegger-butie_i_vremya-8l.pdf (дата обращения: 05.09.2017).
10. Фуко М. Забота о себе [Электронный ресурс]. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/fuko_3/index.php (дата обращения: 01.09.2017).
11. Розин В. М. Философия субъективности. М.: АПКИПППРО, 2001. 608 с.
12. Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1: Феноменология образовательных инноваций / под ред. Г. Н. Прокументовой. Томск: Томск. гос. ун-т, 2005. 484 с.
13. Прокументова Г. Н. Взаимодействие вузов и школ: потенциал гуманитаризации управления инновациями // Взаимодействие вузов и школ для становления Открытого образовательного пространства: потенциал, проблемы, задачи управления / под ред. Г. Н. Прокументовой. Томск: ТМЛ-Пресс, 2013. С. 15–65.
14. Прокументова Г. Н. Управление образовательными инновациями: гуманитарный подход // Сибирский психологический журнал № 50. 2013. С. 122–131.
15. Старк Д. Гетерархия: организация диссонанса // Экономическая социология. 2009. Т. 10. № 1. С. 57–89.
16. Суханова Е. А. Влияние инноваций на организационные изменения в образовательных учреждениях // Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 2: Типологизация образовательных инноваций / под ред. Г. Н. Прокументовой. Томск: Томск. гос. ун-т, 2009. С. 372–397.
17. Ковалева Т. М. Школа-лаборатория. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 128 с.
18. Waterman R. H., Peters T. J., and Phillips J. R. Structure is not Organization, Business Horizons, June 1980, vol. 23, iss. 3, pp. 14–26.

DOI 10.15826/umpa.2017.06.079

THE TRANSITION TO MODERN UNIVERSITY TUTOR MODEL: PREREQUISITES, PRECEDENTS AND MANAGEMENT TASKS

T. M. Kovaleva, E. A. Sukhanova, N. S. Gulius

National Research Tomsk State University

36 Lenin ave., Tomsk, 634050, Russian Federation; guliussn@yandex.ru

Key words: preconditions and precedents of the modern university tutor model, the university tutoring model organizational and managerial conditions implementation.

The research article is devoted to the topic of approbation and introduction of the modern university tutorial model in based on the National Research Tomsk State University activity. The purpose of the article is to identify the prerequisites, reconstruct the existing experience of tutoring at the university, and to analyze the organizational and managerial conditions for implementing the modern university tutoring model in the context of the university transformation during the 5–100 program participation.

The novelty of the approach is provided by applying a set of methods – from a comparative historical method to diagnosing a problem field by reconstructing the existing experience of tutoring the students of the university, a sociological focus group with representatives of three groups of the university community (teachers-trainees, professors, students and managers) and a 7S model that allows to identify the mandatory organizational and managerial conditions for the implementation of the modern university tutoring model.

The relevance of the research relates to the global transformation of the higher education system towards a personified approach to the subject of education. The university previously claimed to build a picture of the Universum. And in a super complex reality model, in the lack of systemic, clarity and completeness, the contradictory nature of the world picture, claims to build a universe in the framework of assembling individual professional and personal meaning for a particular student with his request. The university educational environment, in which various resources of modern science are presented, provides the opportunity for multiple samples in various areas of modern knowledge, the reflection of their experience and, as a consequence, the conscious construction of an individual educational program.

The relevance for the university is related to the fact that at Tomsk State University (TSU) in 2017–2018 academic year the Individualization and Tutoring Laboratory implements the project of accompanying students of the university with a high educational potential (HiPO students).

This was the order of the rector in August 2017, when the students with a high score was enrolled in the university.

In creating the modern university tutoring model we appealed to the reconstruction of our own experience in implementing tutoring support for students during 2010–2016. In the community of universities of the Russian Federation there are 8 universities that introduce tutorial support in a different way, providing a new quality of education and forming, setting a trend for the future university community.

In the third part of the article, the organizational and managerial conditions for the implementation of the tutoring model of the modern university are given.

In conclusion, you can see the theses about the modern university tutoring model potential as an agenda in the system of higher education.

References

1. Barbariga A. A., Fedorova I. V. *Britanskije universitety* [British Universities], Moscow, Vysshaya shkola, 1979, 127 p.
2. Whewell W. *O nachalakh angliiskogo universitetskogo vospitaniya* [On the Principles of the English University Education], Moscow, Alexander Semen Publ., 1859, [2], 99 p.
3. Smit R. *Istoriya gumanitarnykh nauk* [The History of the Human Sciences], Moscow, Higher School of Economics Publ., 2007, 391 p.
4. Rybalkina N. V. *K istorii t'yutorstva. Vvedenie. Figura Novogo Srednevekov'ya* [To the History of Tutoring. Introduction. Figure of the New Middle Ages], available at: <http://thetutor.ru/history/article04.html/> (accessed 11.10.2017).
5. Prozumentova G. N. *Situatsiya funktsional'no-smyslovoy neopredelennosti kak oblast' gumanitarnoi praktiki i issledovaniya* [The situation of Functional and Semantic Uncertainty as a Field of Humanitarian Practice and Research]. In: Prozumentova G. N. (ed.) *Gumanitarnoe issledovanie v obrazovanii: opyt, razmyshleniya, problemy* [Humanitarian Studies in Education: Experience, Reflection, Problem], Tomsk, 2002, pp. 244–259.
6. Aleksandrova E. A., Andreeva E. A. *Modernizatsiya klassicheskoi modeli t'yutorstva v Rossii, stranakh Evropeiskogo soyuza i Blizhnego Vostoka* [Modernization of the Russian Classical Model of Tutoring: the countries of the European Union and the Middle East], Moscow State University of Education Publ., 2013, 169 p.
7. Kovaleva T. M. *Otkrytost' obrazovaniya kak printsip postroeniya sovremennykh obrazovatel'nykh tekhnologii* [Openness of education as a principle of building modern educational technologies], available at: <http://home-edu.net.ua/otkrytost-obrazovaniya-kak-princip-postroeniya-sovremennykh-obrazovatelnykh-tehnologii/> (accessed 11.10.2017).
8. Stetsyuk T. V. *Versiya gumanitarnogo issledovaniya: ob'ekt i pozitsiya issledovatelya* [Humanitarian Research Version: the Object and Position of the Researcher]. In: Prozumentova G. N. (ed.) *Gumanitarnoe issledovanie v obrazovanii: opyt, razmyshleniya, problemy* [Humanitarian Studies in Education: Experience, Reflection, Problem], Tomsk, 2002, pp. 215–231.
9. Heidegger M. *Bytie i vremya* [Being and Time], available at: http://yanko.lib.ru/books/philosoph/haydegger-butie_i_vremya-8l.pdf (accessed: 05.09.2017).
10. Foucault M. *Zabota o sebe* [The Care of the Self], available at: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/fuko_3/index.php (accessed 01.09.2017).
11. Rozin V. M. *Filosofiya sub'ektivnosti* [Philosophy of Subjectivity], Moscow, 2001, 608 p.
12. Prozumentova G. N. (ed.) *Perekhod k Otkrytomu obrazovatel'nomu prostranstvu*. [Transition to the Open Educational Space], Part 1, *Fenomenologiya obrazovatel'nykh innovatsii* [Phenomenology of educational innovation], Tomsk State University, 2005, 484 p.
13. Prozumentova G. N. *Vzaimodeistvie vuzov i shkol: potentsial gumanitarizatsii upravleniya innovatsiyami* [Interaction between Universities and Schools: the Potential for the Humanitarization of Innovation Management]. In: Prozumentova G. N. (ed.) *Vzaimodeistvie vuzov i shkol dlya stanovleniya Otkrytogo obrazovatel'nogo prostranstva: potentsial, problemy, zadachi upravleniya* [The Interaction between Universities and Schools for the Establishment of the Open Educational Space: Potential, Problems, Management Tasks], Tomsk, 2013, pp. 15–65.
14. Prozumentova G. N. *Upravlenie obrazovatel'nyimi innovatsiyami: gumanitarnyi podkhod* [Management of Educational Innovations: Humanitarian Approach]. *Sibirskii*

psikhologicheskii zhurnal [Siberian Journal of Psychology], 2013, no. 50, pp. 122–131.

15. Stark D. Geterarkhiya: organizatsiya dissonansa [Heterarchy: the Organization of Dissonance]. *Ekonomicheskaya sotsiologiya* [Economic Sociology], 2009, vol. 10, no. 1, pp. 59–89.

16. Sukhanova E. A. Vliyanie innovatsii na organizatsionnye izmeneniya v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh [The Influence of Innovations over Organizational Changes in Educational Institutions].

In: Prozumentova G. N. (ed.) *Perekhod k Otkrytomu obrazovatel'nomu prostranstvu*. [Transition to the Open Educational Space], Part 2, Tipologizatsiya obrazovatel'nykh innovatsii [Typologization of Educational Innovations], Tomsk, 2009, pp. 372–397.

17. Kovaleva T. M. *Shkola-laboratoriya* [School-Laboratory], Moscow, Voronezh, MODEK, 1998, 128 p.

18. Waterman R. H., Peters T. J., and Phillips J. R. Structure is not Organization, *Business Horizons*, June 1980, vol. 23, iss. 3, pp. 14–26.

Информация об авторах / Information about the authors:

Ковалева Татьяна Михайловна – доктор педагогических наук, профессор ГАОУ ВО МГПУ, руководитель лаборатории индивидуализации и тьюторства НОЦ «Институт инноваций в образовании» НИ ТГУ; 8 (499) 181-21-33; 8-985-997-31-56; tkova@mail.ru.

Суханова Елена Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент Института экономики и менеджмента, заместитель проректора по учебной работе НИ ТГУ, директор НОЦ «Институт инноваций в образовании» НИ ТГУ; 8-905-990-63-62; esukhanova@mail.ru.

Гулиус Наталья Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент Института экономики и менеджмента НИ ТГУ, координатор лаборатории индивидуализации и тьюторства НОЦ «Инновации в образовании» НИ ТГУ; 8-952-880-77-05; guliusn@yandex.ru.

Tatyana M. Kovaleva – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Moscow City Pedagogical University, the Head of the Laboratory of Individualization and Tutoring of the «Innovations in Education Institute» in National Research Tomsk State University; +7 (499) 181-21-33, 8-985-997-31-56; tkova@mail.ru.

Elena A. Sukhanova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Institute of Economics and Management, Deputy Vice-Rector for Academic Affairs of the National Research Tomsk State University, Director of the «Innovations in Education Institute» National Research Tomsk State University; 8-905-990-63-62; esukhanova@mail.ru.

Natalia S. Gulius – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Institute of Economics and Management, National Research Tomsk State University, Individualization and Tutoring Laboratory Coordinator in the «Innovations in Education Institute»; 8-952-880-77-05; guliusn@yandex.ru.



ТИПЫ ИНТЕГРАЦИИ МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС УНИВЕРСИТЕТОВ*

Т. В. Семенова, К. А. Вилкова

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

Ключевые слова: массовый открытый онлайн-курс, MOOK, онлайн-обучение, смешанное обучение, перевернутый класс, типы интеграции MOOK, учебный процесс, онлайн-платформы.

Цель данной работы – выделение существующих типов интеграции массовых открытых онлайн-курсов (MOOK) в учебный процесс на основе оценки практик, принятых в зарубежных и российских университетах. Помимо этого нами были определены условия, которые необходимы для успешной интеграции онлайн-курсов такого формата в образовательные программы университетов России, и обозначены основные преимущества и ограничения использования MOOK в учебном процессе. Для анализа были использованы данные научных публикаций, нормативных документов вузов, официальных сайтов учебных заведений, а также 5 экспертных интервью, проведенных с руководителями и сотрудниками центров по онлайн-обучению ведущих университетов России, являющихся членами Ассоциации «Национальная платформа открытого образования» (НПОО).

Анализ опыта интеграции MOOK в учебный процесс позволил выделить три основных типа включения онлайн-курсов в образовательные программы: 1) встраивание MOOK в смешанный формат обучения, 2) замена части очных курсов образовательной программы на онлайн-дисциплины, 3) создание программы онлайн-магистратуры, в которой все курсы читаются в формате MOOK. В зарубежных вузах данная технология обучения становится неотъемлемой частью обучения, тем самым создаются новые условия получения образования. В то же время в российских учебных заведениях широкого распространения данная практика не получила, однако уже существует нормативная база, позволяющая интегрировать MOOK в учебный процесс. Это может быть связано, прежде всего, с низкой осведомленностью как вузов, так и студентов о возможности использования онлайн-курсов в рамках учебного процесса.

Несмотря на преимущества использования онлайн-курсов, данная практика имеет и свои риски: 1) в исследованиях пока не выявлено единого стандарта по организации курса смешанного формата; 2) отсутствует единый стандарт по оценке качества MOOK; 3) пока неясны экономические и образовательные эффекты от интеграции онлайн-курсов в учебный процесс, а также бизнес-модель онлайн-образования; 4) в формат онлайн-курса не могут быть переведены курсы определенной тематики, 5) наблюдается сопротивление со стороны преподавателей относительно интеграции MOOK в учебный процесс и их низкая заинтересованность в использовании данных курсов в рамках учебной программы, 6) открытыми остаются вопросы, связанные с правильным подбором MOOK, формированием учебного плана с удобными сроками прохождения курса, а также правильным перерасчетом результатов освоения онлайн-курсов.

Для обеспечения успешной интеграции MOOK в учебный процесс вузов России предлагаются три группы условий, которые необходимы при реализации двух вариантов смешанной модели, модели замены части очных курсов на онлайн-курсы и модели онлайн-магистратуры, полностью основанной на MOOK: 1) кадровый состав, 2) администрирование процесса интеграции и 3) функционал онлайн-платформы.

Полученные в результате анализа данные могут представлять интерес для руководителей вузов, поскольку являются практическими рекомендациями для реализации интеграции MOOK в учебную деятельность. Предложенные условия позволят успешно применять данную образовательную технологию как в селективных, так и в неселективных университетах, открывать новые возможности для применения инновационных методов преподавания на практике.

Изначально формат массовых открытых онлайн-курсов (MOOK) появился как часть технологии смешанного обучения для замены очных лекций на просмотр видеозаписи вне учебной аудитории с прохождением тестов и квизов [1]. Ведущие американские университеты стали создавать онлайн-курсы путем трансформации и переноса своих очных дисциплин в онлайн-

среду. Помимо того, что университеты начали использовать свои собственные онлайн-курсы в рамках учебного процесса, появилась практика покупки лицензии на право использования контента MOOK, разработанного другим вузом [2]. Например, университет штата Калифорния в Сан-Хосе запустил пилотное исследование по использованию контента MOOK, размещенных

* Статья подготовлена в рамках проекта по выполнению работ по разработке и апробации моделей включения онлайн-курсов в учебные планы студентов с целью повышения качества и экономической реализации образовательной программы.

на платформах edX и Udacity, в рамках формата перевернутого класса (flippedclass room). Со временем формат использования MOOK в учебном процессе трансформировался: онлайн-курсы начали применять не только в рамках смешанного обучения, но и в качестве полноценной альтернативы традиционным курсам. Начиная с 2012 г. складывается практика признания сертификатов MOOK, то есть становится возможным перезачет результатов освоения дисциплины в онлайн-формате. Например, первым университетом, который начал признавать сертификаты, стал Хельсинкский университет в Финляндии [2], а первой страной, где была на законодательном уровне закреплена возможность использования кредитов за MOOK, – Малайзия [3]. При этом наблюдаются не только единичные случаи замены очных курсов на MOOK [4], но и включение нескольких курсов данного формата в учебные планы как обязательные для прохождения. Например, в Колорадском университете в Боулдуре у студентов магистерской программы по информатике есть возможность пройти 5 курсов на онлайн-платформе Coursera вместо аналогичных очных занятий [5]. Кроме того, создаются целые образовательные программы, состоящие только из MOOK. Так, в весеннем семестре 2014 г. технологический институт Джорджии совместно с онлайн-платформой Udacity впервые открыл программу онлайн-магистратуры по компьютерным наукам, учебный план которой полностью состоит из онлайн-курсов [6].

В целом можно на схеме отобразить историю встраивания MOOK в учебный процесс (схема 1). Однако стоит отметить, что выделенные этапы стоит рассматривать лишь условно, так как они часто пересекаются друг с другом.

На данный момент вопрос об эффективности как замены очных курсов на MOOK, так и создания целых онлайн-программ остается открытым. Несмотря на это онлайн-курсы такого формата

продолжают активно встраиваться в образовательный процесс как в зарубежных, так и в российских вузах. Считается, что интеграция онлайн-курсов в учебный процесс позволяет применить и доработать инновационные методы в преподавании на практике, улучшить образовательные результаты студентов, привнести эффект интернационализации и сообучения от участия в курсе слушателей с разным образовательным бэкграундом, а также проводить собственные исследования в силу того, что новый формат онлайн-обучения характеризуется гибкостью к изменениям и большими объемами данных о степени активности участников на платформе [2, 7, 8, 9].

При этом можно выделить только несколько работ, в которых делалась попытка описания моделей интеграции MOOK в учебный процесс высшей школы. Так, в исследовании К. Санден было выделено 3 модели интеграции онлайн-курсов: 1) признание кредитов, полученных за прохождение MOOK, 2) покупка лицензий на контент MOOK другого вуза, 3) установление взаимного согласия относительно перезачета онлайн-курсов другого вуза, входящего в консорциум вузов, для решения проблемы организации экспертизы курсов [2]. В свою очередь, в работах российских авторов были выделены следующие типы включения MOOK в учебный процесс: 1) использование онлайн-курсов в рамках формата смешанного обучения, 2) использование MOOK как дополнительного источника получения знаний и навыков, 3) использование онлайн-курсов для повышения квалификации преподавателей [10, 11].

Однако возникает проблема, связанная с тем, что модели в данных работах были сформулированы и описаны около 4 лет назад, поэтому они уже не охватывают новые формы встраивания MOOK в образовательные программы. В данной работе выделены и описаны существующие типы интеграции MOOK в учебный процесс на основе оценки практик, принятых в зарубежных

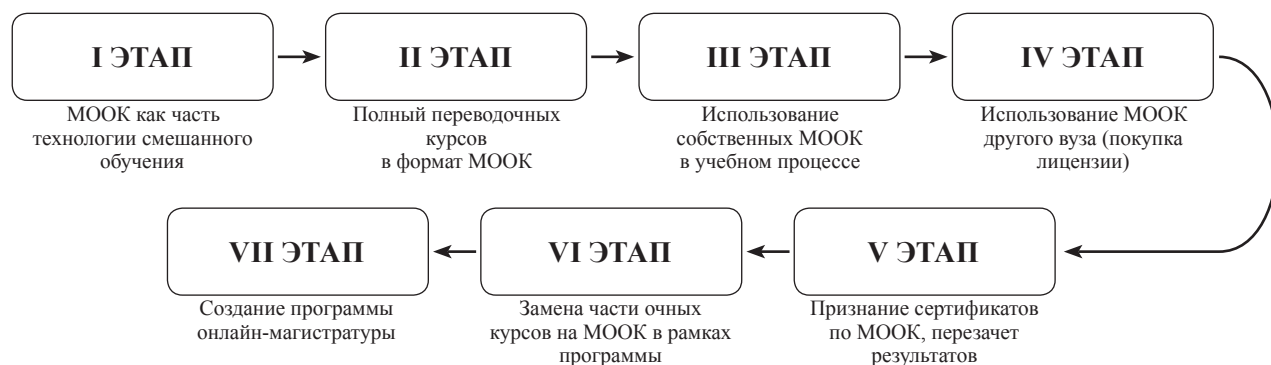


Схема 1. Этапы встраивания MOOK в учебный процесс высшей школы

и российских университетах относительно их использования. Кроме того, определяются условия, которые необходимы для успешной интеграции онлайн-курсов данного формата в образовательные программы университетов России, а также выделяются основные преимущества и ограничения использования МООК в учебном процессе. Для описания практик по встраиванию онлайн-курсов в образовательные программы вузов России и условий, необходимых для достижения успешности такой практики, использовались данные, собранные в рамках 5 экспертных интервью, проведенных с руководителями и сотрудниками центров по онлайн-обучению ведущих университетов России (члены Ассоциации НПОО).

Модели интеграции МООК в учебный процесс в зарубежных университетах

В силу того, что массовые открытые онлайн-курсы начали активно использоваться в учебной практике зарубежных университетов, сначала представим опыт учебных заведений преимущественно Америки и Западной Европы. На данный момент можно выделить 3 основных модели интеграции МООК в учебный процесс, которые сложились в рамках зарубежных вузов:

1. Встраивание в смешанный формат обучения
2. Замена части очных курсов образовательной программы на онлайн-курсы,
3. Программа онлайн-магистратуры, в которой все курсы читаются в формате МООК.

Первый тип интеграции связан с встраиванием МООК в смешанный формат обучения. Как правило, в рамках смешанного формата на онлайн-курс приходится лекционная часть курса (то есть студенты смотрят видео-лекции, выложенные на онлайн-платформах, вместо посещения очных лекционных занятий), при этом семинары могут сохранять свой очный формат, где преподаватель отвечает на вопросы студентов, акцентирует внимание на наиболее сложных моментах курса, устраивает практические и лабораторные работы и т. д. Например, в 2014 г. в Лёвенском католическом университете был проведен эксперимент по переводу очного курса по информатике для студентов 2 курса бакалавриата в формат МООК [12]. Дисциплина была разбита на два онлайн-курса длительностью 6 и 7 недель соответственно для увеличения вероятности прохождения студентами курса до конца. Оба МООК были размещены на платформе edX. Онлайн-часть дис-

циплины включала в себя видео-лекции и тестовые задания (квизы), очная часть – лабораторные работы по 2 часа в неделю. Кроме того, студенты должны были пройти промежуточную аттестацию и сдать итоговый экзамен по каждому из онлайн-курсов. Дисциплину, представленную двумя МООК, вел один преподаватель, у которого в помощниках были 4 ассистента на очную часть курса и 1 ассистент на часть, реализуемую онлайн. На оба онлайн-курса были зарегистрированы 7000 внешних участников и 300 студентов Лёвенского католического университета.

Можно также выделить другие варианты использования МООК в рамках смешанного формата обучения [4]. Например, в университете Вандербильта курс машинного обучения был реализован в следующем формате: сначала студенты в течение 10 недель проходили МООК Стэнфордского университета, затем после окончания онлайн-части в течение оставшихся 4 недель они занимались выполнением собственного исследовательского проекта, который потом защищали очно. В целом зарубежные университеты активно встраивают МООК в смешанный формат обучения, используя при этом не только свои онлайн-курсы, но и курсы, разработанные сотрудниками другого вуза, покупая лицензию на контент [2, 13, 14, 15].

Второй тип интеграции – замена части очных курсов образовательной программы на МООК. Сложился он как на индивидуальном, так и на институциональном уровнях. На индивидуальном уровне замещение очного курса на онлайн-курс является инициативой самого студента. Учащийся самостоятельно определяет, какую дисциплину, предлагаемую ему университетом, он бы хотел заменить на МООК. При этом студент может использовать не только курсы собственного вуза, но и онлайн-дисциплины от других вузов.

На институциональном уровне онлайн-курс включается в учебный план образовательной программы, студенты которой в обязательном порядке его проходят. Как правило, МООК, интегрируемый в учебный план программ, является аналогом очного курса. Поэтому трудности, связанные с перезачетом результатов освоения онлайн-курса, не возникают в силу того, что его содержание, количество кредитов и уровень трудоемкости соответствует очному курсу. В основном такая практика сложилась в селективных вузах, которые могут себе позволить создание МООК. Например, преподаватели вузов США переносят свои очные курсы в онлайн-среду для того, чтобы высвободить свое время, отведенное на лекции, на другие более активные виды деятельности [1]. Кроме того,

онлайн-курсы встраиваются в образовательные программы для формирования и развития у студентов специальных навыков, необходимых для обучения в университетской среде. Например, в Лёвенском католическом университете студенты 1-го года обучения проходят МООК для того, чтобы научиться правильно структурировать свое учебное время: онлайн-курс способствует тому, что студенты проходят дисциплину постепенно, готовясь каждую неделю для выполнения теста (это позволяет избежать ситуации, когда студенты готовятся только в самом конце курса для сдачи итогового экзамена) [16].

В том случае, если МООК, заменяющий очный курс, не соответствует по своим характеристикам очному курсу (ситуация, когда вместо очного курса студенты проходят онлайн-дисциплину другого вуза), то возникают организационные трудности, связанные с необходимостью проведения процедуры оценки, сравнения и сопоставления характеристик онлайн-курса с характеристиками очного курса. Для обеспечения проведения пересчета результатов онлайн-курса в вузе создается специальный отдел, сотрудники которого занимаются оцениванием соответствия характеристик МООК очному курсу и в силу необходимости производят перерасчет количества кредитов, баллов и академических часов [1]. Кроме того, существуют специальные внешние организации (например, Американский совет по тестированию кредитов, начисляемых в колледжах – The American Council on Education's College Credit Recommendation Service [17], Национальная служба по проверке и выдаче рекомендаций по кредитам – National Credit Review and Recommendation Service) [18], которые оказывают услуги по оценке МООК, предоставляя вузу рекомендации по: 1) уровню соответствия курса направлению подготовки, 2) количеству возможных кредитов, начисляемых за курс, 3) списку формируемых при прохождении курса компетенций [2]. Такие организационные трудности, прежде всего, характерны для Американской системы образования, в которой нет единого механизма учета учебных достижений. В свою очередь, в Европе действует европейская система накопления и перевода кредитов (ECTS), которая снимает организационные вопросы перевода кредитов для Европейских университетов. Например, немецкие университеты (Оснабрюкский университет и университет Любека) разместили на платформе Inversity МООК соответствующие требованиям ECTS [19]. Студенты, успешно окончившие курс с прохождением процедуры

прокторинга¹, получают сертификат с приложением, в котором указана необходимая информация по курсу, требуемая ECTS.

Помимо того, что существует практика точечной замены курсов традиционного формата на МООК как своего вуза, так и других вузов, наблюдается возможность замещения части очной программы на несколько онлайн-курсов. Можно выделить две варианта такой замены. Первый вариант связан с использованием МООК других вузов для замещения нескольких очных курсов, применяемый, прежде всего, неселективными вузами с высоким уровнем отсева. Например, в 2014 г. был запущен совместный проект «Альтернативный проект набора кредитов» (Alternative Credit Project [20]), организованный Американским советом по образованию (American Council on Education (ACE)), в котором участвует 51 университет Америки. Основная задача этого проекта заключается в том, чтобы предоставить возможность студентам, не закончившим обучение в вузе, набрать необходимое количество кредитов и получить диплом об окончании вуза. Добор нужного количества кредитов осуществляется за счет прохождения МООК, выбранных из списка онлайн-курсов, возможных для пересчета, который формируется коллегиально из курсов высокоселективных вузов. На данный момент в список вошли более 100 онлайн-дисциплин по разным направлениям. В целом студенту могут пересчитать от 15 до 90 кредитов (в зависимости от вуза).

Второй вариант связан с использованием МООК своего университета для замещения нескольких очных курсов. Данная практика свойственна селективным вузам, стремящимся к привлечению талантливых студентов. Примером может служить совместный проект Массачусетского технологического университета (MIT) с онлайн-платформой edX, запуск которого намечен на весну 2018 г. [21]. Эта магистерская программа по логистике (Master of Engineering in Logistics), которая состоит из двух частей: первая часть будет проходить в онлайн формате на платформе edX в виде связки дисциплин, объединенных в «микромастерс» (microMasters). Вторая часть будет организована в очной форме на базе MIT. К преимуществам программы относятся, во-первых, ее невысокая стоимость (по сравнению со стоимостью очной программы), во-вторых, наличие возможности прохождения только онлайн-части про-

¹ Прокторинг – процедура идентификации личности, которую студент проходит или виртуально (через веб-камеру), или очно (в прокторинг-центре) при помощи предъявления официального документа, удостоверяющего личность.

граммы и использование полученных кредитов для перезачета в других образовательных организациях [22] и, в-третьих, отсутствие требования к предоставлению результатов GRE и GMAT при поступлении на программу. Другим примером является магистерская программа по информатике университета Колорадо в Боулдуре [5]. Она включает в себя очные курсы, на которые отводится 24 кредита, и онлайн-курсы за 6 кредитов стоимостью в 355\$. Студенты проходят онлайн-часть в рамках специализации «Создание хранилищ данных для бизнес-аналитики» (Data Warehousing for Business Intelligence), созданной преподавателями Колорадского университета на онлайн-платформе Coursera. На весну 2016 г. 1791 студент, заплативших за специализацию, продолжают свое обучение (что составляет 61 % от всех зарегистрировавшихся на специализацию).

Третий тип интеграции – онлайн-магистратура, в которой все курсы читаются в формате МООК. Примером такого типа выступает магистерская программа по компьютерным наукам от университета Иллинойса и Coursera [23]. Программа включает в себя МООК, разработанные преподавателями университета Иллинойса и выложенные на платформе Coursera в виде специализации. Для получения степени магистра студенту требуется набрать 32 кредита, что соответствует 8 онлайн-курсам. Учащиеся самостоятельно выбирают дисциплины из списка предложенных МООК, сгруппированных по 4-м темам, внутри которых есть обязательный курс и курсы по выбору. Программа включает в себя просмотр онлайн-видео, выполнение заданий, групповую работу, а также общение с преподавателями в их приемные часы. В том случае, если студенты не пройдут требуемое количество курсов для получения степени магистра, они могут получить сертификат от платформы. Стоимость программы составляет 20 000\$, что на 30 000\$ дешевле аналогичной очной программы.

Еще одним примером является магистерская программа по компьютерным наукам от Технологического университета Джорджии и платформы Udacity [6]. Программу курса составляют МООК, разработанные преподавателями университета, при технической и денежной поддержке американского конгломерата AT&T Inc. Данная программа, запущенная в 2015 году, привлекла 3000 студентов. Обучающиеся должны набрать 30 кредитов для получения степени магистра. У каждого студента есть право свободного выбора МООК из списка предложенных курсов. Обучение предварительно рассчитано на 3 года,

однако студент имеет возможность продления срока обучения до 6 лет. Стоимость программы определяется сроком обучения: чем дольше учится студент, тем больше он платит.

В целом можно сделать следующие выводы относительно характеристик программ, включающих в себя МООК: 1) они создаются, как правило, совместно с онлайн-платформами, 2) они являются аналогами очных программ, 3) в качестве МООК используются курсы, созданные вузом, предлагающим программу, 4) как правило, нет трудностей, связанных с: а) сочетанием онлайн-курсов, б) расчетом количества кредитов, уровня трудоемкости и других характеристик МООК, 5) стоимость их существенно ниже аналогичной очной программы, 6) образовательные программы, сочетающие в себе онлайн- и очный форматы, или программы полностью онлайн-формата, предлагаются пока только на уровне магистратуры и только по направлениям подготовки, относящимся к компьютерным наукам, 7) студенты, обучающиеся по магистерской программе в рамках специализации (Coursera) или микромастерс (edX), проходят МООК совместно с другими участниками, зарегистрированными на онлайн-курс, однако для студентов магистерской программы создаются дополнительные задания, которые отображаются на платформе только для них.

Модели интеграции МООК в учебный процесс в российских университетах

Для оценки опыта российских университетов по включению МООК в образовательные программы были проанализированы положения о перезачете результатов освоения онлайн-курсов, принятых в нескольких российских вузах, а также проведены экспертные интервью в декабре-январе 2016–2017 гг. с представителями центров по онлайн-обучению ведущих университетов России, являющихся членами НПОО (ИТМО, МФТИ, НИУ ВШЭ, СПбПУ и УрФУ). В целом в российских вузах практика включения МООК в учебные планы пока не получила широкого распространения. Однако не было найдено правовых ограничений для интеграции МООК в учебный процесс. Так, согласно Закону об образовании, каждый студент имеет право на формирование своей образовательной траектории. На данный момент можно выделить, также как и в зарубежных университетах, три модели / типа интеграции МООК в учебный процесс, которые существуют в российских вузах:

1. Встраивание в смешанный формат обучения;
2. Замена части очных курсов образовательной программы на онлайн-курс;
3. Программы онлайн-магистратуры, в которой все курсы читаются в формате MOOK.

Первый тип интеграции связан с использованием контента онлайн-курса в рамках смешанного формата обучения. Преподаватели могут вводить в свой очный курс как MOOK своего вуза, так и MOOK других вузов, в том числе курсы на иностранном языке². В общем можно выделить несколько вариантов реализации смешанного формата обучения с использованием онлайн-курса, каждый из которых будет отличаться долей очного взаимодействия между студентом, преподавателем и тьютором онлайн-обучения, а также долей взаимодействия с контентом MOOK. Например, студенты могут проходить MOOK (с необходимостью получения сертификата по нему) наряду с посещением семинарских занятий или учащиеся могут быть освобождены от семинаров при условии получения сертификата по MOOK и сдаче очного экзамена преподавателю университета.

Второй тип интеграции – замена части очных курсов на MOOK (также как в американских и европейских университетах). Он реализуется как на индивидуальном, так и на институциональном уровнях. На индивидуальном уровне студенты вместо очного курса проходят MOOK, который они выбирают или из списка рекомендованных онлайн-курсов, или самостоятельно. Список рекомендованных MOOK может формироваться отдельным центром по развитию онлайн-обучения (например, в МФТИ сотрудники Центра инновационных образовательных технологий составляют список рекомендованных курсов, который затем утверждается на Ученом совете университета), академическим руководителем образовательной программы (такая практика, например, существует в НИУ ВШЭ), руководителем программы совместно с преподавателями (СПбПУ [24] и ТГУ [25]), методической комиссией кафедр (ТПУ [26]), а также проректором по учебной работе (СФУ [27]). В список включаются курсы, размещенные как на национальной платформе открытого образования (НПОО), так и на зарубежных платформах. В некоторых вузах в рекомендованный список включают только MOOK с НПОО, так как эти курсы соответствуют федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС). В том

случае, если выбранный MOOK не входит в список рекомендованных, комиссия экспертов оценивает характеристики курса и решает вопрос о добавлении курса в список.

Основным требованием для перезачета MOOK вместо очного курса является получение студентом сертификата об успешном прохождении онлайн-курса, в котором были бы представлены основные характеристики курса, необходимые для проведения процедуры перезачета. Кроме того, в большинстве вузов от студента требуется прохождение процедуры прокторинга с идентификацией личности, чтобы исключить недобросовестное прохождение курса. Наличие сертификата об успешном завершении онлайн-курса в ряде случаев является необходимым, но недостаточным условием: от студента также требуется прохождение устной консультации / экзамена с преподавателем курса. Для возможности проведения процедуры перезачета MOOK в образовательной организации должно быть принято положение о перезачете результатов освоения онлайн-курсов в вузе, в котором была бы описана прозрачная схема замены очного курса на онлайн. В положении, как правило, указывается следующая информация: а) принцип формирования списка рекомендованных курсов, б) срок подачи заявления на замену очного курса MOOK (в большинстве случаев до старта очного курса от студента требуется предоставить не только заявление на замену очного курса, но и сертификат о прохождении MOOK для того, чтобы избежать ситуации возникновения академической задолженности), в) требования к сертификату.

На институциональном уровне в учебный план образовательной программы включаются MOOK, разработанные преподавателями как своего вуза, так и другого вуза. В случае включения онлайн-курсов своего университета у образовательной организации не возникают организационные вопросы, связанные, прежде всего, с оценкой соответствия характеристик MOOK очному курсу, и финансовые вопросы по оплате MOOK. В том случае, когда в учебный план образовательной программы включается MOOK другого вуза, университет сталкивается с организационными и финансовыми вопросами. Для решения этих вопросов вуз должен, во-первых, заключить договор о реализации образовательных услуг дополнительного образования или договор о сетевом взаимодействии (сетевой договор) с образовательной организацией, MOOK которого предполагается использовать в рамках учебного процесса, во-вторых, решить финансовые вопросы, связан-

² Стоит отметить, что в некоторых российских вузах MOOK может быть встроен в учебный процесс только в рамках смешанного формата обучения.

ные с выделением денежных средств на оплату участия своих студентов в MOOK другого вуза, в-третьих, принять положение о перезачете результатов освоения онлайн-курса, в-четвертых, встроить в свою структуру систему тьюторства для осуществления контроля за ходом обучения. К обязанностям тьютора относятся: а) помощь студентам в решении технических и организационных вопросов (например, связанных с прохождением этапа регистрации на курс, прохождением процедуры прокторинга), б) мониторинг процесса обучения, в) общение с сотрудниками образовательной организации, курс которой используется в обучении. Стоит отметить, что мониторинг процесса обучения возможен в том случае, когда с онлайн-платформы, на которой размещен MOOK, можно выгрузить всю необходимую информацию по динамике прохождения курса (например, по просмотрам видео-лекций, по баллам за каждое задание, по активности на форуме).

Третий тип интеграции MOOK, который на данный момент существует в российской образовательной среде, – программа онлайн-магистратуры. Первая онлайн-магистратура, посвященная вопросам современной комбинаторики, запущена осенью 2016 г. в МФТИ [28]. Структура предлагаемой программы имеет существенные отличия от описанных выше американских программ онлайн-магистратуры. Так, несмотря на то что программа реализуется онлайн, от абитуриентов требуется сдать письменные экзамены по математике и информатике. Сдача госэкзаменов и защита выпускной работы также проходят в очном формате. Кроме того, количество мест на программу ограничено (первый набор на программу составил 10 человек), а стоимость программы эквивалентна стоимости очной программы по комбинаторике. Важно подчеркнуть, что в программе используются MOOK, созданные преподавателями МФТИ, поэтому не возникают организационные трудности, связанные с разработкой учебного плана и заключением сетевого договора.

Условия для успешной интеграции MOOK в учебный процесс вузов России

Выделим ряд условий необходимых для обеспечения успешной интеграции MOOK в учебный процесс в вузах России на основе данных, полученных в рамках экспертных интервью. Эти условия можно условно разделить на три группы: 1) кадровый состав, 2) администрирование процесса интеграции и 3) функционал онлайн-платформы.

К первой группе относятся сотрудники университета, обеспечивающие поддержку онлайн-обучения студентов и отслеживающие результаты учебного процесса (тьюторы и учебные ассистенты), а также занимающиеся конструированием программ онлайн-магистратур, состоящих из онлайн-курсов разных университетов. Обучение в рамках MOOK требует от студента высокой самостоятельности в освоении материала, наличия навыков тайм-менеджмента, а также мотивации для прохождения курса [29]. В том случае, если студент не может правильно распределить свое время, если у него возникают вопросы в процессе прохождения курса (например, он не знает, каким образом можно пройти процедуру прокторинга), то он может обратиться к назначенному тьютору онлайн-обучения / учебному ассистенту, который поможет ему решить возникающие вопросы. Тьютор онлайн-обучения / учебный ассистент должен заранее владеть всей информацией о содержании и структуре MOOK (например, знать о сроках тестовых заданий, о процедуре пересдачи и т. д.), чтобы вовремя отслеживать процесс обучения на курсе и оказывать поддержку студентам из группы риска.

Ко второй группе относятся условия, связанные с выстраиванием в вузе прозрачной и гибкой системы, позволяющей использовать онлайн-курсы в рамках учебного процесса и перезачитывать результаты их освоения. Так, в университете должен быть создан центр, который отвечает за администрирование процесса интеграции MOOK в учебные программы, разрабатывая необходимые документы по онлайн-обучению и заключая договоры об использовании MOOK другого вуза. В вузе должно быть принято положение о перезачете результатов освоения MOOK, в котором подробно представлена схема замены очного курса на онлайн-дисциплину. Например, в положении закрепляется, какие заявления на замену очного курса на MOOK студент должен предоставить и в какой срок, какой сертификат от него требуется и в какой срок. Все формы заявлений, а также пример требуемого сертификата должны быть размещены в свободном доступе на официальном сайте образовательной организации. До студента должна быть донесена информация о том, что он может заменить очный предмет на онлайн-курс. В свою очередь, до образовательной организации должна быть донесена информация, что очные курсы могут быть заменены на MOOK.

К третьей группе относятся условия, связанные с функционированием платформы, курсы которой используются в рамках учебного про-

цесса. Онлайн-платформа должна обеспечивать хорошую внутреннюю визуализацию хода обучения как для самих студентов, которые могли бы отслеживать процесс своего обучения на курсе, так и для преподавателей, которые получали бы быструю сводку по динамике прохождения курса среди его участников. Кроме того, онлайн-платформа должна обеспечивать выгрузку всех потоковых данных, собираемых в рамках MOOK для того, чтобы производить анализ данных, необходимый для усовершенствования контента курса.

В зависимости от того, какой тип интеграции MOOK в учебный процесс применяется и онлайн-курсы каких университетов используются, складывается конфигурация элементов, которые необходимы для обеспечения успешного внедрения MOOK в образовательные программы. В табл. 1 и 2 представлены основные условия, требующиеся при реализации двух вариантов смешанной модели, модели замены части очных курсов на MOOK и модели онлайн-магистратуры, полностью основанной на онлайн-курсах, для ситуации использования собственных MOOK и курсов других вузов (плюсом отмечена необходимость наличия определенного элемента в системе).

Вне зависимости от того, какой курс используется университетом (чужой или собственный)

при интеграции MOOK в учебный процесс, в рамках смешанного обучения предполагается присутствие в вузе преподавателя, который выполняет или функцию семинариста, или проводит очные консультации / контрольные мероприятия. В том случае, когда в учебном процессе применяется онлайн-курс другого вуза при реализации модели полной замены очного курса на MOOK, функции у преподавателя этой дисциплины в университете снимаются. Кроме того, при использовании онлайн-курсов других вузов следует уделить особое внимание процессу заключения сетевых договоров с вузами-провайдерами. Юридические и финансовые отделы университета должны быть готовы к изменениям текущих схем распределения финансовых ресурсов и постановке «на поток» заключений договоров на покупку MOOK. При включении MOOK в учебные программы студентов на институциональном уровне также требуется наличие у студентов личных корпоративных адресов, которые указываются в списке участников курса, отправляемом образовательной организации в рамках сетевого договора, для составления итоговой ведомости с оценками. В этом случае на процесс поиска и соотнесения электронных адресов с инициалами студентов не тратится много времени.

Таблица 1

**Условия для успешной интеграции MOOK в вузах, использующих
собственные онлайн-курсы в учебном процессе**

Модель интеграции MOOK в учебный процесс	Кадровый состав			Администрирование процесса интеграции				Платформа
	Преподаватель оч- ного курса в вузе	Тьюторы онлайн-обучения	Специалисты по конструированию онлайн-про- грамм	Центр онлайн- обучения	Заключение сете- вого договора/ до- говора об услугах доп. образования	Электронная система поддержки обучения	Корпоративные адреса у студентов	Интерфейс он- лайн-платформы/ формируемые базы данных
Модель смешанного обучения: очные семинары и онлайн-лекции MOOK без прохождения онлайн-тестов и получения сертификата	+	-	-	-	-	-	-	-
Модель смешанного обучения: очные семинары и MOOK с получением сертификата (или MOOK с получением сертификата и очная сдача экзамена в вузе)	+	+	-	+	-	+	+	+
Модель замены части очных курсов на MOOK: индивидуальный уровень	-	-	-	+	-	+	-	-
Модель замены части очных курсов на MOOK: институциональный уровень	-	+	-	+	-	+	+	+
Модель онлайн-магистратуры, основанной на MOOK	+	+	-	+	-	+	+	+

Таблица 2

**Условия для успешной интеграции MOOK в вузах,
использующих MOOK других вузов в учебном процессе**

Модель интеграции MOOK в учебный процесс	Кадровый состав			Администрирование процесса интеграции				Платформа
	Преподаватель оч- ного курса в вузе	Тьюторы онлайн-обучения	Специалисты по конструирова- нию онлайн-про- грамм	Центр онлайн- обучения	Заключение сете- вого договора/ до- говора об услугах доп. образования	Электронная система поддержки обучения	Корпоративные адреса у студентов	Интерфейс он- лайн-платформы/ формируемые базы данных
Модель смешанного обучения: очные се- минары и онлайн-лекции MOOK без прохожде- ния онлайн-тестов и получения сертификата	+	-	-	-	-	-	-	-
Модель смешанного обучения: очные се- минары и MOOK с получением сертификата (или MOOK с получением сертификата и очная сдача экзамена в вузе)	+	+	-	+	+	+	+	+
Модель замены части очных курсов на МО- ОК: индивидуальный уровень	-	-	-	+	-	-	-	-
Модель замены части очных курсов на МО- ОК: институциональный уровень	-	+	-	+	+	+	+	+
Модель онлайн-магистратуры, основанной на MOOK	-	+	+	+	+	+	+	+

Заключение

Начиная с 2012 г. MOOK получили свое широкое распространение, подключили к созданию курсов новые университеты, расширили контингент участников и список курсов из разных областей знаний. Например, за период с 2015 по 2016 гг. число MOOK, доступных пользователям, увеличилось с ~4.000 [30] до 7.000 [31]. За тот же период аудитория онлайн-курсов выросла в 1,7 раза, достигнув 58 [31] миллионов к концу 2016 г., а количество университетов, создающих собственные MOOK, за тот же период увеличилось с 500 [30] до 700 [31].

Несмотря на то что на данный момент не были получены надежные данные об эффективности формата MOOK, онлайн-курсы активно встраиваются в учебный процесс в высшей школе. Анализ опыта интеграции MOOK в учебный процесс позволил выделить три основных типа включения MOOK в образовательные программы: 1) встраивание MOOK в смешанный формат обучения, 2) замена части очных курсов образовательной программы на онлайн, 3) создание программы онлайн-магистратуры, в которой все курсы читаются в формате MOOK. В зарубежных вузах MOOK становятся неотъемлемой частью обучения, создают новые условия получения об-

разования. В то же время в российских учебных заведениях уже существует нормативная база, позволяющая интегрировать MOOK в учебный процесс, однако широкого распространения данная практика не получила. Это может быть связано, прежде всего, с низкой осведомленностью как вузов, так и студентов о возможности использования MOOK в рамках учебного процесса. Например, как было показано [31], каждый 5-й студент ведущих вузов России ничего не слышал о MOOK. Кроме того, в университетской среде может отсутствовать практика интеграции MOOK в учебный процесс в силу недостатка необходимой информации о том, каким образом можно перезачесть результаты онлайн-курса, как организовать процесс встраивания онлайн-курса в учебный план, насколько юридически и финансово решить вопрос с использованием данной образовательной технологии.

При этом можно выделить ряд преимуществ, связанных с применением онлайн-курсов в учебном процессе. Во-первых, университеты могут использовать MOOK в качестве подготовки новых студентов (прежде всего первокурсников) к специфической университетской жизни. MOOK адаптационного характера позволяет обеспечить полноценное и быстрое встраивание новых сту-

дентов в университетскую среду, а также сформировать определенные знания, необходимые для освоения дисциплин [16, 32]. Во-вторых, университеты могут встраивать MOOK в учебный процесс для оптимизации затрат на свою образовательную деятельность. Например, вуз может купить MOOK известного профессора вместо поиска и найма квалифицированного преподавателя или вместо введения дополнительной преподавательской ставки. В-третьих, интеграция MOOK в образовательные программы позволяет увеличить вариативность учебного плана и расширить возможности для построения индивидуальной образовательной траектории. И, наконец, встраивание MOOK в образовательную программу может позволить усовершенствовать учебный процесс, высвободить время на более активные учебные практики, используемые на семинарских занятиях.

В то же время, несмотря на все преимущества использования MOOK в учебном процессе, данная практика имеет и свои риски. Во-первых, в исследованиях пока не выявлено единого стандарта по организации курса смешанного формата. Перед каждым преподавателем встает вопрос конструирования курса, сочетающего в себе очные занятия и онлайн-курс (например, как правильно сочетать контент MOOK с контентом очного курса, как правильно распределить время, какой MOOK лучше подходит к очному курсу). Во-вторых, отсутствует единый стандарт по оценке качества массовых открытых онлайн-курсов. Центр по онлайн-обучению и преподаватель, который планирует использовать MOOK, должны разработать механизмы для оценки качества применяемого онлайн-курса. В-третьих, пока неясны экономические и образовательные эффекты от интеграции онлайн-курсов в учебный процесс, а также бизнес-модель онлайн-образования. В-четвертых, в формат онлайн-курса не могут быть переведены курсы определенной тематики. Кроме того, данный формат подходит не всем студентам: как показывают исследования, вероятность успешного прохождения MOOK выше для тех, кто уже имеет высшее образование, опыт онлайн-обучения, опыт обучения по тематике курса [33, 34, 35]. В-пятых, наблюдается сопротивление со стороны преподавателей относительно интеграции MOOK в учебный процесс и их низкая заинтересованность в использовании онлайн-курсов в рамках учебной программы. Кроме того, остаются вопросы, связанные с правильным подбором онлайн-курсов, формированием учебного плана с удобными сроками прохождения дисциплины, а также правильным перерасчетом результатов освоения он-

лайн-курсов. Однако большинство из указанных ограничений снимаются при проведении исследований, которые покажут, насколько MOOK как формат является эффективным при его использовании в учебном процессе высшей школы, какая модель является наиболее выгодной с экономической стороны, так и со стороны максимизации образовательных результатов студентов, каким образом правильно оценивать качество курса и встраивать его в учебный процесс.

Список литературы

1. Hollands F. M., Tirthali D. MOOCs: Expectations and Reality. Columbia University: Teachers College, 2014. 210 p.
2. Sandeen C. Integrating MOOCs into Traditional Higher Education: The Emerging «MOOC 3.0» Era, Change: The Magazine of Higher Learning, 2013, vol. 45, iss. 6, pp. 34–39.
3. Malaysia to Become First Country to Develop Credit Recognition Policy for Online Courses, available at: <https://www.nst.com.my/news/2016/01/122766/malaysia-become-first-country-develop-credit-recognition-policy-online-courses> (accessed 31.10.2017).
4. Israel M. J. Effectiveness of Integrating MOOCs in Traditional Classrooms for Undergraduate Students, International Review of Research in Open and Distributed Learning, 2015, vol. 16, no. 5, pp. 102–118.
5. Data Warehouse Specialization MOOC Offers Transfer Credits Courses, available at: <https://www.cu.edu/article/data-warehouse-specialization-mooc-offers-transfer-credits> (accessed 31.10.2017).
6. Online Master of Science Computer Science (OMS CS), available at: <https://www.omscs.gatech.edu/> (accessed 31.10.2017).
7. Hollands F. Why Do Institutions Offer MOOCs? Journal of Asynchronous Learning Network, 2014, vol. 18, no. 3, pp. 1–20.
8. Belanger Y., Thornton J. Bioelectricity: A Quantitative Approach. Duke University's First MOOC, available at: https://dukespace.lib.duke.edu/dspace/bitstream/handle/10161/6216/Duke_Bioelectricity_MOOC_Fall2012.pdf?sequence=1 (accessed 31.10.2017).
9. Kizilcec R. F. & Brooks C. (2017). Diverse Big Data and Randomized Field Experiments in MOOCs. In: Lang C., Siemens G., Wise A., Gašević D. (eds.), Handbook of Learning Analytics, [s. l.], Society for Learning Analytics Research, 2017, pp. 211–222.
10. Чамчиян А. О. К вопросу о возможности сочетания MOOK и традиционных форм обучения // Электронное обучение в непрерывном образовании. 2014. Т. 1. № 1 (1). С. 339–347.
11. Маковейчук К. А. Перспективы использования курсов в формате MOOK в высшем образовании в России. Международный научно-исследовательский журнал. 2015. № 6–3 (37). С. 66–67.
12. Combéfis S., Van Roy P. Three-Step Transformation of a Traditional University Course into a MOOC: a LouvainX Experience. In: Experience Track: Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit 2015, Mons, 2015, pp. 76–80.

13. Kloos D., Muñoz-Merino J., Muñoz-Organero M., Alario-Hoyos C., Perez-Sanagustin M., Ruiperez A., Sanz L. Experiences of Running MOOCs and SPOCs at UC3M. In: Global Engineering Education Conference (EDUCON), 2014, pp. 884–891.
14. Fox A., Patterson D. A., Ilson R., Joseph S., Walcott-Justice K., Williams R. Software Engineering Curriculum Technology Transfer: Lessons Learned from MOOCs and SPOCs, available at: <https://www2.eecs.berkeley.edu/Pubs/TechRpts/2014/EECS-2014-17.pdf> (accessed 31.10.2017).
15. Yu C. Challenges and Changes of MOOC to Traditional Classroom Teaching Mode, Canadian Social Science, 2015, vol. 11, no. 1, pp. 135–139.
16. Docq F., Ella H. Why make MOOCs? Effects on On-campus Teaching and Learning. In: Experience Track: Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit 2015, Mons, 2015, pp. 18–20.
17. American Council on Education, available at: <http://www.acenet.edu/Pages/default.aspx> (accessed 31.10.2017).
18. National College Recommendation Service, available at: <http://www.nationalccrs.org/> (accessed 31.10.2017).
19. ECTS Credits for MOOC on Iversity, available at: <https://iversity.org/en/pages/moocs-for-credit> (accessed 31.10.2017).
20. Alternative Credit Project, available at: <http://www.alternativecreditproject.com/> (accessed 31.10.2017).
21. Supply Chain Management Blended Program, available at: <http://scm.mit.edu/program/blended-masters-degree-supply-chain-management> (accessed 31.10.2017).
22. MicroMasters Program Entry Pathways, available at: http://courses.curtin.edu.au/course_overview/curtin-online/micro-masters-entry-pathways.cfm (accessed 31.10.2017).
23. Master of Computer Science in Data Science, available at: <https://online.illinois.edu/mcs-ds> (accessed 31.10.2017).
24. Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого». Приказ об утверждении Регламента зачета результатов освоения онлайн-курсов. Регламент зачета результатов освоения онлайн-курсов [Электронный ресурс]. URL: <http://open.spbstu.ru/wp-content/uploads/2016/06/reglament.pdf> (дата обращения: 31.10.2017).
25. Положение о зачете результатов освоения открытых онлайн-курсов в НИ ТГУ [Электронный ресурс]. URL: <https://ido.tsu.ru/normdocs/elearning/perezachet.pdf> (дата обращения: 31.10.2017).
26. Положение об учете результатов освоения открытых онлайн-курсов в Томском политехническом университете [Электронный ресурс]. URL: http://portal.tpu.ru:7777/eL/normative_base/normative%20base/using_mook.pdf (дата обращения: 31.10.2017).
27. Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет». Регламент зачета результатов освоения массовых открытых онлайн-курсов [Электронный ресурс]. URL: <http://about.sfu-kras.ru/docs/9653/pdf/557752> (дата обращения: 31.10.2017).
28. МФТИ. Современная комбинаторика. Первая в России онлайн-магистратура [Электронный ресурс]. URL: <http://omscmpt.ru/> (дата обращения: 31.10.2017).
29. Onah D., Sinclair J., Boyatt R. Dropout Rates of Massive Open Online Courses: Behavioral Patterns, Proceedings of 6th International Conference on Education and New Learning Technologies, Barcelona, 2014, pp. 5828–5834.
30. By the numbers: MOOCs in 2015, available at: <https://www.class-central.com/report/moocs-2015-stats/> (accessed 31.10.2017).
31. By the numbers: MOOCs in 2016, available at: <https://www.class-central.com/report/mooc-stats-2016/> (accessed 31.10.2017).
32. Балясин М. А., Семенова Т. В. Вовлечение студентов в онлайн-обучение // Федеральный справочник. Образование в России / под ред. Д. Панкова. М.: АНО «Центр стратегических программ», 2016. Т. 11. С. 290–298.
33. Firmin R., Schiorring E., Whitmer J., Willett T., Collins E. D., Sujitparapitaya S. Case Study: Using MOOCs for Conventional College Coursework, Distance Education, 2014, vol. 35, no. 2, pp. 178–201.
34. Kizilcec R., Saltarelli A., Reich J., Cohen G. Closing Global Achievement Gaps in MOOCs, Science, 2017, vol. 355, no. 6322, pp. 251–252.
35. Semenova T., Rudakova L. Barriers to Taking Massive Open Online Courses (MOOCs), Russian Education and Society, 2016, vol. 58, no. 3, pp. 228–245.

DOI 10.15826/umpa.2017.06.080

TYPES MOOC INTEGRATION INTO UNIVERSITIES' EDUCATIONAL PROCESS

T. V. Semenova, K. A. Vilкова

National Research University Higher School of Economics

20 Myasniiskaya str., Moscow, 101000, Russian Federation; tsemenova@hse.ru

Key words: massive open online course, MOOC, online education, blended learning, flipped classroom, MOOC's types of integration, educational process, online platforms.

The aim of this work was to identify the existing types of massive open online courses integration into the educational process with the help of assessing the practices adopted by foreign and Russian universities. Besides, the authors identified conditions necessary for successful integration of online courses into academic programs of Russian universities and marked basic advantages and limitation of using MOOC in the educational process. Analysis used the data from

academic publications, university regulatory documents, university official sites and 5 expert interviews with executives and administrators of online learning centers from leading Russian universities – members of «National open learning platform» (NOLP) Association.

The analysis of MOOC integration into educational process allowed for identifying three main types of online courses inclusion into academic programs: 1) MOOC integration into blended format of learning; 2) replacement of several full-time courses by online disciplines; 3) creating a program of an online master course with all courses taught in online format. Foreign universities have made this technology an essential part of training, therefore creating new environment for education. At the same time, Russian universities do not use this method on a wide-scale basis. Yet there is a legislative basis for MOOC integration into the educational process. This might be related first of all with low awareness of both universities and students of the opportunity of using online courses within the framework of the educational process.

Despite the advantages of using online courses, this practice has its risks: 1) researchers have not identified a single unified standard for organizing blended courses; 2) there is no standard for evaluating MOOC quality; 3) we do not know economic and educational effects of integrating online courses into the educational process as well as business – model of online education; 4) courses on certain topics cannot be transferred into online format; 5) there are lecturers' opposing MOOCs integration into the educational process, and they demonstrate low level of interest in using such courses in the academic program; 6) there are many questions concerning the choice of MOOCs, forming a curriculum with a convenient period of teaching and correct calculation of the results of passing an online course.

In order to ensure successful integration of MOOCs into the educational process within Russian universities, the article presents three groups of conditions necessary for implementing two types of mixed models, model with replacing traditional courses by online ones and online master course model based solely on MOOCs: 1) staff; 2) integration process administration, and 3) functional characteristics of the online platform.

The results obtained can be of interest for university executives, as there are practical recommendations for implementing MOOCs into teaching activities. The conditions suggested allow for successful implementation of this teaching technology at both selective and non-selective universities, opening new opportunities for using innovational teaching methods in practice.

References

- Hollands F. M., Tirthali D. MOOCs: Expectations and Reality. Columbia University: Teachers College, 2014. 210 p.
- Sandeen C. Integrating MOOCs into Traditional Higher Education: The Emerging «MOOC 3.0» Era, *Change: The Magazine of Higher Learning*, 2013, vol. 45, iss. 6, pp. 34–39.
- Malaysia to Become First Country to Develop Credit Recognition Policy for Online Courses, available at: <https://www.nst.com.my/news/2016/01/122766/malaysia-become-first-country-develop-credit-recognition-policy-online-courses> (accessed 31.10.2017).
- Israel M. J. Effectiveness of Integrating MOOCs in Traditional Classrooms for Undergraduate Students, *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 2015, vol. 16, no. 5, pp. 102–118.
- Data Warehouse Specialization MOOC Offers Transfer Credits, available at: <https://www.cu.edu/article/data-warehouse-specialization-mooc-offers-transfer-credits> (accessed 31.10.2017).
- Online Master of Science Computer Science (OMS CS), available at: <https://www.omscs.gatech.edu/> (accessed 31.10.2017).
- Hollands F. Why Do Institutions Offer MOOCs? *Journal of Asynchronous Learning Network*, 2014, vol. 18, no. 3, pp. 1–20.
- Belanger Y., Thornton J. Bioelectricity: A Quantitative Approach. Duke University's First MOOC, available at: https://dukespace.lib.duke.edu/dspace/bitstream/handle/10161/6216/Duke_Bioelectricity_MOOC_Fall2012.pdf?sequence=1 (accessed 31.10.2017).
- Kizilcec R. F. & Brooks C. (2017). Diverse Big Data and Randomized Field Experiments in MOOCs. In: Lang C., Siemens G., Wise A., Gašević D. (eds.), *Handbook of Learning Analytics*, [s. l.], Society for Learning Analytics Research, 2017, pp. 211–222.
- Chamchiyan A. O. K voprosu o vozmozhnosti sochetaniya MOOK i traditsionnykh form obucheniya [On the Question about Combining MOOC with Traditional Form of Teaching], *Elektronnoe obuchenie v nepreryvnom obrazovanii* [Electronic Training in Continuous Education], 2014, vol. 1, no. 1 (1), pp. 339–347.
- Makoveichuk K. A. Perspektivy ispol'zovaniya kursov v formate MOOK v vysshem obrazovanii v Rossii [Prospects of Using MOOCs in Basic Educational Programs of Higher Education in Russia]. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal* [International Research Journal], 2015, no. 6–3 (37), pp. 66–67.
- Combéfis S., Van Roy P. Three-Step Transformation of a Traditional University Course into a MOOC: a LouvainX Experience. In: *Experience Track: Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit 2015*, Mons, 2015, pp. 76–80.
- Kloos D., Muñoz-Merino J., Muñoz-Organero M., Alario-Hoyos C., Perez-Sanagustin M., Ruiperez A., Sanz L. Experiences of Running MOOCs and SPOCs at UC3M. In: *Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, 2014, pp. 884–891.
- Fox A., Patterson D. A., Ilson R., Joseph S., Walcott-Justice K., Williams R. Software Engineering Curriculum Technology Transfer: Lessons Learned from MOOCs and

SPOCs, available at: <https://www2.eecs.berkeley.edu/Pubs/TechRpts/2014/EECS-2014-17.pdf> (accessed 31.10.2017).

15. Yu C. Challenges and Changes of MOOC to Traditional Classroom Teaching Mode, *Canadian Social Science*, 2015, vol. 11, no. 1, pp. 135–139.

16. Docq F., Ella H. Why make MOOCs? Effects on On-campus Teaching and Learning. In: *Experience Track: Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit 2015*, Mons, 2015, pp. 18–20.

17. American Council on Education, available at: <http://www.acenet.edu/Pages/default.aspx> (accessed 31.10.2017).

18. National College Recommendation Service, available at: <http://www.nationalccrs.org/> (accessed 31.10.2017).

19. ECTS Credits for MOOC on Iversity, available at: <https://iversity.org/en/pages/moocs-for-credit> (accessed 31.10.2017).

20. Alternative Credit Project, available at: <http://www.alternativecreditproject.com/> (accessed 31.10.2017).

21. Supply Chain Management Blended Program, available at: <http://scm.mit.edu/program/blended-masters-degree-supply-chain-management> (accessed 31.10.2017).

22. MicroMasters Program Entry Pathways, available at: http://courses.curtin.edu.au/course_overview/curtin-online/micro-masters-entry-pathways.cfm (accessed 31.10.2017).

23. Master of Computer Science in Data Science, available at: <https://online.illinois.edu/mcs-ds> (accessed 31.10.2017).

24. Federal'noe gosudarstvennoe avtonomnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya «Sankt-Peterburgskii politekhnicheskii universitet Petra Velikogo». Prikaz ob utverzhdenii Reglamenta zacheta rezul'tatov osvoeniya onlain-kursov. Reglament zacheta rezul'tatov osvoeniya onlain-kursov [Peter the Great St. Petersburg Polytechnical University. Order on Approval of the Regulations of Credit Transfer of MOOC Completion. The Regulations of Credit Transfer of MOOC Completion], available at: <http://open.spbstu.ru/wp-content/uploads/2016/06/reglament.pdf> (accessed 31.10.2017).

25. Polozhenie o zachete rezul'tatov osvoeniya otkrytykh onlain-kursov v NI TGU [Statement of Credit Transfer of MOOC Completion in Tomsk State Research University], available at: <https://ido.tsu.ru/normdocs/elearning/perezachet.pdf> (accessed 31.10.2017).

26. Polozhenie ob uchete rezul'tatov osvoeniya otkrytykh onlain-kursov v Tomskom politekhnicheskome universite [Statement of Credit Transfer of MOOC Completion in Tomsk Polytechnic University], available at: http://portal.tpu.ru:7777/eL/normative_base/normative%20base/using_mook.pdf (accessed 31.10.2017).

27. Federal'noe gosudarstvennoe avtonomnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya «Sibirskii federal'nyi universitet». Reglament zacheta rezul'tatov osvoeniya massovykh otkrytykh onlain-kursov [Siberian Federal University. Regulations of Credit Transfer of MOOC Completion], available at: <http://about.sfu-kras.ru/docs/9653/pdf/557752> (accessed 31.10.2017).

28. MFTI. Sovremennaya kombinatorika. Pervaya v Rossii onlain-magistratura [Moscow Institute of Physics and Technology. Modern Theory of Combinations. The First Online Master Degree Course in Russia], available at: <http://omscipt.ru/> (accessed 31.10.2017).

29. Onah D., Sinclair J., Boyatt R. Dropout Rates of Massive Open Online Courses: Behavioral Patterns, *Proceedings of 6th International Conference on Education and New Learning Technologies*, Barcelona, 2014, pp. 5828–5834.

30. By the numbers: MOOCs in 2015, available at: <https://www.class-central.com/report/moocs-2015-stats/> (accessed 31.10.2017).

31. By the numbers: MOOCs in 2016, available at: <https://www.class-central.com/report/mooc-stats-2016/> (accessed 31.10.2017).

32. Balyasin M. A., Semenova T. V. Vovlechenie studentov v onlain-obucheniye [Students Engagement into Online Learning]. In: Pankov D. (ed.), *Federal'nyi spravochnik. Obrazovanie v Rossii* [Education in Russia], Moscow, 2016, vol. 11, pp. 290–298.

33. Firmin R., Schiorring E., Whitmer J., Willett T., Collins E. D., Sujitparapitaya S. Case Study: Using MOOCs for Conventional College Coursework, *Distance Education*, 2014, vol. 35, no. 2, pp. 178–201.

34. Kizilcec R., Saltarelli A., Reich J., Cohen G. Closing Global Achievement Gaps in MOOCs, *Science*, 2017, vol. 355, iss. 6322, pp. 251–252.

35. Semenova T., Rudakova L. Barriers to Taking Massive Open Online Courses (MOOCs), *Russian Education and Society*, 2016, vol. 58, no. 3, pp. 228–245.

Информация об авторах / Information about the authors:

Семенова Татьяна Вадимовна – магистр социологии, младший научный сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»; tsemenova@hse.ru.

Вилкова Ксения Александровна – стажер-исследователь Центра социологии высшего образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», kavilkova@edu.hse.ru.

Tatiana V. Semenova – Master in Sociology, Junior Research Fellow, the Centre of Sociology of Higher Education, National Research University Higher School of Economics; tsemenova@hse.ru.

Ksenia A. Vilkova – Intern, the Centre of Sociology of Higher Education, National Research University Higher School of Economics; kavilkova@edu.hse.ru.



DOI 10.15826/umpra.2017.06.081

ПРЕВЕНТОЛОГИЧЕСКАЯ РАБОТА В УНИВЕРСИТЕТЕ: КЛЮЧЕВЫЕ ПРОБЛЕМЫ

И. С. Крутько, А. В. Пономарев

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

Ключевые слова: превентология, социальные отклонения поведения, профилактическая деятельность, аддикции, девиации, модель превентологического образования, социальный контроль.

Статья-кейс. Цель: определить ключевые проблемы превентологической работы в университете. Дизайн статьи – феноменологический, используются общенаучные методы, анкетирование, опрос. Теоретически и предметно содержание статьи охватывает мировой опыт, а также опыт вузов России, предложения могут быть аппроксимированы на масштаб университетского образования стран СНГ. В результате авторы обосновывают направления превентологической работы в университете, демонстрируя опыт ее организации в Уральском федеральном университете (УрФУ). В последующих исследованиях необходимо определить возрастные, половые особенности дальнейших исследований, возможно более детальное изучение и анализ опыта международной организации превентологической работы в университетах мира. Для практики университетского менеджмента сформулированы направления организации превентологической работы. Ценность статьи – в прикладном использовании полученных результатов: превентологическая работа в вузе должна вестись последовательно и системно.

Мы живем в динамичной, изменяющейся, турбулентной среде, по сути, в зоне неопределенности. В этой среде следует ожидать регулярного появления новаций – тех явлений, которые ранее либо не встречались, либо не были проявлены широко; задевая значительное количество выборки, они формируют некую серединную норму, отличную от предыдущей. В числе прочих стоит ожидать появления процессов негативного, даже экстремального характера. Звучащие референсом культурные, экологические, политические, информационные угрозы служат причиной восприятия существования как стрессового и выступают основой для ухудшения качества жизни человека, расстройства здоровья, нарастания ощущения небезопасности будущего. Такими новыми проблемами (иначе говоря, вызовами современной молодежи) можно признать интернет-зависимость как не прямое, а косвенное давление многомиллионной аудитории на конкретного человека через сеть Интернет; фактическое отсутствие воспитательной среды в социуме, при которой взрослеющий человек оказывается без социальных опор, поддержки,

один на один с миром, в котором он вынужден делать выбор самостоятельно. Далее – все возрастающий инфантилизм молодых людей, навязанная ксенофобия; ограничение прав политической активности и подавление реальной оппозиции; культурная деградация (культ «попсовой» информации и др.); бегство от реальности в аддикции, девиации и др.

Управленцы и профессионалы, работающие в вузе с молодыми людьми, озадачены поиском эффективных подходов к взаимодействию со студентами, а также такими формами сотрудничества со студентами, которые формируют здоровую, адаптивную личность без выраженных социальных отклонений. В этой связи система высшего образования должна активизировать имеющиеся ресурсы, направленные на изменение ситуации в положительную сторону, однако реально мы сталкиваемся с неготовностью вузовской системы социального контроля к адекватному ответу на существующие вызовы, развитие которых угрожает будущему страны. Так, по данным ВОЗ, Россия с 2004 г. занимает первое место в мире по детско-

му табакокурению, приближается к первому месту по алкоголизму (к 17 годам половина молодых людей составляют группу риска по алкоголизму в связи с частым употреблением алкогольных напитков), прежде всего, пивному (в структуре алкопотребления студенческой молодежи именно пиво – наиболее популярный напиток), а также наркотической и другим видам зависимости, включая все виды «экранной зависимости» – телеманию, виртаманию (компьютерную игровую), интернет-манию и т. д. [1, с. 3–4]. Именно задачи предвосхищения таких форм поведения молодежи стоят перед превентологией – наукой о раннем предупреждении различных видов социальных отклонений, аддикций, девиаций.

Студенты всегда были передовым отрядом молодежи, интеллектуальной элитой. В условиях трансформаций университетского образования, новых вызовов, посылаемых будущим выпускникам, большое значение имеет организация такой вузовской среды, которая позитивно влияет на процессы стабилизации психики и здоровья студентов.

Перед вузами актуализируется запрос на формирование новой генерации людей, способных длительно сохранять качество всех функций жизнедеятельности в соответствии с изменяющимися условиями и уровнями биологического и социального развития человека, гибко реагировать на изменение различных параметров жизнедеятельности, сохранять при этом высокую стрессоустойчивость к широкому спектру внешних и внутренних воздействий. В социуме сегодня востребован новый тип личности – личности когерентной, устойчивой, идентичной самой себе, несущей образ себя в балансе с окружающим миром, имеющей активную творческую жизненную позицию и стремление к духовно-нравственному совершенствованию.

Традиционно именно институт образования выполнял функцию социального контроля, сегодня же его реализация связана с ограничением таких возможностей. П. Штомпка отмечает: «в последнее время все чаще обращает на себя внимание кризис школы, которая ограничивает свои задачи только передачей ученикам информации и упускает из виду формирование характера, моральных и гражданских принципов», также может сдерживать стимулирование формирования социальных качеств личности и ее поведения, носящих общественно-полезный характер, не побуждает личность воздерживаться от поступков являющихся антиобщественными, аморальными по своей природе [2, с. 614]. Это суждение мож-

но распространить не только на особые учебные заведения, но и на вузы в целом. Не стоит рассматривать вузы как главного виновника роста социальных отклонений учащейся молодежи, поскольку основной причиной такого положения является общий социально-экономический, правовой, морально-нравственный фон, характерный для современного общества. Можно утверждать, что глобальный экономический, социальный, политический кризис, возникший в России на рубеже веков, не мог не отразиться и на студенческой молодежи и во многом поспособствовал росту различных проявлений девиантности среди этой социально-демографической группы [3].

На проблему можно посмотреть и с несколько с других позиций: а могут ли в данном случае вузы вообще выступать как элементы социального контроля? Не исчерпали ли они свой корректирующий, контролирующий потенциал? Как справедливо отмечает Н. Е. Покровский, «Университеты уже не рассматриваются в качестве святилищ разума, а профессура и учителя – в качестве священнослужителей. И те, и другие, скорее, эволюционируют в направлении обслуживающего персонала, предлагающего эффективные продукты, готовые к употреблению» [4, с. 7–8]. Есть ли в этой ситуации место социальному контролю отклонений в поведении, может ли вуз сегодня быть частью системы превенции отклоняющегося поведения студентов – актуальные вопросы [5].

Эти вопросы актуальны в практике образовательного процесса вуза в течение последних десятилетий. Сегодня социально-отклоняющееся поведение актуально для молодежи, для студентов вуза. Его проявления в виде использования психоактивных веществ (ПАВ) в обычной студенческой жизни, стали нормой, если не модой среди молодежи. Можно утверждать, что студенческая молодежь является субъектом увеличения количественных и качественных проявлений поведенческих отклонений [5]. Так, например, трезвость, понимаемая как отказ от употребления алкогольных напитков, давно не является нормой жизни для современных студентов [6].

В апреле 2011 г. Президент России поручил Министерству образования и науки Российской Федерации проработать идею внесения в учредительные документы вузов специальных положений, которые бы препятствовали распространению в студенческой среде девиантного поведения. Притом поиск решения этих проблем превалирует перед такими внутривузовскими проблемами, как повышение качества образовательного процесса, обеспечение материально-технической базы вуза,

повышение квалификации преподавательского состава и т. п. Однако по факту, государственная поддержка программ социального контроля и профилактики проводится с акцентом на школы, фактически не затрагивая вузы; что свидетельствует об общей традиционной неразвитости социального контроля в большинстве университетов страны; наличии разобщенности в деятельности различных структурных подразделений университетов. Думается, что начало широкой дискуссии в России, научное осмысление проблемы в среде специалистов, а также конкретная практическая деятельность по реализации профилактических мероприятий в высших учебных заведениях могли бы снять существующее напряжение и послужить своеобразным началом становлению системы социального контроля и профилактики в вузах России.

Для уяснения и выявления основных направлений превентологической работы со студенческой молодежью мы обратились к уставным и программным документам ряда вузов г. Екатеринбурга в целях уяснения политики, проводимой ими в этом направлении. Однако выяснилось, что тематика профилактики и даже социального контроля не прописана вообще или присутствует лишь вскользь, акцент делается, например, на патриотическом воспитании, профессиональной подготовке, организации учебного процесса и т. п. Отдельно ни система превентологической работы вуза, ни разовые контрольно-профилактические мероприятия не прописаны; вероятно, они имплицитно присутствуют, но хотелось бы встретить конкретные шаги реализации превентологической работы в вузе, что могло бы более отчетливо показывать политику вуза в рассматриваемом направлении. Можно утверждать, что сегодня существует очевидное противоречие между объективной потребностью общества в сохранении и всестороннем развитии личности студента и отсутствием специфических программ противодействия социально-отклоняющимся проявлениям в поведении среди студенческой молодежи в рамках вузов, что четко видно даже при первичном анализе документов. Современные российские вузы в своем подавляющем большинстве находятся только в начале пути выстраивания политики социального контроля и профилактики социальных отклонений в среде студенческой молодежи (при этом речь иногда идет о тотальном игнорировании). Сегодня справедливо говорить о серьезном отставании вузовской системы социального контроля от развивающихся тенденций в поведении студенчества, например, повсеместном использо-

вании психоактивных веществ. Можно назвать несколько факторов, которые, по мнению авторов, могут оказывать первостепенное влияние на подобное отставание, среди них, например: попытки замалчивания или отрицания проблемы, болезненная забота о репутации учреждения; второстепенность вопроса распространения. С учетом того, что воспитательная среда вуза сегодня ослаблена, работа с отклонениями фактически не ведется: если отклонения социально не проявлены – они незаметны и остаются в рамках микросоциума, который непосредственно с ними соприкасается; если же они очевидны – патология проявлена – случаи передаются на рассмотрение специальным службам, а студент фактически изгоняется из условно-здоровой среды.

В рамки социально-отклоняющегося поведения принято выделять относительно малочисленную группу молодежи, злоупотребляющую психоактивными веществами и признающими это (около 1 %). Однако сегодня рамки социально-отклоняющегося поведения значительно расширены и в данную группу попадают не только наркоманы и сформировавшиеся алкоголики; это все варианты девиаций, делинквенций, аддикций, иные варианты социальных дезадаптаций (суициды, депрессии, проституция, экстремизм, терроризм, пищевое поведение и др.) [3].

Важный вопрос – насколько в практике вуза распространение данных форм отклоняющегося поведения критично? Возможно, что это дело отдельной личности и ее социальные проявления не являются предметом беспокойства вузовской общности? Мы однозначно уверены, что такого рода проявления социальных отклонений далеко не безобидны и в масштабах отдельно взятой личности, и молодежной группы. Во-первых, такой «стрейчинг» вариантов поведения отдельной личности неконтролируем и может быть реально опасен для студента, мало осознающего последствия для себя. Во-вторых, они создают зону риска, некие гибкие границы в поведении, которые, помноженные на особенности возраста, могут стать подражаемой нормой и даже модой, выйти за пределы разовых случаев, стать тенденцией.

Обратимся к первопричинам социальных отклонений. Социально-отклоняющееся поведение как вариант пограничного либо полного отклонения от норм условно нормального, безопасного поведения реализуется в совокупности социальных, психических и моральных проявлений. Такое поведение тесно связано с иницирующим пусковым индикатором. По сути, любой индивид потенциально склонен к социально-отклоняюще-

муся поведению, поскольку, находясь в определенной жизненной ситуации, активированы и запущены могут быть те установки, которые его детерминируют. При этом возможность реализации такого поведения во многом зависит от наличия конкретной ситуации. Таким образом, качества личности, составляющие потенциал социально-отклоняющегося поведения, относительно и объективируются лишь как элементы системы «человек – среда» в контексте адаптационной реакции [7, с. 286–287].

Процесс развития предрасположенности к социально-отклоняющемуся поведению возможно и необходимо рассматривать на различных уровнях: 1) на уровне предрасположенности (потенциала); 2) на уровне реализованного социального отклонения [8].

Важное утверждение авторов заключается в том, что в рамках превентологической работы в вузах необходимо строить работу именно на уровне предрасположенности, управляя «нерезализацией» потенциала социального отклонения, диагностировав его, классифицировав и предвосхитив проявление.

Для уточнения мнения студентов о том, какие профилактические меры они считали бы наиболее эффективными для предупреждения социальных отклонений, авторами статьи в сентябре-октябре 2017 г. был проведен опрос среди студентов¹. Все многообразие полученных на этот открытый вопрос ответов было сгруппировано по близости смысловых значений, объединено в семь групп (табл. 1). Сгруппированные смысловые блоки 8 приводятся в порядке убывания эффективности профилактических мероприятий, по мнению студентов.

Как можно увидеть, наиболее эффективными студенты считают меры социально-экономического характера (социальная реклама, увеличение цен, пропаганда здорового образа жизни). Студенты, возможно, в силу возраста, распространенных свободных взглядов, определенного жизненного

опыта в вопросах организации контроля и реализации превенции в своем большинстве ориентированы на профилактические мероприятия, элементы жесткого контроля (лечение, ужесточение наказаний и т. п.) в целом не находят своей поддержки среди этой социальной группы. Поэтому, можем предположить, что получившая свое распространение идея фактически принудительного тестирования студентов на употребление наркотических препаратов не приобретет поддержки среди учащихся вузов. Однако сегодня мы являемся свидетелями активного внедрения именно такого рода профилактических мероприятий в работу многих вузов страны. По этому вопросу мы можем в ближайшем будущем наблюдать основные противоречия между представлениями о формах профилактики среди студентов, с одной стороны, и менеджментом вузов, органами государственной власти, с другой.

Такая превентологическая работа в университетах должна носить системный характер с четливым осознанием того факта, что социальные отклонения опасны и ими следует управлять. Обзор социальных отклонений и проблем молодежи позволяет выделить несколько трендов их разрешения:

1. знакомство с превентологической работой, ее глубокое понимание сути в качестве системы, которая позволяет видеть социальное отклонение как радикальное явление и искать эффективные формы ее реализации;
2. подготовка специально обученных людей – условные «отряды превентологов», способных практически реализовывать обнаруженные формы работы;
3. перестройка воспитательной среды университетов;
4. мониторинг молодежной среды университета с целью диагностики и выявления носителей «потенциала социального отклонения».

Рассмотрим их более подробно.

Во-первых, обращение к тематике превентологии случилось совсем недавно и для многих

¹ N=112, студенты УрФУ (1–4 курс), 2017 г.

Таблица 1

Какие меры наиболее эффективны для профилактики алкогопотребления в студенческой среде?	Какие меры наиболее эффективны для профилактики наркомании в студенческой среде?
1. Социальная реклама 2. Увеличение цен 3. Запретительные меры 4. Пропаганда здорового образа жизни 5. Ограничение продаж 6. Самоконтроль 7. Лечение	1. Социальная реклама 2. Ужесточение наказания 3. Профилактические беседы, тренинги, занятия 4. Активизация работы правоохранительных органов 5. Пропаганда здорового образа жизни 6. Лечение 7. Самоконтроль

представителей менеджмента вуза ее значение и роль не очевидна. Само содержание этой отдельной науки только обретает автономию, выделяясь из медицины, валеологии, психологии, педагогики и других смежных наук.

Мы понимаем превентологию как инновационную отрасль научного знания. Определим ее сущность. Под превентологией в молодежной среде мы понимаем отрасль превентологии, аккумулирующую на междисциплинарной основе системные подходы к профилактике социальных отклонений молодежи. Профилактика / превенция – это комплекс мероприятий, направленных на предотвращение возникновения социальных отклонений. Объект превентологии – молодежная среда. Предмет превентологии в молодежной среде – профилактическая деятельность по предотвращению формирования социальных отклонений у молодежи. Под социально-отклоняющимся поведением мы понимаем поведение, действия, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам или стандартам; более широко – социальное явление, выраженное в массовых формах человеческой деятельности, не соответствующих общепринятым нормам или стандартам.

Профилактика социально-отклоняющегося поведения – это система общих и специальных мероприятий на различных уровнях социальной организации: общегосударственном, правовом, общественном, экономическом, медико-санитарном, педагогическом, социально-психологическом.

В вузе превентологическая работа может представлять собой систему, реализованную на разных уровнях: на административно-правовом, медицинском, образовательном, психосоциальном, личностном уровне здоровья. Административно-правовой уровень представлен в административных нормативных актах. Медицинский уровень предполагает мониторинг состояния здоровья. Образовательный уровень представляет собой, во-первых, систему информирования всех контингентов, во-вторых, в нем сделан акцент на обучении навыкам, необходимым для принятия верного решения на основании достоверной информации. Может быть реализован в учебной (ресурсами педагогического состава) и внеучебной деятельности. Психосоциальный уровень предполагает работу дополнительных структур (телефон доверия, психологическая служба), проведение мероприятий первичной профилактики (социально-психологические тренинги, психологическое консультирование по развитию уверенности, навыков противостояния группо-

вому давлению, решение конфликтных ситуаций, умение использовать эффективные стратегии поведения). Личностный уровень улучшения здоровья предполагает реализацию программ, нацеленных на предупреждение заболеваний. Данные программы поощряют развитие альтернативных привычек – занятия спортом, стремление вести здоровый образ жизни и т. д. В реализации превентологической работы также приоритетное значение для университетов приобретает идеологическая составляющая [9, 10, 11].

Во-вторых, важное значение имеет профильная подготовка превентологов. Программы «Превентология» функционируют в небольшом количестве учебных заведений в России: в РГППУ им. Герцена в Санкт-Петербурге, в Башкирии, в Новосибирске, Краснодаре и очень ограниченном количестве учебных заведений мира (США, Сербия, Казахстан).

Так, например, в США в университетах реализуются программы формирования жизненных навыков (ФЖН, LSI), которые подразумевают развитие социальной и личностной компетентности, выработку навыков самозащиты и предупреждения возникновения проблем, обучение навыкам эффективного общения, критического мышления, адекватной самооценки, избегания ситуаций неоправданного риска.

В Великобритании основной акцент делается на обучении процессу принятия решений по следующим стадиям: оценка проблемы, взвешивание альтернатив, обдумывание решения, твердость в осуществлении принятого решения, несмотря на отрицательное мнение окружающих.

Принципиальным моментом стратегии превентологической работы в университетах Германии является формирование чувства принадлежности к группе: чувство юмора, внутренний самоконтроль и целеустремленность, важность взаимоотношений по крайней мере с одним из взрослых помимо родителей, привязанность к законам и нормам общества, школы, общины, семейным стандартам, поддерживающим здоровый образ жизни.

В Польше реализуется программа «Спасибо, нет!», которая направлена на обучение умению безболезненно отказаться от искушений, например, сформировать стойкость к предложениям попробовать наркотики [10, 11, 12].

В России очевидны разные подходы в методологии реализации данных программ. Так, в медицинских вузах программы в основном специализированы в направлении конкретных аддикций (наркомания) и опираются на патогенетические

основания, то есть рассматривают вопросы профилактики с точки зрения механизмов развития заболевания. В РГППУ им. Герцена принят междисциплинарный системный аспект превенций, основанный на саногенетическом подходе. Здоровый образ жизни при этом – основная задача превентологии, а научная основа для его реализации – валеология [14].

С целью предупреждения потребления различных психоактивных веществ детьми и подростками в Башкирском государственном педагогическом университете им. М. Акмуллы разработана и внедрена магистерская программа «Профилактика социальных отклонений (Превентология)», реализована она в педагогическом контексте [15]. В рамках приоритетного Национального проекта «Образование» в МГППУ разработаны образовательные программы «Аддиктология» и «Превентология», целью которых явилась разработка стандартов образования, моделей и программ обучения аддиктологов и превентологов – специалистов нового поколения в области реабилитации и профилактики зависимостей. Инновационной особенностью данных курсов является то, что процесс обучения опирается на представление о том, что успешная работа в области профилактики зависимостей связана с необходимостью формирования активной личностной позиции специалиста. Представлены также и краткосрочные курсы повышения квалификации на базе иных вузов Российской Федерации, например, программа «Наркологическая превентология. Профилактика зависимости от психоактивных веществ (ПАВ)» (108 ч.) на базе Волгоградской гуманитарной академии профессиональной подготовки специалистов социальной сферы и др.

Особенностью образовательной программы в УрФУ является ее отнесенность к направлению «Организация работы с молодежью», что определяет характерные особенности ее содержательного наполнения и реализации. Достижение результатов освоения образовательной программы осуществляется посредством освоения группы взаимосвязанных между собой компетенций (общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных, профессионально-прикладных, дополнительных); особое место среди них занимают компетенции, согласованные с работодателями:

- способность анализировать стратегии самосохранительного поведения в обществе и разрабатывать программы управления самосохранительной деятельностью;
- готовность популяризировать, пропагандировать, делать доступной информацию о соци-

альных отклонениях с целью противодействия их распространению;

- способность к мониторингу эффективности профилактической деятельности в молодежной среде;
- владение знаниями о формировании социальных отклонений на разных этапах развития личности;
- способность к сбору, анализу и изучению практик других стран относительно методов профилактики социальных отклонений и внедрению перспективных методов профилактики в российскую практику;
- способность проектировать и реализовывать программы профилактической направленности;
- способность к проектированию социальной здоровой среды в образовательных учреждениях;
- готовность к обеспечению взаимодействия работников сфер государственной политики, образования, здравоохранения и культуры при решении актуальных задач в области профилактики аддиктивного поведения и социальных отклонений;
- способность к участию в проектировании нормативно-правового поля профилактики социальных отклонений;
- способность привлекать и использовать ресурсы государства, бизнеса и общественных организаций для предупреждения социальных отклонений на основе принципов и технологий реализации современного социального партнерства;
- способность формировать среду социально-осознанного поведения молодежи;
- способность проводить индивидуальные профилактические консультации с молодыми людьми в группе риска социальных отклонений;
- способность на примере личной осознанной и свободной от аддикций жизненной позиции мотивировать людей к ЗОЖ.

Магистерская программа по превентологии в УрФУ реализуется при учете следующих условий: программа сочетает различные обучающие стили, подходы и методики профилактической работы; обучение по программе проводится в основном приглашенными преподавателями, представителями работодателей, практиками; предоставляемая информация не должна быть однобокой, необходимо честно раскрывать и обсуждать плюсы и минусы явления; магистранты должны активно участвовать в различных моделируемых ситуациях, когда они формулируют свои личные позиции в отношении социальных отклонений;

должны быть использованы интерактивные технологии обучения в высшей школе: анализ конкретных ситуаций (case-study); ролевое обучение (ролевая игра, деловая игра); «мозговой штурм»; интерактивные методы обучения (социально-психологический тренинг); видеометоды и др.; в содержание программы включены интегративные спецкурсы, например: «Тренинг достижения позитивных жизненных целей», «Тренинг по формированию навыков стрессоустойчивости», «Формирование коммуникативной культуры превентолога», «Психотехнологии работы с молодежью».

В-третьих, необходима перестройка всей воспитательной среды университета с учетом задач превентологической работы. Превентологическую работу мы рассматриваем как часть воспитательной деятельности в вузе.

В первом приближении можно говорить о разных представлениях о превентологической работе студентов, педагогов и менеджмента университетов. Студенты в своем большинстве – сторонники свободных, толерантных подходов, в то время как педагоги и руководство университетов, напротив, являются последовательными приверженцами мер социального контроля. Так, по мнению ректора Московского государственного технического университета им. Баумана Анатолия Александрова, студент может быть отчислен из вуза, если он стал зависимым от наркотиков [16]. При этом до обнаружения факта социального отклонения (по сути, домогательства его проявления в социальном поле), тревожные признаки, индикаторы социального отклонения, о которых информированы обычно все студенты вокруг носителя – никого не беспокоит и этот факт умалчивается до последнего.

Таких точек зрения среди руководителей вузов – подавляющее большинство. Думается, что подобные разногласия лишний раз свидетельствуют о сложности и неоднозначности рассматриваемой проблемы, что не может не накладывать свой отпечаток на функционирование и эффективность системы вузовского социального контроля, которая сегодня тяготеет к ужесточению. Это можно объяснить тем, что господствующая система репрессивного контроля оказывает свое непосредственное влияние на социальный контроль социально-отклоняющегося поведения студенческой молодежи в университетах. Такой контроль в силу этого может выражаться в принятии жестких мер: к замеченным, например, в попытках стигматизации определенных лиц или групп студентов как девиантов, распространении мифов и нагнетании различных фо-

бий в отношении представителей молодежных субкультур (отчисление из вуза и т. д.)

Мы видим основную идею превентологической работы в университете в смене распространенных деструктивных, связанных с запугиванием методов первичной профилактики, на конструктивные, направленные не на изменение или разрушение социальных установок, а на формирование здоровых установок и смысловой ориентации личности, при которых ценностью оказывается ЗОЖ. Даже Министерством образования и науки Российской Федерации рекомендована модель позитивной профилактики наркомании. Цель позитивной профилактики состоит в воспитании психически здорового и личностно развитого человека, способного самостоятельно справляться с жизненными проблемами, не нуждающегося в приеме ПАВ [10].

Подобные требования часто учитывают разработчики профилактических программ в странах Западной Европы и США. Так, например, пытаясь решить проблему высокого уровня алкопотребления среди подростков и молодежи в Ньюкасле (Великобритания), организаторы (общественные организации и органы местного самоуправления), консультируясь с молодыми людьми, разработали десятидневный образовательный профилактический проект цикла внеучебных мероприятий, проводимых по вечерам в четверг, пятницу и субботу в популярных местах отдыха. Он включает в себя: уроки граффити, строительство рампы для велоспорта и проведение соревнований, обучение скейтбордингу и BMX, занятия по уличным танцам и кулинарии (например, приготовление барбекю), создание фильмов, курсы маникюра и дизайна ногтей, фитнес, аэробику, футбол и др. Именно такая модель профилактики девиантного поведения подростков и молодежи является сегодня наиболее распространенной за рубежом.

Анализ литературы и опыта работы как российских, так и зарубежных вузов по организации превентологической работы позволяет сделать следующие выводы:

1. Зарубежные модели превентологической работы ориентированы на формирование у молодого человека способности активно самореализоваться и самоопределяться в течение всей жизни, профилактическая работа основана в большей степени на работе общественных организаций, волонтерских отрядов, а не на административном воздействии.

2. Отечественные модели в основном направлены на отвлечение молодых людей от социальных отклонений, предоставление альтернативы

в проведении досуговых, спортивных и других мероприятий.

Превентологическая работа в вузе будет более эффективной при учете в воспитательной среде обоих выявленных направлений. В основе превентологической работы в УрФУ лежит позитивная стратегия профилактики, которая нацелена на развитие потенциала здоровья, ресурсов психики и личности, на оказание поддержки и помощи студентам в самореализации.

Стратегической целью модели является формирование внутривузовской социокультурной среды, ориентированной на:

- развитие способности студента к самоопределению, адаптации в изменяющихся условиях, повышению стрессоустойчивости до уровня, позволяющего ему самостоятельно, без социальных отклонений, справляться с возникающими проблемами и трудностями;
- формирование альтернативной студенческой субкультуры, поддерживающей нормы и ценности здоровья, установку на активную творческую самореализацию личности.

Стратегическая цель реализуется за счет решения основных задач по следующим направлениям:

- нормативно-правовое, организационно-методическое, кадровое обеспечение превентологической работы;
- информационное обеспечение превентологической работы, работа с университетскими СМИ;
- развитие социально-психологической адаптивности студентов;
- формирование вузовских социальных норм;
- диагностика стрессоустойчивости;
- подготовка специалистов – превентологов;
- развитие волонтерского движения.

Основными структурами, задействованными в организации воспитательной работы в УрФУ на вузовском уровне являются: отдел по внеучебной работе со студентами, отдел «Служба информации и связей с общественностью», отдел «Социально-психологическая служба», отдел по физкультурно-массовой и спортивной работе, Дом культуры, редакция вузовской газеты, Совет по внеучебной воспитательной деятельности, Совет по научно-исследовательской работе, Совет студенческого городка.

Основными направлениями работы, способствующими, например, стабилизации наркоситуации в вузе, являются: предоставление альтернативных способов получения удовольствия путем заполнения свободного времени студента;

раскрытие и реализация личностных способностей студента посредством привлечения к участию в научной, спортивной, культурной жизни университета, а также в художественном творчестве. В связи с этим в университете проводится более 50 мероприятий. Среди наиболее значимых: смотр-конкурс художественной самодеятельности среди академических групп 1 курса «Дебют первокурсников», конкурсы «Мисс – УГТУ–УПИ», «Мистер – УГТУ–УПИ», «Самая обаятельная студенческая семья», фестиваль Российской культуры, спортивный праздник «УПИЙские старты», «Новогодний бал спортсменов» и др.

В-четвертых, необходим мониторинг молодежной среды университета.

Ежегодно в УрФУ с целью изучения наркоситуации в вузе кафедрой социологии и социальных технологий управления совместно с отделом «Социально-психологическая служба» проводятся социологические исследования.

Опрос, проведенный в 2017 г. показал, что основной причиной употребления является «любопытство» (этот вариант ответа выбрали 55 % респондентов); на 2-м месте – «снятие напряженности, стресса, усталости» (20 %); 19 % считают, что основная причина – получение удовольствия. 63 % опрошенных осуждают употребление наркотиков, однако только 16 % – «не допускают для себя лично» употребление наркотиков, но не считают возможным «навязывать» свое мнение другим, чуть более 12 % относятся к употреблению наркотиков нейтрально. В тоже время 61 % опрошенных считают, что самая распространенная группа в студенческой среде – «группа ребят, пробовавших легкие наркотики», 22 % считают, что это – «группа имеющих опыт употребления наркотиков». Очевидно, что существенный фактор, побуждающий молодежь к употреблению наркотиков – психологический. Более половины респондентов рассматривают наркотики как средство снятия стресса, усталости, преодоления проблем в личной и семейной жизни.

Какие меры избавления от наркотической зависимости, по мнению студентов (УрФУ), являются целесообразными и оптимальными?

Большинство студентов (30 %) выбрали «жесткое пресечение распространения наркотиков на территории вуза и студгородка», вторая по значимости мера – уделять внимание организации занятости студентов (14,4 %). На третьем месте стоит работа телефона доверия (13,5 %), примерно столько же считают, что необходимо определить «группы риска» и работать с ними (13 %), 12 % выступают за работу психологической службы в вузе.

Основными направлениями мониторинговых исследований, ориентированных на выявление группы риска среди студентов, является оценка сформированной у них системы ценностно-смысловых ориентаций; определение особенностей адаптации студентов к условиям обучения в вузе; исследование личностных особенностей студенческой молодежи.

Специалистами кафедры социологии и социальных технологий управления и отдела «Социально-психологическая служба» УрФУ сформирован комплекс социально-психологических, тестовых методик применяемых в работе, таких как: методика выявления творческого потенциала первокурсников, психологические методики для выявления учебной, научной и общественной активности студентов и уровня социально-психологического самочувствия, методика психологических тренингов и консалтинга по адаптации студентов, методика выявления организаторских и коммуникативных способностей по Л. П. Калининскому [9].

Перспективным направлением мониторинга, по мнению авторов, является использование социальных сетей и иных информационных площадок, на которых студенты общаются, проявляются, взаимодействуют. Практически в каждом вузе есть информационные сайты, на которых размещается специализированная информация по данной тематике, публикации специалистов, данные о проводимых в студенческой среде исследованиях и др. Возможно обсуждение каких-либо вопросов, проведение конференций, дискуссий, осуществление консультирования в режиме онлайн.

Остается открытым вопрос о том, кто именно может быть субъектом реализации функций профилактики и социального контроля студенческой среды: сами студенты, управленческий аппарат вуза, преподаватели, специальные программы? Действительно, наличие студентов с признаками социальных отклонений в поведении далеко нежелательно для практики реализации образовательного процесса вуза вообще, тем более для вуза федерального масштаба, имеющего профильную специальность «Превентология». Наличие магистерской программы «Превентология» в университетах представляет собой определенный вызов традиционной системе подготовки студентов с негласно транслируемым посылом «у нашей-то молодежи все замечательно», открытие магистерской программы могло бы повлечь выполнение вышеуказанных функций.

Практическая реализация системы превентологической работы в университете позволит

более четко осознать и реализовать конкурентные преимущества вуза, а также сформировать современных специалистов, способных менять нашу ментальность, даст возможность выйти на новый профессиональный уровень в области сохранения социального здоровья нового сообщества в России.

Список литературы

1. Лапшин В. Е. Педагогические основы профилактики аутодеструктивного поведения учащейся молодежи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Кострома, 2010. 46 с.
2. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества. М.: Логос, 2005. 664 с.
3. Старшенбаум Г. В. Аддиктология. СПб.: Питер, 2017. 320 с.
4. Покровский Н. Е. Российское общество в контексте американизации // Социологические исследования. 2000. № 6. С. 5–12.
5. Ананьев В. А., Малыхина Я. В., Васильев М. А. Концептуальные основы системной профилактики девиантного поведения. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. 171 с.
6. Дугарова Е. Н. Проявления алкогольной девиации в студенческой среде: на материалах высших учебных заведений Республики Бурятия: дис. ... канд. социол. наук. Улан-Удэ, 2011. 212 с.
7. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога образования: учебное пособие для практических работников. М.: «Сфера», «Юрайт-М», 2001. 386 с.
8. Комиссарова М. А. Любовь: секреты разморозки. М.: Издательство АСТ, 2017. 314 с.
9. Опыт организации антинаркотической профилактической работы со студенческой молодежью на примере Уральского государственного технического университета – УПИ: методические рекомендации / под общ. ред. д-ра пед. наук А. В. Пономарева. Екатеринбург: Изд-во АМБ УГТУ-УПИ, 2003. 335 с.
10. Профилактика злоупотребления психоактивными веществами. Сборник методических материалов по проблеме профилактики злоупотребления психоактивными веществами среди несовершеннолетних и молодежи [Электронный ресурс]. URL: <http://gddut.ru/content/сборник-методических-материалов-по-проблеме-профилактики-злоупотребления-психоактивными-веще> (дата обращения: 02.10.2017).
11. Фролова Н. А., Зазулин Г. В. Актуальные вопросы антинаркотической политики: отечественный и зарубежный опыт. М.: Орбита-М, 2003. 332 с.
12. Менделевич В. Д. Наркозависимость и коморбидные расстройства поведения. М.: МЕДпресс-информ, 2003. 327 с.
13. Макарова Л. П. Методологические основы превентологии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2012. № 145. С. 44–54.
14. Кулганов В. А., Парфенов Ю. А., Белов В. Г. Превентология. Профилактика социальных отклонений. СПб.: Питер, 2014. 301 с.

15. Хуснутдинова З. А., Мануйлова Г. Р., Горбаткова Е. Ю., Титова Т. А. Основные вопросы реализации магистерской программы «Профилактика социальных отклонений (Превентология)» // Молодой ученый. 2014. № 3 (62). С. 1053–1056.

16. Ректоры: проверка на наркотики в вузах поможет в борьбе с наркоманией [Электронный ресурс]. URL:

<http://ria.ru/antidrugs/20110418/366102735.html> (дата обращения: 02.10.2017).

17. Субботина Р. А. Жизнестойкость и гармония: коррекционно-развивающая программа (для юношей и девушек) [Электронный ресурс]. URL: http://iro23.ru/sites/default/files/zhiznestoykost_i_garmoniya_subbotina_r_a.pdf (дата обращения: 02.10.2017).

DOI 10.15826/umpa.2017.06.081

PREVENTOLOGICAL WORK AT THE UNIVERSITY: KEY PROBLEMS

I. S. Krut'ko, A. V. Ponomarev

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

Key words: preventology, social behavior deviations, preventive activities, addictions, deviations, model of preventive education, social control.

This article is a case. It is aimed at defining key problems of preventological work at the university. The article is designed as a phenomenological one using academic methods, questionnaires, interviews. Theoretical and topical coverage of the article includes international and Russian experience, suggestions can be approximated to the scope of CIS university education. As a result, the authors provide justification for the directions of preventological work at the university demonstrating the experience of its organization at the Ural Federal University. Further research should be directed at age and gender peculiarities, it is also possible to engage in more detailed research and analysis of international experience of organizing preventological work at international universities. University management practice can gain from formulating directions for organizing preventological work. The value of the article is in applied use of obtained results: preventological work at the university should be cohesive and systematic.

References

1. Lapshin V. E. *Pedagogicheskie osnovy profilaktiki autodestruktivnogo povedeniya uchashcheisya molodezhi* [Pedagogical Bases of Preventive Maintenance of Autodestructive Behavior of Studying Youth], Abstract of Doctor's thesis, Kostroma, 2010, 46 p.
2. Sztompka P. *Sotsiologiya. Analiz obshchestva* [Sociology. Analysis of Society], Moscow, Logos, 2005, 664 p.
3. Starshenbaum G. V. *Addiktologiya* [Addictology], Saint Petersburg, Piter, 2017, 320 p.
4. Pokrovsky N. E. *Rossiiskoe obshchestvo v kontekste amerikanizatsii* [Russian Society in the Context of Americanization]. *Sociologicheskie issledovaniya* [Sociological Studies], 2000, no. 6, pp. 5–12.
5. Anan'ev V. A., Malykhina Ya. V., Vasil'ev M. A. *Kontseptual'nye osnovy sistemnoi profilaktiki deviantnogo povedeniya* [Conceptual Foundations of Systemic Prevention of Deviant Behavior], Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University Press, 2003, 171 p.
6. Dugarova E. N. *Proyavleniya alkogol'noi devyatsii v studencheskoi srede: na materialakh vysshikh uchebnykh zavedenii Respubliki Buryatiya* [Manifestations of Alcoholic Deviation in the Student Environment: on the Materials of Higher Educational Institutions of the Republic of Buryatia], Doctor's thesis, Ulan-Ude, 2011, 212 p.
7. Ovcharova R. V. *Tekhnologii prakticheskogo psikhologa obrazovaniya* [Technologies of the Practical Psychologist of Education], Moscow, Sfera, Yurait-M, 2001, 386 p.
8. Komissarova M. A. *Lyubov': sekrety razmorozki* [Love: the Secrets of defrosting], Moscow, AST, 2017, 314 p.
9. Ponomarev A. V. *Opyt organizatsii antinarkoticheskoi profilakticheskoi raboty so studencheskoi molodezh'yu na primere Ural'skogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta – UPI* [Experience in Organizing Anti-Drug Prevention Work with Students on the Example of Ural State Technical University], Ekaterinburg, Ural State Technical University Press, 2003, 335 p.
10. *Profilaktika zloupotrebleniya psikhoaktivnymi veshchestvami. Sbornik metodicheskikh materialov po probleme profilaktiki zloupotrebleniya psikhoaktivnymi veshchestvami sredi nesovershennoletnikh i molodezhi* [Prevention of Surfactant Abuse. A Compendium of Methodological Materials on the Problem of Preventing the Abuse of Surfactants among Minors and Youth], available at: <http://gddut.ru/content/сборник-методических-материалов-по-проблеме-профилактики-злоупотребления-психоактивными-веще> (accessed 02.10.2017).
11. Frolova N. A., Zazulin G. V. *Aktual'nye voprosy antinarkoticheskoi politiki: otechestvennyi i zarubezhnyi opyt*

[Topical Issues of Anti-Drug Policy: Domestic and Foreign Experience], Moscow, Orbita-M, 2003, 332 p.

12. Mendelevich V. D. Narkozavisimost' i komorbidnye rasstroistva povedeniya [Drug Dependence and Comorbid Behavior Disorders], Moscow, MEDpress-inform, 2003, 327 p.

13. Makarova L. P. Metodologicheskie osnovy preventologii [The Methodological Bases of Preventology (Prophylaxis of Social Deviations)]. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena* [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Science], 2012, no. 4, pp. 44–54.

14. Kulganov V. A., Parfenov Yu. A., Belov V. G. Preventologiya. Profilaktika sotsial'nykh otklonenii [Preventology. Prevention of Social Deviations], Saint Petersburg, Piter, 2014, 301 p.

15. Husnutdinova Z. A., Manuilova G. R., Gorbatkova E. Yu., Titova T. A. Osnovnye voprosy realizatsii

magisterskoi programmy «Profilaktika sotsial'nykh otklonenii (Preventologiya)» [The Main Problems of Implementing the Master Program «Prevention of Social Deviations (Preventology)»]. *Molodoi uchenyi* [Young scientist], 2014, no. 3 (62), pp. 1053–1056.

16. Rektory: proverka na narkotiki v vuzakh pomozhet v bor'be s narkomaniie [Rectors: Testing Drugs in Higher Schools Will Help to Struggle against Drugs], available at: <http://ria.ru/antidrugs/20110418/366102735.html> (accessed 02.10.2017).

17. Subbotina R. A. Zhiznestoikost' i garmoniia: korektsionno-razvivayushchaya programma (dlya yunoshei i devushek) [Life-Sustainability and Harmony: Correctional and Developing Program (for Young Men and Young Ladies)], available at: http://iro23.ru/sites/default/files/zhiznestoikost_i_garmoniia_subbotina_r_a.pdf (accessed 02.10.2017).

Информация об авторах / Information about the authors:

Крутько Инна Сергеевна – доктор психологических наук, профессор кафедры «Организация работы с молодежью», руководитель магистерской программы «Превентология в молодежной среде» Уральского федерального университета им. Б. Н. Ельцина; 8-922-10-734-99; busygina@rambler.ru.

Пономарев Александр Владимирович – доктор педагогических наук, зам. первого проректора, заведующий кафедрой «Организация работы с молодежью» Уральского федерального университета им. Б. Н. Ельцина; 8-912-28-660-58, 8 (343) 374-95-10; a.v.ponomarev@urfu.ru.

Inna S. Krut'ko – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department «Organization of work with youth», Head of the Master's Program «Preventology in the youth Environment», Ural Federal University named after B. N. Yeltsin; 8-922-10-734-88; busygina@rambler.ru.

Alexander V. Ponomarev – Doctor of Pedagogical Sciences, Deputy, the First Pro-rector, Head of Department «Organization of work with youth», Ural Federal University named after B. N. Yeltsin; 8-912-28-660-58, +7 (343) 374-95-10; a.v.ponomarev@urfu.ru.





DOI 10.15826/umpa.2017.06.082

УНИВЕРСИТЕТЫ КАК ПРОСТРАНСТВО ИННОВАЦИЙ УРАЛЬСКОГО РЕГИОНА

А. Ф. Терлыга

*Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина
Россия, 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; sterlyga@gmail.com*

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

В Екатеринбурге 24 ноября 2017 г. прошла научно-практическая конференция «Университеты как пространство инноваций Уральского региона», на которой были представлены модели и механизмы, обеспечивающие реализацию согласованных стратегий развития и повышения конкурентоспособности университетов, предприятий и региона на примере Свердловской области и других регионов Урала. Организаторами мероприятия стало правительство Свердловской области, Уральский федеральный университет при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации. Важной особенностью конференции было участие в ней не только представителей вузовского сообщества. Системность рассмотрения проблем участия университетов в инновационном развитии обеспечила участие департамента государственной политики в сфере высшего образования Министерства образования и науки Российской Федерации, Министерства промышленности и науки Свердловской области, Агентства стратегических инициатив, Свердловского областного Союза промышленников и предпринимателей, предприятий региона, торгово-промышленной палаты, ряда ведущих предприятий Свердловской области, общественных организаций.

Среди вопросов, которые были затронуты на конференции, особое внимание было уделено интеграции инновационных систем региона и университетов как единого пространства инноваций, подготовке кадров для экономики будущего, механизмам участия федеральных и регио-

нальных институтов развития в реализации задач инновационного развития территории.

В программу вошли экспертные сессии «Точки роста новой экономики региона», «Человеческий капитал», «Экосистема устойчивого развития региона».

На пленарном заседании с основным докладом выступил директор департамента государственной политики в сфере высшего образования Министерства образования и науки Российской Федерации А. Б. Соболев, отметивший что ключевая роль университетов как центров инновационного, технологического и социального развития регионов отражена в приоритетном федеральном проекте «Вузы как центры пространства создания инноваций». «Кроме традиционной задачи, связанной с подготовкой кадров для высокотехнологичной экономики, центры должны разрабатывать технологические решения и инновации, привлекательные для бизнеса, то есть сами являться генераторами новых инновационных бизнесов», – подчеркнул Александр Соболев.

Обсуждая проблемы формирования и развития высокотехнологичного сектора экономики Урала, эксперты рассмотрели методологические и практические аспекты роли университета как центра инновационного, технологического и социального развития региона, закрепленные в положениях федерального проекта «Вузы как центры пространства создания инноваций» и соответствующего регионального приоритетного проекта, принятого в июле 2017 г. на территории Свердловской области.

Для обеспечения роста высокотехнологичного сектора экономики Свердловской области на конференции была обоснована необходимость перехода к реализации крупных кооперационных проектов инновационного, технологического и инфраструктурного развития региона, где университет выступает центром механизма инициации и координации проектного и инфраструктурного взаимодействия предприятий, вузов, научных организаций при активном содействии органов государственного и муниципального управления региона.

В качестве базовой концепции для университета как центра инновационного, технологического и социального развития региона на конференции обсуждалась модель «устойчивого развития». По своей сути концепция устойчивого развития носит антропоцентричный характер, определяя действия в трех основных направлениях: экологическом, социальном и экономическом. Реализация модели устойчивого развития рассматривалась в рамках проектного подхода, конечным результатом которого является встраивание университета и его бизнес-партнеров в цепочки глобального разделения высокотехнологичного труда с высоким уровнем наукоемкой составляющей.

В подходах, развиваемых Уральским федеральным университетом, базовым производителем ценности является «связка» предприятие – университет, где бизнес при поддержке университета отвечает за формирование рынков, масштабирование продуктов и технологий, эффективное использование человеческого капитала, а университет при поддержке бизнеса обеспечивает развитие продуктово-технологических платформ, формирование ключевых компетенций и человеческого капитала как совместных конкурентных преимуществ.

На проектной экспертной сессии **«Точки роста новой экономики региона»** обсуждалась целевая модель организации отношений Университета и предприятий.

Целевая модель, предложенная на этой сессии УрФУ, базируется на изменениях в организационной практике университета. За основу построения модели УрФУ взята структура уровней готовности технологий TRL (Technology Readiness Level), состоящая из 9 уровней – от фундаментальных и поисковых исследований (уровни 1–3), через прикладные НИР и ОКТР (уровни 4–6) до внедрения и штатного использования технологии (уровни 7–9). Взаимодействие с предприятиями как заказчиками и носителями рыночных компетенций

необходимо для развития масштаба, востребованности связанности всех уровней TRL в университете, для качественной подготовки кадров, для расширения производственно-технологических возможностей университета.

Возможности университета не будут востребованы без наличия рыночных компетенций, которые есть у бизнеса, но практически отсутствуют у университета. Модель рыночных компетенций, используемая университетом и его партнерами CRI (Commercialization Readiness Indicator), содержит 6 блоков от венчурной стадии (уровни 1–2), через коммерциализацию (уровни 3–4) до создания устойчивого бизнеса (уровни 5–6).

Таким образом, целевая модель стратегического взаимодействия университета и предприятия возможна при гармонизации и связанности пересекающихся пространств компетенций TRL и CRI, в которой уровни TRL 1–3 развивает университет, уровни CRI 3–6 – предприятие, а TRL 4–9 и CRI 1–2 являются средой стратегического партнерства.

Главной задачей в организации взаимодействия с предприятиями является создание совместной матрицы научных, технологических, производственных и рыночных компетенций, в которой могут возникать сквозные траектории реализации проектов развития, в том числе и на зарождающихся, и будущих рынках НТИ.

Экспертами было отмечено, что описанная выше целевая модель является основой, на которой формируются три взаимосвязанные области интеграции для проектов и программ, а также инфраструктура совместного пользования:

- научно-производственная (объект – жизненный цикл продуктов и технологий);
- образовательная (объект – жизненный цикл компетенций и человеческого капитала);
- гуманитарно-социальная (объект – жизненный цикл социума, в том числе интегрированной культуры развития).

Все три области являются взаимосвязанными, поскольку поддерживают единое пространство компетенций и коммуникаций между университетом, предприятием и обществом.

Проектная экспертная сессия **«Человеческий капитал»** была посвящена формированию человеческого капитала как основного фактора конкурентоспособности.

В рамках сессии было отмечено, что важнейшими механизмами развития являются ранняя профессиональная ориентация школьников, выявление талантливых детей и молодежи и вовлечение их в научное и техническое

творчество, формирование сквозных траекторий развития «школа – вуз (ссуз) – предприятие». Важной задачей является создание условий для привлечения талантов в экономику и социальную жизнь региона.

В рамках дискуссии была обсуждена базовая методологическая модель развития талантов – получение деятельностного знания. Под деятельностным подходом в образовании понимают такой способ организации учебно-познавательной деятельности обучающихся, в которой они планируют и реализуют творческий замысел. Результатом деятельностного подхода является формирование у обучаемого знаний, основанных на собственном опыте.

Обучение через деятельность является творческим циклическим процессом: «знание – замысел – реализация – знание+», реализуется в виде проектной командной работы в профессиональной среде, нацеленной на получение запланированного результата, имеющего ценность для общества.

В рамках данного подхода обсуждались его основные элементы:

- наличие профессиональной среды, погружаясь в которую обучаемый работает с реальными научными и инженерными проблемами, позволяющими сформулировать проектные творческие задачи;
- нацеленность на результат в виде востребованных продуктов и технологий (или их элементов), возможность демонстрации обществу своих результатов;
- работа в междисциплинарной проектной команде (группе), включающей участников с разными уровнями компетенций и опыта, возможность реализовывать себя в различных проектах и командных ролях.

Проектная деятельность может быть реализована в формах исследовательских (академических) и / или инженерных проектов.

В рамках проектной сессии «**Экосистема устойчивого развития региона**» был рассмотрен кейс УрФУ и отмечено, что в университете создана инновационная экосистема полного цикла, которая включает в себя систему поддержки инновационной деятельности (Управление инновационного маркетинга; Центр образовательных технологий и кадрового обеспечения деятельности; Центр трансфера технологий и предпринимательства; Центр интеллектуальной собственности; Центр обеспечения и развития инновационной деятельности). Действует 11 инновационно-внедренческих центров, более 90 малых инновационных предприятий, создан Фонд

развития инноваций УрФУ (посевной) в форме инвестиционного товарищества. Ежегодно в результате реализации непрерывного инновационного цикла создаются новые продукты и технологические решения для сектора реальной экономики, формируются комплекс наукоемких услуг (инжиниринг, прототипирование), нематериальные активы в виде объектов интеллектуальной собственности; производятся малые партии инновационной продукции для реализации.

Главным ресурсом для технологического предпринимательства является активная молодежь, для развития которой используется модель акселерационной воронки. Конкурсные и акселерационные программы реализуются как непосредственно УрФУ, так и в партнерстве с АО РВК, с фондом Сколково, с Фондом по содействию развития малых форм предприятий в научно-технической сфере, группой компаний ОМЗ.

Логичным шагом развития данной инфраструктуры, по мнению экспертов, является выстраивание системы акселераторов на основе стадии жизненного цикла и отраслевой специфики проектов. Выстраивание системы будет обеспечивать эффективное взаимодействие предпринимателей с федеральными и региональными институтами развития и непосредственно фондами.

Самым значимым объектом в системе объектов инновационной инфраструктуры региона в среднесрочной перспективе станет технопарк «Университетский». Это произойдет не только благодаря его масштабу, но и созданию уникальной среды за счет размещения в нем распределенного ЦКП, инжинирингового центра, межрегионального центра компетенций и др. объектов. Размещение бизнес-инкубатора на территории «Университетского» будет способствовать формированию более тесных связей с производственной средой, реализации классической схемы, когда малое инновационное предприятие из бизнес-инкубатора переходит в технопарк. Таким образом, произойдет усиление связи «малое инновационное предпринимательство – бизнес».

На базе технопарка предполагается создание специализированных акселераторов и сервисов для формирования и выращивания инновационных проектов в интересах промышленных предприятий, среднего и крупного промышленного бизнеса.

На конференции также в рамках круглых столов были обсуждены:

1. Проблемы и подходы системной работы с талантами в регионе, развитие специализированной профессиональной среды для обеспече-

ния связанности профессиональной деятельности и образовательных траекторий на всех уровнях (школьном, вузовском, послевузовском);

2. Механизмы создания системы проектного управления в Свердловской области;

3. Было доложено о создании некоммерческой организации Фонд «Агентство инновационно-технологического развития Свердловской области» (НО), учрежденной УрФУ и акционерным обществом «Уральский университетский комплекс (единственный учредитель – правительство

Свердловской области, оператор технопарка высоких технологий «Университетский»), основными направлениями деятельности НО являются:

- содействие развитию инновационной системы региона;
- участие региона в реализации дорожных карт НТИ;
- развитие инновационного предпринимательства и инновационных проектов по заказам бизнеса на базе инновационной инфраструктуры УрФУ и технопарка «Университетский».



УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ ЗА 2017 ГОД

Том 21, № 1, 2017

КОЛОНКА РЕДАКТОРА	4
СТРАТЕГИИ УНИВЕРСИТЕТОВ	
Беляков С. А. Отражение задач развития образования в стратегиях социально-экономического развития субъектов Российской Федерации	5
Ефимов В. С., Лаптева А. В. Университет 4.0: философско-методологический анализ	16
Ташкинов А. А., Ульрих Т. А. Опыт разработки программы повышения конкурентоспособности вуза	30
МЕЖДУНАРОДНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВУЗОВ	
Вашурина Е. В., Евдокимова Я. Ш. Развитие системы привлечения иностранных студентов: региональная модель	41
Меликян А. В. Международная образовательная деятельность российских вузов	52
ЭКОНОМИКА УНИВЕРСИТЕТОВ	
Ковалева Т. А., Сафонова М. А., Соколов М. М. Что определяет стоимость обучения в российских вузах?	63
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ И ИССЛЕДОВАНИЯХ	
Полякова Ю. Н., Шевченко И. К. Программно-проектные технологии управления комплексом междисциплинарных исследований в образовательных организациях	80
Сенашенко В. С. Междисциплинарность образования как отражение многообразия окружающего мира	88
ПОТЕНЦИАЛ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ВУЗОМ	
Клюев А. К. Университет в бизнес-среде региона: как есть и как надо	96
Куклин В. Ж., Виноградов В. А. О состоянии информационного обеспечения в системе высшего образования	108
Резник С. Д., Макарова С. Н., Сазыкина О. А. Гендерные особенности развития управленческого потенциала российского университета	115
РЕГИОНАЛЬНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	
Каташинских В. С. Дизайн макрорегиональных образовательных систем: проблемы типологии	126

Том 21, № 2, 2017

КОЛОНКА РЕДАКТОРА	5
ЭКСПЕРТНОЕ ОБСУЖДЕНИЕ	
Галажинский Э. В. Востребованные компетенции руководителей университетов: мировые тренды VS российские процессы в образовании	6
Tatiana Fumasoli The Paths towards Excellence of European Flagship Universities	9
Базаров Т. Ю. Университетская бюрократия и проектное управление: делегирование vs централизация	11

ЧЕЛОВЕК В УНИВЕРСИТЕТЕ: ОЖИДАНИЯ И РЕАЛИИ

Вахитов Р. Р.

«Болезни» наших университетов: советские вузы в постсоветскую эпоху 14

**Хрусталева М. Б., Андреева М. А., Тишков А. В., Вербицкая Е. В., Колбин А. С., Кочорова Л. В.,
Максимова А. А., Вишняков Н. И.**

Публикационная активность: оценка роли материального стимулирования 24

УНИВЕРСИТЕТСКАЯ СРЕДА:

ТРЕНДЫ РАЗВИТИЯ

Кирия И. В., Климова Т. В., Коричин Д. А., Башорина О. В., Филипова И. А., Лобатюк В. В., Попова Е. А.

Продюсирование как технология креативного управления образовательной деятельностью 33

Масалова Ю. А.

Исследование качественных характеристик профессорско-преподавательского состава
российских вузов 44

Попова Е. А., Ибрагимова М. Х.

Оценка персонала как необходимый элемент системы стратегического управления университетом 53

КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА:

НОВЫЕ ПОДХОДЫ

Демин П. В.

Корпоративная культура предпринимательского университета: потенциал измерения 65

Мкртычян Г. А., Исаева О. М.

Становление предпринимательского университета: столкновение ценностей
и сопротивление изменениям 76

Петрова Г. И.

«Дух информационализма» – ответ корпоративной культуры университета на вызовы времени 86

Томилин О. Б., Фадеева И. М., Томилин О. О.

Динамика изменений организационной культуры российских университетов 92

Юрина Е. А., Гулиус Н. С.

Трансформация корпоративной культуры университета: социологические
и лингвистические методы диагностики 106

ПРОДВИЖЕНИЕ И КАРЬЕРА В УНИВЕРСИТЕТЕ

Багдасарьян И. С., Сочнева Е. Н.

Кадровый резерв как инструмент выработки управленческих решений в университете 122

Волкова Н. В., Плотников В. А.

Практика управления талантами: проектная работа по технологии Scrum 131

Другова Е. А., Больбасова Л. А., Андраханов А. А., Коричин Д. А.

Профессиональный рост молодого ученого: дефицитные ресурсы поддержки 144

ВНУТРИОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ

Григорян А. К., Заславская М. И.

О некоторых особенностях измерения обратной связи со студентами
в контексте управления университетом 155

Исаева Е. Р., Тюсова О. В., Тишков А. В., Шапоров А. М., Павлова О. В., Ефимов Д. А., Власов Т. Д.

Поиск прогностических критериев академической успеваемости студентов 163

Сущенко А. Д., Сандлер Д. Г.

Как студенты вовлечены в механизмы «обратной связи»: системная практика
исследований в УрФУ 176

КОНФЕРЕНЦИИ И СОБЫТИЯ

Алексеев О. Б.

Размышления по итогам дискуссий второй международной конференции
«HR-trend 2016: человеческое измерение университета» 192

Том 21, № 3, 2017

КОЛОНКА РЕДАКТОРА	5
УПРАВЛЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯМИ	
Попов Е. В., Попова Н. Г., Биричева Е. В., Кочетков Д. М. Целеориентированный подход к оценке деятельности научно-исследовательских коллективов	6
ПРОГРАММЫ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: ЗАДАЧИ ВУЗОВ	
Косенок С. М., Грошев А. Р., Пелихов Н. В. Роль университета в развитии инновационных процессов Ханты-Мансийского автономного округа – Югры	19
Федотов А. В., Беляков С. А., Клячко Т. Л., Полушкина Е. А. Кадровое обеспечение приоритетных направлений социально-экономического развития: состояние и проблемы	27
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УНИВЕРСИТЕТОВ И БИЗНЕСА	
Павлова О. А., Казин Ф. А., Бутаков Н. А. Профильность трудоустройства выпускников вузов: анализ данных социальных сетей	38
КАДРЫ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ	
Бережная Ю. Н., Гуртов В. А. Аспирантура в новых реалиях	57
Донецкая С. С. Оценка регионов России по показателям подготовки научных кадров	66
Миронос А. А., Бедный Б. И., Рыбаков Н. В. Академические профессии в спектре профессиональных предпочтений аспирантов	74
СРЕДА УНИВЕРСИТЕТА	
Зеткин А. С., Сердюк Ю. В., Шаврин В. С., Скрипова Д. С. Разработка и внедрение в вузе процедур электронных внутренних аудитов	85
Муравьева А. А., Олейникова О. Н., Аксенова Н. М. Многомерное пространство студентоцентрированного обучения	92
УПРАВЛЕНИЕ ВУЗАМИ: ПРОБЛЕМЫ И ВЫЗОВЫ	
Амбарова П. А., Зборовский Г. Е. Управление университетами в оценках образовательных общностей	100
Романенко К. Р., Лисюткин М. А. Университетские объединения в России: четыре волны образовательной политики	112
МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ И РЕКОМЕНДАЦИИ	
Мальцева А. А. Научно-технические клубы студентов и школьников в вузах: критерии эффективности	121

Том 21, № 4, 2017

КОЛОНКА РЕДАКТОРА	5
ЭКСПЕРТНОЕ ИНТЕРВЬЮ	
Как будут развиваться опорные университеты. Интервью главного редактора А. Ключева с экспертами: ректором Донского государственного технического университета Б. Ч. Месхи, ректором Нижегородского государственного технического университета им. Р. Е. Алексеева С. М. Дмитриевым и ректором Орловского государственного университета им. И. С. Тургенева О. В. Пилипенко	6
ОПОРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ: КОНЦЕПЦИЯ И ПРОЦЕСС СТАНОВЛЕНИЯ	
Аржанова И. В., Воров А. Б., Дерман Д. О., Дьячкова Э. А., Клягин А. В. Итоги реализации программ развития опорных университетов в 2016 г.	11

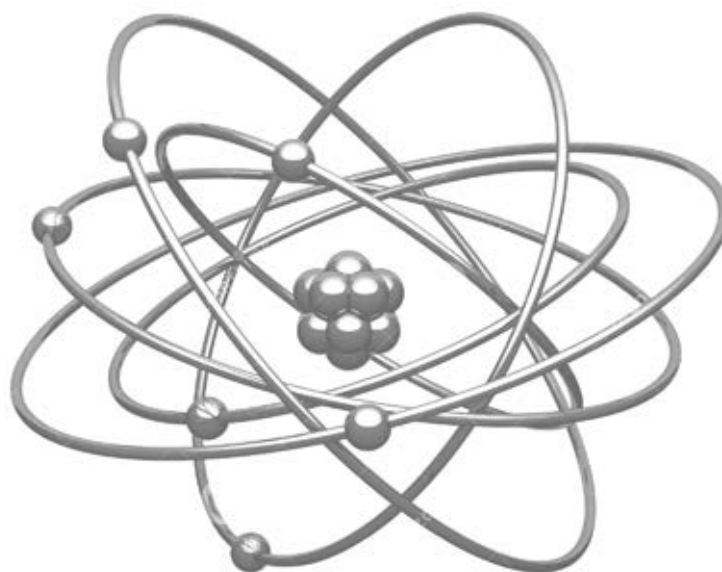
Лешуков О. В., Фрумин И. Д. Флагманские вузы: от советского опыта к поиску новой модели	22
ФАКТОРЫ СТАНОВЛЕНИЯ ОПОРНЫХ ВУЗОВ	
Краснова Г. А., Тесленко В. А. Анализ основных моделей сетевого взаимодействия образовательных организаций.....	30
Овчинникова Н. Э. Формирование опорных университетов как драйверов развития территорий.....	41
Огурцова Е. В., Перфильева О. В., Фирсова А. А. Показатели оценки вклада университета в инновационное развитие региона	53
Суловицкая Г. В. Сравнительная конкурентоспособность опорных университетов России	63
УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ ОПОРНЫХ ВУЗОВ	
Агеева И. А., Замбрицкая Е. С., Ягодин В. В. Управление безубыточностью работы вузов на современном этапе	76
Воронцова А. В., Наумов А. Р., Сокова Г. Г., Ершов В. Н., Денисов А. Р. От «кузницы кадров» к предпринимательскому университету: опыт трансформации бизнес-процессов и организационной структуры	84
Сухинов А. И., Угнич Е. А. Малые инновационные предприятия при университетах: барьеры и возможности развития	98
Шабаева С. В., Степуть И. С., Хотеева Е. А. Возможности субарктических вузов для решения кадровых проблем Арктики	106
Пелихов Н. В., Каратаева Г. Е., Грошев А. Р., Безуевская В. А., Каратаев А. С., Косенок С. М. Университет в регионе: как есть и как надо.....	116
АНАЛИТИКА И ОБЗОРЫ	
Гуртов В. А., Питухин Е. А. Прогнозирование потребностей экономики в квалифицированных кадрах: обзор подходов и практик применения	130
Том 21, № 5, 2017	
КОЛОНКА РЕДАКТОРА	5
КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ УНИВЕРСИТЕТА	
Латышев А. С., Похолков Ю. П., Червач М. Ю., Шадская А. Н. Управление конкурентоспособностью современного российского университета: состояние, вызовы и ответы	6
Рубин Ю. Б. Конкуренция в российском образовании: теория и противоречивые реалии	17
РЕГИОНАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ ВУЗОВ	
Батурина О. А., Терентьева Т. В. Оценка развития стратегических партнерств университета в контексте сетевого подхода	31
Просеков А. Ю., Рада А. О., Домрачева Е. Л. Анализ роли регионального университета на рынке дополнительного образования.....	41
Мазелис Л. С., Солодухин К. С., Чен А. Я. Нечеткие модели оптимизации портфеля проектов университета с учетом влияния на характеристики отношений со стейкхолдерами	51
СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗОВ В РЕГИОНЕ	
Кранзеева Е. А. Новые модели университетов: вклад в региональное развитие	64
Том 21, № 6, 2017 Университетское управление: практика и анализ	145

Курбатова М. В., Каган Е. С. Роль университетов в формировании научно-технического потенциала и в развитии регионов Российской Федерации	74
Паничкина М. В., Каплюк Е. В., Масыч М. А., Боровская М. А., Федосова Т. В. Образовательные программы с использованием сетевой формы: нормативно-правовое обеспечение и модели реализации	82
Шашло Н. В., Петрук Г. В. Потребительская ценность знаний в инновационной экосистеме Дальнего Востока России.....	93
СРЕДА УНИВЕРСИТЕТА: ПРОБЛЕМЫ, ТRENДЫ, РЕШЕНИЯ	
Бабин Е. Н. Практика внедрения систем управления обучением: дистанционные технологии в помощь преподавателям	103
Масилова М. Г., Богдан Н. Н. Внедрение профессиональных стандартов в управление персоналом вуза	113
Шуклина Е. А., Певная М. В. Доверие как институциональная проблема высшего образования.....	120
АНАЛИТИЧЕСКИЕ ОБЗОРЫ	
Дьяченко Е. Л., Нефедова А. И., Стрельцова Е. А. Наем иностранных ученых в российские научные организации и вузы: возможности и барьеры	132

Том 21, № 6, 2017

КОЛОНКА РЕДАКТОРА	5
СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ УНИВЕРСИТЕТОВ	
Ефимов В. С., Лаптева А. В. Университет фронта: на пути к новому поколению институтов развития	6
УПРАВЛЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯМИ	
Пахомов С. И., Кулямин О. В., Гуртов В. А., Щеголева Л. В. Критериальные показатели университетов для предоставления права самостоятельного присуждения ученых степеней	19
Попов Е. В., Сандлер Д. Г., Попова Н. Г., Кочетков Д. М., Баженова В. И. Типология институтов генерации научных знаний университетами	28
ЭКОНОМИКА УНИВЕРСИТЕТОВ	
Адамкулова Ч. У. Оценка экономической эффективности деятельности вуза в совершенствовании механизма управления	41
Лосев А. Г., Корольков С. А., Тараканов В. В. Модель финансового обеспечения выполнения целевых показателей эффективности работы вуза	49
Филипенко Н. В., Полубояров В. В. Внедрение системы финансового планирования с использованием внутривузовской информационной системы.....	58
УПРАВЛЕНИЕ МЕЖДУНАРОДНЫМ СОТРУДНИЧЕСТВОМ В ВУЗЕ	
Меликян А. В. Институциональные факторы, влияющие на результаты экспортной деятельности российских вузов.....	68
Старожук Е. А., Ватолкина Н. Ш. Нормативные аспекты реализации совместных образовательных программ.....	81
Шабаева С. В., Кекконен А. Л. Практическое исследование сотрудничества вузов и бизнеса в России и странах EMCOSU.....	93

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В УНИВЕРСИТЕТЕ: НОВЫЕ ОРИЕНТИРЫ	
Ковалева Т. М., Суханова Е. А., Гулиус Н. С.	
Переход к тьюторской модели современного университета: предпосылки, прецеденты, задачи управления	101
Семенова Т. В., Вилкова К. А.	
Типы интеграции массовых открытых онлайн-курсов в учебный процесс университетов	114
ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ	
Крутько И. С., Пономарев А. В.	
Превентологическая работа в университете: ключевые проблемы.....	127
КОНФЕРЕНЦИИ И СЕМИНАРЫ	
Терлыга А. Ф.	
Университеты как пространство инноваций Уральского региона	138
УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ 2017 ГОДА	142



Университетское управление: практика и анализ
Том 21, №6, 2017

Журнал издается при поддержке университетов:
Владивостокский государственный университет экономики и сервиса
Кемеровский государственный университет
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (НИУ)
Новосибирский государственный технический университет
Петрозаводский государственный университет
Томский государственный университет (НИУ)
Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина

Подписной индекс в каталоге Роспечати №46431
Стоимость одного экземпляра — 1100 руб.



Редакция журнала:

Шеф-редактор *О. Т. Ключева*
Редактор-корректор *А. В. Бортникова*
Дизайн номера *А. И. Тропин*
Компьютерная верстка *В. В. Таскаев*
Интернет-редактор *С. В. Кульпин*
Перевод *О. А. Пашукова*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
ПИ № ФС 77-64441 от 31 декабря 2015 г.

Адрес редакции:

620083, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51, к. 243.
Тел./факс.: (343) 371-10-03, 371-56-04
+7 (912) 640-38-22

E-mail: umj.university@gmail.com

Электронная версия журнала: <http://umj.ru>

Подписано в печать 15.12.2017 г.
Формат 60 × 84 1/8. Уч.-изд. л. 14,8. Тираж 500 экз. Заказ № 45.

Отпечатано в Издательско-полиграфическом центре УрФУ
620000, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4

ПРИОБРЕТЕНИЕ ЖУРНАЛА В 1-ОМ П/Г 2018 ГОДА

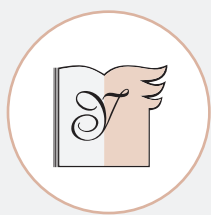
Заказ журнала	Стоимость, руб.		Способ оплаты
	1 экз.	3 экз.	
Журнал (твердая копия): 1. По каталогу Роспечати «Газеты. Журналы», подписной индекс издания 46431; по объединенному каталогу 2. В редакции журнала: – по почте: 620083, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51 – по электронной почте: umj.university@gmail.com	1100	3300	• Оплата в почтовых отделениях по каталогу Роспечати «Газеты. Журналы», подписной индекс 46431 • Оплата на сайте: http://www.presscafe.ru/Subs/?RubricID-23&letter-Y • Оплата через банк по выставленному счету • Оплата на сайте журнала банковской картой: Visa / MasterCard • http://umj.usu.ru/pub/inside/32/
Журнал (pdf-file): В редакции журнала: – по почте: 620083, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51 – по электронной почте: umj.university@gmail.com	400	1200	• Оплата через банк по выставленному счету • Оплата на сайте журнала банковской картой: Visa / MasterCard • http://umj.usu.ru/pub/inside/32/
Отдельная статья (pdf-file): В редакции журнала: – по почте: 620083, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51 – по электронной почте: umj.university@gmail.com	100		• Оплата через банк по выставленному счету • Оплата на сайте журнала банковской картой: Visa / MasterCard • http://umj.usu.ru/pub/inside/32/
Корпоративная подписка для управленческих команд вузов: 3 печатных номера (1 компл.: № 1–6) в твердой копии и до 30 получателей электронной версии (pdf-файл)		35 000 в год	• Оплата через банк по выставленному счету

При приобретении журнала через редколлегию нужно подать заявку, в которой указать плательщика, почтовый адрес для отправки журнала, а также количество экземпляров журнала.

На основании заявки вам будет выставлен счет, при необходимости заключен договор.

Авторы могут приобрести журнал по льготной цене 1 экз. 900 рублей.

Электронную версию (pdf-файл) авторы получают бесплатно на свой адрес электронной почты.



УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ

Журнал «Университетское управление: практика и анализ»

является изданием, адресованным руководителям российских вузов, и распространяется как в государственных, так и в негосударственных вузах России.

Журнал публикует материалы по актуальным проблемам управления вузами, представляет лучшие практики 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.

Журнал включен Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки Российской Федерации в перечень ведущих научных журналов.

Публикации в журнале бесплатны для всех категорий авторов.

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 представить **материал в электронном виде**, объемом до 1,5 авторских листов (1 а.л. = 40 тыс. знаков с пробелами); **реферат к статье**, объемом до 400 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; **библиографический список**; **список литературы** на латинице (раздел «References»).

Редакция может публиковать статьи в порядке обсуждения, не разделяя точки зрения авторов. Рукописи не рецензируются и не возвращаются. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации.

Подробную информацию о требованиях к оформлению статей можно прочитать на сайте журнала: www.umj.ru.

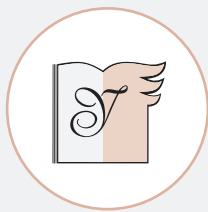
Адрес редакции:

620083, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51.

Тел./факс: (343) 371-10-03, 371-56-04.

E-mail: umj.university@gmail.com

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 distributes to more than 750 state and non-governmental institutes of higher education all over Russia. The journal publishes materials on topical problems of university management, presents advanced experience on university management, informs about the programs and projects in the sphere of university management.

The authors of the journal are practical workers, academy leaders, specialists in the sphere of university management and public agents.

The journal is inscribed by the Supreme Certifying Commission of Ministry General and Professional Education into a list of leading scientific journals that are published in Russia and where publications of the main scientific results of doctoral thesis are permitted.

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 researches in the sphere of university management, persons working for doctor's degree, post-graduates, lectures.

For publishing an article in the journal it is necessary to tender **material in the form of electronic document** in the volume of not more than 10 typed pages in A4 demy; **summary** of an article not more than 400 words; **keywords**; **information about the author** (academic degree, academic status, place of employment, business telephone number, e-mail address, postal business address), by Russian and English; **bibliographic references**.

The Editorial Board may publish articles for discussion, without sharing the author's views. Manuscripts are neither returned nor reviewed. 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 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 301018109000000000795
Bank identification code 046577795

Editorial Board address:

620083, Ekaterinburg, Lenina ave., 51.
Tel. /fax.: +7 (343) 371-10-03, 371-56-04
E-mail: umj.university@gmail.com
www.umj.ru