

УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ

Том 23 (4) 2019

University Management: Practice and Analysis

ISSN 1999-6640 (print)

ISSN 1999-6659 (online)

Vol. 23 (4) 2019

umj.ru





УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ

Выходит 6 раз в год

Том 23, № 4, 2019

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

В. А. Кокшаров (председатель)

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

Ч. У. Адамкулова

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

А. А. Батаев

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

М. А. Боровская

Заместитель Министра науки и высшего образования Российской Федерации, д-р экон. наук, профессор, г. Москва

N. Burquel

International Higher Education Expert/Director BCS, Luxembourg

А. В. Воронин

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

И. И. Ганчеренок

Ректор Института подготовки научных кадров НАН Республики Беларусь, д-р физ.-мат. наук, профессор, г. Минск, Республика Беларусь

I. R. Efimov

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

А. К. Ключев

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

Г. В. Майер

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

А. Ю. Просеков

Ректор Кемеровского государственного университета, д-р техн. наук, профессор РАН, г. Кемерово

Д. Ю. Райчук

Консалтинговая компания «СТД», канд. техн. наук, доцент, г. Санкт-Петербург

Р. Г. Стронгин

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

Т. В. Терентьева

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

А. П. Багирова

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

Б. И. Бедный

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

V. Briller

Executive Vice President of Higher Education Broad Sector Analysis, USA

ISSN 1999-6640 (print)

ISSN 1999-6659 (online)

D. Williams

PhD, Associate Lecturer, Sheffield University, UK

А. М. Гринь

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

А. О. Грудзинский

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

M. Dabić

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

И. Г. Дежина

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

И. Г. Карелина

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

С. В. Корттов

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

Г. И. Петрова

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

С. Д. Резник

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

Д. Г. Сандлер

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

K. I. Szelągowska-Rudzka

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

И. М. Фадеева

Д-р социол. наук, доцент, профессор, Мордовский государственный университет (НИУ), г. Саранск

А. В. Федотов

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

T. Fumasoli

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

УЧРЕДИТЕЛИ

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

<http://umj.ru>



UNIVERSITY MANAGEMENT: PRACTICE AND ANALYSIS

The journal is published 6 times per year

Vol. 23, № 4, 2019

THE EDITORIAL COUNCIL

V. A. Koksharov

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

Ch. U. Adamkulova

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

A. A. Bataev

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

M. A. Borovskaya

Deputy Minister of Science and Higher Education of the Russian Federation, Dr. hab. (Economics), Professor, Moscow

N. Burquel

International Higher Education Expert/Director BCS, Luxembourg

I. I. Gancherenok

Rector of Graduate School of the National Academy of Sciences of Belarus, Dr. hab. (Physics and Mathematics), Professor, Minsk, the Republic of Belarus

I. R. Efimov

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

A. K. Kluyev

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

G. V. Mayer

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

A. Yu. Prosekov

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

D. Yu. Raichuk

Consulting company «CTD» Candidate of Engineering Sciences, PhD (Engineering), Associate Professor, St. Petersburg

R. G. Strongin

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

T. V. Terentjeva

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

A. V. Voronin

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

THE EDITORIAL BOARD

A. P. Bagirova

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

B. I. Bednyi

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

V. Briller

Executive Vice President of Higher Education Broad Sector Analysis, USA

ISSN 1999-6640 (print)

ISSN 1999-6659 (online)

M. Dabić

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

I. G. Dezhina

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

I. M. Fadeeva

Dr. hab. (Sociology), Associate Professor, National Research Mordovia State University, Saransk

A. V. Fedotov

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

T. Fumasoli

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

A. M. Grin

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

A. O. Grudzinskiy

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

I. G. Karelina

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

S. V. Kortov

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

G. I. Petrova

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

S. D. Reznik

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

D. G. Sandler

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

K. I. Szelągowska-Rudzka

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

D. Williams

PhD, Associate Lecturer, Sheffield University, UK

FOUNDERS

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

<http://umj.ru>

СОДЕРЖАНИЕ / CONTENTS

ЭКСПЕРТНОЕ ИНТЕРВЬЮ	EXPERT INTERVIEW
Волков А. Е. Как будет меняться управление университетами 6	Volkov A. E. Now University Management Will Change
УПРАВЛЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯМИ	MANAGING RESEARCHES
Кириченко И. В., Шелюбская Н. В. Система оценки качества научных исследований в странах Европы 9	Kirichenko I. V., Shelyubskaya N. V. Evaluation Methods for R&D in European Countries
Пахомов С. И., Гуртов В. А., Стасевич А. В. Динамика показателей диссертационных советов при реализации мероприятий дорожной карты 21	Pakhomov S. I., Gurtov V. A., Stasevich A. V. Dissertation Councils' Indicators Dynamics in the Road Map Implementation
УНИВЕРСИТЕТ И РЕГИОН	UNIVERSITIES AND REGIONS
Габдрахманов Н. К., Лешуков О. В., Платонова Д. П. Обеспеченность бюджетными местами региональных систем высшего образования с учетом демографических трендов 32	Gabdrakhmanov N. K., Leshukov O. V., Platonova D. P. Accessibility of Regional Higher Education Systems in Accordance with Demographic Trends
ЦИФРОВОЙ УНИВЕРСИТЕТ	DIGITAL UNIVERSITY
Захарова У. С. Производство MOOC в университете: цели, достижения, барьеры 46	Zakharova U. S. MOOC Production within the University: Aims, Achievements, Barriers
Тарарыкин С. В., Ратманова И. Д., Булатов Л. Н. Информационная поддержка принятия управленческих решений в вузе 69	Tararykin S. V., Ratmanova I. D., Bulatov L. N. Information Support for Making Administrative Decisions in the University
АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ	ACADEMIC MOBILITY
Антонова Н. Л., Высоцкая Я. С. Краткосрочная международная академическая мобильность как фактор интернационализации высшего образования 80	Antonova N. L., Vysotskaya I. S. Short-Term International Academic Mobility as a Factor of Higher Education Internationalization
Пимонова С. А., Фомина Е. М. Международная студенческая мобильность как элемент интернационализации образования 91	Pimonova S. A., Fomina E. M. International Student Mobility as an Element of Education Internationalization
КЕЙСЫ ЛУЧШИХ ПРАКТИК	BEST PRACTICES CASE STUDY
Гайворонская С. А. Практика внедрения бережливых технологий в систему управления вузом: проектный подход 104	Gayvoronskaya S. A. Practice of Introducing Lean Technologies into the University Management System: a Project Approach
Гергерт Д. В., Артемьев Д. Г. Практика внедрения проектно- ориентированного обучения в вузе 116	Gergert D. V., Artemyev D. G. Practical Implementation of Project-Based Learning at the University
Мрдуляш П. Б. Организация и ведение стратегических сессий 132	Mrdulyash P. B. Strategic Sessions Organization and Conduction
Мкртычян Г. А., Петрова О. В. Сопротивления преподавателей изменениям: анализ причин и факторов 142	Mkrtychyan G. A., Petrova O. V. University Professors' Resistance to Change: Reasons and Factors
ПИСЬМО В РЕДАКЦИЮ	LETTER TO THE EDITOR
Бугров Д. В., Соколов С. В. Легко ли быть молодым? Размышления о начинающих на преподавательском треке 151	Bugrov D. V., Sokolov S. V. Is It Easy to Be Young? Some Thoughts about Those Who Start Their Teacher's Track

О ЖУРНАЛЕ ABOUT THE JOURNAL



Уважаемые коллеги!

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

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

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

Издание входит в 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.

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

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

*Главный редактор
Алексей Клюев*



Dear colleagues!

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

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

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

The journal is included in a number of databases:

- The collection of the best Russian journals as a part of the RSCI (Russian Science Citation Index) database on the Web of Science platform;
- The database of Russian scientific journals on the e-library.ru platform;
- The international databases of scientific journals: EBSCO Publishing, WorldCat, BASE – Bielefeld Academic Search Engine;
- The State Commission for Academic Degrees and Titles (VAK) list of leading peer-reviewed academic journals prescribed for the publication of research results for scholars seeking advanced academic degrees.

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

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

Editor-in-chief
Aleksey Klyuyev



КАК БУДЕТ МЕНЯТЬСЯ УПРАВЛЕНИЕ УНИВЕРСИТЕТАМИ

Интервью главного редактора журнала А. К. Ключева с А. Е. Волковым – экспертом в области образовательной политики России, директором Института общественных стратегий СКОЛКОВО



Андрей Евгеньевич Волков, доктор технических наук, профессор по менеджменту, первый ректор бизнес-школы «Сколково». Один из ведущих экспертов в области образовательной политики России. Руководил группой экспертов стран

«Большой восьмерки» (G8) по вопросам инициатив России в сфере образования и участвовал в разработке программ модернизации высшего образования Российской Федерации. В 2013 г. назначен профессором бизнес-школы «Сколково», стал заместителем Председателя Совета по повышению конкурентоспособности ведущих университетов России среди мировых научно-образовательных центров. По настоящее время руководит институтом общественных стратегий «Сколково», куда входит центр трансформации образования, блок региональных и городских программ для управленческих команд, программа Master in Public Strategy, Школа руководителей проектной работы и другие.

А. Ключев: В последние десять-пятнадцать лет в российской высшей школе сформировался новый управленческий контур – стратегический менеджмент. Это имело массу последствий для системы управления университетом: возникли структуры поддержки принятия стратегических решений; новые управленческие должности в этой сфере, технологии принятия решений на основе мозговых штурмов, групповой работы, сессий стратегического планиро-

вания. Вместе с тем функция стратегического целеполагания университетам понятна и имманентно присутствует в деятельности профессоров, которые формируют свои научные школы исходя из стратегической перспективы. В чем суть нового подхода к формированию стратегий университетов? Как вы оцениваете текущее состояние дел в этой сфере? Что реально удалось сделать для повышения качества управления с использованием стратегического управления? Что не удалось?

А. Волков: Я в одном моменте с вами очень солидарен, а в другом – имею прямо противоположную точку зрения. С точки зрения временного горизонта, университет как тип общественной институции – это организация, обязанная думать как минимум поколениями, может быть, и больше. Вся история этой институции (ей уже больше 1000 лет) это подтверждает. К сожалению, мы лет на сто выпали из этого процесса: способности университетов думать самостоятельно и далеко. В СССР, позже в России, университеты были сформированы как институты подготовки, а не как стратегически думающие организации. Вот почему я не согласен с Вашим утверждением, что это функция имманентно, то есть всегда, генетически, присуща университетам. Нет, история показала, что университет можно превратить в машину подготовки кадров и этим лишить функции стратегирования, то есть сделать его сервисной функцией. Этот сервис, конечно, тоже нужен обществу, иногда он достигал в Советском Союзе высочайших характеристик, если Вы возьмете например Физтех, МИФИ, НГУ – это подготовка мирового людей класса. Стратегирование было вынесено в другие институты: частично в Академию наук, в Государственный комитет

науки и техники или, например, в отраслевые и ведомственные структуры. А то, что профессора, особенно в области менеджмента, иногда про стратегию и говорят, то это же был предмет их исследования и размышления, но не стратегического действия. В последние лет десять университеты в нашей стране попали в новую ситуацию, когда сохранить сервисную функцию университета, которая была доминантой 70–80 лет, невозможно, сложно конкурировать с мировыми университетами. Это заставляет часть университетского «населения» действовать по-другому: из сервисной перемещаться в стратегическую позицию, то есть думать не о собственном предмете, а о судьбе вуза в целом. Это новый момент, Вы его правильно отмечаете. По моему опыту, в Российской Федерации такой способ мыслей и размышления приняло на себя очень небольшое количество коллективов, я осторожно употребляю термин «университетских команд». В этом состоит ключевая специфика текущей ситуации.

А. Клюев: Важной характеристикой стратегического управления стало понятие «вовлеченность» профессорско-преподавательского состава в разработку стратегических проектов и инициатив. Очевидно, что эта задача обусловлена исторически сложившейся ситуацией отчуждения стратегической функции целеполагания от труда исследователя и преподавателя университета, о которой Вы говорили. Сегодня также можно фиксировать «перехват» стратегической инициативы менеджментом высшей школы. Как Вы оцениваете наши успехи в задаче «вовлечения» профессорско-преподавательского состава в стратегирование? Есть ли здесь прогресс, есть ли динамика превращения профессоров в стратегов университетов?

А. Волков: Да, такая динамика есть. Однако, на мой взгляд, задача вовлечения, о которой Вы сказали, не центральна. Центральной является задача конструктивного построения университетской группой того будущего, которое будет определять судьбу университета. Это совершенно новая ситуация, потому что будущее сегодня вообще-то у нас принадлежит министерству, а не университету. Министерство говорит, как менять стандарты, какие будут финансы, какие будут программы и т. д., а университет встраивается или не встраивается в подобного рода инициативы. Таким образом, точка инициации лежит в другом месте, поэтому перехват этой точки инициации университетами, присвоение ее себе и конструирование будущего для себя пока в своей массе –

редкий процесс. Позитивная динамика есть. Все больше и больше университетов самоопределяют себя в качестве владельцев своего будущего. Вот только после этого возникает задача, которую Вы назвали вовлечением и участием все большего количества людей в стратегирование. Могу сказать, что практика школы ректоров, которая работает в Школе «Сколково» последние 6 лет, тоже вносит свой вклад в этот процесс. Мы в рамках школы имеем возможность моделировать новые стратегии, некоторые из наших слушателей эту логику реализуют в конкретном университете. Так работает этот механизм вовлечения, но чтобы его запустить, сначала нужно придумать будущее, куда вовлекать, решить эту сложную интеллектуальную задачу.

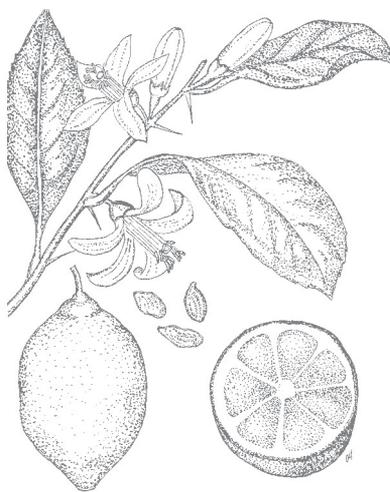
А. Клюев: Хорошо известно, что университетская среда в целом очень атоминизирована: в ней люди живут в большей степени не горизонтальными контактами и коммуникациями, а вертикальными в рамках своих профессиональных групп. Многие эксперты весьма скептически оценивают способность университета самостоятельно запустить стратегические процессы и процедуры согласования видений, сборки концепций развития именно в силу разобщенности самих университетов. В этой связи мне кажется, что процесс стратегирования «пошел», когда модерацией внутриуниверситетских процессов стали заниматься внешние профессиональные консультанты. Как Вы оцениваете сегодняшнюю ситуацию с этим ресурсом-организатором и активатором стратегических практик университетов?

А. Волков: Сообщество консультантов в образовании пока только складывается, пока оно не влиятельно. Если мы возьмем 500 университетов страны и вы спросите, сколько из них запустили у себя процедуру стратегического планирования, не в формате написания документов, а как диалог и размышление о будущем вуза, то это несколько десятков в лучшем случае, меньше 5%. При этом я называю это позитивной динамикой. Вы правы, что довольно трудно университетам формировать свои стратегии, поскольку университет по природе своей – это коллекция талантов и самостоятельно мыслящих людей. Когда человек мыслит самостоятельно, он не очень склонен к активной кооперации с другими. Поэтому я считаю, что ученому очень трудно психологически встать над собой, пренебречь своим мнением, своей теорией, выйти в построение общего мнения. Это приводит к тому, что стратегирование в университете встречает сопротивление. Корпорации,

например, в нефтянке, в космосе, в авиации гораздо легче переходят в такой режим, потому что они понимают, что выиграют все, а в университете можно выиграть только самому, продвигать себя, свое имя, свою репутацию. И это нормально, ничего плохого в этом нет. Мы сейчас переживаем особый момент, который требует переопределения функций университета. Тот, кто не выйдет в это стратегическое размышление о будущем, о том, в какой модели мы работаем и в какой надо работать, чтобы сохраниться значимым агентом региональной или национальной политики, тот будет потихоньку уходить с арены и терять свои позиции в обществе. Вы помните мою точку зрения, что контур стратегического управления сформирован в очень небольшой группе университетов, так что предстоят еще годы и годы этого движения. Для тех университетов, которые прошли этот путь, возникает новая возможность: они должны стать советчиками, помощниками, как Вы сказали, модераторами для других университетов. Рынок стратегического консультирования для вузов весьма пуст, и такая возможность потенциально сохраняется для тех, кто уже прошел этот путь.

А. Клюев: **Что будет происходить, на Ваш взгляд, с системой стратегического управления университетов, как она будет трансформироваться? Какие тренды будут определять развитие этого сегмента университетского менеджмента?**

А. Волков: Я считаю, что небольшая группа университетов переходит в исследовательскую форму, уходя от привычной роли институтов подготовки. В этой связи в них идет пересмотр всех внутренних политик и процессов, в том числе и постановки стратегических задач. У некоторых в этой группе я вижу потенцию и инициацию нового процесса, когда университет становится влиятельным региональным или национальным субъектом, который производит смыслы и продукты, технологии и результаты, меняющие жизнь людей за пределами университета. В литературе, как Вы хорошо знаете, это называется «Университетом 3.0». Я думаю, что университеты займут совершенно другое место и положение в обществе. Мы разговариваем с Вами в Екатеринбурге, в Уральском федеральном университете (УрФУ), а это сейчас крупнейший работодатель и налогоплательщик города. Вспоминая историю Екатеринбурга, мы понимаем, что 60–70 лет назад, например, завод Уралмаш и университет были несопоставимыми величинами. Однако я думаю, что сегодня УрФУ более влиятельная организация, чем Уралмаш, при всем уважении к этому великому предприятию. Это прекрасно иллюстрирует то, что мы обсуждаем: процесс перемещения университетов в центр интеллектуальной, культурной, а впоследствии и экономической жизни нашей страны, их новое стратегическое позиционирование.





DOI 10.15826/umpa.2019.04.025

СИСТЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В СТРАНАХ ЕВРОПЫ

И. В. Кириченко, Н. В. Шелюбская

*Национальный исследовательский институт мировой экономики и международных отношений
им. Е. М. Примакова Российской академии наук
Россия, 117997, Москва, ул. Профсоюзная, 23; irakir54@mail.ru*

Аннотация. Статья представляет собой кейсы, раскрывающие опыт разработки и практики применения систем оценки качества и эффективности научных исследований университетских и других центров фундаментальной науки Великобритании, Нидерландов и Финляндии. Цель статьи – показать основные подходы к организации и методам оценки результативности научно-исследовательских работ в странах Западной Европы с высоким научным потенциалом на фоне развернувшейся дискуссии о роли количественных и экспертных методов при анализе отдачи в научной сфере. В работе применены описательный, исторический и сравнительный методы исследования. Определено, что оценки качества и состояния научных исследований в выбранной группе стран по большей части опираются на понимание сложности и неоднозначности научного поиска, следовательно, и того, что оценка эффективности исследований должна быть многоаспектной и комплексной, основываться как на экспертных, качественных оценках, так и на количественных (наукометрических и библиометрических) показателях, причем последние не должны быть доминирующими, а должны служить подспорьем для вынесения экспертного суждения. Новизна статьи состоит в детальном и более полном, по сравнению с аналогичными работами, анализе систем и критериев оценки качества исследований, факторов, лежащих в основе их эволюции в трех европейских странах с высокоразвитыми национальными научными системами. Показано становление современных систем оценки в соответствии с потребностями развития научного потенциала и необходимостью укрепления его конкурентоспособности на мировой арене. Это позволило сделать обоснованные выводы о существенных общих чертах систем оценок и их адаптации к национальным особенностям, сформулировать рекомендации по использованию опыта западноевропейских стран для совершенствования практики оценки научно-исследовательской деятельности в университетах и НИИ России. Результаты работы также могут представлять интерес для научных работников, преподавателей вузов, аспирантов, студентов и всех интересующихся актуальными вопросами развития науковедения.

Ключевые слова: методы оценки, качество исследований, результативность, библиометрия, экспертиза

Для цитирования: Кириченко И. В., Шелюбская Н. В. Система оценки качества научных исследований в странах Европы. Университетское управление: практика и анализ. 2019; 23(4): 9–20. DOI: 10.15826/umpa.2019.04.025

DOI 10.15826/umpa.2019.04.025

EVALUATION METHODS FOR R&D IN EUROPEAN COUNTRIES

I. V. Kirichenko, N. V. Shelyubskaya

*Primakov National Research Institute of World Economy and International Relations, Russian Academy of Sciences
23 Profsovnaya str., Moscow, 117997, Russian Federation; irakir54@mail.ru*

Abstract. The paper is a case study of the experience of developing and using systems for evaluating the quality and effectiveness of scientific research within British, Dutch and Finnish universities and other fundamental scientific centers.

The article aims at showing key organizational and methodical approaches for assessing the effectiveness of research in Western European countries against the background of the ensuing discussion about the role of quantitative and peer review methods in analyzing research results. Descriptive, historical and comparative methods are used. The assessments of quality and the state of research in the selected group of countries are found to be based mainly on the complexity and ambiguity of scientific pursuit and, consequently, on understanding that the evaluation of research effectiveness should be multidimensional and complex, that it should rest on expert quality assessment and quantitative (scientometric and bibliometric) indicators, the latter not to be dominant, but to serve as an advantage to expert judgment. The article gives new detailed and more complete (than the analogical works) analysis of the systems and criteria for assessing the quality of research together with the factors underlying their evolution in the three European countries with highly developed national scientific systems. There is shown the formation of modern evaluation systems in accordance with the needs for the development of scientific potential and with the need to strengthen its competitiveness on the international arena. This made it possible to draw valid conclusions about the essential general features of the assessment systems and about their adaptation to national characteristics, and to formulate recommendations on using the experience of Western European countries to improve the practice of evaluating research activities in Russian universities and research institutes. The results of the work may as well be of interest to researchers, university professors, postgraduates, students, and also to all those interested in topical issues of developing the science of science.

Keywords: evaluation methods, R&D quality, effectiveness, bibliometrics, peer review

For citation: Kirichenko I. V., Shelyubskaya N. V. Evaluation Methods for R&D in European Countries. University Management: Practice and Analysis. 2019; 23(4): 9–20. (In Russ.). DOI: 10.15826/umpa.2019.04.025

Введение

Необходимость оценивать качество и эффективность осуществляемых при поддержке государства научных исследований, прежде всего фундаментальных (академических), общепризнанна, поскольку речь идет об эффективности затрат государственного бюджета на развитие потенциала фундаментальной науки, стимулировании высококачественных исследований, нацеленных на исполнение запросов субъектов экономики и решение социально-экономических задач. Вопрос состоит в том, какие подходы к оценке наиболее адекватно и объективно отражают картину, сложившуюся в научном секторе. Дискуссия об этом широко развернулась в последнее десятилетие. В ее рамках наибольшую известность приобрела Сан-Францисская Декларация по оценке исследований (The San Francisco Declaration on Research Assessment (DORA) [1], в которой в 2012 г. научная общественность выступила против использования импакт-фактора журналов в процессе финансирования, найма и продвижения в научной карьере, а также выступила за более совершенную систему оценки, лучше отражающую специфику науки как сферы человеческой деятельности. К 2019 г. Декларацию подписали 1366 организаций и 14 284 человек. Лейденский Манифест (The Leiden Manifesto), опубликованный в 2015 г. группой ведущих наукометриков [2], обозначил 10 принципов использования количественных индикаторов. Движение «Преобразование науки» (Science in Transition), основанное учеными Нидерландов в 2013 г. [3],

нацелено на решение проблем, связанных с использованием наукометрических индикаторов в университетах. В 2015 г. появился доклад «Приливная волна индикаторов» (The Metric Tide) [4], подготовленный независимыми экспертами, касающийся роли индикаторов в системе оценки Великобритании. В 2016 г. группа экспертов Еврокомиссии с использованием вышперечисленных документов подготовила доклад о месте библиометрических показателей в «открытой науке» [5]. Лейтмотив данных инициатив – расширение качественной оценки научных исследований и сокращение роли библиометрических показателей. Формы оценки государственного финансирования университетов рассматриваются также в работах европейских исследователей [6, 7].

В России в связи с организационными реформами научной сферы вопрос о том, что следует учитывать, как организовывать оценку качества научных исследований, также встал очень остро и активно обсуждался в литературе [8–10]. В своих статьях авторы, как правило, критически высказываются о том, что в ходе реформ были введены в оборот лишь формальные элементы зарубежных систем оценки качества исследований, прежде всего, библиометрические индикаторы, показывают их ограниченность, опираясь на обзор современных зарубежных практик, и оценивают последствия их доминирования в России как негативные для развития российской науки. Подчеркивается, что концентрация на наукометрических параметрах без учета специфики как научных направлений, в частности, гуманитарных наук, так и особенностей самого научного

труда может привести к искажению в оценках результативности научной деятельности.

Авторы этой статьи обратились к опыту трех стран – Великобритании, Финляндии и Нидерландов. Интерес к ним обусловлен высоким уровнем развития их национальных инновационных систем. Так, они входят в первую десятку в Глобальном индексе инноваций [11]. Доля расходов на исследования и разработки (ИР) в ВВП составляет в Великобритании – 1,7%, Нидерландах – 2,0%, Финляндии – 2,8%, при среднем по ЕС показателе – 2,1% [12]. Кроме того, ведущие университеты этих стран входят в списки лучших вузов мира в трех наиболее влиятельных мировых рейтингах университетов: QS World University Ratings [13], Times Higher Education World University Rankings [14], Academic Ranking of World Universities [15].

Следует отметить, что в большинстве стран Западной Европы ИР, и прежде всего фундаментальные исследования, исторически сосредоточены в университетах, в то время как в России на этом поле действуют институты АН и университеты. Высокая доля западноевропейских университетов в проведении ИР и автономия в области организации ИР дают возможность на равных участвовать в диалоге с государством о повышении эффективности управления ИР. Исходя из этого опыт университетской науки может представлять интерес для повышения качества управления сферой науки в России.

Великобритания: приоритет независимой экспертизы

В университетском секторе Великобритании сосредоточено 46% научно-технических кадров страны, в его центрах проводится 24% научно-исследовательских работ (2-е место после частного сектора). В Великобритании существует система двух потоков государственного финансирования университетских ИР в примерной пропорции 50:50. Одна часть поступает от Советов по финансированию высшего образования в виде «институционального» финансирования в форме блокового гранта. Вторая часть – от исследовательских Советов в форме внешнего конкурсного проектного финансирования. (В 2016 г. это соотношение составило 2207 млрд ф. ст. и 2107 млрд ф. ст. соответственно).

Великобритания была первым европейским государством, начавшим оценивать качество научных работ в университетах еще в 1986 г. До этого здесь «институциональное» финансирование

научных исследований, которым университеты могут распоряжаться по собственному усмотрению, осуществлялось по принципу «деньги идут за студентом». При этом около 50 университетов рассматривались как имеющие одинаковый статус. Тем не менее Оксфорд и Кембридж получали более щедрое финансирование по сравнению с другими. В условиях политики урезания государственных расходов, проводившейся в 1980-е гг., возросло «неравенство» в финансировании высшей школы, в частности, фонды ряда университетов были сокращены на 30% без прозрачной системы критериев, что вызвало протесты научной общественности [16]. Необходимость обеспечить открытость распределения средств потребовала перехода к селективной системе. Идея селективности – выделения финансирования университетам с наиболее качественными научными работами – была воплощена в 1986 г. («финансирование на основе качества ИР» – quality-related ‘QR’ funding). С тех пор селективная оценка качества исследований в той или иной форме проводится каждые 5–6 лет (табл. 1).

В 1986 г. был введен первый вариант подобной системы – Research Selectivity Exercise (RSE), в рамках которой комитеты экспертов оценивали результаты ИР. В итоге институциональное финансирование было перенаправлено университетам с наилучшими результатами. Следующий раунд оценки был предпринят в 1992 г.: по итогам RAE (Research Assessment Exercise – RAE) на основе экспертной оценки качества было распределено около 90% институционального финансирования. При этом наиболее успешные университеты получили суммы, в несколько раз большие, чем отстающие. В последующем RAE эволюционировала, продолжив фокусироваться на качестве.

В настоящее время британская система оценки основана прежде всего на независимой экспертизе результатов ИР, несмотря на то, что экспертная оценка является «дорогим удовольствием» и требует значительных затрат. Общие затраты на REF 2014 составили 246 млн ф. ст. (из них на долю университетов пришлось 212 млн ф. ст.), в то время как в RAE 2008 – 66 млн ф. ст. [17]. На очередном этапе селективной оценки на основе принципа результативности (Research Excellence Framework – REF), в 2014 г. критерий качества или «результативности» (output) был расширен элементами «вклада» (impact) и «среды» (environment). В результате формула оценки в REF 2014 приобрела следующий вид: «результативность» – 65% (оценка публикационных результатов исхо-

Основные элементы отчета университетов и число комиссий, проводящих оценку, 1986–2014 гг.

Table 1

The main elements of the university submissions and the number of Units of Assessment, 1986–2014

Система оценки	Основные элементы заявки	Количество комиссий, проводивших оценку
RSE 1986	ИР: поступления и расходы. ИР: плановые приоритеты. 5 лучших публикаций и прочие результаты за предыдущие 5 лет организационной единицы. Связи с промышленностью.	37
RSE 1989	Характеристика занятости. Публикационные и результативные показатели на 1 сотрудника, включая 2 публикации или др. выдающиеся публикационные результаты. Общее число публикаций сотрудников с полной занятостью. Данные по студентам и стипендиям. Данные по исследовательским грантам и контрактам. Исследовательские планы. Прочие аспекты, включая консалтинг и прочую внешнюю деятельность.	152
RAE 1992	Общая характеристика занятых. Наиболее активные исследователи. Публикационные и результативные показатели наиболее активных сотрудников, в том числе 2 публикации и 2 другие формы результативности на одного сотрудника. Данные по студентам и стипендиям. Внешние поступления от ИР.	72
RAE 1996	Общая характеристика занятости. Характеристика исследовательского персонала. Публикационная и прочая результативность: до 4 результатов в расчете на селективную занятость. Аспиранты. Аспирантские стипендии. Внешние поступления от ИР. Исследовательская «среда» и планы. Прочие аспекты и дополнительная информация (показатели научного превосходства и признания).	69
RAE 2001	Характеристика занятости: исследовательский и академический персонал, постдоки ассистенты, аспиранты ассистенты, прочие. Исследовательская результативность: до 4 результатов на каждого исследователя. Аспиранты и аспирантские стипендии. Поступления от ИР. Текстовые комментарии.	69
RAE 2008	Характеристика занятости, включая активных исследователей. Исследовательская результативность: до 4 результатов на каждого сотрудника (min 5%). Описание «исследовательской среды» и данные по аспирантам, аспирантским стипендиям, внешние поступления от ИР (min 5%) и показатели научного превосходства (min 5%).	67
REF 2014	Характеристика занятости, включая активных исследователей по выбору университета. Исследовательская результативность: до 4 результатов на каждого сотрудника (65%). Вклад и кейсы исследовательского превосходства – 1 кейс на минимум 10 исследователей (20%). «Среда»: количество выданных докторских степеней, суммы и источники внешних поступлений от ИР и прочие (натуральные) доходы (15%).	36

Источник: [16, p. 28].

дит из «оригинальности, важности и точности» соотносительно с международными стандартами качества), «вклад» – 20% (экономическое и социально-культурное значение проведенных ранее исследований), среда проведения ИР – 15%.

REF преследует следующие цели: 1) создание информационной базы для стратегических решений и формирования приоритетов в области естественных, социальных, технических, медицинских, гуманитарных наук и искусство-

ведения; 2) получение основы для селективного распределения средств между университетами (распределение средств университетам на основе качества ИР, поддержка исследовательской инфраструктуры в ведущих исследовательских университетах и «награждение очагов» высококачественных исследований, вклад в развитие динамичного и международно-конкурентоспособного исследовательского сектора); 3) формирование репутационных рейтингов, способствующих привлечению внешних инвестиций и развитию контактов с возможными спонсорами (промышленность, благотворительные фонды и прочие); 4) обеспечение отчетности государственных инвестиций в науку и «показ» их эффективности.

В REF 2014 участвовало 154 (из 164) университета Великобритании, представивших результаты работ более 52 000 исследователей, более 191 000 «результатов» и почти 7000 кейсов, показывающих «вклад» проведенных ИР [17, р. 38]. Этот этап оценки показал значительное увеличение качества научно-исследовательских работ в университетах по сравнению с 2008 г. и их значение для развития страны. Вместе с тем реализация принципа REF привела к концентрации финансирования в ограниченном круге университетов: более 50% финансирования «по качеству» получили 10 «топовых» университетов в 2015/2016 г., 71% – группа «Расселл» (Russell Group), куда входят 24 наиболее престижных университета страны.

В ходе раунда REF 2014 экспертную оценку проводили 36 комиссий (Панели) по разным дисциплинам. В составе комиссий работало 1052 члена и эксперта (из которых 77% – университетские работники и 23% – «потребители»). Общую координацию осуществляли 4 Комитета (включая 23 иностранных члена, 17 – членов-«потребителей»). Членов комиссий назначают 4 Совета по финансированию университетов (Англии, Шотландии, Уэльса и Северной Ирландии). Каждый исследовательский «результат» проходит экспертизу минимум двух экспертов, при этом возможно привлечение внешних экспертов. Из-за многочисленности Панель может разбиваться на ряд подкомиссий. В каждой комиссии эксперты на основе собственных компетенций дают оценку с учетом специфики научного направления.

Публикационные результаты оцениваются в каждом отдельном случае независимо от формы (печатная или электронная) или вида. Основным критерием служит новизна и оригинальность. Каждая публикация оценивается по пя-

тибалльной шкале в соответствии с «Общими положениями об оценке». Кроме этого, Панель, оценивающая качество ИР в сфере социально-гуманитарных наук, принимает во внимание проблему несовпадения научной цели (амбиции) и ее реального значения (вклад) для научной политики или практической реализации. Показатели цитирования не являются обязательными при оценке, эксперт может, но не обязан их использовать при вынесении суждения, поскольку социально-гуманитарная Панель «осознает» ограничения этого показателя, в частности, его вариативность как внутри дисциплины, так и между дисциплинами, а также тот факт, что ряду важных работ требуется значительное время на признание [18, р. 5]. Показательно, что при оценке учитывается широкий перечень публикационных результатов: так, например, в социально-гуманитарной области в этот список включены книги; главы в книгах; монографии; журнальные издания; опубликованные материалы конференций и доклады; новые материалы, девайсы, продукты и процессы; программное обеспечение, коды и алгоритмы; стандарты; дизайнерские и искусствоведческие портфолио; технические документы; стратегические документы; базы данных, архивы, диагностические тесты, подтвержденные оригинальными исследованиями.

Согласно «Общим положениям об оценке», важными индикаторами служит размер исследовательского гранта на одного исследователя, общее число грантов и их общая стоимость. Учитываются также различия в ресурсоемкости, практике поиска грантов и степени доступности грантовых источников между направлениями. Репутационные факторы включают показатели внешнего признания: научные премии и награды, редакционную работу в академических журналах, участие в профессиональных или научных обществах, выступления с приветственным словом на важных конференциях, выбор в члены или получение стипендии международной академии, консультационную работу и разработку политики государственного сектора, получение исследовательских грантов от частной промышленности (не проходящих экспертную оценку). Рассматриваются примеры коллабораций с промышленностью или другими конечными потребителями ИР, в частности, долгосрочные партнерства и трансфер знаний; коммерциализация (патенты, создание spin-outs или других форм собственности); вклад исследовательской деятельности в политический процесс, практику и качество жизни.

Результаты каждого этапа селективной оценки подвергаются всесторонней критической оценке и анализируются, итогом чего становятся рекомендации экспертных докладов. В частности, по рекомендации независимого доклада («Доклад Лорда Стерна»), проанализировавшего результаты REF 2014 и опубликованного в 2016 г., в REF 2021 будет проведена отдельная оценка междисциплинарных исследований [17].

В целом система оценки научных работ в университетах Великобритании, пройдя несколько этапов, трансформировалась от механизма распределения финансовых средств до всесторонней оценки качества. Однако английский опыт имеет как положительные, так и отрицательные стороны. В числе положительных: экспертные оценки результативности ИР, учет особенностей различных научных направлений, широкий перечень публикационных результатов ИР, использование наукометрических показателей в качестве вспомогательного инструмента при оценке, сохранение требований к отчетности и оценке на протяжении заранее установленного временного интервала, широкий критический анализ результативности каждого этапа проведения оценки. В числе негативных черт: растущее финансовое бремя университетов, которые вынуждены тратить время и ресурсы на предоставление «отчетов»; возможность кадровых манипуляций для поднятия рейтинга; кроме того, необходимость отчета о публикациях затрудняет краткосрочную мобильность кадров между университетами и промышленностью.

Нидерланды: требование сбалансированности

В Нидерландах на университетский сектор приходится 30 % расходов на ИР [19]. В нем сосредоточена четверть научно-технических кадров страны [20].

В стране в настоящее время действует Стандартный протокол оценки научных исследований сроком на 2015–2021 гг., подписанный Королевской Академией наук и искусств, Ассоциацией университетов и Организацией научных исследований Нидерландов [21]. Это уже пятый подобный протокол в ее истории. За организацию оценки исследований подведомственных им институтов отвечают президиумы академии и ассоциации, президиумы отдельных университетов, наблюдательный совет Организации. Для проведения оценки формируются специальные «оценочные комитеты». Протокол предус-

матривает правила формирования этих комитетов, учитывая то, что их оценки должны быть сбалансированными: члены комитетов не могут быть связаны с оцениваемыми институтами; они должны хорошо ориентироваться в предмете исследований и быть знакомы с состоянием исследований по данному направлению в стране и мире; они должны хорошо представлять себе организацию исследований в стране; понимать, что исследования в современной науке становятся мульти- и междисциплинарными, из-за чего они с трудом поддаются стандартным приемам оценки с помощью импакт-фактора и количества публикаций, члены комитетов должны быть способными адаптировать обычные процедуры к подобным случаям и опираться на собственные суждения при отсутствии адекватной информации; по крайней мере часть из них должна быть знакома с практикой организации подготовки исследователей, развития научной инфраструктуры, а также управления исследованиями. Протокол рекомендует включать в комитеты иностранных ученых. Состав комитета обязательно согласовывается с проверяемой стороной, последняя имеет право рекомендовать и отклонять кандидатуры.

В протоколе ставятся следующие цели оценки научных исследований: определить качество научных исследований в стране; удостовериться, насколько проводимые научные исследования ценны для общества и соотносятся с целями развития последнего; если наблюдается рассогласованность целей развития науки и общества, выработать рекомендации об их приведении в соответствие с друг другом.

Единицей объекта оценки может быть организация в целом, а также отдельная программа или научная группа. Причем тот факт, что оценка может осуществляться на уровне группы исследователей, был назван одним из британских экспертов преимуществом голландской системы оценки качества исследований по сравнению с британской. «Исследование, которое проводится группой исследователей должно оцениваться на уровне группы, а не на уровне одного исследователя или же, как это делается в Великобритании на уровне крупного подразделения, в которых могут сосуществовать исследования группы по разным дисциплинам, так что в конечном счете при оценке будут упущены важные нюансы, характеризующие дисциплинарные различия» – написала в одном из специальных блогов The Bibliomagician Элизабет Гадд, менеджер по научной политике Университета Лафборо (Лондон). Она же отмеча-

ет в качестве других преимуществ голландской системы внимание к социальному вкладу исследований и оценку не только прошлых достижений, но и перспектив исследований [22].

Оценка проводится раз в 6 лет. Оценочный комитет должен принимать во внимание как прошлые достижения института, так и его перспективы. В начале процедуры оценки институт предоставляет доклад с самооценкой, он рассматривается перед обязательным посещением оцениваемого института. Этап самооценки очень важен для повышения качества оценки в целом. Критерии, предложенные в протоколе, ориентированы на общие свойства научных исследований, вне привязки к конкретным дисциплинам, которые могут иметь специфические характеристики качества и результативности. Вот почему на стадии самооценки институтам рекомендуется отразить эти характеристики, если они посчитают это необходимым. Во время посещения оцениваемого объекта члены оценочной комиссии беседуют с руководством института, с научными лидерами института, выборочно с постоянными и временными научными сотрудниками и докторантами. Результаты оценки обсуждаются с руководством института. Затем публикуются с тем, чтобы потенциальные инвесторы, в том числе государственные органы, могли ориентироваться в картине науки в стране.

В середине периода – раз в три года – проводится еще одна самооценка. При этом чтобы снизить административную нагрузку, обязательная отчетность по самооценке была в последнем Протоколе максимально сокращена, а правила ее составления – облегчены. Следует также отметить, что все институты и университеты обязательно публикуют годовые отчеты, которые становятся информационной базой для расширенной оценки.

Исследовательские институты и программы оцениваются как совокупность собственно процессов исследования и их результатов; организации управления исследованиями; научной политики; исследовательской инфраструктуры¹; подготовки исследователей; общественной значимости исследований. Основных критериев оценки – три: 1) качество исследований, 2) значимость для общества, 3) жизнеспособность. Содержание критериев поясняется в протоколе следующим образом.

¹ Предполагается, что исследовательская инфраструктура отдельного института или проекта, хоть и формируется под конкретные цели исследовательской организации, является неотъемлемой частью исследовательской инфраструктуры страны. Поэтому особо ценится умение научных руководителей «вписывать» свою инфраструктуру в общий контекст, чтобы в итоге повышался уровень национальной исследовательской инфраструктуры.

1. **Качество.** Под качеством исследования понимается уровень организации или программы в сопоставлении с мировым уровнем, вклад, вносимый им в расширение знания о предмете исследования. Оценивается и результативность исследований: публикации, инструменты и методы исследований, разработанные научным коллективом².

2. **Общественная значимость.** Предлагается рассматривать реальный вклад результатов исследований в изменение общественных, экономических и культурных институтов.

3. **Жизнеспособность.** Под жизнеспособностью понимается способность оцениваемого коллектива выстроить стратегию развития и исследований на перспективу с ориентацией на стратегию общественного развития.

Каждый критерий оценивается по четырехбалльной шкале: «соответствует мировому уровню», «очень хорошо», «хорошо», «удовлетворительно».

Финляндия: смешанная система

В Финляндии университетский сектор также занимает существенное место в ИР, осуществляемых в стране. На него приходится более четверти расходов на науку, в нем занято 33 % научно-технических кадров страны [23, р. 3].

Поскольку оценка качества исследований на основании экспертного мнения и панелей, как уже говорилось выше, требует значительных расходов, не все страны готовы полностью опираться на этот подход и используют экспертные оценки в ограниченном масштабе (по аналогии с Великобританией экспертизу применяют в Новой Зеландии и в Италии, где присутствует такой же широкий набор показателей, что и в Великобритании [24]). Большинство стран применяет смешанную систему наукометрических индикаторов (в основном касающихся научных публикаций и иногда патентов) и ряда прочих показателей (например, количество получивших PhD).

К такой смешанной системе в настоящее время прибегает и Финляндия, где регулярно проводится оценка состояния науки в целом и по группам дисциплин. Функцию организатора оценки состояния национальной науки выполняет Академия наук Финляндии (Suomen Akatemia). Академия представляет собой агентство в структуре Министерства образования, науки и куль-

² В предыдущем Протоколе эта характеристика разбивалась на две: качество и результативность.

туры, она же принимает решение о направлении финансирования исследований. Эта модель отличается от привычной для России модели Академии наук.

Соответствующие доклады состоят из двух частей. В одной используется бенчмаркинг, основу которого составляет стандартный набор количественных показателей, используемых в сопоставлении уровня развития НИС. А во второй части формулируются качественные оценки, основанные на экспертном мнении о наиболее существенных на момент оценки факторах, определяющих развитие науки, в том числе с точки зрения ее влияния на социально-экономическое развитие.

Например, в последнем докладе за 2018 г. при самом подробном разборе разного рода квантифицируемых характеристик ключевой является часть, посвященная прогнозам того, какие направления науки станут прорывными [25, р. 68–69]. Именно выводы, полученные в ней, являются той призмой, через которую будут в конечном счете определяться перспективные направления финансирования науки в стране. В этой части доклада констатируется, что бенчмаркинг характеризует только текущее состояние науки и при этом описательно. Тем самым подчеркивается, что ставка в оценке состояния науки исключительно на количественные параметры имеет существенные ограничения, если рассматривать научное развитие как основу движения в будущее. Отсюда – необходимость в любом случае погрузить количественные оценки в более широкий контекст стратегического значения науки для развития той или иной страны.

Ради того, чтобы подготовить прогнозную часть доклада о состоянии науки в Финляндии, Академия наук организовала две экспертные группы. Безусловно, они рассматривали в своей работе библиометрические и наукометрические показатели, но также был использован метод глубинных интервью широкого круга экспертов, чья высокая квалификация и вовлеченность являются важным элементом методики получения корректной оценки состояния науки. Перед экспертами ставились следующие вопросы: 1) какие направления в науке в течение 10–15 лет появятся или радикально обновятся; будут расти сверхбыстрыми темпами; будут иметь существенное научное значение; 2) сосредоточены ли исследования в этих направлениях: в определенных научных коллективах, нескольких исследовательских темах, широко дисциплинарном или междисциплинарном поле. В задачу групп входила содержательная ин-

терпретация всех данных в ходе совместного исследования (workshops).

Такой же подход осуществлялся и в более ранних докладах о состоянии науки в Финляндии. Так, доклад за 2016 г. в качестве контекста дал социальную роль науки: в этой части рассматривалась способность научного комплекса отвечать вызовам современного общественного развития [26]. Заметим, что в одном из самых первых соответствующих докладов за 2012 г. методы, основанные на опросе экспертов, были использованы и для оценки состояния науки в более узком смысле [27]. В этом докладе помимо бенчмаркинга был проведен SWOT-анализ на базе экспертных мнений раскрывающий сильные и слабые стороны научных исследований в Финляндии, а также перспективы и риски, но исходящие не из стратегических целей развития страны, а из внутреннего состояния собственно науки.

Впрочем, в конкретном случае финансирования университетов по линии Министерства образования и культуры выбор основывается не только на результатах глубокого изучения состояния науки в стране, о которых говорилось выше. 13 % средств, поступающих исследовательским коллективам и конкретным ученым по решению Министерства, распределяются в соответствии с показателями публикационной активности, фиксируемой по критериям, закрепленным на интернет-площадке «Форум публикаций» (JuFo) [28]. На ней журналы, книжные издательства и другие каналы публикаций распределены на три группы в зависимости от их значимости и научного уровня. В соответствии с этим рейтингом ранжируется уровень публикаций того или иного коллектива: так, публикациям в каналах «базового» уровня присваивается 1, второго – 2, третьего – 3. Но и тут финны не проявляют простого механистического подхода. Во-первых, над оценкой качества и веса каналов публикаций работают 23 экспертные панели, каждая из которых специализируется на определенной дисциплине и которые принимают во внимание не только импакт-фактор и индекс цитирования, но и мнение ученых. Во-вторых, рейтинги каналов публикаций регулярно пересматриваются, в том числе с учетом обратной связи с научной общественностью. Последний пересмотр рейтинга был проведен в конце 2018 г., следующий намечен на 2022 г. Но в течение следующих лет панели будут собираться каждой осенью, чтобы рассмотреть поступившие от ученых отзывы о рейтинге. Надо сказать, что эти отзывы принимаются во внимание. Так, последний, до пересмотра, вариант рейтинга исследователи

критиковали за то, что больший акцент на международных журналах в ущерб национальным бьет по направлениям науки, решающим задачи может быть не столь важные с точки зрения выстраивания глобальных цепочек знания, но необходимые для самой Финляндии – особенно в сфере общественных и гуманитарных наук. В итоге эта точка зрения была учтена [29].

Заключение

1. Общей основой рассмотренных в статье кейсов является то, что оценки качества и состояния научных исследований в выбранной группе стран опираются на понимание сложности и неоднозначности научного поиска, следовательно, и того, что оценка эффективности исследований должна быть многоаспектной и комплексной, основываться как на экспертных качественных оценках, так и на количественных (наукометрических и библиометрических) показателях, причем последние не должны быть доминирующими, а должны служить подспорьем для вынесения экспертного суждения. Схожи и методы формирования экспертных групп, а именно – тщательность, с которой подходят к подбору ее членов и прорабатываются вопросы, на которые они должны ответить.

Оценка качества исследований используется не только для выделения финансирования организаций, но и в процессе определения национальных приоритетов. Присутствует также понимание того, что только при объединении глубокого содержательного анализа, интерпретации количественных параметров и видении ситуации экспертами можно дать цельную картину уровня развития науки в стране с точки зрения соответствия ее текущего состояния стратегически важным ориентирам.

2. Процедура оценки на этапе привлечения экспертов представляет собой своего рода исследование, целью которого является адекватная и объективная интерпретация всех анализируемых данных. Проводится критический анализ результативности каждого этапа оценки с учетом мнения научной общественности. При этом рекомендации независимых экспертов принимаются во внимание при конструировании следующих этапов. В результате система оценки подвижна и эволюционирует в соответствии с требованиями текущего периода. В числе характерных черт методического подхода следует выделить следующие: учет особенностей различных научных направлений, формирование широкого перечня публикационных результатов ИР, активное участие в процедуре оценки самих оцениваемых уни-

верситетов и научных коллективов, а также сохранение на протяжении заранее установленного временного интервала требований к отчетности, процедурам и параметрам оценки.

3. Однако в каждом кейсе можно отметить и индивидуальные черты, обусловленные как спецификой подхода к роли научного потенциала в социально-экономическом развитии страны, так и проявлением отдельных несовершенств систем оценки. Страны адаптируют общие подходы к особенностям развития национальной инновационной системы с учетом места отдельных субъектов в научном процессе на фоне углубляющейся автономии университетского сектора и роста роли университетской науки в качестве социального института.

Так, в Великобритании оценка результативности университетской науки основана на экспертной оценке при вспомогательной роли наукометрических показателей, проводится регулярно с открытым критическим обсуждением каждого этапа и служит не только в качестве механизма финансирования организаций, но и для выработки общенациональных приоритетов. В качестве недостатков отмечается необходимость ведения многочисленных объемных отчетов, что отвлекает от исследований финансовые и человеческие ресурсы.

В Нидерландах большее внимание, чем в других странах, уделяется оценке ценности проводимых исследований для общества. Здесь же оцениваться могут не только крупные научные подразделения, но и работа отдельных научных групп, что делает систему оценки более гибкой и не позволяет «размазать» результаты оценки по большому объекту, завуалировав реальные «точки роста» научного потенциала. Особое внимание уделяется качеству управления исследовательской инфраструктурой. Однако в последнее время представители голландской научной общности склоняются к тому, что нужно больший акцент делать на внутреннем аудите качества исследования, поскольку внешний аудит связан с риском бюрократизации процедуры оценки.

Что касается Финляндии, то преимущества системы экспертных методик оценки качества исследований безусловно признаются, но используются они не на регулярной основе, а в тех случаях, когда властям требуется анализ состояния научного потенциала в стране в целом, то есть в масштабных докладах, целью которых является определение перспективных и важных для страны направлений исследований на национальном уровне. В рутинной оценке, проводимой с целью

распределения финансирования между университетами, используется подход, основанный на количественных параметрах. В последнее время он подвергается критике, так как научная общественность полагает, что тем самым отсекаются важные для страны области исследований.

4. Детальный анализ практики разработки и применения систем оценки на примере стран Западной Европы позволил сделать вывод о необходимости более глубокого подхода при использовании зарубежного опыта и сформулировать ряд рекомендаций, которые могли бы способствовать повышению эффективности управления научной сферой в России. С нашей точки зрения, повышение роли качественных оценок научной деятельности, дифференцированный подход к оценке различных научных направлений, расширение спектра учитываемых результатов ИР, снижение бюрократического элемента в процессе оценки, расширение диалога между научной, университетской общественностью и руководящими органами при организации системы оценки, проведение мониторинга и открытого критического обсуждения ее результатов могут способствовать не только повышению эффективности самой системы оценки, но и могут стать стимулом развития научной деятельности.

5. Практическая ценность данной статьи заключается в том, что расширяются основания для осмысления опыта других стран в построении системы оценки качества научных исследований. Это, в свою очередь, позволяет практикам, связанным с организацией науки и научных исследований в России, подойти осознанно, с полным пониманием широкой картины деятельности в этой сфере субъектов управления развитием научно-го потенциала и акторов этого процесса в мире, к созданию действительно оптимальной национальной системы оценки качества исследований.

Список литературы

1. The San Francisco Declaration on Research Assessment (DORA), available at: <https://sfdora.org/> (accessed: 24.05.2019).
2. The Leiden Manifesto for research metrics. *Nature*, April 2015, vol. 520, pp. 429–431., available at: <https://www.researchgate.net/publication/275335177> (accessed: 24.05.2019). DOI: 10.1038/520429a.
3. Benedictus R., Miedema F., Ferguson M. J. Fewer numbers, better science. *Nature* 27 October 2016, vol. 538, iss. 7626, pp. 453–455, available at: <https://www.nature.com/news/fewer-numbers-better-science-1.20858>(accessed: 24.05.2019). DOI:10.1038/538453a.
4. Wilsdon J., et al. The Metric Tide. Report of the Independent Review of the Role of Metrics in Research Assessment and Management. July 2015, 163 p., available at: https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/files/2015/07/2015_metrictide.pdf (accessed: 24.05.2019). DOI: 10.13140/RG.2.1.4929.1363.
5. Next-generation metrics: Responsible metrics and evaluation for open science. Report of the European Commission Expert Group on Altmetrics. EK, Directorate-General for Research and Innovation, 2017, 26 p., available at: <https://ec.europa.eu/research/openscience/pdf/report.pdf> (accessed: 24.05.2019). DOI:10.2777/337729.
6. Sivertsen G. Unique, but still best practice? The Research Excellence Framework (REF) from an international perspective. Palgrave Communications. Published: 15 August 2017. 3:17078, available at: <https://www.nature.com/articles/palcomms201778> (accessed: 23.05.2019). DOI: 10.1057/palcomms.2017.78.
7. Zacharewicz T., Lepori B., Reale E., Jonkers K. Performance-based research funding in EU Member States – a comparative assessment. *Science and Public Policy*, 2019, vol. 46, no.1, pp. 105–115., available at: <https://academic.oup.com/spp/article/46/1/105/5037253> (accessed: 23.05.2019). DOI: org/10.1093/scipol/scy041
8. Паршин А. Н. Наука или библиометрия: кто кого? // Вестник Российской Академии наук. 2018. Т. 88. № 11. С. 982–984. DOI: 10.31857/S086958730002330–1
9. Иванчик А. И. Особенности оценки исследователей и исследовательских программ в гуманитарных науках // Вестник Российской Академии наук. 2018. Т. 88. № 11. С. 985–991. DOI: 10.31857/S086958730002331–2
10. Гринев А. В. Научные публикации и наукометрические показатели как объект нечистоплотного бизнеса // Вестник Российской Академии наук. 2018. Т. 88. № 10. С. 908–917. DOI: 10.31857/s086958730002147–9
11. Global Innovation Index 2018: Energizing the World with Innovation. Cornell University, INSEAD, and WIPO (2018): Ithaca, Fontainebleau, and Geneva. 430 p. ISBN 979-10-95870-09-8, p. xx, available at: https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo_pub_gii_2018.pdf (accessed: 24.05.2019).
12. Gross domestic expenditure on research and development, UK: 2017. Office for National Statistics, 14 March 2019, p. 13, available at: <https://www.ons.gov.uk/economy/governmentpublicsectorandtaxes/researchanddevelopmentexpenditure/bulletins/ukgrossdomesticexpenditureonresearchanddevelopment/2017> (accessed: 24.05.2019).
13. QS World University Ratings 2019, available at: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2019> (accessed 25.06.2019).
14. Times Higher Education World University Rankings, available at: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats (accessed 23.06.2019).
15. CWUR World University Rankings 2018–2019, available at: <https://cwur.org/2018–19.php> (accessed 23.06.2019).
16. Independent report. Research Excellence Framework review. An independent review of university research funding by Lord Nicholas Stern. Published 28 July 2016. Last updated 31 December 2018. From: Department for Business, Energy & Industrial Strategy. Research Excellence Framework Review. Evidence Report. Technopolis group, October 2018, 116 p.,

available at: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/768162/research-excellence-framework-review-evidence-report.pdf (accessed: 23.05.2019).

17. Independent report. Research Excellence Framework review. An independent review of university research funding by Lord Nicholas Stern. Published 28 July 2016. Last updated 31 December 2018. From: Department for Business, Energy & Industrial Strategy. Research Excellence Framework (REF) review: Building on success and learning from experience. An Independent review of the Research Excellence Framework, July 2016, p. 6, available at: <https://www.gov.uk/government/publications/research-excellence-framework-review> (accessed: 23.05.2019).

18. Research Assessment Exercise 2014. Panel 10 – Social Sciences. Specific Criteria and Working Methods. (August 2013), available at: https://www.ugc.edu.hk/doc/eng/ugc/rae/psg_10_201308.pdf. (accessed: 23.05.2019).

19. Total R&D in the Netherlands by Sector of Performance and Source of Funds, R&D Activity Type and Type of Costs. Rathenau Institut, available at: <https://www.rathenau.nl/en/science-figures/investments/how-much-does-netherlands-spend-rd/total-rd-netherlands-sector> (accessed 26.05.2019).

20. R&D Personnel and Researchers in the Netherlands by Sector. Rathenau Institut, available at: <https://www.rathenau.nl/en/science-figures/personnel/rd-personnel-netherlands/rd-personnel-and-researchers-netherlands-sector> (accessed 26.05.2019).

21. Standaard Evaluation Protocol 2015–2021. Protocol for Research Assessments in the Netherlands. The Netherlands, KNAW, VSNU, NWO, 2014. 31 p.

22. Elizabeth Gadd. Research Evaluation: Things We Can Learn from the Dutch. available at: <https://thebibliomagician.wordpress.com/2018/05/31/research-evaluation-things-we-can-learn-from-the-dutch/> (accessed 26.05.2019).

23. Research and Development in Finland. Helsinki, Academy of Finland, 2019. 9 p.

24. Sivertsen G. Why has no other European country adopted the Research Excellence Framework? available at: <https://blogs.lse.ac.uk/politicsandpolicy/why-has-no-other-european-country-adopted-the-research-excellence-framework/> (accessed: 23.05.2019).

25. Tieteen Tila 2018. Helsinki, Suomen Akatemia, 2018. 84 p.

26. Tieteen Tila 2016. Helsinki, Suomen Akatemia, 2016. 68 p.

27. The State of Scientific Research in Finland, 2012. Helsinki, Academy of Finland, 2012. 94 p.

28. Publication Forum has completed its review of ratings, available at: <http://www.julkaisufoorumi.fi/fi/arkisto/tiedotteet/publication-forum-has-completed-its-review-ratings> (accessed 26.05.2019).

29. Ilkka Hemmilä. Finnish Scientific Funding Favours Some Disciplines over Others. available at: <https://www.tytkkari.fi/english/finnish-scientific-funding-favours-some-disciplines-over-others> (accessed 26.05.2019).

References

1. The San Francisco Declaration on Research Assessment (DORA), available at: <https://sf-dora.org/> (accessed: 24.05.2019). (Eng.).

2. The Leiden Manifesto for research metrics. Nature, April 2015, vol. 520, pp. 429–431., available at: <https://www.researchgate.net/publication/275335177> (accessed: 24.05.2019). (Eng.). DOI: 10.1038/520429a.

3. Benedictus R., Miedema F., Ferguson M. J. Fewer numbers, better science. Nature 27 October 2016, vol. 538, iss. 7626, pp. 453–455., available at: <https://www.nature.com/news/fewer-numbers-better-science-1.20858> (accessed: 24.05.2019). (Eng.). DOI:10.1038/538453a

4. Wilsdon J., et al. The Metric Tide. Report of the Independent Review of the Role of Metrics in Research Assessment and Management. July 2015, 163 p., available at: https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/files/2015/07/2015_metrictide.pdf (accessed: 24.05.2019). (Eng.). DOI: 10.13140/RG.2.1.4929.1363

5. Next-generation metrics: Responsible metrics and evaluation for open science. Report of the European Commission Expert Group on Altmetrics. EK, Directorate-General for Research and Innovation, 2017, 26 p., available at: <https://ec.europa.eu/research/openscience/pdf/report.pdf> (accessed: 24.05.2019). (Eng.). DOI:10.2777/337729

6. Sivertsen G. Unique, but still best practice? The Research Excellence Framework (REF) from an international perspective. Palgrave Communications. Published: 15 August 2017. 3:17078, available at: <https://www.nature.com/articles/palcomms201778> (accessed: 23.05.2019). (Eng.). DOI: 10.1057/palcomms.2017.78

7. Zacharewicz T., Lepori B., Reale E., Jonkers K. Performance-based research funding in EU Member States – a comparative assessment. Science and Public Policy, 2019, vol. 46, no. 1, pp. 105–115, available at: <https://academic.oup.com/spp/article/46/1/105/5037253> (accessed: 23.05.2019). (Eng.). DOI:10.1093/scipol/scy041

8. Parshin A. N. Nauka ili bibliometriya: kto kogo? [Science or bibliometry: who will win?]. *Herald of the Russian Academy of Sciences*, 2018, vol. 88, no. 11, pp. 982–984. DOI: 10.31857/S086958730002330–1 (In Russ.).

9. Ivanchik A. I. Osobennosti otsenki issledovatelei i issledovatel'skikh programm v gumanitarnykh naukakh [Particular properties of evaluation of researchers and research programs in the humanities]. *Herald of the Russian Academy of Sciences Herald of the Russian Academy of Sciences*, 2018, vol. 88, no. 11, pp. 985–991. DOI: 10.31857/S086958730002331–2 (In Russ.).

10. Grinyov A. V. Nauchnye publikatsii i naukometricheskie pokazateli kak ob'ekt nechistoplotnogo biznesa [Scientific publications and scientometric indicators as an object of unscrupulous business]. *Herald of the Russian Academy of Sciences Herald of the Russian Academy of Sciences*, 2018, vol. 88, no. 10, pp. 908–917. DOI: 10.31857/S086958730002147–9 (In Russ.).

11. Global Innovation Index 2018: Energizing the World with Innovation. Cornell University, INSEAD, and WIPO (2018): Ithaca, Fontainebleau, and Geneva. 430 p. ISBN 979-10-95870-09-8, p. xx, available at: https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo_pub_gii_2018.pdf (accessed: 24.05.2019). (Eng.).

12. Gross domestic expenditure on research and development, UK: 2017. Office for National Statistics, 14 March 2019, 13 p., available at: <https://www.ons.gov.uk/economy/govern->

mentpublicsectorandtaxes/researchanddevelopmentexpenditure/bulletins/ukgrossdomesticexpenditureonresearchanddevelopment/2017 (accessed: 24.05.2019). (Eng.).

13. QS World University Ratings 2019, available at: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2019> (accessed 25.06.2019). (Eng.).

14. Times Higher Education World University Rankings, available at: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats (accessed 23.06.2019). (Eng.).

15. CWUR World University Rankings 2018–2019, available at: <https://cwur.org/2018–19.php> (accessed 23.06.2019). (Eng.).

16. Independent report. Research Excellence Framework review. An independent review of university research funding by Lord Nicholas Stern. Published 28 July 2016. Last updated 31 December 2018. From: Department for Business, Energy & Industrial Strategy. Research Excellence Framework Review. Evidence Report. Technopolis group, October 2018, 116 p., available at: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/768162/research-excellence-framework-review-evidence-report.pdf (accessed: 23.05.2019). (Eng.).

17. Independent report. Research Excellence Framework review. An independent review of university research funding by Lord Nicholas Stern. Published 28 July 2016. Last updated 31 December 2018. From: Department for Business, Energy & Industrial Strategy. Research Excellence Framework (REF) review: Building on success and learning from experience. An Independent review of the Research Excellence Framework, July 2016, p. 6, available at: <https://www.gov.uk/government/publications/research-excellence-framework-review> (accessed: 23.05.2019). (Eng.).

18. Research Assessment Exercise 2014. Panel 10 – Social Sciences. Specific Criteria and Working Methods. (August 2013), available at: https://www.ugc.edu.hk/doc/eng/ugc/rae/psg_10_201308.pdf. (accessed: 23.05.2019). (Eng.).

19. Total R&D in the Netherlands by Sector of Performance and Source of Funds, R&D Activity Type and Type of Costs. Rathenau Institut, available at: <https://www.rathenau.nl/en/science-figures/investments/how-much-does-netherlands-spend-rd/total-rd-netherlands-sector> (accessed 26.05.2019). (Eng.).

20. R&D Personnel and Researchers in the Netherlands by Sector. Rathenau Institut, available at: <https://www.rathenau.nl/en/science-figures/personnel/rd-personnel-netherlands-rd-personnel-and-researchers-netherlands-sector> (accessed 26.05.2019). (Eng.).

21. Standaard Evaluation Protocol 2015–2021. Protocol for Research Assessments in the Netherlands. The Netherlands, KNAW, VSNU, NWO, 2014. 31 p. (Eng.).

22. Elizabeth Gadd. Research Evaluation: Things We Can Learn from the Dutch. available at: <https://thebibliomagician.wordpress.com/2018/05/31/research-evaluation-things-we-can-learn-from-the-dutch/> (accessed 26.05.2019). (Eng.).

23. Research and Development in Finland. Helsinki, Academy of Finland, 2019. 9 p. (Eng.).

24. Sivertsen G. Why has no other European country adopted the Research Excellence Framework, available at: <https://blogs.lse.ac.uk/politicsandpolicy/why-has-no-other-european-country-adopted-the-research-excellence-framework/> (accessed: 23.05.2019). (Eng.).

25. Tieteen Tila 2018. Helsinki, Suomen Akatemia, 2018. 84 p.

26. Tieteen Tila 2016. Helsinki, Suomen Akatemia, 2016. 68 p.

27. The State of Scientific Research in Finland, 2012. Helsinki, Academy of Finland, 2012. 94 p. (Eng.).

28. Publication Forum has completed its review of ratings, available at: <http://www.julkaisufoorumi.fi/fi/arkisto/tiedotteet/publication-forum-has-completed-its-review-ratings> (accessed 26.05.2019). (Eng.).

29. Ilkka Hemmilä. Finnish Scientific Funding Favours Some Disciplines over Others. available at: <https://www.ty-lkkari.fi/english/finnish-scientific-funding-favours-some-disciplines-over-others> (accessed 26.05.2019). (Eng.).

Рукопись поступила в редакцию 29.05.2019

Submitted on 29.05.2019

Принята к публикации 22.07.2019

Accepted on 22.07.2019

Информация об авторах / Information about the authors:

Кириченко Ирина Вадимовна – кандидат экономических наук, старший научный сотрудник отдела науки и инноваций Национального исследовательского института мировой экономики и международных отношений им. Е. М. Примакова Российской академии наук; irakir54@mail.ru, ORCID0000-0002-6017-6508.

Шелюбская Наталья Владимировна – кандидат экономических наук, старший научный сотрудник отдела науки и инноваций Национального исследовательского института мировой экономики и международных отношений им. Е. М. Примакова Российской академии наук; n.sheliubskaya@imemo.ru, ORCID0000-0002-5125-3142.

Irina V. Kirichenko – PhD (Economics), Senior Researcher, Department for Science and Innovation, Primakov National Research Institute of World Economy and International Relations, Russian Academy of Sciences; irakir54@mail.ru, ORCID0000-0002-6017-6508.

Natalia V. Shelyubskaya – PhD (Economics), Senior Researcher, Department for Science and Innovation, Primakov National Research Institute of World Economy and International Relations, Russian Academy of Sciences; n.sheliubskaya@imemo.ru, ORCID0000-0002-5125-3142.

ДИНАМИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТОВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ МЕРОПРИЯТИЙ ДОРОЖНОЙ КАРТЫ

С. И. Пахомов^а, В. А. Гуртов^б, А. В. Стасевич^б

^а *Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»
Россия, 115409, Москва, Каширское шоссе, 31*

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

Аннотация. Статья является исследовательской, в ней представлен анализ поэтапного достижения целевых индикаторов результативности научной деятельности членов диссертационных советов (ЧДС) и организаций, на базе которых действуют диссертационные советы (ДС). Целью статьи является анализ соответствия ДС критериальным требованиям, предъявляемым ВАК при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации (Минобрнауки России) как к показателям результативности научной и публикационной деятельности ЧДС, так и к показателям университетов и научных организаций, на базе которых действуют ДС. Для достижения поставленной цели был проведен анализ показателей результативности, полученных в ходе мониторинга деятельности сети ДС за 2015–2018 гг. Целевые индикаторы результативности государственной системы научной аттестации были определены Планом мероприятий (дорожная карта), утвержденным Минобрнауки России 23 августа 2016 г. Результаты анализа показали, что за четырехлетний период реализации мероприятий дорожной карты наблюдается устойчивая тенденция к улучшению показателей соответствия публикационной активности ЧДС критериальным требованиям ВАК. Однако общий уровень соответствия ЧДС всей сети советов в 2018 г. составил 82,7% и контрольный показатель в 90% достигнут не был. Как следствие, проведенный анализ показал, что одних административных мер, направленных на достижение контрольного показателя, недостаточно. Необходимо внесение изменений в нормативную базу, регулирующую деятельность системы государственной аттестации. При подготовке предложений по изменению нормативной базы необходимо исследовать опыт деятельности ДС, создаваемых на базе организаций, получивших право самостоятельного присуждения ученых степеней. Представленный анализ показателей соответствия публикационной активности ЧДС критериальным требованиям, представленным в дорожной карте, является базовым ориентиром практики университетского менеджмента при формировании состава ДС. Статья является полностью оригинальной и вводит в научный оборот количественную информацию о динамике показателей результативности научной и публикационной деятельности ЧДС, а также университетов и научных организаций, на базе которых действуют ДС.

Ключевые слова: диссертационный совет, мониторинг, дорожная карта, показатели соответствия, публикационная активность, результативность, научная деятельность

Для цитирования: Пахомов С. И., Гуртов В. А., Стасевич А. В. Динамика показателей диссертационных советов при реализации мероприятий дорожной карты. Университетское управление: практика и анализ. 2019; 23(4): 21–31. DOI: 10.15826/umpa.2019.04.026

DISSERTATION COUNCILS' INDICATORS DYNAMICS IN THE ROAD MAP IMPLEMENTATION

S. I. Pakhomov^a, V. A. Gurtov^b, A. V. Stasevich^b

^a *National Research Nuclear University «MEPhI»
31 Kashirskoe hwy., Moscow, 115409, Russian Federation*

^b *Petrozavodsk State University
23 Lenina str., Petrozavodsk, 185910, Russian Federation; vgurt@petsu.ru*

Abstract. The research article analyzes the gradual achievement of target scientific activity indicators by members of dissertation councils and by the organizations wherein dissertation councils are based. The purpose of the article is to analyse the compliance of dissertation councils with the criterion requirements imposed by the Higher Attestation Commission under the Ministry of Education and Science of Russia both to the indicators of members of dissertation councils' sci-

entific and publishing activities effectiveness and to the indicators of universities and scientific organizations which are the basis for dissertation councils' work. To achieve this goal, there were analysed performance indicators obtained within monitoring the dissertation councils' network activities during 2015–2018. The target performance indicators of the state system of scientific certification were determined by the Roadmap Plan approved by the Ministry of Education and Science of Russia on 23rd August 2016. The results of the analysis showed that the 4-year period of the «roadmap» measures implementation had seen a steady tendency to improving the indicators of the members of dissertation councils' publication activity compliance with the criteria of the Higher Attestation Commission. However, the overall level of the entire network of councils' compliance with these criteria in 2018 reached only 82.7%, and the demanded 90% benchmark was not achieved. As a result, the analysis showed that administrative measures aimed at achieving the benchmark are not enough, and it is necessary to amend the regulatory framework governing the activities of the state certification system. When preparing proposals for changing the regulatory framework, it is necessary to study the experience of the work of the dissertation councils created on the basis of the organizations, which have received the right to independently award academic degrees. The presented analysis of the indicators of the members of dissertation councils' publication activity compliance with the criterion requirements presented in the road map is a basic guideline for the practice of university management in forming dissertation councils. The article is completely original and presents quantitative information on the dynamics of the performance indicators of the members of dissertation councils' scientific and publication activities, as well as those of universities and scientific organizations which are the basis for dissertation councils' work.

Keywords: dissertation council, monitoring, road map, indicators of compliance, publication activity, performance, research activity

For citation: Pakhomov S. I., Gurtov V. A., Stasevich A. V. Dissertation Councils' Indicators Dynamics in the Road Map Implementation. *University Management: Practice and Analysis*. 2019; 23(4): 21–31. (In Russ.). DOI: 10.15826/umpa.2019.04.026

Введение

Ученая степень кандидата и доктора наук, решение о присуждении которой принимает диссертационный совет (ДС)¹, является показателем наивысшего уровня научной квалификации в выбранной предметной области [1]. В связи с этим важнейшее значение имеет вопрос о качестве работы ДС [2], обоснованности и объективности его решений [3].

Целевые индикаторы результативности ДС были определены решением пленума Высшей аттестационной комиссии (ВАК) при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации (Минобрнауки России) 03 июня 2015 г.² с учетом рекомендаций экспертных советов ВАК и рабочих групп Минобрнауки России, во исполнение поручений, данных Председателем Правительства РФ Дмитрием Медведевым по итогам совещания по эффективности деятельности государственной системы научной аттестации [4].

Эти индикаторы легли в основу утвержденного Минобрнауки России 23 августа 2016 г. Плана мероприятий (дорожная карта)³ по оптимизации советов по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук. Целью дорожной карты является дальнейшее повышение качества экспертизы результатов диссертационных исследований за счет трансформации сети ДС на основе оценки показателей их научного и кадрового потенциала.

Дорожной картой ставится задача поэтапного и вариативного (для различных групп научных специальностей) достижения к 31 декабря 2018 г. соответствия критериям ВАК при Минобрнауки России показателей результативности научной деятельности для организаций, на базе которых созданы (ДС), на 100%, а для членов диссертационных советов (ЧДС) не менее чем на 90%.

Сведения об организациях и ЧДС, представленные в ежегодных отчетах о работе ДС⁴

¹ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 10 ноября 2017 г. № 1093 «Об утверждении Положения о совете по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» [Электронный ресурс] // Сайт Высшей аттестационной комиссии при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации. URL: <https://vak.minobrnauki.gov.ru/> Данные на 26.08.2019 г.

² Решение пленума Высшей аттестационной комиссии при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации от 03 июня 2015 г. № 1пл/1 [Электронный ресурс] // Сайт Высшей аттестационной комиссии при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации. URL: <http://arhvak.minobrnauki.gov.ru/documents>. Данные на 26.08.2019 г.

³ План мероприятий (дорожная карта) по оптимизации сети советов по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук», утвержден Минобрнауки России 23 августа 2016 г. с изменениями, внесенными 25.06.2018 г. [Электронный ресурс] // Сайт Высшей аттестационной комиссии при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации. URL: <http://arhvak.minobrnauki.gov.ru/documents>. Данные на 26.08.2019 г.

⁴ Письмо Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 28.11.2018 № МН-06.4/1447 «О представлении отчетов о работе диссертационных советов за 2018 год» [Электронный ресурс] // Сайт Высшей аттестационной комиссии при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации. URL: <http://arhvak.minobrnauki.gov.ru/documents>. Данные на 26.08.2019 г.

за 2015–2018 гг., позволяют оценить ход поэтапного достижения целевых индикаторов в сроки, обозначенные в Плане мероприятий (дорожная карта).

Вопросы совершенствования системы аттестации научных и научно-педагогических кадров за время реализации мероприятий дорожной карты рассматривались исследователями как с общеконцептуальных позиций [5–7], так и с детализацией проблематики по присуждаемым отраслям науки: юридическим [8, 9], педагогическим [10], философским [11], сельскохозяйственным [12], техническим [13] и другим. Авторы этих работ отмечают, что повышение требований ВАК при Минобрнауки России вызвало сокращение количества ДС и числа защищенных диссертаций. Эти меры позволили повысить качество диссертационных работ и профессионализм молодых специалистов в каждой области науки. В то же время ряд других авторов [14–16] полагает, что результаты реализации мероприятий дорожной карты в значительной мере носят формальный характер и не обеспечивают качественного улучшения российской системы государственной аттестации. Этот тезис находится в противоречии с привлекательностью для граждан иностранных государств проведения диссертационных исследований в российских университетах и защиты в них диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук [17–19].

При этом детальное динамическое исследование показателей деятельности ДС за период реализации дорожной карты до настоящего времени не было. Целью настоящей статьи как раз и является анализ фактического состояния степени соответствия организаций, на базе которых действуют ДС, и ЧДС критериальным требованиям, предъявляемым ВАК к показателям результативности научной и публикационной деятельности, определенным дорожной картой.

Вариативные сценарии в методике оценки степени соответствия ЧДС

В соответствии с решением пленума ВАК при Минобрнауки России для ЧДС было выбрано два пороговых показателя. Первый показатель был общим для всех групп научных специальностей и определял число публикаций ЧДС за предшествующие пять лет в журналах, входящих в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соис-

кание ученой степени доктора наук. Вторым показателем различался для разных групп научных специальностей. Для групп научных специальностей, относящихся к естественным, медицинским, сельскохозяйственным и техническим областям науки, вторым показателем определял число публикаций ЧДС за предшествующие пять лет в журналах, индексируемых в международных системах цитирования (библиографических базах) (Web of Science, Scopus и пр.). Для групп научных специальностей, относящихся к гуманитарным и общественным, педагогическим и экономическим областям науки, вторым показателем определял число опубликованных рецензируемых монографий.

При сравнении фактически достигнутых результатов публикационной деятельности ЧДС и плановых целевых индикаторов возможны три вариативных сценария расчета степени интегрального соответствия ЧДС:

1. Ступенчатый («жесткий») сценарий, при котором степень соответствия публикационной активности каждого ЧДС критериальным требованиям определяется равной «1» только при выполнении всех установленных целевых индикаторов, то есть все достигнутые ЧДС показатели по публикациям больше пороговых значений или равны им. Если хотя бы один из двух показателей публикационной активности не достигнут, то степень соответствия ЧДС считается равной «0».

2. Дробный с учетом ступенчатости каждого показателя («средний») сценарий, при котором степень соответствия публикационной активности каждого ЧДС критериальным требованиям может быть равной «0», «0,5» или «1» в зависимости от числа достигнутых пороговых показателей. Таким образом, если ЧДС достиг только одного из двух показателей по публикациям, то степень его соответствия считается равной «0,5».

3. Дробный с дробностью внутри показателя («мягкий») сценарий, при котором степень соответствия публикационной активности каждого ЧДС критериальным требованиям определяется отношением опубликованных ЧДС научных статей и монографий к заданному (пороговому) числу научных статей и монографий.

Пример расчета степени соответствия ЧДС с различными показателями публикационной активности, для групп научных специальностей, отнесенных к естественным, медицинским, сельскохозяйственным или техническим областям науки, по трем вариативным сценариям представлен в табл. 1.

Таблица 1

Показатели степени соответствия ЧДС критериальным требованиям ВАК, рассчитанные по трем вариативным сценариям

Table 1

Compliance degree indicators of the dissertation council members to the Higher Attestation Commission requirements according to three variable scenarios

ЧДС	Достигнутый показатель		Критерии соответствия ВАК по публикациям		Значение степени соответствия ЧДС для различных вариативных сценариев		
	WoS/Scopus	ВАК	WoS/Scopus	ВАК	Ступенчатый (0;1) «жесткий»	Дробный с учетом ступенчатости каждого показателя «средний»	Дробный с дробностью внутри показателя «мягкий»
ЧДС 1	4	6			1	1	1
ЧДС 2	2	5	3	5	0	0,5	0,83
ЧДС 3	1	3			0	0	0,46
ЧДС 4	0	1			0	0	0,1

Пример расчета степени соответствия ЧДС 2 для различных сценариев более наглядно иллюстрирует порядок формирования интегральной степени соответствия каждого ЧДС:

Для столбца «жесткий» сценарий:

$$((2 \leq 3) * (5 \leq 5)) = (0 * 1) = 0$$

Для столбца «средний» сценарий:

$$((2 \leq 3) + (5 \leq 5))/2 = (0 + 1)/2 = 0,5$$

Для столбца «мягкий» сценарий:

$$((2/3) + (5/5))/2 = (0,66 + 1)/2 = 0,83$$

Информация из отчетов о деятельности сети ДС позволяет сформировать интегральную степень соответствия ЧДС критериальным требованиям ВАК для всей сети диссертационных советов в динамике за 2015–2018 гг. по каждому из описанных сценариев. В табл. 2 представлены результаты этого расчета.

Результаты, представленные в табл. 2, показывают, что вне зависимости от выбора сценария расчета наблюдается положительная динамика показателей степени соответствия ЧДС критериальным требованиям ВАК. В 2015 г. показатели соответствия ЧДС критериям по публикациям, рассчитанные по варианту 1 и варианту 3, отличались в 1,5 раза. Те же показатели в 2018 г. – только в 1,1 раза.

ВАК при Минобрнауки России в практической деятельности при рассмотрении ходатайств организаций об открытии ДС⁵ использует «жесткий» сценарий расчета степени соответствия ЧДС.

5 Письмо Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 24 июня 2015 г. № 13–3163 «О рассмотрении ходатайств о создании диссертационных советов» [Электронный ресурс] // Сайт Высшей аттестационной комиссии при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации. URL: <http://arhvak.minobrnauki.gov.ru/documents>. Данные на 26.08.2019 г.

Таблица 2

Показатели степени соответствия ЧДС критериальным требованиям ВАК для всей сети ДС за 2015–2018 гг. по различным вариативным сценариям

Table 2

Compliance degree indicators of the dissertation councils members to the Higher Attestation Commission requirements for the entire dissertation councils network in 2015–2018 according to various variable scenarios

	Степень соответствия ЧДС критериальным требованиям ВАК		
	сценарий 1 «жесткий»	сценарий 2 «средний»	сценарий 3 «мягкий»
2018 год	82,7%	88,5%	92,1%
2017 год	69,0%	79,2%	85,2%
2016 год	64,8%	77,0%	83,0%
2015 год	49,9%	66,8%	73,6%

Таким образом, в дальнейшем для анализа фактического состояния степени соответствия научной и публикационной деятельности ЧДС критериальным требованиям ВАК использовался «жесткий» сценарий расчета. Так, значение степени соответствия публикационной активности каждого ЧДС критериальным требованиям ВАК определялось равным «1» только при выполнении всех установленных целевых индикаторов, то есть все достигнутые ЧДС показатели по публикациям больше или равны пороговым значениям. Если же хотя бы один из двух показателей результативности ЧДС был не достигнут, то степень соответствия публикационной активности этого ЧДС критериальным требованиям считалась равной «0».

Среднее значение степеней соответствия всех ЧДС формирует значение средней степени соответствия всего ДС критериям, предъявляемым к ЧДС с учетом группы научной специальности, представляемой им в этом совете.

Динамика показателей соответствия ЧДС

Анализ данных о деятельности ДС за 2015–2018 гг. [20], свидетельствует о росте показателей результативности научной и публикационной деятельности ЧДС. При сокращении числа действующих ДС и, соответственно, ЧДС за четырехлетний период произошел рост степени соответствия ЧДС критериальным требованиям ВАК. Так, число ДС и число ЧДС сократилось на 20%, а степень их соответствия критериальным требованиям ВАК по публикациям возросла в 1,7 раза.

На рис. 1 представлена динамика количества ЧДС и степени их соответствия критериальным требованиям в 2015–2018 гг.

Распределение ДС по уровням соответствия критериальным требованиям к ЧДС показывает рост числа советов, полностью (на 100%) соответствующих критериям. Этот рост произошел со 115 советов (3% общего числа ДС) в 2015 г. до 662 советов (24% от общего числа ДС) в 2018 г. В то же время число ДС, соответствующих критериальным требованиям на уровне менее 35%, уменьшилось с 1202 советов (34% общего числа ДС) в 2015 г. до 57 ДС (2% общего числа ДС) в 2018 г.

На рис. 2 приведена сравнительная динамика распределения числа ДС по уровням соответствия критериальным требованиям, предъявляемым к публикационной активности ЧДС за 2015 и 2018 г.

Как видно из показателей, представленных на рис. 2, динамика положительная – в 2018 г. отмечается существенное перераспределение ДС в лучшую сторону по группам степени соответствия. Одним из факторов, положительно сказавшихся на такой динамике, стало сокращение на 20% общего числа ДС и ЧДС в 2018 г. по сравнению с 2015 г. При этом необходимо отметить, что количество советов, соответствующих критериальным требованиям более чем на 90%, выросло в 4 раза (с 286 ДС в 2015 г. до 1219 ДС в 2018 г.), что может быть связано только с ростом показателей публикационной активности каждого ЧДС.

Согласно критериальным требованиям ВАК при Минобрнауки России, к ЧДС предъявляются количественные требования к показателям публикационной активности за предшествующий пятилетний период: в журналах, индексируемых в международных базах данных, в журналах из перечня ВАК и по рецензируемым монографиям.

На рис. 3 приведена четырехлетняя динамика показателей публикационной активности ЧДС, где

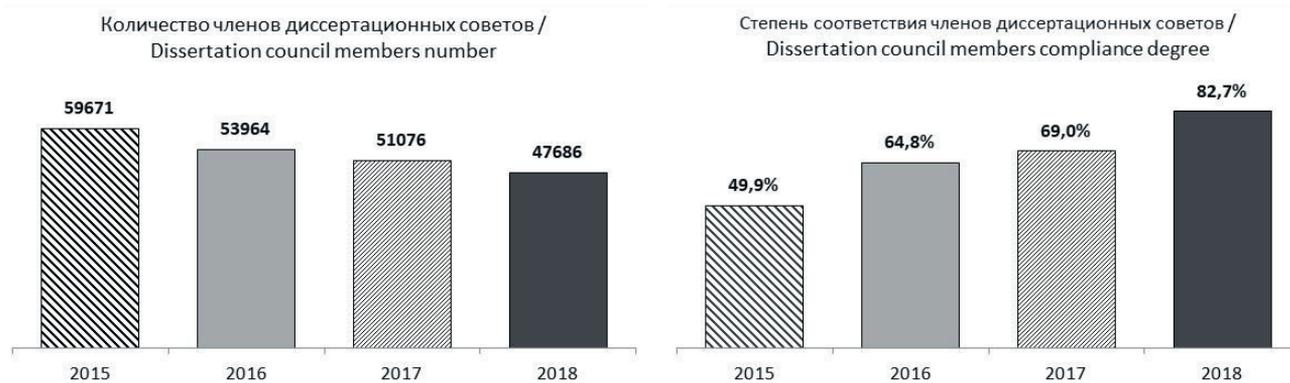


Рис. 1. Динамика абсолютной численности и уровня соответствия ЧДС критериальным требованиям ВАК за 2015–2018 гг.

Fig. 1. Absolute numbers dynamics and compliance degree of dissertation councils members to the Higher Attestation Commission requirements in 2015–2018



Рис. 2. Распределение числа ДС по группам степени соответствия ЧДС критериальным требованиям ВАК при Минобрнауки России за 2015 и 2018 г.

Fig. 2. Distribution of the dissertation councils in terms of the compliance degree of the dissertation councils members according to the Higher Attestation Commission criteria under the Ministry of Education and Science of Russia in 2015 and 2018

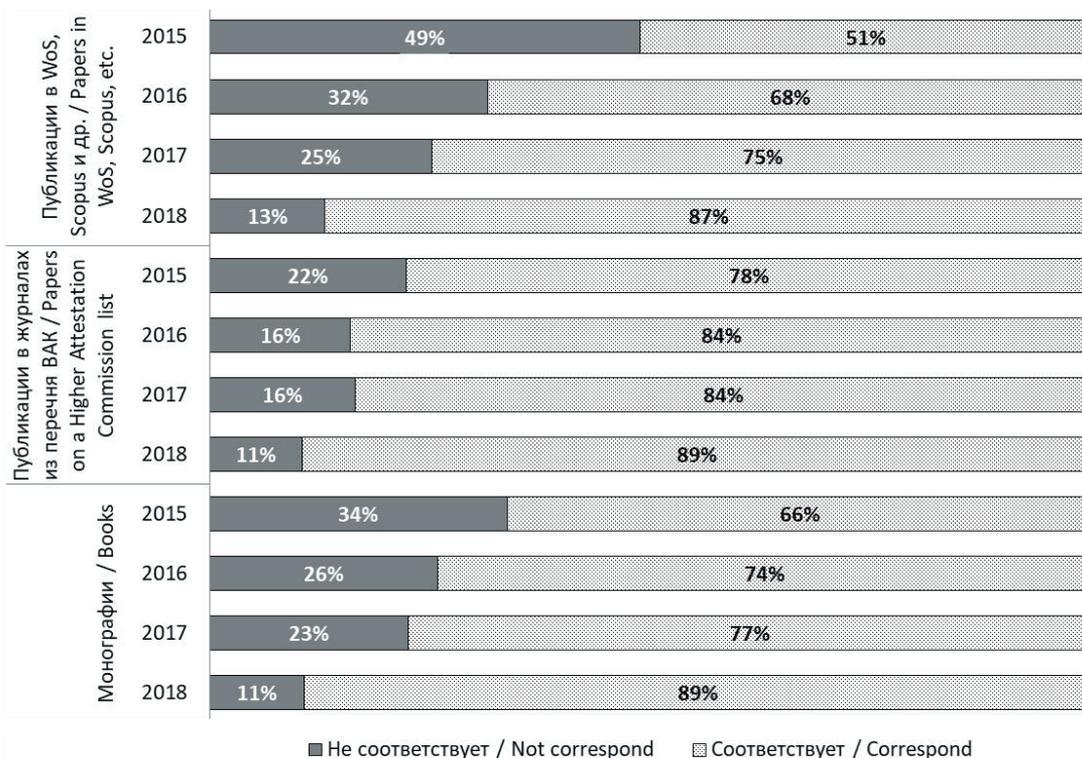


Рис. 3. Структура количества ЧДС, удовлетворяющих критериальным требованиям ВАК при Минобрнауки России к публикациям в 2015–2018 гг.

Fig. 3. The structure of the dissertation councils members satisfying the requirements to publications of the Higher Attestation Commission under the Ministry of Education and Science of Russia in 2015–2018

светло-серым цветом показан удельный вес ЧДС, удовлетворяющих критериальным требованиям.

Как следует из данных, приведенных на рис. 3, в 2018 г. по сравнению с 2015 г. численность ЧДС, соответствующих критериальным требованиям по зарубежным публикациям в WoS, Scopus и др., выросла с 51 % до 87%; по публикациям из перечня ВАК – выросла с 78 % до 89%; по монографиям – с 66 % до 89%.

Требования к показателям соответствия ЧДС критериальным требованиям ВАК при Минобрнауки России в дорожной карте представлены в разрезе 52 групп научных специальностей. На рис. 4 показана сравнительная динамика за 2015–2018 гг. показателей соответствия ЧДС по всем группам научных специальностей.

Из приведенного рисунка следует, что положительная динамика показателей соответствия для ЧДС наблюдается по всем группам научных специальностей.

Обсуждение динамики показателей уровня соответствия ЧДС

Из представленных результатов на рис. 1–4, а также в табл. 2 следует, что за период реализации мероприятий дорожной карты наблюдается устойчивая тенденция к улучшению показателей соответствия публикационной активности ЧДС критериальным требованиям, представленным в Плане мероприятий (дорожная карта). Однако общий уровень соответствия ЧДС всей сети советов в 2018 г. составил 82,7% и контрольный показатель в 90% достигнут не был. При этом 45% ДС достигли в 2018 г. показателя соответствия в 90% по группам научных специальностей, по которым они функционируют. В 2015 г. таких советов было только 8%.

Улучшение качественного состава ДС было достигнуто за счет планомерной четырехлетней работы профильного Департамента Минобрнауки

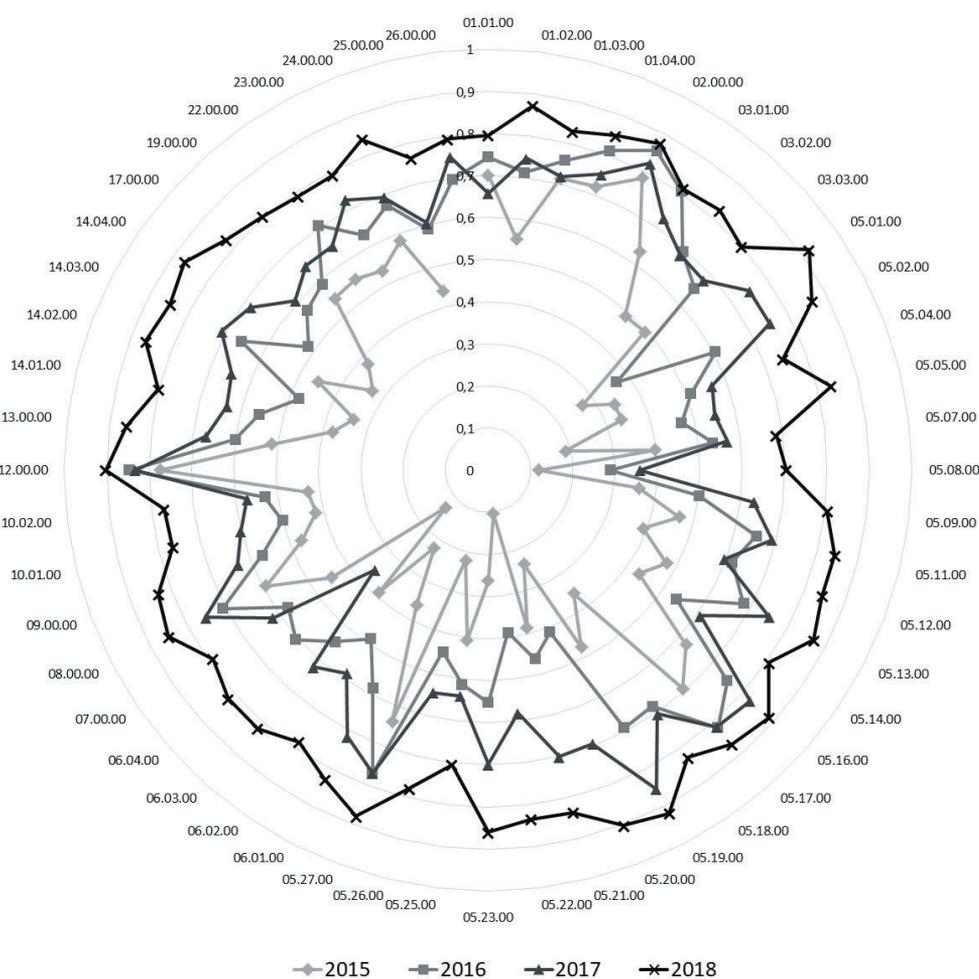


Рис. 4. Динамика показателей соответствия ЧДС критериальным требованиям ВАК, в разрезе 52 групп научных специальностей

Fig. 4. Compliance indicators dynamics of dissertation councils members according to the Higher Attestation Commission requirements in the context of 52 scientific majors

России и ВАК при Минобрнауки России с председателями ДС. Наиболее важными из них является:

- создание новых ДС только при соответствии состава ДС «жестким» критериальным требованиям, установленным Планом мероприятий (дорожная карта);
- внесение изменений в составы действующих ДС по тем же «жестким» критериям, при этом в течение 2015–2018 гг. было подготовлено 122 приказа о внесении частичных изменений в составы ДС;
- приостановление 1 ноября 2018 г. сроком на 6 месяцев деятельности ДС, не обеспечивших на 31 декабря 2017 г. соответствие ЧДС установленным критериальным требованиям к результативности научной деятельности более чем на 35 %⁶;
- прекращение деятельности 530 ДС.

В то же время административных мер по достижению контрольного показателя соответствия ЧДС в 90 % не достаточно, поскольку еще половина ДС находится ниже этого порога. Продление конечного срока достижения целевых индикаторов научной деятельности организаций и ЧДС, определенных Планом мероприятий (дорожная карта), до 31 декабря 2019 г. вряд ли позволит обеспечить достижение 90 % уровня соответствия по всем ДС.

Одним из путей достижения контрольных индикаторов может стать внесение изменений в нормативную базу, регулирующую деятельность системы государственной аттестации [21]. Для этого может быть использован трехлетний опыт деятельности ДС, создаваемых на базе организаций, получивших право самостоятельного присуждения ученых степеней⁷. Анализ деятельности этих советов [22] показал, что в большинстве из них численный состав ДС менее 19 человек; во многих советах в состав ЧДС включены кандидаты наук или PhD [23] с показателями публикационной активности выше, чем критериальные требования ВАК [24].

⁶ Рекомендация Высшей аттестационной комиссии при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации от 19 июня 2018 г. № 2-пл «Об итогах мониторинга сети диссертационных советов в соответствии с реализацией Плана мероприятий (дорожная карта) по оптимизации сети советов по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук на 2016–2019 годы» [Электронный ресурс] // Сайт Высшей аттестационной комиссии при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации. URL: <https://vak.minobrnauki.gov.ru/> Данные на 26.08.2019 г.

⁷ О внесении изменений в статью 4 Федерального закона «О науке и государственной научно-технической политике»: федеральный закон от 23 мая 2016 г. № 148-ФЗ [Электронный ресурс] // Сайт Правительства Российской Федерации. URL: <http://government.ru>. Данные на 26.08.2019 г.

Требование к численному составу ДС не менее 19 человек для многих научных и образовательных организаций является трудновыполнимым, поскольку более половины ЧДС должны быть штатными сотрудниками организации, докторами наук с высокой публикационной активностью. Уменьшение состава совета на 1 человека с низкими показателями публикационной активности может улучшить показатель ДС на 5 %, а на три человека – на 15 %. При этом можно дифференцировать требования к численности ЧДС в зависимости от числа (от 1 до 3) научных специальностей и отраслей науки, представленных в совете. Привлечение в состав совета кандидатов или PhD с высокой публикационной активностью также будет способствовать улучшению показателей совета.

Из 2106 диссертационных ДС, действовавших в 2018 г., 1144 совета имели в составе от 19 до 21 ЧДС, а 962 совета имели в составе от 22 до 43 ЧДС. При уменьшении количественного состава всех советов на три ЧДС, которые не соответствуют критериальным требованиям, итоговая степень соответствия всей сети ДС возрастет с 82,7 % до 91,9 %.

Заключение

Результаты четырехлетней реализации мероприятий дорожной карты, направленные на оптимизацию сети ДС, существенно улучшили показатели публикационной активности ЧДС и уровень соответствия этих показателей критериальным требованиям ВАК.

В то же время административных мер по достижению контрольного показателя соответствия ЧДС в 90 % недостаточно, необходимо рассмотреть возможность внесения изменений в нормативную базу, регулирующую деятельность системы государственной аттестации.

Список литературы

1. Пахомов С. И., Гуртов В. А., Щеголева Л. В. Диссертационный совет как зеркало российской науки // Вестник Российской академии наук. 2013. Т. 83, № 12. С. 26–33.
2. Филиппов В. М., Савицкая Н. Присуждение ученых степеней – на совести диссертационных советов // Экономика образования. 2014. № 4. С. 7–11.
3. Мацкевич И. М. Вопросы повышения качества оценки диссертационных исследований // Юридическое образование и наука. 2019. № 7. С. 10–13.
4. Шишканова И. А., Пахомов С. И., Гуртов В. А., Пенние И. В. Критерии оценки деятельности диссертационных советов

ционных советов для трансформации национальной сети аттестации кадров // Актуальные проблемы российского права. 2017. № 4 (77). С. 208–216.

5. Динамика целевых индикаторов результативности научной деятельности членов диссертационных советов / С. И. Пахомов [и др.] // Вестник Мордовского университета. 2017. Т. 27, № 4. С. 555–576. doi: 10.15507/0236–2910.027.201704.555–576

6. Аникеев А. А. Совершенствование системы подготовки и аттестации научно педагогических кадров // Актуальные проблемы современности: наука и общество. 2014. № 4 (5). С. 61–65.

7. Оболенский Н. В. Роль диссертационных советов в пополнении научных кадров // Высшее образование сегодня. 2015. № 11. С. 31–33.

8. Носов С. И. О некоторых проблемах юридического образования и аттестации научных кадров высшей квалификации // Юрист. 2013. № 4. С. 37–41.

9. Шапиро Л. Г. О качестве подготовки аттестационных дел соискателей ученых степеней кандидата юридических наук и доктора юридических наук // Юридическое образование и наука. 2019. № 7. С. 54–56.

10. Кувшинов О. Н., Чемпалова Л. С. Анализ количественных данных подготовки кадров высшей квалификации педагогических специальностей // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2019. Т. 171. № 5. С. 180–184.

11. Красиков В. И. Сеть диссертационных советов по философским наукам и специфика процедур хабилизации // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2016. № 2 (34). С. 354–362.

12. Якимович Е. П., Суржик С. С., Доронина Н. А., Семенова Д. В., Заярнюк К. Д. Проблемы подготовки кадров высшей квалификации в области сельского хозяйства на дальнем востоке // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 126–128.

13. Терехов А. Н., Халин В. Г., Юрков А. В. Нужны ли кандидаты и доктора наук по программной инженерии для модернизации и технологического развития российской экономики? // Прикладная информатика. 2018. Т. 13. № 4 (76). С. 42–52.

14. Донецкая С. С. Статистика защит докторских диссертаций: изменения после реформы ВАК // Высшее образование в России. 2017. № 4. С. 26–37.

15. Донецкая С. С. Реформа ничего не изменила: современные итоги реформирования российской системы присуждения ученых степеней // ЭКО. 2017. № 10 (520). С. 140–154.

16. Емелин Н. М. Новый перечень рецензируемых изданий вышел – что же дальше? // Известия Института инженерной физики. 2019. № 3 (53). С. 118–120.

17. Цветкова Л. А., Еремченко О. А., Кураков Ф. А. Оптимизация сети диссертационных советов в России в зеркале дисциплинарной структуры науки мира // Экономика науки. 2015. Т. 1. № 1. С. 15–25.

18. Пахомов С. И., Гуртов В. А., Стасевич А. В., Щеголева Л. В. Подготовка и аттестация кадров высшей научной квалификации из числа граждан иностранных государств // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. № 5 (117). С. 43–53.

19. Мальцева А. А., Барсукова Н. Е. Подготовка кадров высшей квалификации для стран СНГ в Российской Федерации как направление научно-технического сотрудничества // Вестник евразийской науки. 2019. Т. 11. № 1. С. 27–43.

20. Обзор деятельности сети диссертационных советов в 2018 году: аналитический доклад / под ред. С. И. Пахомова; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Департамент аттестации научных и научно-педагогических работников. Петрозаводск: Издательство ПетрГУ, 2019. 108 с.

21. Нарутто С. В., Шугрина Е. С. О проекте по представлению университетам права самостоятельно присуждать ученые степени // Актуальные проблемы российского права. 2016. № 1 (62). С. 221–225.

22. Пахомов С. И., Петров М. П., Абалакин К. С., Мацкевич И. М. Право на самостоятельность. Размышления о первом опыте самостоятельного присуждения ученых степеней ведущими центрами науки и образования и насущных задачах развития системы научной аттестации в стране // Высшее образование сегодня. 2019. № 8. С. 2–12.

23. Gokhberg L., Meissner D., Shmatko N. A. Myths and Realities of Highly Qualified Labor and What It Means for PhDs // Journal of the Knowledge Economy, 2017, vol. 8, no. 2, pp. 758–767. doi: 10.1007/s13132-016-0403-7

24. Сборник материалов заседания Высшей аттестационной комиссии при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации 26 июня 2019 года; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации. Москва, 2019. 40 с.

References

1. Pakhomov S. I., Gurtov V. A., Shchegoleva L. V. Dissertatsionnyi sovet kak zerkalo rossiiskoi nauki [Dissertation council as a Russian science mirror]. *Herald of the Russian Academy of Sciences*, 2013, vol. 83, no. 12, pp. 26–33. (In Russ.)

2. Filippov V. M., Savitskaya N. Prisuzhdenie uchenykh stepenei – na sovesti dissertatsionnykh sovetov [Degrees awarding is on the dissertation councils conscience]. *Economics of education*, 2014, no. 4, pp. 7–11. (In Russ.)

3. Matskevich I. M. Voprosy povysheniya kachestva otsenki dissertatsionnykh issledovaniy [Issues of dissertation quality improving]. *Juridical Education and Science*, 2019, no. 7, pp. 10–13. (In Russ.)

4. Shishkanova I. A., Pakhomov S. I., Gurtov V. A., Pennie I. V. Kriterii otsenki deyatelnosti dissertatsionnykh sovetov dlya transformatsii natsional'noi seti attestatsii kadrov [Dissertation councils' evaluating activity criteria for the transformation of the national personnel certification network]. *Actual Problems of the Russian Law*, 2017, no. 4 (77), pp. 208–216. (In Russ.)

5. Pakhomov S. I. [et al.] Dinamika tselevykh indikatorov rezul'tativnosti nauchnoi deyatelnosti chlenov dissertatsionnykh sovetov [Dissertation councils members' scientific activity performance dynamics]. *Mordovia University Bulletin*, 2017, vol. 27, no. 4, pp. 555–576. DOI: 10.15507/0236–2910.027.201704.555–576 (In Russ.)

6. Anikeev A. A. Sovershenstvovanie sistemy podgotovki i attestatsii nauchno pedagogicheskikh kadrov [System of training and certification of scientific and pedagogical personnel upgrading]. *Actual problems of modernity: science and society*, 2014, no. 4 (5), pp. 61–65. (In Russ.)
7. Obolenskii N. V. Rol' dissertatsionnykh sovetov v popolnenii nauchnykh kadrov [Role of dissertation councils in scientific personnel replenishment]. *Higher Education Today*, 2015, no. 11, pp. 31–33. (In Russ.)
8. Nosov S. I. O nekotorykh problemakh yuridicheskogo obrazovaniya i attestatsii nauchnykh kadrov vysshei kvalifikatsii [On some issues of legal education and highly qualified scientific personnel certification]. *Lawyer*, 2013, no. 4, pp. 37–41. (In Russ.)
9. Shapiro L. G. O kachestve podgotovki attestatsionnykh del soiskatelei uchenykh stepenei kandidata yuridicheskikh nauk i doktora yuridicheskikh nauk [On applicants quality preparation seeking academic degrees as a Candidate of Law and Doctor of law]. *Juridical Education and Science*, 2019, no. 7, pp. 54–56. (In Russ.)
10. Kuvshinov O. N., Chempalova L. S. Analiz kolichestvennykh dannykh podgotovki kadrov vysshei kvalifikatsii pedagogicheskikh spetsial'nostei [Quantitative data analysis on highly qualified pedagogical staff training]. *Academic notes of the Lesgaft National State University*, 2019, vol. 171, no. 5, pp. 180–184. (In Russ.)
11. Krasikov V. I. Set' dissertatsionnykh sovetov po filosofskim naukam i spetsifika protsedur khabilitatsii [Dissertation councils network on philosophical sciences and habilitation procedures]. *Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*, 2016, no. 2 (34), pp. 354–362. (In Russ.)
12. Yakimovich E. P., Surzhik S. S., Doronina N. A., Semenova D. V., Zayarnyuk K. D. Problemy podgotovki kadrov vysshei kvalifikatsii v oblasti sel'skogo khozyaistva na dal'nem vostoке [Problems of highly qualified personnel training in the field of agriculture in the Far East]. *The World of Science, Culture and Education*, 2018, no. 6 (73), pp. 126–128. (In Russ.)
13. Terekhov A. N., Khalin V. G., Yurkov A. V. Nuzhny li kandidaty i doktora nauk po programmnoi inzhenerii dlya modernizatsii i tekhnologicheskogo razvitiya rossiiskoi ekonomiki? [Do you need Candidates and Doctors in software engineering for the Russian economy modernization and technological development?]. *Journal of Applied Informatics*, 2018, vol. 13, no. 4 (76), pp. 42–52. (In Russ.)
14. Donetskaya S. S. Statistika zashchit doktorskikh dissertatsii: izmeneniya posle reformy VAK [Statistics of doctoral dissertations defense: changes after reform of the HAC]. *Higher Education in Russia*, 2017, no. 4, pp. 26–37. (In Russ.)
15. Donetskaya S. S. Reforma nichego ne izmenila: sovremennye itogi reformirovaniya rossiiskoi sistemy prisuzhdeniya uchenykh stepenei [The reform has not changed anything: current reform results on Russian system awarding academic degrees]. *ECO journal*, 2017, no. 10 (520), pp. 140–154. (In Russ.)
16. Emelin N. M. Novyi perechen' retsenziruemykh izdaniy vyshel – chto zhe dal'she? [A new list of peer-reviewed publications has been released – what is next?]. *Institute of Engineering Physics Journal*, 2019, no. 3 (53), pp. 118–120. (In Russ.)
17. Tsvetkova L. A., Eremchenko O. A., Kurakov F. A. Optimizatsiya seti dissertatsionnykh sovetov v rossii v zerkale distsiplinarnoi struktury nauki mira [Dissertation councils network optimization in Russia in the mirror of disciplinary structure of world science]. *Economics of Science*, 2015, vol. 1, no. 1, pp. 15–25. (In Russ.)
18. Pakhomov S. I., Gurtov V. A., Stasevich A. V., Shchegoleva L. V. Podgotovka i attestatsiya kadrov vysshei nauchnoi kvalifikatsii iz chisla grazhdan inostrannykh gosudarstv [Training and certification of highly qualified scientific personnel of foreign origins]. *University Management: Practice and Analysis*, 2018, vol. 22, no. 5 (117), pp. 43–53. (In Russ.)
19. Mal'tseva A. A., Barsukova N. E. Podgotovka kadrov vysshei kvalifikatsii dlya stran SNG v Rossiiskoi Federatsii kak napravlenie nauchno-tekhnicheskogo sotrudnichestva [Training of highly qualified personnel for the CIS countries in the Russian Federation as a way of scientific and technical cooperation]. *The Eurasian Scientific Journal*, 2019, vol. 11, no. 1, pp. 27–43. (In Russ.)
20. Obzor deyatel'nosti seti dissertatsionnykh sovetov v 2018 godu: analiticheskii doklad [Dissertation councils network overview in 2018: analytical report]. Pod red. S. I. Pakhomova, Petrozavodsk, Izdatel'stvo PetrGU, 2019, 108 p.
21. Narutto S. V., Shugrina E. S. O proekte po predostavleniyu universitetam prava samostoyatel'no prisuzhdat' uchenye stepeni [On the draft that grants universities right to award degrees independently]. *Actual Problems of the Russian Law*, 2016, no. 1 (62), pp. 221–225. (In Russ.)
22. Pakhomov S. I., Petrov M. P., Abalakin K. S., Matskevich I. M. Pravo na samostoyatel'nost'. Razmyshleniya o pervom opyte samostoyatel'nogo prisuzhdeniya uchenykh stepenei vedushchimi tsentrami nauki i obrazovaniya i nasushchnykh zadachakh razvitiya sistemy nauchnoi attestatsii v strane [Right to independence. Reflections on independent scientific degrees awarding by leading centers of science and education (first experience) and urgent tasks in developing a scientific certification system in the country]. *Higher Education Today*, 2019, no. 8, pp. 2–12. (In Russ.)
23. Gokhberg L., Meissner D., Shmatko N. A. Myths and Realities of Highly Qualified Labor and What It Means for PhDs. *Journal of the Knowledge Economy*, 2017, vol. 8, no. 2, pp. 758–767. DOI: 10.1007/s13132-016-0403-7. (Eng.)
24. Sbornik materialov zasedaniya Vysshei attestatsionnoi komissii pri Ministerstve nauki i vysshego obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii 26 iyunya 2019 goda [Materials proceedings of the Higher Attestation Commission at the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation 26 July 2019], Moskva, M-vo nauki i vyssh. obrazovaniya Ros. Federatsii, 2019, 40 p.

Рукопись поступила в редакцию 17.08.2019
Submitted on 17.08.2019

Принята к публикации 18.09.2019
Accepted on 18.09.2019

Информация об авторах / Information about the authors:

Пахомов Сергей Иванович – доктор химических наук, профессор, Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»; 8 (499) 237-70-84; pakhomovsi@minobrnauki.gov.ru.

Гуртов Валерий Алексеевич – доктор физико-математических наук, профессор, директор Центра бюджетного мониторинга, Петрозаводский государственный университет; orcid.org/0000-0002-2442-7389, ResearcherID: D-5286-2015, 8-921-726-56-39; vgurt@petsu.ru.

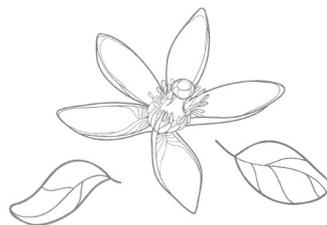
Стасевич Андрей Васильевич – ведущий научный сотрудник Центра бюджетного мониторинга, Петрозаводский государственный университет; stasevich@petsu.ru.

Sergey I. Pakhomov – Dr. hab. (Chemistry), Professor, National Research Nuclear University «MEPhI»; pakhomovsi@minobrnauki.gov.ru. orcid.org/0000-0002-2442-7389, ResearcherID: D-5286-2015.

Valery A. Gurtov – Dr. hab. (Physics and Mathematics), Professor, Director of Center of Budget Monitoring, Petrozavodsk State University; vgurt@petsu.ru.

Andrei V. Stasevich – Researcher, Center of Budget Monitoring, Petrozavodsk State University; stasevich@petsu.ru.





DOI 10.15826/umpa.2019.04.027

ОБЕСПЕЧЕННОСТЬ БЮДЖЕТНЫМИ МЕСТАМИ РЕГИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ С УЧЕТОМ ДЕМОГРАФИЧЕСКИХ ТРЕНДОВ

Н. К. Габдрахманов, О. В. Лешуков, Д. П. Платонова

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

Аннотация. Статья посвящена анализу обеспеченности региональных систем высшего образования бюджетными местами, а также тому, насколько текущая система распределения контрольных цифр приема (КЦП) соответствует демографическим трендам и прогнозу численности потенциальных студентов. Прогноз численности населения в возрасте 17–21 лет показал, что начиная с 2019 г. российская система высшего образования будет подвержена увеличению численности абитуриентов. Это вызвано выходом из «демографической ямы» 1990-х гг. Текущая гарантия финансового обеспечения получения высшего образования за счет бюджетных средств (не менее 800 студентов на каждые 10 000 человек из возрастной группы 17–30 лет) может выполняться до 2024 г. без увеличения объема КЦП. Однако выполнение этого норматива обеспечивается только за счет сокращения возрастной когорты 25–30 лет. Соотношение прогнозных значений численности потенциальных абитуриентов и значений востребованности региональных систем высшего образования позволило выделить «регионы-доноры», «регионы-дефицита» и «регионы-реципиенты». Анализ текущего распределения бюджетных мест между регионами России показал территориальные диспропорции, которые негативным образом сказываются на возможности выпускников школ получить высшее образование на бесплатной основе в домашнем регионе.

Ключевые слова: высшее образование, демография, возрастная структура населения, контрольные цифры приема, бюджетные места, доступность высшего образования, региональные различия

Для цитирования: Габдрахманов Н. К., Лешуков О. В., Платонова Д. П. Обеспеченность бюджетными местами региональных систем высшего образования с учетом демографических трендов. Университетское управление: практика и анализ. 2019; 23(4): 32–45. DOI: 10.15826/umpa.2019.04.027

DOI 10.15826/umpa.2019.04.027

ACCESSIBILITY OF REGIONAL HIGHER EDUCATION SYSTEMS IN ACCORDANCE WITH DEMOGRAPHIC TRENDS

N. K. Gabdrakhmanov, O. V. Leshukov, D. P. Platonova

*National Research University Higher School of Economics
20 Myasnitckaya str., Moscow, 101000, Russian Federation; ngabdrahmanov@hse.ru*

Abstract. The article analyses the issue of regional higher education systems provision with public funding per students and the degree of the current system public funding distribution correspondence to demographic trends and to the forecast of the number of potential students. The forecast of the population at the age group of 17–21 years showed that starting from 2019 within the Russian higher education system, the applicants' number will increase. The reason for this is coming out of the 1990s «demographic hole». The current guarantee of financial support for higher education at the expense of public funds (at least 800 students for every 10,000 people from the age group of 17–30 years old) can be carried out until 2024 without increasing the volume of public funding. However, the implementation of this standard

is provided only by reducing the age cohort of 25–30 years. The ratio of the predicted values of the number of potential applicants and the value of demand for regional higher education systems allowed us to identify the donor regions, the deficit regions and the recipient regions. The analysis of the current distribution of public funded places between Russian regions made it possible to identify territorial imbalances that negatively affect the ability of school graduates to receive free higher education in their home region.

Keywords: higher education, demography, age structure, public funded places, accessibility of higher education, regional differences

For citation: Gabdrakhmanov N. K., Leshukov O. V., Platonova D. P. Accessibility of Regional Higher Education Systems in Accordance with Demographic Trends. *University Management: Practice and Analysis*. 2019; 23(4): 32–45. (In Russ.). DOI: 10.15826/umpa.2019.04.027

Введение

Актуальность исследования доступности высшего образования для всех групп населения вне зависимости от нации, пола, возраста, места жительства является важной с точки зрения обеспечения государственных гарантий на образование. Право на бесплатное образование сформулировано в ст. 43 (ч. 3) Конституции Российской Федерации, в которой прописано, что «гарантируются общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях» [1]. В случае с высшим образованием каждый имеет право на конкурсной основе получать бесплатное высшее образование в государственных и муниципальных образовательных учреждениях.

В 2019 г. актуализировались дискуссии, ориентированные на выработку Министерством науки и высшего образования Российской Федерации новой модели распределения бюджетных мест в вузах. Согласно экспертам и авторам данной инициативы, текущая модель не в полной мере учитывает региональную и отраслевую специфику, а также качество образования в российских вузах [2, 3]. Данная работа призвана оценить, насколько текущая система распределения контрольных цифр приема (КЦП) соответствует демографическим трендам и прогнозу численности потенциальных студентов, что может учитываться при разработке новых моделей распределения КЦП.

Общие характеристики обеспеченности бюджетными местами в системе высшего образования

Вопрос финансирования российского образования уже долгое время привлекает внимание исследователей. Реализация государственной по-

литики, связанной с повышением доступности качественного образования при эффективном использовании ресурсов, предполагает активное использование нормативно-подушевого финансирования [4]. Исследователями неоднократно делались попытки проанализировать проблемы системы финансирования российского образования [5–8], а также анализировать ее связь с политикой приема абитуриентов в российские университеты.

Большинство существующих на данный момент исследований, посвященных формированию и распределению КЦП, акцентируют внимание на распределении КЦП по направлениям подготовки [9]. Исследования различий в структуре КЦП по регионам в динамике или региональных «разрывов» [10, 11] встречаются реже, хотя этот вопрос заслуживает не меньшего внимания.

Распределение КЦП между вузами и регионами России формирует неравные условия для абитуриентов из разных уголков страны и с разным социально-экономическим статусом. В таких условиях возможность получить высшее образование бесплатно (за счет средств федерального бюджета) является серьезным мотивом для целеустремленной молодежи, что в конечном счете влияет на их образовательное поведение и мобильность [12].

Законодательством Российской Федерации установлена гарантия финансового обеспечения доступности высшего образования: за счет средств федерального бюджета обучения не менее 800 студентов на каждые 10 000 человек из возрастной группы 17–30 лет (в соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ). Следовательно, не менее 8% возрастной группы 17–30 лет имеют возможность получить высшее образование на бесплатной основе. При этом доля лиц, охваченных высшим образованием, в группе людей 15–24 лет составляет 20% (рис. 1).

При этом конкурс и связанный с ним проходной балл для получения высшего образования на бюджетной основе неодинаковый в различных

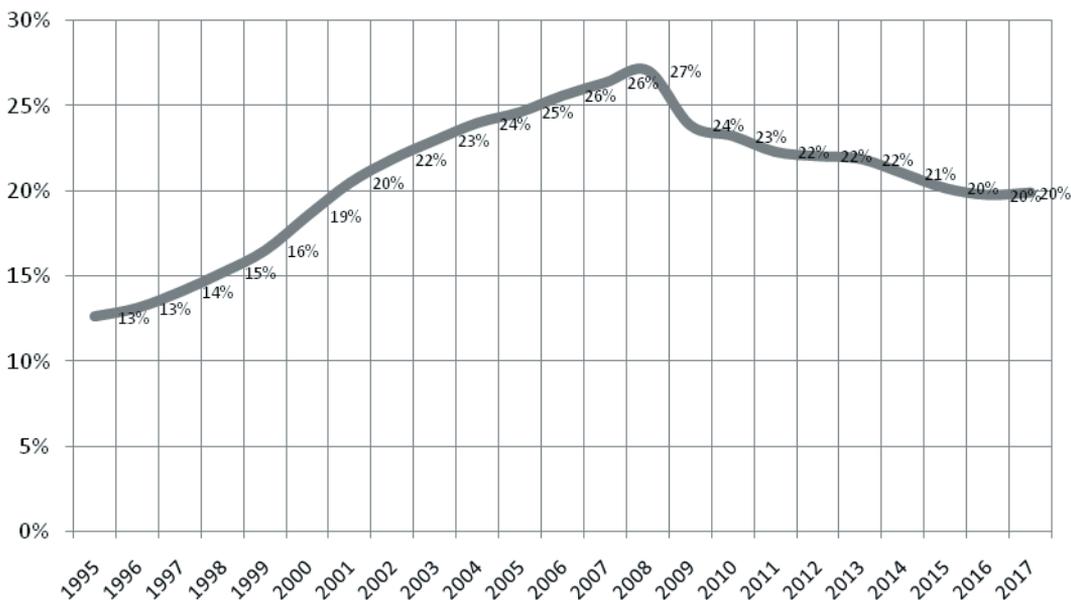


Рис. 1. Охват населения в возрасте 15–24 лет высшим образованием
 Fig. 1. Coverage of the population aged 15–24 years with higher education

вузах и регионах страны. Это приводит к разным стратегиям поведения абитуриентов [13] для повышения вероятности поступления на бюджетные места: подача заявлений в несколько вузов, в том числе находящихся в других регионах страны, где больше доступность бесплатных мест. Отмечается также тенденция роста доли поступивших после 9 класса на программы среднего профессионально образования (СПО) [14, 15]. После окончания программ СПО абитуриенты имеют возможность поступления в вуз без сдачи единого государственного экзамена (ЕГЭ) [16]. Контингент обучающихся по образовательным программам среднего профессионального образования составляет почти 3 млн человек по итогам 2018 г. (увеличение относительно 2016 г. составило 2,8%) [17]. Тенденция роста контингента обучающихся образовательных организаций, реализующих программы СПО, наблюдается во всех федеральных округах Российской Федерации. Около 24% выпускников, получивших среднее профессиональное образование, продолжают учебу в высших учебных заведениях [18].

Как было описано выше, численность когорты 17–30 лет служит основой для расчета КЦП граждан на обучение за счет средств федерального бюджета в организациях высшего образования. При расчете фактического объема КЦП данного показателя важно учитывать возможные изменения возрастной структуры населения и численность когорты 17–30 лет, т. е. рожденных в период с 1989 г. (в 2019 г. им исполняется 30 лет) по 2001 г. (в 2019 г. им исполняется 18 лет).

Эти годы характеризуются спадом показателя естественного прироста населения (рис. 2), что накладывает отпечаток на текущую и перспективную численности населения данной возрастной группы (рис. 3), которую мы наблюдаем в настоящий момент.

Три варианта прогноза численности населения Росстата [20] (низкий, средний и высокий) для группы возрастов 17–30 лет свидетельствуют о сокращении численности данной возрастной группы в ближайшее время (рис. 3). Логично предположить, что отрицательная динамика приведет к сокращению бюджетных мест в высших учебных заведениях в ближайшие 5 лет на 13%, что составляет около 242 тыс. мест. Отрицательная динамика будет наблюдаться вплоть до 2024 г., после чего тренд изменится и рост сохранится вплоть до 2036 г.

При этом следует понимать, что возрастная группа 17–30 лет весьма неоднородна, это дети разных исторических периодов. Поэтому при формировании КЦП следует учитывать динамику не только возрастной группы 17–30 лет, а также группы 17–21 лет, которая является основной среди абитуриентов вузов. Рис. 4 иллюстрирует распределение принятых студентов по возрасту во всех вузах России. Максимальная численность студентов, принятых в 2017 г. (310 900 человек), приходится на возраст 18 лет. Студенты этого возраста составляют 27% от общей численности принятых студентов в 2017 г. на все формы обучения.

63% студентов, зачисленных в вузы, поступают в возрасте 17–21 лет (75% на программы ба-

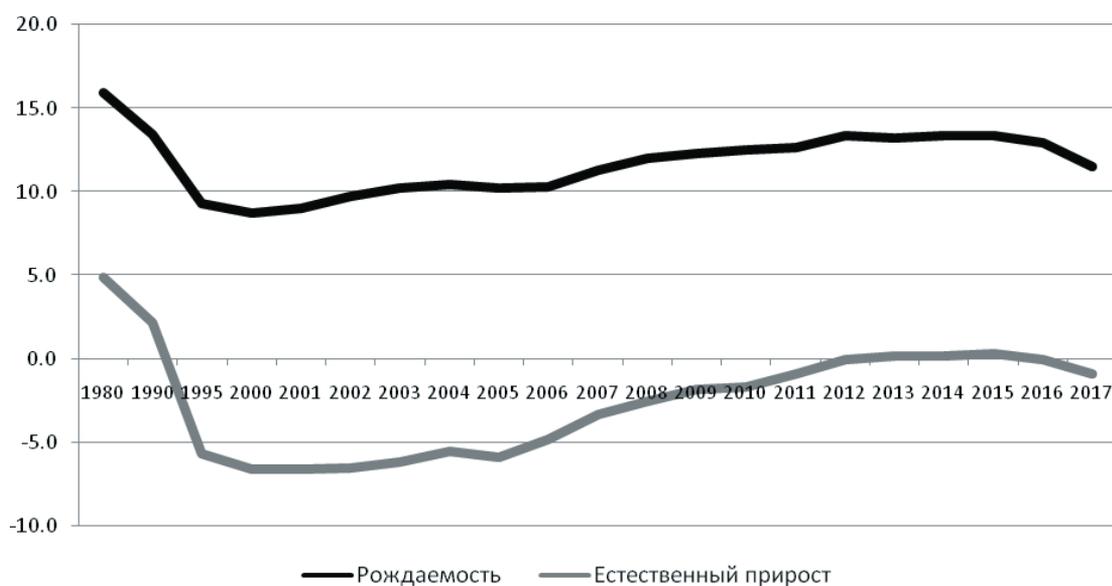


Рис. 2. Динамика показателя рождаемости и естественного прироста населения, на 1000 человек (по данным Росстата [19])

Fig. 2. The dynamics of the birth rate and population growth, per 1000 people (according to Russian Federal State Statistics Service [19])

калавриата и специалитета). Именно эта группа будет характеризоваться максимальным приростом в ближайшее время, что определяется выходом из «демографической ямы» 1990-х гг. К 2034 г. ожидается рост численности возрастной когорты 17–21 лет на 45 % (рис. 5).

При этом стоит отметить, что в последние годы государственная политика в сфере высшего образования была направлена на оптимизацию сети вузов, сокращение сегмента низкокачественного

образования. В результате с 2011 по 2017 г. сеть филиалов государственных вузов сократилась наполовину, а с 2005 г. – на 75 %. Сеть государственных вузов сократилась на 20 %, число негосударственных вузов сократилось на 40 %, их филиалов – на 70 %. В первую очередь пострадали малочисленные города, в которых были представлены лишь филиалы вузов [22].

Данные позволяют предположить, что сохранение текущего показателя государственной

17-30 лет

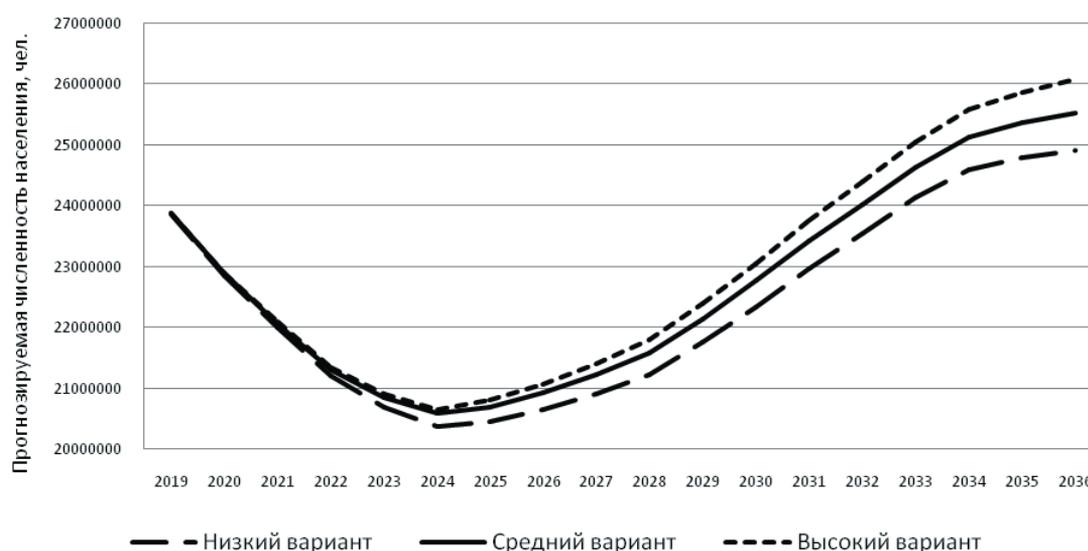


Рис. 3. Динамика численности возрастной группы 17–30 лет (по данным Росстата)

Fig. 3. The dynamics of the age group 17–30 years (according to Russian Federal State Statistics Service)



Рис. 4. Распределение принятых студентов по возрасту в вузах РФ по формам обучения в 2017 г., человек (рассчитано по данным ЕИС Министерства науки и высшего образования Российской Федерации [21])

Fig. 4. Accepted students' age distribution in Russian universities by forms of education in 2017, people (calculated according to the Ministry of Education and Science of Russia data base)

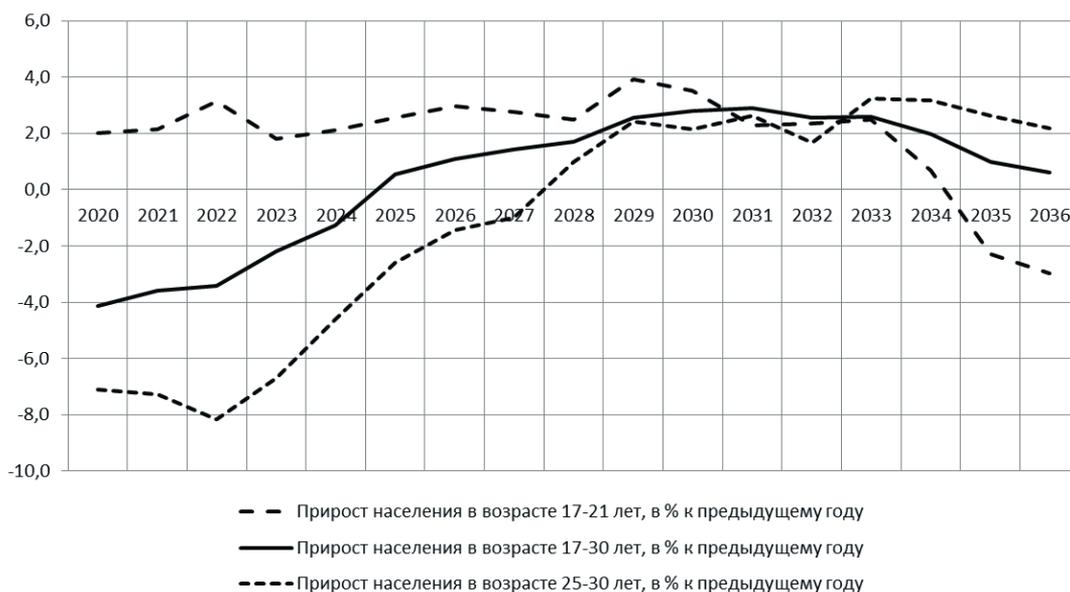


Рис. 5. Динамика численности возрастных групп: 17–21 год, 25–30 лет и 17–30 лет (по данным Росстата [20]), в %

Fig. 5. The dynamics of the number of age groups: 17–21, 25–30 and 17–30 years (according to Russian Federal State Statistics Service [20]), %

гарантии при определении объема КЦП в условиях оптимизированной сети высшего образования и с учетом сложившейся демографической ситуации может привести к уменьшению доступности бюджетных мест в высших учебных заведениях для лиц 17–21 лет.

Региональные различия в обеспеченности бюджетными местами

Представленный ранее норматив для подсчета обеспеченности КЦП рассчитывается

для всей возрастной когорты населения страны. В таком случае резонным оказывается вопрос анализа равномерности распределения КЦП между регионами. Соотношение фактического числа студентов, обучающихся за счет средств федерального бюджета в вузах региона, и численности населения региона в возрасте 17–30 лет, попадающего под норматив государственной гарантии 800 человек 17–30 лет на 10 000 населения, подтверждает наличие региональных различий в обеспеченности бюджетными местами. Это позволяет говорить о наличии диспропорции между регионами (рис. 6).

В 20 регионах отклонение находится в пределах 10 %, в большинстве регионов России численность студентов, обучающихся за счет средств федерального бюджета, более чем на 10 % отклоняется от норматива

«800 на 10 000» (рис. 7). В ряде регионов зафиксировано значительное превышение норматива (Томская область, г. Санкт-Петербург и Ленинградская область, Орловская область, Москва и Московская область, Омская область, Воронежская область, Новосибирская область и т. д.).

Не менее значимым при анализе доступности высшего образования в региональном разрезе является соотношение количества выпускников школ с количеством бюджетных мест в университетах региона (рис. 8). В 14 регионах России число зачисленных на бюджетные места больше числа выпускников школ, что может свидетельствовать о высокой доступности бесплатных мест. В 19 регионах, напротив, численность выпускников школ в два раза превышает число бюджетных мест, тем самым снижаются шансы для поступления на бюджетные места.

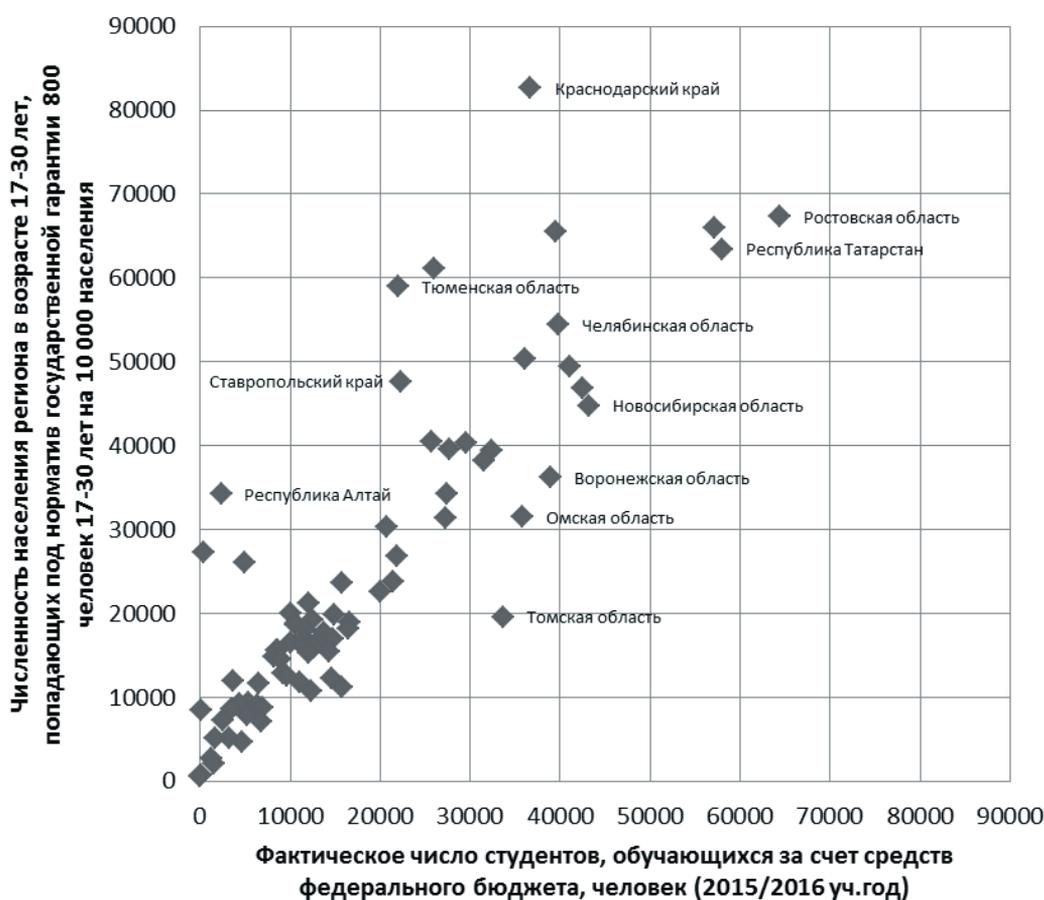


Рис. 6. Соотношение фактического числа студентов, обучающихся за счет средств федерального бюджета в вузах региона, и численности населения региона в возрасте 17–30 лет, попадающего под норматив государственной гарантии 800 человек 17–30 лет на 10 000 населения (без учета Москвы с Московской областью и Санкт-Петербурга с Ленинградской областью)

Fig. 6. The ratio of students studying at the expense of the federal budget in universities of the region and the population of the region aged 17–30 years, falling under the standard of the state guarantee of 800 people 17–30 years per 10 000 population (excluding Moscow, Moscow region, St. Petersburg, and Leningrad region)

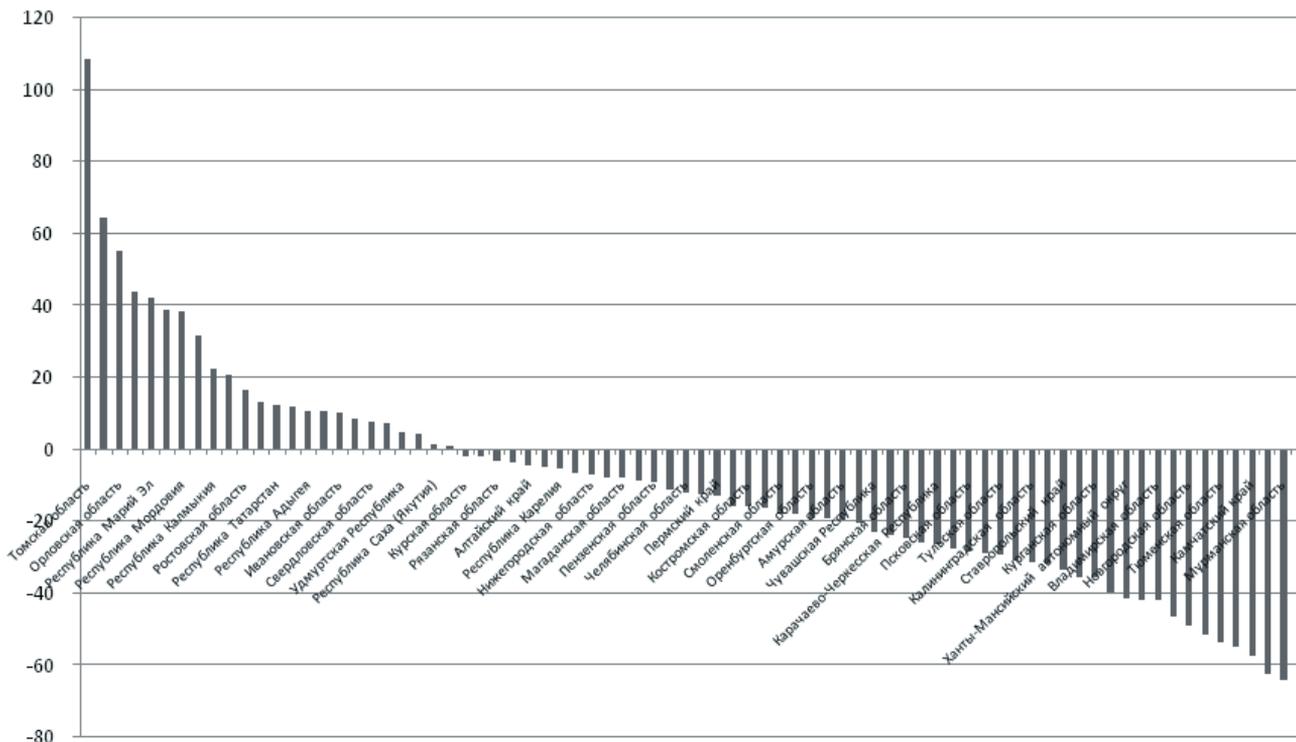


Рис. 7. Отклонение фактической численности студентов, обучающихся за счет бюджетных средств относительно численности населения региона в возрасте 17–30 лет, попадающего под норматив государственной гарантии 800 человек 17–30 лет на 10 000 населения (без учета Ненецкого, Чукотского и Ямало-Ненецкого автономных округов, Республики Крым и г. Севастополь), %

Fig. 7. Deviation of the number of students studying at the expense of budget funds relative to the population of the region aged 17–30 years, falling under the standard of the state guarantee of 800 people 17–30 years per 10 000 population (excluding the Nenets, Chukotka and Yamal-Nenets autonomous districts, the Republic of Crimea and Sevastopol), %

Региональные различия в обеспеченности бюджетными местами с учетом миграции и демографических трендов

Кроме обозначенных региональных диспропорций стоит отметить, что текущая система распределения бюджетных мест среди регионов России не в полной мере учитывает потоки образовательной миграции и региональные различия демографических трендов. Прогнозные значения возрастной когорты потенциальных абитуриентов вузов будут отличаться в различных регионах страны. Накладывает свой отпечаток востребованность системы высшего образования в наиболее привлекательных для проживания и обучения регионах, которая будет способствовать оттоку абитуриентов из одних регионов и усилению конкуренции при поступлении в вузы других регионов (рис. 9).

Востребованность региональной системы высшего образования (1) определялась по формуле [23]:

$$K_{i, \text{востреб.}} = \frac{N_{i, \text{студенты}}}{N_{i, \text{выпускники школ}} \times r} \quad (1)$$

где $K_{i, \text{востреб.}}$ – показатель востребованности вузов i -го региона среди выпускников школ (значение больше 1 характеризует миграционно привлекательный регион, менее 1 – отток целевой группы абитуриентов); $N_{i, \text{студенты}}$ – численность поступивших на очную форму обучения по программам бакалавриата и специалитета в вузы i -го региона сразу после окончания школы; $N_{i, \text{выпускники школ}}$ – численность выпускников школ i -го региона, получивших аттестат о среднем общем образовании; r – доля выпускников школ, которые сразу после окончания школы идут в вузы (в среднем по России). В 2017 г. значение показателя $r=0,72$.

Потенциальная емкость образовательного рынка высшего образования была определена как отношение численности потенциальных абитуриентов к емкости вузовской сети 2017 г. Данное значение взято условно и исходит из текущих паттернов миграции и демографических трендов к 2025 г. Подход может использоваться для

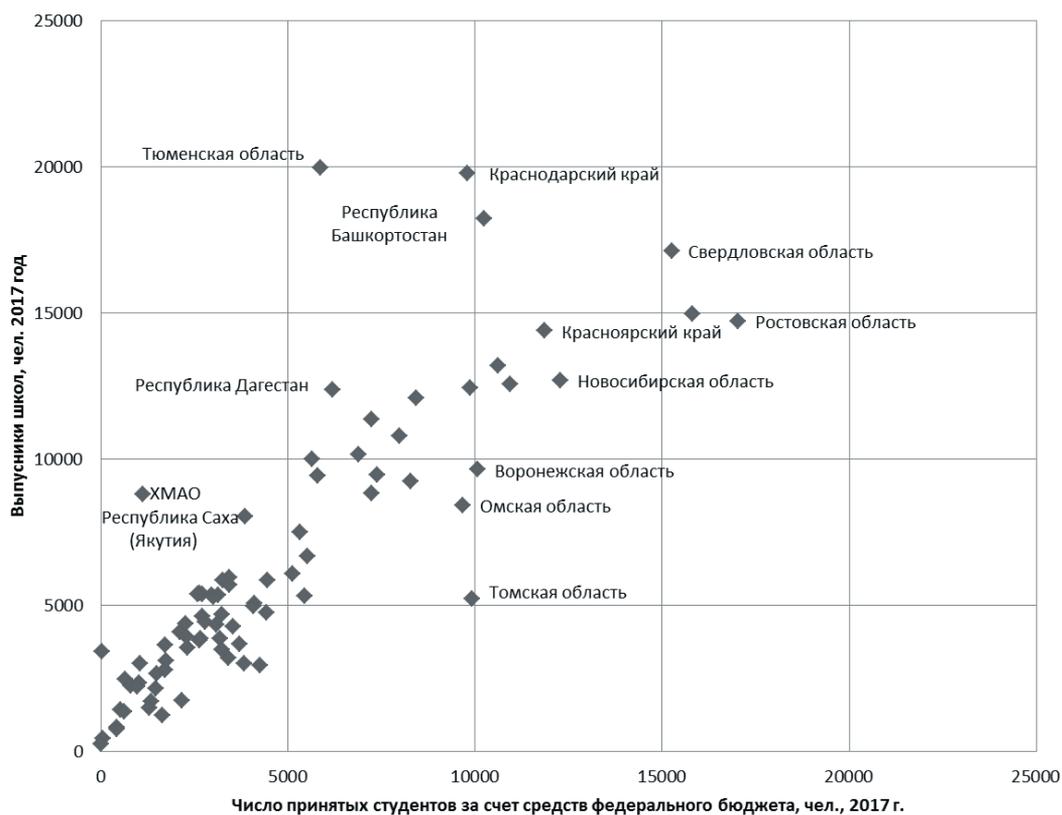


Рис. 8. Соотношение студентов, принятых за счет средств федерального бюджета, и числа выпускников школ (без учета Москвы с Московской областью и Санкт-Петербурга с Ленинградской областью)

Fig. 8. The ratio of students studying at the expense of the federal budget and the number of school graduates (excluding Moscow, Moscow region, St. Petersburg, and Leningrad region)

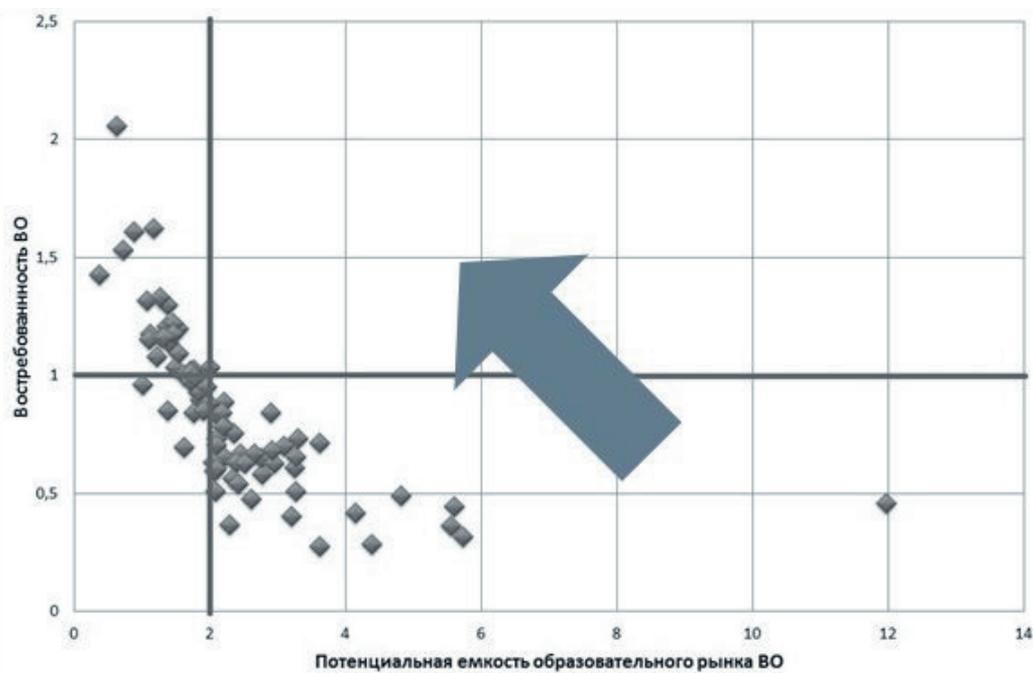


Рис. 9. Соотношение востребованности системы высшего образования и потенциальной емкости

Fig. 9. The demand and potential capacity for higher education

расчета более верифицированных данных по отдельным регионам при условии детального моделирования не только демографических трендов, но и миграционных прогнозов.

$$I = \frac{((\text{Прогноз}_{2025} - (\text{Прогноз}_{2025} \times \text{Коэф}_{\text{спо}})) \times \text{Коэф}_{\text{во}} + (\text{Прогноз}_{2025} \times \text{Коэф}_{\text{спо}}) \times \text{Коэф}_{\text{спо-во}})}{\text{Емкость}_{2017}}$$

где Прогноз₂₀₂₅ – прогноз численности 15-летних в 2025 г., Коэф_{спо} – коэффициент охвата школьников программами СПО, Коэф_{спо-во} – доля лиц, продолжающих обучение в высших учебных заведениях после программ СПО, Коэф_{во} – доля лиц, которые после 11 класса поступают в вуз, Емкость₂₀₁₇ – численность студентов, зачисленных на первый курс в 2017 г. Подобная формула позволяет условно предположить, как может измениться доступность образовательных мест в регионах к 2025 г. с учетом демографических трендов (при заданном условии сохранения числа образовательных мест на уровне 2017 г. и паттернов образовательной миграции). В реальности на указанные соотношения может повлиять множество факторов, связанных как с образовательной сетью (например, открытие или закрытие университетов), так и с социально-экономическими характеристиками регионов, определяющими тренды миграции. Однако для формирования предположений об изменении доступности образовательных мест с учетом демографии предложенный подход может быть релевантным при учете обозначенных ограничений.

Предложенная методика позволила выделить «регионы-доноры», «регионы-дефицита» и «регионы-реципиенты» [24] (табл. 1). Дальнейший анализ проводился без учета Ненецкого, Чукотского, Ямало-Ненецкого автономных округов, а также Республики Крым и г. Севастополь в силу отсутствия данных. Статистика г. Москвы и г. Санкт-Петербург была объединена с Московской и Ленинградской областью соответственно.

«Регионы-доноры» характеризуются низкой востребованностью региональных систем высшего образования (меньше единицы), что означает отток молодежи из региона. Усиливать этот отток, по нашему мнению, будет несоответствие текущей емкости региональной вузовской сети прогнозным значениям численности потенциальных студентов.

«Регионы-дефицита» – это наиболее многочисленная группа регионов, которая характеризуется недостаточно высокой востребованностью и незначительным приростом молодежи в регионе. Подобная ситуация будет формировать условия

для усиления конкуренции между регионами и вузами в борьбе за абитуриентов.

«Регионы-реципиенты» характеризуются привлекательной вузовской сетью, которая испытывает значительный приток студентов из других регионов. Текущая емкость системы высшего образования в целом будет соответствовать прогнозным значениям численности молодежи. Однако активный приток выпускников школ из других регионов может понизить доступность для выпускников местных школ. Даже если исключить из рассмотрения 45 ведущих университетов (вузы с особым статусом, федеральные университеты, участники проекта 5–100 и национальные исследовательские университеты), которые и должны собирать абитуриентов из всех регионов, то Москва, Санкт-Петербург и ряд других регионов все равно будут иметь больше бюджетных мест в расчете на выпускника, чем другие регионы (рис. 10). Подобная ситуация является предпосылкой для миграционного оттока выпускников школ из регионов с низкой обеспеченностью бюджетными местами, что еще больше усиливает демографическую нагрузку и социально-экономическое положение данных регионов.

В распределении бюджетных мест среди регионов России нами были зафиксированы определенные диспропорции. Если соотнести численность когорты 17–30 лет и численность студентов, обучающихся за счет средств федерального бюджета в 2015/2016 учебном году, можно выявить ряд регионов, которые получают КЦП сверх и меньше норматива в рамках государственной гарантии. Однако необходимо учитывать и фактор различной востребованности региональных систем высшего образования среди выпускников школ. Для того чтобы оценить соответствие распределения КЦП и востребованности региональных систем образования, была выявлена взаимосвязь данных показателей (рис. 11). Коэффициент корреляции составляет 0,81, что говорит о высокой зависимости предоставляемых объемов КЦП и характеристик привлекательности и востребованности региональных систем высшего образования.

Интерпретировать эту высокую взаимозависимость можно двумя способами. С одной стороны, возможно, для абитуриентов наличие большого количества бюджетных мест является сигналом качества (и в целом привлекательными условиями), что обуславливает высокую востребованность системы.

С другой стороны, можно говорить о том, что распределение бюджетных мест отражает (или даже усиливает) рыночные механизмы в высшем

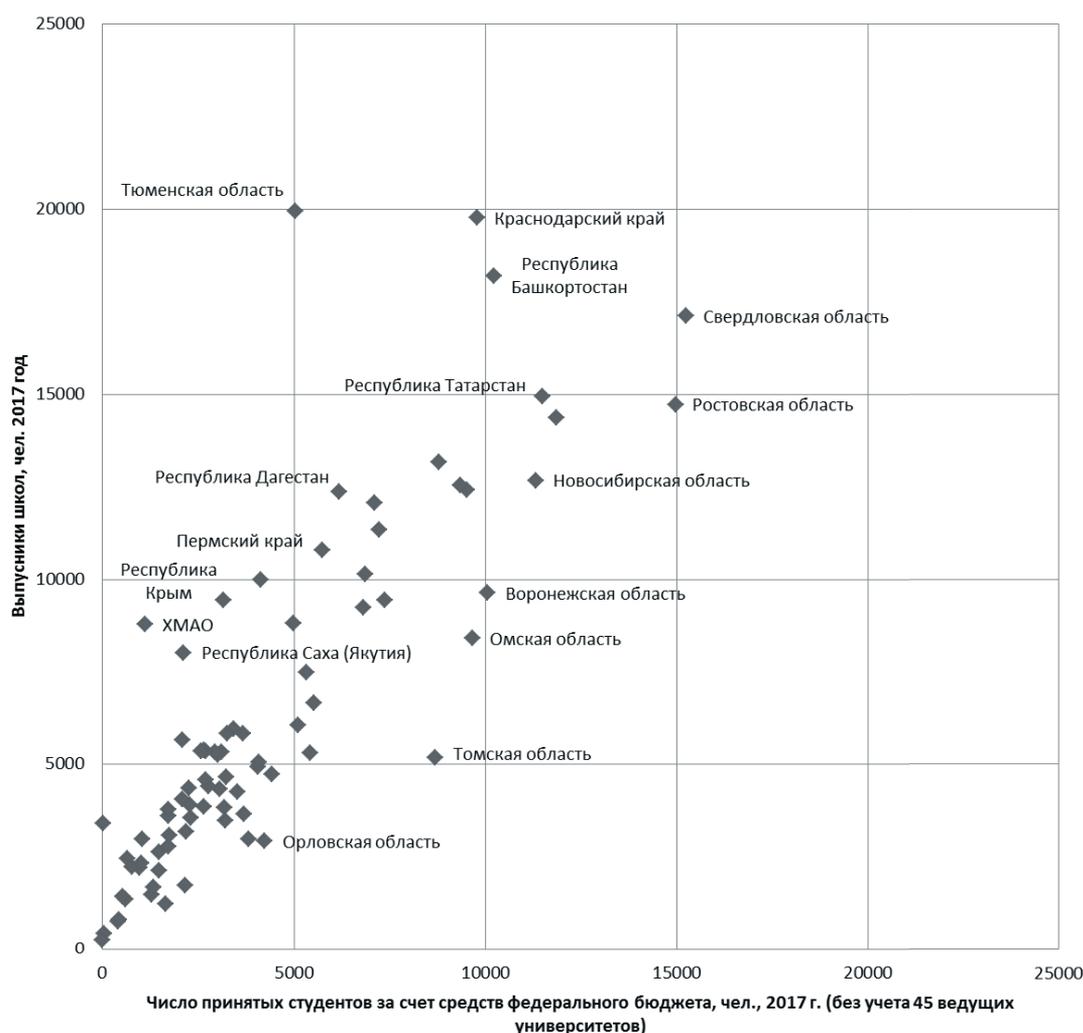


Рис. 10. Соотношение студентов, принятых за счет средств федерального бюджета (без учета ведущих вузов), и числа выпускников школ (без учета Москвы с Московской областью и Санкт-Петербурга с Ленинградской областью)

Fig. 10. Ratio of students admitted from the federal budget (excluding leading universities) and the number of school graduates (excluding Moscow, Moscow region, St. Petersburg, and Leningrad region)

образовании – те региональные системы получают сравнительно больше бюджетных мест, которые пользуются популярностью у студентов. Такая интерпретация справедлива, если обратить внимание на сам механизм распределения КЦП между вузами, который значительно опирается на показатели среднего балла ЕГЭ (то есть привлекательность вуза и направлений подготовки). Обе гипотезы требуют дальнейших исследований.

Заключение

2019 г. является переломным с точки зрения численности целевой аудитории вузов в России. К 2024 г. ожидается рост численности возрастной когорты 17–21 лет на 15% (к 2034 г. на 45%), что создаст дополнительный спрос на образование в вузах и колледжах страны. Без увеличения КЦП

доля выпускников школ, поступающих в вузы, может сократиться, что создаст риски образовательного неравенства и социальной напряженности среди населения.

В результате проведенной программы оптимизации сети организаций высшего образования (значительное сокращение числа вузов и филиалов) также можно ожидать снижения доступности высшего образования для выпускников школ регионов. Даже расширение предложения образовательных услуг за счет новых внебюджетных мест может столкнуться с инфраструктурными ограничениями, которые связаны, прежде всего, с общежитиями, учебно-лабораторными площадями, а также дефицитом кадрового состава.

При этом ситуация оказывается неоднородной в разных частях страны. Текущий прогноз численности молодого населения в регионах сви-

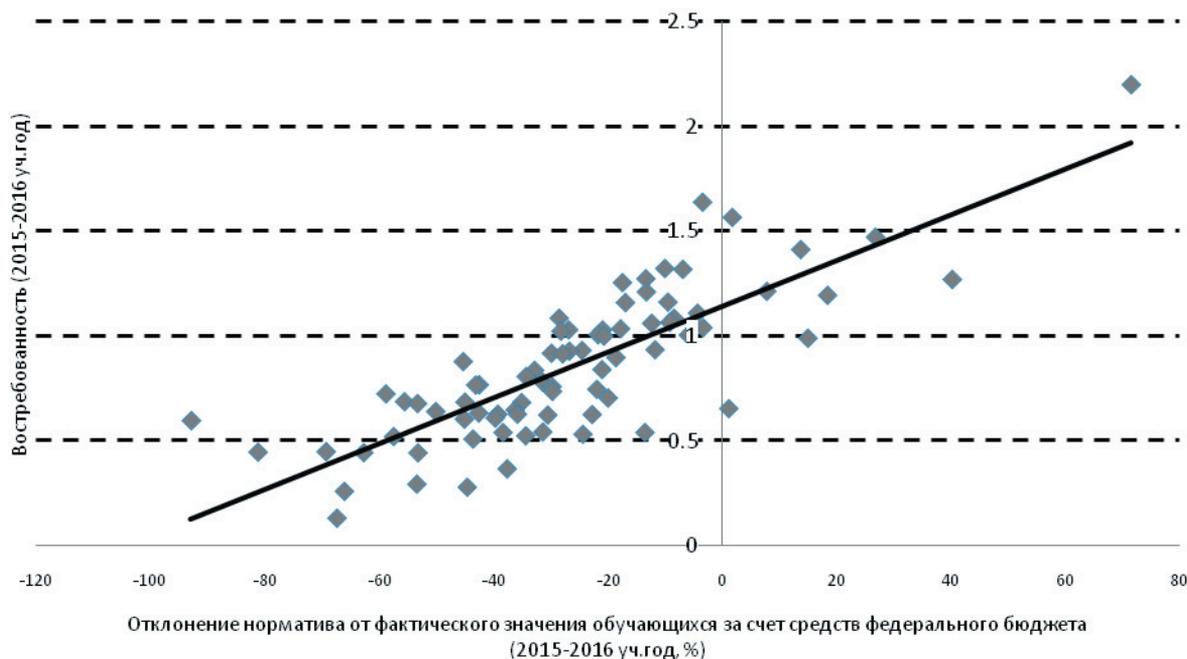


Рис. 11. Связь между востребованностью региональных систем высшего образования и отклонения КЦП от норматива

Fig. 11. The relationship between the demand for regional higher education systems and the deviation of the budget places number from the rules

детельствует о наметившихся трендах увеличения образовательной миграции (в абсолютных значениях) в ограниченное число привлекательных регионов, в которых возрастет конкуренция за бюджетные места, что впоследствии приведет к сокращению доступности высшего образования для выпускников школ «домашних» регионов и к давлению на системы высшего образования столиц, которые столкнутся с еще большим сокращением возможностей учиться в вузах для выпускников местных школ.

Проведенный анализ позволил выявить пространственные диспропорции в распределении КЦП, а также доступности высшего образования с учетом демографических прогнозов и востребованности. Анализ показывает, что наибольшее количество бюджетных мест получают регионы, которые характеризуются большей привлекательностью среди выпускников школ (равно как и наоборот). Коэффициент корреляции составил 0,81, что говорит о наличии высокой связи между переменными.

При этом можно выделить ряд регионов, которые при высокой востребованности получают меньшее количество бюджетных мест. Этот факт требует более детального и глубокого анализа с точки зрения выявления каузальности между востребованностью и доступностью бюджетных мест в регионах.

При анализе региональных диспропорций распределения бюджетных мест важно обратить внимание на механизмы распределения КЦП для того, чтобы интерпретировать сложившуюся ситуацию. Два фактора являются определяющими.

Во-первых, распределение КЦП завязано в первую очередь на характеристиках вузов и направлений подготовки, причем достаточно механистически, с опорой на формулу. Формула подразумевает распределение большего количества бюджетных мест в университеты с более высоким средним баллом ЕГЭ (один из наиболее значимых параметров формулы). То есть численность бюджетных мест в регионе не принимает во внимание региональный контекст развития школьной системы, запросы региональных выпускников школ и пр., а только привлекательность вузов на национальном уровне.

Во-вторых, несмотря на то что нормативно профессиональные сообщества и регион имеет возможности влиять на объем КЦП, распределенный в вузы и в регион, реальные инструменты не реализуются эффективно. В целом регион имеет очень небольшие возможности реализовывать свои интересы – интересы жителей региона. Например, среди таких инструментов, реализующихся в России – целевой прием и целевое обучение. В 2017 г. всего лишь 6,5 тыс. студентов обучалось в рамках целевого обучения и целевого

приема за счет местного и регионального бюджета. Кроме того, эффективность именно этого механизма не изучена.

Список литературы

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30 декабря 2008 г. № 6-ФКЗ, от 30 декабря 2008 г. № 7-ФКЗ, от 05 февраля 2014 г. № 2-ФКЗ, от 21 июля 2014 г. № 11-ФКЗ).
2. Разработка новой модели распределения бюджетных мест в вузах [Электронный ресурс]. URL: https://minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=1720 (дата обращения: 26.08.2019).
3. Новую систему распределения бюджетных мест в вузах введут в 2025 году [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/6723625> Новую систему распределения бюджетных мест в вузах введут в 2025 году (дата обращения: 26.08.2019).
4. Анализ нормативного подушевого финансирования общего образования в субъектах Российской Федерации / И. В. Абанкина, М. Ю. Алашкевич, В. А. Винарик, П. В. Деркачев, М. В. Меркулов, С. С. Славин, Л. М. Филатова; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2016. 64 с.
5. Модернизация российского образования: ресурсный потенциал и подготовка кадров / Под ред. Т. Л. Клячко. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2002. 182 с.
6. Система финансирования образования: анализ эффективности / Под ред. С. А. Белякова. М.: Технопечать, 2003. 182 с.
7. Стратегии адаптации высших учебных заведений: экономический и социологический аспекты / Авторский коллектив: Т. Л. Клячко, Н. Л. Титова, А. О. Крыштановский, М. В. Михайлюк, С. Л. Зарецкая, Д. А. Васильев, М. А. Другов. М.: ГУ–ВШЭ, 2002. 324 с.
8. Беляков С. А., Заборовская А. С., Клячко Т. Л., Королев И. Б. Модели финансирования вузов анализ и оценка. М. Технопечать, 2005. 274 с.
9. Нуриева Л. М., Киселев С. Г. Распределение контрольных цифр приема в вузы: проблемы конкурсного отбора // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 6. С. 46–71. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-6-46-71
10. Ислакаева Г. Р. О совершенствовании финансирования в сфере высшего образования с позиции социально-экономических интересов регионов России // Российский электронный научный журнал. 2014. № 5 (11). С. 15–26.
11. Доступность высшего образования в регионах России / А. Д. Громов, Д. П. Платонова, Д. С. Семенов, Т. Л. Пырова; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2016. 32 с.
12. Вербецкий А. Д., Фридман А. А. Политика приема в вузы и конкуренция абитуриентов // Экономическая политика. 2016. Т. 11. № 5. С. 68–91.
13. Хавенсон Т. Е., Чиркина Т. А. Эффективно поддерживаемое неравенство. Выбор образовательной траектории после 11-го класса школы в России // Экономическая социология. 2018. Т. 19. № 5. С. 66–89. DOI:10.17323/1726-3247-2018-5-66-89
14. Молодые профессионалы для новой экономики: среднее профессиональное образование в России / Ф. Ф. Дудырев, О. А. Романова, А. И. Шабалин, И. В. Абанкина; под ред. Ф. Ф. Дудырева, И. Д. Фрумина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 271 с.
15. Хавенсон Т. Е., Чиркина Т. А. Образовательный выбор учащихся после 9-го и 11-го классов: сравнение первичных и вторичных эффектов социально-экономического положения семьи // Журнал исследований социальной политики. 2019. В печати.
16. Александров Д. А., Тенишева К. А., Савельева С. С. Мобильность без рисков: образовательный путь «в университет через колледж» // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2015. № 3. С. 66–91. DOI:10.17323/1814-9545-2015-3-66-91
17. Бессуднов А. Р., Куракин Д. Ю., Малик В. М. Как возник и что скрывает миф о всеобщем высшем образовании // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2017. № 3. С. 83–109.
18. Молодые профессионалы для новой экономики: среднее профессиональное образование в России / Ф. Ф. Дудырев, О. А. Романова, А. И. Шабалин, И. В. Абанкина; под ред. Ф. Ф. Дудырева, И. Д. Фрумина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 271 с.
19. Естественное движение населения. Официальная статистика Федеральной службы по статистике [Электронный ресурс]. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/demography/# (дата обращения: 26.08.2019).
20. Демографический прогноз до 2035 года. Официальная статистика Федеральной службы по статистике [Электронный ресурс]. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/demography/# (дата обращения: 26.08.2019).
21. Сводные формы ВПО-1 за 2017 год по Российской Федерации. ЕИС Минобрнауки России [Электронный ресурс]. URL: http://eis.mon.gov.ru/education/SitePages/%D0%92%D0%9F%D0%9E_%D0%A4%D0%BE%D1%80%D0%BC%D1%8B.aspx (дата обращения: 26.08.2019).
22. Габдрахманов Н. К. Концентрация студентов в системе высшего образования на карте Российской Федерации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экономика. 2019. Т. 27. № 1. С. 7–17. DOI: 10.22363/2313-2329-2019-27-1
23. Где учиться и где работать: межрегиональная мобильность студентов и выпускников университетов / Д. В. Козлов, Д. П. Платонова, О. В. Лешуков; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2017. 32 с.
24. «От Волги до Енисея...»: образовательная миграция молодежи в России / Н. К. Габдрахманов,

Н. Ю. Никифорова, О. В. Лешуков; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2019. 48 с.

References

1. Konstitucija Rossijskoj Federacii [The Constitution of the Russian Federation] (prinjata vsenarodnym golosovaniem 12.12.1993) (s uchetom popravok, vnesennyh Zakonomi RF o popravkah k Konstitucii RF ot 30.12.2008 N 6-FKZ, ot 30.12.2008 N 7-FKZ, ot 05.02.2014 N 2-FKZ, ot 21.07.2014 N 11-FKZ). (In Russ.).
2. Razrabotka novej modeli raspredelenija bjudzhetnyh mest v vuzah [Development of a new model for the allocation of budget places in universities]. available at: https://minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=1720 (accessed 26.08.2019). (In Russ.).
3. Novuju sistemu raspredelenija bjudzhetnyh mest v vuzah vvedu v 2025 godu [A new system of distribution of budget places in universities will be introduced in 2025]. available at: <https://tass.ru/obschestvo/6723625> (accessed 26.08.2019) (In Russ.).
4. Analiz normativnogo podushevogo finansirovanija obshhego obrazovanija v sub'ektah Rossijskoj Federacii. [Analysis of normative per capita financing of general education in the subjects of the Russian Federation] I. V. Abankina, M. Ju. Alashkevich, V. A. Vinarik, P. V. Derkachev, M. V. Merkulov, S. S. Slavin, L. M. Filatova; Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaja shkola jekonomiki», Institut obrazovanija, 2016, 64 p. (In Russ.).
5. Modernizacija rossijskogo obrazovanija: rezusnyj potencial i podgotovka kadrov [Modernization of Russian education: resource potential and training]. Pod red. T. L. Kljachko, Moscow, Izdatel'skij dom Vysshej shkoly jekonomiki, 2002, 182 p. (In Russ.).
6. Sistema finansirovanija obrazovanija: analiz jefektivnosti [Education financing system: performance analysis]. Pod red. S. A. Beljakova. M. Tehnopechat, 2003, 182 p. (In Russ.).
7. Strategii adaptacii vysshih uchebnyh zavedenij: jekonomicheskij i sociologicheskij aspekty [Adaptation strategies of higher education institutions: economic and sociological aspects]. Avtorskij kollektiv: T. L. Kljachko, N. L. Titova, A. O. Kryshantovskij, M. V. Mihajljuk, S. L. Zareckaja, D. A. Vasil'ev, M. A. Drugov. Moscow, GU VShJe, 2002, 324 p. (In Russ.).
8. Beljakov S. A., Zaborovskaja A. S., Kljachko T. L., Korolev I. B.. Modeli finansirovanija vuzov analiz i ocenka [University financing models analysis and assessment]. Moscow, Tehnopechat, 2005, 274 p. (In Russ.).
9. Nurieva L. M., Kiselev S. G. Raspredelenie kontrol'nyh cifr priema v vuzy: problemy konkursnogo otbora [Distribution of University Admission Quotas: Problems of Competitive Selection Process]. *The Education and Science Journal*. 2019, vol. 21, № 6, p. 46–71. doi: 10.17853/1994-563 9-2019-6-46-71 (In Russ.).
10. Islakaeva G. R. O sovershenstvovanii finansirovanija v sfere vysshego obrazovanija s pozicii social'no-jekonomicheskikh interesov regionov Rossii [On improving financing in higher education from the perspective of the socio-economic interests of the regions of Russia]. *Russian Electronic Scientific Journal*. 2014, № 5 (11), p. 15–26. (In Russ.).
11. Dostupnost' vysshego obrazovanija v regionah Rossii [The availability of higher education in the regions of Russia]. A. D. Gromov, D. P. Platonova, D. S. Semenov, T. L. Pyrova; Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaja shkola jekonomiki», Institut obrazovanija, Moscow, NIU VShJe, 2016, 32 p. (In Russ.).
12. Verbeckij A. D., Fridman A. A. Politika priema v vuzy i konkurencija abiturientov [University admission policy and competition of applicants]. *Economic Policy*. 2016, vol. 11, № 5, p. 68–91. (In Russ.).
13. Havenson T. E., Chirkina T. A. Jeffektivno podderzhi-vaemoe neravenstvo. Vybor obrazovatel'noj traektorii posle 11-go klassa shkoly v Rossii [The Choice of Postsecondary Educational Trajectory in Russia]. *Journal of Economic Sociology*. 2018, vol. 19, № 5. p. 66–89. DOI: 10.17323/1726-3247-2018-5-66-89 (In Russ.).
14. Molodye professionaly dlja novej jekonomiki: srednee professional'noe obrazovanie v Rossii [Young professionals for the new economy: secondary vocational education in Russia]. F. F. Dudyrev, O. A. Romanova, A. I. Shabalin, I. V. Abankina; pod red. F. F. Dudyreva, I. D. Frumina; Nac. issled. un-t «Vysshaja shkola jekonomiki», In-t obrazovanija. Moscow, Izd. dom Vysshej shkoly jekonomiki, 2019. 271 p. (In Russ.).
15. Havenson T. E., Chirkina T. A. Obrazovatel'nyj vybor uchashhihsja posle 9-go i 11-go klassov: sravnenie pervichnyh i vtorichnyh jeffektov social'no-jekonomicheskogo polozhenija sem'i [Student educational choice after the 9 th and 11 th grades: comparing the primary and secondary effects of family socioeconomic status]. *Journal of Social Policy Studies*. 2019. (In pres.).
16. Aleksandrov D. A., Tenisheva K. A., Savel'eva S. S. Mobil'nost' bez riskov: obrazovatel'nyj put' «v universitet cherez kolledzh» [Risk-free mobility: educational path «to university through college»]. *Educational Studies Moscow*. 2015, № 3, p. 66–91. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-3-66-91 (In Russ.).
17. Bessudnov A. R., Kurakin D. Ju., Malik V. M. Kak voznik i chto skryvaet mif o vseobshhem vysshem obrazovanii [How the myth of universal higher education arose and what hides]. *Educational Studies Moscow*, 2017, № 3, p. 83–109. (In Russ.).
18. Molodye professionaly dlja novej jekonomiki: srednee professional'noe obrazovanie v Rossii [Young professionals for the new economy: secondary vocational education in Russia]. F. F. Dudyrev, O. A. Romanova, A. I. Shabalin, I. V. Abankina; pod red. F. F. Dudyreva, I. D. Frumina; Nac. issled. un-t «Vysshaja shkola jekonomiki», In-t obrazovanija. Moscow, Izd. dom Vysshej shkoly jekonomiki, 2019, 271 p. (In Russ.).
19. Estestvennoe dvizhenie naselenija. Oficial'naja statistika Federal'noj sluzhby po statistike. [The natural movement of the population. Official statistics of the Federal Service for Statistics]. available at: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/demography/# (accessed 26.08.2019) (In Russ.).
20. Demograficheskij prognoz do 2035 goda. Oficial'naja statistika Federal'noj sluzhby po statistike. [Demographic forecast until 2035. Official statistics of the Federal Service for Statistics]. available at: <http://www.gks.ru/wps/wcm/con>

nect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/demography/# (accessed: 26.08.2019). (In Russ.).

21. Svodnye formy VPO-1 za 2017 god po Rossijskoj Federacii. EIS Minobrnauki Rossii. [Consolidated forms for 2017 for the Russian Federation. Of the Ministry of Education and Science of Russia]. available at: http://eis.mon.gov.ru/education/SitePages/%D0%92%D0%9F%D0%9E_%D0%A4%D0%BE%D1%80%D0%BC%D1%8B.aspx (accessed: 26.08.2019). (In Russ.).

22. Gabdrahmanov N. K. Koncentracija studentov v sisteme vysshego obrazovanija na karte Rossijskoj Federacii [Concentration of students in higher education on the map of the Russian Federation]. *RUDN Journal of Economics*. 2019, vol. 27, № 1, p. 7–17. doi:10.22363/2313-2329-2019-27-1 (In Russ.).

23. Gde učit'sja i gde rabotat': mezhregional'naja mobil'nost' studentov i vypusnikov universitetov [Where to study and where to work: interregional mobility of university students and graduates]. D. V. Kozlov, D. P. Platonova, O. V. Leshukov; Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaja shkola jekonomiki», Institut obrazovanija. Moscow, NIU VShJe, 2017, 32 p. (In Russ.).

24. «Ot Volgi do Eniseja...»: obrazovatel'naja migracija molodezhi v Rossii [«From the Volga to the Yenisei...»: educational migration of youth in Russia]. N. K. Gabdrahmanov, N. Ju. Nikiforova, O. V. Leshukov; Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaja shkola jekonomiki», Institut obrazovanija [National Research University Higher School of Economics. Institute of education]. Moscow, NIU VShJe, 2019, 48 p. (In Russ.).

Рукопись поступила в редакцию 25.07.2019
Submitted on 25.07.2019

Принята к публикации 15.09.2019
Accepted on 15.09.2019

Информация об авторах / Information about the authors:

Габдрахманов Нияз Камилевич – кандидат географических наук, доцент, научный сотрудник, проектно-учебная лаборатория «Развитие университетов», Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; 8 (495) 772-95-90 (*22126); ngabdrahmanov@hse.ru.

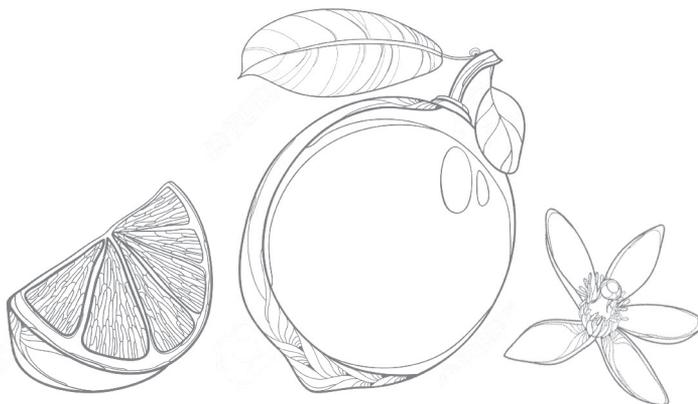
Лешуков Олег Валерьевич – заместитель заведующего, проектно-учебная лаборатория «Развитие университетов», Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; 8 (495) 772-95-90 (*22126); oleshukov@hse.ru.

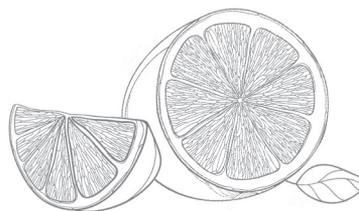
Платонова Дарья Павловна – заведующий проектно-учебной лабораторией «Развитие университетов», Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; 8 (495) 772-95-90 (*22126); dplatonova@hse.ru.

Niyaz K. Gabdrakhmanov – PhD (Geography), Associate Professor, Research fellow, Laboratory for University Development, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics; +7 (495) 772-95-90 (*22126); ngabdrahmanov@hse.ru.

Oleg V. Leshukov – Deputy Head, Laboratory for University Development, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics; +7 (495) 772-95-90 (*22126); oleshukov@hse.ru.

Daria P. Platonova – Head of Laboratory for University Development, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics; +7 (495) 772-95-90 (*22126); dplatonova@hse.ru.





DOI 10.15826/umpa.2019.04.028

ПРОИЗВОДСТВО МООК В УНИВЕРСИТЕТЕ: ЦЕЛИ, ДОСТИЖЕНИЯ, БАРЬЕРЫ

У. С. Захарова

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

Аннотация. Данная концептуальная статья направлена на определение целей администраторов вузов, запускающих проекты по производству массовых открытых онлайн-курсов (МООК), и установление достигнутых в этом направлении успехов и имеющихся барьеров. В свете всё набирающей темпы цифровизации и экономии бюджетов образовательных организаций обсуждение рациональности этой деятельности и разработка вариантов по её повышению представляется актуальной как для вузов, уже реализующих проекты по производству МООК, так и для тех, кто рассматривает такую возможность в будущем и способен разработать проект с учётом зарубежного и отечественного опыта. В статье представлены цели, которые ассоциируют с проектами по производству МООК вузы США и Европы, где появились первые курсы данного формата, а также предпринята первая попытка включить в этот контекст позицию руководителей российских вузов. На материале англо- и русскоязычной литературы представлен обзор опыта, накопленного производителями онлайн-курсов этого формата, при достижении этих целей. Обзор научных и публицистических материалов свидетельствует о том, что заявленные цели на текущий момент всё ещё в полной мере не реализованы, их достижение требует разработки дополнительных механизмов и инструментов, которые также имеют свои ограничения. На основании этих выводов строится предположение о том, что МООК не проявил себя в качестве самостоятельного решения целей вузов-разработчиков, но имеет потенциал эффективного инструмента для достижения желаемых результатов при условии встраивания в стратегию организации. Ограничением данной работы является использование публицистических материалов для установления целей администраторов российских вузов, реализующих проекты по производству МООК, в связи со слабой представленностью в научном дискурсе. Дальнейшие исследования этого вопроса смогут уточнить и дополнить полученные результаты. В статье представлены рекомендации по измерению и повышению эффективности вузовских проектов по производству МООК в достижении поставленных целей.

Ключевые слова: массовые открытые онлайн-курсы (МООК), доступ к высшему образованию, привлечение студентов, интернационализация, интеграция онлайн-курсов

Благодарности: Автор выражает признательность коллегам из Центра социологии высшего образования и Проектно-учебной лаборатории «Развитие университетов» НИУ ВШЭ, а также директору Института международного образования СибГМУ за ценные комментарии к статье.

Для цитирования: Захарова У. С. Производство МООК в университете: цели, достижения, барьеры. Университетское управление: практика и анализ. 2019; 23(4): 46–68. DOI: 10.15826/umpa.2019.04.028

DOI 10.15826/umpa.2019.04.028

MOOC PRODUCTION WITHIN THE UNIVERSITY: AIMS, ACHIEVEMENTS, BARRIERS

U. S. Zakharova

*National research university «Higher School of Economics»
20 Myasnitskaya str., Moscow, 101000, Russian Federation; uzakharova@hse.ru*

Abstract. The concept paper aims at defining the objectives associated by the administrators of higher educational institutions (HEIs) with massive open online course (MOOC) production and at revealing the progress achieved and the barriers faced. Ever increasing tempo of digitization and budget savings at educational institutions make rationality of this activity and elaboration of ideas for increasing it a hot topic for discussion – both for those HEIs that have already launched such projects and for those who, being able to start a project taking into account international and Russian experience, consider this perspective in the future. The paper covers the objectives that American and European HEIs, where the first MOOCs appeared, associate with MOOC production projects. It also presents the first attempt to bring the position of Russian university administrators into this context. English and Russian literature reviewed here reflects the experience of MOOC producers trying to accomplish these objectives. These research and non-research papers show that the objectives set have not been fully met yet, as they require additional mechanisms and tools which are as well limited. This leads to the suggestion that MOOC has not proved to be a stand-alone solution for the universities which produce them, but seems promising if introduced into the organization development strategy. An evident limitation of this paper is using non-research papers to describe the current situation in MOOC industry in Russia, since academic publications on the topic are scarce. Further research might clarify and extinguish the ideas presented in the paper. The conclusion contains some recommendations on measuring and increasing the effectiveness of MOOC production projects in accomplishing the HEIs' objectives.

Keywords: massive open online courses, access to higher education, student recruitment, university promotion, internationalization, blended learning

Acknowledgments: The author is very grateful to colleagues from the Center of Sociology of Higher Education and from the Design and Training Laboratory «University Development» (Higher School of Economics), and to the Director of the Institute of International Education (Siberian State Medical University) for valuable comments on the text of the article.

For citation: Zakharova U. S. MOOC Production within the University: Aims, Achievements, Barriers. University Management: Practice and Analysis. 2019; 23(4): 46–68. (In Russ.). DOI: 10.15826/umpa.2019.04.028

Введение

Каждый год Министерство науки и высшего образования Российской Федерации составляет и публикует в открытом доступе мониторинг эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования по ключевым показателям. Оценка эффективности конкретных проектов, реализуемых в университетах, и обсуждение её итогов, а также работа по улучшению при этом остается в ведении самих университетов. Между тем владение этой информацией могло бы способствовать более эффективной реализации аналогичных проектов другими университетами и повышению эффективности системы высшего образования в целом.

В данной работе рассматривается проект по производству массовых открытых онлайн-курсов (МООК), который впервые был запущен в вузах США почти десять лет назад, а затем появился в сотнях университетов по всему миру, включая большинство ведущих [1] и даже старейшие [2], этот рост численности участников проекта не прекращается [3]. Согласно статистике крупнейшего МООК-агрегатора Class Central за период 2016–2018 гг., количество продуктов этого формата увеличивалось со скоростью 2000 курсов в год, а число вузов-разработчиков составило 100 организаций в год [3–5]. В России запуск этих проектов в вузах поддерживается и даже инициируется государством. Самой масштабной

инициативой в этом направлении стал запуск в 2016 г. приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (СЦОС), цель которого состоит в «повышении качества и расширении возможностей непрерывного образования граждан за счет... увеличения числа обучающихся, освоивших онлайн-курсы»¹. Одним из показателей результативности проекта является кратное увеличение количества произведённых курсов с 450 в 2017 г. до 4000 в 2020 г. Летом 2017 г. в рамках этого проекта был проведен конкурс, в результате которого вузы-победители по восьми лотам² получили гранты в форме государственной субсидии. В 2017–2019 гг. на реализацию этих мероприятий в федеральном бюджете заложен 1 млрд рублей³.

¹ Паспорт приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (протокол от 25.10.2016 № 9). 2016. С. 4.

² Объявление о проведении в 2017 г. конкурсного отбора а предоставление грантов в форме субсидий из федерального бюджета федеральным государственным образовательным организациям высшего образования, за исключением казенных учреждений, в рамках основного мероприятия «Реализация отдельных мероприятий приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» в сфере профессионального образования» государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. Москва, 2017 г., Министерство образования и науки Российской Федерации. Утверждено 4 июля 2017 г.

³ О грантах вузам на развитие онлайн-обучения. Приоритетные проекты – Правительство России. [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/projects/selection/643/28161/> (дата обращения: 08.05.2019).

Развитие онлайн-обучения в России остаётся в национальной повестке, фигурируя и в федеральном проекте «Кадры для цифровой экономики» национальной программы Цифровая экономика Российской Федерации⁴, и в проектах в рамках национального проекта «Образование», например, «Цифровая школа»⁵ и «Учитель будущего»⁶.

Вузовские MOOK в России появились в 2014 г. [6, с. 105], а первыми разработчиками курсов в этом формате стали участники Проекта повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов, получившие финансирование на усиление интернационализации, повышение академической репутации, производство интеллектуальных продуктов и образовательных программ мирового уровня, развитие взаимодействия с другими интересантами науки и производства, а также рост экспорта образовательных услуг [7]. Ставка на MOOK, сделанная вузами из проекта 5–100, может свидетельствовать об их двух друг друга не исключающих целях: использование нового образовательного формата для достижения поставленных перед ними государством задач и экспериментирование с производством MOOK в условиях ресурсной обеспеченности. Позже MOOK стали производить и федеральные, и опорные, и остальные вузы России.

На основании вышеизложенного ясно, что и государство, и руководители высших учебных заведений выделяют значительные ресурсы на развитие проектов по созданию онлайн-курсов, даже в условиях сокращения бюджетов. Всё новые российские вузы, движимые в том числе федеральными инициативами по цифровизации образования и межвузовской конкуренцией, запускают соответствующие проекты. Очевидно, что понимание соотношения целей с результатами проектов по производству MOOK в вузах, в том числе и иностранных, было бы полезно и опытным разработчикам для рефлексии и возможной корректировки своих действий, и тем, кто только планирует запуск такого проекта в своей организации. Американские коллеги предприняли такую попытку 5 лет назад, представив обзор ожиданий

и достижений в области производства MOOK [8]. С тех пор подобные работы не публиковались, а рассмотрение российского контекста разработки MOOK в вузах вовсе не представлено в литературе.

Таким образом, цель статьи состоит в описании общего контекста достижения вузами своих целей, заявленных в рамках проектов по разработке MOOK. В рамках данной работы: 1) установлены цели вузовских проектов по производству MOOK из имеющихся англо- и русскоязычных научных публикаций; 2) за отсутствием русскоязычных научных работ для выполнения первого этапа предпринят анализ публикаций на сайтах российских вузов-разработчиков MOOK, которые включают комментарий администраторов о целях этой деятельности; 3) осуществлён обзор научных и публицистических источников, отражающих успехи зарубежных и российских вузов в достижении своих целей, а также имеющиеся барьеры. Представлены также рекомендации руководителям вузов по измерению и улучшению результативности данных проектов.

Цели университетов при производстве MOOK

Среди исследований, посвященных целям вузовских проектов по производству MOOK, большой выборкой респондентов-администраторов университетов выделяются две работы, применяющие одну методологию. Allen E., & Seaman J. [9] опросили по одному представителю 2831 вуза США, а Jansen D., Konings L. [10, с. 20] – по одному представителю 99 вузов из 24 стран Европейского пространства высшего образования. Сводка полученных результатов этих двух исследований представлена в табл. 1.

В России аналогичные опросы еще не проводились, а научные работы, представляющие результаты исследований по данной теме на выборке администраторов различных вузов, в свободном доступе не обнаружены. В связи с этим выявление целей российских вузов решено провести на имеющихся публицистических материалах. Формируемая в данной работе российская выборка ограничена только статьями с комментариями разработчиков MOOK, а не представителями всех вузов.

Поиск ответа на вопрос «Каковы цели проектов по производству MOOK в российских вузах?» осуществлялся в несколько этапов.

1. Составлен список российских вузов, представивших свои MOOK на крупнейших мировых (Coursera, EdX) и отечественных платформах (Открытое образование, Лекториум,

⁴ Паспорт программы национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» (протокол от 26.12.2018 № 6). [Электронный ресурс]. URL: https://files.data-economy.ru/Docs/Pass_EduHR.pdf (дата обращения: 08.05.2019).

⁵ Паспорт федерального проекта «Цифровая школа». [Электронный ресурс]. URL: <https://new.avо.ru/documents/33446/1306658/Цифровая+школа.pdf/82453653-bbcc-3356-ffdf-04b00193c783> (дата обращения: 08.05.2019).

⁶ Паспорт федерального проекта «Учитель будущего». [Электронный ресурс]. URL: <https://new.avо.ru/documents/33446/1306658/Учитель+будущего.pdf/19fa3c31-eb98-87ad-089d-de00fc799f6d> (дата обращения: 08.05.2019).

Таблица 1

Результаты исследований целей проектов по производству MOOK в вузах

Table 1

Results of studies devoted to objectives of MOOC production projects in HEIs

№	Основные цели	США (Allen E., Seaman J., 2014)	Европа (Jansen D., Konings L., 2017)
1	Повысить видимость вуза	27,5 %	23 %
2	Активизировать привлечение студентов	20 %	5 %
3	Поэкспериментировать с инновационной педагогикой	18 %	14 %
4	Предоставить гибкие образовательные возможности	17,2 %	33 %
5	Выйти на новых студентов	5,8 %	13 %
6	Заменить <онлайн-курсами> кампусные программы	3,6 %	8 %
7	Освоить сокращение расходов	2 %	0 %
8	Узнать о масштабировании	1,5 %	2 %
9	Создать доход	0,4 %	1 %

Университет, Stepik). В результате установлено 48 вузов из 11 регионов (Москва – 31, Санкт-Петербург – 5, Томск – 3, Владивосток, Екатеринбург, Калининград, Новосибирск, Омск, Тула, Тюмень, Челябинск, Самара – 1), 32 вуза представлены на одной платформе из учитываемых, 10 – на двух, 3 – на трёх (МФТИ, ИТМО, НГУ), 3 – на четырёх (ВШЭ, ТГУ, МИФИ).

2. На официальных сайтах вузов-разработчиков был произведен поиск публикаций (ключевые слова: «MOOK», «MOOC», «онлайн-курс», название платформы, где размещены курсы вуза), которые затем были сортированы по дате и прочитаны по порядку на предмет наличия целей производства MOOK вузом. Предпочтение отдавалось тем статьям, где цели были представлены в прямой речи руководителя организации или подразделения, отвечающего за реализацию проекта. Полученная выборка статей включает 26 статей (из расчета одна статья на вуз) [11–36]. Для остальных 22 вузов (18 московских, а также по 1 из Санкт-Петербурга, Тулы, Омска и Самары) публикаций, соответствующих запросу, найти не удалось, в трёх случаях причина состояла в закрытии сайта вуза в связи со слиянием с другой образовательной организацией.

3. В отобранных статьях были выделены цели производства MOOK в вузе и соотнесены с перечнем целей, представленных в работах Allen E., & Seaman J. и Jansen D., Konings L. В итоге получены следующие результаты: доступ к качественному образованию заявляют целью MOOK-проектов 18 вузов, привлечение студентов – 12, повышение видимости и укрепление бренда вуза – 8, повыше-

ние качества образования, предоставление гибких возможностей обучения, а также интеграцию онлайн-курсов в учебный процесс – 7, освоение новых образовательных технологий – 4, получение прибыли – 1. Таким образом, цели администраторов российских вузов в основном совпадают с целями их зарубежных коллег. Отличие состоит в том, что в России MOOK рассматриваются как способ повышения качества уже предоставляемого образования, а видимости вуза – именно в международной среде. И, наоборот, российские вузы не заявляют для MOOK-проектов такие цели, как сокращение расходов и знакомство с масштабированием.

Для того чтобы установить, насколько эти цели достигнуты, далее проведён обзор англо- и русскоязычной научной и публицистической литературы по соответствующим темам. Так как некоторые цели сильно пересекаются, обзор отражает следующие укрупнённые тематики: расширение доступа к качественному образованию, повышение видимости и укрепление бренда вуза, привлечение студентов, освоение онлайн-педагогике, интеграция онлайн-курсов в традиционный учебный процесс, а также сокращение расходов и получение прибыли.

Расширение доступа к качественному образованию

Обеспечение доступа к образованию в девизах зарубежных и российских MOOK-платформ постулируется чаще всего в комбинации со словами «от лучших университетов». В условиях определенного скепсиса относительно качества обуче-

ния в онлайн-формате сами вузы-разработчики рассматриваются как гаранты качества. Тем не менее результаты, демонстрируемые MOOK, порождают сомнения в том, что образовательные услуги, предоставляемые даже ведущими вузами на онлайн-платформах, являются высококачественными [37]. Не в последнюю очередь это связано с тем, что MOOK оценивается по тем же критериям, что и традиционное образование. В мире на решение этого противоречия направлены системы оценки качества электронных и онлайн-курсов⁷. В России в рамках проекта «СЦОС» проводятся отдельные мероприятия по созданию системы оценки качества онлайн-курсов и организации экспертного совета [38].

Обещанный форматом MOOK доступ к образованию воспринимался как решение проблемы неравенства, однако анализ, проведенный на большой выборке, показывает, что типичный слушатель MOOK – это белый мужчина из США, с высшим образованием, занимающийся профессиональной деятельностью и желающий в ходе самостоятельного онлайн-обучения усовершенствовать имеющиеся или освоить новые компетенции [39–40]. Социально-демографический портрет пользователя на крупнейшей российской платформе «Открытое образование» мало отличается от этого описания [41]. Резюмируя мнения исследователей и экспертов, причины неоправдавшихся ожиданий для слушателей заключаются в следующем:

1) слабая информированность о возможности, предоставляемой MOOK [42], даже среди студентов [43–45];

2) недостаточная ресурсообеспеченность. С одной стороны, слушателю онлайн-курсов требуются элементарные для онлайн-взаимодействия технические ресурсы, такие как наличие компьютера и постоянного надежного интернет-соединения [46–47]. Осознание, что это требование ограничивает возможности потенциальных слушателей из развивающихся стран, послужило стимулом для запуска американской платформой Coursera в этих районах оборудованных центров (образовательных хабов) [48]. С другой стороны, в условиях все усиливающейся политики образовательных онлайн-платформ на монетизацию слушателям требуются финансовые ресурсы для подтверждения своей личности при получении сертификата (платформы

Coursera, edX), получения доступа ко всему курсу или отдельным элементам (Coursera), а также получения возможности пользоваться ими пожизненно (FutureLearn) [48–49];

3) низкий уровень знаний и навыков для обучения на MOOK: компьютерная грамотность, владение языками международного общения [46], главным образом, английским [50, 37], достаточный уровень базового образования (как минимум школьного), которое и сегодня недоступно 263 миллионам детей и подросткам и 20% взрослого населения [51–52]. Более того, исследования, проведенные на зарубежной и российской аудитории MOOK, показали, что слушатели определенного возраста, пола, уровня образования и опыта онлайн-обучения имеют более высокие шансы на успешное прохождение курса [53].

Сами MOOK-платформы также обуславливают неудачи в предоставлении широкого доступа к образованию. В первую очередь, это их техническое несовершенство, которое проявило невозможность обеспечения образованием лиц с заболеваниями, в том числе и ментальными [54]. Данная категория граждан слабо представлена среди слушателей MOOK [55]. Исследования, проведенные на материале некоторых европейских и американских платформ, продемонстрировали, что материалы отдельных курсов и целые платформы еще не адаптированы к особым потребностям [56–58], а представители вузов-разработчиков и MOOK-платформ считают такую адаптацию низкоприоритетной и часто не рассматривают ее в числе своих задач [59]. В 2016 г. в США невыполнение этого требования к онлайн-курсам стало причиной судебных исков в отношении 14 вузов США, в том числе ведущих, таких как Университета Беркли, Стэнфордского и Массачусетского технологического университета [60–61]. Для того чтобы данное требование было выполнено вузами, разрабатывать MOOK следует в соответствии с принципами универсального или даже инклюзивного (учитывающего потребности конкретных групп) педагогического дизайна, что требует дополнительных инвестиций в проект по разработке MOOK.

Онлайн-платформы, зарегистрированные на территории отдельных государств, по политическим причинам также ограничивают доступ к своим ресурсам слушателям из других стран. Так, в 2014 г. Правительство США ограничило доступ к платформе Coursera пользователей из стран, в отношении которых Белый Дом ввел санкции [62].

⁷ Quality Matters <http://www.qualitymatters.org/qa-resources/rubricstandards/higher-ed-rubric>; ECBCheck. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ecb-check.net/criteria-2/> (дата обращения: 08.05.2019).

Повышение видимости вуза и укрепление бренда

Студенты – главный актив вуза. Ряд авторов связывает успешность студенческого набора с видимостью вуза в СМИ и, в первую очередь социальных сетях [63]. Запуск MOOK и новости о курсах – один из информационных поводов для вуза-разработчика. Более того, сами MOOK-платформы являются площадками продвижения вуза, покрывая большую аудиторию. Исследования, подтверждающие вклад MOOK в повышение видимости вуза, еще не представлены в открытом доступе, но опубликованные Томским государственным университетом результаты опроса слушателей своих MOOK свидетельствуют о том, что 46,36% респондентов прежде не слышали об этом вузе, одном из ведущих и старейших в России [64].

Оценка роли производства MOOK в укреплении бренда вуза представляет большую сложность, так как бренд включает ряд элементов (набор обещаний достоинств от использования продукта или услуги, реальная природа бренда и символические элементы, например, логотип) [65], измерение которых к тому же не имеет выработанной единой методологии [66]. Casidy R. опубликовала результаты эмпирического исследования, согласно которым восприятие студентами бренда вуза сильно связано с их удовлетворенностью, лояльностью и коммуникативным поведением после поступления [64].

В свете широкого ассортимента тем MOOK, предлагаемых вузами сегодня, помимо установления влияния MOOK на узнаваемость бренда вуза, актуальными были бы и такие исследования, которые оценивают вклад курсов определенной тематики в узнаваемость бренда вуза. Например, способствуют ли укреплению бренда технического вуза MOOK по социо-гуманитарным вопросам.

Привлечение студентов

Многие вузы ставят одной из основных целей проектов по производству MOOK привлечение студентов [67–68, 49]. Достижение цели по привлечению студентов с помощью MOOK оказывается нетривиальной задачей для вузов. Во-первых, как подчёркивалось ранее, типичные слушатели MOOK уже имеют формальное высшее образование [69] и обычно не ставят целью поступление в вуз. Во-вторых, имеющиеся предложения на платформах редко предназначены для абитуриентов, в особенности программ бакалавриата. В качестве исключения можно привести платформу Лекториум, в каталоге которой имеются курсы для школьников и абитуриентов.

Как правило, основные разработчики MOOK, вузы, предлагают курсы, аналогичные реализуемым в кампусе. Особенно это актуально для платформы «Открытое образование», которая позиционируется как площадка для размещения онлайн-курсов, созданных в соответствии с ФГОС ВО; что ограничивает мотивацию нынешних школьников к ней обращаться, а вузов – создавать курсы для такого пользователя, в условиях риска низкой востребованности. Более того, сотрудники вузов считают, что для онлайн-обучения требуются компетенции, которые еще не сформированы у студентов младших курсов [44]. В этой связи привлечение на MOOK потенциальных магистрантов представляется более вероятным и легким, поскольку (помимо выше указанных аспектов) данная аудитория, скорее всего, более осведомлена о возможностях онлайн-обучения – либо их вуз производит курсы, либо имеет систему встраивания таких курсов в учебный процесс, либо сообщения об этом формате попадают в их информационный поток.

Хотя потенциальные аспиранты предположительно владеют необходимыми для онлайн-обучения компетенциями даже больше, чем магистранты, использование MOOK для их привлечения сомнительно в связи с тем, что данный уровень образования фокусируется не только на обучении, но и на научной деятельности. Авторы-преподаватели разрабатываемых MOOK, направленных на задачу рекрутинга будущих кадров высшей категории, должны демонстрировать не только уровень знания предмета и владения педагогическими технологиями, но и свои исследовательские компетенции, а также репутацию научной школы, инфраструктурную обеспеченность научной деятельности и др.

Самый большой потенциал MOOK-формата с учетом уровня образования и занятости слушателей [69] проявляется в дополнительном профессиональном образовании, что в России помогает решать проблему низкой (по сравнению со странами Европы и ОЭСР) вовлеченности взрослого населения в обучение [70]. На основе онлайн-курсов выстраиваются программы повышения квалификации и переподготовки [71. P.132], которые можно освоить и дистанционно [72], что повышает их привлекательность для онлайн-слушателей из других городов и стран. Более того, получение по завершении такой программы документа государственного образца повышает шансы MOOK-слушателя на учёт этих результатов работодателем.

В завершение рассмотрим выход на иностранных студентов. Перспективность MOOK-

формата для достижения такой цели отмечена на национальном уровне, в приоритетном проекте «Развитие экспортного потенциала российской системы образования»⁸. Отчеты, опубликованные как иностранными [73], так и российскими вузами [74, 64], свидетельствуют о том, что привлечь иностранную аудиторию на свои онлайн-курсы, действительно, удастся, причем как из стран Содружества, что логично в свете распространенности в СНГ русского языка, так и из очень отдалённых. Однако чтобы привлекать и, что немаловажно, удерживать их на курсе, формируя лояльность к вузу [69], помимо высокого качества и актуальности MOOK, требуется: 1) обеспечить достаточную информированность этой аудитории о своём курсе (зарубежные платформы в этом плане перспективнее национальных); 2) нивелировать языковой барьер. Наибольший международный охват имеют курсы, созданные на языках международного общения (в первую очередь английском [75, 76]). Создание MOOK на английском языке усложняется в связи с низким уровнем владения им в нашей стране [77–78]. Разрабатывая MOOK на английском языке, инвестируя в него сравнительно большие кадровые, временные и финансовые ресурсы, вузы создают для себя двоякую ситуацию: потенциальная аудитория курса увеличивается, но в связи с богатым предложением на этом рынке от других вузов, в том числе с мировой репутацией, конкуренция резко возрастает. И тем не менее отечественным вузам удастся производить конкурентоспособные курсы на английском языке, о чём свидетельствуют высокие оценки, проставленные слушателями на платформе Coursera⁹. 3) гарантирование культурной доступности, что требует высокого уровня владения правилами межкультурной коммуникации. Сам факт записи на онлайн-курс ещё не свидетельствует о том, что человек сможет обучаться на этом курсе, и это может быть связано не только с трудностью материала, но и с национальной спецификой представителей других и культур [79].

⁸ Паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» (утвержден 30.05.2017) [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/DkOXerfvAnLv0vFKJ59ZeqTC7ycla5HV.pdf> (дата обращения: 08.05.2019).

⁹ Например, MOOK ВШЭ «Введение в нейроэкономику: как мозг принимает решения» (<https://www.coursera.org/learn/neuroeconomics>), ТГУ «Изменяющаяся Арктика» (<https://www.coursera.org/learn/changing-arctic>), НГУ «От заболевания к генам и обратно» (<https://www.coursera.org/learn/disease-genes>), специализация МФТИ «Английский язык для научных публикации» (<https://www.coursera.org/specializations/english-for-research-publication-purposes>).

Однако анализ ведущих вузов (из 21 страны), разрабатывающих MOOK, показал отсутствие связи между количеством разработанных MOOK и долей иностранцев в студенческом контингенте; положительная, но слабая связь установлена лишь для американских вузов [80].

Эти результаты могут быть связаны с тем, что перевести слушателей своих MOOK в статус обучающихся реализуемых вузом программ вузы могут лишь при условии целенаправленных дополнительных действий. Так, в Томском государственном университете существует прецедент начисления дополнительных баллов за успешное завершение онлайн-курсов при поступлении на традиционные программы [81], а также запуска англоязычной магистерской программы, вступительными испытаниями на которой помимо собеседования и теста на уровень владения английским языком стало успешное прохождение двух тематических онлайн-курсов за авторством ее научного руководителя [82]. Другой ход – предоставление скидки на обучение абитуриентам, освоившим онлайн-курсы того же вуза, введённое НИУ ВШЭ¹⁰. Практикуется также получение доступа к данным слушателей, их прогрессу и демографической информации [83, 49], как и учебным проектам для отбора целевых кандидатов и предоставления им индивидуальных предложений по поступлению в вуз. У этого решения есть существенное ограничение, обусловленное законами о защите персональных данных слушателей, соблюдение которых постулируется онлайн-платформами [84], а ответственность за их исполнение разделяется с вузами-разработчиками MOOK [85]. Даже при условии улаживания всех этих и иных вопросов желаемый эффект может быть не достигнут: участники проектов по рекрутингу студентов из числа MOOK-слушателей констатируют, что далеко не всегда результаты оправдывают средства [67], прежде всего из-за низкой мотивации данной категории лиц к поступлению на традиционные программы [69].

Освоение онлайн-педагогике

В условиях цифровизации образования производство собственных онлайн-курсов рассматривается как хорошая возможность изучить принципы онлайн-педагогике и апробировать их на MOOK-слушателях [86]. Эта мысль подвергается сомнению другими представителями профессионального сообщества, считающими, что данные

¹⁰ Скидки для поступающих в магистратуру в 2019 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://ma.hse.ru/pay2019> (дата обращения: 08.05.2019).

курсы вовсе не отличаются какой-то особенной педагогикой, а являются лишь одним из технологических решений всё того же дистанционного обучения [87]. Важным в этой дискуссии является понимание того факта, что MOOK неоднородны с точки зрения применяемой методики обучения. Первые онлайн-курсы данного формата представляли основную роль в учебном процессе сообществу, где преподаватель являлся лишь одним из участников, фокус приходился на взаимное обучение, а материалы появлялись уже в процессе обучения и нередко создавались самими слушателями. Курсы такого типа называются «коннективистскими MOOK» (сMOOC) и представлены, например, на британской платформе FutureLearn. Последующие онлайн-курсы (xMOOC) ставят преподавателя в центр учебного процесса как транслятора знаний, материалы готовятся им заранее, а их освоение планируется линейным. Данный тип MOOK широко представлен на американской Coursera (coursera.org). Таким образом, для вузов-партнёров различных платформ осваиваемая с MOOK онлайн-педагогика имеет различные принципы.

Формулируя достоинства и недостатки MOOK для преподавателя, представители зарубежных и российских вузов в первую очередь выделяют возможность лучшей организации учебного процесса с одной стороны и педагогическое несовершенство с другой [88]. В целом низкое педагогическое качество MOOK подтверждается и результатами исследования Margaryan A. et al. [89]. Не в последнюю очередь этим обусловлена потребность в совершенствовании курса и после запуска, проведении мер по улучшению результатов слушателей и повышению доли прошедших обучение полностью (например, с помощью интервенций [90]). Эти задачи решаются на основе анализа данных, собираемых MOOK-платформой, способствующего принятию взвешенных решений (data-driven decisions). Именно автор первого MOOK, Siemens G., ввёл понятие «учебная аналитика» для обозначения «измерения, сбора, анализа и презентации данных о слушателях и их контекстах для понимания и оптимизации обучения и среды, в которой оно происходит» [91]. К сожалению, самим преподавателям свойственно воспринимать учебную аналитику как сферу интересов администраторов образовательных организаций и представителей министерств, а не своих [92, с. 11]. В отличие от зарубежных коллег, сотрудники российских вузов даже не выделяют возможности анализа данных в качестве достоинств MOOK [88]. Эффективность использования этого инструмента

непосредственно связана с наличием у преподавателя компетенций в учебной аналитике; если их недостаточно, требуется помощь специалистов платформы или методиста в команде вуза-разработчика. Важным шагом на пути к решению этой проблемы в России стал автоматизированный сервис аналитики онлайн-курсов, созданный Центром психометрических исследований в онлайн-образовании НИУ ВШЭ [93], апробированный на нескольких российских вузах [94] и интегрированный в портал проекта «СЦОС» для свободного использования [95]. Насколько активно вузы и авторы-преподаватели будут использовать такую возможность, пока неизвестно. Зарубежный опыт показывает, что если преподаватели MOOK и улучшают какой-то курс на основе собранных данных, то это их очный курс, ставший аналогом онлайн-версии [96]. Желают использовать MOOK для улучшения кампусных программ и администраторы вузов, что проявляется в постановке ими следующей цели.

Интеграция онлайн-курсов в учебный процесс

Глобальная тенденция к смешанному обучению, в котором онлайн-курсы встраиваются в традиционные программы, обусловлена рядом задач, начиная с обеспечения индивидуальных образовательных траекторий, и заканчивая повышением экономической эффективности организации. MOOK могут использоваться в качестве дополнительных материалов в рамках традиционного курса для обеспечения разнообразия и индивидуализации обучения, полностью заменять очную дисциплину, на реализацию которой у вуза недостаточно ресурсов (аудиторный фонд, кадровое обеспечение и др.), или быть основной частью дисциплины с очным сопровождением-консультированием силами преподавателя [97]. В свою очередь, интеграция в учебный процесс повышает уровень доверия к результатам обучения на MOOK [98]. В России их перезачёт сегодня не только возможен, но и гарантирован на федеральном уровне¹¹. Согласно приказу министерства, образовательные организации имеют право определять соотношение объема занятий с непосредственным взаимодействием преподавателя со студентами, в том числе полностью от них отказаться, при условии соблюдения прав

¹¹ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23.08.2017 № 816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ».

сотрудников и сохранения уровня качества образования [99].

Защита прав преподавателей и является наиболее острым вопросом при интеграции MOOK в учебный процесс вуза. На заре MOOK-движения, в 2012 г., представители академии западных стран считали, что MOOK приведет к отказу от преподавателя как такового и далеко не гарантирует при этом эффективности обучения [100, 69]. Недавнее исследование показывает, что их российским коллегам при общем положительном отношении к применению MOOK в вузе присущи аналогичные опасения [88]. Насколько они оправданы, то есть действительно ли MOOK применяются в университетах в качестве инструмента сокращения кадров, за неимением соответствующих исследований, неизвестно.

Однако есть мнение, что MOOK, точнее, создаваемые из них онлайн-степени (или онлайн-специализации на Coursera, микромагистерские программы – edX, наностепени – Udacity) угрожают не только преподавателям, но целым вузам, так как имеют потенциальным следствием полное закрытие своих традиционных аналогов [86]. По статистике MOOK-агрегатора Class Central, в 2018 г. число онлайн-степеней увеличилось втрое и превысило отметку в 45 предложений [3]. Sharrock G. предсказывает, что MOOK не сломят ведущие мировые университеты, но вузы со слабой репутацией и невыработанной системой интеграции онлайн-курсов в учебный процесс действительно попадают в зону риска [87]. Следовательно, стоит говорить даже не о конкуренции между MOOK и преподавателями, а о конкуренции онлайн и традиционного обучения [40], национальном и международном соперничестве вузов [40, 69].

В этих условиях, несмотря на богатое предложение на рынке онлайн-курсов, университеты стараются запустить своё производство. Вузы без опыта, создают менее продолжительные, более дешёвые онлайн-курсы для внутреннего использования (SPOC; small private online courses (малые частные онлайн-курсы) [101]. Для разработчиков же массовых курсов актуален сценарий, отражённый в слогане Европейского саммита стейкхолдеров MOOK в 2017 г.: «Выход в мир и назад в кампус», когда онлайн-программы, ранее предложенные внешней аудитории, стали интегрироваться в учебные планы аффилированных студентов.

Очевидно, что всё больше университетов принимают эти вызовы и включают в игру, хотя её правила все ещё неясны. Преподаватели не всегда знают, как встраивать онлайн-курсы

в свою программу, узнавать прогресс своих студентов на MOOK, соотносить расписание очной дисциплины с расписанием MOOK, предоставляемого на образовательной платформе и т. д. Администраторы вузов озадачены вопросами участия в оплате студентами сертификации на MOOK с подтверждением личности (сертификация и услуги онлайн-прокторинга), перерасчёта нагрузки преподавателей, заменяющих часть контактной работы самостоятельным изучением студентами материалов MOOK, признания программ, в которые интегрированы эти курсы [88]. Однако активная работа вузов-лидеров онлайн-обучения в России способствует закрытию белых пятен. Если прежде вузы, пользуясь более мягким регулированием, интегрировали MOOK в программы дополнительного образования детей и взрослых, то теперь, например, Уральский федеральный университет создал прецедент государственной аккредитации и основных образовательных смешанных программ [102]. Высшая школа экономики в свою очередь предлагает вузам активное сопровождение использования своих онлайн-курсов [103], а ТГУ обучает моделям использования MOOK в традиционном образовании в рамках программ повышения квалификации [104].

Сокращение расходов и получение прибыли

Говоря о сокращении расходов с помощью MOOK, в первую очередь имеют в виду экономию финансовых средств за счёт их интеграции в учебный процесс [105]; в случае вузов-разработчиков речь идёт об использовании собственных онлайн-курсов. В 2016 г. В. С. Третьяков и В. А. Ларионова, установили, что экономическая эффективность внедрения MOOK в кампус различна, и зависит от таких факторов, как тип дисциплины, направление подготовки, учебная нагрузка и численность студентов [106]. В новых реалиях, включающих в том числе и сетевые договоры между вузом-разработчиком и интегратором MOOK, требуются свежие исследования и публикации, раскрывающие эту проблему.

Разумеется, вузы будут удовлетворены сокращением расходов посредством интеграции MOOK только в том случае, если расходы на само производство и дальнейшее сопровождение этих курсов будет приемлемым. Основные статьи расходов: приобретение и обслуживание технического оборудования, программного обеспечения для производства видеоматериалов, оплата труда команды проекта (которая составляет от 2 до 30 человек [107]), а также авторов-преподавателей [108] (как за разработку, так и сопровождение

курса впоследствии), и членский или партнерский взнос за размещение и поддержку своих MOOK, который отличается от одной образовательной платформы к другой [69, 89, 109, 110]. В России разработка типичного курса продолжительностью 4–6 недель занимает 3–7 месяцев и обходится вузу в 500–700 тыс. руб. в зависимости от сложности продукта [111].

Сокращение расходов на разработку предлагается проводить за счёт стандартизации производства – создания шаблонов педагогического сценария или дизайна видеолекций [42]. Средства на оплату труда видеооператора и монтажёра, которые составляют большую долю бюджета проекта [108], возможно сэкономить благодаря использованию технологий самозаписи. Такая студия, имеющаяся в Высшей школе экономики, однако позиционируется как оборудование, применяемое для производства видеоматериалов внутреннего назначения [112].

Если раньше принятых сотрудников в проект по разработке MOOK требовалось обучать формату, то теперь рынок онлайн-обучения вышел за стены вузов: это облегчает поиск кадров, но повышает конкуренцию и с другими вузами, и с частным сектором. Более того, в России появились прецеденты выхода сотрудников из состава вузовской команды по производству MOOK с целью создания своих проектов аналогичного профиля; разработанные ими MOOK уже доступны на таких крупных платформах, как Coursera, Stepik, Udemu и Open Profession [113–114].

Далее рассмотрены способы извлечения доходов, которыми разработчики MOOK стараются покрыть свои расходы.

Возможность получения вузами прибыли с разработанных MOOK обеспечивается в первую очередь активной политикой монетизации онлайн-платформ [4, 3]. Несмотря на активную критику, она, очевидно, будет актуальна и в ближайшем будущем, так как результативна: при общем спаде количества новых слушателей MOOK, число пользователей, изучающих эти курсы на платной основе, возросло [3]. Основная статья доходов с MOOK – это сертификация с подтверждением личности слушателя. Не в последнюю очередь цель повысить стоимость сертификатов обусловила появление таких сложных форматов как онлайн-специализация (серия онлайн-курсов с акцентом на практические задания) и онлайн-степень [37]. В России онлайн-специализации предлагаются следующими вузами: ТГУ, ВШЭ, МФТИ, НГУ. Первый прецедент онлайн-степеней реализован в этом году в МФТИ [115].

С целью повышения ценности сертификата и привлекательности курса за счёт включения реальных кейсов из практики, вузы приглашают к производству онлайн-курсов, представителей индустрии: в России МФТИ сотрудничает с Яндекс, НИУ ВШЭ – с Яндекс и Google Россия. Однако платформы заинтересованы в промышленных партнерах достаточно сильно для того, чтобы заключить с ними отношения без посредничества вузов. В результате в каталоге Coursera наблюдается увеличение числа курсов, созданных российскими компаниями, а в нишах, которые прежде занимали вузы, нарастает конкуренция за слушателей. В то же время существует мнение, что в целом усиление присутствия представителей корпоративного сектора на MOOK-платформах не угрожает вузам, так как онлайн-курсы первых направлены лишь на обучение использованию какого-то продукта, производимого данной компанией, или просто укреплению бренда компании [116].

Несмотря на все применяемые меры, приобретают сертификат по окончании обучения далеко не все слушатели. Более того, Jia Y. и его коллеги посчитали, что самый высокий процент слушателей, приобретающих сертификат, приходится на первый запуск курса, а с каждым последующим он падает, хотя количество желающих его приобрести остается неизменным [117], следовательно, каждый последующий запуск требует всё больших усилий по сохранению объемов проданных сертификатов. Среди причин редкой сертификации называют слабое сохранение контингента слушателей [118], высокую стоимость этой услуги (особенно для развивающихся стран [20]), отсутствие мотивации у слушателей [43] и неготовность работодателей признать результаты обучения на MOOK [119]. Продажи сертификатов на MOOK среди российской аудитории ниже, чем в англо-саксонских [120] и европейских странах [39]. Эксперты находят в этой статистике еще и культурологические основания, в частности влияние российской традиции бесплатных образовательных услуг [121].

Увеличение прибыли возможно за счёт привлечения не отдельных слушателей, а целых групп. Профильные министерства некоторых стран уже оплачивают обучение на MOOK своим гражданам [49], так что вузы, которым удастся заинтересовать этих спонсоров, смогут получить большую прибыль. Для групповых корпоративных клиентов Coursera и edX запустили проекты «Для бизнеса», которые позволяют работодателям организовать повышение квалификации своих со-

трудников на одном или нескольких курсах платформы. Российские компании уже присоединились к этому проекту [122], что для отечественных вузов сигнализирует о растущей конкуренции с зарубежными разработчиками MOOK не только за зарубежную аудиторию, но уже и за российских корпоративных пользователей, у которых отсутствует языковой барьер.

При всей сложности доведения слушателя до приобретения сертификата в случае сделки вуз получает лишь часть прибыли: продажу осуществляет платформа и пересылает вузу в установленные сроки сумму за вычетом своей доли [49].

Желание вернуть инвестиции, вложенные в разработку и продвижение MOOK, дало основание для внедрения вузами дополнительных способов монетизации, с участием / без участия платформ. Во-первых, активно применяется формат «freemium» (free+premium), при котором бесплатным остается лишь доступ к лекциям курса, а оцениваемые задания и прочие учебные материалы требуют оплаты, в которую уже включена стоимость сертификата, выдаваемого в случае успешного окончания курса [49]. Во-вторых, понимание, что не все слушатели MOOK могут обучаться самостоятельно, привело к предложению индивидуального сопровождения [48–49]. В-третьих, вузы запускают программы повышения квалификации с выдачей удостоверения государственного образца [72]. В-четвёртых, слушателям можно предлагать товары и услуги, связанные с темой курса (например, учебные пособия, написанные авторами, их семинары и вебинары, частные консультации, приложения или базы данных, которыми владеет вуз, и др.) [49]. Наконец, вуз-разработчик MOOK может предоставлять платные лицензии на использование этих курсов [48]. Пример реализации подобной модели в России представлен сетевыми соглашениями между вузом-разработчиком MOOK и образовательной организацией, которая использует соответствующий курс в учебном процессе. По условиям такого соглашения, заключаемого ВШЭ с партнёрами, вузам-интеграторам помимо возможности обучения своих студентов на MOOK, прохождения итоговой аттестации с процедурой подтверждения личности («прокторинг») и последующей выдачей сертификата, предоставляется техническая и методическая поддержка, а также доступ к учебным данным курса [123].

Подводя итог этому разделу, стоит признать, что вариантов монетизации MOOK множество, и каждый вуз способен разработать свои. Неизвестно, какую прибыль вузам удастся извлечь

в результате применения этих решений, публикации по данной теме в открытом доступе отсутствуют. Однако в профессиональном сообществе признают, что производство онлайн-курсов так и не стало прибыльным [40].

Заключение

Государственная поддержка вносит существенный вклад в развитие цифровизации высшего образования, спонсируя разработки в векторе мировых тенденций. Однако новые технологии приходят на смену старым, и государство уже переносит акценты с производства онлайн-курсов на анализ образовательных данных. В этих условиях вузы-разработчики MOOK встают перед выбором: 1) закрывать проект и прекращать сопровождение обучения на курсах; 2) продолжать его поддерживать, пока позволяют ресурсы, или 3) пересмотреть проект, поместив его в широкий контекст целей университета.

Первый сценарий позволяет вузу продемонстрировать осведомленность о тенденциях в образовании, но и отсутствие долгосрочной стратегии развития онлайн-обучения. На текущий момент как минимум 48 российских вузов, вошедших в выборку для этой статьи, предлагают свои MOOK на открытых (некампусных) площадках, при этом большая часть вузов не отражает эту информацию даже на своём официальном сайте, то есть не использует MOOK для продвижения. Возможно, ресурсы, которые прежде были направлены на развитие MOOK-проекта, дадуткратно лучшие результаты в других сферах деятельности внутри вуза – приобретение нового оборудования в лаборатории, улучшение условий проживания студентов, оплата стажировок сотрудникам, приглашение специалиста по академическому письму на английском языке для обучения научно-педагогического персонала вуза и т. д.

Второй сценарий подразумевает продление реализации MOOK-проекта, но на неопределённый срок в связи с низким уровнем рациональности и высокой ресурсозатратностью этой деятельности. При этом конкурентоспособны лишь лучшие MOOK [40]: слушатели проставляют курсам оценки, платформы на этом основании ранжируют их в каталоге, демонстрируя новым слушателям в первую очередь высокорейтинговые предложения и повышая их шансы быть выбранными вновь.

Третий сценарий требует времени и вовлечения ключевых лиц направлений деятельности вуза, но выводит и проект, и организацию на новый

уровень. Такие вузы не только встраивают MOOK во внутривузовскую систему, но и формируют внешнюю: учреждают собственные платформы, выигрывают гранты на реализацию мероприятий на региональном и федеральном уровне, инициируют новые проекты и определяют правила развития области. Вновь пришедшим на рынок MOOK образовательным организациям предстоит принять эти правила или найти возможности для формулирования новых, более эффективных и рациональных с точки зрения использования ресурсов проектов. К счастью, у группы преследования при этом есть возможность учиться на опыте лидеров.

В данной статье представлены цели, которые ставят перед собой вузы-разработчики MOOK, в США, Европе и России. Обзор публикаций об опыте этих вузов демонстрирует, что поставленные цели, связанные с различными направлениями деятельности организации, не были достигнуты. Очевидно, что MOOK могут быть лишь одним из инструментов достижения этих целей, но не единственным и универсальным, чем

сильнее MOOK-производство встроено в стратегию развития вуза, тем выше шансы на её эффективность. В табл. 2 представлены цели MOOK-проектов, поставленные в широком общеуниверситетском контексте, обобщение опыта вузов в достижении этих целей, а также рекомендуемые действия для повышения эффективности этой деятельности. В первую очередь не относительно какой-либо цели, а всего проекта рекомендуется проведение аудита потребностей и проблем заинтересованных, разработка стратегии развития онлайн-обучения в вузе и информирование о ней всех потенциально вовлеченных сотрудников. Далее предлагается провести оценку потребностей слушателей, усилить фокус онлайн-курсов на конкурентном позиционировании вуза, включить MOOK в абитуриентскую кампанию вуза, актуализировать компетенции преподавателей и повысить качество обучения, обеспечить эффективность и безопасность интеграции MOOK в учебный процесс, а также оптимизировать расходы и увеличить доходы от производства MOOK.

Таблица 2

Сводка результатов и рекомендации по достижению целей MOOK-проектов в вузах

Table 2

Resume of the findings and recommendations on achieving objectives set in MOOC-projects at HEIs

Цель администраторов вузов	Результаты	Рекомендации
		1) проведение аудита потребностей и проблем вуза, оценка возможности их решения с помощью проекта по производству (и использованию) MOOK; 2) определение метрик и периодичности оценивания запущенного проекта; 3) разработка стратегии развития онлайн-обучения и доведение её до сведения всех сотрудников, в первую очередь лидеров мнений и противников онлайн-обучения
Расширение доступа к качественному образованию	Беспрецедентный охват аудитории, но в силу барьеров «на вход» и «на выход» люди с низким социально-экономическим статусом представлены в этой группе слабо	1) оценка потребностей слушателей в доступности материалов, 2) разработка изменений, которые требуются большинству слушателей, расчет ресурсозатрат на их внесение; 3) следование принципам универсального (или инклюзивного) педагогического дизайна при разработке и обновлении материалов; 4) реализация мероприятий по информированию целевых категорий граждан о возможностях онлайн-обучения и помощь им в освоении технологии
Повышение видимости вуза и укрепление бренда	Платформы – каналы продвижения MOOK и вуза-разработчика, но эффективность этого канала еще мало изучена	1) анализ и оценка связи запущенных вузом MOOK с его брендом (формируют ли они единый желаемый образ университета, приходят ли в вуз бывшие онлайн-слушатели, как минимум на сайт вуза); 2) усиление связи (насыщение курса информацией об университете, ссылками на его сайт и иные реализуемые проекты, продвижение MOOK на тех площадках, которыми пользуются представители целевой аудитории вуза); 3) разработка и активная реализация маркетинговой компании MOOK; 4) продвижение MOOK на оффлайн-, так и онлайн-площадках, в том числе реализуемое силами автора-преподавателя в профессиональном сообществе; 5) обращение к слушателям с просьбой оставлять отзывы о пройденном курсе; 6) формирование базы контактов слушателей MOOK вуза для информирования о будущих онлайн- и оффлайн-предложениях

Цель администраторов вузов	Результаты	Рекомендации
Привлечение студентов	Большой охват аудитории, но доля потенциальных абитуриентов в этом числе невысока	1) оценка роли MOOK в абитуриентской кампании: осведомлены ли абитуриенты о наличии MOOK у вуза, является ли MOOK каналом их привлечения, соответствует ли уровень, тематика и период обучения на курсе целевой аудитории, есть ли механизм перевода слушателей в статус абитуриентов? 2) разработка вариантов встраивания MOOK в абитуриентскую кампанию: замена одного из вступительных испытаний на успешно пройденный MOOK вуза, скидка для коммерческих студентов; 3) позиционирование MOOK в презентациях на специализированных площадках и мероприятиях по поиску абитуриентов; 4) расширение аудитории за счёт встраивания в русскоязычные MOOK субтитров на языках международного общения
Освоение онлайн-педагогике	MOOK предоставляет опыт преподавания с помощью ИКТ, но педагогическое качество этих курсов низкое, нет согласия в оценке инновационности применяемой в этих курсах педагогики, слабо используется потенциал учебной аналитики	1) обучение преподавателей, предоставление активной административной и методической поддержки авторам-разработчикам и интеграторам курсов (в том числе в формате наставничества), поддержка осведомленности сотрудников о тенденциях в онлайн-обучении; 2) для повышения качества традиционных и онлайн-курсов следует использовать учебную аналитику. В свете многих барьеров – технологических, правовых и психологических – вузы-разработчики MOOK могут воспользоваться этими благоприятными условиями для знакомства с современной компьютерной учебной аналитикой, освоения культуры работы с данными, и использования MOOK-платформ в качестве экспериментальной площадки
Интеграция онлайн-курсов в учебный процесс	Возможности лучшей организации учебного процесса, применяется уже многими вузами, как разработчиками, так и не разработчиками MOOK, но в вопросах организации смешанного обучения всё еще остаётся много белых пятен, и интеграция ассоциируется с угрозой как преподавателям, так и вузам, в целом	1) проведение оценки качества реализуемых дисциплин и проблем, которые можно разрешить с помощью MOOK, а также рассчитать требуемые ресурсы на внедрение этой практики; 2) обучение административных и педагогических сотрудников реализации всех этапов использования онлайн-курсов, начиная с расчёта нагрузки преподавателя, и завершая моделями интеграции; 3) в условиях активно обсуждаемых рисков увольнения, с которым сопряжено смешанное обучение, для смягчения оппозиции сотрудников следует зафиксировать не только обязанности, но также права и гарантии, предоставляемые преподавателям, интегрирующим MOOK
Сокращение расходов и получение прибыли	Возможность сокращения расходов на реализацию очных дисциплин при переходе на смешанный формат, различные варианты монетизации, но высокая ресурсозатратность производства MOOK, низкий в общей массе спрос на платные курсы и платные сервисы, сильная зависимость от политики платформ, на которых вуз размещает свои курсы	1) на начальных этапах проекта сокращение расходов за счёт использования бесплатных платформенных предложений (Stepik, Eduardo от Лекториума), уже имеющегося в вузе технического оборудования, а также привлечения сотрудников – специалистов по созданию аудиовизуальных материалов (например, из телестудии университета или с факультета журналистики); 2) извлечение прибыли из уже вложенных инвестиций при низкой нагрузке за счет предложения внешним партнерам вузовской материальной базы, а также задействованных в проекте кадров (заёмный труд – outstaffing). В перспективе эта внешняя организация может стать партнером вуза по разработке совместного MOOK с разделением расходов на производство; 3) заёмный труд повышает риски перехода сотрудников во внешнюю партнерскую организацию, следовательно, расходов на обучение вновь принятых и падения темпов производства. Для удержания молодых, творческих и амбициозных сотрудников вузовских проектов по разработке MOOK стоит разработать чёткую систему мотивации и стимулирования, обязательно предоставив возможность реализовывать собственные идеи, возможно, под контролем опытных коллег; 4) сокращение расходов на производство MOOK, призванных повысить качество жизни граждан, за счёт спонсорства заинтересованных организаций (например, Общество Красного креста)

Инвестиции в качественную реализацию онлайн-обучения нужны не только для самих MOOC, но и для других образовательных технологий: учебная аналитика, адаптивное обучение, использование искусственного интеллекта. Если предыдущая ступень (онлайн-курсы) будет ненадежной, то вся лестница современного обучения, по которой в разном темпе поднимаются игроки рынка, будет шаткой. При этом международная конкуренция в этой сфере высока, а Североамериканский и Азиатско-Тихоокеанский регионы технологически развиты сильнее. Для того чтобы Россия имела возможность определять повестку образовательных технологий в будущем, необходимо сделать качественный рывок, для чего стоит рассмотреть перспективы объединения усилий всех игроков. Национальные исследовательские университеты имеют компетенции и инфраструктуру для производства и использования MOOC, профильные – технические и медицинские вузы – опыт разработки обучающих тренажеров-симуляторов и программируемых систем, педагогические – знания о проектировании образовательных систем, и т. д. Межвузовское сотрудничество по принципу взаимопомощи, обмена информацией и опытом будет способствовать достижению желаемых результатов. Процесс поиска этих точек пересечения, определение лучших вариантов взаимодействия и установление договоренностей может быть продолжительным и непростым, но выходящим на уровень устойчивой эффективности в ближайшей или дальней перспективе.

При обсуждении в этой статье развития онлайн-обучения несколько раз поднимался вопрос угроз, которые оно несёт очному обучению. Kaplan A. M. и Haenlein M. лаконично сформулировали это в вопросе: «В чем ценность диплома, полученного на очном отделении (требующего к тому же больших ресурсов, в том числе и временных), когда есть MOOC того же вуза?» [40]. Это особенно актуально, если сравнивать MOOC не с полноценной программой бакалавриата или магистратурой, а с краткосрочными программами, например, дополнительного профессионального образования. Ценность очевидна только тогда, когда очная программа несравнимо богаче онлайн-курса. Во-первых, это обогащение обеспечивается преподавателем: его компетенциями по организации образовательного процесса, навыками проектирования и сопровождения индивидуализированного обучения, умением установить отношения со студентами, которые будут способствовать их развитию. Иллюстрацией этого контраста

может стать бескомпромиссная и уже расхожая фраза: «Любой учитель, который может быть заменен на компьютер, должен быть заменен» [124]. Во-вторых, очное обучение – это среда: окружение, взаимоотношения с другими студентами, преподавателями и представителями вуза, а также материальное обеспечение, предлагаемое университетом, который находится в некоем городе с его инфраструктурными возможностями. В этой связи онлайн-обучение и MOOC в частности – это тот самый стимул к развитию преподавателей, вузов и городов, который едва ли когда-то может быть «в подходящее время», но важно, чтобы реакция на него была своевременной, а за скорость этой реакции в первую очередь ответственны администраторы университетов.

Список литературы

1. MOOCs: a massive opportunity for higher education, or digital hype? [Электронный ресурс]. URL: <https://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2012/aug/08/mooc-coursera-higher-education-investment> Mike Boxall, Aug 2012 (дата обращения: 18.07.2019).
2. *Shah D.* Oxford University: One of World's Oldest Universities, Jumps on MOOC Train [Электронный ресурс]. URL: <https://www.class-central.com/report/oxford-university-mooc/> (дата обращения: 09.09.2018).
3. *Shah D.* Year of MOOC-based Degrees: A Review of MOOC Stats and Trends in 2018 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.classcentral.com/report/moocs-stats-and-trends-2018/> (дата обращения: 08.05.2019).
4. *Shah D.* Monetization over Massiveness: A Review of MOOC Stats and Trends in 2016 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.classcentral.com/report/moocs-stats-and-trends-2016/> (дата обращения: 18.07.2019).
5. *Shah D.* A Product at Every Price: A Review of MOOC Stats and Trends in 2017 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.classcentral.com/report/moocs-stats-and-trends-2017/> (дата обращения: 18.07.2019).
6. *Лебедева М. Б.* Массовые открытые онлайн-курсы как тенденция развития образования // Человек и Образование. 2015. № 42 (1). С. 105–108.
7. 5–100: Проект повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://www.5top100.ru/about/more-about> (дата обращения: 18.07.2019).
8. *Hollands F. M., Tirthali D.* MOOCs: Expectations and Reality. New York, 2014.
9. *Allen, E., & Seaman, J.* Grade change: Tracking online education in the United States. Babson Survey Research Group Report [Электронный ресурс]. URL: <http://sloanconsortium.org/publications/survey/grade-change-2013> (дата обращения: 18.07.2019).
10. *Jansen D., Konings L.* MOOC Strategies of European Institutions / D. Jansen, L. Konings, EADTU, 2017. 73 с.

11. ТУСУР заключил соглашение с международной образовательной интернет-платформой Iversity (22.06.2015) [Электронный ресурс]. URL: <https://tusur.ru/ru/novosti-i-meropriyatija/jizn-v-tusure/prosmotr/-/novost-tusur-zaklyuchil-soglashenie-s-mezhdunarodnoy-obrazovatelnoy-internet-platformoy-iversity> (дата обращения: 18.07.2019).
12. Курс Политеха «Обществознание» задает правильный курс в жизни (6.07.2016) [Электронный ресурс]. URL: https://www.spbstu.ru/media/news/education/course-polytechnic-science-sets-the-right-course-in-life/?sphrase_id=1052691 (дата обращения: 18.07.2019).
13. Проект 5–100 / Другие характеристики [Электронный ресурс]. URL: <https://www.susu.ru/ru/university/project-5-100/road-map/university-target-model/additional-elements> (дата обращения: 18.07.2019).
14. Журнал Финансист. № 193. «Цифровая трансформация в высшем образовании» (01.06.2019) [Электронный ресурс]. URL: <https://tinyurl.com/y3n8desw> (дата обращения: 18.07.2019).
15. НГУ выходит на глобальный рынок онлайн-образования (15.09.2015) [Электронный ресурс]. URL: <https://nsu.ru/cd5cadc528a379b5aeafdb190d2f8f7c> (дата обращения: 18.07.2019).
16. Получить знания онлайн (13.10.2014) [Электронный ресурс]. URL: http://www.tsu.ru/news/poluchit_znaniya_onlayn/?sphrase_id=208681 (дата обращения: 18.07.2019).
17. Онлайн-обучение в СПбГЭТУ «ЛЭТИ» [Электронный ресурс]. URL: <https://etu.ru/ru/on-line-obuchenie/> (дата обращения: 18.07.2019).
18. В ТПУ обсудили, как изменится система электронного обучения в вузе в 2018 году (22.11.2017) [Электронный ресурс]. URL: <https://news.tpu.ru/news/2017/11/11/27964/> (дата обращения: 18.07.2019).
19. Университет ИТМО стал партнером европейской образовательной онлайн-платформы Iversity (05.07.2017) [Электронный ресурс]. URL: <http://news.ifmo.ru/ru/education/cooperation/news/6790/> (дата обращения: 18.07.2019).
20. Онлайн-курсы ТюмГУ появятся на Национальной платформе «Открытое образование» (19.12.2017) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.utmn.ru/presse/novosti/obrazovanie/473799/> (дата обращения: 18.07.2019).
21. Благодаря онлайн-курсам лучшие преподаватели будут доступны широкой аудитории (20.04.2015) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hse.ru/news/edu/148622527.html> (дата обращения: 18.07.2019).
22. Открытый курс «Электричество и магнетизм» от МФТИ на Coursera. (20.03.2014) [Электронный ресурс]. URL: https://mipt.ru/about/departments/liot/coursera.php?sphrase_id=306807 (дата обращения: 18.07.2019).
23. Сотрудничество компании Coursera с МГИМО (14.03.2016) [Электронный ресурс]. URL: https://mgimo.ru/about/news/departments/sotrudnichestvo-coursera/?sphrase_id=21933709 (дата обращения: 18.07.2019).
24. НИЯУ МИФИ стал членом Национальной платформы «Открытое образование» (09.01.2019) [Электронный ресурс]. URL: https://mephi.ru/content/news/1387/129823/?sphrase_id=12514220 (дата обращения: 18.07.2019).
25. Около 25 тыс. человек записались на бесплатные онлайн-курсы МГУ (29.08.2016) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.msu.ru/press/smiaboutmsu/okolo-25-tyschelovek-zapisalis-na-besplatnye-onlayn-kursy-mgu.html> (дата обращения: 18.07.2019).
26. Смогут ли заменить on-line-образование традиционные университеты обсуждали на конференции «EdCrunch» в НИТУ «МИСиС» (22.11.2014) [Электронный ресурс]. URL: <https://misis.ru/university/news/education/2014-10/2165/> (дата обращения: 18.07.2019).
27. Онлайн-курсы СПбГУ [Электронный ресурс]. URL: <https://spbu.ru/universitet/onlayn-kursy-spbgu> (дата обращения: 18.07.2019).
28. Директор института технологий открытого образования Александр Карасик: «Онлайн-обучение качественнее и доступнее, чем заочное» (25.03.2015) [Электронный ресурс]. URL: <https://urfu.ru/ru/applicant/intervju-s-direktorami-institutov/itoo/> (дата обращения: 18.07.2019).
29. Массовые открытые онлайн курсы [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kantiana.ru/5-100/mook/> (дата обращения: 18.07.2019).
30. МПГУ разместил на «Универсариуме» бесплатные курсы ДПО для учителей русского языка и литературы, математики и физики (05.10.2016) [Электронный ресурс]. URL: <http://mpgu.su/novosti/mpgu-razmestil-na-universariume-besplatnyie-kursyi-dpo-dlya-uchiteley-russkogo-yazyika-i-literaturyi-matematiki-i-fiziki/> (дата обращения: 18.07.2019).
31. IV расширенное заседание Совета по русскому языку при Правительстве РФ (15.12.2014) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.pushkin.institute/news/detail.php?ID=74> (дата обращения: 18.07.2019).
32. Лучшие лекции преподавателей ДВФУ отобраны экспертами для проекта «Универсариум» (20.02.2015) [Электронный ресурс]. URL: https://www.dvfu.ru/news/february-news/lucsie-lekcii-prepodavatelej-dvfu-otobranu-ekspertami-dla-proekta-universarium/?sphrase_id=1010000 (дата обращения: 18.07.2019).
33. Михаил Погосян – СМИ: «Онлайн-обучение – это в какой-то степени социальный лифт» (21.06.2017) [Электронный ресурс]. URL: <https://mai.ru/press/news/detail.php?ID=81893> (дата обращения: 18.07.2019).
34. Ученый совет принял решение о создании инновационных институтов (6.03.2018) [Электронный ресурс]. URL: https://www.sechenov.ru/pressroom/news/uchenyu-sovet-prinyal-reshenie-o-sozdanii-innovatsionnykh-institutov/?sphrase_id=844206 (дата обращения: 18.07.2019).
35. Создана Национальная платформа открытого педагогического образования (15.02.2018) [Электронный ресурс]. URL: <https://mgppu.ru/news/5431> (дата обращения: 18.07.2019).
36. Образование будущего (14.11.2018) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mgpu.ru/obrazovanie-budushhego/> (дата обращения: 18.07.2019).
37. Cooper S. MOOCs: Disrupting the University or Business as Usual? // Arena Journal. 2013. [Электронный ресурс]. URL: <https://arena.org.au/moocs-disrupting->

the-university-or-business-as-usual/ (дата обращения: 18.07.2019).

38. Оценка качества онлайн-курсов [Электронный ресурс]. URL: <http://neorusedu.ru/activity/otsenka-kachestva-onlayn-kursov> (дата обращения: 18.07.2019).

39. *Nesterko S. O. et al.* Evaluating the geographic data in MOOCs // *Neural information processing systems*. 2013. [Электронный ресурс]. URL: <http://nesterko.com/files/papers/nips2013-nesterko.pdf> (дата обращения: 18.07.2019).

40. *Kaplan A. M., Haenlein M.* Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster // *Business Horizons*. 2016. № 4 (59). С. 441–450. doi.org/10.1016/j.bushor.2016.03.008

41. *Семенова Т. В., Вилкова К. А.* Вклад характеристик участников MOOK в формирование уровня удовлетворенности курсом // *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*. 2019 (в печати).

42. Are MOOCs going to disappear? 4 Challenges to Overcome. Laurie Pickard. Nov, 2018, [Электронный ресурс]. URL: <https://www.classcentral.com/report/are-moocs-going-to-disappear-4-challenges-to-overcome/> (дата обращения: 18.07.2019).

43. *Nagasampige M., Subbaiah G. D., Nagasampige K.* MOOCs in Indian University Education System: A Study on Awareness and Motivation among Students and Teachers of Indian Universities. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.scdl.net/InternationalConference/PDFS/DigitalProceeding/T-Dr%20manojkumar%20nagasampege%20Gayatri%20Devi%20Full%20Paper.pdf> (дата обращения: 18.07.2019).

44. *Aboshady O. A. et al.* Perception and use of massive open online courses among medical students in a developing country: multicentre cross-sectional study // *BMJ open*. 2015. Т. 5. № 1. [Электронный ресурс]. URL: <https://bmjopen.bmj.com/content/bmjopen/5/1/e006804.full.pdf> (дата обращения: 18.07.2019). doi.org/10.1136/bmjopen-2014-006804

45. *Ichou R. P.* Can MOOCs reduce global inequality in education? // *Australasian Marketing Journal (AMJ)*. 2018. Т. 26. № 2. С. 116–120. doi.org/10.1016/j.ausmj.2018.05.007

46. *Liyaganawardena T. R., Williams S., Adams A. A.* The impact and reach of MOOCs: a developing countries' perspective // *eLearning Papers*. 2014. С. 38–46.

47. Introducing Coursera Learning Hubs: Global Participation, Local Access and Support! October 31, 2013, [Электронный ресурс]. URL: <https://blog.coursera.org/introducing-coursera-learning-hubs-global/> (дата обращения: 18.07.2019).

48. *Dellarocas C., Van Alstyne M. W.* Money models for MOOCs // *Communications of the ACM*, August. 2013. Т. 56. № 8. С. 25–28. doi.org/10.1145/2492007.2492017

49. *Liyaganawardena T. R., Lundqvist K. O., Williams S. A.* Massive open online courses and economic sustainability // *European Journal of Open, Distance and E-learning*. 2015. Т. 18. № 2. С. 95–111. doi.org/10.1515/eurodl-2015-0015

50. *Altbach P. G.* MOOCs as neocolonialism: who controls knowledge? *International Higher Education*. 2014. № 75. С. 5–7. doi.org/10.6017/ihe.2014.75.5426

51. 263 Million Children and Youth Are Out of School. 15/07/2016 [Электронный ресурс]. URL: <http://uis.unesco.org/en/news/263-million-children-and-youth-are-out-of-school> (дата обращения: 18.07.2019).

52. About one-fifth of adults globally have no formal schooling. David Masci. JANUARY 11, 2017 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2017/01/11/about-one-fifth-of-adults-globally-have-no-formal-schooling/> (дата обращения: 18.07.2019).

53. *Семенова Т. В., Рудакова Л. М.* Барьеры при прохождении массовых открытых онлайн-курсов // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2015. № 3. С. 36–48. doi.org/10.14515/monitoring.2015.3.04

54. *González A. M., Rodríguez F. A.* Enabling MOOCs' Usage to Mild and Moderate Intellectual Disabled Users: An Approach to Enhance Mobile Interfaces // *User-Centered Design Strategies for Massive Open Online Courses (MOOCs)*. IGI Global, 2016. С. 157–175.

55. *Iniesto F., McAndrew P., Minocha S., & Coughlan T.* An investigation into the perspectives of providers and learners on MOOC accessibility. In J. M. Dodero, M. S. Ibarra Sáiz, & I. Ruiz Rube (Eds.), *Fifth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturalit y (TEEM'17)* (Cádiz, Spain, October 18–20, 2017). New York, NY, USA: ACM. doi:10.1145/3144826.3145442

56. *Martin J. L., Amado-Salvatierra H. R., Hilera J. R.* MOOCs for all: Evaluating the accessibility of top MOOC platforms // *International Journal of Engineering Education*. 2016. Т. 32. № 5. С. 2274–2283. (дата обращения: 18.07.2019).

57. *Sanchez-Gordon S., Luján-Mora S.* How could MOOCs become accessible? The case of edX and the future of inclusive online learning // *Journal of Universal Computer Science*. 2016. Т. 22. № 1. С. 55–81.

58. *Iniesto F., Rodrigo C.* Accessibility assessment of MOOC platforms in Spanish: UNED COMA, COLMENIA and Miriada X // *2014 International Symposium on Computers in Education (SIIE)*. IEEE, 2014. С. 169–172. doi.org/10.1109/siie.2014.7017724

59. *Iniesto F. et al.* Accessibility of MOOCs: Understanding the Provider Perspective. *Journal of Interactive Media in Education*. 2016(1): 20. С. 1–10. <http://dx.doi.org/10.5334/jime.430>

60. University May Remove Online Content to Avoid Disability Law. Scott Jaschik. September 20, 2016 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.insidehighered.com/news/2016/09/20/berkeley-may-remove-free-online-content-rather-complying-disability-law> (дата обращения: 18.07.2019).

61. *Burgstahler S.* ADA Compliance for Online Course Design // *Educause Review*, 2017 [Электронный ресурс]. URL: <https://er.educause.edu/articles/2017/1/ada-compliance-for-online-course-design>

62. U. S. Law Forces Coursera To Ban Students In Syria, Iran, Cuba, and Sudan [Электронный ресурс]. URL: <https://www.fastcompany.com/3025776/us-law-forces-coursera-to-ban-students-in-syria-iran-cuba-and-sudan> (дата обращения: 18.07.2019).

63. *Rutter R., Roper S., Lettice F.* Social media interaction, the university brand and recruitment performance // *Journal of Business Research*. 2016. Т. 69. № 8. С. 3096–3104. doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.01.025

64. Аналитический обзор по электронному и онлайн-обучению в ТГУ [Электронный ресурс]. URL: <https://ido.tsu.ru/science/projects/proj2018/report17-18.pdf> (дата обращения: 18.07.2019).
65. *Watkins B. A., Gonzenbach W. J.* Assessing university brand personality through logos: An analysis of the use of academics and athletics in university branding // *Journal of Marketing for Higher Education*. 2013. Т. 23. № 1. С. 15–33. doi.org/10.1080/08841241.2013.805709
66. *Chapman S. A. et al.* A strategy for monitoring and evaluating massive open online courses // *Evaluation and program planning*. 2016. Т. 57. С. 55–63. doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.04.006
67. *Ulrich C., Nedelcu A.* MOOCs in Our University: Hopes and Worries // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. № 180. С. 1541–1547. doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.304
68. *Bruhn E.* Towards a Framework for Virtual Internationalization // *International Journal of E-Learning & Distance Education*. 2017. Т. 32. № 1. [Электронный ресурс]. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1159898.pdf> (дата обращения: 18.07.2019).
69. *Krause S. D.* After the Invasion: What's Next for MOOCs? // *Invasion of the MOOCs: The promise and perils of massive open online courses*. Parlor Press, 2014. С. 223–228.
70. Век живи – век учись: непрерывное образование в России / И. А. Коршунов, О. С. Гапонова, В. М. Пешкова; под ред. И. Д. Фрумина, И. А. Коршунова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. doi.org/10.17323/978-5-7598-1779-6
71. *Czerniewicz L. et al.* Developing world MOOCs: A curriculum view of the MOOC landscape // *Journal of Global Literacies, Technologies, and Emerging Pedagogies* 2014. Т. 2. № 3. С. 122–139.
72. *Бабанская О. М., Захарова У. С., Можяева Г. В.* Модель организации онлайн-обучения на основе MOOC и его интеграция в систему непрерывного образования: опыт ТГУ // *Университет XXI века в системе непрерывного образования*. 2016. С. 45–51.
73. *Breslow L. et al.* Studying Learning in the Worldwide Classroom Research into edX's First MOOC // *Research & Practice in Assessment*. 2013. (8). С. 13–25.
74. Массовые открытые онлайн курсы НИУ ВШЭ 2014–2015. Москва, 2015. [Электронный ресурс]. URL: https://www.hse.ru/data/2015/12/21/1132915627/MOOCs_HSE%202014-2015.pdf (дата обращения: 18.07.2019).
75. *Abeer W., Miri B.* Students' Preferences and Views about Learning in a MOOC // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. (152). С. 318–323. doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.203
76. *Boal H. M. C., Stallivieri L.* The Influence of Massive Online Open Courses (MOOCs) on The Internationalization Process of Higher Education // *Optimizing Higher Education for the Professional Student: A balance of flexibility, quality and cultural sensitivity*. 2005. С. 21–38.
77. The world's largest ranking of countries and regions by English skill, available at: <https://www.ef.com/wwen/epi/> (дата обращения: 18.07.2019).
78. Уровень владения английским языком: Россия [Электронный ресурс]. URL: https://www.ef.ru/epi/regions/europe/russia/?fbclid=IwAR2rm7Qdp-uW4bDXM-8y1jzKFksvUqJ1K_cB2WYWkC-Ob5FAgpWNRXblb0Q (дата обращения: 18.07.2019).
79. *de Waard I. et al.* Challenges for conceptualising EU MOOC for vulnerable learner groups // *Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit 2014*. 2014. С. 33–42.
80. *Zakharova U. S.* Online Course Production and University Internationalization: Correlation Analysis // *European MOOCs Stakeholders Summit*. – Springer, Cham, 2019. С. 102–107. doi.org/10.1007/978-3-030-19875-6_12
81. Прогресс на онлайн-курсах поможет абитуриентам поступить в ТГУ (5.07.2019) [Электронный ресурс]. URL: <http://abiturient.tsu.ru/ru/node/455> (дата обращения: 18.07.2019).
82. A new International Master's Degree in Biodiversity at Tomsk State University, Russia [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/316922252_A_new_International_Master's_Degree_in_Biodiversity_at_Tomsk_State_University_Russia (дата обращения: 18.07.2019).
83. *Quinn B. J.* Mining the MOOC: HR Looks to Online Courses to Recruit and Retain Talent [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ericagolden.com/blog/2015/12/20> (дата обращения: 09.09.2018).
84. General Data Protection Regulation (GDPR) [Электронный ресурс]. URL: <https://learner.coursera.help/hc/en-us/articles/360001842031-General-Data-Protection-Regulation-GDPR> (дата обращения: 18.07.2019).
85. Privacy Policy [Электронный ресурс]. URL: <https://www.edx.org/edx-privacy-policy#section-information-usage> (дата обращения: 18.07.2019).
86. *Burd E. L., Smith S. P., Reisman S.* Exploring Business Models for MOOCs in Higher Education // *Innovative Higher Education*. 2014. № 1 (40). С. 37–49. doi.org/10.1007/s10755-014-9297-0
87. *Sharrock G.* Making sense of the MOOCs debate // *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2015. № 5 (37). С. 597–609. doi.org/10.1080/1360080x.2015.1079399
88. *Захарова У., Танасенко К.* MOOC в высшем образовании: достоинства и недостатки для преподавателей // *Вопросы образования*. № 3. 2019. С. 176–202. doi.org/10.17323/1814-9545-2019-3-176-202
89. *Margaryan A., Bianco M., Littlejohn A.* Instructional quality of massive open online courses (MOOCs) // *Computers & Education*. 2015. Т. 80. С. 77–83. doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.005
90. *Kizilcec R. F. et al.* Closing global achievement gaps in MOOCs // *Science*. 2017. Т. 355. № 6322. С. 251–252. <https://doi.org/10.1126/science.aag2063>
91. *Siemens G.* Learning analytics: The emergence of a discipline // *American Behavioral Scientist*. 2013. Т. 57. № 10. С. 1380–1400. doi.org/10.1177/0002764213498851
92. *Arroway P. et al.* Learning analytics in higher education [Электронный ресурс]. URL: <https://library.educase.edu/~media/files/library/2016/2/ers15041a>
93. Центр психометрических исследований в онлайн-образовании НИУ ВШЭ [Электронный ресурс]. URL:

<https://elearning.hse.ru/psychometrics> (дата обращения: 18.07.2019).

94. Разработка и внедрение методики и инструментария психометрической аналитики онлайн-курсов: электронный справочник [Электронный ресурс]. URL: <https://elearning.hse.ru/psychometrics/handbook> (дата обращения: 18.07.2019).

95. ВШЭ запустила сервис психометрической аналитики онлайн-курсов. 2 октября, 2018 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://elearning.hse.ru/news/225050630.html> (дата обращения: 18.07.2019).

96. Literat I. Implications of massive open online courses for higher education: mitigating or reifying educational inequities? // Higher Education Research and Development. 2015. № 6 (34). С. 1164–1177. doi.org/10.1080/07294360.2015.1024624

97. Велединская С. Б., Дорофеева М. Ю. Смешанное обучение: секреты эффективности // Высшее образование сегодня. 2014. № 8. С. 8–13.

98. Bowen W. G. *u др.* Interactive learning online at public universities: evidence from randomized trials. 2012. 53 с. doi.org/10.1002/pam.21728

99. Лекции переносят в онлайн-аудиторию // Газета «Коммерсантъ» № 179 от 02.10.2018, с. 5 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3758336> (дата обращения: 18.07.2019).

100. Voss B. What Campus Leaders Need to Know about MOOCs. An EDUCAUSE Executive Briefing. 2012. 3 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://library.educause.edu/resources/2012/12/what-campus-leaders-need-to-know-about-moocs> (дата обращения: 18.07.2019).

101. Do's & Don'ts For MOOCs & SPOCs. Best practices for developing Massive Open Online Courses and Small Private Online Courses. Edited by Lorri Freifeld [Электронный ресурс]. URL: <https://trainingmag.com/trgmag-article/do%E2%80%99s-don%E2%80%99ts-moocs-spocs> (дата обращения: 18.07.2019).

102. Вуз первым в России аккредитовал программы с онлайн-курсами (20 марта 2019) [Электронный ресурс]. URL: <https://urfu.ru/ru/news/26498> (дата обращения: 18.07.2019).

103. Сетевое взаимодействие университетов с использованием MOOCs [Электронный ресурс]. URL: <https://elearning.hse.ru/network/themain> (дата обращения: 18.07.2019).

104. Модели и технологии интеграции онлайн-курсов в основные образовательные программы [Электронный ресурс]. URL: https://pro-online.tsu.ru/edu/specialist/pk_detail.php?ID=557 (дата обращения: 18.07.2019).

105. Кузьминов Я. И. Вызовы и перспективы развития университетов в России. Университетское управление: практика и анализ. 2018. № 22 (4). С. 5–8.

106. Третьяков В. С., Ларионова В. А. Открытые онлайн-курсы как инструмент модернизации образовательной деятельности в вузе // Высшее образование в России. 2016. № 7. С. 60.

107. Survey of College Plans for MOOCs. Primary Research Group Inc, 2013. 62 с.

108. Hollands F. M., Tirthali D. Resource requirements and costs of developing and delivering MOOCs // The

International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2014. Т. 15. № 5. doi.org/10.19173/irrodl.v15i5.1901

109. How edX Plans to Earn, and Share, Revenue From Its Free Online Courses. By Steve Kolowich FEBRUARY 21, 2013 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.chronicle.com/article/How-edX-Plans-to-Earn-and/137433> (дата обращения: 18.07.2019).

110. Открытое образование: Партнерская программа для вузов России [Электронный ресурс]. URL: https://cdn.openedu.ru/f1367c/Partner_program_2906.pdf (дата обращения: 18.07.2019).

111. Что MOOC грядущий нам готовит. Алёна Литвиненко. 20 сентября 2018. Наука в Сибири: издание Сибирского отделения Российской академии наук [Электронный ресурс]. URL: <http://www.sbras.info/articles/education/что-mooc-gryadushchii-nam-gotovit> (дата обращения: 18.07.2019).

112. Студия самозаписи OneButton // Дирекция по онлайн-обучению НИУ ВШЭ [Электронный ресурс]. URL: <https://elearning.hse.ru/onebutton> (дата обращения: 18.07.2019).

113. Фонд развития онлайн-обучения [Электронный ресурс]. URL: <https://eldf.ru/> (дата обращения: 18.07.2019).

114. Онлайн-курс: Я тренер [Электронный ресурс]. URL: <https://willbecoach.com> (дата обращения: 18.07.2019).

115. Contemporary combinatorics: Online Master's program in English. Phystech School of Applied Mathematics and Informatics [Электронный ресурс]. URL: <https://combipt.ru/> (дата обращения: 18.08.2019).

116. Shah D. MOOCs finds their audience: professional learners and universities, [Электронный ресурс]. URL: <https://www.edsurge.com/news/2017-07-06-moocs-find-their-audience-professional-learners-and-universities> (дата обращения: 18.07.2019).

117. Jia Y. *et al.* Towards economic models for MOOC pricing strategy design // International Conference on Database Systems for Advanced Applications. – Springer, Cham, 2017. С. 387–398. doi.org/10.1007/978-3-319-55705-2_31

118. Reich J., Ruipelez-Valiente J. A. The MOOC pivot // Science. 2019. Т. 363. № 6423. С. 130–131. doi.org/10.1126/science.aav7958

119. Rosendale J. A. Gauging the value of MOOCs: An examination of American employers' perceptions toward higher education change, Higher Education, Skills and Work-Based Learning, 2017. Т. 7. Issue: 2. С. 141–154. doi.org/10.1108/HESWBL-09-2016-0065

120. Liu Z. *et al.* MOOC Learner Behaviors by Country and Culture; an Exploratory Analysis // EDM. 2016. Т. 16. С. 127–134.

121. Соперничество на пользу: как зарабатывать на онлайн-образовании (Ирина Шашкина). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.forbes.ru/tehnologii/339659-sopernichestvo-na-polzu-kak-zarabatyvat-na-onlayn-obrazovanii> (дата обращения: 18.07.2019).

122. Tele2 и СберТех – первые клиенты «Coursera для бизнеса» [Электронный ресурс]. URL: <https://tinyurl.com/y4mkre2o> (дата обращения: 18.07.2019).

123. Сетевое взаимодействие вузов при внедрении онлайн-курсов в учебные планы образовательной програм-

мы. НИУ ВШЭ. Москва, 2018 [Электронный ресурс]. URL: <https://tinyurl.com/y4te5fnn> (дата обращения: 18.07.2019).

124. Krone B. Arthur C. Clarke's Philosophy for the 21st Century // *Journal of Space Philosophy*. 2014. Т. 3. № 1.

References

- MOOCs: a massive opportunity for higher education, or digital hype? available at: <https://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2012/aug/08/mooc-coursera-higher-education-investment> Mike Boxall, Aug 2012 (accessed 18.07.2019). (Eng.).
- Shah D. Oxford University: One of World's Oldest Universities, Jumps on MOOC Train, available at: <https://www.class-central.com/report/oxford-university-mooc/> (accessed 18.07.2019). (Eng.).
- Shah D. Year of MOOC-based Degrees: A Review of MOOC Stats and Trends in 2018, available at: <https://www.classcentral.com/report/moocs-stats-and-trends-2018/> (accessed 18.07.2019). (Eng.).
- Shah D. Monetization over Massiveness: A Review of MOOC Stats and Trends in 2016, available at: <https://www.classcentral.com/report/moocs-stats-and-trends-2016/> (accessed 18.07.2019).
- Shah D. A Product at Every Price: A Review of MOOC Stats and Trends in 2017, available at: <https://www.classcentral.com/report/moocs-stats-and-trends-2017/> (accessed 18.07.2019). (Eng.).
- Lebedeva M. B. Massovye otkrytie onlajn-kursy kak tendenciya razvitiya obrazovaniya [Massive open online courses as a trend of educational development]. *Human and Education*, 2015, vol. 42, no. 1, pp. 105–108 (In Russ.).
- 5–100: Proekt povysheniya konkurentosposobnosti vedushhih rossijskih universitetov sredi vedushhih mirovyh nauchno-obrazovatel'nyh centrov. Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii [Russian academic excellence project] available at: <https://www.stop100.ru/about/more-about> (accessed 18.07.2019). (In Russ.).
- Hollands F. M., Tirthali D. MOOCs: Expectations and Reality. New York, 2014. (Eng.).
- Allen E., & Seaman J. (2014). Grade change: Tracking online education in the United States. Babson Survey Research Group Report, available at: <http://sloanconsortium.org/publications/survey/grade-change-2013> (accessed 18.07.2019).
- Jansen D., Konings L. MOOC Strategies of European Institutions / D. Jansen, L. Konings, EADTU, 2017, pp. 71. (Eng.).
- TUSUR zakljuchil soglasenie s mezhdunarodnoj obrazovatel'noj internet-platfomoy Iversity (22.06.2015) [TUSUR signed an agreement with an international Internet-platform Iversity], available at: <https://tusun.ru/ru/novosti-i-meropriyatiya/jizn-v-tusure/prosmotr/-/novost-tusun-zaklyuchil-soglasenie-s-mezhdunarodnoy-obrazovatelnoy-internet-platfomoy-iversity> (accessed 18.07.2019) (In Russ.).
- Kurs Politeha «Obshhestvoznaniye» zadaet pravil'nyj kurs v zhizni [«Social studies» course by Polytechnic university steers in the right direction] available at: https://www.spbstu.ru/media/news/education/course-polytechnic-science-sets-the-right-course-in-life/?sphrase_id=1052691 (accessed 18.07.2019) (In Russ.).
- Proekt 5–100. Drugie karakteristiki [Project 5–100. Other characteristics], available at: <https://www.susu.ru/ru/university/project-5-100/road-map/university-target-model/additional-elements> (accessed 18.07.2019) (In Russ.).
- Zhurnal Finansist. № 193. «Cifrovaja transformacija v vysshem obrazovanii» (01.06.2019) [Digital transformation in higher education], available at: <https://tinyurl.com/y3n8desw> (accessed 18.07.2019) (In Russ.).
- NGU vyhodit na global'nyj rynek onlajn-obrazovaniya (15.09.2015) [NSU enters global online learning market], available at: <https://nsu.ru/cd5cadc528a379b5aeafdb190d2f8f7c> (accessed 18.07.2019). (In Russ.).
- Poluchit' znaniya onlajn [To get knowledge online], available at: http://www.tsu.ru/news/poluchit_znaniya_onlajn/?sphrase_id=208681 (accessed 18.07.2019) (In Russ.).
- Onlajn-obuchenie v SPbGJeTU «LJeTI» [Online education at SPEU «LETI»], available at: <https://etu.ru/ru/on-line-obuchenie/> (accessed 18.07.2019). (In Russ.).
- V TPU obsudili, kak izmenitsja sistema jelektronnogo obuchenija v vuze v 2018 godu (22.11.2017) [The changes of the university e-learning system in 2018 have been discussed at TPU], available at: <https://news.tpu.ru/news/2017/11/11/27964/> (accessed 18.07.2019). (In Russ.).
- Universitet ITMO stal partnerom evropejskoj obrazovatel'noj onlajn-platfomy Iversity [ITMO university became a partner of a European educational online platform Iversity], available at: <http://news.ifmo.ru/ru/education/cooperation/news/6790/> (accessed 18.07.2019). (In Russ.).
- Onlajn-kursy TjumGU pojavjatsja na Nacional'noj platfome «Otkrytoe obrazovanie» [Online course by Tumsu is now live on National platform «Open education»], available at: <https://www.utmn.ru/presse/novosti/obrazovanie/473799/> (accessed 18.07.2019). (In Russ.).
- Blagodarja onlajn-kursam luchshie prepodavateli budut dostupny shirokoj auditorii (20.04.2015) [Thanks to online courses the best teachers will be accessible for a wide audience], available at: <https://www.hse.ru/news/edu/148622527.html> (accessed 18.07.2019). (In Russ.).
- Otkrytyj kurs «Jelektrichestvo i magnetizm» ot MFTI na Coursera [Open course «Electricity and magnetism» by MIPT on Coursera], available at: https://mipt.ru/about/departments/liot/coursera.php?sphrase_id=306807 (accessed 18.07.2019). (In Russ.).
- Sotrudnichestvo kompanii Coursera s MGIMO (14.03.2016) [Coursera-MGIMO cooperation], available at: https://mgimo.ru/about/news/departments/sotrudnichestvo-coursera/?sphrase_id=21933709 (accessed 18.07.2019). (In Russ.).
- NIJaU MIFI stal chlenom Nacional'noj platfomy «Otkrytoe obrazovanie» (09.01.2019) [MEPHI became a member of the National platform «Open education»], available at: https://mephi.ru/content/news/1387/129823/?sphrase_id=12514220 (accessed 18.07.2019). (In Russ.).
- Okolo 25 tys. chelovek zapisalis' na besplatnye onlajn-kursy MGU [About 25 thousand people enrolled for free online course by MSU], available at: <https://www.msu.ru/press/smi/aboutmsu/okolo-25-tys-chelovek-zapisalis-na-besplatnye-onlajn-kursy-mgu.html> (accessed 18.07.2019). (In Russ.).
- Smozhet li zamenit' on-line-obrazovanie tradicionnye universitety obsuzhdali na konferencii «EdCrunch» v NITU «MISiS» (22.11.2014) [Will online education be able to replace

traditionsl univerisities will be discussed at the EdCrunch conference at MISiS] <https://misis.ru/university/news/education/2014-10/2165/> (accessed 18.07.2019). (In Russ.).

27. Onlajn-kursy SpbGU [Online courses by SpbSU], available at: <https://spbu.ru/universitet/onlajn-kursy-spbgu> (In Russ.) (accessed 18.07.2019). (Eng.).

28. Direktor instituta tehnologij otkrytogo obrazovaniya Aleksandr Karasik: «Onlajn-obuchenie kachestvennee i dostupnee, chem zaочноe» [Alexander Karasik, director at Institute of open education technologies: «Online learning is of higher quality and accessibility than extramural»], available at: <https://urfu.ru/ru/applicant/intervju-s-direktorami-institutov/itoo/> (accessed 18.07.2019). (In Russ.).

29. Massovye otkrytye onlajn kursy [Massive open online courses] URL: <https://www.kantiana.ru/5-100/mook/> (accessed 18.07.2019). (In Russ.).

30. MPGU razmestil na «Universariume» besplatnye kursy DPO dlja uchitelej russkogo jazyka i literatury, matematiki i fiziki [MPSU launched free retraining courses on Universarium platform for teachers of Russian, Literature, Maths and Physics], available at: <http://mpgu.su/novosti/mpgu-razmestil-na-universariume-besplatnye-kursyi-dpo-dlya-uchiteley-russkogo-yazyika-i-literaturyi-matematiki-i-fiziki/> (accessed 18.07.2019). (In Russ.).

31. IV rasshirenoe zasedanie Soveta po russkomu jazyku pri Pravitel'stve RF [IV meeting of Russian language council under the Government of the Russian Federation], available at: <https://www.pushkin.institute/news/detail.php?ID=74> (accessed 18.07.2019). (In Russ.).

32. Luchshie lekci prepodavatelej DVFU otobrazy jekspertami dlja proekta «Universarium» (20.02.2015) [Best lectures by Far East Federal university have been selected by experts for «Universarium» project], available at: https://www.dvfu.ru/news/fe-fu-news/luchshie-lekci-prepodavatelej-dvfu-otobrazy-ekspertami-dla-proekta-universarium/?sphrase_id=1010000 (accessed 18.07.2019). (In Russ.).

33. Mihail Pogosjan – SMI: «Onlajn-obuchenie – jeto v kakoj-to stepeni social'nyj lift» (21.06.2017) [Michail Pogosyan – Mass media: «Online learning is a social lift to some extent»], available at: <https://mai.ru/press/news/detail.php?ID=81893> (accessed 18.07.2019). (In Russ.).

34. Uchenyj sovet prinjal reshenie o sozdanii innovacionnyh institutov [Academic council made a decision to establish innovative institutes], available at: https://www.sechenov.ru/pressroom/news/uchenyy-sovet-prinyal-reshenie-o-sozdanii-innovatsionnykh-institutov-/?sphrase_id=844206 (accessed 18.07.2019). (In Russ.).

35. Sozdana Nacional'naja platforma otkrytogo pedagogicheskogo obrazovaniya [National platform of open pedagogical education has been created] URL: <https://mgppu.ru/news/5431> (accessed 18.07.2019). (In Russ.).

36. Obrazovanie budushhego [Education of the future], available at: <https://www.mgpu.ru/obrazovanie-budushhego/> (accessed 18.07.2019). (In Russ.).

37. Cooper S. MOOCs: Disrupting the University or Business as Usual? // *Arena Journal*. 2013, available at: <https://arena.org.au/moocs-disrupting-the-university-or-business-as-usual/> (accessed 18.07.2019).

38. Ocenka kachestva onlajn-kurov [Online courses quality assessment], available at: <http://neorusedu.ru/activity/otsenka-kachestva-onlajn-kurov> (accessed 18.07.2019). (In Russ.).

39. Nesterko S. O. et al. Evaluating the geographic data in MOOCs, *Neural information processing systems*, 2013, available at: <http://nesterko.com/files/papers/nips2013-nesterko.pdf>

40. Kaplan A. M., Haenlein M. Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster // *Business Horizons*. 2016, № 4 (59), pp. 441–450. (Eng.).

41. Semenova T. V., Vilkovala K. A. Vklad harakteristik uchastnikov MOOC v formirovanie urovnja udovletvorenosti kursom [Contribution of MOOC participants characteristics into formation of the course satisfaction level]. *The Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes Journal*. 2019 (in press).

42. Are MOOCs going to disappear? 4 Challenges to Overcome. Laurie Pickard. Nov, 2018, available at: <https://www.classcentral.com/report/are-moocs-going-to-disappear-4-challenges-to-overcome/> (accessed 18.07.2019). (Eng.).

43. Nagasampige M., Subbaiah G. D., Nagasampige K. MOOCs in Indian University Education System: A Study on Awareness and Motivation among Students and Teachers of Indian Universities, n/d, vol. 2, no. 9, available at: <http://www.scdl.net/InternationalConference/PDFS/DigitalProceeding/T-Dr%20manojkumar%20nagasampege%20Gayatri%20Devi%20Full%20Paper.pdf> (accessed: 18.07.2019). (Eng.).

44. Aboshady O. A. et al. Perception and use of massive open online courses among medical students in a developing country: multicentre cross-sectional study, *BMJ open*, 2015, vol. 5, no. 1, available at <https://bmjopen.bmj.com/content/bmjopen/5/1/e006804.full.pdf>. (дата обращения: 18.07.2019). (Eng.).

45. Ichou R. P. Can MOOCs reduce global inequality in education? *Australasian Marketing Journal (AMJ)*, 2018, vol. 26, no. 2, pp. 116–120. (Eng.).

46. Liyanagunawardena T. R., Williams S., Adams A. A. The impact and reach of MOOCs: a developing countries' perspective, *eLearning Papers*, 2014, pp. 38–46. (Eng.).

47. Introducing Coursera Learning Hubs: Global Participation, Local Access and Support! October 31, 2013, available at: <https://blog.coursera.org/introducing-coursera-learning-hubs-global/> (accessed 18.07.2019). (Eng.).

48. Dellarocas C., Van Alstyne M. W. Money models for MOOCs, *Communications of the ACM*, 2013, vol. 56, no. 8, pp. 25–28. doi.org/10.1145/2492007.2492017. (Eng.).

49. Liyanagunawardena T. R., Lundqvist K. O., Williams S. A. Massive open online courses and economic sustainability, *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 2015, vol. 18, no. 2, pp. 95–111. doi.org/10.1515/eurodl-2015-0015. (Eng.).

50. Altbach, P. G. MOOCs as neocolonialism: who controls knowledge? *International Higher Education*, 2014, vol. 75, pp. 5–7. doi.org/10.6017/ihe.2014.75.5426. (Eng.).

51. 263 Million Children and Youth Are Out of School. 15/07/2016, available at: <http://uis.unesco.org/en/news/263-million-children-and-youth-are-out-school> (accessed 18.07.2019). (Eng.).

52. About one-fifth of adults globally have no formal schooling. David Masci. January 11, 2017, available at: <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2017/01/11/about-one-fifth-of-adults-globally-have-no-formal-schooling/> (accessed 18.07.2019). (Eng.).

53. Semenova T. V., Rudakova L. M. Bar'ery pri prohozhdenii massovyh otkrytyh onlajn-kursov [Barriers to Taking Massive Open Online Courses], *The Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes Journal*, 2015, no. 3, pp. 36–48. (In Russ.). doi.org/10.14515/monitoring.2015.3.04
54. González A. M., Rodríguez F. A. Enabling MOOCs' Usage to Mild and Moderate Intellectual Disabled Users: An Approach to Enhance Mobile Interfaces. User-Centered Design Strategies for Massive Open Online Courses (MOOCs). IGI Global, 2016, pp. 157–175.
55. Iniesto F., McAndrew P., Minocha S., & Coughlan T. An investigation into the perspectives of providers and learners on MOOC accessibility. In J. M. Doderó, M. S. Ibarra Sáiz, & I. Ruiz Rube (Eds.), Fifth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturalit y (TEEM'17) (Cádiz, Spain, October 18–20, 2017). New York, NY, USA: ACM. doi:10.1145/3144826.3145442
56. Martin J. L., Amado-Salvatierra H. R., Hilera J. R. MOOCs for all: Evaluating the accessibility of top MOOC platforms, *International Journal of Engineering Education*, 2016, vol. 32, no. 5, pp. 2274–2283.
57. Sanchez-Gordon S., Luján-Mora S. How could MOOCs become accessible? The case of edX and the future of inclusive online learning, *Journal of Universal Computer Science*, 2016, vol. 22, no. 1, pp. 55–81.
58. Iniesto F., Rodrigo C. Accessibility assessment of MOOC platforms in Spanish: UNED COMA, COLMENIA and Miriada X //2014 International Symposium on Computers in Education (SIIE). IEEE, 2014, pp. 169–172. doi.org/10.1109/siie.2014.7017724
59. Iniesto, F. et al 2016 Accessibility of MOOCs: Understanding the Provider Perspective. *Journal of Interactive Media in Education*, 2016(1): 20, pp. 1–10, doi.org/10.5334/jime.430
60. University May Remove Online Content to Avoid Disability Law. Scott Jaschik. September 20, 2016, available at: <https://www.insidehighered.com/news/2016/09/20/berkeley-may-remove-free-online-content-rather-complying-disability-law> (accessed 18.07.2019).
61. Burgstahler S. ADA Compliance for Online Course Design, *Educause Review*, 2017, available at: <https://er.educause.edu/articles/2017/1/ada-compliance-for-online-course-design>
62. U. S. Law Forces Coursera To Ban Students In Syria, Iran, Cuba, and Sudan, available at: <https://www.fastcompany.com/3025776/us-law-forces-coursera-to-ban-students-in-syria-iran-cuba-and-sudan> (accessed 18.07.2019).
63. Rutter R., Roper S., Lettice F. Social media interaction, the university brand and recruitment performance, *Journal of Business Research*, 2016, vol. 69, no. 8, pp. 3096–3104. doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.01.025
64. Analiticheskij obzor po jelektronnomu i onlajn-obucheniju v TGU [Analytic review on electronic and online learning], available at: <https://ido.tsu.ru/science/projects/proj2018/report17-18.pdf> (accessed 18.07.2019). (In Russ.).
65. Watkins B. A., Gonzenbach W. J. Assessing university brand personality through logos: An analysis of the use of academics and athletics in university branding, *Journal of Marketing for Higher Education*, 2013, vol. 23, no. 1, pp. 15–33. doi.org/10.1080/08841241.2013.805709
66. Chapman S. A. et al. A strategy for monitoring and evaluating massive open online courses, *Evaluation and program planning*, 2016, vol. 57, pp. 55–63. doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.04.006
67. Ulrich C., Nedelcu A. MOOCs in Our University: Hopes and Worries, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 180, pp. 1541–1547. doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.304
68. Bruhn E. Towards a Framework for Virtual Internationalization, *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 2017, vol. 32, no. 1, available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1159898.pdf>
69. Krause S. D. After the Invasion: What's Next for MOOCs? *Invasion of the MOOCs: The promise and perils of massive open online courses*, 2014, pp. 223–228.
70. Korshunov I. A., Gaponova O. S., Peshkova V. M. Vek zhivi – vek uchis': nepreryvnoe obrazovanie v Rossii [Live and learn: lifelong learning in Russia]; ed. I. D. Frumin, I. A. Korshunov; National research university «Higher School of Economics», Moscow, 2019. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1779-6>
71. Czerniewicz L. et al. Developing world MOOCs: A curriculum view of the MOOC landscape, *Journal of Global Literacies, Technologies, and Emerging Pedagogies*, 2014, vol. 2, no. 3, pp. 122–139.
72. Babanskaya O. M., Zakharova U. S., Mozhaeva G. V. Model' organizacii onlajn-obuchenija na osnove MOOC i ego integracija v sistemu nepreryvnogo obrazovanija: opyt TGU [Model for implementing online learning based on MOOC and its integration into the system of lifelong learning: TSU experience]. University of the 21st century in the system of lifelong learning, 2016, pp. 45–51.
73. Breslow L. et al. Studying Learning in the Worldwide Classroom Research into edX's First MOOC, *Research & Practice in Assessment*, 2013, vol. 8, pp. 13–25.
74. Massovye otkrytye onlajn kursy NIU VShJe 2014–2015 [Massive open online courses of National research university Higher School of Economics 2014–2015]. Moscow, 2015, available at: https://www.hse.ru/data/2015/12/21/1132915627/MOOCs_HSE%202014-2015.pdf (accessed 18.07.2019). (In Russ.).
75. Abeer W., Miri B. Students' Preferences and Views about Learning in a MOOC, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 152, pp. 318–323.
76. Boal H. M. C., Stallivieri L. The Influence of Massive Online Open Courses (MOOCs) on The Internationalization Process of Higher Education, *Optimizing Higher Education for the Professional Student: A balance of flexibility, quality and cultural sensitivity*, 2005, pp. 21–38.
77. The world's largest ranking of countries and regions by English skill, available at: <https://www.ef.com/wwen/epi/> (accessed 18.07.2019).
78. Uroven' vladenija anglijskim jazykom: Rossija [Level of proficiency in English: Russia], available at: https://www.ef.ru/epi/regions/europe/russia/?fbclid=IwAR2rm7Qdp-uW4bDXM-8y1jzKfksVUqJ1K_cB2WYWkC-Ob5FAgpWNRXblb0Q (accessed 18.07.2019). (In Russ.).
79. de Waard I. et al. Challenges for conceptualising EU MOOC for vulnerable learner groups, *Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit 2014*, pp. 33–42.

80. Zakharova U. S. Online Course Production and University Internationalization: Correlation Analysis, *European MOOCs Stakeholders Summit*, 2019, pp. 102–107. https://doi.org/10.1007/978-3-030-19875-6_12
81. Progress na onlajn-kursah pomozhet abiturientam postupit' v TGU (5.07.2019) [Achievements in online courses will help to enter TSU], available at: <http://abiturient.tsu.ru/ru/node/455> (accessed 18.07.2019). (In Russ.).
82. A new International Master's Degree in Biodiversity at Tomsk State University, Russia, available at: https://www.researchgate.net/publication/316922252_A_new_International_Master's_Degree_in_Biodiversity_at_Tomsk_State_University_Russia (accessed 18.07.2019).
83. Quinn B. J. Mining the MOOC: HR Looks to Online Courses to Recruit and Retain Talent, available at: <https://www.ericagolden.com/blog/2015/12/20> (accessed 18.07.2019).
84. General Data Protection Regulation (GDPR), available at: <https://learner.coursera.help/hc/en-us/articles/360001842031-General-Data-Protection-Regulation-GDPR> (accessed 18.07.2019).
85. Privacy Policy, available at: <https://www.edx.org/edx-privacy-policy#section-information-usage> (accessed 18.07.2019).
86. Burd E. L., Smith S. P., Reisman S. Exploring Business Models for MOOCs in Higher Education, *Innovative Higher Education*, 2014, vol. 40, no. 1, pp. 37–49. doi.org/10.1007/s10755-014-9297-0
87. Sharrock G. Making sense of the MOOCs debate, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2015, vol. 37, no. 5, pp. 597–609. doi.org/10.1080/1360080x.2015.1079399
88. Zakharova U., Tanasenko K. MOOC v vysshem obrazovanii: dostoinstva i nedostatki dlja prepodavatelej [MOOC in higher education: advantages and pitfalls for instructors]. *Education studies*. No 3, 2019 (In press).
89. Margaryan A., Bianco M., Littlejohn A. Instructional quality of massive open online courses (MOOCs). *Computers & Education*, 2015, vol. 80, pp. 77–83. doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.005
90. Kizilcec R. F. et al. Closing global achievement gaps in MOOCs, *Science*, 2017, vol. 355, no. 6322, pp. 251–252. doi.org/10.1126/science.aag2063
91. Siemens G. Learning analytics: The emergence of a discipline, *American Behavioral Scientist*, 2013, vol. 57, no. 10, pp. 1380–1400. doi.org/10.1177/0002764213498851
92. Arroway P. et al. Learning analytics in higher education, available at: <https://library.educause.edu/~media/files/library/2016/2/ers1504la>
93. Centr psihometricheskikh issledovanij v onlajn-obrazovanii NIU VShJe [Center for psychometric research in online learning, National research university Higher school of economics], available at: <https://elearning.hse.ru/psychometrics> (accessed 18.07.2019). (In Russ.).
94. Razrabotka i vnedrenie metodiki i instrumentarija psihometricheskoi analitiki onlajn-kursov: jelektronnyj spravochnik [Development and integration of psychometric analytical tool for online courses], available at: <https://elearning.hse.ru/psychometrics/handbook> (accessed 18.07.2019). (In Russ.).
95. VShJe zapustila servis psihometricheskoi analitiki onlajn-kurso [HSE launched a tool for psychometric analysis of online courses], available at: <https://elearning.hse.ru/news/225050630.html> (accessed 18.07.2019). (In Russ.).
96. Literat I. Implications of massive open online courses for higher education: mitigating or reifying educational inequities? *Higher Education Research and Development*, 2015, vol. 34, no. 6, pp. 1164–1177. doi.org/10.1080/07294360.2015.1024624
97. Veledinskaya S. B., Dorofeeva M. Ju. Smeshannoe obuchenie: sekrety jeffektivnosti [Blended learning: secrets for efficiency]. *Higher education today*, 2014, no. 8, pp. 8–13.
98. Bowen W. G. et al. Interactive learning online at public universities: evidence from randomized trials. *Journal of Policy Analysis and Management*, 2012, vol. 33, no. 1, pp. 27–53. doi.org/10.1002/pam.21728
99. Lekcii perenosjat v onlajn-auditoriju [Lectures are taken into online classroom]. *Gazeta «Kommersant» № 179*, p. 5, available at: <https://www.kommersant.ru/doc/3758336> (accessed 18.07.2019). (In Russ.).
100. Voss B. What Campus Leaders Need to Know about MOOCs. An EDUCAUSE Executive Briefing, 2012, available at: <https://library.educause.edu/resources/2012/12/what-campus-leaders-need-to-know-about-moocs> (дата обращения: 18.07.2019).
101. Do's & Don'ts For MOOCs & SPOCs. Best practices for developing Massive Open Online Courses and Small Private Online Courses. Edited by Lorri Freifeld, available at: <https://trainingmag.com/trgmag-article/do%E2%80%99s-don%E2%80%99ts-moocs-spocs> (accessed 18.07.2019).
102. Vuz pervym v Rossii akkreditoval programmy s onlajn-kursami (20 marta 2019) [The HEI is the first in Russia to have programs with online courses accredited], available at: <https://urfu.ru/ru/news/26498> (accessed 18.07.2019). (In Russ.).
103. Setevoe vzaimodejstvie universitetov s ispol'zovaniem MOOCs [University networking via MOOCs], available at: <https://elearning.hse.ru/network/themain> (accessed 18.07.2019). (In Russ.).
104. Modeli i tehnologii integracii onlajn-kursov v osnovnye obrazovatel'nye programmy [Models and technologies of online course integration into the main educational programs], available at: https://pro-online.tsu.ru/edu/specialist/pk_detail.php?ID=557 (accessed 18.07.2019). (In Russ.).
105. Kuzminov Y. I. Vyzovy i perspektivu razvitiya universitetov v Rossii [Challenges and perspectives of university development in Russia]. *University Management: Practice and Analysis*, 2018, vol. 4, no. 22, pp. 5–8. (In Russ.).
106. Tretyakov V. S., Larionova V. A. Otkrytie onlajn-kursy kak instrument modernizacii obrazovatel'noj dejatel'nosti v vuz [Open online courses as a modernizing tool for educational activity in a HEI], *Higher education in Russia*, 2016, no. 7, pp. 55–66. (In Russ.).
107. Survey of College Plans for MOOCs. Primary Research Group Inc, 2013, 62 p.
108. Hollands F. M., Tirthali D. Resource requirements and costs of developing and delivering MOOCs, *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 2014, vol. 15, no. 5, pp. 113–133. doi.org/10.19173/irrodl.v15i5.1901
109. How edX Plans to Earn, and Share, Revenue From Its Free Online Courses. By Steve Kolowich FEBRUARY 21,

2013, available at: <https://www.chronicle.com/article/How-edX-Plans-to-Earn-and/137433> (accessed 18.07.2019).

110. Otkrytoe obrazovanie: Partnerskaja programma dlja vuzov Rossii [Open education: partnership program for Russian HEIs], available at: https://cdn.openedu.ru/f1367c/Partner_program_2906.pdf (accessed 18.07.2019). (In Russ.).

111. Chto MOOK grjadushhij nam gotovit [What a future MOOC holds for us]. Aljona Litvinenko. 20 sentjabrja 2018. Nauka v Sibiri: izdanie Sibirskogo otdelenija Rossijskoj akademii nauk [Science in Siberia: edition by Siberian branch of the Russian Academy of Sciences], available at: <http://www.sbras.info/articles/education/chto-mook-grjadushchii-nam-gotovit> (accessed 18.07.2019). (In Russ.).

112. Studija samozapisi OneButton [Studio of self-record One Button]. Direkcija po onlajn-obucheniju NIU VShJe [Elearning office, NRU HSE], available at: <https://elearning.hse.ru/onebutton> (accessed 18.07.2019). (In Russ.).

113. Fond razvitija onlajn-obuchenija [Fund for online learning development], available at: <https://eldf.ru/> (accessed 18.07.2019). (In Russ.).

114. Onlain curs: Ja trener [Online course: I am a trainer], available at: <https://willbecoach.com> (accessed 18.07.2019). (In Russ.).

115. Contemporary combinatorics: Online Master's program in English. Phystech School of Applied Mathematics and Informatics, available at: <https://comb-mipt.ru/> (accessed 18.08.2019).

116. Shah D. MOOCs finds their audience: professional learners and universities, available at: <https://www.edsurge.com/news/2017-07-06-moocs-find-their-audience-professional-learners-and-universities> (accessed 18.07.2019).

117. Jia Y. et al. Towards economic models for MOOC pricing strategy design. *International Conference on Database Systems for Advanced Applications*, 2017, pp. 387–398. doi.org/10.1007/978-3-319-55705-2_31

118. Reich J., Ruipérez-Valiente J. A. The MOOC pivot, *Science*, 2019, vol. 363, no. 6423, pp. 130–131. <https://doi.org/10.1126/science.aav7958>

119. Rosendale J. A. Gauging the value of MOOCs: An examination of American employers' perceptions toward higher education change, *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 2017, vol. 7, no. 2, pp.141–154. doi.org/10.1108/HESWBL-09-2016-0065 (accessed 18.07.2019).

120. Liu Z. et al. MOOC Learner Behaviors by Country and Culture; an Exploratory Analysis, EDM, 2016, vol. 16, pp. 127–134.

121. Sopernichestvo na pol'zu: kak zarabatyvat' na onlajn-obrazovanii [Competition is for the best: how one can earn from online education]. Shashkina I., available at: <https://www.forbes.ru/tehnologii/339659-sopernichestvo-na-polzu-kak-zarabatyvat-na-onlayn-obrazovanii> (accessed 18.07.2019). (In Russ.).

122. Tele2 i SberTeh – pervye klienty «Coursera dlja biznesa» [Tele2 and SberTech are the first customers for «Coursera for business»], available at: <https://tinyurl.com/y4mkre2o> (accessed 18.07.2019). (In Russ.).

123. Setevoe vzaimodejstvie vuzov pri vnedrenii onlajn-kursov v uchebnye plany obrazovatel'noj programmy [University networking of HEIs at online course integration into academic plans of the basic program]. NRU HSE. Moscow, 2018, available at: <https://tinyurl.com/y4te5fnn> (accessed 18.07.2019). (In Russ.).

124. Krone B. Arthur C. Clarke's Philosophy for the 21st Century. *Journal of Space Philosophy*, 2014, vol. 3, no. 1.

Рукопись поступила в редакцию 18.07.2019

Submitted on 18.07.2019

Принята к публикации 23.08.2019

Accepted on 23.08.2019

Информация об авторе / Information about the author:

Захарова Ульяна Сергеевна – кандидат филологических наук, научный сотрудник Центра социологии высшего образования, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 8-925-808-6841; uzakharova@hse.ru; ORCID 0000-0003-4262-3057.

Ulyana S. Zakharova – PhD (Philology), Research Fellow, Center of Sociology of Higher Education, Institute of Education, National research university «Higher School of Economics»; uzakharova@hse.ru; ORCID 0000-0003-4262-3057.



ИНФОРМАЦИОННАЯ ПОДДЕРЖКА ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ В ВУЗЕ

С. В. Тарарыкин, И. Д. Ратманова, Л. Н. Булатов

*Ивановский государственный энергетический университет им. В. И. Ленина
Россия, 153003, г. Иваново, ул. Рабфаковская, 64; ratmanovairina@mail.ru*

Аннотация. Категория: обзорная статья. Цель статьи – описание организации информационной поддержки принятия решений, направленной на повышение эффективности деятельности вуза в рамках интегрированной информационно-аналитической системы управления Ивановским государственным энергетическим университетом (ИСУ ИГЭУ). В рамках ИСУ ИГЭУ поддерживается информационное пространство, ориентированное на комплексную аналитическую обработку накопленных ретроспективных данных. Информационное пространство объединяет согласованные корпоративные базы данных: Бухгалтерский учет и бюджетирование; Штаты, кадры, зарплата; Контингент обучающихся; Материальное обеспечение обучающихся; Учебная нагрузка; Аудиторный фонд; Результаты научно-методической деятельности; Результаты внеучебной деятельности; Показатели эффективности деятельности (ППС / кафедр / факультетов / вуза в целом). В основе поддержки принятия решений лежит мониторинг и оценка показателей, которые отражают финансовую устойчивость вуза, показателей обучения и развития инфраструктуры, показателей результативности основных видов деятельности, а также устойчивости потребителей оказываемых услуг. Накопление и анализ ретроспективных данных в целях информационной поддержки принятия решений является важной составляющей автоматизации корпоративного управления вузом. При этом решения охватывают инновационную политику, кадровую политику, обеспечение сохранности контингента обучающихся, организацию учебного процесса, трансферт результатов научной деятельности в хозяйственный оборот и др. Ценность статьи заключается в том, что российские вузы смогут познакомиться с результатами многолетней (более 10 лет) работы Ивановского государственного энергетического университета по созданию системы информационной поддержки принятия решений, направленных на повышение эффективности деятельности. Результаты как российских, так и международных рейтингов (в ряде систем вуз входит в ТОП-100) подтверждают статус ИГЭУ как одного из ведущих технических вузов страны. По мнению авторов, определенная заслуга в этом принадлежит стратегии информатизации вуза.

Ключевые слова: интегрированная система управления вузом, корпоративная база данных, информационная поддержка принятия решений, показатели эффективности деятельности, аналитическая обработка данных
Для цитирования: Тарарыкин С. В., Ратманова И. Д., Булатов Л. Н. Информационная поддержка принятия управленческих решений в вузе. Университетское управление: практика и анализ. 2019; 23(4): 69–79. DOI: 10.15826/umpa.2019.04.029

INFORMATION SUPPORT FOR MAKING ADMINISTRATIVE DECISIONS IN THE UNIVERSITY

S. V. Tararykin, I. D. Ratmanova, L. N. Bulatov

*Ivanovo State Power Engineering University named after V. I. Lenin
34 Rabfakovskaya str., Ivanovo, 153003, Russian Federation; ratmanovairina@mail.ru*

Abstract. The purpose of the review article is to describe the organization of information support for decision-making, aimed at improving the efficiency of the university's activities within the integrated control system (ICS) at Ivanovo State Power University (ISPU). As a part of the ICS, there is supported the information space oriented towards the integrated analytical processing of the accumulated historical data. The information space combines the following corporate databases: Accounting and Budgeting, Staff, Personnel, Salary, Student Body, Material Support for Students, Study Workload, Classroom Pool, The Results of Scientific and Methodological Activities, The Results of Extracurricular Activities, Performance Indicators (of teaching staff, academic departments, faculties, the university as a whole).

The core of decision support is provided by monitoring and evaluation of indicators, which reflect the financial sustainability of the university, indicators of teaching and infrastructure development, performance indicators of the main types

of activities, as well as the sustainability of consumers of the provided services. The accumulation and analysis of historical data for the informational support of decision-making is an important component of the automation of the university's corporate management. The decisions cover innovation policy, personnel policy, ensuring the preservation of the student body, organizing the educational process, transfer of the results of scientific activity to the economic sector, etc.

This article is important, as it gives the possibility to get acquainted with the results of many years (more than ten years) of work done by Ivanovo State Power University to create a system of information support for decision-making aimed at improving the efficiency of its activities. The results of both Russian and international rankings (in a number of systems the university is in the TOP-100) confirm that ISPU is one of the leading technical universities in the country. In the authors' opinion, a certain merit in this belongs to the strategy of informatization of the university.

Keywords: integrated university management system, corporate database, information support for decision-making, performance indicators, analytical data processing

For citation: Tararykin S. V., Ratmanova I. D., Bulatov L. N. Information Support for Making Administrative Decisions in the University. *University Management: Practice and Analysis*. 2019; 23(4): 69–79. (In Russ.). DOI: 10.15826/um-pa.2019.04.029

В настоящее время, в условиях рыночной экономики, проблемы управления вузом значительно усложняются. Это связано с расширением многоаспектного характера деятельности университета, разнообразием источников финансирования, обилием форм и видов научной, учебной, хозяйственной и производственной деятельности, необходимостью анализа рынка образовательных услуг и мониторинга рынка труда, потребностью адаптации к постоянно меняющимся условиям российской экономики. Перечисленные факторы свидетельствуют о необходимости решения задачи управления вузом на качественно новом уровне.

Базовую роль в деле повышения эффективности управления вузом и качества образовательного процесса играют корпоративные информационные системы (КИС). КИС – это масштабируемая система, предназначенная для комплексной автоматизации всех видов хозяйственной деятельности. КИС объединяет систему управления персоналом, материальными, финансовыми и другими ресурсами организации, используется для поддержки планирования и управления, а также поддержки принятия управленческих решений ее руководством.

В рамках корпоративной системы управления вузом должно поддерживаться информационное пространство, ориентированное на комплексную аналитическую обработку ретроспективных данных. В основе поддержки принятия решений лежит мониторинг и оценка показателей, которые отражают финансовую устойчивость вуза, показатели эффективности обучения и развития инфраструктуры, показателей результативности основных видов деятельности, а также устойчивости потребителей оказываемых услуг.

В Ивановском государственном энергетическом университете (ИГЭУ) с 2007 г. развивается

интегрированная информационно-аналитическая система управления (ИСУ ИГЭУ), поддерживающая единое информационное пространство, характеризующее состояние всех областей деятельности вуза. ИСУ ИГЭУ включает четыре контура: «Управление финансами», «Управление учебной и научной деятельностью», «Управление персоналом» и «Управление ресурсным обеспечением» (рис. 1). При этом в основе системы лежат современные подходы к построению КИС с учетом международных стандартов планирования производственных процессов (MRP/ERP) [1–3]. Вместе с тем опыт информатизации вуза показал преимущество оригинальных подходов к проектированию системы [4] на основе эффективной технологической платформы.

Информация ИСУ ИГЭУ располагается в восьми корпоративных базах данных, включая: Бухгалтерский учет и бюджетирование; Штаты, кадры, зарплата; Контингент обучающихся; Учебная нагрузка; Результаты научно-методической деятельности; Стипендия; Аудиторный фонд; Показатели эффективности деятельности. Информационное обеспечение систем организуется посредством выгрузки необходимых данных в соответствующие файлы; организации прикладных программных интерфейсов; сервисов Интернет. Поддерживается концепция однократного ввода информации закрепленным подразделением и многократное ее использование различными автоматизированными бизнес-процессами. Состав корпоративной информации достаточен для формирования необходимой отчетности вуза.

Ретроспективный анализ накопленной в базах данных информации выполняется с использованием методов интеллектуального анализа данных. В частности, используются: методы снижения размерности признакового пространства для выявления проблемных зон в целях обоснованного

планирования программных мероприятий по повышению эффективности организации определенного вида деятельности; методы кластеризации для типизации исследуемых объектов в целях определения обоснованных значений критериев оценки (центров кластеров); методы классификации в целях прогнозирования значений соответствующих информационных потоков; методы анализа иерархий в сочетании с многокритериальной теорией полезности в целях выполнения рейтинговой оценки информационных объектов [5–7].

Стратегия информатизации ориентирована на достижение ключевых показателей результативности деятельности. В связи с этим разработана и развивается с учетом отраслевых тенденций многоуровневая система показателей эффективности деятельности с уровнями обобщения «Вуз в целом – факультет – кафедра – ППС». В основу положена сбалансированная система показателей по направлениям: «Обучение и развитие», «Внутренние бизнес-процессы», «Потребители услуг», «Финансовая устойчивость» [8]. В свою очередь, эффективность созданной информационной системы определяется достижением определенных показателей результативности [9].

Автоматизация бизнес-процессов в рамках ИСУ ИГЭУ предполагает организацию информационной поддержки принятия решений в целях улучшения соответствующих показателей резуль-

тативности. Рассмотрим использование основных корпоративных баз данных ИСУ ИГЭУ с позиции достижения целевых показателей эффективности.

Бухгалтерский учет и бюджетирование (финансовая устойчивость). Финансовые цели и показатели оценки их достижения играют двойную роль: определяют ожидаемые результаты финансового состояния и служат постоянными ориентирами для показателей других направлений. Финансовые результаты определяют эффективность проводимой инвестиционной политики, уровень доходов преподавателей и сотрудников, выполнение планов по обязательным платежам, отсутствие задолженностей и др.

В ИСУ ИГЭУ поддерживается двухуровневая финансовая структура: на верхнем уровне располагается централизованный фонд вуза (инвестиций и обязательных платежей), на нижнем – центры финансовой ответственности по различным видам деятельности [10]. Учет движения денежных средств осуществляется в разрезе видов деятельности (разработанный классификатор насчитывает порядка 25 наименований). Это позволяет выполнять оценку эффективности, строить планы, выявлять несоответствия в принятых решениях.

К показателям финансовой устойчивости вуза, в частности, относятся следующие: «Доля поступлений от приносящей доход деятельности в общем объеме поступлений от приносящей доход



Рис. 1. Структура ИСУ ИГЭУ

Fig. 1. Structure of ICS in ISPU

деятельности и субсидии на финансовое обеспечение выполнения государственного задания» (стратегический показатель); «Отношение средней заработной платы научно-педагогических работников (из всех источников) к средней заработной плате по экономике региона» (стратегический показатель); «Динамика роста доходов из средств от приносящей доход деятельности по сравнению с предыдущим периодом»; «Динамика роста доходов от НИОКТР по сравнению с предыдущим периодом в расчете на одного научно-педагогического работника»; «Доля фонда оплаты труда основного персонала в структуре фонда оплаты труда вуза», «Коэффициент дифференциации доходов штатных ППС / УВП» и др.

Ежегодно на основе накопленной информации подготавливается аналитический доклад о финансово-хозяйственной деятельности, который делает ректор на заседании расширенного Ученого Совета ИГЭУ. Доклад включает следующие разделы: «Консолидированный бюджет вуза», «Энергосбережение», «Анализ структуры контингента преподавателей и сотрудников», «Анализ доходов преподавателей и сотрудников», «Контингент обучающихся», «Оценка эффективности деятельности кафедр и факультетов», «Социальная среда». Разделы доклада сопровождаются элементами горизонтального, вертикального, структурного, сравнительного, факторного анализа ретроспективных данных. На основе выполненного анализа делается вывод об эффективности принятых решений и определяются задачи дальнейшего развития.

Штаты, кадры, зарплата (обучение и развитие). Показатели обучения и развития определяют инфраструктуру, которая должна обеспечивать долгосрочный рост и совершенствование. Корпоративная система создает условия для продуктивной работы, корпоративных взаимодействий в рамках ИАС. Мотивация персонала поддерживается ежегодной оценкой эффективности деятельности, положенной в основу системы «Эффективный контракт». Основными направлениями оценки являются показатели образовательной деятельности, научно-исследовательской деятельности, инновационной активности (всего 25 показателей). Вся информация для оценки результативности выбирается из корпоративных баз данных. В качестве критериев оценки значений показателей используются скользящие средние значения, полученные на основе обработки данных корпоративного хранилища.

В основу методов оценки положен эвристический метод многокритериальной оценки аль-

тернатив, базирующийся на комбинации метода аналитической иерархии (Analytic Hierarchy Process – АНР) и метода многокритериальной теории полезности (Multi-Attribute Utility Theory – MAUT) [11, 12]. Принята многоуровневая иерархическая структура показателей (так называемое «дерево оценок»), включающая уровень основных направлений деятельности, уровень показателей деятельности и уровень критериев оценки показателей.

Оценка эффективности деятельности выполняется отдельно для групп ППС:

- преподавателей (ассистенты, преподаватели, ст. преподаватели со степенью и без степени);
- доцентов (ППС в должности доцента);
- профессоров (ППС в должности профессора, ректорат, деканы и заведующие кафедрами).

Деятельность каждой группы оценивается соответствующим набором показателей. Для каждой группы определяется абсолютное суммарное значение показателя, а также относительное значение как частное от деления интегрального абсолютного значения на численность группы. Это и является значением критерия оценки (расчетным нормативом) конкретного показателя для конкретной группы ППС.

Оценка деятельности преподавателя по определенному показателю определяется как частное от деления его абсолютного значения на расчетный норматив этого показателя для соответствующей группы ППС. Оценка по каждому направлению равна средневзвешенной оценке по соответствующим показателям. Интегральная оценка ППС (рейтинг ППС) складывается из оценок по всем показателям. В рамках каждой группы выполняется ранжирование сотрудников по убыванию их интегральной оценки (рис. 2).

Аналогичным образом выполняется оценка кафедр и факультетов. При этом в начале года, следующего за отчетным, на основе унифицированного шаблона подготавливаются годовые отчеты в разрезе ППС, кафедр и факультетов. Выявленные ошибки (как правило, связанные с отсутствием фиксации определенных достижений) оперативно исправляются в корпоративных базах данных, только после этого выполняются оценки эффективности деятельности.

Основными направлениями оценки кафедр/факультетов являются показатели кадрового потенциала, учебно-воспитательной деятельности, научно-исследовательской деятельности, финансового результата (включая доходы от госбюджетных и хоздоговорных работ, средства, полученные от контрактного обучения, средства, полученные

ПРОФЕССОР (или руководитель подразделения), кафедра, научная степень, научное звание, совместительство	ОЦЕНКА
1. Профессор 1	2,661 0,008 2,228
2. Профессор 2	2,086 0,044 0,459
3. Профессор 3	265,57 46,10 235,04
	1,89 0,31 1,56
	12,23
	10,30
	61 992
	2,17
	0,75
	0,24
	71 525
	10,509 6,488 7,383
	2,00 1,00 0,049
	41 24 20,02
	1,00 1,00 0,019
	61 56 61 56
	0,047
	4,60 0,50 1,45 0,259
	17 41 1,65 5,61
	0,33 0,50 2,72 3,335
	1,50 0,15 0,91
	1,12 0,75 5,000
	0,22 0,15
	0,60 0,33
	1,50 1,00 0,334
	6,13 0,184
	59,00
	0,00 1,00 1,078
	5,57 0,43
	16,00 9,50 3,651
	4,63 2,60
	4,60 2,77 2,523
	1,78 1,10
	27,40 1,365
	21,00
	0,671 12,010 14,800
	0,33 0,75 0,142
	2,34 5,27
	0,70 0,33 0,059
	12,43 5,92 0,117
	2,96 0,20 0,008
	34,48
	700 000 10 075 500 87 759 480 1 172 115
	0,60 9,11 57,81
	3,750 2,608 898 3 114 656 146 412
	0,02 16,04 19,07

Рис. 2. Фрагмент оценки результативности деятельности ППС (группа «Профессора») / Fig. 2. Fragment of the performance assessment of teaching staff (group «Professors»)

от организации дополнительного профессионального образования и спонсорскую помощь). Оценочные показатели нормированы, т. е. вычисляются как отношение абсолютного значения к количеству ставок профессорско-преподавательского состава (по вузу в целом, по факультетам и по отдельным кафедрам). Следует заметить, что по ряду показателей (например, возраст ППС, количество докторов наук и др.) учитывается доля ставки, которую занимает соответствующий преподаватель.

Расчет значений выполняется посредством сравнения кафедрального показателя со средним значением показателя по вузу в целом. Оценка по каждому направлению равна средневзвешенной оценке кафедры по соответствующим показателям. Из оценок по всем показателям складывается интегральная оценка кафедры / факультета. В табл. 1 приведен фрагмент перечня показателей эффективности деятельности кафедр с ретроспективной вузовских расчетных нормативов за послед-

Таблица 1 / Table 1
Расчетные нормативы эффективности деятельности кафедр на одну ставку ППС (фрагмент)
Performance indicators of the departments in conversion to one full time employee (fragment)

Показатели эффективности деятельности кафедр	2014	2015	2016	2017	2018
Кадровый потенциал					
1.1. Количество ставок ППС	433,230	421,290	397,28	369,150	368,670
1.2. Средний возраст ППС	49,500	49,700	50,000	50,200	50,700
1.3. Д. т. н., профессоров	0,139	0,121	0,123	0,124	0,126
1.4. К. т. н., доцентов	0,545	0,538	0,563	0,589	0,579
...					
Учебная деятельность					
2.1. Количество профилей подготовки	0,171	0,178	0,174	0,165	0,209
2.2. Прием на бюджет	1,962	2,302	2,265	2,395	2,438
2.3. Прием на контракт	1,350	1,317	1,41	1,243	1,18
2.4. Количество магистрантов	0,245	0,921	1,581	1,736	1,923
2.5. Количество иностранных студентов	0,185	0,235	0,232	0,260	0,266
...					
Научно-исследовательская деятельность					
3.1. Количество аспирантов	0,155	0,126	0,078	0,076	0,060
...					

ние пять лет. Анализ динамики нормативов показывает в основном положительные тенденции по большому числу показателей, отражающих эффективность деятельности. Вместе с тем по ряду показателей наметился регресс (например, по возрастному составу ППС, по подготовке кадров высшей квалификации). В связи с этим проводятся соответствующие организационные мероприятия.

Контингент обучающихся (потребители услуг). На основе унификации состояний поддерживается ведение корпоративной базы данных обучающихся, а также учет всех связанных бизнес-процессов (движение контингента, учет успеваемости, материальное обеспечение, воинский учет, студенческий городок, библиотека, оплата за контрактное обучение и др.).

Корпоративная база данных всего контингента обучающихся поддерживается студенческим отделом кадров и обеспечивает унифицированный доступ всех заинтересованных структурных подразделений: деканатов при подготовке проектов приказов по управлению контингентом, а также организации учебного процесса; бухгалтерии для принятия решений по материальному обеспечению студентов и расчетам за платные образовательные услуги; финансово-экономического управления в процессе бюджетирования и при подготовке статистической отчетности; библиотеки при принятии решений по обеспечению студентов учебной литературой; руководителей студенческого городка в процессе учета проживающих в общежитиях и т. д. Аналитический сервис поддерживает структурный анализ контингента в разрезе учебного года, факультета, курса, направления подготовки, профиля, уровня подготовки, формы обучения, основы обучения и т. д.

Ретроспективный анализ состава контингента обучающихся позволяет исследовать тенденции, выявлять отклонения. Актуальный корпоративный справочник используется в процессе функционирования различных систем, автоматизирующих бизнес-процессы в университете. В частности, создана система оперативного мониторинга поступления средств за контрактное обучение. Эта информация используется при прогнозировании поступления денежных средств за образовательные услуги, а также в процессе поддержки принятия решений по развитию инфраструктуры вуза. Автоматизирован расчет стипендии, в рамках которого выполняется анализ охвата обучающихся материальным обеспечением.

В рамках корпоративной базы данных «Контингент обучающихся» организовано ведение учебных планов с контролем успеваемо-

сти, что позволило обеспечить информационную поддержку мероприятий по сохранению устойчивости контингента. Повышается обоснованность решений по объему занятий определенного вида, структуре потоков, нагрузке на кафедру и т. д. Анализ успеваемости позволяет выявлять обучающихся, находящиеся в группе риска, в целях проведения соответствующих организационных мероприятий. Кроме того, анализ статистики успеваемости позволяет выявить проблемные зоны в организации образовательной деятельности.

Ретроспективный анализ состава контингента обучаемых позволяет исследовать тенденции, выявлять отклонения. Ниже приведены некоторые создаваемые системой отчеты:

- отчет о ежемесячном движении студентов в разрезе факультетов, на основе которого в течение года собирается информация для формирования статистической отчетности по формам ВПО;
- отчет об исполнении государственного задания, который по определенному регламенту подается в Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, а в промежутках между периодами подачи используется для своевременного обнаружения свободных бюджетных мест;
- сводный отчет по контингенту, позволяющий получить количество студентов и динамику его изменения в различных разрезах.

Следующие показатели отражают эффективность организации учебного процесса: «Средний балл единого государственного экзамена принятых по результатам единого государственного экзамена на обучение по очной форме по программам бакалавриата и специалитета»; «Удельный вес численности обучающихся (приведенного контингента) по программам магистратуры, подготовки научно-педагогических кадров аспирантуре в общей численности приведенного контингента обучающихся по основным образовательным программам высшего образования»; «Удельный вес численности иностранных студентов, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры, в общей численности студентов (приведенный контингент)» (стратегический показатель); «Доля студентов, сдавших промежуточную аттестацию (зачет / экзамен) не ниже, чем на “удовлетворительно” в общей численности студентов в группе (на потоке)»; «Процент выбывших от общей численности обучающихся» (стратегический показатель); «Процент студентов, имеющих академическую задолженность».

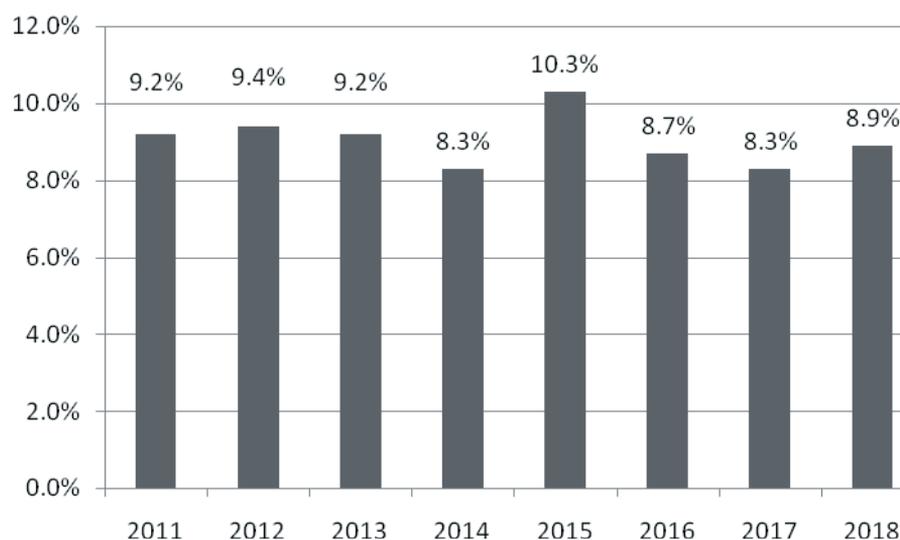


Рис. 3. Процент выбывших от общей численности обучающихся по очной форме обучения (оценка устойчивости контингента)

Fig. 3. The percentage of expelled students from the total number of students on full-time education (assessment of the stability of the contingent)

Следует заметить, что в вузе не уменьшается процент выбывших от общей численности обучающихся (рис. 3). Одним из способов исследования проблемы является анализ использования потенциала зачисленных в вуз студентов. При этом в разрезе отдельных образовательных программ (профилей подготовки) осуществляется анализ трех групп показателей: оценка потенциала зачисленных на учебу студентов, рейтинг студентов по окончании учебы, комплексная оценка потенциала преподавателей, выполняющих учебную нагрузку в рамках данной образовательной

программы. Первый показатель определяется как коэффициент востребованности направления подготовки с учетом количества приоритетов, по которым поступили абитуриенты в вуз. Второй показатель соответствует рейтингу студента (в вузе на протяжении многих лет отработана технология расчета рейтинга студентов в процессе обучения). На рис. 4 показана динамика изменения среднего рейтинга обучающихся в разрезе курсов и факультетов. Третий показатель отражает комплексную оценку эффективности деятельности ППС, работающих в рамках определенной обра-

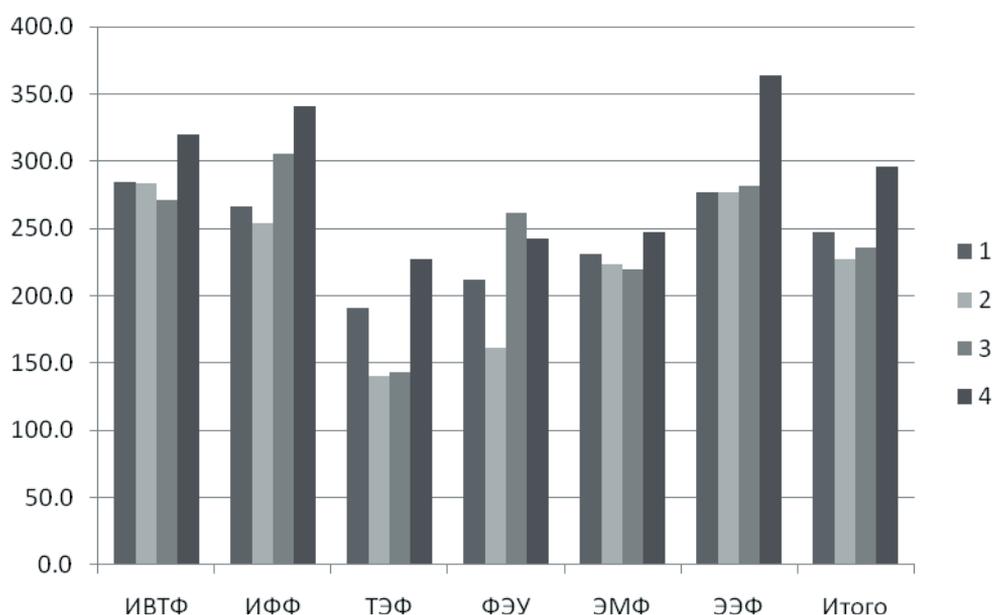


Рис. 4. Средний рейтинг по курсам и факультетам

Fig. 4. Average rating for study years and faculties

зовательной программы, на основе показателей системы «Эффективный контракт». Полученные результаты позволяют исследовать влияние потенциала преподавательского состава на потенциал обучающихся в процессе обучения. Данное исследование является одним из этапов оценки качества организации образовательной деятельности в вузе.

Учебная нагрузка (внутренние бизнес-процессы). Ведение корпоративной базы учебной нагрузки позволяет совершенствовать организацию учебного процесса, включая формирование потоков, структуру групп (подгрупп) обучающихся и др. При этом анализу подвергаются такие показатели, как «Численность студентов, обучающихся по образовательным программам высшего образования в расчете на одного работника ППС» (стратегический показатель); «Количество студентов в группе / подгруппе», «Объем плановой нагрузки на одного преподавателя» и т. д. Проведенные мероприятия, включая организацию потоков, формирование групп (подгрупп), соблюдение определенных ограничений на организацию учебных занятий позволили значительно улучшить соответствующие показатели эффективности. Система ориентирована на повышение качества обучения за счет снижения нагрузки на преподавателя, повышения уровня средней заработной платы, эффективного формирования потоков с привлечением к подготовке учебно-методических комплексов профессионалов и т. д.

Использование аналитического сервиса при планировании учебной нагрузки за последние три года позволило улучшить показатель «Число

студентов очной формы обучения на одного преподавателя» (рис. 5). При этом годовая учебная нагрузка на преподавателя не возросла, а наоборот, снизилась (рис. 6).

Результаты научно-методической деятельности (внутренние бизнес-процессы). Осуществляется мониторинг результатов научной и методической деятельности (публикационной активности, издательской деятельности, участия в научных мероприятиях, трансферта результатов интеллектуальной деятельности в гражданский оборот, активности в привлечении обучающихся к научной работе и др.). Система ориентирована на информационное сопровождение инновационного менеджмента в университете. Накопленная в хранилище данных информация используется для ежегодной оценки результативности вуза в целом, факультетов, кафедр, ППС (рис. 7).

Система мониторинга результатов научно-методической деятельности сотрудников и студентов позволяет выявлять перспективные направления научных исследований, формировать аналитические отчеты. При этом сбор сведений организован посредством корпоративного портала университета. По решению кафедры вышеуказанная информация может быть введена в базу каждым преподавателем через свой личный кабинет или специально выделенным ответственным за науку на кафедре. Регламентом определены модераторы процесса (управление изданий учебно-научной литературы, научно-библиографический отдел библиотеки, научно-исследовательское управление, управление НИРС и талантливой мо-

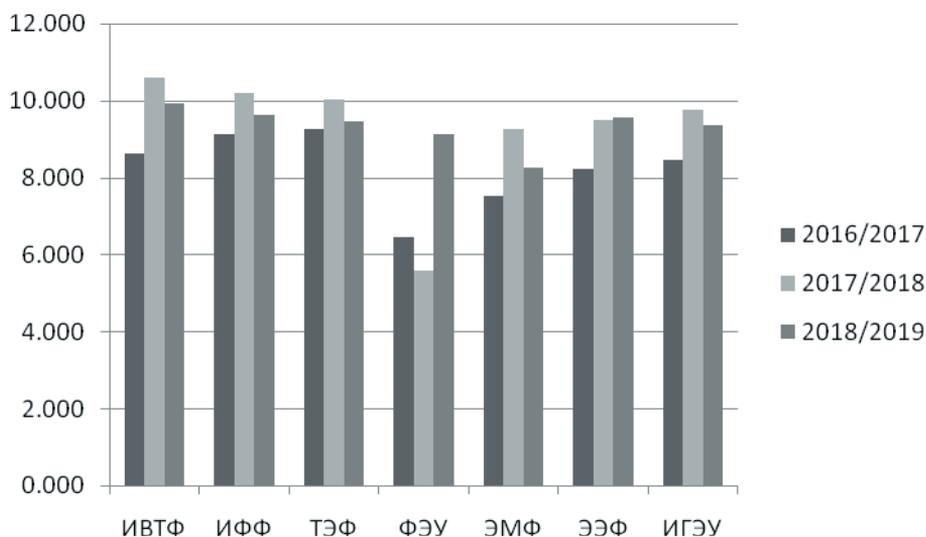


Рис. 5. Число студентов (очная форма обучения, бакалавриат и специалитет) приведенного контингента в расчете на одного ППС (оценка эффективности организации учебного процесса)

Fig. 5. The adjusted number of students (full-time education, bachelor and specialty) per one full time employee (evaluation of the effectiveness of the organization of the educational process)

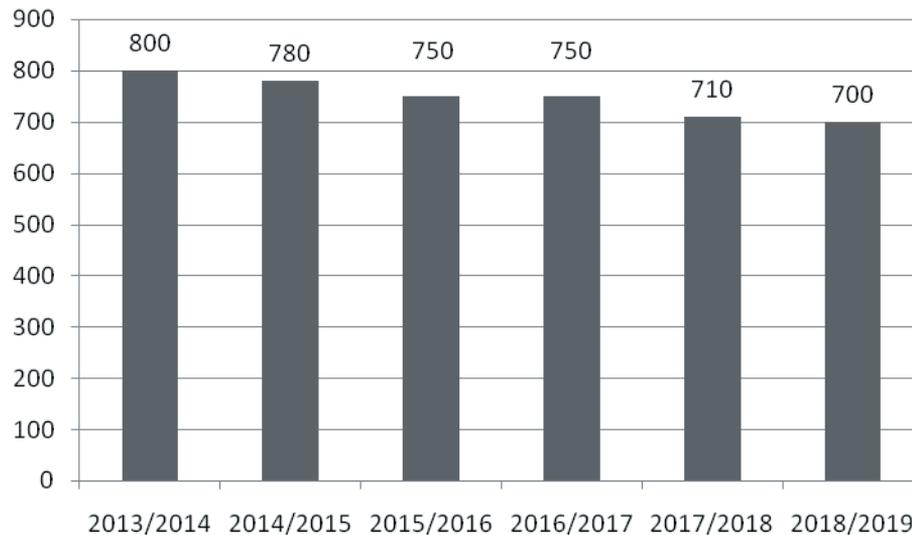


Рис. 6. Динамика изменения ставки ППС, час.

Fig. 6. The dynamics of hours per one full time employee

лодежи, патентно-лицензионный отдел), осуществляющие контроль и подтверждение предоставленной кафедрами информации.

К настоящему времени вся основная статистика научной деятельности вуза интегрирована в корпоративной базе, на основе которой посредством аналитического сервиса выполняется подготовка разноплановых отчетов по всем аспектам научно-исследовательской деятельности университета: «Число публикаций, индексируемых в зарубежных системах научного цитирования Web of Science и Scopus, в расчете на 100 научно-педагогических работников» (стратегический показатель); «Количество цитирований публикаций, изданных за последние 5 лет, индексируемых в зарубежных системах научного цитирования Web of Science и Scopus, в расчете на 100 научно-педагогических работников» (стратегический показатель); «Количество цитирований публикаций, изданных за последние 5 лет, индексируемых в отечественной системе научного цитирования РИНЦ, в расчете на 100 научно-педагогических работников» (стратегический показатель); «Количество цитирований публикаций, изданных за последние 5 лет, индексируемых в отечественной системе научного цитирования РИНЦ, в расчете на 100 научно-педагогических работников» и т. д.

затель); «Количество цитирований публикаций, изданных за последние 5 лет, индексируемых в зарубежных системах научного цитирования Web of Science и Scopus, в расчете на 100 научно-педагогических работников»; «Число публикаций, индексируемых в отечественной системе научного цитирования РИНЦ, в расчете на 100 научно-педагогических работников» (стратегический показатель); «Количество цитирований публикаций, изданных за последние 5 лет, индексируемых в отечественной системе научного цитирования РИНЦ, в расчете на 100 научно-педагогических работников» и т. д.

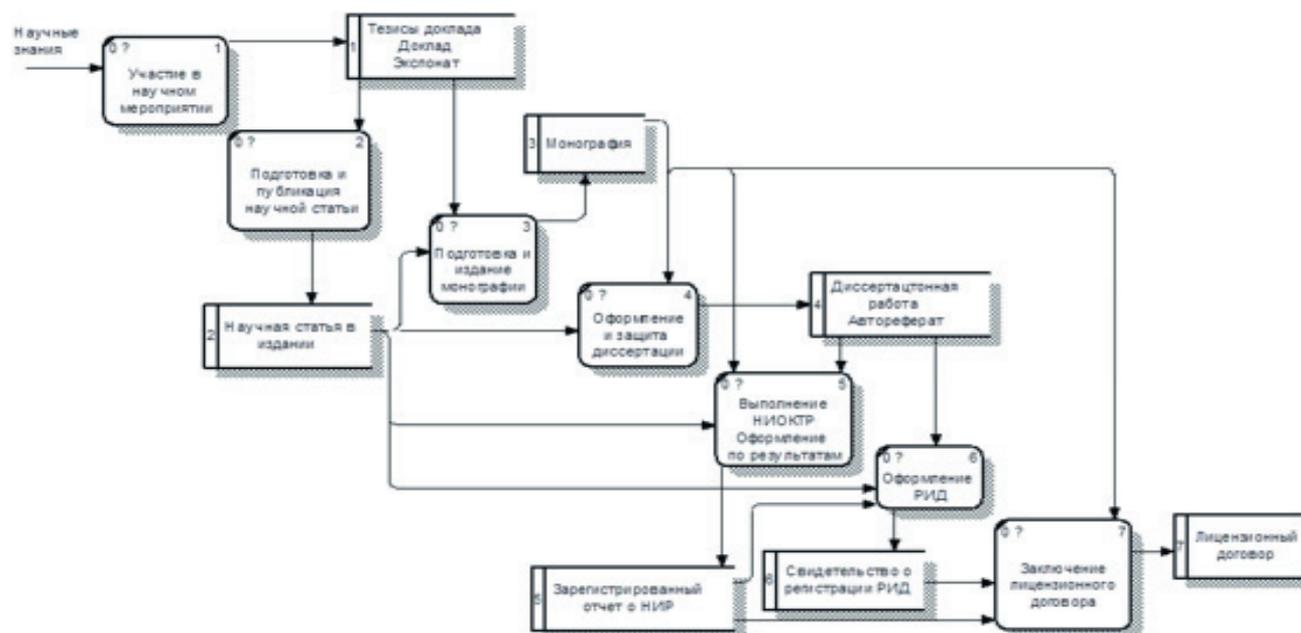


Рис. 7. Диаграмма потоков данных в системе мониторинга результатов научной деятельности

Fig. 7. Data flow diagram in the monitoring system of research results

Накопленная в корпоративной базе информация активно используется в процессе подготовки ежегодных отчетов кафедр / факультетов, а также в процессе оценки эффективности деятельности в вузе. При этом следует отметить, что с развитием системы в вузе значительно активизировалась публикационная активность ППС, а также количество зарегистрированных результатов интеллектуальной деятельности с внедрением в гражданский оборот.

Ресурсы вуза (внутренние бизнес-процессы).

В рамках системы управления ресурсным обеспечением на основе геоинформационных технологий осуществляется учет объектов недвижимости и аудиторного фонда. Регулярно по определенному регламенту проводится инвентаризация аудиторного фонда. Интегрируются схемы инженерных коммуникаций, поэтажные планы корпусов, паспорта объектов недвижимости. В реестре аудиторного фонда накапливаются оперативные данные о текущем состоянии помещений, их использовании, занятости, ремонтах, техническом оснащении. Информация из корпоративной базы используется в процессе анализа эффективности использования помещений кафедрами и структурными подразделениями вуза.

Система управления ресурсным обеспечением подразделений университета интегрирована с системой управления финансами. В частности, анализ базы данных материального учета в системе управления финансами позволил поддерживать решения по оснащенности компьютерной техникой подразделений вуза.

В заключение следует отметить, что организация единой информационной среды управления вузом позволяет системно анализировать его развитие, обоснованно и комплексно планировать программные мероприятия по повышению эффективности деятельности. Обеспечивается возможность выполнять периодическую оценку принимаемых решений и по результатам оценки вносить коррективы на последующие периоды.

Список литературы

1. Хан Д. Планирование и контроль: концепция контроллинга. М.: Финансы и статистика, 1997. 800 с.
2. Абдикеев Н. М., Котова О. В. Корпоративные информационные системы управления. М.: НИЦ ИНФРА, 2015. 464 с.
3. Мертенс П. Интегрированная обработка информации. Операционные системы в промышленности. М.: Финансы и статистика, 2007. 424 с.
4. Костюкевич С. Х., Марахтанов А. Г., Насадкина О. Ю., Штивельман Я. Е. Информационно-аналитическая интегрированная система ПетрГУ: под-

ходы, решения, направления развития // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 5. С. 95–105.

5. Айвазян С. А. Прикладная статистика. Основы эконометрики. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. Т. 1. 656 с.
6. Мюллер А., Гвидо С. Введение в машинное обучение с помощью Python. Руководство для специалистов по работе с данными. СПб.: ООО «Альфа-книга», 2017. 480 с.
7. Макленнен Дж., Танг Чж., Криват Б. Microsoft SQL Server 2008: Data Mining – интеллектуальный анализ данных. СПб.: БХВ-Петербург, 2009. 720 с.
8. Каплан Р. С., Нортон Д. П. Сбалансированная система показателей. От стратегии к действию. М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2005. 320 с.
9. Костров А. В., Матвеев Д. А. Информационный менеджмент. Оценка эффективности информационной системы. Владимир: ВлГУ, 2004. 116 с.
10. Голубицкий Е. М. Управление финансовыми потоками вуза с использованием программы «1С Бухгалтерия для бюджетных организаций» // Университетское управление: практика и анализ. 2009. № 3. С. 63–68.
11. Ларичев О. И. Теория и методы принятия решений, а также Хроника событий в волшебных странах. М.: Логос, 2000. 296 с.
12. Саати Т. Принятие решений. Метод анализа иерархий. М.: Радио и связь, 1989. 316 с.

References

1. Han D. Planirovanie i kontrol': koncepcija controlling [Planning and Control: the concept of controlling], Moscow, Finansy i statistika, 1997, 800 p. (In Russ.).
2. Abdikeev N. M., Kotova O. V. Korporativnye informacionnye sistemy upravlenija [Corporate information management systems], Moscow, NIC INFRA, 2015, 464 p. (In Russ.).
3. Mertens P. Integrirovannaja obrabotka informacii. Operacionnye sistemy v promyshlennosti [Integrated information processing. Operating systems in industry], Moscow, Finansy i statistika, 2007, 424 p. (In Russ.).
4. Kostjukevich S. H., Marahtanov A. G., Nasadkina O. Ju., Shtivel'man Ja. E. [PetrSU Information Analytical Integrated System (IAIS): approaches, solutions, development trends] Informacionno-analitcheskaja integrirovannaja sistema PetrGU: podhody, reshenija, napravlenija razvitija. *University Management: Practice and Analysis*, 2016, no. 5, pp. 95–105. (In Russ.).
5. Ajvazjan S. A. Prikladnaja statistika. Osnovy jekonometriki [Applied statistis. Essentials of econometrics], Moscow, JuNITI-DANA, 2001, vol. 1, 656 p. (In Russ.).
6. Mjuller A., Gvido S. Vvedenie v mashinnoe obuchenie s pomoshh'ju Python. Rukovodstvo dlja specialistov po rabote s dannymi [Introduction to Machine Learning with Python. A guide for data scientists], St. Petersburg, ООО «Al'fa-kniga», 2017, 480 p. (In Russ.).
7. Maklennen J., Tang Chzh., Krivat B. Microsoft SQL Server 2008: Data Mining – intellektual'nyj analiz dannyh [Data Mining with Microsoft SQL Server 2008], St. Petersburg, BHV-Peterburg, 2009, 720 p. (In Russ.).
8. Kaplan R. S., Norton D. P. Sbalansirovannaja sistema pokazatelej. Ot strategii k dejstviju [The Balanced Scorecard. Translating Strategy into Action], Moscow, ЗАО «Olimp-Biznes», 2005, 320 p. (In Russ.).

9. Kostrov A. V., Matveev D. A. Informacionnyj menedzhment. Ocenka jeffektivnosti informacionnoj sistemy: ucheb. Posobie [Information Management. Effectiveness evaluation of the information system], Vladimir, VIGU, 2004, 116 p. (In Russ.).

10. Golubickij E. M. [Management of university's economic] Upravlenie finansovymi potokami vuza s ispol'zovaniem programmy «1S Buhgalterija dlja bjudzhetnyh organizacij». *University Management: Practice and Analysis*, 2009, no. 3, pp. 63–68. (In Russ.).

Рукопись поступила в редакцию 29.07.2019
Submitted on 29.07.2019

11. Larichev O. I. Teorija i metody prinjatija reshenij, a takzhe Hronika sobytij v volshebnyh stranah [Theory and methods of decision making, as well as the Chronicle of events in the magical countries], Moscow, Logos, 2000, 296 p. (In Russ.).

12. Saati T. Prinjatie reshenij. Metod analiza ier-arhij [Decision-Making. Analytic Hierarchy Process], Moscow, Radio i svjaz, 1989, 316 p. (In Russ.).

Принята к публикации 14.08.2019
Accepted on 14.08.2019

Информация об авторах / Information about the authors:

Тарарькин Сергей Вячеславович – доктор технических наук, профессор, ректор Ивановского государственного энергетического университета; rector@ispu.ru.

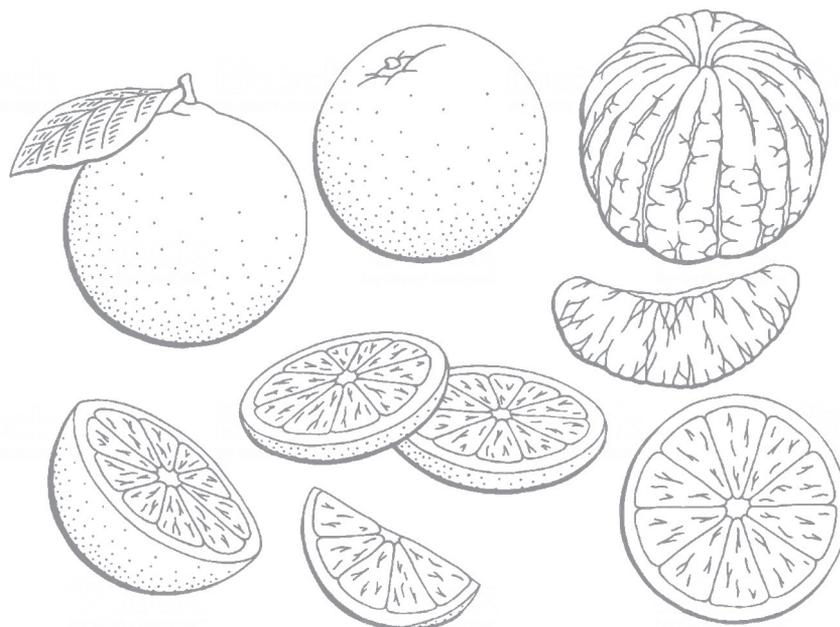
Ратманова Ирина Дмитриевна – доктор технических наук, профессор, профессор кафедры программного обеспечения компьютерных систем Ивановского государственного энергетического университета; ratmanovairina@mail.ru.

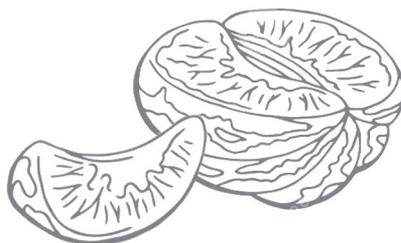
Булатов Леонид Николаевич – кандидат технических наук, заместитель директора информационно-вычислительного центра ИГЭУ; bulatovleo@gmail.com.

Sergey V. Tararykin – Dr. hab. (Engineering), Professor, Rector of Ivanovo State Power University; rector@ispu.ru.

Irina D. Ratmanova – Dr. hab. (Engineering), Professor, Professor of the Computer Systems Software Department in Ivanovo State Power University; ratmanovairina@mail.ru.

Leonid N. Bulatov – PhD (Engineering), Deputy Director of the Information and Computing Center of Ivanovo State Power University; bulatovleo@gmail.com.





DOI 10.15826/umpa.2019.04.030

КРАТКОСРОЧНАЯ МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. Л. Антонова, Я. С. Высоцкая

*Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина
Россия, 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; n-tata@mail.ru*

Аннотация. В настоящей статье проведен анализ краткосрочной академической мобильности студентов. Одним из условий вхождения в глобальный образовательный рынок выступает реализация вузами программ и проектов, ориентированных на привлечение иностранных студентов. Академическая мобильность в современных условиях является источником «мягкой силы» продвижения интересов государства на международной арене. В качестве кейса для анализа был выбран Уральский федеральный университет, входящий в программу 5–100. На его базе с 2014 г. реализуется проект «Летний Университет», принимающий иностранных студентов на краткосрочные образовательные программы. С опорой на материалы опроса, проведенного в 2019 г., объектом которого выступили студенты из Китайской Народной Республики – участники краткосрочной международной академической мобильности (n=31), а также с опорой на исследовательские интервью с преподавателями (n=5), чья деятельность связана с обучением иностранных студентов, в статье проведен анализ мотивационной структуры приезда студентов, ожиданий от участия в образовательной программе, а также барьеров, препятствующих эффективной реализации краткосрочных образовательных программ в вузе. Результаты исследования показали, что при краткосрочной международной академической мобильности иностранные студенты ориентируются, прежде всего, на освоение дополнительных общекультурных компетенций. В мотивационной структуре образовательной миграции лидирует потребность в получении информации о России. В качестве результата обучения студенты называют в первую очередь расширение кругозора о культуре, истории, традициях принимающего сообщества. К числу барьеров успешного освоения краткосрочной образовательной программы студенты отнесли, прежде всего, собственную слабую языковую компетентность. Для повышения качества реализации проекта «Летний Университет» иностранные студенты считают необходимым снижение бюрократических преград при оформлении документов, поселении и т. п., а также организацию досуговой деятельности. Для университета реализация проекта открывает возможности для дальнейшего привлечения студентов на обучение по программам магистратуры и аспирантуры, а взаимодействие с ведущими предприятиями и организациями города и региона повысит узнаваемость и привлекательность территории для будущей академической мобильности студентов из КНР. Важной представляется ориентация проектов подобного толка на освоение, в первую очередь, общекультурных компетенций.

Ключевые слова: академическая мобильность, краткосрочные образовательные программы, интернационализация высшего образования, иностранные студенты, УрФУ

Благодарности: Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 18–18–00236). Авторы выражают признательность к. филол. н. Е. С. Пургиной за помощь в переводе анкеты на китайский язык.

Для цитирования: Антонова Н. Л., Высоцкая Я. С. Краткосрочная международная академическая мобильность: как фактор интернационализации высшего образования. Университетское управление: практика и анализ. 2019; 23(4): 80–90. DOI: 10.15826/umpa.2019.04.030

SHORT-TERM INTERNATIONAL ACADEMIC MOBILITY AS A FACTOR OF HIGHER EDUCATION INTERNATIONALIZATION

N. L. Antonova, I. S. Vysotskaya

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

Abstract. This article analyses students' short-term academic mobility. One of the key conditions for a university's entry into the global educational market is its implementing the programs and projects aimed at attracting foreign students. Today academic mobility is a source of «soft power» to promote the interests of any state in the international arena. For a case study there was chosen Ural Federal University, included into the 5-100-2020 program. Since 2014, on its basis there has been implemented the project «Summer University», with the aim to attract foreign students for short-term educational programs. The article is based on the 2019 survey, its object being students from the People's Republic of China – participants of short-term international academic mobility program (n=31), and on the research interviews with teachers (n=5), whose activities are related to training foreign students. There is analyzed the motivational structure of the students' arrival, as well as their expectations from participation in the educational program and the barriers to the effective implementation of short-term educational programs at the university. The results of the research show that foreign students, participants of the short-term international academic mobility programs, are primarily focused on the development of additional general cultural competencies. The motivational structure of educational migration is dominated by the need for obtaining information about Russia. As an educational result, students name the expansion of their knowledge, primarily on the culture, history, and traditions of the host community. Among the barriers to successful mastering a short-term educational program, students mentioned, above all, their own weak language competence. To improve the quality of the «Summer University» project implementation, foreign students indicated the need to reduce bureaucratic barriers in preparing documents, settlement etc., as well as the organization of leisure activities. For the university, the project opens the opportunities of further attracting students for undergraduate and postgraduate programs, whereas interacting with leading enterprises and organizations in the city and region might increase Chinese students' familiarity with the territory and its attractiveness for their future academic mobility. It is particularly important to aim such projects at the development of general cultural competencies.

Keywords: academic mobility, short-term education programs, higher education internationalization, international students, UrFU

Acknowledgements: The reported study was funded by Russian Science Foundation according to the research project № 18-18-00236.

The authors are very grateful to E. S. Purgina, PhD (Philology), for translating the questionnaire into Chinese.

For citation: Antonova N. L., Vysotskaya I. S. Short-Term International Academic Mobility as a Factor of Higher Education Internationalization. *University Management: Practice and Analysis*. 2019; 23(4): 80–90. (In Russ.). DOI: 10.15826/umpa.2019.04.030

Введение

В эпоху глобализации актуализируются для обсуждения как в среде академического сообщества, так и в среде управленцев вопросы интернационализации высшего образования. Глобальный рынок образовательных услуг, индикаторами статуса и престижа на котором становятся реализуемые вузами международные программы академической мобильности и численность иностранных студентов, по сути, диктует свои условия, определяя структуру, факторы, механизмы и инструменты интернационализации. Традиционное понимание интернационализации как процесса включения межкультурного и международного измерения в цели и функции высшего образования, данное Дж. Найт [1], се-

годня переосмысливается и модифицируется [2]. Это связано с коммерциализацией образования, «гонкой» за рейтинговыми показателями, превращением знаний из общественного блага в экономический ресурс.

Несмотря на то что понятие интернационализации за последние годы достаточно расширилось, как отмечает И. Ференц [3, с. 173], это явление наиболее часто ассоциируется с мобильностью студентов. Национальные системы высшего образования не могут развиваться вне глобальных процессов [4], одним из которых выступает реализация международных образовательных программ и привлечение иностранных студентов. Студенческая мобильность, как отмечает Р. Ян Чао-мл., «значительно меняет направление: если раньше основная динамика

мобильности была направлена с “глобального Юга” на “глобальный Север”, то теперь налаживаются связи между развивающимися странами...» [5, с. 8]

Академическая мобильность студентов выступает фактором и условием продвижения интересов государства на международной арене. Широкое распространение, по замечанию П. Леввит [6], получили социальные переводы (social remittances), под которыми автор понимает идеи, модели поведения, идентичности и социальный капитал, экспортируемые иностранными студентами в страны выбытия. Международная академическая мобильность студентов становится источником «мягкой силы» образования и драйвером его интернационализации [7]. Российские исследователи [8–10] справедливо полагают, что «мягкая сила» образования имеет долгосрочное действие.

Численность иностранных студентов, участвующих в программах высшего образования во всем мире, согласно данным ОЭСР [11, р. 287], резко возросла в течение одного поколения – с 0,8 млн в конце 1970-х гг. до 4,6 млн в 2015 г. Студенты из Азии составляют самую большую группу иностранных студентов, обучающихся по программам высшего образования, на всех уровнях. Из 1,56 млн обучающихся в 2015 г. 612 тыс. – это студенты из Китая. Наибольшая доля азиатских студентов сосредоточена в таких странах, как США (44%), Австралия (16%) и Великобритания (15%) [11, р. 290].

В российских вузах в 2018 г. обучалось около 30 тыс. китайских студентов [12, с. 112]. Современные исследователи [13] активно изучают их адаптацию и интеграцию, мотивацию получения высшего образования в России, проблемы межкультурной коммуникации. Отмечается, прежде всего, необходимость создания условий для успешной реализации образовательных программ высшего образования и включения иностранных студентов в образовательный процесс, преодоления языковых, информационных, социокультурных, экономических барьеров в повседневной жизнедеятельности. Привлекая учебных мигрантов, университет как социальная организация становится «проводником» претворения в жизнь выбранной образовательной траектории студента. Вместе с этим вопросам краткосрочной академической мобильности, ее привлекательности и востребованности со стороны студентов из Китайской Народной Республики (КНР) в современных исследованиях уделено недостаточно внимания.

Материалы и методы

Краткосрочная международная академическая мобильность студентов

Обращаясь к академической мобильности, мы можем наблюдать, что существует отдельная дискуссионная площадка в поле научного поиска, предметом обсуждения на которой становится интерпретация сущности и содержания ключевого понятия [14–16]. Основные вопросы, которые ставятся исследователями, касаются сроков академической мобильности и характера получаемого образования. В соответствии с документами, регламентирующими результаты реализации Болонских соглашений [17], выделяются две основные формы международной академической мобильности: долгосрочная (degree mobility) – обучение по программам высшего образования и получение степени зарубежного вуза, и краткосрочная (credit mobility) – получение образования в рамках части программы обучения. Подобное деление весьма близко по своему содержанию к выделению российскими исследователями вертикальной (обучение и получение степени) и горизонтальной (временное обучение (семестр, учебный год)) академической мобильности [18, 19].

Принципиальным моментом, на наш взгляд, выступает необходимость в современных условиях расширить понимание краткосрочной международной академической мобильности, не ограничиваясь лишь обучением студентов в иностранном вузе в течение одного или двух семестров. Мы полагаем, что интернационализация образования, актуализация позиций университетов в международных рейтинговых системах, а также расширение спектра образовательных потребностей студенческой молодежи придают новое звучание академической мобильности: «...в личном измерении она является отражением индивидуальных особенностей студентов..., тесно связана с... личностными характеристиками и социальными возможностями» [20, с. 77].

Н. Ш. Ватолкина и О. П. Федоткина помимо кредитной мобильности выделяют и иные формы краткосрочной академической мобильности студентов: летние / зимние школы, практика, стажировки, ознакомительные поездки, языковые курсы [21, с. 20]. Все это предполагает непродолжительное по времени научное и учебное взаимодействие студентов с представителями принимающего сообщества. Е. Д. Володина справедливо замечает, что «краткосрочные программы международной мобильности, в целом, являются более популярными среди студентов, чем долгосрочные. <...> их основное предназначение социально-куль-

турное, значимого влияния на профессиональную подготовку студента они не оказывают» [22, с. 99].

К числу преимуществ таких программ следует отнести и «отсутствие жесткой регламентации, диктуемой федеральными государственными образовательными стандартами» [23, с. 256]. Это означает, что система управления программами обладает большей гибкостью, отвечая на актуальные запросы потенциальных слушателей.

Современное толкование краткосрочной академической мобильности студентов свидетельствует об усложнении институциональных связей в глобальном образовательном пространстве, становлении и развитии новых организационных структур, функционирующих в пространстве университетов и ориентированных на привлечение иностранных студентов, реализацию их образовательных потребностей и интересов, разработку и продвижение краткосрочных международных образовательных программ.

Проект «Летний Университет»

Одним из продуктов, разработанных Департаментом международных образовательных программ (ДМОП) Уральского федерального университета (УрФУ) в 2014 г., выступает проект «Летний Университет», в рамках которого реализуются краткосрочные образовательные программы. Цель проекта – привлечение иностранных обучающихся (студентов последних курсов бакалавриата, магистрантов и аспирантов) в УрФУ и повышение академической узна-

ваемости вуза в глобальном образовательном пространстве.

Следует отметить, что с 2016 г. программы реализуются не только в летний период, но и зимой / весной. По оценке А. В. Меликян [24, с. 32], Уральский федеральный округ занимает второе место по численности иностранных студентов, проходивших краткосрочное обучение (39,8%), уступая лишь Сибирскому федеральному округу (48,2%). Автор также отмечает, что реализация краткосрочной академической мобильности влияет на величину дохода университетов от экспортной деятельности [25, с. 77].

Динамика численности студентов – участников проекта УрФУ «Летний Университет» представлена на рис. 1.

Университет, сотрудничая с профильными институтами УрФУ (Институт строительства и архитектуры – СТИ, Уральский гуманитарный институт – УГИ, Институт государственного управления и предпринимательства – ИГУП, Институт естественных наук и математики – ИЕНиМ, Институт новых материалов и технологий – ИНМиТ, Институт физической культуры, спорта и молодежной политики – ИФКСиМП, Институт радиоэлектроники и информационных технологий – РтФ – ИРИТ-РТФ, Уральский энергетический институт – УралЭНИИ), предлагает широкий спектр образовательных программ, длительность которых составляет от 2 до 6 недель. При этом ряд институтов инициирует собственные краткосрочные проекты, нацеленные на по-

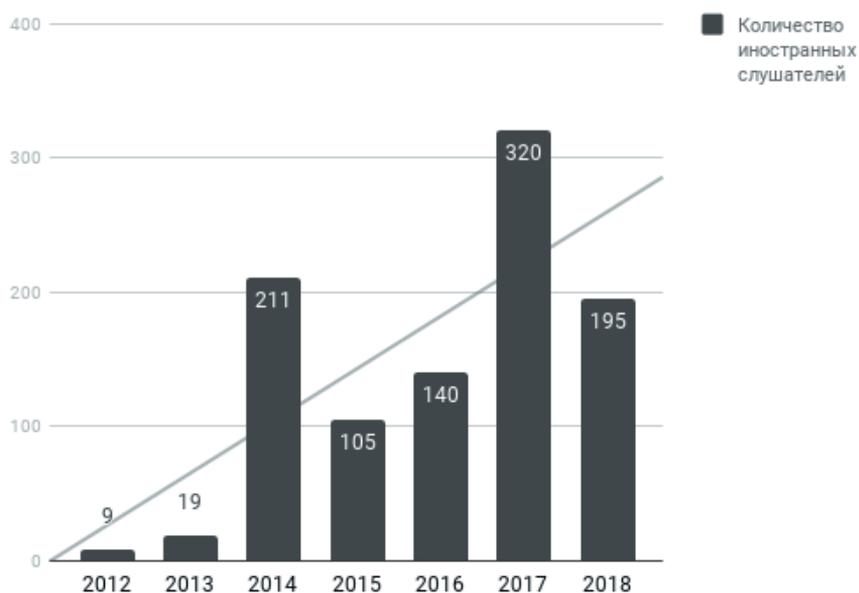


Рис. 1. Численность иностранных слушателей на краткосрочных образовательных программах (проект «Летний Университет»)

Fig. 1. The number of international students on the short-term courses (project «Summer University»)

вышение интереса к направлениям подготовки в рамках образовательной стратегии института в целом. Наибольшим спросом со стороны иностранных студентов пользуются такие программы как русский язык и культура, строительство, бизнес, машиностроение.

Уникальность проекта заключается в том, что используются не только традиционные формы организации образовательного процесса (лекции, семинары), но и проектная деятельность, для которой привлекаются партнеры университета, в число которых входят крупные уральские компании и организации (ПАО «Челябинский трубопрокатный завод», ОАО «Первоуральский новотрубный завод», ООО «Уральские локомотивы», ПАО «Уралмашзавод», АО «ПФ «СКБ Контур» и др.).

Что касается студентов из Китая, то отметим, что численность слушателей, прошедших обучение в «Летнем Университете», возрастает. В 2014 г. в УрФУ приехало 26 человек, при этом все студенты выбрали программу изучения русского языка как иностранного. Начиная с 2017 г. спектр предлагаемых университетом образовательных программ расширяется. Привлекательность программ и возможность выбора становятся факторами, детерминирующими интерес к университету как к инновационной образовательной структуре, гибко реагирующей на запросы студентов в соответствии с мировыми трендами. В 2017 г. в университет в рамках краткосрочной академической мобильности приехало 44 студента из КНР, а в 2018 г. обучение прошли 72 человека (рис. 2). Слушателями краткосрочных образовательных программ стали китайские студенты из Северо-западного политехнического университета, Харбинского политехнического университета,

Северо-Китайского университета водных ресурсов и гидроэнергетики, Пекинского университета авиации и космонавтики, Пекинского университета, Бэйханского университета.

Наиболее востребованными со стороны китайских студентов выступают программы, ориентированные на приобретение социокультурных, социолингвистических, коммуникативных компетенций. Современный мир как пространство социальных отношений и практик между представителями разных социальных групп и общностей диктует особые требования, среди которых, пожалуй, лидирующее положение занимают способности индивида адаптироваться и интегрироваться в системы социальных связей. Рынок труда и ведущие образовательные институты привлекают специалистов не только с «набором» освоенных профессиональных компетенций, но и способных к диалогу и межкультурной коммуникации.

Что касается интереса иностранных студентов к изучению в рамках краткосрочных образовательных программ вопросов бизнеса, то следует отметить, что реализация проекта «Один пояс и один путь», выдвинутого правительством КНР в 2010 г., актуализирует потребность молодого поколения в получении знаний о российской экономической системе и особенностях бизнеса. Для России «поворот на Восток» – это стратегический вектор развития международных отношений. Образование в данном случае может сыграть роль «мягкой силы». Осваивая нормы и ценности принимающего сообщества, культуру страны в целом, молодое китайское поколение будет более уверенно выстраивать социальные, экономические и политические связи с Россией. Это позволит в дальнейшем продолжить взаимовыгодное сотрудни-

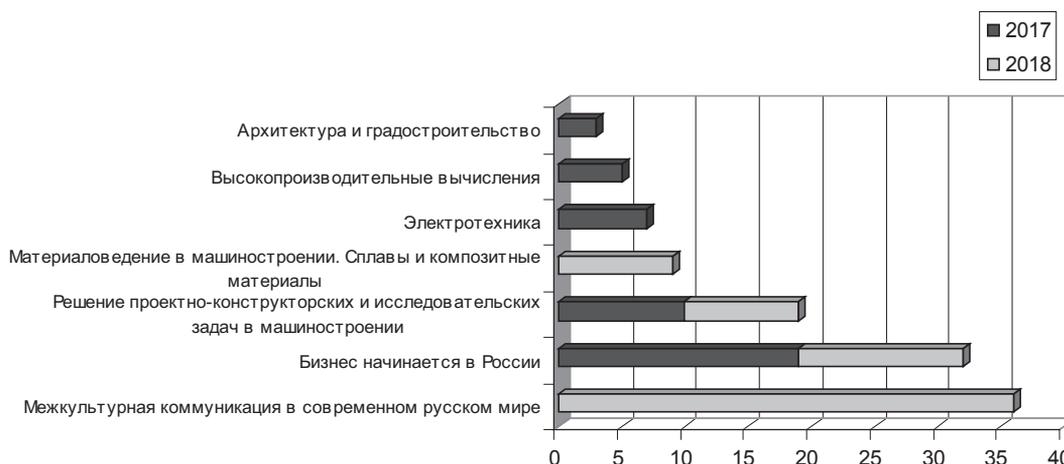


Рис. 2. Численность студентов из КНР, прошедших обучение по краткосрочным образовательным программам

Fig. 2. The number of Chinese students, trained within short-term educational programs

чество и продвижение международных проектов и программ.

Дизайн исследования

Исследование было проведено в январе 2019 г. В этот период в университете были реализованы краткосрочные образовательные программы по следующим направлениям: спорт, геймификация, межкультурные коммуникации в современном русском мире.

Нами были поставлены следующие исследовательские задачи: во-первых, охарактеризовать мотивацию приезда на программу «Летнего Университета»; во-вторых, определить ожидания иностранных студентов от участия в краткосрочной образовательной программе; в-третьих, выявить трудности, с которыми столкнулись китайские студенты при обучении.

Всего был опрошен 31 слушатель. Опрос был проведен после занятий, в свободное от учебы время. Средняя продолжительность заполнения анкеты составила 10 минут. В опросе приняли участие 10 девушек и 21 юноша. Каждый третий опрошенный – студент 4 курса бакалавриата; 3/4 опрошенных – в возрасте от 21 до 23 лет.

Отметим, что при разработке методической стратегии исследовательского поиска мы руководствовались положением о том, что студенты, получающие образование по программам бакалавриата и магистратуры в УрФУ испытывают трудности с пониманием русского языка [26]. Поэтому разработанная нами анкета была переведена на китайский язык, что позволило при проведении опроса исключить языковой барьер и получить достоверную информацию. Выбор анкетного опроса как метода сбора информации для столь малой группы слушателей был также обусловлен языковым барьером, поскольку для проведения интервью требуются специалисты, владеющие китайским языком.

В инструмент исследования, состоящий из 10 вопросов, были включены открытые (2), полужакрытые (3) и закрытые (5) типы вопросов. Мы предоставили, таким образом, студентам возможность высказать собственное мнение по вопросам мотивации выбора краткосрочной образовательной программы, барьеров, которые сопровождали процесс обучения, а также роли академической мобильности в дальнейшем осуществлении жизненных планов студента.

Полученные данные были обработаны с помощью программы анализа социологической и маркетинговой информации Vortex (версия 10). Обобщенная информация в силу малой выбороч-

ной совокупности представлена в виде абсолютных величин и не является репрезентативной. Материалы демонстрируют общие тенденции в сфере реализации краткосрочных международных образовательных программ УрФУ, ориентированных на общность студентов из КНР. Выбор этой совокупности слушателей обусловлен, во-первых, наибольшей представленностью в вузе за исключением студентов, прибывших на обучение из стран ближнего зарубежья; во-вторых, ключевой позицией УрФУ как сетевого университета БРИКС.

Для глубинного понимания особенностей реализации краткосрочных международных образовательных программ в университете, а также определения основных трудностей, связанных с получением образования студентами из КНР, мы провели полуструктурированные интервью с преподавателями и специалистами УрФУ, работающими в системе взаимодействия с китайскими студентами (Департамент международных образовательных программ, кафедра лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках). Путеводитель интервью состоял из пяти вопросов, средняя длительность интервью – 30 минут. Всего проинтервьюировано 5 женщин, стаж работы составил от 7 до 17 лет. Опрос проходил в УрФУ во внерабочее время. Далее была проведена транскрипция полученных материалов, ответы информантов были обобщены и сгруппированы в соответствии с целевыми установками исследования.

Результаты и обсуждение

В мотивационной структуре приезда в УрФУ лидирующие позиции занимают такие мотивы, как желание посмотреть Россию, интерес к программе и ее невысокая стоимость. При этом, как показали результаты исследования, только каждый десятый опрошенный не владел информацией о России. Китайские студенты перед посещением страны ознакомились, прежде всего, с экономической и политической ситуацией, а каждый третий респондент был информирован об ее истории, каждый шестой – о культуре и искусстве.

Наши исследования [27], проведенные в 2012–2013 гг., свидетельствуют о том, что иностранные студенты, получающие образование по программам бакалавриата, весьма слабо владеют информацией об историческом прошлом, традициях и обычаях России и Уральского региона. Слабая социокультурная подготовка приводит к удлинению периода адаптации студентов. Е. Г. Шаронова

и Л. Д. Егорова также утверждают, что одной из основных проблем, с которой сталкиваются иностранные студенты, является «... незнание или недостаточный уровень знания языка и культуры той страны, в которую они прибывают для обучения в системе высшего профессионального образования» [28, с. 1202]. По результатам опроса иностранных студентов, проведенного в Пензенском государственном университете, Т. Т. Капезина пришла к выводу о том, что для образовательных мигрантов необходима довузовская подготовка по истории и культуре России [29, с. 8].

Приезд студента в рамках академической мобильности в другую страну становится для него испытанием и в повседневной жизни. «Повседневность становится сферой возникновения смысловых пространств, на овладение которыми вынужденно нацеливается мигрант» [30, с. 114]. Только каждый пятый опрошенный студент из КНР отметил, что владеет информацией о правилах и социальных нормах поведения на улице, в магазине, в кафе, которые сопровождают бытовую и досуговую траектории повседневной жизни населения крупного российского города.

Что касается краткосрочной образовательной программы, которую выбрали для обучения китайские студенты, то результаты опроса показали высокий уровень информированности о ней респондентов. Так, больше половины опрошенных до приезда в Россию ознакомились с содержанием программы, соответственно, по оценкам респондентов, их выбор был обоснован.

Невысокую стоимость получения образования в российских университетах отмечают исследователи [31–33] и эксперты. «Стоимость обучения по сравнению с зарубежными университетами ничтожно мала...» (жен., стаж работы 7 лет). Например, обучение на краткосрочных образовательных программах обойдется иностранному студенту от 500 до 1000 долл. (USD).

Практически все опрошенные нами студенты признают, что их ожидания от приезда в УрФУ соответствуют реальности. Лишь один из респондентов указал, что, скорее, неудовлетворен выбором вектора краткосрочной академической мобильности. При этом в ходе исследования нами был обнаружен весьма интересный факт. Если на вопрос о соответствии ожиданий от приезда в университет и реальной ситуации только три респондента однозначно ответили положительно (остальные респонденты выбрали вариант ответа: «скорее да, чем нет»), то определенно планируют рекомендовать краткосрочную образова-

тельную программу своим друзьям / знакомым / родственникам 3/4 опрошенных студентов. Один из экспертов в ходе интервью отметил тот факт, что «... китайские студенты очень часто выбирают тот вуз, с которым уже имеются наработанные контакты и связи..., может, друзья или знакомые здесь учились, или родственники...» (жен., стаж работы 17 лет).

Полученные данные демонстрируют следующую проблемную зону. Краткосрочная образовательная программа, предлагаемая университетом, в целом удовлетворяет запросы китайских студентов, именно о ее привлекательности говорит тот факт, что опрошенные готовы презентовать программу по возвращении на Родину. Однако университету как принимающей стороне требуется решить ряд вопросов, связанных с болевыми точками, затрудняющими реализацию потребностей образовательных мигрантов. К таким проблемным вопросам, решение которых возможно на уровне университетского управления, респонденты отнесли, прежде всего, отсутствие организованной досуговой деятельности и бытового комфорта, а также барьеры, связанные с поселением / оформлением документов. Вопрос о бюрократизации российского образования поднимают и эксперты. Так, один из них отмечает: «да, есть такая проблема. Студенту приходится много кабинетов оббежать для решения бытовых вопросов. ... часто студенты выбирают путь для решения проблем через консульство: студенту на каком-то этапе что-то не дали, но он четко знает, что у него есть этот путь...» (жен., стаж работы 17 лет).

Среди других барьеров, которые снижают эффективность и успешность освоения образовательной программы, китайские студенты отмечают недостаточное владение русским языком и незнание норм и обычаев повседневной жизни россиян. Языковой барьер, как отмечают исследователи, выступает центральным проблемным вопросом включения иностранных студентов в образовательный процесс [34]. По оценкам ученых, без знания культуры принимающего сообщества, традиций повседневного мира иностранцу выучить язык страны въезда затруднительно. «Изучение русского языка как иностранного является эффективным только в том случае, если проводится параллельно с познанием культуры русского народа, т. е. этнокультуры» [35, с. 187].

Какова роль краткосрочной академической мобильности в жизни студентов из КНР? Результаты опроса показали, что для 1/3 респондентов участие в программе позволило расширить

кругозор и получить новую информацию о культуре России и повседневной жизни жителей крупного промышленного города. Каждый восьмой опрошенный улучшил свои коммуникативные навыки, а каждый десятый полагает, что полученные знания и информация станут личностным ресурсом, позволяющим в будущем получить престижную работу. По оценкам опрошенных нами экспертов, практически для всех студентов из КНР обучение (даже краткосрочное) является инструментом, укрепляющим его статусные позиции: «...приезд в Россию на обучение – это уже статусно...» (жен., стаж работы 7 лет).

Опираясь на компетентностный подход к высшему образованию, можно наблюдать запрос иностранных студентов на получение, прежде всего, общекультурных компетенций в рамках краткосрочной академической мобильности. Это свидетельствует о том, что в рамках образовательных программ подобного рода следует предусматривать не только профессиональные дисциплины, но и проводить занятия, ориентированные на получение знаний широкой гуманитарной направленности. Кроме того, включенность в иноязычную среду будет более эффективной с точки зрения освоения коммуникативных компетенций в том случае, если при организации краткосрочной академической мобильности будут учтены потребности студентов в сфере досуга.

Заключение

Проведенное нами исследование позволило прийти к следующим выводам. Во-первых, краткосрочная академическая мобильность студентов из КНР связана с освоением дополнительных общекультурных компетенций. Лидирующие позиции в структуре мотивации приезда занимает потребность в получении информации о России, а в качестве результата обучения студенты видят расширение кругозора и осведомленности о культуре принимающего сообщества.

Во-вторых, существуют барьеры, снижающие успешное пребывание в России и освоение краткосрочных образовательных программ. Данные барьеры можно условно разделить на две группы. Первую группу составляют препятствия, которые студент может преодолеть самостоятельно: недостаточное владение русским языком и отсутствие информации о социальных нормах, характерных для повседневных практик представителей принимающего сообщества. Во вторую группу входят организационные барьеры, снятие которых возможно при корректировке управле-

ния образовательными проектами, нацеленными на иностранных обучающихся. В этом случае речь идет о снижении бюрократических преград при оформлении документов, поселении и т. п., а также организация досуговой деятельности образовательных мигрантов.

Для университета в целом привлечение иностранных студентов на краткосрочные образовательные программы позволяет решить ряд стратегических задач, среди которых – включение в глобальное образовательное пространство. Реализация проекта открывает новые возможности для дальнейшего привлечения студентов на обучение по программам магистратуры. Взаимодействие с ведущими предприятиями, организациями города и региона повысит узнаваемость и привлекательность территории для будущей академической мобильности. Профессорско-преподавательскому составу необходимо укрепить свой капитал и отточить навыки чтения дисциплин на английском языке. В формате летних / зимних школ освоению общекультурных компетенций будут способствовать программы междисциплинарного толка.

Результаты проведенного исследования открывают перспективные, на наш взгляд, направления дальнейшего изучения краткосрочной международной академической мобильности. Развитие глобального рынка образования становится вызовом для российских университетов. В этой связи важным видится изучение маркетинговых стратегий университетов, анализ институционального взаимодействия субъектов рынка, определение насущных образовательных потребностей не только студентов, но и профессорско-преподавательского состава.

Список литературы

1. Knight J. Five Truths about Internationalization. *International Higher Education*, 2012, № 69, pp. 4–5. DOI: 10.6017/ihe.2012.69.8644
2. Императивы интернационализации / Отв. ред. М. В. Ларионова, О. В. Перфильева. М.: Логос, 2013. 420 с.
3. Ференц И. Развитие политики в области интернационализации высшего образования в Европе или «разноскоростная» интернационализация / Императивы интернационализации / Отв. ред. М. В. Ларионова, О. В. Перфильева. М.: Логос, 2013. С. 162–185.
4. Фаткуллина Л. З., Гурьянова Т. Н. Интернационализация российского высшего образования: проблемы и перспективы. *Вестник Казанского технологического университета*. 2014. № 14. С. 482–485.
5. Ян Чао-мл. Р. Интернационализация высшего образования в парадигме «идеализм-утилитаризм». *Международное высшее образование. Русскоязычная*

- версия информационного бюллетеня International Higher Education (Бостонский колледж США). 2015. № 78. С. 7–9.
6. *Levitt P.* Social Remittances: Migration – driven, Local – level Forms of Cultural Diffusion. *The International Migration Review*, 1997, vol. 32, no. 4, pp. 926–948. DOI: 10.2307/2547666
 7. *Wojciuk A., Michalek M., Stormowska M.* Education as a source and tool of soft power in international relations. *European Political Science*, 2015, vol. 14, no. 3, pp. 1–20. DOI: doi:10.1057/eps.2015.25
 8. *Торкунов А. В.* Образование как инструмент «мягкой силы» во внешней политике России. *Вестник МГИМО-Университета*. 2012. № 4. С. 85–93.
 9. *Лебедева М. М.* Международно-политические процессы интеграции образования. *Интеграция образования*. 2017. Т. 21. № 3. С. 385–394. DOI: 10.15507/19919468.088.021.201703.385–394
 10. *Касаткин П. И., Ивкина Н. В.* Культурная и образовательная составляющие «мягкой силы» ЕС. *Сравнительная политика*. 2018. Т. 9. № 1. С. 26–36.
 11. *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. OECD. 2017. [Электронный ресурс]. URL: https://www.hm.ee/sites/default/files/eag2017_eng.pdf (дата обращения: 23.03.19).
 12. *Российско-китайский диалог: модель 2018: доклад № 39/2018 / [С. Г. Лузянин (рук.) и др.; Х. Чжао (рук.) и др.]; [гл. ред. И. С. Иванов]; Российский совет по международным делам (РСМД). М.: НП РСМД, 2018. С. 112. [Электронный ресурс]. URL: <https://russiancouncil.ru/papers/Russia-China-Report39-Ru.pdf>. (дата обращения: 23.03.19).*
 13. *Китайские, вьетнамские, монгольские образовательные мигранты в академической среде: коллективная монография. Томск: Издательство Томского политехнического университета, 2013. 420 с.*
 14. *Козырин А. Н.* Финансирование академической мобильности в зарубежных странах. *Реформы и право*. 2011. № 1. С. 46–52.
 15. *Микова И. М.* Понятие и сущность академической мобильности студентов. *Сибирский педагогический журнал*. 2011. № 10. С. 266–273.
 16. *Харитонова О. В.* Академическая мобильность в пространстве высшего образования. *Человек и образование*. 2012. № 2. С. 41–45.
 17. *The European Higher Education Area in 2015. Bologna Process Implementation Report*. [Электронный ресурс]. URL: www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/73/3/2015_Implementation_report_20.05.2015_613733.pdf (дата обращения: 04.08.19). С. 225.
 18. *Полозова А. С.* Академическая мобильность в контексте инноваций современного высшего профессионального образования. *Вестник Брянского государственного университета*. 2012. № 1 (1). С. 43–47.
 19. *Тихонова Л. Е., Фокеева Л. В., Кормильчик Н. А.* Экспорт образовательных услуг Беларуси: тенденции развития и география потоков. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экономика*. 2017. Т. 25. № 1. С. 54–62.
 20. *Певная М. В., Калинина А. Н.* Академическая мобильность как объект исследований в контексте понимания нелинейности высшего образования в России. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2016. № 2 (41). С. 73–81.
 21. *Ватолкина Н. Ш., Федоткина О. П.* Академическая мобильность студентов в условиях интернационализации образования. *Университетское управление: практика и анализ*. 2015. № 2 (96). С. 17–26.
 22. *Володина Е. Д.* Систематизация форм международной академической мобильности студентов. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2014. № 2. С. 93–102.
 23. *Александрова Т. В., Краснощекоев В. В.* Менеджмент международных краткосрочных образовательных программ СПбГПУ. *Научно-технические ведомости СПбГПУ. Серия «Наука и образование. Инноватика»*. 2011. № 3(121). С. 255–258.
 24. *Меликян А. В.* Международная деятельность организаций высшего образования азиатской части России. *Высшее образование в России*. 2016. № 8–9. С. 30–39.
 25. *Меликян А. В.* Институциональные факторы, влияющие на результаты экспортной деятельности российских вузов. *Университетское управление: практика и анализ*. 2017. Т. 21. № 6. С. 68–80.
 26. *Ли М.* Языковые и речевые барьеры в русско-китайской коммуникации. *Лингвокультурология*. 2008. № 2. С. 145–150.
 27. *Меренков А. В., Антонова Н. Л., Дорожинская Е. С.* Проблемы социальной адаптации иностранных студентов в Уральском федеральном университете. *Известия Уральского федерального университета. Серия 3: Общественные науки*. 2013. № 3. С. 185–192.
 28. *Шаронова Е. Г., Егорова Л. Д.* Теоретические основы социальной адаптации студентов-иностранцев в системе высшего профессионального образования. *Фундаментальные исследования*. 2014. № 8–5. С. 1201–1205.
 29. *Капезина Т. Т.* Проблемы обучения иностранных студентов в российском вузе. *Наука. Общество. Государство*. 2014. № 1(5). С. 8. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-obucheniya-inostrannyh-studentov-v-rossiyskom-vuze> (дата обращения: 04.06.2019).
 30. *Никифорова С. В.* Миграция: отдельные аспекты повседневности. *Общество. Среда. Развитие*. 2012. № 1. С. 112–115.
 31. *Бондаренко В. Г., Заугаров В. В., Селезнев П. С., Юдина В. А.* Концепция совершенствования университетского обучения иностранных студентов в Российской Федерации в рамках политики «мягкой силы». *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*. 2018. № 5. С. 6–19.
 32. *Галямова Э. Ф., Кудимана Г. О.* Привлекательность российских вузов на международном рынке образовательных услуг. *Вестник Удмуртского университета. Серия: Экономика и право*. 2017. Т. 27. Вып. 3. С. 21–26.
 33. *Петров П. А.* Специфика подготовки иностранных студентов инженерным дисциплинам в сельскохозяйственных вузах. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2015. № 11(42). С. 83–85. DOI: 10.18454/IRJ.2015.42143
 34. *Бадмаева Л. В., Башкуева Е. Ю.* Китайские студенты в Забайкальском крае: барьеры адаптации в принима-

ющей среде. Вестник Забайкальского государственного университета. 2012. № 11(90). С. 52–59.

35. Тимофеева Н. А., Хабарова К. В. Роль и значение этнокультурного компонента в формировании и развитии языковой личности иностранных студентов в предвузовской подготовке. Наука. Искусство. Культура. 2015. № 2(6). С. 186–193.

References

1. Knight J. Five Truths about Internationalization. *International Higher Education*, 2012, № 69, pp. 4–5. DOI: 10.6017/ihe.2012.69.8644. (Eng.)
2. Imperativy internacionalizatsii [Internationalization imperatives] / Otv. red. M. V. Larionova, O. V. Perfil'eva. M.: Logos, 2013, 420 p. (In Russ.)
3. Ferenc I. Razvitiye politiki v oblasti internacionalizatsii vysshego obrazovaniya v Evrope ili «raznoskorostnaya» internacionalizatsiya [Policy development in the field of internationalization of higher education in Europe or «heterogeneous» internationalization] / Imperativy internacionalizatsii / Otv. red. M. V. Larionova, O. V. Perfil'eva M.: Logos, 2013, pp. 162–185. (In Russ.)
4. Fatkullina L. Z., Gur'yanova T. N. Internacionalizatsiya rossijskogo vysshego obrazovaniya: problemy i perspektivy. [Internationalization of Russian higher education: problems and potential] *Bulletin of the Technological University*, 2014, no.14, pp. 482–485. (In Russ.)
5. Yan Chao-mi. R. Internacionalizatsiya vysshego obrazovaniya v paradigme «idealizm-utilitarizm». [Internationalization of Higher education in the paradigm «idealism – utilitarianism»] *Mezhdunarodnoe vysshee obrazovanie. Russkoyazychnaya versiya informacionnogo byulletenya International Higher Education International Higher Education* (Bostonskij kolledzh SSHA), 2015, no. 78, pp. 7–9. (In Russ.)
6. Levitt P. Social Remittances: Migration – driven, Local – level Forms of Cultural Diffusion. *The International Migration Review*, 1997, vol. 32, no. 4, pp. 926–948. DOI: 10.2307/2547666. (Eng.)
7. Wojciuk A., Michalek M., Stormowska M. Education as a source and tool of soft power in international relations. *European Political Science*, 2015, vol. 14, no. 3, pp. 1–20. DOI: doi:10.1057/eps.2015.25. (Eng.)
8. Torkunov A. V. Obrazovanie kak instrument «myagkoj sily» vo vneshnej politike Rossii. [Education as a tool of «soft power» in Russian Foreign Policy] *MGIMO Review of International Relations*, 2012, no. 4, pp. 85–93. (In Russ.)
9. Lebedeva M. M. Mezhdunarodno-politicheskie processy integratsii obrazovaniya. [International political processes of education integration] *Integration of Education*, 2017, vol. 21, no. 3, pp. 385–394. DOI: 10.15507/19919468.088.021.201703.385–394 (In Russ.)
10. Kasatkin P. I., Ivkina N. V. Kul'turnaya i obrazovatel'naya sostavlyayushchie «myagkoj sily» ES. [Cultural and educational components of «soft power»] *Comparative Politics Russia*, 2018, vol. 9, no. 1, pp. 26–36. (In Russ.)
11. Education at a Glance 2017: OECD Indicators. OECD. 2017. available at: https://www.hm.ee/sites/default/files/eag2017_eng.pdf (accessed 23.03.2019). (Eng.)
12. Rossijsko-kitajskij dialog: model' 2018: doklad № 39/2018 [Russian-Chinese dialogue: model 2018] / [S. G. Luzyanin (ruk.) i dr.; H. CHzhao (ruk.) i dr.]; [gl. red. I. S. Ivanov]; Rossijskij sovet po mezhdunarodnym delam (RSMD). M.: NP RSMD, 2018, p. 112. available at: <https://russiancouncil.ru/papers/Russia-China-Report39-Ru.pdf>. (accessed 23.03.2019). (In Russ.)
13. Kitajskie, v'etnamskie, mongol'skie obrazovatel'nye migranty v akademicheskoy srede: kollektivnaya monografiya. [Chinese, Vietnamese, Mongolian educational migrants in an academic environment: a joint monograph] Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo politekhnicheskogo universiteta, 2013. 420 p. (In Russ.)
14. Kozyrin A. N. Finansirovanie akademicheskoy mobil'nosti v zarubezhnyh stranah. [Academic mobility financing in foreign countries] *Reform and Law*, 2011, no 1, pp. 46–52. (In Russ.)
15. Mikova I. M. Ponyatie i sushchnost' akademicheskoy mobil'nosti studentov. [Concept and essence of academic mobility of students] *Siberian Pedagogical Journal*, 2011, no 10, pp. 266–273. (In Russ.)
16. Haritonova O. V. Akademicheskaya mobil'nost' v prostranstve vysshego obrazovaniya. [Academic mobility in the space of higher education] *Man and Education*, 2012, no 2, pp. 41–45. (In Russ.)
17. The European Higher Education Area in 2015. Bologna Process Implementation Report, p. 225. available at: www.ehea.info/media/ehea.info/file/2015_Yerevan/73/3/2015_Implementation_report_20.05.2015_613733.pdf (accessed 23.03.2019). (Eng.)
18. Polozova A. S. Akademicheskaya mobil'nost' v kontekste innovacij sovremennoogo vysshego professional'nogo obrazovaniya. [Academic mobility in the context of innovations in modern higher education] *The Bryansk State University Herald*, 2012, no 1 (1), pp. 43–47. (In Russ.)
19. Tihonova L. E., Fokeeva L. V., Kormil'chik N. A. Eksport obrazovatel'nyh uslug Belarusi: tendentsii razvitiya i geografiya potokov [Export of Educational Services of Belarus: Trends and Directions of Streams] *RUDN Journal of Economics*, 2017, T. 25, no 1, pp. 54–62. (In Russ.)
20. Pevnaya M. V., Kalinina A. N. Akademicheskaya mobil'nost' kak ob'ekt issledovanij v kontekste ponimaniya nelinejnosti vysshego obrazovaniya v Rossii [Academic mobility as a target of research in the context of nonlinear Russian higher education] *The Surgut State Pedagogical University Bulletin*. 2016. no 2 (41), pp. 73–81. (In Russ.)
21. Vatkina N. Sh., Fedotkina O. P. Akademicheskaya mobil'nost' studentov v usloviyah internacionalizatsii obrazovaniya [Students academic mobility in the context of education internationalization] *University Management: Practice and Analysis*, 2015, no 2 (96), pp. 17–26. (In Russ.)
22. Volodina E. D. Sistematizatsiya form mezhdunarodnoj akademicheskoy mobil'nosti studentov [Systematization of students international academic mobility] *South Ural State Humanitarian Pedagogical University Bulletin*, 2014, no. 2, pp. 93–102. (In Russ.)
23. Aleksandrova T. V., Krasnoshchekov V. V. Menedzhment mezhdunarodnyh kratkosrochnykh obrazovatel'nykh programm SPbGPU. [Management of international short-term programs in SPbGPU] *Nauchno-tekhnicheskie vedomosti*

SPbGPU. Seriya «Nauka i obrazovanie. Innovatika», 2011, no. 3 (121), pp. 255–258. (In Russ.).

24. Melikyan A. V. Mezhdunarodnaya deyatelnost' organizacij vysshego obrazovaniya aziatskoj chasti Rossii. [International activities of the higher education organization in the Asian part of Russia] *Higher Education in Russia*, 2016, no. 8–9, pp. 30–39. (In Russ.).

25. Melikyan A. V. Institucional'nye faktory, vliyayushchie na rezul'taty eksportnoj deyatelnosti rossijskih vuzov. [Institutional factors, affecting the results of export activities of Russian universities] *University Management: Practice and Analysis*, 2017, vol. 21, no. 6, pp. 68–80. (In Russ.).

26. Li M. Yazykovye i rechevye bar'ery v russko-kitajskoj kommunikacii. [Speech barriers in Russian-Chinese communication] *Lingvokul'turologiya*, 2008, no. 2, pp. 145–150. (In Russ.).

27. Merenkov A. V., Antonova N. L., Dorozhinskaya E. S. Problemy social'noj adaptacii inostrannyh studentov v Ural'skom federal'nom universitete [Problems of social adaptation of international students at the Ural Federal University] *Ural Federal University Journal. Series 3. Social and Political Sciences*, 2013, no. 3, pp. 185–192. (In Russ.).

28. Sharonova E. G., Egorova L. D. Teoreticheskie osnovy social'noj adaptacii studentov-inostrancev v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya [Theoretical foundations of international students social adaptation in the system of higher professional education] *Fundamental Research*, 2014, no. 8–5, pp. 1201–1205. (In Russ.).

29. Kapezina T. T. Problemy obucheniya inostrannyh studentov v rossijskom vuze. [Problems of teaching foreign students in a Russian university] *Science. Society. State*, 2014, no. 1 (5), p. 8. available at: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-obucheniya-inostrannyh-studentov-v-rossijskom-vuze> (accessed: 04.06.2019). (In Russ.).

30. Nikiforova S. V. Migraciya: otdel'nye aspekty povsednevnosti. [Migration: modalities of everyday life]

Society-Environment-Development, 2012, no. 1, pp. 112–115. (In Russ.).

31. Bondarenko V. G., Zaugarov V. V., Seleznev P. S., Yudina V. A. Konceptiya sovershenstvovaniya universitetskogo obucheniya inostrannyh studentov v Rossijskoj Federacii v ramkah politiki «myagkoj sily». [Concepts of improving university education for international students in Russian Federation within the framework of the policy of «soft power»] *Humanities and social sciences. Bulletin of The Financial University*, 2018, no. 5, pp. 6–19. (In Russ.).

32. Galyamova E. F., Kudimana G. O. Privlekatel'nost' rossijskih vuzov na mezhdunarodnom rynke obrazovatel'nyh uslug. [The attractiveness of Russian universities in the international market of educational services] *Bulletin of Udmurt University. Series Economics and Law*, 2017, vol. 27, no. 3, pp. 21–26. (In Russ.).

33. Petrov P. A. Specifika podgotovki inostrannyh studentov inzhenernym disciplinam v sel'skohozyajstvennyh vuzah. [The specific of training foreign engineering students in agricultural universities] *International Research Journal*, 2015, no. 11(42), pp. 83–85. DOI: 10.18454/IRJ.2015.42143 (In Russ.).

34. Badmaeva L. V., Bashkueva E. Y. Kitajskie studenty v Zabajkal'skom krae: bar'ery adaptacii v prini-mayushchej srede. [Chinese students in the Zabaykalsky Krai: barriers of adaptation in the host environment] *Transbaikal State University Journal*, 2012, no. 11(90), pp. 52–59. (In Russ.).

35. Timofeeva N. A., Habarova K. V. Rol' i znachenie etnokul'turnogo komponenta v formirovanii i razvitii yazykovoj lichnosti inostrannyh studentov v predvuzovskoj podgotovke [The role and importance of the ethnocultural component in the formation and development of the linguistic identity of foreign students in pre-university training] *Science. Arts. Culture*, 2015, no. 2(6), pp. 186–193. (In Russ.).

Рукопись поступила в редакцию 11.06.2019
Submitted on 11.06.2019

Принята к публикации 08.09.2019
Accepted on 08.09.2019

Информация об авторах / Information about the authors:

Антонова Наталья Леонидовна – доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры прикладной социологии, Уральский федеральный университет; n-tata@mail.ru, ORCID 0000-0002-2063-4970.

Высоцкая Яна Сергеевна – магистр, директор Департамента международных образовательных программ; yana.aymasheva@gmail.com, ORCID 0000-0002-1081-7693.

Natalya L. Antonova – Dr. hab. (Sociology), Associate Professor, Professor of the Department of Applied Sociology, Ural Federal University; n-tata@mail.ru, ORCID 0000-0002-2063-4970.

Yana S. Vysotskaya – MA, Director of the Department of International Educational Programs, Ural Federal University; yana.aymasheva@gmail.com, ORCID 0000-0002-1081-7693.

МЕЖДУНАРОДНАЯ СТУДЕНЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК ЭЛЕМЕНТ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

С. А. Пимонова, Е. М. Фомина

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
Россия, 603093, г. Нижний Новгород, ул. Б. Печерская, 25/12; skarpycheva@hse.ru*

Аннотация. Представленная статья относится к исследовательской категории, так как является продуктом проведенного авторами исследования, а именно: анализом данных, полученных в результате экспертных интервью и опроса, и интерпретацией выявленных факторов, влияющих на удовлетворенность студентов программами международной академической мобильности. В настоящей работе рассматривается вопрос эффективности интернационализации образования в российских вузах посредством предоставления студентам возможности участвовать в программах международной мобильности. Проблемы интернационализации являются прикладными, поскольку сейчас данный процесс является одним из приоритетных направлений развития образования. В ходе данного исследования было проведено изучение мнения российских студентов об уровне и качестве обучения по программам международной академической мобильности, а основным результатом работы стало выявление наиболее значимых факторов, влияющих на выбор студентами вуза для прохождения мобильности, которые были объединены авторами статьи в рекомендации для руководства российских университетов при выборе вузов-партнеров. Практическая часть включает в себя экспертное интервью студентов (14 человек), участвовавших в программах мобильности, для выявления критериев их удовлетворенности от данного опыта, послуживших вместе с факторами, выявленными в результате анализа теоретических работ, основой для составления анкетирования по академической мобильности, которое затем прошли 148 студентов. Так, были выявлены следующие значимые составляющие эффективного прохождения программы: высокий уровень процесса адаптации и информируемости иностранных студентов в принимающем университете, компетентность преподавателей, умеренность расходов, наличие стипендии, предоставление командной проектной работы для налаживания связей с однокурсниками. Были определены ведущие критерии выбора студентами зарубежного вуза: налаженные партнерские связи между отправляющим и принимающим университетами, привлекательность страны прохождения программы, возможность практиковать более редкие иностранные языки с их носителями. В качестве перспективы исследования можно предложить установление различий в факторах, влияющих на выбор западных или восточных вузов-партнеров.

Ключевые слова: интернационализация, международная академическая мобильность, образование за рубежом, образование в России.

Для цитирования: Пимонова С. А., Фомина Е. М. Международная студенческая мобильность как элемент интернационализации образования. Университетское управление: практика и анализ. 2019; 23(4): 91–103. DOI: 10.15826/umpa.2019.04.031

SHORT-TERM INTERNATIONAL ACADEMIC MOBILITY AS A FACTOR OF HIGHER EDUCATION INTERNATIONALIZATION

S. A. Pimonova, E. M. Fomina

*National Research University Higher School of Economics
25/12 B. Pecherskaya str., Nizhniy Novgorod, 603005, Russian Federation; skarpycheva@hse.ru*

Abstract. This research paper presents the results of a survey conducted by the authors and their interpretation of the identified factors influencing the students' satisfaction of participating in international academic mobility. The investigation studies the issues of the education internationalization effectiveness in Russian universities, which is provided via students' opportunity to participate in international mobility programs. The problems of internationalization are practical, since now this process is one of the prior directions in the development of education. Within this work, there has been conducted a study of Russian students' views on the level and quality of education in the programs of international academic mobility, and the main result of the work is the identification of the most significant factors affecting the

students' choice of higher school for mobility. These factors are combined by the authors in a set of recommendations to the leading Russian universities when choosing partner universities. The practical part includes an expert interview of students (14 people) participating in mobility programs. It aims at identifying criteria for their satisfaction with this experience, which, together with the factors identified as a result of analyzing theoretical works, has provided the basis for making a questionnaire on academic mobility, then passed by 148 students. Thus, the following significant components of the effective program mastery have been identified: a high level of foreign students' adaptation and awareness at the host university, high professionalism of the teachers, expenses moderation, scholarships availability, team projects for getting along with course mates. There have been found out the leading criteria for the students' selection of foreign universities: established partnerships between sending and receiving universities, the attractiveness of the country of the program, the opportunity to practice rare foreign languages with their native speakers. As a research perspective, there can be suggested distinguishing the factors which influence the choice of Western or Eastern universities-partners.

Keywords: internationalization, international academic mobility, international education, education in Russia

For citation: Pimonova S. A., Fomina E. M. Short-Term International Academic Mobility as a Factor of Higher Education Internationalization. University Management: Practice and Analysis. 2019; 23(4): 91–103. (In Russ.). DOI: 10.15826/umpa.2019.04.031

В сфере образования в условиях возрастающей глобализации одним из приоритетных направлений развития является интернационализация, которая «объединяет все виды и формы образовательной деятельности систем высшего образования отдельных стран и их высших учебных заведений, предусматривающих международное взаимодействие на уровне институций, программ или отдельных личностей» [1]. Интернационализация соотносится со специфическими стратегиями и инициативами стран или отдельных образовательных учреждений, направленными на соответствие глобальным трендам (например, стратегии рабочего сотрудничества с иностранными студентами, научная коллаборация с академическими учреждениями, создание филиалов вузов за границей) [2]. В самом широком смысле под «интернационализацией образования» понимается «включение разнообразных международных аспектов в исследовательскую, преподавательскую и административную деятельность образовательных учреждений различных уровней» [3].

Ключевую роль в поддержании положительного имиджа вуза на международной арене образовательных услуг играют такие критерии, как международное сотрудничество с зарубежными вузами-партнерами, создание эффективных программ международного обмена и разнообразных партнерских мероприятий для студентов и преподавателей, а также разработка совместных образовательных программ [4].

Безусловными преимуществами интернационализации в сфере образования являются: повышение качества образования за счет внедрения международных стандартов, расширение профессиональных связей для создания совместных исследований международного уровня, укрепление международного сотрудничества как базы для

разработки новейших образовательных программ, а также универсализация знания [5].

Все вышеперечисленные процессы становятся осуществимыми благодаря основной составляющей процесса интернационализации – академической мобильности, участию преподавателей и студентов в международных обменных программах [3]. Именно программы мобильности помогают развивать уважение к многообразию, побуждают к качественному изучению иностранных языков, способствуют эффективной межкультурной коммуникации, а также расширяют возможности сотрудничества с партнерскими вузами по всему миру.

По данным статистики, ежегодные потоки студенческой международной мобильности составляют порядка 3 млн человек [6]. При этом доля студентов, которые обучаются в России, составляет около 8%. Важно отметить: количество иностранных студентов увеличивается с каждым годом, что также характерно и для мировых показателей.

По прогнозу Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО), к 2025 г. число иностранных студентов во всем мире составит порядка 7,2 млн человек [6].

Основная цель работы заключается в определении факторов, которые оказывают влияние на степень удовлетворенности студентов программами международной академической мобильности.

К основным задачам работы относятся:

- рассмотрение используемых в статье терминов: «интернационализация», «академическая мобильность»;
- анализ российской и зарубежной литературы с целью выявления параметров, которые оказывают влияние на удовлетворенность академической мобильностью;

- проведение экспертного интервью со студентами и выпускниками российских вузов для определения факторов;
- анкетирование студентов и выпускников российских вузов по теме академической мобильности;
- обработка полученных данных инструментами статистического анализа и формирование выводов.

Научная новизна данной работы заключается в разработке для руководства российских вузов рекомендаций по улучшению процесса интернационализации и укреплению связей с ведущими мировыми университетами.

Понятийный аппарат данной статьи будет опираться на термин «академическая мобильность». В широком смысле это понятие включает в себя «перемещение студентов и преподавателей учебных заведений на определенный период времени в другое образовательное или научное заведение в пределах или за пределами своей страны с целью обучения или преподавания с обязательным возвращением в родной вуз или страну после окончания обучения» [5]. В настоящее время данный процесс является важным показателем образовательной, научно-исследовательской и культурно-просветительской деятельности вуза [7].

При фокусировке внимания на студенческой академической мобильности за рубежом видится важным отметить основные мотивы, которые влияют на решение учащихся участвовать в программе обмена. К ним относится желание взаимодействовать с разнообразными культурами и языками, получать доступ в центры знаний мирового уровня [8], обрести уникальный «опыт жизни и работы в глобальной среде» [3], а также использовать предоставленную вузом возможность самореализации [5]. Со стороны университетов основной целью развития процесса международной мобильности является создание обширной сети высокообразованных и толерантных иностранных граждан с высоким уровнем знания культуры и языка принимающих стран, которые в дальнейшем помогут сформировать благоприятный имидж как самого образовательного учреждения, так и страны в целом [5].

Многие исследователи делают акцент в своих работах на том, что термины «студенческая мобильность» и «академическая мобильность» не всегда являются синонимичными. Основной причиной этому служит тот факт, что студенческая мобильность часто преследует образовательные, а не научные цели [9].

Принято выделять три основных вида студенческой академической мобильности, самой

популярной из которых является международная мобильность в целях получения высшего образования (degree mobility). Кроме того, все большее развитие получают краткосрочные программы по освоению части основной образовательной программы за рубежом (credit mobility), а также программы для получения отдельных компетенций – языковые курсы, профессиональные стажировки (non-degree mobility) [5].

Чаще всего выделяют три основных уровня студенческой мобильности. Первый уровень – международный, к которому относятся программы мобильности между странами. Часто инициатором европейских программ выступает Европейский союз. Одной из наиболее популярных программ студенческой мобильности является программа Эразмус. Следующий уровень – это региональный, когда студент едет на обучение в университет другого региона. Здесь также возможны как долгосрочные программы мобильности (семестр или год), так и краткосрочные. Последний уровень – это институциональный, который подразумевает программу мобильности между разными филиалами одного учебного заведения [9].

Принято считать, что потенциал университета для международного сотрудничества зависит как от специализации образовательного учреждения, разнообразия предоставляемых программ обучения, географического положения вуза, а также его финансовых ресурсов [3]. При этом основными проблемами в организации международной академической мобильности являются: нехватка специалистов, недостаточность материально-финансового обеспечения, недостаточная разработанность механизмов академического обмена, непланный характер данной деятельности и отсутствие должной инфраструктуры, обеспечивающей эффективный процесс обмена [10].

Однако, несмотря на сложности организации международной академической мобильности, именно этот процесс в большой степени способствует интернационализации университетов, а именно расширению сфер международного сотрудничества с образовательными учреждениями других стран и развитию образовательных возможностей посредством международного обмена.

Факторы, влияющие на поток студентов по мобильности

Для эффективной реализации процесса академической мобильности российскими вузами видится необходимым определить факторы, которые

оказывают наибольшее влияние на удовлетворенность студентов обучением в рамках программы зарубежного академического обмена. Для этого важно учитывать опыт российских и зарубежных вузов в данной области, в связи с чем был проведен анализ литературы по исследуемому вопросу. Среди основных факторов, которые чаще всего обсуждают специалисты в России и за рубежом, можно отметить следующие.

- Наличие стипендии [2, 11–15]. Данный параметр представляет безусловную актуальность, поскольку студенты 2–3 курсов, которые чаще всего участвуют в программах академической мобильности, еще не имеют постоянного или достаточного собственного заработка для покрытия всех расходов на обучение и проживание за границей. Поэтому предоставление стипендии от принимающего университета играет важную роль в принятии решения о поездке и в формировании студентом оценки удовлетворенности от полученного опыта международного обучения.

- Финансовые расходы [2, 4, 11–17]. Обучение за рубежом неизменно требует значительных расходов, а именно: плата за обучение, расходы на аренду жилья, питание и проживание, а также оплата всевозможных транспортных расходов. В большинстве случаев стипендии от университетов покрывают только часть этих расходов, поэтому студенты, выбирая вуз для прохождения мобильности, учитывают финансовые возможности своей семьи для оплаты всех расходов на обучение в рамках программы.

- Уровень владения языком принимающей страны [2, 4, 11–14, 17, 19–20]. Данный фактор обладает несомненной важностью, поскольку недостаточное владение иностранным языком провоцирует ряд трудностей, связанных не только спецификой освоения образовательной программы зарубежного вуза, но и низкой эффективностью повседневного межкультурного общения.

- Качество образовательных программ [3, 13–15, 21–22]. Уровень образования, полученного в зарубежном вузе, видится студентам более высоким в отличие от российского в связи с активной реализацией новейших международных стандартов обучения. Кроме того, в образовательных программах, предлагаемых большинством вузов за рубежом, присутствуют уникальные дисциплины, позволяющие студентам освоить актуальные компетенции международного уровня.

- Сложность оформления визы и необходимых документов [4, 10, 13–14, 19, 22–25]. Получение необходимых документов для осуществления

зарубежной академической мобильности часто занимает много времени и представляет собой психологически напряженный процесс. Более того, каждая страна имеет ряд индивидуальных требований для оформления визы, поэтому для успешной реализации обмена между вузами предполагается наличие квалифицированных специалистов, способных грамотно руководить студентами во время этого многоэтапного и сложного процесса.

- Условия проживания в принимающей стране [15–16, 18–19, 21, 24]. Зарубежная академическая мобильность, рассматриваемая в данном исследовании, предполагает долгосрочное обучение, а именно один или два семестра. В связи с этим условия проживания, безопасность самого жилья и района проживания в принимающей стране очень важны для студентов, так как влияют не только на восприятие страны в целом и формирование ее имиджа на международном уровне, но и на качество освоения образовательной программы в принимающем вузе и адаптацию к межкультурной среде.

- Различия между родной и принимающей культурами и менталитетом [2, 11–14, 19–20, 22, 26]. Для успешного прохождения международной академической мобильности студентам необходимо обладать целым рядом коммуникативных компетенций в области межкультурного общения, например, знать основные нормы и правила поведения в стране принимающего университета, чтобы не допустить возникновения неприятных конфликтов с местными жителями.

В дополнение к вышеперечисленным факторам, влияющим на выбор студентами университета для прохождения международной академической мобильности, можно назвать следующие: возможность профессиональной миграции в принимающую страну после окончания обучения, перспектива получения рабочего места в достойной компании за рубежом [11, 15–16, 18, 20–21, 23, 25], «прозрачная» система отбора принимаемых студентов, понятные критерии поступления на программу [12, 22], развитая программа двойных дипломов, признание зарубежного диплома в родной стране [13–14, 25], налаженные торговые и миграционные связи между принимающей и отправляющей странами [13–14], качественная и эффективная рекламная кампания образовательных программ по всему миру [2–3, 19, 25].

Все выделенные на основании детального анализа литературы факторы были организованы в список, представленный в табл. 1 в первом столбце.

Для более точного анализа выявленных факторов были проведены 14 экспертных интервью со студентами и выпускниками российских вузов, которые ездили за рубеж во время учебы по программе международной академической мобильности. В ходе интервью экспертам были заданы вопросы относительно того, что повлияло на их восприятие академической поездки, какие факторы в большей степени были важны. В результате проведенных интервью был составлен список факторов, которые, с точки зрения участников академического обмена, повлияли на их удовлетворенность от поездки. Их можно увидеть в табл. 1 (второй столбец).

Далее был проведен сравнительный анализ факторов, которые отмечают специалисты в данном вопросе, и тех, что выделили студенты и выпускники в ходе экспертных интервью. Результаты сравнения также представлены в табл. 1.

Из данных таблицы становится очевидным, что существует ряд факторов, которые находят свое отражение и в теоретических работах,

и в ответах реальных участников программ мобильности. К ним относятся: выплата стипендий в принимающем вузе, размер расходов на поездку и обучение, наличие языкового барьера и проблем адаптации к новой культуре, качество предлагаемых образовательных программ, условия проживания в принимающей стране, высокий уровень информируемости иностранных студентов, а также сложность оформления документов для осуществления международного обмена. Систематическое упоминание вышеперечисленных факторов говорит о том, что данные причины действительно являются значимыми для участников программ международной академической мобильности. Более того, для проведения дальнейшего анализа представляют интерес и факторы, названные только респондентами по опыту пройденной программы обмена, а именно: уровень подготовленности среды принимающего университета и наличие отлаженной системы адаптации иностранных студентов, уровень компетентности преподавателей и сложности обще-

Таблица 1

Сравнительная таблица факторов из литературы и экспертных интервью

Table 1

Comparative table of factors from literature and expert interviews

Факторы	Анализ литературы	Экспертные интервью
Наличие стипендии	+	+
Финансовые расходы (стоимость обучения, питание, проживание и т. д.)	+	+
Языковой барьер	+	+
Качество образовательных программ	+	+
Сложности в разности культуры, менталитета	+	+
Сложности в оформлении необходимых документов	+	+
Условия проживания в принимающей стране	+	+
Возможность международной профессиональной миграции в принимающую страну	+	
Прозрачная система отбора принимаемых студентов	+	
Признание зарубежного диплома в своей стране	+	
Торговые и миграционные связи между странами	+	
Хорошая рекламная кампания образовательных программ	+	
Качественная информируемость студентов	+	+
Уровень подготовленности среды принимающего университета		+
Сложности контакта с преподавателями		+
Уровень компетентности преподавателей		+
Наличие системы адаптации		+
Командная проектная работа		+

ния с ними, а также введение командной работы в процесс обучения для установления эффективной межкультурной коммуникации.

Для проведения количественного исследования были сформированы три основных предположения, которые планируется проверить в ходе настоящей работы: фактор наличия стипендии в принимающем университете, фактор различия культур и менталитетов отправляющей и принимающей стран, а также фактор языкового барьера – оказывают сильное влияние на степень удовлетворенности российских студентов от зарубежной академической мобильности.

Методология исследования

Для понимания параметров, по которым студенты российских вузов выбирают зарубежные университеты для академической мобильности, и факторов, которые оказывают влияние на их впечатление от поездки, был проведен опрос среди студентов и выпускников российских вузов, которые во время обучения в вузе участвовали в программе зарубежной академической мобильности. В исследовании приняли участие 152 студента из 20 ведущих вузов России. При этом география охвата данного исследования составила 14 регионов Российской Федерации. Важно отметить, что в исследовании приняли участие студенты следующих российских вузов: все кампусы Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», МГУ им. М. В. Ломоносова, РУДН, Санкт-Петербургский государственный университет, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева, Псковский государственный университет, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, Астраханский государственный университет, Донской государственный технический университет, Иркутский государственный университет, Новосибирский государственный университет, Дальневосточный федеральный университет и другие.

Стоит отметить, что в опросе принимали участие студенты экономических и гуманитарных направлений, так как такие направления, в первую очередь, ориентированы на интернационализацию образовательных услуг. Результаты проведенного исследования отражены ниже.

Результаты анкетирования

Опрос проводился с 1 по 30 апреля 2019 г., посредством рассылки электронной анкеты.

Всего в данном исследовании приняли участие 152 студента и выпускника российских вузов, которые ездили обучаться за границу по программе академической мобильности во время обучения в вузе. В ходе анализа собранных данных среди респондентов оказались 2 человека, которые не ездили по программе академической мобильности, и 2 человека, которые обучаются по техническому направлению, что не являлось целевой аудиторией данного исследования, поэтому их результаты не были учтены. Таким образом, выборка для анализа составила 148 ответов.

В исследовании принимали участие как студенты российских вузов, которые еще обучаются, так и недавние выпускники. 75 % респондентов составляли студенты, а 25 % – выпускники вузов. Среди опрошенных 15,3 % – мужчины и 84,7 % – представительницы женского пола.

На основании собранных данных можно выделить два основных направления академической мобильности российских студентов – это Азиатско-Тихоокеанский регион (Китай, Япония, КНР, Корея, Вьетнам), регион Европы.

По результатам опроса, страны Азиатско-Тихоокеанского региона посетили 49 человек из опрошенных 148, что составляет 33 %. Студенты, которые ездили по академической мобильности в Европу, приняли участие в опросе (99 человек, 67 %).

Один из важных вопросов данного исследования заключался в выявлении причин участия студентов в программах международной академической мобильности. Результаты по данному вопросу представлены ниже (рис. 1).

Из представленных ответов респондентов можно заметить, что лидируют две наиболее значимые причины участия в программах академической мобильности за границу: возможность посетить другую страну (121 ответ), то есть совместить обучение и туризм в одной поездке; а также шанс практиковать иностранный язык с носителями языка (119 ответов). Из представленных в анкете вариантов меньше всего респонденты принимали во внимание качество образования за границей (58 ответов).

Кроме того, 2 респондента самостоятельно добавили перспективу переезда в зарубежную страну после окончания обучения в список возможных причин участия в программах академического обмена.

Отвечая на вопрос относительно выбора студентами того или иного университета для обучения в рамках программы международной академической мобильности, респонденты выде-



Рис. 1. Причины участия студентов в зарубежной академической мобильности

Fig. 1. Reasons for student participation in foreign academic mobility

ляли два географических направления – Азиатско-Тихоокеанский регион и Европа.

На рис. 2 представлено распределение причин выбора респондентами вузов по обоим направлениям.

Можно отметить, что наибольшее число студентов отмечает наличие возможности в российском университете поехать в тот или иной вуз

за границей как основную и первостепенную причину выбора вуза для прохождения международного обучения, причем это не зависит от географии вуза (71% для Европы и 76% для Азиатско-Тихоокеанского региона).

Заметим, что были выделены значительно отличающиеся в процентном соотношении величины, соответствующие причинам выбо-

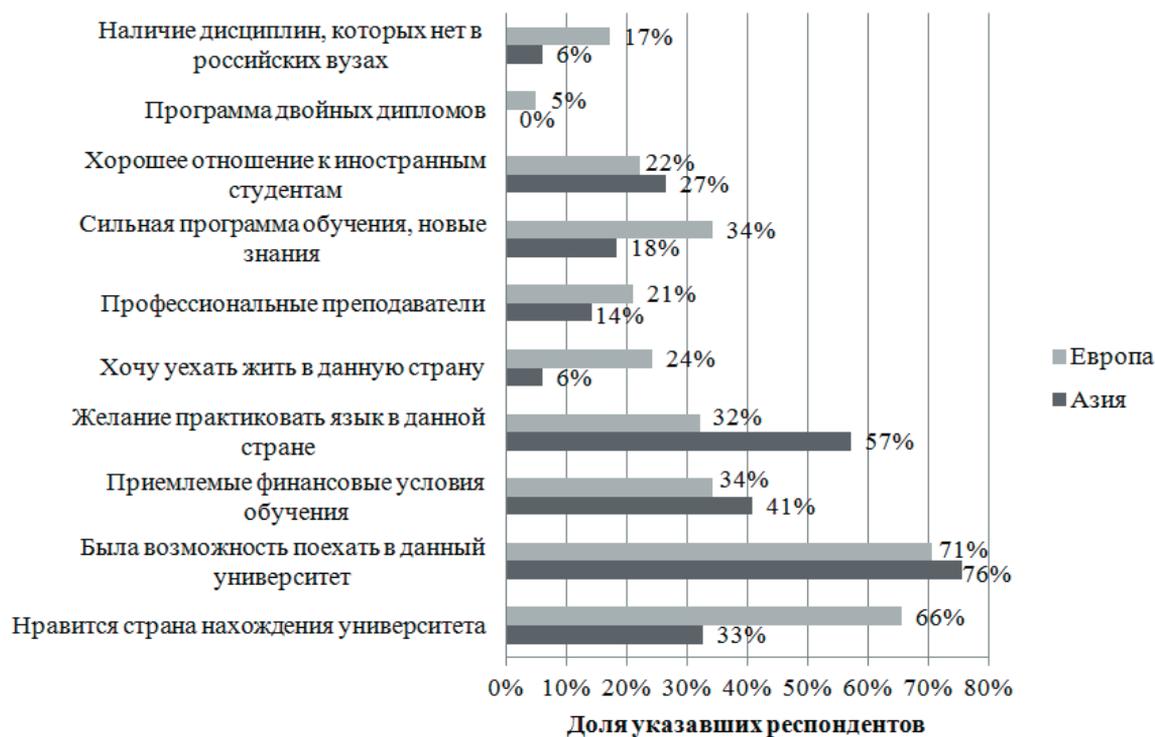


Рис. 2. Причины выбора конкретного университета по двум направлениям обучения – Азиатско-Тихоокеанский регион и Европа

Fig. 2. Reasons for choosing a particular university for two areas of study – Asia Pacific and Europe

ра университета студентами, которые ездили в Европу и в вузы Азиатско-Тихоокеанского региона. Респонденты, обучавшиеся в университетах Европы, одним из наиболее важных критериев выбора называли привлекательность страны нахождения университета (66%), в то время как в Азиатско-Тихоокеанском направлении важной причиной выбора явилась возможность и желание практиковать язык в данной стране (57%).

Реже всего студенты выбирают вуз для академической мобильности по наличию программы двойных дипломов, что характерно как для Азиатско-Тихоокеанского направления (0% ответов), так и для стран Европы (5% респондентов).

В качестве объясняющей переменной (Y) был выбран параметр – удовлетворенность зарубежной академической мобильностью. В анкете респондентам предлагалось оценить данный параметр от 1 до 5, где 1 – не удовлетворен, 5 – удовлетворен полностью. Объясняющих переменных в рамках данной модели достаточно много, но те из них, которые относятся к сформулированным предположениям, следующие: grant – наличие стипендии, cult – сложности в разности культуры, менталитета, lang – языковой барьер. Данные переменные в анкете предлагалось студентам и выпускникам оценить по 4-бальной шкале, где 1 – низкая степень влияния данного фактора, 4 – высокая степень влияния.

На основании корреляционной матрицы, которая была построена по всем объясняющим переменным, был выявлен ряд факторов, обладающих низкой корреляцией с объясняемой переменной. Среди таких факторов оказались: проблемы контакта с преподавателями; трудности, вызванные

разным менталитетом, культурой; проблемы контакта с сокурсниками; трудности с жильем; трудности с освоением программы; трудности с получением визы; языковой барьер. В результате были определены 8 переменных, обладающих высокой корреляцией с объясняемой переменной, и для них была построена новая корреляционная матрица, которая представлена в табл. 2.

На основании представленной выше матрицы можно выделить два параметра, у которых наблюдается наибольшая связь с объясняемой переменной (удовлетворенность академической мобильностью), а именно comp – уровень компетентности преподавателей; grant – наличие стипендии в принимающем зарубежном университете. Действительно, высокий уровень компетентности преподавателей вуза позволяет нивелировать ряд других проблем, например, сложности с освоением программы, а также языковой барьер. Ведь если преподаватель ведет занятия доступным для иностранцев языком, то улучшается степень усвоения и понимания учебной программы российскими студентами.

Наличие стипендии также является важным параметром для студентов, так как это является именно тем притоком денежных средств, на который они, прежде всего, рассчитывают, уезжая учиться по академической мобильности за рубеж. Таким образом, можно сделать вывод, что именно рассмотренные параметры в большей степени оказывают влияние на удовлетворенность зарубежной академической мобильностью российских студентов.

Далее была построена модель с использованием МНК, на 72% описывающая удовлетворен-

Таблица 2

Корреляционная матрица факторов

Table 2

Factor correlation matrix

	Y	ADPT	COMP	ENV	FIN	GRANT	INFO	KNW	TEAM
Y	1	0,450768	0,618436	0,5231	0,527339	0,625131	0,500735	0,562974	0,567277
ADPT	0,450768	1	0,314272	0,244026	0,261579	0,285212	0,245156	0,258511	0,346351
COMP	0,618436	0,314272	1	0,510336	0,341611	0,391135	0,262684	0,50216	0,366006
ENV	0,5231	0,244026	0,510336	1	0,222952	0,360826	0,365708	0,457317	0,275252
FIN	0,527339	0,261579	0,341611	0,222952	1	0,394653	0,293085	0,372486	0,359394
GRANT	0,625131	0,285212	0,391135	0,360826	0,394653	1	0,386892	0,388005	0,382693
INFO	0,500735	0,245156	0,262684	0,365708	0,293085	0,386892	1	0,408446	0,22246
KNW	0,562974	0,258511	0,50216	0,457317	0,372486	0,388005	0,408446	1	0,302814
TEAM	0,567277	0,346351	0,366006	0,275252	0,359394	0,382693	0,22246	0,302814	1

ность обучения респондентов от академической мобильности за границей. В данной модели показатель R^2 равен 72 %, что является достаточным для признания модели рабочей. Результаты построения регрессии приведены ниже в табл. 3.

На основе представленной выше регрессии еще 2 переменные были удалены из модели, так как показатель Prob. по ним оказался выше чем 0,05, что говорит о том, что данные, объясняющие переменные, незначимы (при 5 % уровне значимости). Таким образом, ниже (табл. 4) представлена скорректированная регрессия данной модели.

На основании результатов построения регрессии все выбранные объясняющие переменные оказались значимыми (Prob. < 0,05). Полученные коэффициенты подтверждают результаты корреляционного анализа: наиболее высокое влияние у переменных comp (уровень компетентности преподавателей), grant (наличие стипендии), team (командная проектная работа).

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно сделать вывод, что только первое предположение (наличие стипендии в университете оказывает сильное влияние на степень удовлетворенности студентами от зарубежной академической мобильности) оказалось верным. Остальные два предположения (сложности в разности культур, менталитета и языковой барьер) по итогам данного исследования не оказывают сильного влияния на степень удовлетворенности студентов от зарубежной академической мобильности, что говорит о том, что разность культур

по итогам данного исследования не оказывают сильного влияния на степень удовлетворенности студентов от зарубежной академической мобильности, что говорит о том, что разность культур

Таблица 3

Результаты построения регрессионной модели с использованием МНК

Table 3

Results of building a regression model using OLS

Dependent Variable: Y				
Method: Least Squares				
Date: 06/03/19 Time: 16:43				
Sample: 1 148				
Included observations: 148				
Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
ADPT	0.092936	0.040685	2.284309	0.0239
COMP	0.252830	0.067955	3.720539	0.0003
ENV	0.120032	0.063524	1.889555	0.0609
FIN	0.141844	0.049998	2.837001	0.0052
GRANT	0.201488	0.048322	4.169700	0.0001
INFO	0.132184	0.044741	2.954393	0.0037
KNW	0.112770	0.062326	1.809370	0.0726
TEAM	0.166781	0.041333	4.035024	0.0001
C	-0.819756	0.291991	-2.807474	0.0057
R-squared	0.719427	Mean dependent var	4.263514	
Adjusted R-squared	0.703278	S.D. dependent var	0.852060	
S.E. of regression	0.464136	Akaike info criterion	1.361603	
Sum squared resid	29.94363	Schwarz criterion	1.543866	
Log likelihood	-91.75862	Hannan-Quinn criter.	1.435656	
F-statistic	44.55175	Durbin-Watson stat	2.442325	
Prob(F-statistic)	0.000000			

Скорректированные результаты построения регрессионной модели с использованием МНК

Table 4

Adjusted results of constructing a regression model using OLS

Dependent Variable: Y				
Method: Least Squares				
Date: 06/03/19 Time: 16:51				
Sample: 1 148				
Included observations: 148				
Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
ADPT	0.097344	0.041569	2.341740	0.0206
COMP	0.342913	0.061765	5.551898	0.0000
FIN	0.150584	0.050446	2.985026	0.0033
INFO	0.171791	0.043548	3.944912	0.0001
GRANT	0.220692	0.048938	4.509628	0.0000
TEAM	0.173357	0.042198	4.108135	0.0001
C	-0.515003	0.275813	-1.867219	0.0639
R-squared	0.702452	Mean dependent var	4.263514	
Adjusted R-squared	0.689790	S.D. dependent var	0.852060	
S.E. of regression	0.474568	Akaike info criterion	1.393317	
Sum squared resid	31.75525	Schwarz criterion	1.535077	
Log likelihood	-96.10548	Hannan-Quinn criter.	1.450914	
F-statistic	55.47876	Durbin-Watson stat	2.393858	
Prob(F-statistic)	0.000000			

и менталитета, а также наличие языкового барьера не так сильно сказываются на впечатлении студентов от программы международной академической мобильности.

Рекомендации для руководства российских вузов

В настоящее время руководство большинства российских вузов делает особый акцент на интернационализации образования и на укреплении связей с ведущими мировыми университетами. Поэтому тематика проведенного исследования обладает несомненной актуальностью и является перспективной для изучения.

По итогам проведенного количественного исследования были определены факторы, которые в большей степени влияют на степень удовлет-

воренности студентов и выпускников ведущих российских вузов международной академической мобильностью. Среди таких факторов оказались: наличие системы адаптации в принимающем вузе для иностранных студентов; уровень компетентности преподавателей; финансовые расходы; качественная информируемость иностранных студентов по основным вопросам, связанным с обучением и нахождением в данной стране; наличие стипендии на обучение от принимающего университета, а также присутствие в программе обучения командной проектной работы.

Одним из ключевых аспектов, которые обладают высоким процентом значимости (по данным исследования), является уровень компетентности преподавателей. Следовательно, видится важным, чтобы руководство российских университетов при выборе зарубежного вуза-партнера по академи-

ческой мобильности придавало значение рейтингу преподавателей принимающего университета и проверяло наличие ученых степеней и международных публикаций в ведущих научных журналах у основного профессорско-педагогического состава.

Если обратиться к вопросу стипендии в принимающем университете, то здесь необходимо высчитать, в какой степени выплачиваемая сумма покрывает общие расходы студента на поездку, проживание и обучение.

Что касается фактора наличия командной проектной работы в программе курса обучения, то видится важным уточнить присутствие командных проектов в предлагаемом на время прохождения мобильности расписании студента. Данный вид проектов позволяет иностранным студентам лучше адаптироваться к процессу обучения и наладить контакт с однокурсниками.

Для более успешной адаптации российских студентов к иноязычной среде отправляющие вузы должны предусмотреть наличие в программе принимающего университета специальных совместных мероприятий с местными студентами (развлекательного, познавательного или обучающего плана), на которых будет создана благоприятная обстановка для выстраивания эффективных межкультурных связей. Следует также рассмотреть возможность предоставления кураторов из числа местных преподавателей или студентов для консультирования российских учащихся по более частным вопросам.

Кроме того, по результатам исследования можно заключить, что для студентов, участвующих в программе мобильности, значимым является фактор качества предоставления необходимой информации от зарубежного вуза. Следовательно, руководству российских вузов необходимо выделить те университеты, которые имеют специализированные подразделения, отвечающие за студенческую мобильность, которые смогут курировать участников обмена на каждом этапе прохождения программы (как на этапе подачи заявления, оформления документов, так и во время нахождения студента в своем вузе и стране, в целом).

Последним фактором, который играет ведущую роль в выборе студентом вуза для прохождения мобильности, стала финансовая сторона данного процесса. Несмотря на то что материальные возможности студентов оцениваются в индивидуальном порядке, российским вузам важно сравнить среднюю сумму предполагаемых расходов (на обучение, питание, проживание и т. д.) в нескольких университетах, в интересующих

студентов зарубежных странах, и найти варианты, предусматривающие наилучшее соотношение цены и качества образования.

Таким образом, приняв во внимание выявленные в результате проведенного исследования критерии выбора студентами вузов для прохождения международной академической мобильности, российские университеты смогут грамотно выбирать зарубежные вузы-партнеры, тем самым качественно улучшать процесс интернационализации и, как следствие, количественно увеличивать поток студентов по программам обмена. Чем больше факторов привлекательности зарубежных вузов будет учтено руководством образовательных учреждений Российской Федерации, тем выше будет эффективность полученных студентами знаний и тем лучше будет оценка студентов, прошедших международное обучение. Это, в свою очередь, приведет к укреплению взаимовыгодных международных связей с лучшими вузами мира и значительному улучшению репутации российских вузов на международной образовательной арене.

Список литературы

1. *Насонкин В. В.* Правовое регулирование приема иностранных граждан в высшие учебные заведения // Ежегодник Российского образовательного законодательства. 2008. № 2 (3). С. 104–121.
2. *Altbach Ph. G.* Perspectives on internationalizing higher education // International higher education, 2015, № 27, pp. 6–8. doi.org/10.6017/ihe.2002.27.6975
3. *Гарусова Л. Н., Пигенешева А. П.* Стратегия международного сотрудничества университетов: отечественный и зарубежный опыт // Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. 2013. № 4. С. 134–152.
4. *Шакирова А. А.* Финансовая сторона академической мобильности: зарубежный опыт // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. 2016. № 52 (5). С. 342–350.
5. *Ватолкина Н. Ш., Федоткина О. П.* Академическая мобильность студентов в условиях интернационализации образования // Университетское управление: практика и анализ. 2015. № 2. С. 17–26.
6. Бюллетень о сфере образования. Аналитический центр при Правительстве Российской Федерации. 2015 [Электронный ресурс]. URL: <http://ac.gov.ru/files/publication/a/5474.pdf> (дата обращения: 09.06.2019).
7. *Курицын В. М.* Международное сотрудничество и академическая мобильность преподавателей и студентов // Высшее образование в России. 2012. № 10. С. 87–92.
8. *Ясаревская О. Н.* Академическая мобильность – путь к становлению высококвалифицированного специалиста // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. № 1 (23). С. 148–151.
9. *Шакирова А. А.* Развитие академической мобильности студентов в России и за рубежом:

Учебно-методическое пособие для студентов вузов / А. А. Шакирова, Р. А. Валева. Казань: КФУ. 2018. 55 с.

10. Васина Н. В., Коба Е. Е., Сергеев Е. П. Реализация проектов студенческой мобильности как как механизм сотрудничества российских и зарубежных вузов [Электронный ресурс]. URL: <https://ies.unitech-mo.ru/files/upload/publications/15413/7f1d200014178e7f0cc67e22c28b8c3b.pdf> (дата обращения: 23.05.2019).

11. Varghese N. V. Globalization of higher education and cross-border student mobility // Research papers ИЕР, 2008., 31 p.

12. Knight J., Ninomiya A., Watanabe A. The Past, Present and Future of Internationalization of Japan // Journal of Studies in International Education, 2009, № 2 (13), pp. 117–124. doi.org/10.1177/1028315308331095

13. International Migration Outlook 2014, OECD Publishing, 2014, 428 p., [Электронный ресурс]. URL: http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2014-en (дата обращения: 19.05.2019).

14. Яковлева С. М. Рекрутинг международных студентов как элемент интернационализации российских вузов // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 6. С. 64–70. doi 10.15826/umj.2016.106.060

15. Roga R., Lapina I., Muursepp P. Internationalization of Higher Education: Analysis of Factors Influencing Foreign Students' Choice of Higher Education Institution. Procedia–Social and Behavioral Sciences, 2015, № 213. pp. 925–930. doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.506

16. Lazanowski V., Verbik L. International Student Mobility: Patterns and Trends. The Observatory, 2007, pp. 1–21.

17. Marin E. The Mobility of Romanian Students in Europe. Procedia–Social and Behavioral Studies. 2014, № 116. pp. 4884–4888. doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1043

18. Ващурина Е. В., Евдокимова Я. Ш. Развитие системы привлечения иностранных студентов: региональная модель // Университетское управление: практика и анализ. 2017. № 1 (21). С. 41–51.

19. Alemu A. M., Cordier J. Factors influencing international students satisfaction in Korean universities. International Journal of Educational Development, 2017, № 57, pp. 54–64. doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.08.006

20. Bryla P. The Impact of International Student Mobility on Subsequent Employment and Professional Career: a Large-scale Survey among Polish Former Erasmus Students. Procedia–Social and Behavioral Sciences, 2015, № 176, pp. 633–641. doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.521

21. Wang R., Tseng M. L. Evaluation of International Students Satisfaction using Fuzzy Importance-Performance Analysis. Procedia–Social and Behavioral Sciences, 2011, № 25, pp. 438–446. doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.02.055

22. Nedelcu A., Ulrich C. Are we ready for international students? Our university as window and mirror. Procedia–Social and Behavioral Sciences, 2014, № 142, pp. 90–96. doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.593

23. Choudaha R. Trends in International Student Mobility // World Education News and Reviews. 2012. [Электронный ресурс]. URL: <https://wenr.wes.org/2012/02/wenr-february-2012-trends-in-international-student-mobility> (дата обращения: 20.05.2019).

24. Brooks R. Higher education mobilities: a cross-national European comparison. Geoforum, 2018, № 93, pp. 87–96. doi.org/10.1016/j.geoforum.2018.05.009

25. Меликян А. В. Институциональные факторы, влияющие на результаты экспортной деятельности российских вузов // Университетское управление: практика и анализ. 2017. № 21 (6). С. 68–80. doi 10.15826/umpa.2017.06.076

26. Вершинина И. А., Курбанов А. Р., Панич Н. А. Иностранцы студенты в России: особенности мотивации и адаптации // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 106 (6). С. 94–102. doi 10.15826/umj.2016.106.063

References

1. Nasonkin V. V. Pravovoe regulirovanie priema inostrannykh grazhdan v vysshie uchebnye zavedeniya [Legal Regulation of Reception of Foreign Citizens to Higher Education Institutions]. Yearbook of Russian Educational Legislation, 2008, vol. 2 (3), pp. 104–121. (In Russ.).

2. Altbach Ph. G. Perspectives on internationalizing higher education. International higher education, 2015, № 27, pp. 6–8. doi.org/10.6017/ihe.2002.27.6975. (Eng.).

3. Garusova L. N., Pigenesheva A. P. Strategija mezhdunarodnogo sotrudnichestva universitetov: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt [Strategies of International Cooperation: Russian and Foreign Experience]. Bulletin of Vladivostok State University of Economics and Service, 2013, vol. 4, pp. 134–152. (In Russ.).

4. Shakirova A. A. Finansovaja storona akademicheskoy mobil'nosti: zarubezhnyj opyt [Financial Aspect of Academic Mobility: Foreign Experience]. Problems of Modern Pedagogical Education. Pedagogy and Psychology, 2016, vol. 52 (5), pp. 342–350. (In Russ.).

5. Vatolkina N. Sh., Fedotkina O. P. Akademicheskaja mobil'nost' studentov v uslovijah internacionalizacii obrazovanija [Students academic mobility in the context of education internationalization]. University Management: Practice and Analysis, 2015, vol. 2, pp. 17–26. (In Russ.).

6. Bjul'ten' o sfere obrazovanija [Bulletin of educational sphere]. Analiticheskij centr pri Pravitel'stve Rossijskoj Federacii [Analytical center at the Government of the Russian Federation]. 2015, available at: <http://ac.gov.ru/files/publication/a/5474.pdf> (accessed: 09.06.2019). (In Russ.).

7. Kuricyn V. M. Mezhdunarodnoe sotrudnichestvo i akademicheskaja mobil'nost' prepodavatelej i studentov [International Cooperation and Academic Mobility of Teachers and Students]. Higher Education in Russia, 2012, vol. 10, pp. 87–92. (In Russ.).

8. Jasarevskaja O. N. Akademicheskaja mobil'nost' – put' k stanovleniju vysokokvalificirovannogo specialista [Academic Mobility as a Way to Establishment of a Highly-Qualified Specialist]. XXI Century: Results of the Past and Problems of the Present Plus, 2015, vol. 1(23), pp. 148–151. (In Russ.).

9. Shakirova A. A. Razvitie akademicheskoy mobil'nosti studentov v Rossii i za rubezhom: Uchebno-metodicheskoe posobie dlja studentov vuzov [Development of Student Academic Mobility of Students in Russia and Abroad: Teaching Aid], 2018, 55 p. (In Russ.).

10. Vasina N. V., Koba E. E., Sergeev E. P. Realizacija proektov studencheskoj mobil'nosti kak mehanizm sotrud-

nichestva rossijskikh i zarubezhnyh vuzov [Implementation of the Project of Student Mobility as a Mechanism of Cooperation between Russian and Foreign Universities]. available at: <https://ies.unitech-mo.ru/files/upload/publications/15413/7f1d200014178e7f0cc67e22c28b8c3b.pdf> (accessed: 23.05.2019). (In Russ.).

11. Varghese N. V. Globalization of higher education and cross-border student mobility. Research papers IIEP, 2008, 31 p. (Eng.).

12. Knight J., Ninomiya A., Watanabe A. The Past, Present and Future of Internatiolization of Japan. *Journal of Studies in International Education*, 2009, № 2 (13), pp. 117–124. doi.org/10.1177/1028315308331095. (Eng.).

13. International Migration Outlook 2014, OECD Publishing, 2014, 428 p., available at: http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2014-en (accessed: 19.05.2019). (Eng.).

14. Jakovleva S. M. Rekruting mezhdunarodnyh studentov kak jelement internacionalizacii rossijskikh vuzov [International Students Recruiting as an Element of Russian Universities Internatiolization]. *University Management: Practice and Analysis*, 2016, vol. 6, pp. 64–70. doi 10.15826/umj.2016.106.060 (In Russ.).

15. Roga R., Lapina I., Muursepp P. Internationalization of Higher Education: Analysis of Factors Influencing Foreign Students' Choice of Higher Education Institution. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, № 213, pp. 925–930. doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.506. (Eng.).

16. Lazanowski V., Verbik L. International Student Mobility: Patterns and Trends. The Observatory. 2007, pp. 1–21. (Eng.).

17. Marin E. The Mobility of Romanian Students in Europe. *Procedia – Social and Behavioral Studies*, 2014, № 116, pp. 4884–4888. doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1043. (Eng.).

18. Vashurina E. V., Evdokimova Ja. Sh. Razvitie sistemy privilechenija inostrannyh studentov: regional'naja model' [Developing Foreign Student Recruitment System: Regional Model]. *University Management: Practice and Analysis*, 2017, vol. 1 (21), pp. 41–51. (In Russ.).

19. Alemu A. M., Cordier J. Factors influencing international students satisfaction in Korean universities. *International Journal of Educational Development*, 2017, № 57, pp. 54–64. doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.08.006. (Eng.).

20. Bryla P. The Impact of International Student Mobility on Subsequent Employment and Professional Career: a Large-scale Survey among Polish Former Erasmus Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, № 176, pp. 633–641. doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.521. (Eng.).

21. Wang R., Tseng M.-L. Evaluation of International Students Satisfaction using Fuzzy Importance-Performance Analysis. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2011, № 25, pp. 438–446. doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.02.055. (Eng.).

22. Nedelcu A., Ulrich C. Are we ready for international students? Our university as window and mirror. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, № 142, pp. 90–96. doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.593. (Eng.).

23. Choudaha R. Trends in International Student Mobility. World Education News and Reviews. 2012, available at: <https://wenr.wes.org/2012/02/wenr-february-2012-trends-in-international-student-mobility> (accessed: 20.05.2019). (Eng.).

24. Brooks R. Higher education mobilities: a cross-national European comparison. *Geoforum*, 2018, № 93, pp. 87–96. doi.org/10.1016/j.geoforum.2018.05.009. (Eng.).

25. Melikjan A. V. Institucional'nye faktory, vlijajushhie na rezul'taty jeksportnoj dejatel'nosti rossijskikh vuzov [Institutional Factors Affecting the Results of Export Activities of Russian Universities]. *University Management: Practice and Analysis*, 2017, vol. 21 (6), pp. 68–80. doi 10.15826/umpa.2017.06.076 (In Russ.).

26. Vershinina I. A., Kurbanov A. R., Panich N. A. Inostrannye studenty v Rossii: osobennosti motivacii i adaptacii [Foreign Students in Russia: Features of Motivation and Adaptation]. *University Management: Practice and Analysis*, 2016, vol. 106 (6), pp. 94–102. doi 10.15826/umj.2016.106.063 (In Russ.).

Рукопись поступила в редакцию 14.06.2019
Submitted on 14.06.2019

Принята к публикации 18.09.2019
Accepted on 18.09.2019

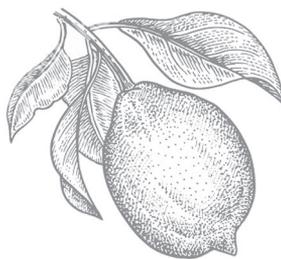
Информация об авторах / Information about the authors:

Пимонова Светлана Александровна – преподаватель Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»; 8 (831) 436-17-91; skarpucheva@hse.ru.

Фомина Екатерина Михайловна – кандидат филологических наук, доцент департамента литературы и межкультурной коммуникации Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»; 8-910-39-559-72; efomina@hse.ru.

Svetlana A. Pimonova – Lecturer of National Research University Higher School of Economics; +7 (831) 436-17-91; skarpucheva@hse.ru.

Ekaterina M. Fomina – PhD (Philology), Assistant Professor of National Research University Higher School of Economics; 8-910-39-559-72; efomina@hse.ru.



DOI 10.15826/umpa.2019.04.032

ПРАКТИКА ВНЕДРЕНИЯ БЕРЕЖЛИВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМУ УПРАВЛЕНИЯ ВУЗОМ: ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД

С. А. Гайворонская

*Белгородский национальный исследовательский университет
Россия, 308015, г. Белгород, ул. Победы, 85; gayvoronskaya@bsu.edu.ru*

Аннотация. Кейс. В современном образовательном пространстве в условиях трансформации внешней среды жесткая конкуренция обязывает вузы выстраивать собственные стратегии развития и траектории внутренних изменений с использованием эффективных управленческих подходов и технологий. Цель статьи – раскрыть новую управленческую практику в сфере высшего образования, продемонстрировав преимущество использования проектного менеджмента при внедрении изменений в систему управления вузом, связанных с переходом на «бережливое производство» (на примере Белгородского государственного национального исследовательского университета, НИУ «БелГУ»), и предложить практические рекомендации по разработке модели системного проекта бережливых трансформаций.

Автором акцентируется внимание на двух управленческих проблемах – проблеме сопротивления изменениям при внедрении бережливых технологий (lean) и проблеме отсутствия системности при реализации таких изменений, выделяются проблемы и ограничения, сдерживающие использование бережливых технологий в управлении организациями высшего образования. В статье анализируется опыт внедрения подобных технологий в научную, образовательную и управленческую деятельность учреждений высшего образования на примере нескольких российских и зарубежных вузов, раскрывается суть реализованных подходов и технологий.

При подготовке статьи использовались методы активного сравнительного анализа и теоретического обобщения научного и практического опыта, контент-анализа нормативно-правовых актов Белгородской области по внедрению принципов бережливого управления в органах исполнительной власти, а также документов стратегического развития НИУ «БелГУ» через взаимосвязь бережливого управления со стратегией развития вуза.

На основе обобщения опыта Белгородского государственного национального исследовательского университета предложена модель системного бережливого проекта развития, даны рекомендации по структурированию архитектуры проекта, формированию команды изменений и системы управления проектом, которые могут представлять интерес для вузов регионов страны при внедрении бережливого производства и выборе методов управления изменениями.

Ключевые слова: стратегия развития, конкурентоспособность, управление изменениями, проектное управление, гибкие методологии управления, бережливое производство, модель системного бережливого проекта

Благодарности: Автор благодарит ректора НИУ «БелГУ», доктора политических наук, профессора Полухина Олега Николаевича за личное участие и руководство процессом бережливых изменений в университете, активную поддержку реализации проекта. Автор выражает благодарность своему научному руководителю, доктору философских наук, профессору Бабинцеву Валентину Павловичу за значимые советы при планировании исследования и рекомендации по оформлению статьи; а также команде проекта «Бережливый университет» за стремление к единой цели, индивидуальный вклад каждого в достижение общего результата и слаженную командную работу.

Для цитирования: Гайворонская С. А. Практика внедрения бережливых технологий в систему управления вузом: проектный подход. Университетское управление: практика и анализ. 2019; 23(4): 104–115. DOI: 10.15826/umpa.2019.04.032

PRACTICE OF INTRODUCING LEAN TECHNOLOGIES IN THE UNIVERSITY MANAGEMENT SYSTEM: A PROJECT APPROACH

S. A. Gayvoronskaya

Belgorod National Research University

85 Victory str., Belgorod, 308015, Russian Federation; gayvoronskaya@bsu.edu.ru

Abstract. Within the modern educational space, in the conditions of transformation of the external environment, tough competition obliges universities to build their own development strategies and trajectories of internal changes using effective management approaches and technologies.

The purpose of the article is to describe a new managerial practice in the field of higher education, demonstrating the advantage of using project management when introducing changes to the university management system associated with the transition to the so-called «lean manufacturing» (which takes place, for example, in Belgorod State National Research University and in Belgorod State University). The article as well aims at suggesting practical recommendations on the development of a model for a lean design system project.

The author focuses on two managerial problems – the one of resisting changes in the implementation of lean manufacturing and the other of lacking consistency in implementing the corresponding changes. There are found out a number of constraints limiting the use of lean technologies in higher education organizations management. The article analyzes the experience of implementing lean technologies in the scientific, educational and managerial activities of higher education institutions on the example of several Russian and foreign universities. It also reveals the essence of the implemented approaches and technologies. There are used the methods of active comparative analysis and theoretical generalization of scientific and practical experience, content analysis of regulatory acts of the Belgorod Region on the lean management principles implementation in executive bodies, as well as strategic development documents of Belgorod State Research University through the interrelation of lean management and the strategy of university development.

Based on generalizing the experience of Belgorod State National Research University, a model of a lean system development project is suggested, recommendations are given on structuring the project architecture and on forming a team of changes and a project management system, which may be of interest to regional universities when introducing lean manufacturing and choosing change management methods.

Keywords: development strategy, competitiveness, change management, project management, flexible methodologies, lean manufacturing, model of a lean system project

Acknowledgements: The author is very grateful to the rector of Belgorod State University, PhD (Political Sciences), Professor Polukhin Oleg Nikolaevich for his personal participation and leadership in the process of lean changes at the university, and for his active support of the project. I would also like to thank my supervisor, PhD (Philosophy), Professor Babintsev Valentin Pavlovich for significant advice in planning the study and for recommendations on the design of the research in general and of this paper in particular. My best gratitudes to the «Thrifty University» project team, who are striving for a common goal, each of them making an individual possible contribution to achieving a common result and contributing to a well-coordinated teamwork.

For citation: Gayvoronskaya S. A. Practice of Introducing Lean Technologies into the University Management System: a Project Approach. *University Management: Practice and Analysis*. 2019; 23(4): 104–115. (In Russ.). DOI: 10.15826/umpa.2019.04.032

Введение

Современные вузы функционируют в условиях глобальной конкуренции. Особенно острой она является в сегменте исследовательских университетов, ориентированных на глобальные рейтинги как на показатели оценки эффективности. При этом к рейтингам стали обращаться и семьи при выборе вуза для ребенка, и управленцы при принятии решений о распределении ключевых ресурсов, и эксперты при определении наиболее динамично развивающихся университетов и систем [1].

В сложившихся условиях вузам при формировании собственной стратегии развития крайне необхо-

димо обеспечивать конкурентоспособную политику на рынке образовательных услуг и искать новые эффективные подходы к управлению. Один из наиболее перспективных подходов базируется на идее использования концепции «бережливого производства», основанной на гибких методологиях, принципах эффективного управления ресурсами, внимания к нуждам потребителя, концентрации на проблеме устранения всех видов ресурсных потерь, результативного использования субъектами управления собственного интеллектуального потенциала.

Бережливые технологии сегодня – приоритет для многих компаний, философия профессиональ-

ной жизни как целых коллективов, так и отдельных работников. Бережливое производство – это особая концепция управления, включающая в себя инструментарий, позволяющий управлять организацией быстрее, экономичнее и эффективней.

Технология бережливого производства заимствована из бизнеса и представляет собой логистическую концепцию нелинейного менеджмента, направленную на оптимизацию бизнес-процессов с ориентацией на рынок и с учетом мотивации каждого работника. Начавшийся в Японии процесс освоения и внедрения бережливого производства сегодня охватил многие страны: бережливое производство внедрили 80–90 % японских предприятий, 2/3 – американских, более 50 % – европейских, только 3–5 % – российских [2]. Образовательные организации до 2018 г. в этом списке отсутствовали, однако уже сегодня отдельные вузы ориентируются на бережливое управление, включая это направление в свои стратегии развития.

Бережливое управление в вузах: проблемы и реальность

С учетом роста внимания к данной управленческой технологии Правительство Российской Федерации при поддержке ГК «Росатом» в 2016–2017 гг. приняло решения об этапной реализации через философию бережливого производства пилотных федеральных проектов «Бережливое правительство» и «Бережливая поликлиника». В марте 2018 г. на I Всероссийской конференции «Бережливый вуз» первые результаты движения в данном направлении продемонстрировали и российские высшие образовательные учреждения.

При этом выявилось, что практика интеграции бережливых технологий в образовательную деятельность, представленная в российском высшем образовании, демонстрирует наличие определенных проблем и ограничений: отсутствие национальных стандартов в сфере бережливого производства для системы образования, приоритет оперативной оптимизации процессов и использования лишь отдельных инструментов бережливого производства перед обеспечением системного перехода к бережливому управлению. Ключевой проблемой становится преодоление сопротивления персонала внедряемым изменениям и обеспечение вовлеченности коллектива в процесс системных бережливых преобразований.

Отсутствие необходимой глубины преобразований обусловлено тем, что вузы пока вслепую, порой интуитивно, опираясь лишь на опыт в про-

изводственной сфере, развивают совершенно новое для них направление.

Исследования первых итогов работы образовательных учреждений – «инноваторов-бережливцев» в 2018 г. свидетельствуют о результативности этой деятельности.

В частности, Пятигорский медико-фармацевтический институт (ПМФИ) – филиал ВолгГМУ Минздрава России – в 2018 г. запустил такие бережливые проекты, как: «Оптимизация деятельности факультета последиplomного образования ПМФИ», «Оптимизация работы административно-хозяйственного отдела», «Создание отдела менеджмента качества и бережливых технологий ПМФИ», «Внедрение бережливых технологий в аптеке производственной ПМФИ». В результате реализации проектов в работе факультета последиplomного образования оптимизирован документооборот путем внедрения системы управления учебным процессом «Магеллан», что позволяет сократить трудозатраты в деканате на 70 %. Устранена необходимость почтовой доставки документов слушателей в деканат (ненужная транспортировка), исключены потери из-за неверно оформленных документов (брак и переделка) или их дублирования (перепроизводство). Оптимизация деятельности административно-хозяйственного отдела путем внедрения системы электронного документооборота «ИС-ЭДО» привела к сокращению в 2,9 раза времени, затрачиваемого на организацию государственных закупок по прямым договорам. Применение инструментов бережливого производства в аптеке ПМФИ привело к обоснованной модернизации торгового оборудования и сокращению потерь в виде лишних процедур, ненужной транспортировки и ожидания, что отразилось в увеличении суммы среднего чека на 25 %. Время протекания процесса приема заявления абитуриента сократилось на 20 % при снижении расхода бумаги в 2,5 раза [3].

Опыт Удмуртского государственного университета (УдГУ) в сфере бережливого производства заключается в открытии практико-ориентированной магистерской программы «Экономика бережливого производства» с выходом на аспирантуру, подготовке научных работ и реализации «первой волны» бережливых проектов, направленных на оптимизацию внутренних бюрократических процессов (сокращение сроков приема научно-педагогических работников на работу, оформления командировок, заключения договоров с абитуриентами, поступающими на платной основе, приема справок на назначение социальной стипендии, внедрение системы электронного документооборота и др.).

Результаты – сокращение времени протекания процессов от десятков минут до десятков часов [4].

Анализ практик ПМФИ и УдГУ демонстрирует в основном «точечный» подход, направленный на совершенствование только лишь отдельных процессов через использование некоторых инструментов бережливого управления – это картирование потоков создания ценности, выявление проблем и потерь в них и реализация мероприятий по улучшениям. Использование данной методики, безусловно, позволяет названным вузам получать локальные результаты по сокращению времени протекания процессов, но не затрагивает в целом трансформацию процессной модели управления и не в полной мере способствует достижению стратегических целей организации.

В то же время переход на бережливое управление требует системного подхода, предусматривающего в основе своей не только собственно идеологию бережливого производства, базирующуюся на устранении всех видов потерь, но и охват всех ключевых направлений развития, вовлечение и обучение коллектива, повышение качества, формирование непрерывного потока создания ценности для потребителя.

Пример попытки системного подхода при реализации проекта представлен Майкопским государственным технологическим университетом (МГТУ), где были определены 7 основных направлений: наука, образование, информационно-коммуникационное пространство, региональная бизнес-среда, мультикультурная социальная среда, имущественный комплекс, организационно-управленческая сфера. По каждому из них успешно реализуются внутренние бережливые проекты (например, улучшение процесса проверки письменных работ обучающихся на оригинальность на основе системы «Антиплагиат. Вуз»; совершенствование системы рейтинговой оценки научной деятельности научно-педагогических работников структурных подразделений МГТУ; организация процесса по открытию и функционированию профильных классов в школах г. Майкопа; подготовка к проведению чемпионата МГТУ «Ворлдскиллс – 2018»; упрощение процедур назначения студентам государственных социальных стипендий; формирование системы обеспечения исполнения обязанностей иностранными обучающимися в части соблюдения режима пребывания на территории Российской Федерации; оптимизация процесса заключения договоров на оказание платных образовательных услуг; совершенствование системы навигации и маршрутизации в корпусах университета и другие).

Однако изучение практики российских вузов показывает, что заявленная системность пока демонстрируется только через реализацию портфеля бережливых проектов и не предусматривает комплексных мероприятий по диагностике готовности вуза к переходу на бережливое управление, развитию научной деятельности в предметной области, системному обучению и вовлечению коллектива в процесс непрерывных изменений, мотивации сотрудников на бережливые результаты, формированию бережливой культуры управления изменениями и оценки ее уровня.

В этой связи заслуживает внимания четырехступенчатая модель Университета Центральной Оклахомы (США), пятиступенчатая модель Университета Миннесоты (США), а также подходы, используемые в британских бизнес-школах и университетах.

Университет Центральной Оклахомы, расположенный в Эдмонде, штат Оклахома, принял концепцию Lean Thinking и был преобразован в Lean University по нескольким причинам: сокращение бюджета, недостаточное финансирование для покрытия обязательного увеличения расходов, устаревший административный процесс, неудовлетворенность работой сотрудников и низкий уровень производительности. Модель, использованная для реализации Lean University в Университете Центральной Оклахомы, представляет собой четырехэтапную процедуру.

Шаг 1: Определение возможности – выполнение диагностического поиска по всей организации для выявления проблем или возможностей. Причем в данном процессе каждый сотрудник должен фиксировать каждую мелочь (проблему – возможность), вовлекаясь в общий процесс изменений.

Шаг 2: Разработка решения – создание черного варианта для успеха, охватывающего всех сотрудников: обучение, составление карт потока создания ценности и планирование.

Шаг 3: Внедрение кайдзен-предложений для реализации и последующей иллюстрации изменений.

Шаг 4: Постоянное улучшение – мониторинг производительности после завершения бережливых проектов.

Для первых процессов Университет передал роль посредника в lean-специализированную консультационную компанию. Был создан офис по улучшению процессов с менеджером, контролирующим процессы lean, что обеспечило более тщательный контроль предыдущих и планирование будущих инициатив lean. Внедрение lean на

чалось с проведения информационных собраний, на которых присутствовал весь персонал административной поддержки, чтобы дать краткий обзор преимуществ lean и объяснить шаги, необходимые для достижения культурных изменений. На первом этапе был составлен список приоритетов, основанный на опросах, проводимых в масштабах всего кампуса, с признанием проблем, возможностей и областей, где необходимы немедленные действия для улучшения обслуживания клиентов. На втором этапе всем сотрудникам административной поддержки было предложено обучение по вопросам lean и семинар по составлению карт потока создания ценности. Тренинг был сфокусирован на том, как можно использовать lean в процессах административного, сервисного и вспомогательного типов, и участники семинара создали карту текущего состояния и карту будущего состояния с изменениями приоритета, чтобы наглядно проиллюстрировать процесс. На третьем этапе департаменты внедрили изменения в свой процесс на основе карт, сделанных на втором этапе. После внесения изменений сотрудникам процесса были разъяснены эти изменения и их последствия. Шаг четвертый состоял в поиске непрерывных способов улучшить рабочий процесс и устранить потери. Сотрудники осознали, что они уполномочены вносить улучшения, которые помогают финансовому положению университета, уменьшают их разочарование и повышают производительность. К примеру, деятельность отдела закупок была упорядочена путем изменения потока обработки заказов на поставку от методологии пакетной обработки и очереди к синхронному потоку. Был также повышен уровень удовлетворенности студентов относительно улучшенных предлагаемых услуг. Внедрение бережливого производства здесь оказало значительное влияние, например, на лучшее понимание сквозных процессов, улучшило культуру постоянных изменений, повысило качество работы персонала. Общим результатом внедрения lean в Университете Центральной Оклахомы стала культурная концепция, согласно которой позитивные изменения могут происходить и действительно происходят. Данный вывод представляется наиболее ценным, поскольку именно культура является единственным инструментом для постоянного совершенствования организации, а не «точечный» подход и ситуативные изменения в отдельных процессах.

В Университете Миннесоты из США была применена методология внедрения lean из пяти этапов. Первый шаг заключался в поиске первых лиц (топ-менеджеров), не являющихся представи-

телями профессорско-преподавательского состава, которые изначально заинтересованы или нуждаются в улучшении процессов. Вторым шагом касался создания учебных материалов, которые транслируют принципы бережливости, чтобы позволить организации лучше понять lean без защитных действий. Учебные материалы включали примеры бережливых приложений в университетской среде. На третьем этапе был создан центральный офис по улучшению, который поддерживает руководителей департаментов в их усилиях по запуску мероприятий по постоянному улучшению. Офис играет стратегическую роль в стимулировании тиражирования по всему университету. На четвертом этапе были организованы три демонстрационных мероприятия, запланированные с интервалом в шесть недель. Для начальных демонстрационных мероприятий использовался опытный тренер по вопросам бережливого производства, имеющий опыт совершенствования операционных процессов. Пятый шаг состоял в распространении усилий по внедрению lean на другие области университета после успешного завершения первого мероприятия и после того, как были определены дополнительные факультеты университета, которые проявили интерес к запуску инициативы lean. Первый и самый важный вывод по результатам использования данной модели – необходимость доведения результатов до сведения всех структурных подразделений. В Университете Миннесоты эту функцию выполняет офис обслуживания и непрерывного совершенствования (OSCI), который действует как внутренняя консалтинговая группа для повышения качества обслуживания, ценности и эффективности в университете, ежемесячно собирает микро-группы и предоставляет возможность учиться, обмениваться опытом, не ставя под сомнение достигнутые результаты. Кроме того, университет организует ежегодную ярмарку качества, полезную для обмена знаниями и сотрудничества между подразделениями, которая включает в себя более 35 стендовых и секционных заседаний и привлекает более 1000 участников из всей университетской системы. Своеобразный «день качества» позволяет не только продемонстрировать достижения, но и показать, какие еще существуют проблемы и возможности. Сотрудники и студенты из университетов, государственного сектора и частного предпринимательства приглашаются принять участие в мероприятиях, посвященных сетевому взаимодействию, чтобы найти пути для инноваций и улучшений.

Анализ внедрения lean в британских бизнес-школах и университетах, выполненный AtoZ

Business Consultancy, также свидетельствует, что объективная необходимость во внедрении бережливых технологий, спровоцированная сокращением государственного финансирования и повышением платы за обучение, оказала значительное влияние, например, на культуру изменений, пересмотр процессов и практик, а также на работу персонала [5].

При обобщении представленных практик зарубежных вузов следует отметить особенности внедрения бережливых технологий: наличие кризиса или состояния, требующего оперативного реагирования (в рассмотренных практиках это, например, сокращение бюджета), необходимость проведения обучения персонала, участие тренера-профессионала в сфере бережливого производства и создание специальной структуры по улучшениям (офис улучшения процессов Оклахомы или офис обслуживания и постоянного улучшения Миннесоты), играющей роль катализатора для внедрения бережливых технологий и активно взаимодействующей с другими университетами и организациями для выявления лучших практик.

Представленный опыт российских и зарубежных вузов имеет научную и практическую ценность, однако следует предположить, что для более эффективного перехода на бережливое управление требуется системный подход, обеспечить который позволяет проектный менеджмент.

Преимущества проектного управления

Проектный менеджмент в последние годы доказал свою эффективность не только в экономической, но и в социальной сфере. Методологически корректное использование проектного подхода в управлении дает возможность сформулировать четкие, измеримые стратегические и тактические цели, разработать и реализовать конкретные практические решения.

Ответ на вопрос, почему проектное управление становится одним из приоритетных инструментов менеджмента, в том числе в сфере высшего образования, дает Международная Ассоциация Управления Проектами (IPMA), по версии которой проектное управление в широком смысле отражает профессиональную, творческую, управленческую деятельность, ориентированную на получение эффективных результатов путем успешного осуществления проектов, программ и портфелей проектов с применением проектных принципов и методов при наименьших затратах времени и ресурсов. Проектный подход имеет существенные

преимущества – гибкость и динамичность, риск-ориентированность и оперативную адаптацию к изменениям, синергию ресурсов и командообразование. Последнее крайне важно, поскольку, каким бы совершенным ни был проект, он сам не реализуется – его реализует проектная команда, принципиально отличающаяся от обычной рабочей группы по структуре и функционалу [6]. Члены проектной команды, представляющей собой временную организационную структуру, несут персональную ответственность за выполнение плана-графика работ проекта, обеспечивают индивидуальный вклад в достижение общей цели проекта в условиях заданных требований к результату, ограничений по срокам и бюджету. При этом крайне важным является выстраивание между ними эффективных коммуникаций, обеспечивающих непрерывный обмен информацией о ходе проекта и возможность оперативного реагирования на изменения.

Гибкие методы управления проектами – как самостоятельные (Agile, Scrum, Lean, Six Sigma и другие), так и в сочетании с традиционным подходом (классический проектный менеджмент, базирующийся на линейной структуре управления) – сохраняют свою актуальность и обусловлены объективной необходимостью быстро реагировать на изменения внешней среды, проявляющиеся в сокращении времени обновления продуктов и услуг на рынке, периода жизни производственных технологий, стремительной смене предпочтений потребителя.

С учетом преимуществ проектного менеджмента реализация новой концепции внедрения бережливых технологий в Белгородском государственном исследовательском университете была осуществлена в формате системного проекта «Бережливый университет».

Модель системного бережливого проекта: опыт внедрения и перспективы развития

Очевидно, что каждому вузу необходимо формировать траекторию собственного развития с учетом запросов внешней среды, ориентируясь на мейнстрим современности. Поддерживая вектор Правительства Российской Федерации на бережливое управление, в 2018 г. Белгородская область запустила проект «Бережливый регион», целью которого является формирование культуры бережливого управления в органах власти области и других сферах. Он охватил 32 органа исполнительной власти, 22 органа муниципальной

власти и 10 пилотных площадок, представляющих различные отрасли экономики. Для обеспечения фундамента бережливых преобразований в регионе сформирована нормативная правовая база, обеспечивающая единый понятийный аппарат, описывающая методологическую основу бережливой деятельности, регулирующая работу бережливых проектных офисов и обеспечивающая систему мотивации на участие в процессах непрерывных улучшений.

Среди учреждений высшего образования пилотной площадкой проекта «Бережливый регион» стал Белгородский государственный национальный исследовательский университет, главной целью стратегии развития которого определено формирование современного многопрофильного научно – образовательного центра инноваций, проектно-ориентированного комплекса, обеспечивающего создание ценности и максимальное удовлетворение потребности в качественных научно-образовательных услугах как для внешнего, так и для внутреннего потребителя, развитие условий для эффективной самореализации в научной, образовательной и управленческой деятельности.

Поскольку университет является, прежде всего, научно-образовательным и исследовательским центром, при разработке модели бережливого проекта не ограничились только «точечным» внедрением бережливых инструментов и реализацией локальных бережливых проектов, был использован системный подход и определены 5 ключевых блоков (рис. 1), с целью обеспечения управления проектом сформирована нормативная правовая база, регламентирующая механизмы ре-

ализации предложений по улучшениям и систему стимулирования участия в бережливой деятельности, определен состав команды проекта, утверждена проектная документация (паспорт и план управления проектом).

Для каждого блока работ были определены измеримые требования к результату, показатели эффективности, запланированы конкретные системные мероприятия, закреплены сроки и персональная ответственность за их реализацию.

В рамках первого (аналитического) блока проведено «входное» социологическое исследование. Объектом исследования выступили сотрудники, профессорско-преподавательский состав и студенты университета, предметом исследования – предпосылки становления культуры бережливого мышления в университете. Результаты исследования использовались для принятия управленческих решений в ходе реализации проекта.

При реализации второго (образовательного) блока обеспечена разработка и реализация новых образовательных программ для внешнего и внутреннего потребителя, в том числе с использованием имеющихся у вуза трех «фабрик процессов» – производственной, офисной и медицинской. Технология организации образовательного процесса с применением нового интерактивного метода обучения «фабрика процессов» представляет собой методику обучения, основанную на полном погружении в изучаемый процесс и использовании симуляционного подхода к формированию и развитию общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций обучающихся, и уже доказала свою эффективность [7].



Рис. 1. Блоки проекта «Бережливый университет»

Fig. 1. Blocks of the «Thrifty University» project

В реализации образовательной функции и обучении будущих «бережливых» используется ступенчатый подход:

- в инжиниринговой школе университета предусмотрено обучение детей дошкольного и школьного возраста бережливому производству;

- созданная в рамках проекта кафедра бережливого производства обеспечит обучение студентов по программе высшего образования «Экономика бережливого производства»;

- на базе Высшей школы управления НИУ «БелГУ» обеспечена реализация программ дополнительного профессионального образования для сотрудников органов исполнительной власти области, муниципальных служащих, представителей предприятий и организаций различных форм собственности;

- с учетом актуальности развития цифровых образовательных технологий впервые в региональной сфере образования ведется работа по созданию онлайн-курса по бережливому производству, которым сможет воспользоваться любой желающий.

Параллельно с удовлетворением потребности в обучении внешних заказчиков в рамках проекта организовано повышение уровня профессиональных компетенций сотрудников университета и тренеров, реализующих образовательные программы по бережливому производству, которое проходит на фабриках процессов лидеров lean-производства.

В рамках третьего (бережливого) блока реализованы бережливые проекты по трем ключевым направлениям деятельности: научной, образовательной и управленческой. Для этого сформированы команды lean-лидеров и команды изменений, проведено их обучение, выбраны пилотные площадки, определены проблемные процессы и запущены внутренние бережливые проекты, направленные на улучшение внутренних процессов, устранение всех видов ресурсных потерь, совершенствование потока создания ценности для потребителя. Сегодня в вузе реализуются 27 бережливых проектов с использованием эффективных инструментов бережливого производства (картирование потока создания ценности, которое способствует выявлению и устранению потерь и является основой бережливого производства, доски задач, система пространственной навигации и визуализации, принципы организации рабочего места по 5С). В бережливую деятельность вовлечены более 300 сотрудников, разработана система мотивации. Результат реализации бережливых проектов – сокращение времени про-

текания процессов, экономия всех видов ресурсов (трудозатрат, времени, финансов), увеличение производительности труда, повышение качества и добавление ценности для потребителей.

Очевидно, что логичным завершением бережливых преобразований должен быть выход на стандарты, поэтому в проекте предусмотрен четвертый (сертификационный) блок, предполагающий сертификацию системы менеджмента бережливого производства на основе национальных стандартов. Без этого невозможен переход от локальных проектов к формированию системы менеджмента бережливого производства [8]. Университет, имеющий опыт работы в системе менеджмента качества, в ноябре 2018 г. прошел этот путь и стал первой в России образовательной организацией, получившей сертификат системы менеджмента бережливого производства (СМБП). Опыт прохождения сертификации дал вузу понимание необходимости глубокого погружения в концепцию бережливого производства и подтвердил, что при внедрении бережливых технологий и системы менеджмента качества в образовательных организациях необходимы следующие ключевые факторы успеха [5].

1. Безусловная поддержка и приверженность со стороны руководства.
2. Эффективные горизонтальные и вертикальные коммуникации на всех уровнях.
3. Стратегическое лидерство и видение будущего.
4. Формирование организационной готовности.
5. Ресурсы и навыки, обеспечивающие внедрение бережливых технологий.
6. Отбор и запуск бережливых проектов с учетом стратегических приоритетов.
7. Культура бережливых изменений.

Трансформировать методы управления в вузе и сделать его «бережливым» крайне сложно без наличия «команды изменений». При этом на первый план выходит важнейшая проблема перехода на «бережливое» управление – проблема «бережливого» мышления и «бережливой» культуры [10].

Для получения желаемого результата необходимо сформировать культуру бережливого производства у каждого сотрудника образовательной организации, что сделать гораздо сложнее, чем разработать образовательную программу, написать научную статью либо обновить материально-техническую базу в вузе. Бережливость должна стать приоритетом работы, образом жизни каждого сотрудника [11]. Однако предложения по улучшениям только тогда могут быть искренними

и сроками получения услуг, сокращение времени ожидания потребителем получения услуг, прозрачность организации процессов для потребителей, стандартизация пилотных процессов на базе «лучших практик», формирование компетенций персонала по быстрому выявлению проблем и их устранению, выявление среди персонала лидеров изменений, способных проводить улучшения на основе проектного подхода. С другой стороны, это экономия времени, ресурсов, расходов, увеличение производительности, повышение эффективности и качества управления, рост конкурентоспособности.

Для региона это образец тиражирования практики бережливого управления в сфере образования, площадка профессиональной подготовки lean-менеджеров как управленцев «нового формата» для органов исполнительной власти области, местного самоуправления, бизнес-сообщества, партнерство в создании региональной методической базы в области бережливого производства (рис. 3).

В свою очередь, проектный подход при внедрении бережливых преобразований в НИУ «БелГУ» повысил эффективность управления проектом за счет использования инструментов проектного менеджмента и обеспечил необходимую системность.

С учетом вышеизложенного следует предположить, что повышение эффективности внедрения бережливых технологий может быть достигнуто за счет реализации комплекса мероприятий в формате системного проекта. Данное предположение базируется на следующих утверждениях:

1) проектное управление доказало свою эф-

фективность во многих отраслях экономики и социальной сферы.

2) проектное управление является приоритетом на федеральном и региональном уровне.

3) проектное управление имеет ряд преимуществ, позволяющих достигать желаемых результатов в более короткие сроки с использованием меньшего количества ресурсов.

Таким образом, для вузов регионов страны, внедряющих бережливые технологии в свою деятельность, представляется возможным формулировка следующих рекомендаций:

– при организации внедрения бережливых преобразований целесообразно «упаковать» мероприятия по изменениям в формате системного проекта;

– при определении цели проекта целесообразно использовать технологию SMART (предусматривающую измеримость, достижимость, реальность, ограниченность по времени и ресурсам), заложить в цель проекта не только количество реализованных предложений по изменениям, но и рост удовлетворенности стейкхолдеров качеством измененных процессов;

– при формировании команды проекта предусмотреть вовлеченность высшего руководства (в роли заказчика проекта), ключевых топ-менеджеров (в роли руководителей блоков работ проекта) и сотрудников (в роли исполнителей мероприятий проекта);

– успешные изменения не должны осуществляться без четкого представления о желаемом будущем университета, к которому эти изменения должны привести, поэтому при определении показателей эффективности проекта необходимо



ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕРЕЖЛИВОГО УПРАВЛЕНИЯ

Рис. 3. Эффекты от реализации проекта «Бережливый университет»

Fig. 3. The effects of the project «Thrifty University»

обеспечить их синхронизацию с показателями программ развития и ключевыми индикаторами стратегии развития университета;

– при разработке плана управления проектом следует обеспечить системность во всех ключевых блоках проекта: обучение персонала новым технологиям; внедрение бережливых преобразований через реализацию локальных проектов по улучшениям; использование бережливых инструментов, стандартизация и контроль стабильности результатов; тиражирование результатов во внешней и внутренней среде; создание научно-методической базы и формирование корпоративной культуры бережливого управления.

Резюмируя сказанное, мы можем утверждать, что при переходе на бережливое управление вузу необходима такая модель системного бережливого проекта, которая позволит расширить возможности и даст существенные эффекты, выраженные в непрерывном улучшении внутренних процессов вуза, исключении всех видов потерь, повышении производительности труда при осуществлении операционной деятельности административного и педагогического персонала, менеджменте качества, оптимизации и рациональном использовании собственных ресурсов, расширении научной базы, развитии корпоративной бережливой культуры.

Список литературы

1. Абанкина И. В., Беликов А. А., Гапонова О. С., Дудырев Ф. Ф., Корешникова Ю. Н., Коришунов И. А., Косарецкий С. Г., Мерцалова Т. А., Нисская А. К., Платонова Д. П., Сорокин П. С., Таловская Б. М., Фруммин И. Д. Глобальная конкурентоспособность российского образования. Материалы для дискуссии // НИУ ВШЭ. Современная аналитика образования. 2017. № 3 (20). С. 2–5.
2. Юшкова Т. А. Парадигма бережливости: XXI век // Труды Уральского государственного экономического университета. Екатеринбург: Изд-во УрГЭУ, 2016. С. 284–290.
3. Аджиенко В. Л., Кодониди М. И., Кищенко Ю. М., Кривенко С. В. Бережливые проекты в вузе: факторы успеха // Сборник научных трудов форума «Проектная и бережливая синергия как фактор повышения производительности труда». Белгород. 28 ноября 2018 г. С. 28–30.
4. Васильева Г. Н., Дровосекова И. Л. Совершенство вание системы управления вузом на основе концепции бережливого производства (на примере УдГУ) // Сборник научных трудов форума «Проектная и бережливая синергия как фактор повышения производительности труда». Белгород. 28 ноября 2018 г. С. 17–21.
5. Hmeid Hamdi. Бережливое образование. [Электронный ресурс] URL: http://www.leanzone.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=1458;

berezhlivoe-obrazovanie&catid=38&Itemid=1319 (дата обращения: 30.06.2019).

6. Демина Е. В., Карпушина Н. Д., Гущина Л. И. Процессный подход, сетевое планирование, бережливое производство, управление проектами при реализации образовательного процесса // Т-Comm: Телекоммуникации и транспорт. 2016. Т. 10. № 1. С. 54–57.

7. Курмангулов А. А., Решетникова Ю. С., Багиров Р. Н., Фролова О. И., Брынза Н. С. «Фабрика процессов» – новый формат организации образовательного процесса в высшем учебном заведении // Высшее образование в России. 2018. № 5. С. 37–40.

8. Давыдова Н. С. Бережливое образование: от локальных проектов к формированию системы менеджмента бережливого производства // Сборник научных трудов форума «Проектная и бережливая синергия как фактор повышения производительности труда». Белгород. 28 ноября 2018 г. С. 5–13.

9. Арженцов В. Ф., Давыдова Н. С., Фатхуллин Р. Р. Картирование потоков создания ценности (на примере ПАО «КАМАЗ») // Вестник Удмуртского университета. 2017. № 27. С. 33–40.

10. Хомутский Д. Ю., Андреев Г. С. Модель «Бережливого мышления» как основа организационной культуры постоянных улучшений // Наука управления (Инициативы XXI века). 2017. С. 4–6.

11. Antony J., Krishan N., Cullen D., & Kumar M. Lean Six Sigma for higher education institutions (HEIs): challenges, barriers, success factors, tools/techniques. International Journal of Productivity and Performance Management, 2012. № 6 (8). P. 940–948. doi: 10.1108/17410401211277165.

References

1. Abankina I. V., Belikov A. A., Gaponova O. S., Dudyrev F. F., Koreshnikova Yu. N., Korshunov I. A., Kosaretsky S. G., Mertsalova T. A., Nisskaya A. K., Platonova D. P., Sorokin P. S., Talovskaya B. M., Frumin I. D. Global'naja konkurentosposobnost' rossijskogo obrazovanija. Materialy dlja diskussii [Global competitiveness of Russian education. Materials for discussion]. *Modern education analytics*, 2017, no. 3 (20), pp. 2–5 (In Russ.).
2. Yushkova T. A. Paradigma berezhlivosti: XXI vek [Lean Paradigm: XXI Century]. Proceedings of the Ural State University of Economics. Yekaterinburg, UrGEU, 2016, pp. 284–290. (In Russ.).
3. Adzhienko V. L., Codonidi M. I., Kischenko Yu. M., Krivenko S. V. Berezhlivye proekty v vuze: faktory uspeha [Lean projects at the university: success factors]. Proceedings of the forum «Project and Lean Synergy as a Factor of Increasing Labor Productivity». Belgorod. November 28, 2018, pp. 28–30. (In Russ.).
4. Vasilieva G. N., Drovosekova I. L. Sovershenstvovanie sistemy upravlenija vuzom na osnove koncepcii berezhlivogo proizvodstva (na primere UDGU) [Improving the university management system based on the concept of lean manufacturing (using the example of the UDGU)]. Proceedings of the forum «Design and Lean Synergy as a Factor in Increasing Labor Productivity». Belgorod, 2018, no. 28, pp. 17–21. (In Russ.).
5. Hmeid Hamdi. Lean education, available at: http://www.leanzone.ru/index.php?option=com_

content&view=article&id=1458: berezhlive-obrazovanie&catid=38&Itemid=1319 (accessed 30.06.2019). (Eng.).

6. Demina E. V., Karpushina N. D., Gushchina L. I. Processnyj podhod, setevoe planirovanie, berezhlive proizvodstvo, upravlenie proektami pri realizacii obrazovatel'nogo processa [Process approach, network planning, lean manufacturing, project management in the implementation of the educational process]. *T-Comm: Telecommunications and transport*, 2016, vol. 10, no. 1, pp. 54–57. (In Russ.).

7. Kurmangulov A. A., Reshetnikova Yu. C., Bagirov R. N., Frolova O. I., Brynza N. S. «Fabrika processov» – novyj format organizacii obrazovatel'nogo processa v vysshem uchebnom zavedenii [«Process Factory» – a new format for organizing the educational process in a higher education institution]. *Higher Education in Russia*, 2018, no. 5, pp. 37–40. (In Russ.).

8. Davydova N. S. Berezhlive obrazovanie: ot lokal'nyh proektov k formirovaniyu sistemy menedzhmenta berezhlivogo proizvodstva [Lean education: from local projects

to the formation of a lean production management system]. *Proceedings of the Forum «Project and Lean Synergy as a Factor in Increasing Labor Productivity»*. Belgorod, 2018, no. 28, pp. 5–13. (In Russ.).

9. Arzhentsov V. F., Davydova N. S., Fatkhullin R. R. Kartirovanie potokov sozdaniya cennosti (na primere PAO «KAMAZ») [Mapping value streams (on the example of PJSC KAMAZ)] *Bulletin of Udmurt University*, 2017, no. 27, pp. 33–40. (In Russ.).

10. Khomutsky D. Yu., Andreev G. S. Model' «Berezhlivogo myshlenija» kak osnova organizacionnoj kul'tury postojannyh uluchshenij [The model of «Lean thinking» as the basis of the organizational culture of continuous improvements]. *Management Science (Initiatives of the XXI century)*, 2017, pp. 4–6. (In Russ.).

11. Antony J., Krishan N., Cullen D., & Kumar M. Lean Six Sigma for higher education institutions (HEIs): challenges, barriers, success factors, tools/techniques. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 2012, no. 6 (8), pp. 940–948. (Eng.).

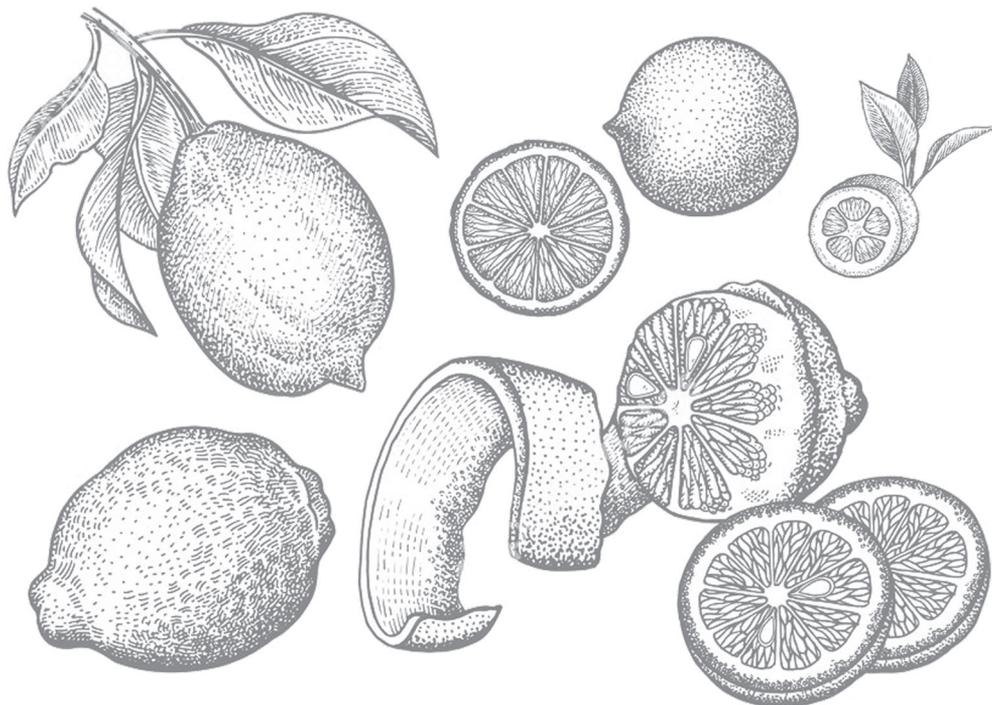
Рукопись поступила в редакцию 13.08.2019
Submitted on 13.08.2019

Принята к публикации 15.09.2019
Accepted on 15.09.2019

Информация об авторе / Information about the author:

Гайворонская Светлана Александровна – руководитель проектного офиса аппарата ректора, Белгородский национальный исследовательский университет, 8 (4722) 30-12-09, 8-910-362-96-06; gayvoronskaya@bsu.edu.ru.

Svetlana A. Gaivoronskaya – Head of the Project Office of the Rector, Belgorod national research University, +7 (4722) 30-12-09, 8-910-362-96-06; gayvoronskaya@bsu.edu.ru.



ПРАКТИКА ВНЕДРЕНИЯ ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Д. В. Гергерт, Д. Г. Артемьев

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Пермский филиал
Россия, 614007, г. Пермь, ул. Студенческая, д. 38; dgergert@hse.ru*

Аннотация. Современная система высшего образования предполагает активное внедрение практико-ориентированного подхода, который основан не только на образовательном процессе, но и на формировании личности студента. Реализация практико-ориентированного подхода подразумевает получение студентами не только практических, но и социальных компетенций, которые необходимы им для будущей профессиональной деятельности. На сегодняшний день в НИУ ВШЭ проектная деятельность представлена как отдельный вид образовательной деятельности студентов в рамках образовательной программы, за которую начисляются зачетные единицы, предполагающие собственные формы организации и контроля. Проектный семинар является учебной формой организационной и образовательной поддержки проектной деятельности. Напрямую проектный семинар не относится к формам реализации проектов, но он имеет целью сформировать у студентов проектные компетенции, навыки проектного взаимодействия и управления проектами. Практика реализации проектного семинара на программах бакалавриата началась с 2014 г., на программах магистратуры – с 2018 г. Данное исследование посвящено анализу практики проектной работы студентов бакалавриата на образовательных программах экономического профиля. Исследование построено на анализе НИУ ВШЭ – Пермь, в нем приняли участие 117 респондентов, из которых 8 преподавателей (ответственные за проектный семинар), 5 представителей заказчиков (предложивших студентам 12 проектов) и 104 студента разных курсов (выборка соответствует доверительной точности 95 % и погрешности 10 % при генеральной совокупности 983 студента). **Исследовательский вопрос.** С 2014 г. в НИУ ВШЭ реализуется особая практика проектно-ориентированного обучения на бакалаврских программах, которая заключается в реализации проектов и проектного семинара и вовлечении студентов программ в реализацию практических (прикладных проектов). Данная практика имеет методическое обеспечение в виде локальных нормативных актов, но по факту достаточно широкие возможности для образовательных программ по особенностям реализации. При этом в процесс реализации данной практики включено большое количество участников, поэтому для выявления общих выгод и трудностей в реализации такого подхода мы и провели данное исследование. Соответственно, цель исследования – оценить практику внедрения проектно-ориентированного обучения на примере бакалаврских программ экономического профиля в НИУ ВШЭ – Пермь, выявить проблемы и определить пути совершенствования данного процесса. **Ключевые слова:** проектное управление, проектный менеджмент, государственные организации, высшие учебные заведения, проект, университет

Для цитирования: Гергерт Д. В., Артемьев Д. Г. Практика внедрения проектно-ориентированного обучения в вузе. Университетское управление: практика и анализ. 2019; 23(4): 116–131. DOI: 10.15826/umpa.2019.04.033

PRACTICAL IMPLEMENTATION OF PROJECT-BASED LEARNING AT THE UNIVERSITY

D. V. Gergert, D. G. Artemyev

*National Research University Higher School of Economics, Perm Branch
38 Studencheskaya str., Perm, 614007, Russian Federation; dgergert@hse.ru*

Abstract. The modern system of higher education involves the active implementation of the practice-oriented approach, which is based not only on the educational process, but also on the formation of a student's personality. The introduction of a practice-oriented approach implies students' acquiring both practical and social competencies, which will be necessary for them in their future professional activity. Project activity in Higher School of Economics (HSE) is presented as a separate type of students' educational activity within an educational program, credit units for it corresponding to specific forms of organization and control. The project seminar is an educational form of organizational and educational support for project activities. The project seminar is not directly related to the forms of projects implementation. It aims

at forming students' project competencies, skills of project interaction, and project management. The practice of implementing a project seminar within undergraduate programs began in 2014, within graduate programs – in 2018. This paper analyzes the undergraduate students' practice of project work in educational programs of economic profile. The study is based on the analysis of HSE – Perm. The survey involved 117 respondents, including 8 teachers, 5 customer representatives, and 104 students of different years (the sample corresponds to the confidence accuracy of 95% with 10% room for possible error and a total population of 983 students).

Research question. Since 2014, HSE has been introducing a special practice of project-oriented training in undergraduate programs, which is to implement projects and a project seminar and to involve students in practical programs (applied projects). This practice has methodological support in the form of local regulations, but, in fact, there are ample opportunities for educational programs, as far as the peculiar features of implementation are concerned. At the same time, a large number of participants have been included in the process of implementing this practice. It is this research that is supposed to identify common benefits and difficulties in implementing this approach. Accordingly, the purpose of the study is to evaluate the practice of introducing project-oriented education on the example of undergraduate economic programs at HSE – Perm, to find out corresponding problems, and to identify ways of improving this process.

Keywords: projects administrating, project management, government organizations, higher education institutions, project, university

For citation: Gergert D. V., Artemyev D. G. Practical Implementation of Project-Based Learning at the University. *University Management: Practice and Analysis*. 2019; 23(4): 116–131. (In Russ.). DOI: 10.15826/umpa.2019.04.033

Изменение роли университетов в современной реальности

В современной действительности роль университета как проводника знаний существенно изменяется. Находясь в конкурентной среде, университет вынужден изменяться. Изменяться не только по содержанию изучаемых дисциплин и набору профессиональных треков, но и по набору методов и средств обучения, которые формируют у студентов не только «hard», но и «soft» навыки. При этом за «hard skills» отвечают изучаемые дисциплины и их содержание, а за «soft», в первую очередь, используемые образовательные методики. Факторы, которые вызывают изменение роли университетов на протяжении всей истории, связаны с многочисленными областями, такими как общество, политика, культура, экономика и промышленность [1–3]. Таким образом, в XXI в. высшее образование как первый шаг в начале профессиональной жизни существенно зависит от знаний, навыков и компетенций студентов. Из-за динамичных изменений в современном мире университеты все больше внимания уделяют производству знаний, инновациям, вовлечению практиков в процесс обучения, а не только «классическому» образованию. Хотя во многих литературных исследованиях все еще говорится об университетах третьего поколения [4] с учетом добавления таких функций, как инновационность, устойчивое развитие, междисциплинарный подход, можно сказать, что университеты уже достигли четвертого этапа [5]. Остановимся очень кратко на характеристиках этапов развития университетов.

- Первый этап. Традиционные (средневековые) университеты, которые преследуют только образовательную цель путем передачи знаний.

- Второй этап. Исследовательский университет, не только передача знаний, но и собственные исследования.

- Третий этап. Производство знаний, кооперация с другими университетами и исследовательскими центрами в этом процессе.

- Четвертый этап. В университете добавляются новые роли и характеристики, такие как инновационность, устойчивость, междисциплинарный подход, т. е. университеты стремятся обучать людей, способных не отставать от современной действительности.

Часто причина, по которой университеты стараются оставаться «традиционными», заключается в том, что, по мнению некоторых исследователей, преобразование университетов в результате глобализации не является улучшением процесса образования. Однако глобализации и перемен избежать невозможно. В своей статье Althbach утверждает, что, если университеты не учитывают социальную и экономическую ориентацию, такую как глобализация, они не «встраиваются» в мировую повестку и могут в скором времени исчезнуть. Выживание университетов связано с тем, как они справляются с проблемами, возникающими в результате глобализации и других социальных изменений [6]. Такие изменения в роли университета привели к появлению термина «Университет 4.0» [5]. В литературе есть две точки зрения на концепцию университета 4.0. Некоторые исследователи утверждают, что термин «Университет

4.0» нацелен на обучение людей, которые могут идти в ногу с трансформацией, понимают изменения в отрасли [7]. Тем не менее некоторые исследователи выступают против идеи о том, что роль современных университетов состоит в том, чтобы воспитывать людей, способных не отставать от изменений, созданных отраслью [8, 9]. Эти исследователи утверждают, что сотрудничество с бизнесом может подорвать идентичность университетов. Кроме того, они считают, что основополагающая роль университетов заключается в производстве научных знаний на благо общества. Исследователи считают, что эта университетская система похожа на модель компании, которая препятствует академической автономии, они называют эту систему академическим капитализмом [10, 11].

Однако с учетом полярности таких точек зрения, на наш взгляд, результаты глобализации, капитализма и отраслевых изменений являются важными проблемами, с которыми людям приходится сталкиваться в современном мире. При этом людям приходится бороться с этими возникающими независимо от человека проблемами, соответственно, им приходится обучаться для решения этих проблем. Если исходить из этого контекста, университеты должны обучать людей таким образом, чтобы они могли находить решения этих проблем, а не приспосабливаться к ним. То есть университету в образовательном процессе необходимо перейти от подхода, основанного на содержании, к подходу, основанному на навыках. Для облегчения такого перехода может использоваться такой подход, как проектно-ориентированное обучение (project-based learning), который является одной из разновидностей подходов к обучению на практике (learning by doing).

Проектно-ориентированное обучение

Проектно-ориентированное обучение – это подход к преподаванию и обучению, который ставит студентов в центр процесса и делает их ответственными за собственное обучение [12]. Проектно-ориентированное обучение предоставляет учащимся требования к конечному продукту, для реализации проекта учащимся придется решать вопросы достижения этого результата, что, по сути, и является процессом такого обучения [13]. Ожидается, что в таком процессе обучения сам процесс и обратная связь реализуется через роль тренеров и фасилитаторов, а не «классических» преподавателей [12]. Такой подход спо-

собствует «обучению ответственности, независимости и дисциплине» [12]. Кроме того, в процессе проектно-ориентированного обучения студенты развивают ряд soft-skills, таких как командная работа, активное слушание, генерация идей и самооценка [14]. Таким образом, проектно-ориентированное обучение развивает общие навыки, которые считаются важными как для студентов, так и для работодателей [15].

Для эффективного и действенного применения проектно-ориентированного обучения существуют три основные фундаментальные предпосылки:

1. Преподаватели выступают в роли фасилитаторов и тренеров.
2. Студенты становятся активными участниками процесса.
3. Фокус смещается от теоретического содержания к решению проблем [16].

Достижение этих трех предпосылок является сложной задачей. Предыдущие исследования (например, [17]) показали, что преподаватели, которые пытались применить проектно-ориентированный подход в образовании (на примере бухгалтерского образования), сталкивались с трудностями в поддержке процесса, а студентов не легко было перевести из пассивных в активных учеников. Когда речь заходит об упрощении и поддержке процесса проектно-ориентированного обучения, создается дополнительная нагрузка для преподавателей из-за разного характера различных проектов в одном потоке студентов [17]. Исследования показывают [18; 19], что позитивное восприятие студентами значимости проектно-ориентированного подхода связано с большим вовлечением в процесс и, следовательно, с лучшими образовательными результатами по сравнению с традиционными подходами к обучению. Обычно для выполнения заданий в рамках проектно-ориентированного обучения требуется более сложный набор навыков [20], поэтому возрастает роль групповой работы, поскольку она позволяет студентам участвовать в создании продукта, который часто выходит за рамки возможностей одного студента. Тем не менее в контексте такого подхода студенты должны научиться работать в группе, слушать и вести переговоры как друг с другом, так и с другими заинтересованными сторонами, чтобы реализовать проект [21].

Исследовательская проблема

Данное исследование направлено на обзор методических и прикладных аспектов внедрения проектно-ориентированного обучения на примере

бакалаврских программ экономического профиля, реализуемых в НИУ ВШЭ – Пермь.

Разработка исследовательской проблемы включает в себя:

1. Место проектно-ориентированного обучения в стандартах и основных документах НИУ ВШЭ.

2. Анализ практики применения проектно-ориентированного обучения на бакалаврских программах.

3. Рекомендации по совершенствованию процесса реализации проектной работы.

Основные методы, применяемые в данном исследовании: анализ документации, интервьюирование и анкетный опрос.

Место проектно-ориентированного обучения в стандартах и основных документах НИУ ВШЭ

Организационной рамкой для проектной деятельности студентов в НИУ ВШЭ являются:

- нормативное описание, заложенное в образовательном стандарте по реализуемому направлению подготовки;
- учебные планы образовательных программ;
- положение о проектной, научно-исследовательской деятельности и практиках студентов;
- нормативы нагрузки преподавателей за руководство проектами студентов.

На настоящий момент времени НИУ ВШЭ в рамках оригинальных образовательных стандартов реализует обязательное участие всех студентов в проектной деятельности: «Проектная деятельность является всеобъемлющей – каждый студент бакалавриата НИУ ВШЭ обязан в течение четырех лет принять участие в одном или нескольких проектах. Объемы проектной деятельности как части учебного плана, различаются от одной образовательной программы к другой. Так, например, обязательное число кредитов (зачетных единиц, в которых измеряются объемы учебной активности) для студентов программы по фундаментальной математике – 3 кредита за четыре года; будущие экономисты обязаны выполнить проектов на 7 кредитов; студенты бакалавриата, обучающиеся по направлению подготовки «Дизайн», не менее 36 кредитов посвящают проектам» [22].

Реализация проектов как обязательный элемент учебной программы на уровне программ магистратуры началась с набора 2018 г. и, по сути, пока не имеет достаточной для анализа практической реализации. В связи с этим в рамках настоящего исследования, нами будет проанализирована

практика проектно-ориентированного обучения на уровне программ бакалавриата.

Объект исследования: образовательные программы бакалавриата по «экономическому» направлению деятельности, реализуемые в НИУ ВШЭ – Пермь. Это программы: «Экономика»; «Управление бизнесом» и «Бизнес-информатика».

В табл. 1 представлены элементы образовательного стандарта НИУ ВШЭ для указанных программ бакалавриата.

Таким образом, в образовательных стандартах программы бакалавриата проектная деятельность предусмотрена в рамках профессиональной деятельности выпускников всех анализируемых программ. Однако данные табл. 1 показывают, что наиболее детально формы участия студентов в проектной деятельности представлены в образовательном стандарте по направлению Менеджмент.

В учебном плане образовательных программ бакалавриата предусмотрено 152 часа на проектный семинар, из которых 48 часов – это семинары, 104 часа – самостоятельная работа.

Согласно Положению о проектной, научно-исследовательской деятельности и практиках студентов НИУ ВШЭ, «проектная деятельность студентов организуется в целях развития профессиональных и проектных компетенций, закрепленных в образовательных стандартах НИУ ВШЭ / Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования и концепции образовательной программы»¹. Несмотря на то что проектно-ориентированный подход в целом используется в части дисциплин разных программ, для всех образовательных программ бакалавриата, специалитета и магистратуры в НИУ ВШЭ выделен особый учебный вид деятельности студентов – проект. Под проектом понимается «специально организованная, мотивированная самостоятельная деятельность студентов, имеющая основной целью решение определенной практически или теоретически значимой проблемы, оформленное в виде конечного продукта, который можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Основной образовательный результат, который получает студент в ходе проектной деятельности, – это приобретение, закрепление или развитие практически значимых знаний и умений (компетенций), необходимых в выбранной профессиональной деятельности, и опыт самоорганизации. Проект

¹ Положение о проектной, научно-исследовательской деятельности и практиках студентов НИУ ВШЭ. URL: <https://www.hse.ru/docs/190682286.html> (дата обращения: 07.09.2019).

Образовательные стандарты НИУ ВШЭ для образовательных программ бакалавриата по направлениям подготовки

Table 1

Educational standards for undergraduate educational programs in Higher School of Economics

№	Положение	38.03.02 Менеджмент	38.03.01 Экономика	38.03.05 Бизнес-информатика
1	Область профессиональной деятельности выпускников включает	<ul style="list-style-type: none"> • разработку, апробацию и применение на практике научных подходов, принципов и методов, обеспечивающих устойчивую в долгосрочной перспективе и эффективную работу организации посредством предложения рынку конкурентоспособного товара / услуги 	<ul style="list-style-type: none"> • сферу производства продукции и услуг, включая анализ спроса на продукцию и услуги, оценку их текущего и перспективного предложения, продвижение продукции и услуг на рынок, планирование и обслуживание финансовых потоков, связанных с производственной деятельностью; • сферу кредитования, страхования, операций на рынке ценных бумаг; • сферу государственного и муниципального управления; • фундаментальные и прикладные научные исследования в области экономики; • высшее образование, а также среднее профессиональное и основное общее образование в области экономических дисциплин 	<ul style="list-style-type: none"> • проектирование архитектуры предприятия; • стратегическое планирование развития ИС и ИКТ управления предприятием; • организацию процессов жизненного цикла ИС и ИКТ управления предприятием; • аналитическую поддержку процессов принятия решений для управления предприятием
2	Объектами профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата с присвоением квалификации «бакалавр», являются	<ul style="list-style-type: none"> • системы и процессы управления в организациях различных организационно-правовых форм: <ul style="list-style-type: none"> – деловых организациях, в которых выпускники работают в качестве специалистов и руководителей среднего и высшего уровня; – бизнес-структурах, в которых выпускники являются предпринимателями, создающими и развивающими собственное дело; – научно-исследовательских и консалтинговых организациях, оказывающих услуги в области постановки и решения управленческих проблем 	<ul style="list-style-type: none"> • поведение хозяйствующих агентов, их затраты и результаты; • функционирующие рынки; • финансовые и информационные потоки; • производственные процессы и отношения 	<ul style="list-style-type: none"> • архитектура предприятия; • методы и инструменты создания и развития электронных предприятий и их компонент; • ИС и ИКТ управления бизнесом; • методы и инструменты управления жизненным циклом ИС и ИКТ; • инновации и инновационные процессы в сфере
3	Виды профессиональной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> • организационно-управленческая (ОУД); • информационно-аналитическая (ИАД); • предпринимательская (ПрД); • научно-исследовательская (НИД) 	<ul style="list-style-type: none"> • проектно-экономическая (ПД1Э); • аналитическая и научно-исследовательская (АД_НИД); • организационно-управленческая (ОУД) 	<ul style="list-style-type: none"> • аналитическая (АД); • организационно-управленческая (ОУД); • проектная (ПД); • научно-исследовательская (НИД); • консалтинговая (КД); • инновационно-предпринимательская (И-ПрД)

Окончание табл. 1
The continues of the table 1

№	Положение	38.03.02 Менеджмент	38.03.01 Экономика	38.03.05 Бизнес-информатика
4	Требование к структуре программы	В блок Б.ПД «Практики, проектная и / или исследовательская работа» входят Научно-исследовательский семинар и / или Проектный семинар, Профорientационный семинар, Практики, Подготовка выпускной квалификационной работы, Проекты / проектная работа, Курсовые работы		
5	Формы проектной и исследовательской работы	<ul style="list-style-type: none"> • участие в деятельности проектных групп (НУЛ, ПУЛ), научных лабораторий, кафедр факультетов НИУ ВШЭ; • участие в учебных консультационных проектах под руководством преподавателей НИУ ВШЭ по договорам с предприятиями и организациями; • участие в первенствах по решению кейсов, межвузовских олимпиадах по профессиональным дисциплинам; • подготовка докладов / участие в студенческих научных конференциях, подготовка и публикация статей в научных журналах; • подготовка ВКР; • проектный, профорientационный и научно-исследовательский семинар 	<ul style="list-style-type: none"> • формы проектной работы определяются руководителями ОП и включают реализацию индивидуальных и коллективных (групповых) проектов, работу в проектно-учебных группах и лабораториях, обеспечиваемую участием студентов в проектных семинарах 	<p>Проектная работа может включать:</p> <ul style="list-style-type: none"> • разработку отдельного проекта (индивидуального или группового); • участие в проектах, организуемых кафедрами и предприятиями-партнёрами вуза по направлению подготовки; • участие в «сервисных» проектах. <p>Проектная работа может осуществляться в структурных и научных подразделениях НИУ ВШЭ, на производственных площадках организаций и учреждений. В рамках выполнения проектов не используется привязка к стандартам промышленного производства</p>

имеет четко поставленные задачи, критерии достижения результата и ограниченные сроки выполнения; основные способы деятельности – разработка, отбор и реализация проектных решений; основные методы – методы управления проектами. Основные требования к результату проектной деятельности (продукту): соответствие заданным параметрам, отторжимость от создателя (создателей), практическая значимость / применимость»². Таким образом, проекты, реализуемые студентами в ходе процесса обучения, нацелены на решение определенной практически или теоретически значимой проблемы, оформлены в виде конечного продукта, который можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности.

Для реализации комплексного подхода к выбору проектов в НИУ ВШЭ реализован специальный электронный инструмент «Ярмарка проектов» (<https://pf.hse.ru/>), которая аккумулирует проекты и позволяет их отбирать по следующим параметрам:

- срок записи на проект;
- срок реализации проекта;

² Положение о проектной, научно-исследовательской деятельности и практиках студентов НИУ ВШЭ. URL: <https://www.hse.ru/docs/190682286.html> (дата обращения: 07.09.2019).

- кампус;
- тип занятости;
- образовательная программа;
- подразделение;
- тип проекта;
- курс;
- пререквизиты (навыки);
- количество кредитов;
- Ф.И.О. руководителя.

Студент имеет возможность подать заявку для участия в проекте через портал «Ярмарки проектов». Заявка поступает на рассмотрение руководителю проекта, который может подтвердить участие студента в проекте либо отказать.

Таким образом, «вся существующая модель управления проектной деятельностью внедрена в традиционную модель управления образовательным процессом в НИУ ВШЭ. Отношение к проектной деятельности студентов такое же, как к любой другой учебной деятельности – с точки зрения выделения ресурсов (ставки профессорско-преподавательского состава, формируемые в зависимости от запланированной учебной нагрузки), использования инфраструктуры (инструменты портала, кабинетов, учебно-вспомогательного и административного персонала) и ответственно-

сти студентов за результаты этой особой учебной деятельности» [22].

Анализ практики применения проектно-ориентированного обучения на бакалаврских программах

С целью оценки эффективности реализации проектной деятельности и выявления проблем на программах экономического профиля в НИУ ВШЭ – Пермь было проведено 21 полуструктурированное интервью с академическими руководителями образовательных программ и преподавателями, реализующими проектный семинар, руководящими проектами (8 респондентов), со студентами образовательных программ (8 респондентов); и заказчиками проектов (5 респондентов, представивших 12 проектов). Результаты интервью легли в основу анкеты, которая была разслана студентам. Было получено 96 ответов, из которых 12% – студенты первого курса, 22% – второго курса, 34% – третьего курса и 32% – четвертого курса (выборка соответствует доверительной точности 95% и погрешности 10% при генеральной совокупности 983 студента).

Гайд полуструктурированного интервью

Так как цель исследования – выяснение проблем, с которыми сталкиваются участники проектной деятельности при ее проведении, то каждый вопрос интервью должен был раскрывать сложности, которые участники проектной деятельности считают главными.

Гайд для интервью с академическими руководителями и преподавателями включал в себя следующие вопросы:

1. Как организован процесс реализации проектов/проектного семинара на программе?
2. Есть ли какие-либо дополнительные нормативные документы, регламентирующие процедуру реализации проектов на образовательной программе?
3. С какими проблемами вы сталкиваетесь при реализации проектов?

Гайд для интервью со студентами включал следующие вопросы:

1. Как вы оцениваете пользу проектной деятельности для себя?
2. Почему вы дали именно такую оценку?
3. Какие проблемы возникали при проведении проектной деятельности?
4. Как вы решали эти проблемы?
5. В чем видите преимущества и недостатки проектной деятельности?

6. Что бы вы посоветовали улучшить в проектной деятельности?

7. Почему вы посоветовали именно это?

Гайд для интервью с заказчиками включал в себя следующие вопросы:

1. С какими сложностями при реализации проектов вы столкнулись?
2. Как оцениваете результат, который представили студенческие команды?
3. Будете ли еще предлагать задачи студентам?

В дальнейшем список вопросов дополнялся, так как в ходе интервью появлялась новая информация. К примеру, оказалось, что студенты часто сравнивают проектную деятельность, производственную практику и факультативы по степени полезности. Соответственно, был добавлен вопрос, который предлагал студентам сравнить эти предметы.

Результаты анализа

Результаты интервью с академическими руководителями и преподавателями. Выборка по преподавателям составила 85% от общего количества по анализируемым программам. Академические руководители и преподаватели выделяют следующие проблемы при реализации проектной деятельности:

1. Проблемное командообразование. Студенты часто сами выбирают команду. Однако командные конфликты и неправильно выстроенная работа негативно сказывается на результатах проекта. На не менеджеральных программах нет специальных лекций или мастер-классов по командообразованию.

2. Сложности взаимодействия с внешним заказчиком. Здесь можно выделить два аспекта: во-первых, заказчик часто не может сформулировать требования к результату проекта, во-вторых, не всегда организован процесс коммуникации с представителями заказчика. Например, у первого лица (руководителя) нет времени отвечать на вопросы студентов, а другого контакта в компании нет.

Результаты интервью со студентами. Полученные данные интервью со студентами отражены в табл. 2 (ранг означает количество упоминаний, к примеру, если о проблеме заявили 5 из 8 респондентов, то ранг равен 5).

Результаты интервью с заказчиками. К сожалению, выборка по пулу заказчиков оказалась очень ограниченной, составила 30% от числа реализованных проектов в 2018/2019 учебном году (12 из 38 проектов). Общие результаты можно представить следующим образом:

Таблица 2

Упоминание проблем текущего формата организации проектной деятельности, выявленных в процессе исследования

Table 2

Mentioning problems of the current project activities organization form as identified in the research process

Наименование проблемы	Ответ
Низкая мотивация решать задачи от компаний	Студенты отметили, что воспринимают задачи как «игрушечные», имея в виду то, что заказчик, скорее всего, не будет использовать результаты работы в своей деятельности. Часть студентов также отметила невысокую сложность задач. Эти два фактора приводят к тому, что студенты откладывают выполнение проектов на последний момент.
Низкая ценность проектной деятельности	Студенты также проходят производственную практику, в ходе которой они могут решать задачи коммерческих компаний. Они отметили, что в плане пользы производственная практика дает больше, если сравнивать с проектной деятельностью. Это обусловлено с тем, что в ходе производственной практики студенты активно погружаются в сферу и решают реальные задачи. Кроме того, некоторые студенты уже работают, то есть имеют возможность получить необходимые навыки на практике. Наличие постоянной работы также снижает мотивацию решать задачи заказчика, с которым, скорее всего, студент не будет сотрудничать в рамках трудовых отношений
Командообразование	Студенты отметили, что в некоторых командах присутствуют ребята, которые не сильно заинтересованы в решении задач, что приводит к тому, что динамика в решении задач падает. В итоге получается, что часть команды берет на себя большую часть работы, в то время как другая вносит лишь небольшой вклад. Кроме того, наличие больших промежутков между контрольными точками также снижает скорость работы команды, потому что работу можно сделать в последний момент. Кроме того, было отмечено, что студенты плохо разбираются в вопросах управления командой проекта
Взаимодействие с заказчиками	Два студента отметили, что заказчик проекта неохотно шел с ними на контакт в виду повышенной загрузки на работе. Кроме того, у них сложилось впечатление, что он не сильно заинтересован в решении задачи, также отсутствие заранее определенного канала коммуникации сыграло негативную роль.

1. Большинству заказчиков сложно сформулировать цель и задачи проекта в нужном для студентов формате. Очень часто формулировки результатов звучат очень обобщенно, это приводит к тому, что команда проекта тратит много времени на уточнение результата (если команда вовлечена в проект) или выдает результат в меру своего понимания, по факту это не всегда то, что хочет заказчик.

2. Результат оценивается по-разному. В хорошо сформулированных проектах результат устраивает заказчика. В проектах, сформулированных общими словами, результат часто не соответствует тому, что хочет получить заказчик. Однако на итоговой защите командам таких проектов (результаты которых не в полной мере устраивают заказчика) тем не менее ставятся достаточно высокие оценки «за старание».

3. Часть проектов требует междисциплинарного подхода, но в настоящее время собрать такую команду (где будут студенты разных образовательных программ) практически невозможно, т. к. нет единого координационного центра.

4. Большая часть заказчиков готова к повторному предложению проектов, учитывает то, что их придется формулировать более конкретно.

На основе интервью с академическими руководителями, преподавателями, студентами и заказчиками была составлена анкета, в которой с помощью пятибалльной шкалы Лайкерта студентами были оценены следующие параметры:

1. Сложность коммуникации / вовлечение заказчика в проект.
2. Мотивация команды на решение задач и достижение целей проекта.
3. Степень вовлеченности в проект.
4. Полезность проектного семинара для будущего / карьеры.
5. Время, потраченное на реализацию проекта.

Ниже, на рис. 1–6, представлены результаты анкетирования (на основе анализа анкет 96 респондентов).

Результаты анализа показывают, что в большей части реализуемых проектов коммуникация



Рис. 1. Вовлеченность / коммуникация с заказчиком проекта
 Fig. 1. Involvement/communication with the project customer

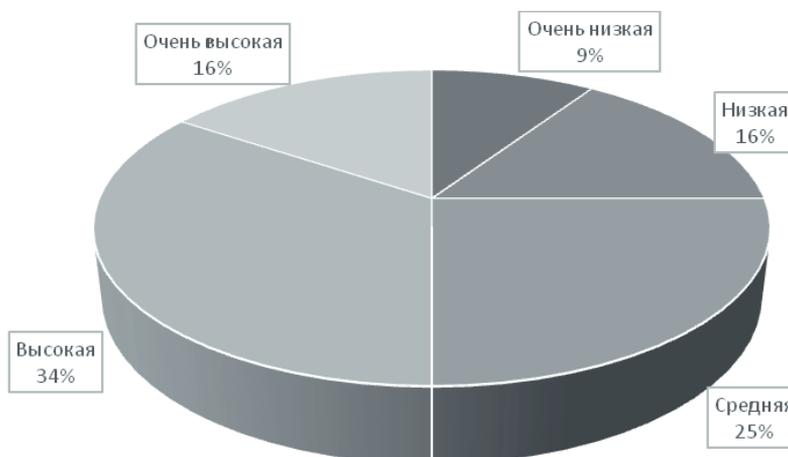


Рис. 2. Степень вовлеченности команды в результат проекта
 Fig. 2. The degree of team involvement in the project result

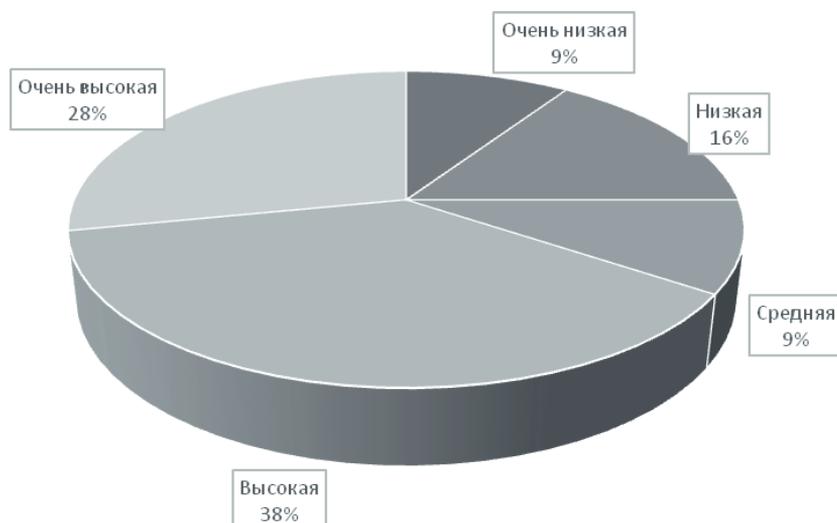


Рис. 3. Степень вовлеченности в проект
 Fig. 3. The degree of involvement in the project

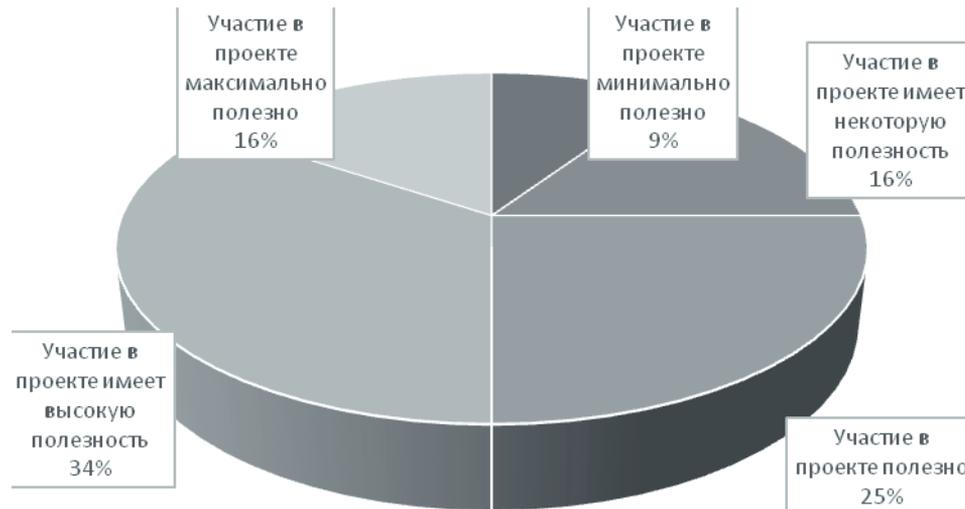


Рис. 4. Полезность проекта для будущего / карьеры
Fig. 4. The usefulness of the project for the future/career

с заказчиками затруднена. Порядка 25% опрошенных отметили, что заказчики не заинтересованы (нет времени) в коммуникации с командой проекта. Возможно, из-за низкой заинтересованности заказчиков в результатах проекта и студенческие команды по факту оказываются недостаточно вовлечены в получение качественного результата, что косвенно подтверждается результатами опроса, представленными на рис. 2 и 3. Соответственно, на рис. 2 представлена командная, а на рис. 3, индивидуальная вовлеченность в проект.

Похожий результат мы получаем и в ответах на вопрос о степени полезности участия в проекте для будущей карьеры (рис. 4).

При этом большая часть студентов, участвующих в проекте, тратит достаточно значительное время на его реализацию (рис. 5).

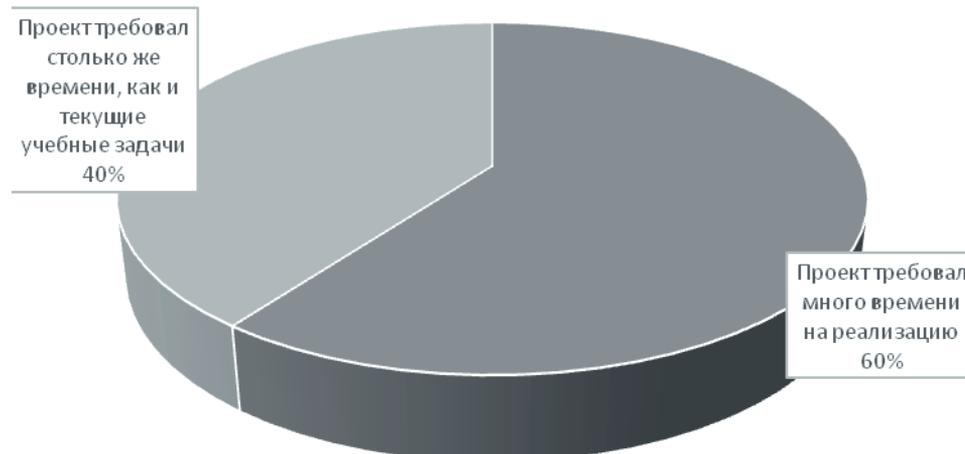


Рис. 5. Время, потраченное студентом на реализацию проекта
Fig. 5. A student's time spent on the project implementation

С учетом того, что наиболее подробно и полно проектная деятельность представлена в образовательном стандарте по направлению «Менеджмент», а также с учетом общей ситуации с проектным управлением на программах экономического профиля НИУ ВШЭ – Пермь проведем более глубокий анализ проектно-ориентированного управления на соответствующей бакалаврской программе.

Проведенная в 2017 г. очередная фокус-группа с выпускниками, представителями ключевых компаний региона и важными бизнес-партнерами ОП «Менеджмент» (более 100 респондентов) показала, что работодатели хотят видеть от выпускников-менеджеров не только знание конкретных инструментов и методов, но также владение навыками soft-skills, такими как: работа в режиме высокой неопределенности и быстрой смены ус-

ловий задач (умение быстро принимать решения, реагировать на изменение условий работы, умение распределять ресурсы и управлять своим временем); умение работать с коллективами, группами и отдельными людьми; клиентоориентированность, умение работать с запросами потребителя / заказчика; способность к профессиональному развитию и постоянному самообучению; понимание сущности происходящих бизнес-процессов; способность к творческому мышлению, развитию критического мышления, умение высказывать собственное мнение; умение планировать свое время и время сотрудников, справляться с большим объемом работы (тайм-менеджмент); системное мышление.

С учетом такого запроса от бизнеса на программе «Менеджмент» была соответствующим образом сконфигурирована проектная деятельность, преимущественно ориентированная на интеграцию студентов в реальные бизнес-проекты компаний пермского региона, хотя в портфеле инициатив присутствовали и сервисные, и социальные проекты. Однако студенты на 1, 2, 3 и 4 курсах имеют разный бэкграунд и компетенции, поэтому формат проектной работы также отличается. Более детально в данном исследовании будет рассматриваться проектная работа на 3 курсе, но вкратце уделим внимание всем годам обучения для понимания целостной картины. Необходимо отметить, что учебным планом не предусмотрены проекты на 4 курсе, т. к. в этот год студенты активно погружаются в написание выпускной квалификационной работы и, по сути, работают над ней в течение всего года, решая достаточно серьезную прикладную бизнес-задачу.

Так, на 1 курсе в проектной деятельности ОП «Менеджмент» акцент сделан на социально-ориентированных и сервисных проектах для задач Университета. В рамках проектного семинара студенты осваивают базовые инструменты проектного менеджмента: построение графика работ, распределение ресурсов и командных ролей, управление временем, генерирование идей, навыки презентации, базовые методы коммуникации и т. д. Затем, разделившись на команды, они генерируют идеи по организации профориентационных мероприятий для старшеклассников на темы, связанные с управлением бизнесом, менеджментом, логистикой, маркетингом, hr-менеджментом.

Тематика проектов 2 курса посвящена участию в инициативах органов муниципальной и региональной власти Пермского края, которые преимущественно связаны с задачами взаимодействия с бизнесом. Тематика проектов определяет-

ся запросами органов городской и региональной власти, а также формируется в рамках базовой кафедры государственного и муниципального управления. Студенты делятся на группы по 3–5 человек и под руководством преподавателя (руководителя проекта) начинают прорабатывать конкретные темы. По итогам выполнения проекта группы готовят отчет и выступают с защитой перед заказчиками – представителями органов власти и департаментов.

Что касается проектной деятельности на 3 курсе, то здесь акцент полностью смещен в сторону бизнеса и погружения в реальные проекты компаний. За период 2016–2019 гг. студентами образовательной программы «Менеджмент» было реализовано более 40 практико-ориентированных проектов. Основная цель таких проектов – решение прикладной задачи по запросу внешнего (внутреннего) заказчика; результатом такого проекта может быть разработанное и обоснованное проектное решение, бизнес-план или бизнес-кейс, подготовленное аналитическое исследование и т. п.

Проектная группа для реализации проекта формируется случайным либо заявительным (по желанию студентов) способом. Корректировка проекта в процессе его разработки и реализации возможна по согласованию с руководителем проекта и / или академическим руководителем образовательной программы.

Предложение и выбор проектов могут осуществляться с помощью единого для университета механизма взаимодействия инициаторов, заказчиков и потенциальных участников проектов, реализованного в виде специального раздела «Ярмарка проектов» на корпоративном портале (сайте) НИУ ВШЭ, а также с помощью иных сервисов и инструментов организации проектной деятельности, предлагаемых образовательной программой или факультетом, включая сервисы в среде электронной поддержки образовательного процесса.

В случае если инициатором проекта является студент или группа студентов, им необходимо подготовить заявление на утверждение темы проекта и заполнить форму проектной заявки. Тему выбранного студентом / студентами проекта предварительно должен согласовать руководитель проекта, имеющий преподавательскую нагрузку по проектной работе студентов (если руководителем проекта является сотрудник университета). Право на утверждение темы проекта имеет только академический руководитель программы.

Технически процесс сбора тем проектов и организация управления ими выглядит следующим

образом. В начале учебного года академический руководитель и куратор проектной деятельности рассылает информацию потенциально заинтересованным бизнес-партнерам о старте проектного семинара, а также мониторит «Ярмарку проектов» на главном портале НИУ ВШЭ. Инициаторы проектов из числа бизнес-компаний заполняют первичную гугл-форму заявки на проект с минимальными, но отражающими суть данными (цель проекта, задачи, сроки, ожидаемый результат). После сбора заявок каждому проекту назначает руководитель от университета, призванный курировать работу студенческой команды, консультировать и взаимодействовать с заказчиком. Все инициативы заказчиков рассматриваются академическим руководителем программы. Далее куратор проекта связывается с заказчиком и уточняет суть проекта через единую форму технического задания. На данном этапе крайне важно зафиксировать образ желаемого результата, уровень и объем работы с учетом компетенций студентов и трудоемкости проекта. После этого данные проекта заносятся руководителем в «Ярмарку проектов» либо аккумулируются в других системах или сервисах. После окончательного утверждения всех проектов академическим руководителем и их презентации студентам на проектном семинаре, происходит выбор и распределение команд.

Затем команды переходят на стадию разработки и реализации проекта, в рамках которой составляется устав, определяются способы коммуникации и формат управления проектом. По окончании проекта студенты пишут отчет о выполненном проекте и оформляют индивидуальную рефлексию, где в свободной форме отвечают на следующие вопросы: какую роль в проекте я выполнял, что получилось / не получилось у меня, почему, чему я научился в ходе реализации проекта, сложилась ли команда проекта, что бы вы поменяли в работе над проектом и т. д.

Студенты также могут предоставить материалы о реализации проекта (фото-, видеоотчеты, статьи, отзывы участников) для размещения на портале НИУ ВШЭ – Пермь, на странице образовательной программы.

Завершающим этапом реализации проектов является «Проектная конференция», на которую приглашаются все заказчики проектов, руководители проектов от университета, академический руководитель. Эта комиссия оценивает итоговый результат, процесс работы и уровень сформированности компетенций.

Общие выводы по результатам анализа

Таким образом, главной проблемой при реализации проектной деятельности у студентов бакалавриата выступает низкая мотивация и студента, и заказчика в работе над проектами. Нами также было выявлено многообразие причин, которые определяют низкую мотивацию, – начиная с невысокой сложности проектов и заканчивая высокой загруженностью по остальным дисциплинам программы.

Кроме того, наблюдается «ценностный» конфликт с производственной практикой, так как студенты находят последнюю более полезной, чем проектную деятельность, потому что в рамках производственной практики они имеют возможность решать реальные задачи, студенческие наработки компании будут использовать в своей деятельности.

В то же время студенты отметили, что проектная деятельность имеет перспективы в том плане, что благодаря ней становится возможным отработка навыков, которые они осваивали ранее в рамках учебы в университете. Такими навыками можно считать работу в команде, написание технического задания и взаимодействие с заказчиком.

В ходе опроса также (в свободном окне) респонденты предложили свои пожелания относительно совершенствования работы над проектами:

- следует выбирать руководителей проектов, заинтересованных в их реализации и в общении со студентами;
- иногда заказчики ставят сверхамбициозные планы, которые невозможно выполнить в течение нескольких месяцев; хотелось, чтобы руководители от университета ставили ограничения для внешних заказчиков;
- выборка проектов должна быть более разносторонней;
- необходимо, чтобы руководители проектов от университета тоже были заинтересованы в результате проекта.

Рекомендации по совершенствованию процесса реализации проектной работы

Основываясь на всех полученных данных в процессе изучения текущего состояния, мы сформировали будущее видение организации проектного семинара на бакалаврских программах НИУ ВШЭ – Пермь.

На наш взгляд, существующий подход к организации проектной деятельности студентов и интеграции проектов в образовательный процесс создает ряд проблем, описанных выше, и в некоторых случаях эти проблемы усложняют реализацию проекта и оказывают негативное влияние на всех его участников. Потенциальным организационным решением для устранения таких проблем является создание так называемого офиса управления проектами (ОУП) для реализации целенаправленной стратегии по поддержке управления проектами. ОУП – это организационная структура, созданная для обеспечения эффективной реализации проектов за счет стандартизированного подхода к их реализации [23]. Более того, создание ОУП может обеспечить обмен знаниями между командами проектов с помощью офиса как «держателя» знаний [24]. Таким образом, создание ОУП подходит для академического мира и учебных проектов, где генерация и распространение знаний имеют первостепенное значение.

ОУП использует стандартизированные процессы и инструменты и позволяет сформировать портфель проектов всего образовательного учреждения, что также будет способствовать реализации междисциплинарных проектов.

ОУП – это организационная единица, созданная для повышения эффективности проектов путем предоставления стандартизированных подходов и методологий, с использованием знаний о методах управления проектами, а также с извлечением пользы из уроков, полученных в ходе реализации нескольких проектов в рамках всей организации [25]. Исследования показали, что ОУП поддерживает более качественный контроль и отслеживание информации о проекте, например, в исследовательском институте [26].

В нашем случае запуск проектного офиса – это возможность более структурированного и последовательного решения задач и вопросов, возникающих у студентов в рамках проектно-ориентированного обучения (реализации проектов).

На наш взгляд, проектный офис может выполнять следующие функции.

1. Поиск сервисных, исследовательских, прикладных проектов.
2. Поиск финансирования проектов.
3. Заключение соглашений о сотрудничестве с коммерческими и государственными организациями.
4. Заключение договоров о реализации проектов.
5. Контроль и координация работы студентов по выполнению проектов.

6. Оценка научного уровня исследовательских проектов, предлагаемых студентами (в сотрудничестве с преподавателями).

7. Оценка сервисных проектов.

8. Консультационная и мотивационная поддержка студентов во время реализации проекта.

При этом подобные структуры уже существуют на образовательных программах НИУ ВШЭ. Например, «некоторые образовательные программы имеют свои собственные механизмы вовлечения студентов в проектную деятельность. Так, например, образовательная программа «Менеджмент» ведет группу в Facebook «Проектный офис НИУ ВШЭ», целью которой является поиск внешних партнеров, желающих предложить проекты студентам, а также информирование студентов об имеющихся проектных предложениях. Образовательная программа «Дизайн» размещает проектные предложения и организует так называемые просмотры результатов проектов, а также оценивание через специально созданный инструмент портфолио. Образовательные программы факультета компьютерных наук проводят свои конкурсы на лучший проект и публикуют картотеку победителей» [22].

Целесообразно вовлечение студентов старших курсов в деятельность проектного офиса. При этом практика в проектном офисе будет засчитываться также, как и участие в проектах. Нами также рассматривается вариант вовлечения в деятельность проектного офиса студентов профильных (менеджеральных) магистерских программ, особенно с учетом того, что в магистратуре начиная с набора 2018 г. проектный семинар также является обязательным элементом учебного плана.

Таким образом, в начале своего существования деятельность проектного офиса в НИУ ВШЭ – Пермь будет носить больше организационный характер, связывающий заказчиков проектов в сфере бизнеса и студентов, а также в возможности реализации мультидисциплинарных проектов. В перспективе на основе анализа лучших практик реализации подобных проектов офис станет не только «организатором», но и «держателем» методологии реализации проектов, а его сотрудники (студенты) смогут выступать в роли кураторов проектов.

Заключение

На основе проведенного исследования было определено, что проектная деятельность в вузе является эффективным способом развития и приобретения компетенций среди обучающихся.

ся. На бакалаврских программах экономического профиля в НИУ ВШЭ – Пермь активно реализуется проектно-ориентированное обучение за счет вовлечения студентов и заказчиков в реализацию прикладных проектов. В течение четырех лет эта модель прошла апробирование и, по нашему мнению, требует модернизации и поиска новых методов управления. С точки зрения методического, нормативного и сервисного обеспечения особых проблем не выявлено. На наш взгляд, именно с точки зрения управления и координации всех участников проектов будет эффективным создание офиса управления проектами.

Список литературы

1. *Barnett R.* Being a University (1st ed.). New York: Routledge, 2010. <https://doi.org/10.4324/9780203842485>
2. *Barnett R., Coate K.* Engaging the Curriculum in Higher Education. Maidenhead: Society for Research into Higher Education and Open University Press, 2005. 190 p.
3. *Brundiers K., Wiek A.* Do we teach what we preach? An international comparison of problem and project-based learning courses in sustainability. *Sustainability*, 2013, no. 5(4), pp. 1725–1746. <https://doi.org/10.3390/su5041725>
4. *Wissema J. G.* Towards the third-generation university: Managing the university in transition. Edward Elgar Publishing, 2009.
5. *Lapteva A. V., Efimov V. S.* New Generation of Universities. University 4.0. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 2016, no. 11(9), pp. 2681–2696. <https://doi.org/10.17516/1997-1370-2016-9-11-2681-2696>
6. *Altbach P. G.* Globalisation and the university: Myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education & Management*, 2004, no. 10(1), pp. 3–25. <https://doi.org/10.1023/b:team.0000012239.55136.4b>
7. *Prinz C., Morlock F., Freith S., Kreggenfeld N., Kreimeier D., Kuhlentötter B.* Learning factory modules for smart factories in industrie 4.0. *Procedia CIRP*, 2016, no. 54, pp. 113–118. <https://doi.org/10.1016/j.procir.2016.05.105>
8. The university, state, and market: the political economy of globalization in the Americas / edited by Robert A. Rhoads and Carlos Alberto Torres. Stanford University Press, Stanford, California. 2006. 400 p.
9. *Siegel D., Waldman D., Atwater L., Link A.* Commercial knowledge transfers from universities to firms: improving the effectiveness of university-industry collaboration. *The Journal of High Technology Management Research*. 2003, Volume 14, Issue 1, pp. 111–133. [https://doi.org/10.1016/s1047-8310\(03\)00007-5](https://doi.org/10.1016/s1047-8310(03)00007-5)
10. *Chubb J., Watermeyer R.* Artifice or integrity in the marketization of research impact? Investigating the moral economy of (pathways to) impact statements within research funding proposals in the UK and Australia. *Studies in Higher Education*, 2017, Volume 42, Issue 12, pp. 2360–2372. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1144182>
11. *Slaughter S., Leslie L.* Expanding and Elaborating the Concept of Academic Capitalism. *Organization Overviews*. 2001, Volume 8(2), pp. 154–161. <https://doi.org/10.1177/1350508401082003>
12. *Bell S.* Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 2010, no. 83(2), pp. 39–43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
13. *Walker A. E., Leary H., Hmelo-Silver C. E., Ertmer P. A.* Essential readings in problembased learning. West Lafayette, Indiana: Purdue University Press, 2015. 384 p.
14. *Stanley T., Marsden S.* Problem-based learning: Does accounting education need it? *Journal of Accounting Education*, 2012, no. 30(3), pp. 267–289. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2012.08.005>
15. *Kavanagh M. H., Drennan L.* What skills and attributes does an accounting graduate need? Evidence from student perceptions and employer expectations. *Accounting & Finance*, 2008, no. 48(2), pp. 279–300. <https://doi.org/10.1111/j.1467-629x.2007.00245.x>
16. *Tan O. S.* Students' experiences in problem-based learning: three blind mice episode or educational innovation? *Innovations in Education and Teaching International*, 2004, no. 41(2), pp. 123–124. <https://doi.org/10.1080/1470329042000208693>
17. *Milne M. J., McConnell P. J.* Problem-based learning: A pedagogy for using case material in accounting education. *Accounting Education*, 2001, no. 10(1), pp. 61–82. <https://doi.org/10.1080/09639280122712>
18. *Dowling C., Godfrey J. M., Gyles N.* Do hybrid flexible delivery teaching methods improve accounting students' learning outcomes? *Accounting Education*, 2003, no. 12(4), pp. 373–391. <https://doi.org/10.1080/0963928032000154512>
19. *Drennan L. G., Rohde F. H.* Determinants of performance in advanced undergraduate management accounting: An empirical investigation. *Accounting & Finance*, 2002, no. 42(1), pp. 27–40. <https://doi.org/10.1111/1467-629x.00065>
20. *Sterns H. L., Spokus D. M.* Lifelong learning and the world of work. In P. Taylor (Ed.), *Older workers in an ageing society: Critical topics in research and policy* (pp. 89–109). Cheltenham: Edward Elgar Publishing, Ltd., 2013.
21. *Donnelly R., Fitzmaurice M.* Collaborative project-based learning and problem-based learning in higher education: A consideration of tutor and student role in learner-focused strategies. In G. O'Neill, S. Moore, & B. McMullin (Eds.), *Emerging issues in the practice of university learning and teaching*, 2005, pp. 87–98.
22. Проектное обучение. Практики внедрения в университетах. Под ред. Л. А. Евстратовой, Н. В. Исаевой, О. В. Лешукова. М.: Сколково, 2018. 152 с.
23. *Dai C. X., Wells W. G.* An exploration of project management office features and their relationship to project performance. *International Journal of Project Management*, 2004, no. 22(7), pp. 523–532. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2004.04.001>
24. *Pemsel S., Wiewiora A.* Project management office a knowledge broker in project-based organisations. *International Journal of Project Management*, 2013, no. 31(1), pp. 31–42. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2012.03.004>
25. *Desouza K. C., Evaristo J. R.* Project management offices: A case of knowledgebased archetypes. *International*

Journal of Information Management, 2006, no. 26(5), pp. 414–423. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2006.07.002>

26. Bettin A. X., Tobar C. M., Prado D. P., Da Silva I. B. A PMO Installation for TI Project Management in a R&D Institution. Proceedings of the 7th International Conference on the Quality of Information and Communications Technology (QUATIC), IEEE, 2010.

References

1. Barnett R. Being a University (1st ed.). New York: Routledge, 2010. <https://doi.org/10.4324/9780203842485>. (Eng.).
2. Barnett R., Coate K. Engaging the Curriculum in Higher Education. Maidenhead: Society for Research into Higher Education and Open University Press, 2005. 190 p. (Eng.).
3. Brundiars K., Wiek A. Do we teach what we preach? An international comparison of problem and project-based learning courses in sustainability. Sustainability, 2013 no. 5(4), pp. 1725–1746. <https://doi.org/10.3390/su5041725>. (Eng.).
4. Wissema J. G. Towards the third-generation university: Managing the university in transition. Edward Elgar Publishing, 2009. (Eng.).
5. Lapteva A. V., Efimov V. S. New Generation of Universities. University 4.0. Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences, 2016, no. 11(9), pp. 2681–2696. <https://doi.org/10.17516/1997-1370-2016-9-11-2681-2696>. (Eng.).
6. Altbach P. G. Globalisation and the university: Myths and realities in an unequal world. Tertiary Education & Management, 2004, no. 10(1), pp. 3–25. <https://doi.org/10.1023/b:team.0000012239.55136.4b>. (Eng.).
7. Prinz C., Morlock F., Freith S., Kreggenfeld N., Kreimeier D., Kuhlenkötter B. Learning factory modules for smart factories in industrie 4.0. Procedia CIRP, 2016, no. 54, pp. 113–118. <https://doi.org/10.1016/j.procir.2016.05.105>. (Eng.).
8. The university, state, and market: the political economy of globalization in the Americas / edited by Robert A. Rhoads and Carlos Alberto Torres. Stanford University Press, Stanford, California. 2006. 400 p. (Eng.).
9. Siegel D., Waldman D., Atwater L., Link A. Commercial knowledge transfers from universities to firms: improving the effectiveness of university-industry collaboration. The Journal of High Technology Management Research. 2003, Volume 14, Issue 1, pp. 111–133. [https://doi.org/10.1016/s1047-8310\(03\)00007-5](https://doi.org/10.1016/s1047-8310(03)00007-5). (Eng.).
10. Chubb J., Watermeyer R. Artifice or integrity in the marketization of research impact? Investigating the moral economy of (pathways to) impact statements within research funding proposals in the UK and Australia. Studies in Higher Education, 2017, Volume 42, Issue 12, pp. 2360–2372. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1144182>. (Eng.).
11. Slaughter S., Leslie L. Expanding and Elaborating the Concept of Academic Capitalism. Organization Overviews. 2001, Volume 8(2), pp. 154–161. <https://doi.org/10.1177/1350508401082003>. (Eng.).
12. Bell S. Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 2010, no. 83(2), pp. 39–43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>. (Eng.).
13. Walker A. E., Leary H., Hmelo-Silver C. E., Ertmer P. A. Essential readings in problembased learning. West Lafayette, Indiana: Purdue University Press, 2015. 384 p. (Eng.).
14. Stanley T., Marsden S. Problem-based learning: Does accounting education need it? Journal of Accounting Education, 2012, no. 30(3), pp. 267–289. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2012.08.005>. (Eng.).
15. Kavanagh M. H., Drennan L. What skills and attributes does an accounting graduate need? Evidence from student perceptions and employer expectations. Accounting & Finance, 2008, no. 48(2), pp. 279–300. <https://doi.org/10.1111/j.1467-629x.2007.00245.x>. (Eng.).
16. Tan O. S. Students' experiences in problem-based learning: three blind mice episode or educational innovation? Innovations in Education and Teaching International, 2004, no. 41(2), pp. 123–124. <https://doi.org/10.1080/147032904200208693>. (Eng.).
17. Milne M. J., McConnell P. J. Problem-based learning: A pedagogy for using case material in accounting education. Accounting Education, 2001, no. 10(1), pp. 61–82. <https://doi.org/10.1080/09639280122712>. (Eng.).
18. Dowling C., Godfrey J. M., Gyles N. Do hybrid flexible delivery teaching methods improve accounting students' learning outcomes? Accounting Education, 2003, no. 12(4), pp. 373–391. <https://doi.org/10.1080/0963928032000154512>. (Eng.).
19. Drennan L. G., Rohde F. H. Determinants of performance in advanced undergraduate management accounting: An empirical investigation. Accounting & Finance, 2002, no. 42(1), pp. 27–40. <https://doi.org/10.1111/1467-629x.00065>. (Eng.).
20. Sterns H. L., Spokus D. M. Lifelong learning and the world of work. In P. Taylor (Ed.), Older workers in an ageing society: Critical topics in research and policy (pp. 89–109). Cheltenham: Edward Elgar Publishing, Ltd., 2013. (Eng.).
21. Donnelly R., Fitzmaurice M. Collaborative project-based learning and problem-based learning in higher education: A consideration of tutor and student role in learner-focused strategies. In G. O'Neill, S. Moore, & B. McMullin (Eds.), Emerging issues in the practice of university learning and teaching, 2005, pp. 87–98. (Eng.).
22. Proektnoe obuchenie. Praktiki vnedrenija v universitetah. [Project-based learning. Implementation practices at universities] Under red. L. A. Evstratovoj, N. V. Isaevoj, O. V. Leshukova. M., Skolkovo, 2018. 152 p. (In Russ.).
23. Dai C. X., Wells W. G. An exploration of project management office features and their relationship to project performance. International Journal of Project Management, 2004, no. 22(7), pp. 523–532. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2004.04.001>. (Eng.).
24. Pemsel S., Wiewiora A. Project management office a knowledge broker in project-based organisations. International Journal of Project Management, 2013, no. 31(1), pp. 31–42. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2012.03.004>. (Eng.).
25. Souza K. C., Evaristo J. R. Project management offices: A case of knowledgebased archetypes. International Journal of Information Management, 2006, no. 26(5), pp. 414–423. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2006.07.002>. (Eng.).
26. Bettin A. X., Tobar C. M., Prado D. P., Da Silva I. B. A PMO Installation for TI Project Management in a R&D Institution. Proceedings of the 7th International Conference on the Quality of Information and Communications Technology (QUATIC), IEEE, 2010.. (Eng.).

Рукопись поступила в редакцию 26.07.2019
Submitted on 26.07.2019

Принята к публикации 07.09.2019
Accepted on 07.09.2019

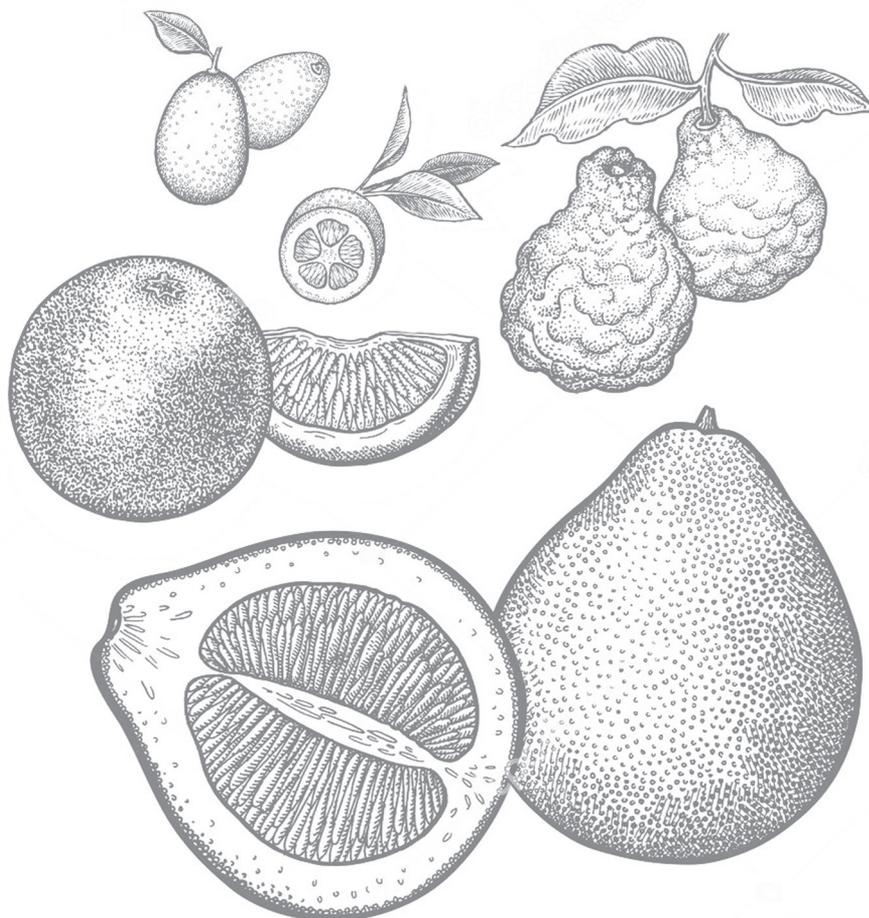
Информация об авторах / Information about the authors:

Дмитрий Владимирович Гергерт – кандидат экономических наук, декан факультета экономики, менеджмента и бизнес-информатики Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Пермский филиал, 8 (342) 205-52-34; dgergert@hse.ru.

Дмитрий Геннадьевич Артемьев – кандидат экономических наук, доцент департамента менеджмента, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Пермский филиал, 8 (342) 205-52-24; dartemev@hse.ru.

Dmitry V. Gergert – PhD (Economics), Dean of the Faculty of Economics, Management and Business Informatics National Research University Higher School of Economics, Perm Branch; +7 (342) 205-52-34; dgergert@hse.ru ORCID: 0000-0001-5923-6411

Dmitry G. Artemyev – PhD (Economics), Associate Professor, Department of Management National Research University Higher School of Economics, Perm Branch; +7 (342) 205-52-24; dartemev@hse.ru ORCID: 0000-0002-7922-6445



ОРГАНИЗАЦИЯ И ВЕДЕНИЕ СТРАТЕГИЧЕСКИХ СЕССИЙ

*Посвящается памяти Марка Григорьевича Мееровича.
Замечательный человек, методолог, профессионал, он был одним из авторов
схемы мыследеятельности. Блестящий лектор, глубокий исследователь.
Я благодарен ему за наши беседы и неизменное дружеское участие.*

П. Б. Мрдуляш

*Московская школа управления «СКОЛКОВО»
Россия, 143025, Московская область, Одинцовский район, Сколково, ул. Новая, 100;
pavel.mrduljash@gmail.com*

Аннотация. Статья является анализом кейса по организации и проведению стратегических сессий, практика проведения которых накоплена на протяжении последних лет в Московской школе управления «СКОЛКОВО» (МШУ-СКОЛКОВО) и в других проектах разработки стратегий вузов с участием автора. Потребность в написании кейса вызвана тем, что стратегические сессии в настоящее время являются массовым форматом и анализ практик их проведения часто показывает недостаточную теоретическую и методическую обоснованность. В кейсе представлены основные элементы методологии проведения стратегических сессий. Показаны методы обеспечения базовых процессов таких сессий – мышления и самоопределения. Подробно описан основной элемент таких сессий – формирование содержания. Настоящий кейс адресован руководителям университетов, ответственным за стратегическое планирование, а также ведущим сессий, экспертам и консультантам в этой сфере.

Ключевые слова: стратегическое управление, проект, развитие, сессии стратегического планирования, системно-деятельностный подход, мышление, содержание

Для цитирования: Мрдуляш П. Б. Организация и ведение стратегических сессий. Университетское управление: практика и анализ. 2019; 23(4): 132–141. DOI: 10.15826/umpa.2019.04.034

STRATEGIC SESSIONS ORGANIZATION AND CONDUCTION

P. B. Mrdulyash

*Moscow School of Management «SKOLKOVO»
100 Novaya str., Skolkovo village, Odintsovsky District, Moscow Region, 143025, Russian Federation;
pavel.mrduljash@gmail.com*

Abstract. The paper analyzes the case of organizing and conducting strategic sessions, their practice being realized over the past few years at the Moscow School of Management Skolkovo and in other projects on developing university strategies with the author's participation. This case is important, as the strategic sessions today have a mass format, and their practice analysis often shows insufficient theoretical and methodological validity.

The case presents the main elements of the methodology for conducting strategic sessions. There are shown a number of methods for providing the basic processes of such sessions – thinking and self-determination. The main element of such sessions is described in detail – that is, the formation of content. This case study is addressed to university leaders who are responsible for strategic planning, as well as to session leaders, to experts, and to consultants in this field.

Keywords: strategic management, project, development, strategic planning session, system-active approach, thinking, content.

For citation: Mrdulyash P. B. Strategic Sessions Organization and Conduction. University Management: Practice and Analysis. 2019; 23(4): 132–141. (In Russ.). DOI: 10.15826/umpa.2019.04.034

Предисловие

Эта статья – продолжение ранее опубликованной работы «Проектирование развития в фор-

мате стратегических сессий» [1]¹. Во-первых, проектирование трансформации должно быть

¹Первая из статей отвечала на вопрос – «как организовывать проектирование трансформации». Будет еще как минимум одна.

обеспечено методологически – участникам сессии надо предоставить инструменты интеллектуальной работы. Поэтому здесь мне хотелось бы обсудить такие инструменты и методы. Во-вторых, в предыдущей статье была поставлена проблема массового распространения различных форматов проектных и стратегических работ, когда организация таких работ делается «по образцу», без всяких теоретических обоснований и даже без размышлений. Всевозможные стратегические, проектные и аналитические сессии, заседания, консультации, рабочие семинары, модули проектных работ, образовательные программы по проектному методу и прочие форматы коллективного мышления требуют для своей организации минимального профессионализма. Особенно это актуально для российских университетов. Для многих из них стоит задача трансформации и почти для всех – задача внедрения проектных методов обучения. И здесь особенно важно, насколько организаторы владеют теоретическими, концептуальными основами проведения таких работ.

Непонимание функций используемых элементов и приемов приводит к невозможности получить ожидаемый результат. Эта статья – попытка обсудить проблему организации сессий, как формата коллективной интеллектуальной работы. Для этого я пытаюсь восстановить смысл разных элементов этой организации.

В соответствии с темой целевая аудитория статьи – это не участники, а организаторы сессий и модераторы. Поэтому здесь я позволил себе более сложный язык, в ней меньше примеров и представлены более сложные схемы, чем в предыдущей работе.

Но эта работа имеет еще один источник или причину. На протяжении нескольких лет в МШУ СКОЛКОВО проходит несколько постоянных семинаров, которые ведут научный руководитель Школы Андрей Волков и руководитель исследовательской группы Центра трансформации образования Дара Мельник. Они посвящены различным аспектам работы на сессиях (прежде всего с университетами) и объединяют в своем составе исследователей и модераторов, ведущих сессии. Практические работы с использованием описываемых методик реализуются уже более 12 лет многими коллегами в Центре трансформации образования и в Институте общественных стратегий бизнес-школы². Именно эти обсуждения позволили мне отрефлексировать и обоб-

² Сейчас Центр трансформации образования организационно входит в Институт общественных стратегий.

щить наш общий опыт. Поэтому одна из целей второго плана этой статьи – попробовать четко сформулировать то, что можно назвать «методом СКОЛКОВО».

Еще несколько предварительных замечаний.

1. Конечно, я не претендую на единственно верное понимание и изложение методологии проведения сессий. Считаю, что «единственно правильная методика» вообще невозможна. Предлагаемые тезисы основаны во многом не на теории, а на опыте работ меня и моих коллег, из-за этого текст иногда носит описательный, немного даже догматический характер.

2. Процесс организации сессий будет показан с точки зрения системомыследеятельностного (СМД) подхода³. Эта позиция обусловлена тем, что я и мои коллеги проектируем и проводим сессии на основании именно этого подхода.

3. Формат статьи не дает возможность вводить используемые понятия подробно и культурно. Мне придется просто делать отсылки к соответствующей литературе и употреблять фразы «для целей данного текста будем понимать это как...». В частности, ключевые понятия для данного текста – понятия «мышление» и «самоопределение». Понятийно полноценно обсуждать их здесь я не могу. Думаю, что для целей нашего обсуждения достаточно указать, что весь мой интерес сосредоточен на практических работах. Также на обобщении практических работ построены мои рассуждения и выводы. Поэтому меня интересует только один, достаточно узкий аспект этих понятий – их реализация в процессе интеллектуальной работы. Соответственно, в рамках данного текста под «мышлением» я буду понимать деятельность, направленную на формирование новых (которых никогда и нигде не было!) теоретических конструкций. Под «самоопределением» – выработку человеком личного целевого и деятельностного отношения к происходящему. Понимаю, что здесь для объяснения одних понятий используются другие понятия, столь же неоднозначные, но более подробно в этом тексте обсудить невозможно.

4. Удерживая объем текста в разумных пределах, я опишу здесь, во-первых, сам метод работы в целом и, во-вторых, только самый главный, на мой взгляд, элемент метода – фор-

³ Я указывал ранее в [1], что вместе с некоторыми коллегами, прежде всего в МШУ СКОЛКОВО придерживаюсь системомыследеятельностного подхода в организации интеллектуальных работ и считаю его особенно эффективным для задач трансформации.

мирование содержания. Остальные блоки будут представлены в следующей статье.

5. В качестве материала для примеров я буду использовать процесс проектирования трансформации университетов, описанный ранее [1].

1. Специфика СМД-подхода

Мышление и самоопределение – основа «образования по-сколковски», основа «Метода МШУ СКОЛКОВО»

Я хотел бы сфокусировать задачу более узко, чем вообще инструментальное обеспечение проектной работы. Среди этапов работ над проектом (рис. 1), которые мы обсуждали ранее в [1], есть вполне понятные – анализ ситуации, постановка целей, формирование организационного плана и т. п.

Эти работы нам часто приходится делать в обычной, текущей деятельности. Иногда мы их делегируем профессионалам-аналитикам, управленцам, планировщикам. Например, в армии есть должность командира и есть должность начальника штаба. Но есть два этапа, достаточно необычных. Это, во-первых, самоопределение (3.1 – «в проблемном поле проекта», 3.2 – «по отношению к новым проектным решениям»), во-вторых, проектное решение (4.2 – придумывание, промысливание нового). Самоопределение – формирование личного отношения к происходящему – в текущей своей работе нам делать не нужно. Придуманное (проектное решение) нам нужно для того, чтобы решить проблемы,

т. е. то, что мы решить не можем⁴, и, опять-таки, в обычной ситуации мы с проблемами не сталкиваемся. Акцентирование внимания на мышлении и самоопределении – это именно то, что отличает интеллектуальную работу, проводимую в рамках СМД-методологии, от работы, основанной на психологических, социальных, педагогических или каких-то других теориях. По форме мероприятия могут быть самыми разными – играми, сессиями, образовательными программами, мозговыми штурмами, круглыми столами. Также разными могут быть работы, осуществляемые в рамках мероприятия – разработка стратегии, проектирование, образование, консалтинг⁵, что-то еще (рис. 2).

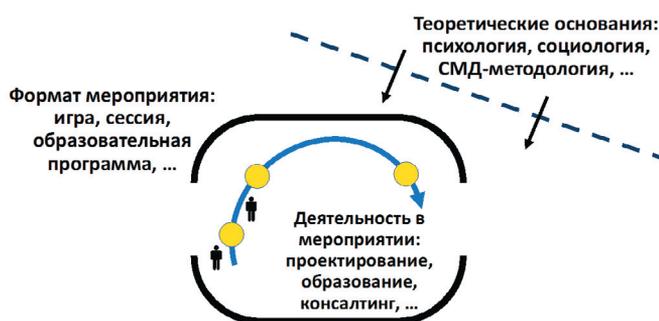


Рис. 2. Форматы и содержание стратегических сессий
Fig. 2. Formats and content of strategic sessions

⁴ В этой статье используется представление о проблеме, обсужденное ранее [1]
⁵ Методологизированный консалтинг – сейчас очень популярный формат работ среди тех, кто знает терминологию, но не может осуществить метод.

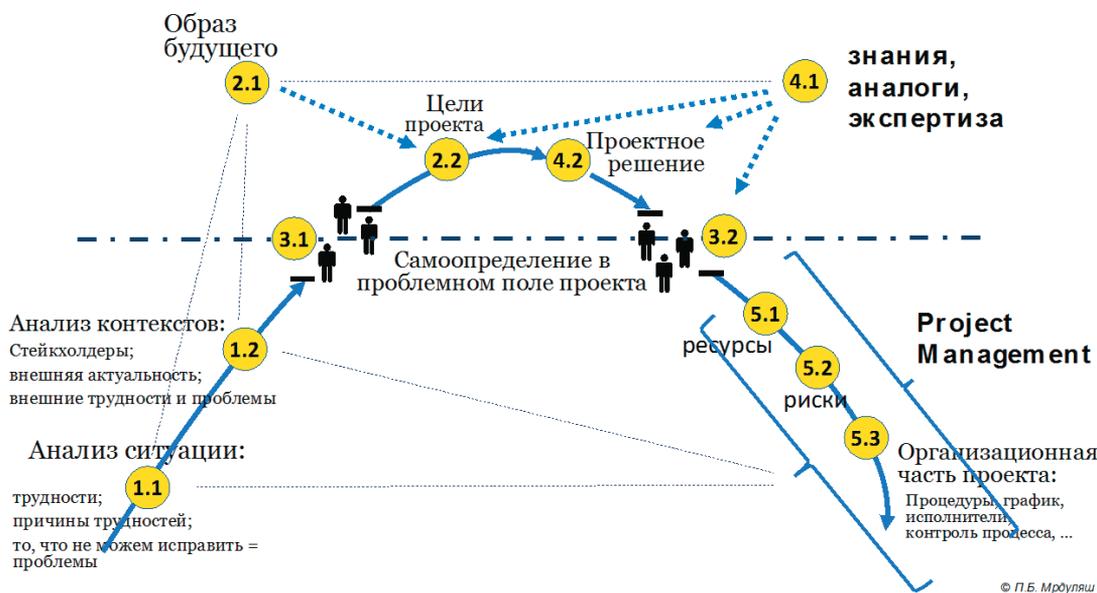


Рис. 1. Этапы формирования проекта
Fig. 1. Project creation stages

Но мы можем разделить все это разнообразие на те, где есть задача на самоопределение и мышление, и на все остальные. Исторически практикой СМД-методологии были организационно-деятельностные игры (ОДИ) [2, 3]. Сейчас более распространены другие форматы, например, сессии и образовательные программы. Однако независимо от формата, если нам необходимо решить проблему (т. е. то, что мы решить не можем), то нам по-прежнему нужно самоопределение и мышление.

Организационное и методологическое обеспечение именно этих необычных этапов работ мы дальше обсудим.

Метод критической коммуникации

Применение метода критической коммуникации [целеполагание → работа по теме → остановка критикой → рефлексия → изменение содержания и средств работы → целеполагание → работа по теме → ...] обеспечивает формирование содержания и делает возможным движение по базовому процессу

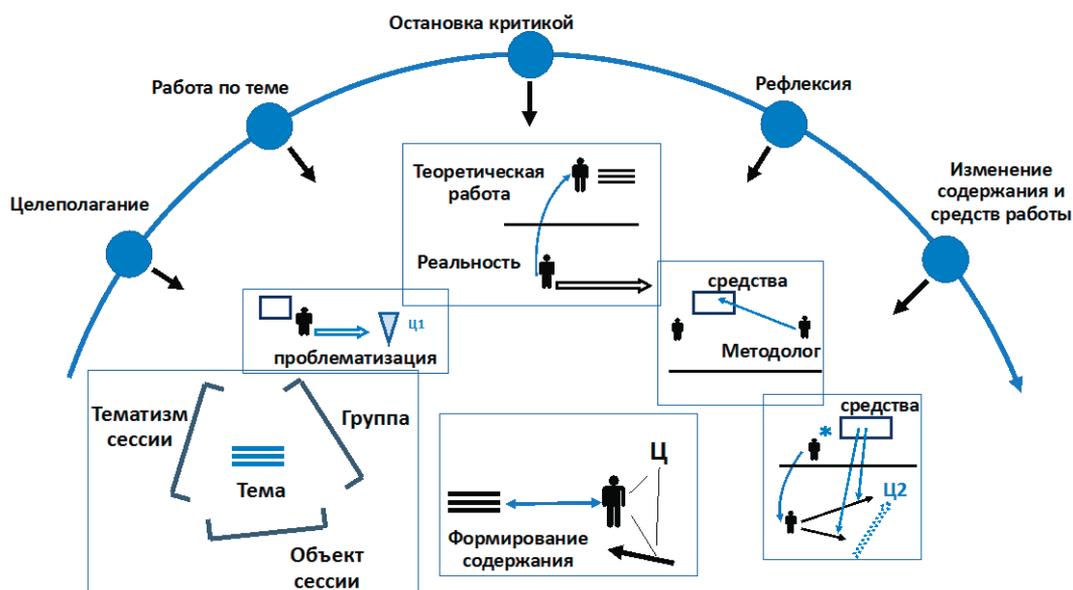
Многие мероприятия «про развитие» имеют в своей основе один и тот же регламент. Сначала все участники, разбившись на группы, обсуждают каждый свою групповую тему. Затем все собираются в общий зал, каждая группа выступает с докладом по своей теме, группе задают вопросы. Иногда этот базовый регламент обрамляется

и дополняется установками, экспертными лекциями, спортивными активностями, рефлексиями и проч. Но в основе мероприятия лежит чередование 2 форм коммуникации – групповой работы и обсуждения результатов этой работы.

Обычно этот регламент – есть неререфлектируемый «исторический след» правильной организации методологической работы (метода), который и обеспечивает требуемые самоопределение и мышление. В своей общей форме, на мой взгляд, он состоит из 11 элементов и выглядит примерно так (рис. 3). Пока что назовем его методом критической коммуникации.

На рис. 3 указаны следующие элементы работы (не этапы!): целеполагание, тематизация, работа по теме, критика, формирование содержания, рефлексия, проблематизация, разработка новых средств теоретической работы (мышления), смена используемых интеллектуальных средств, переход к теоретической работе (мышлению), применение новых средств мышления.

В понимании отношения между методом критической коммуникации и самой работой проектирования, которую мы обсуждали ранее, есть одна сложность. Он применяется постоянно в своей полноте, на каждом этапе проектной работы. Один и тот же прием – критика доклада группы – обеспечивает и формирование содержания работы группы, и (если она реализовалась как проблематизация конкретного участника) – выход в мышление и промысливание проектного решения. Формирование содержания необходимо и при анализе ситуации, и при постановке цели.



© П.Б. Мрдуля

Рис. 3. Метод критической коммуникации.

Fig. 3. Critical communication methods

Поэтому применение метода должно схематизироваться ортогонально к плоскости проектирования (рис. 4).

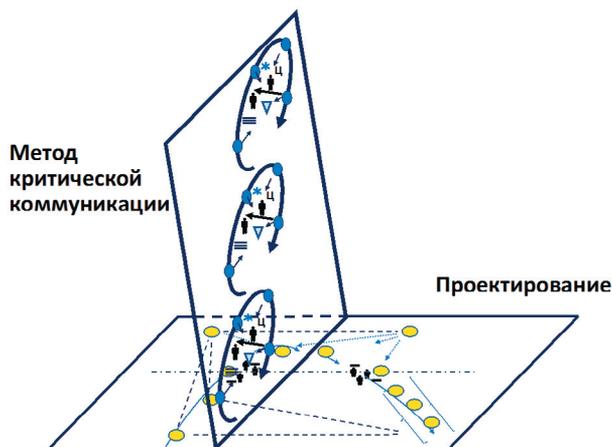


Рис. 4. Применение метода критической коммуникации

Fig. 4. Using of the Critical communication method

Программа как одна из форм проявления метода

Программа мероприятия – операционализация метода в той же мере, что и этапов проектирования. Тематически (по этапам сессии и по темам рабочих групп) мы задаем характеристики проекта, а организационно (блоками работ и временным регламентом) – реализацию метода. Классический вариант операционализации метода в программе включает блоки: установка, работа в группах, общее заседание, рефлексия, методологическая консультация, иногда – экспертная консультация.

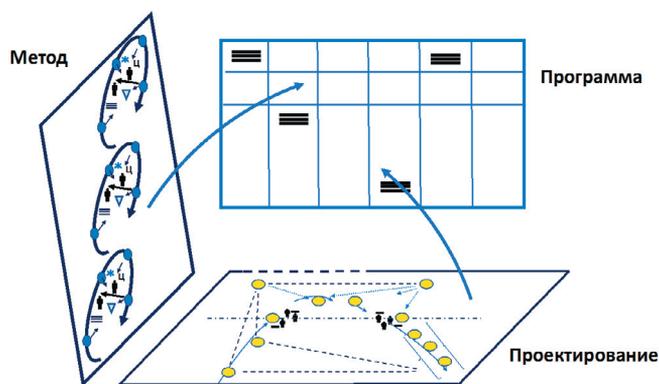


Рис. 5. Операционализация метода в программе

Fig. 5. Operationalization of the method in the program

Например, участники после постановки проблем и выхода в рефлексию должны быть обеспечены средствами для разработки новых проектных решений – схемами, понятиями (см. схему на рис. 3). Для этого в программе должны быть предусмотрены или консультации (после рефлексии в груп-

пах), или время на общих заседаниях. Но на общем заседании, до рефлексии, потребность в новых средствах не артикулирована и методологическая работа гораздо менее эффективна.

На мой взгляд, популярность в нашей стране всевозможных сессий во многом основана на том эффекте, который когда-то давали мероприятия, основанные на СМД-методологии.

Начиная с 1970-х гг. по всей стране (тогда еще СССР) проводились организационно-дательностные игры (ОДИ), затем просто игры, сессии, проекты, программы и пр. Все они были основаны, во-первых, на определенных теоретических представлениях и, во-вторых, во многом на личном опыте ведущих, которые разрабатывали эту форму организации коллективной работы. Соответственно, когда в программе сессии был блок «работа в группах», или «консультация», то организаторы сессии знали, какой вклад в конечный результат дает этот этап работы. Смешно звучит, но это знание во многом просто утеряно.

Иногда приходится сталкиваться с ситуацией, когда программа ОДИ-образных мероприятий берется за основу «как всегда», но организаторы сессии не видят за программой последовательность шагов метода. Поэтому они могут легко выкидывать «ненужные» этапы, например рефлексию или консультации. Или, наоборот, относятся к этому как к догме. Подобно якобы «приобщенным к тайному знанию», они повторяют магическую формулу, не понимая ее смысла. Иногда заклинание срывает, дух мышления нисходит на участников. Но иногда получается, как в «Generation “П”» [4], когда герой, не понимая произносимых слов «мантры», попросил и получил от высших сил огурец.

Но структура программы, конечно же, не догма. Её можно эффективно менять или вводить новые элементы. Так в свое время появились вставки в виде коротких имитационных игр, относительно недавно – так называемая «вертушка» (доклады групп друг перед другом), или замена общей консультации серией групповых. Однако хоть тушкой, хоть чучелом – если мы хотим получить мышление, то программа должна обеспечивать реализацию метода критической коммуникации.

Результат сессии

Соответственно схеме ортогонального отношения на рис. 4 и правильный результат сессии для участников будет двойной: во-первых, тематический (результат проектной работы), во-вторых, методологический (освоение работы по методу). Почти всегда для всех второй результат оказывается гораздо более важным.

Слушатель дорогой⁶ образовательной программы требовал показать ему конкретный пример практической пользы от участия в программе на основе СМД-подхода. Ему был дан ответ, что такие-то люди (социально значимые для него) прошли подготовку на таких программах, в результате этого смогли сделать то-то и то-то. Ответ был для него совершенно понятен и удовлетворителен.

Работа участников в сессии по методу позволяет его освоить и тем самым применить в своей профессиональной деятельности.

Рассмотрим отличие метода от других оснований работы над стратегиями на примере «Разработки стратегии образовательного учреждения» [5]. Это настоящая энциклопедия по анализу разных сторон деятельности университетов и методик разработки их стратегий. Фактически в ней можно найти все этапы проектирования трансформации, перечисленные в [1]. Но, как правило, теоретические конструкции в сфере менеджмента основаны на анализе существующих формальных сущностей – объектов (подразделений) и деятельностей. Поэтому все они построены как шаблоны, накладываемые на конкретную ситуацию или организацию. Если структура и деятельность организации близка к шаблону – шаблонный ответ годится для организации. Если шаблон не подходит – ищем другой. Поэтому преимущества проектирования на основе СМД-подхода не в том, что мы видим в университете какие-то другие процессы или объекты, а в том, как мы их рассматриваем. Каждый университет и каждую ситуацию мы рассматриваем «с нуля», как уникальную. Выделение деятельности, критический анализ и самоопределение участников проектирования позволяют осуществить мышление и, как следствие, предложить решения проблем и успешную трансформацию.

Как любой инструмент, метод критической коммуникации трудно обсуждать напрямую, как таковой. Гораздо эффективнее рассматривать его через функции и результат применения. Как я уже говорил, здесь мы обсудим только самый главный элемент метода – формирование содержания (по схеме на рис. 3).

3. Содержание

Думаю, начинать надо со странного вопроса – что является базовой единицей сессии. Или, в другой формулировке – с чем работает команда организаторов?

⁶ 60 000 евро. В 2019 г. в России за образовательную программу это дорого.

Если организаторы работают с людьми – для организации и проведения сессии нам необходима психологическая онтология (схема на рис. 2). Организаторы будут изучать поведение участников, тестировать их личные качества, описывать происходящее в категориях «лидер», «стресс», «личностный рост». Если организаторы работают с знаниями об объекте трансформации – они профессиональные консультанты. Если с социальными отношениями участников – социологи. Мое утверждение – если мы используем для задач трансформации СМД-подход, мы должны работать с такой единицей, как содержание.

Выбор такой единицы – следствие понимания всего происходящего в рамках сессии (и за ее пределами) как мышления и деятельности.

Это означает, что мы выделяем в происходящем не человека с его психическими качествами, а позиции (цели, ситуации, действия). Не образцы лучших университетов, которые нужно скопировать (как консультанты), а некоторые организационные решения, которые нужно выделить и проанализировать, чтобы сделать что-то свое, для своего университета. Мы видим университет (объект будущей трансформации) не как социальный организм, а как набор деятельностей (образование, исследование, движение персонала, проч.) и, прежде всего, базовые для университета деятельности – мышление и коммуникацию.

Понятие содержания раскрывается, например, в работе [6]⁷, но для целей нашего обсуждения достаточно указать следующее. Содержание – это не просто текст, информация или знание об объекте. Содержание формируется и существует в процессе организованной коммуникации и имеет определенную структуру. В своей основе оно включает в себя четыре элемента (рис. 6):

- знание про объект деятельности;
- позицию того, чье это содержание (наличие цели и деятельности, в которую это знание может быть включено);
- соотнесенность с культурными нормами и образцами (например, наличие научной экспертизы);
- структуру своей организованности.

В самом лучшем случае содержание организовано как понятия (иногда на сессии говорят, что «работа должна идти по понятиям»), но, как правило, для этого используются схемы⁸. Иногда достаточно структурировать знание в форме про-

⁷ Наиболее подробно – седьмая лекция.

⁸ Схемы – визуализация смыслов, в отличие от визуализации информации (графики, диаграммы, проч.). Философское понимание схем см. [7], деятельностные представления см. [9].

стой таблицы, чтобы с ним можно было начать работать.

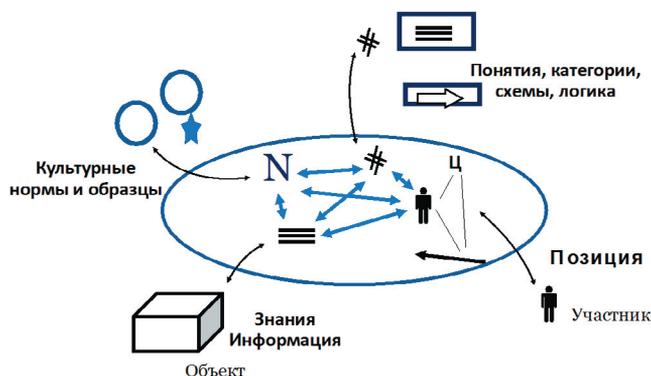


Рис. 6. Структура содержания
Fig. 6. Structure of the content

Хороший пример содержания, не соотношенного с культурными образцами – в знаменитой статье Соколова и Титаева [7]. Там он описан как «туземная наука». Еще более сильные примеры нам предоставляет чиновничья практика – эксперты неоднократно указывали, что польза от введения в школе уроков шахмат⁹ (или хорошего пения, или дзюдо, или бадминтона) не обоснована серьезными исследованиями.

Схема формирования содержания представлена на рис. 7.

В минимальном варианте позиций коммуникантов два: модераторы (и он же – ведущий сессии) и участники. Модераторы отвечают, конечно, за формирование содержания в целом, как за задачу на сессии и, непосредственно в коммуника-

⁹URL: <https://www.rbc.ru/society/10/10/2017/59dcc50f9a7947cf67cc6193> (дата обращения: 20.08.2019).

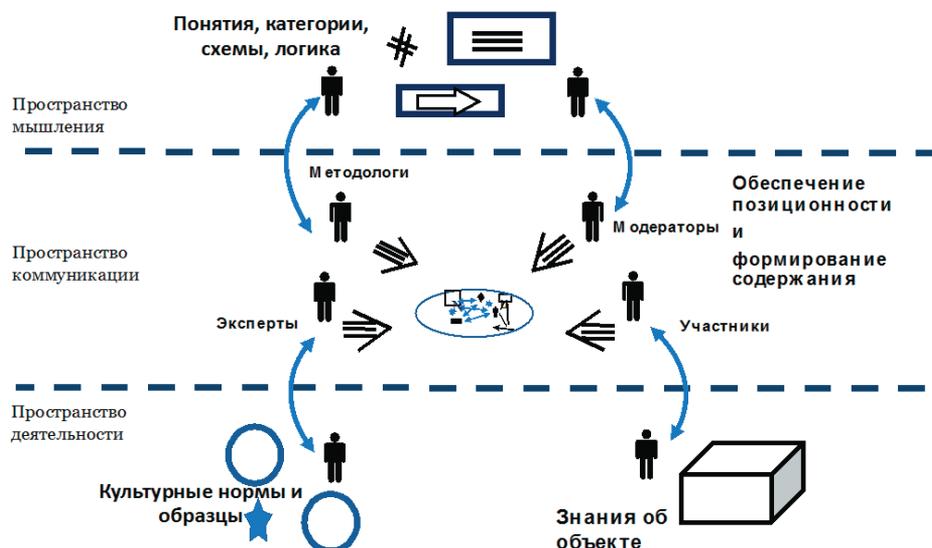


Рис. 7. Схема формирования содержания
Fig. 7. Content forming scheme

ции – за понятия или схемы, участники – за знание об объекте.

Обе позиции привносят в процесс коммуникации знание лучших образцов и культурных норм и совместно обеспечивают формирование позиции «ответственного» (за проблемы, за проект). Но более эффективный набор включает еще две позиции. Во-первых, методолога как отдельную от модератора (ведущего) позицию, ответственную за обеспечение участников сессии новыми средствами интеллектуальной работы. Во-вторых, позицию эксперта, которая, с одной стороны, может представить лучшие существующие образцы объектов (университетов, компаний, региональных систем управления и пр.) и методов их трансформации, с другой – продемонстрировать норму теоретической работы, например, общепринятый протокол исследовательской работы. Позиция ведущего сессии при этом остается организатором процесса этой сложной коммуникации.

Таким образом, если мы хотим запустить процессы мышления и самоопределения, мы (организаторы) должны создать ситуацию формирования содержания. Мне кажется, с точки зрения здравого смысла этот тезис вполне очевиден – невозможно же проблематизировать просто чье-то частное мнение или тем более просто информацию о чем-то. Проблематизировать можно только содержание, а для этого оно должно быть сформировано. Даже столь модные Big Data невозможно использовать, не имея собственной позиции (цели и деятельности).

Соответственно, для того чтобы сформировать содержание, нам необходимо иметь актуально, на сессии: знание об объекте; собственную

позицию, знать культурные образцы и вести обсуждение, используя не мнения или информацию, а понятия (как правило, в качестве понятийных конструкций используются схемы).

Не имея собственной деятельностной позиции в обсуждаемой теме, мы уподобляемся диванным стратегам, обсуждающим сколько дивизий бильдербергский клуб отправил в Венесуэлу. Поэтому иногда на сессиях вводится требование – в обсуждении каждому выступающему указывать, какое отношение он имеет к данному вопросу. В общем-то, и любая приличная научная статья начинается с указания на позицию автора в теме.

Осуществляя работу по теме, группа нарабатывает материал, знания по конкретному вопросу. Общее заседание, на котором представители других тематических групп задают вопросы по докладу, позволяет сформировать позиционное поле. Само критическое отношение к докладу создает ситуацию, в которой группа вынуждена позиционироваться, определять свои цели и возможные действия в предметной области (самоопределение). Но, что более важно, критика останавливает работу и формирует запрос на новый тип знания. Именно после такой остановки появляется возможность перехода от бытовой болтовни к работе «по содержанию». Рефлексия критики после доклада – возможность довести материал до понятийных конструкций (при профессиональной работе модератора, конечно). И такие циклы должны повторяться на каждом этапе проектирования для каждой группы.

Очень часто участники сессий требуют от организаторов приглашения экспертов, «которые объяснят нам всем, как надо». На что не менее часто следует ответ: «вы сами знаете свою ситуацию лучше всяких экспертов. Эксперты всегда говорят про другое, не как у вас». Но эксперты играют иную роль. Показывая культурные образцы аналогичных объектов или решений, они позволяют соотнести с ними предлагаемые решения, сделать их «культуросообразными».

Формируемое методом содержание само по себе является достаточно ценным «продуктом», но, главное, работая с ним, участники могут осуществить базовую деятельность сессии (в нашем случае проектирование). Содержание формируется в плоскости (в процессе) проектирования, оно про объект, про ситуацию и характеристики проекта, но формируется оно методом критической коммуникации. Фактически на сессии организаторы должны вести двойную работу: 1) по методу, формируя содержание групп на каждом этапе

проектных работ, 2) уже с сформированным содержанием, работу проектирования по конкретным этапам (анализ ситуации, выделение проблем и проч.) (схема на рис. 4).

Или, если быть точным, тройную работу. В начале сессии группы как единой позиции не существует. Люди, собравшиеся в группу, обладают каждый своим профессиональным знанием и позицией. Собрать из них единую позицию – отдельная задача, рассмотрим ее в другой раз. Но для каждого участника необходимо сформировать его собственное содержание, помимо содержания группы.

В одном примере рафинированных управленческих тренингов отдельно проводились рефлексии участников (с каждым из участников!) и отдельно – групповая рефлексия. Но обычно индивидуальная работа остается на модератора, или просто выпадает из поля зрения организаторов.

Регламент как проявление метода

Первые дни надо выдерживать регламент «3–4 часа работы в группах – доклад».

Цикл формирования содержания требует не только тематической и позиционной организации, но и временной, определенного ритма, который фиксируется в программе сессии. На ОДИ был выработан ритм «3–4 часа работы в группах – доклад». Он позволяет «выговориться» 5–7 участникам, исчерпать в коммуникации их знания и, на мой взгляд, адекватен психофизиологическим характеристикам участников. Особенно это важно в первые 1–3 дня сессии, когда большинство еще не перешло к содержательной работе. Если группа не наработает исходного материала по теме – содержания не будет. Если исходный материал не подвергнуть критическому разбору – не будет ни позиционирования, ни понятий, и опять-таки содержание не возникнет. Как правило (по личному опыту), для перехода к содержательной работе необходимо 2–4 цикла [работа → остановка]. Это же означает, что минимально возможная длина результативной сессии – 3 дня.

Приходилось участвовать в сессиях, когда работа в группе с первого дня продолжается 5–7 часов, на протяжении 2 дней. В результате возникает большая профессиональная конструкция, которая выносится на общее заседание. И дальше два варианта. 1. Ее критикуют и становится очевидной ее неадекватность. Тогда зачем было тратить 6 часов на неудачный интеллектуальный ход, провал которого был бы очевиден через

3 часа? Три часа драгоценного проектного времени просто выброшено. 2. Из-за хорошей проработанности этой модели аудитория воспринимает ее как успешную. Все, работа сделана, можно расходиться по домам. Например, построена модель организации учебного процесса. После критики ее слегка улучшают. Но предположить что-то радикальное (например, отказаться от ФГОС) уже невозможно ни социально, ни интеллектуально.

Ни критический режим, ни новизна предлагаемых решений не являются самоценностью. Ценностью является решение поставленных проблем, для чего нужно мышление. И для осуществления мышления нужна критика очевидных, бытовых интеллектуальных ходов (которые и привели к проблеме), а внешним проявлением мышления является новизна и неочевидность.

*Когда групповая работа продолжится час-полтора, никакой понятийной работы быть не может просто физически из-за нехватки времени. В результате в обоих случаях (5–7 часов работы в группе или полтора) содержания не возникает, просто знания участников слегка окультуриваются. Например, они начинают смело использовать слова *core* и *time*. Ничего нового в работе университета по итогам сессии не является.*

Здесь мы снова, как и в разделе о программе сессии, говорим о проблематике широкого распространения ОДИ-образных мероприятий, которое не сопровождается распространением понимания – что это такое, откуда взялось и почему (за счет чего) успешно.

Как и в случае с этапами программы (схема на рис. 5) ритм программы должен обеспечивать, во-первых, формирование содержания, во-вторых, достижение результатов сессии в целом. Если группы работают уже содержательно, то можно работать и по 5, и по 7 часов, не предъявляя результата на общих заседаниях. Иногда это происходит само – вечерами участники продолжают обсуждения. Тогда перед организаторами стоит только задача общего результата сессии. По схеме на рис. 1 (этап 4.1) здесь резко повышается роль экспертизы – внешней и внутренней.

4. Итог

Проблема массового распространения всевозможных проектных и стратегических работ, когда их организация делается «по прототипу», требует обсуждения концептуальных оснований – чтобы понимать, зачем нужно делать то или иное организационное действие. Главной задачей этой

статьи было показать смысл основных элементов сессий, организованных на СМД-подходе. В статье подробно обсуждался основной метод работы на таких сессиях – метод критической коммуникации и блок формирования содержания как базовой единицы работы в рамках СМД-подхода.

В качестве выводов можно отметить:

1) методологическое обеспечение проектной работы состоит из нескольких элементов. Наиболее важны два: во-первых, понятия и схемы как новые инструменты мышления участников и, во-вторых, правильная организация работ;

2) применение метода критической коммуникации на сессии позволяет участникам его освоить, такая компетенция признается многими участниками как самое ценное, что они получают в результате сессий;

3) специальным образом организованная коммуникация и экспертиза на сессии позволяет сформировать содержание. Это основа для того, чтобы выработать совершенно новое знание об объекте работы (университете, регионе, компании, ...), найти решение проблем, стоящих перед организацией, и предложить пути трансформации.

4) программа сессии в своей тематической части (названия групп, темы этапов) отражает процесс проектирования и особенности объекта трансформации. В своей организационной части (этапы работ и их регламент) она задает реализацию метода критической коммуникации.

В целом методологическое обеспечение сессий, на мой взгляд, включает в себя примерно 11 элементов. Применение таких сложных методик требует определенного профессионализма. Это не значит, что нужно вводить сертификацию или бороться против использования неопитами светлого имени «СМД-подход». Тем более что сами претендующие на профессионализм не всегда на высоте (это я про себя тоже).

Эти методики эффективны для сложных организаций и ситуаций, когда методы, основанные на других подходах, не дают приемлемого результата. Поэтому они неизбежно будут распространяться и использоваться новыми и новыми организаторами. Надеюсь, этот цикл из трех статей (первая – [1], третья будет несколько позднее) поможет обеспечить их понимание.

Список литературы

1. Мрдуляш П. Б. Проектирование развития в формате стратегических сессий. Университетское управление: практика и анализ. 2019;23(1–2):155–164. <https://doi.org/10.15826/umpra.2019.01–2.013> (дата обращения: 19.08.2019).

2. Попов С. В. Организационно-деятельностные игры – мышление в зоне риска. Кентавр, М., 1994. № 3. [Электронный ресурс]. URL: http://berezkin.info/?page_id=146 (дата обращения: 19.08.2019).

3. Щедровицкий П. Г. К анализу топике организационно-деятельностных игр. 1987. [Электронный ресурс]. URL: <https://shhedrovitskiy.com/k-analizu-topiki-organizacionno-deyatelnostnyh-igr/> (дата обращения: 19.08.2019).

4. Пелевин В. «Generation «П»». М.: Вагриус, 1999. 223 с.

5. Разработка стратегии образовательного учреждения. Методические рекомендации / О. Б. Веретенникова, Н. В. Дрантусова, А. К. Клюев, Е. А. Князев, С. В. Кортков, В. И. Майданник, Л. А. Малышева, Л. Н. Попова / под ред. Е. А. Князева, А. К. Клюева. Екатеринбург, 2007. 408 с.

6. Щедровицкий Г. П. Знак и деятельность. Книга 2. Понимание и мышление. Смысл и содержание. Семь лекций 1972 г. М., 2006. 353 с.

7. Соколов М. М., Титаев К. Д. Провинциальная и туземная наука. Антропологический форум. 2013. № 19. С. 239–275. [Электронный ресурс]. URL: <https://publications.hse.ru/articles/111996717> (дата обращения: 19.08.2019).

8. Кант И. Критика чистого разума. Сочинения в шести томах. Т. 3. М., «Мысль», 1964. (Философ, наследие). 799 с.

9. Pavel Mrdulyash. 2013. Tools for Visualization of the Meaning: How to Transfer the Meaning into Discourse? [Электронный ресурс]. URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2234430 (дата обращения: 19.08.2019).

References

1. Mrdulyash P. V. Proektirovanie razvitiya v formatе strategicheskikh sessiy. [Development Design in the format of strategic sessions], available at: https://www.umj.ru/jour/article/view/1003?fbclid=IwAR2_

F5SdDVCoe4YLM4NTVOIWVvZp6_JN5C03muZKyXC-CRrMt-5bq-4I4csA. (accessed 19.08.2019). (In Russ.).

2. Popov S. V. Organizacionno-dejatel'nostnye igry – myshlenie v zone riska. [Organizational and activity games-thinking in the risk zone], available at: http://berezkin.info/?page_id=146 (accessed 19.08.2019). (In Russ.).

3. Shhedrovickij P. G. K analizu topiki organizacionno-dejatel'nostnyh igr [Analysing of topics of organizational and activity games] available at: <https://shhedrovitskiy.com/k-analizu-topiki-organizacionno-deyatelnostnyh-igr/> (accessed 19.08.2019). (In Russ.).

4. Pelevin V. «Generation «П»». Moscow, Vagrius, 1999. 223 p. (In Russ.).

5. Veretennikova O. B., Drantusova N. V., Kljuev A. K., Knjazev E. A., Kortov S. V., Majdannik V. I., Malysheva L. A., Popova L. N. Pod red. E. A. Knjazeva, A. K. Kljueva. Razrabotka strategii obrazovatel'nogo uchrezhdenija. Metodicheskie rekomendacii [The Development of educational institution strategy. Methodical recommendation], Ekaterinburg, 2007. 408 p. (In Russ.).

6. Shhedrovickij G. P. Znak i dejatel'nost'. Kniga 2. Ponimanie i myshlenie. Smysl i sodержanie. Sem' lekcij [Sign and operation. Book 2. Understanding and thinking. Sense and content. Seven lectures], 1972, Moscow, 2006. 353 p. (In Russ.).

7. Sokolov M. M., Titaev K. D. Provincial'naja i tuzemnaja nauka. Antropologicheskij forum [Provincial and native science. Anthropological forum], 2013. № 19. pp. 239–275. available at: <https://publications.hse.ru/articles/111996717> (accessed 19.08.2019). (In Russ.).

8. Kant I. Kritika chistogo razuma. Sochinenija v шести tomah [Works in six volumes. Vol.3], Moscow, «Mysl», 1964. 799 p. (In Russ.).

9. Pavel Mrdulyash. 2013. Tools for Visualization of the Meaning: How to Transfer the Meaning into Discourse? available at: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2234430. (accessed 19.08.2019). (In Russ.).

*Рукопись поступила в редакцию 08.08.2019
Submitted on 08.08.2019*

*Принята к публикации 16.09.2019
Accepted on 16.09.2019*

Информация об авторе / Information about author:

Мрдуляш Павел Брунович – профессор практики Института общественных стратегий МШУ «СКОЛКОВО»; Pavel.mrduljash@gmail.com; ORCID No 0000-0001-9347-2311.

Pavel B. Mrdulyash – Professor of the Practice of the Institute for Public Strategy Moscow School of Management «Skolkovo»; Pavel.mrduljash@gmail.com; ORCID No 0000-0001-9347-2311.



СОПРОТИВЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИЗМЕНЕНИЯМ: АНАЛИЗ ПРИЧИН И ФАКТОРОВ

Г. А. Мкртычян^а, О. В. Петрова^б

*^а Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
Россия, 603093, г. Нижний Новгород, ул. Родионова, 136*

*^б Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского
Россия, 603950, г. Нижний Новгород, пр. Гагарина, 23; opet@unn.ru*

Аннотация. По типу статья является кейсом. Цель – представить практику мониторинга и анализа сопротивления изменениям в преподавательской среде и возможные управленческие решения данной проблемы на примере Института экономики и предпринимательства Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского. Методологической основой исследования стали современные знания: о негативной роли сопротивления в успешном проведении организационных изменений; о комплексной природе феномена сопротивления, включающего в себя как психологические механизмы, так и поведенческие признаки; о необходимости различать причины и организационные факторы сопротивления изменениям. В исследовании использован опросник количественной оценки силы сопротивления и влияния причин и факторов сопротивления изменениям университетских преподавателей. В основу методики положена авторская систематизация психологических причин и организационных факторов сопротивления изменениям. Респондентами выступили 170 преподавателей Института экономики и предпринимательства – более 50% всего их штатного состава института. В результате исследования было обнаружено, что: 1) сопротивление преподавателей изменениям имеет среднюю силу и преимущественно пассивную форму; 2) ведущими причинами возникновения сопротивления изменениям выступают страх перед негативными последствиями изменений и несоответствие изменений академическим ценностям; 3) основным фактором сопротивления является несовершенная система организационных коммуникаций. Перспектива исследования состоит в совершенствовании методики оценки сопротивления преподавателей изменениям и ее апробации во всех структурных подразделениях университета. В ходе организационных изменений в университете важно учитывать, что сопротивление преподавателей изменениям происходит преимущественно в пассивной форме, что может создавать иллюзию его отсутствия. Для формирования реального представления о сопротивлении необходимо проводить количественную и дифференцированную по отдельным направлениям оценку его силы. Преодоление сопротивления требует, прежде всего, профилактики страха негативных последствий изменений. Решение этой задачи предполагает включение преподавателей в процесс планирования изменений и проведение активной информационно-разъяснительной работы по поводу возможных последствий изменений. Важную роль в уменьшении сопротивления изменениям играет также разрешение конфликта между академическими и предпринимательскими ценностями. Это требует управления ценностями и создания на этой основе новой интегрированной организационной культуры. Основным организационным барьером сопротивления изменениям выступает система коммуникаций: она не обеспечивает полного и своевременного информирования сотрудников о проводимых изменениях и нуждается в совершенствовании. Оригинальность полученных результатов состоит в том, что в условиях организационных изменений конкретного университета выявлены иерархия причин возникновения и факторов сопротивления преподавателей проводимым изменениям.

Ключевые слова: изменения в университете, сопротивление изменениям, причины и факторы сопротивления
Для цитирования: Мкртычян Г. А., Петрова О. В. Сопротивления преподавателей изменениям: анализ причин и факторов. Университетское управление: практика и анализ. 2019; 23(4): 142–150. DOI: 10.15826/umpa.2019.04.035

UNIVERSITY PROFESSORS' RESISTANCE TO CHANGE: REASONS AND FACTORS

G. A. Mkrtychyan^а, O. V. Petrova^б

*^а National Research University Higher School of Economics
136 Rodionova str., Nizhny Novgorod, 603093, Russian Federation*

*^б Lobachevsky University
23 Gagarin ave., Nizhny Novgorod, 603950, Russian Federation; opet@unn.ru*

Abstract. The main idea of this case study paper is to introduce the practice of monitoring and analysis of the university professors' resistance to changes, and to describe the possible solutions for the resistance management using the example of the Institute of Economics and Entrepreneurship of Lobachevsky University. The methodological background of the research was based on the basic understanding of the resistance to change, its negative role, its causes and circumstances. Different reasons for resistance were described based on the psychological approach. The idea of the questionnaire is the qualitative description of the dependence between the university teachers' resistance to changes and the factors of their resistance. The basis of the questionnaire is the authors' description of psychological reasons and organizational factors of resistance. The 170 members of the pedagogical staff of the Institute were questioned, which is more than 50% of the personnel. The following conclusions were made: 1) the professors' resistance to change has modest strength and, mainly, the passive form; 2) the main reasons of their resistance is the fear of negative results of changes and change of academic values; 3) the crucial factor of professors' resistance is inefficient system of communication. The next step for the research is to improve the methodology of the measurement of the resistance to change and to extend that methodology for all the departments of the university. It is quite important to notice that the resistance is usually presented in the passive form, and it could create the illusion that there is no resistance at all. In order to have the real picture of the situation, it is essential to measure the quantitative characteristics of the resistance and to use different methods for different directions. The fear of the negative effect of changes is one of the problems to be solved by the explaining of the positive circumstances of changes. One possibility for that is to give the teachers the role of actors of the new policy, to describe the possible effects of changes. Another possible way is the substitution of the traditional academic university culture by the entrepreneurial culture; this can be achieved by the introduction of the new values. Also it is worth mentioning that one of the main organizational barriers for the resistance of change is the inefficient communication among the university staff, it slows down the distribution of the information about the changes. The results of the research are unique, as they lay in the suggested hierarchy of the causes and organizational factors of the resistance to change at the universities.

Keywords: changes within the university, resistance to the changes, reasons and factors of resistance

For citation: Mkrtychyan G. A., Petrova O. V. University Professors' Resistance to Change: Reasons and Factors. *University Management: Practice and Analysis*. 2019; 23(4): 142–150. (In Russ.). DOI: 10.15826/umpa.2019.04.035

Введение

Представленный кейс нацелен на решение проблемы эффективного управления организационными изменениями в российских университетах. Актуальность этой проблемы связана с тем, что в настоящее время российские университеты стоят перед необходимостью проведения системных организационных изменений. Связано это с поиском оптимальной модели университета, отвечающей вызовам времени. Одной из наиболее перспективных моделей современного университета эксперты считают модель инновационного (предпринимательского) университета [1, 2], в которой основной акцент ставится на экономических аспектах деятельности, эффективности и конкурентоспособности. Соответственно, проводимые в университетах организационные изменения находятся в русле трансформации модели классического университета в предпринимательский. Основными направлениями такой трансформации Б. Кларк (B. Clark) считает: усиление управленческого ядра; расширение периферии университета; диверсификацию источников финансирования; стимулирование академического ядра; развитие интегрированной предпринимательской культуры [1]. Исходя из конкретных условий и возможностей каждый

предпринимательски ориентированный университет реализует свой специфический комплекс организационных изменений. При этом одним из препятствий эффективного проведения изменений выступает сопротивление преподавателей проводимым изменениям. Из этого следует актуальность изучения его интенсивных характеристик и источников.

Феномен сопротивления преподавателей университетов изменениям в настоящее время остается недостаточно изученным. Важную исследовательскую задачу здесь представляет количественная оценка силы сопротивления и влияния психологических причин и организационных факторов сопротивления. Такое исследование было проведено нами на экономических факультетах Нижегородского филиала Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) [3]. Предлагаемое исследование продолжает эту работу на базе еще одного исследовательского университета страны – Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского (ННГУ), в котором разработана и реализуется собственная модель инновационного университета [4]. Комплекс проводимых в нем организационных изменений нацелен на повышение эффективности и конкурентоспособности университета, при этом имеет

свой специфический «дизайн». Общее отличие от НИУ ВШЭ состоит в том, что ННГУ реализует стратегию более «плавных», постепенных изменений. Кроме того, существуют существенные отличия и в содержании изменений в управлении университетом, кадровой политике, технологиях академической работы и научно-образовательных продуктах и услугах. Поэтому представляет интерес сравнение двух университетов, реализующих разные стратегии и тактики проведения изменений. Цель нашего исследования – представить практику мониторинга и анализа сопротивления изменениям профессорско-преподавательского состава на примере Института экономики и предпринимательства ННГУ и показать ее возможности для эффективного управления.

Методология исследования описана в нашей предыдущей работе [3].

Объект и методика исследования

Эмпирическое исследование проводилось в Институте экономики и предпринимательства (ИЭП) ННГУ, который был создан в январе 2014 г. за счет слияния трех факультетов экономического профиля: экономического, финансового факультетов и факультета управления и предпринимательства. Реорганизация проводилась в рамках общей программы повышения конкурентоспособности университета с целью оптимизации его структуры и концентрации усилий на развитии перспективных направлений научно-образовательной деятельности в области социально-экономических наук. Позднее в состав института были включены также профильные кафедры Нижегородского коммерческого института, Нижегородского филиала Сочинского университета туризма и курортного дела, Нижегородского института менеджмента и бизнеса. На сегодняшний день ИЭП является самым крупным структурным подразделением ННГУ по количеству студентов и преподавателей. В его структуру входят 15 кафедр, 12 отделов и 7 центров. Институт реализует программы подготовки бакалавров, специалистов и магистров по более чем 20 направлениям и всем формам обучения. Руководство института последовательно проводит весь комплекс университетских организационных изменений, нацеленных на увеличение объема поступающих внебюджетных средств и поддержку предпринимательской активности сотрудников. Всего в опросе приняли участие 170 штатных преподавателей всех кафедр института – более

50 % всего штатного профессорско-преподавательского состава института.

Для изучения характеристик и источников сопротивления преподавателей проводимым изменениям использовался авторский опросник, в котором респондентам предлагалось:

1) проранжировать значимость основных направлений организационных изменений: *в управлении университетом, в технологиях академической работы, в научно-образовательных продуктах и услугах, в кадровой политике;*

2) оценить по семибалльной шкале силу сопротивления каждому из 4 направлений организационных изменений (1 – очень низкая, 2 – низкая, 3 – ниже среднего, 4 – средняя, 5 – выше среднего, 6 – высокая, 7 – очень высокая);

3) выбрать характерную форму сопротивления проводимым изменениям: *активную, пассивную, смешанную;*

4) оценить по семибалльной шкале влияние психологических причин сопротивления изменениями: *инертность, страх перед негативными последствиями изменений, низкое уважение и доверие к руководителям, несоответствие изменений академическим ценностям; высокая групповая сплоченность;*

5) оценить по семибалльной шкале влияние организационных факторов сопротивления изменениям: *«жесткая» иерархическая структура, отсутствие ясной и обоснованной стратегии развития, авторитарный стиль управления, несовершенная система организационных коммуникаций, «слабая организационная культура».*

Данный опросник был первоначально разработан для исследования сопротивления изменениям сотрудников бизнес-организаций [5, 6]. Позднее он был адаптирован для университетов и апробирован в Нижегородском филиале НИУ ВШЭ. Основной целью опросника является *количественное измерение* силы сопротивления основным направлениям организационных изменений и влияния психологических причин и организационных факторов сопротивления. Это потребовало использования прямых вопросов и цифровых оценочных шкал. При этом для избегания социально-ожидаемых ответов в инструкции к опроснику респондентам гарантировалась полная анонимность. Она подтверждалась тем, что респонденты не указывали в анкетах Ф.И.О., название кафедры и должность, научную степень, звание и другие профессионально-демографические характеристики, которые позволяли бы их идентифицировать. Все полученные индивидуальные ответы подвергались далее ста-

тистической обработке и представлялись только в усредненном виде.

Результаты исследования

Результаты опроса показали, что наиболее значимыми направлениями организационных изменений преподаватели ННГУ считают изменения в управлении университетом: среднее значение ранга этого направления составляет 1,71 балла. Остальные три направления изменений – в кадровой политике, в технологиях академической работы, в научно-образовательных продуктах и услугах – оцениваются как менее значимые и имеют близкие средние значения рангов: 2,64; 2,82 и 2,84 баллов. При этом все четыре направления изменений вызывают у преподавателей примерно равное и среднее по силе сопротивление: оценки силы сопротивления находятся в интервале между 3,41–4,06 баллов (табл. 1).

Какова интерпретация полученных данных? Наиболее значимыми преподаватели признают изменения в управлении университетом, которые связаны с проводимыми структурными преобразованиями. В рамках этого направления изменений в университете вместо традиционной факультетской системы была создана система крупных институтов. Структурное укрупнение позволило не только оптимизировать существующую систему управления, но и создало благоприятные условия для междисциплинарного взаимодействия преподавателей внутри институтов. Поскольку проведенные структурные преобразования имеют кардинальный характер и затрагивают интересы практически всех факультетских управленцев и преподавателей, это нашло свое отражение в высокой оценке их значимости.

Три остальных направления изменений оцениваются преподавателями ННГУ как менее значимые. Изменения, проводимые в сфере кадровой

политики – это, прежде всего, ужесточение требований к конкурсному отбору, активное привлечение к преподаванию сотрудников академических институтов и практиков, материальное стимулирование публикационной активности в высокорейтинговых журналах, конкурсная основа для предоставления научных командировок и др. Изменения в технологиях академической работы связаны с переходом на двухступенчатую систему образования (бакалавриат – магистратура) и образовательные стандарты нового поколения, внедрением современных методов и интернет-технологий обучения, оптимизацией норм учебной нагрузки и затрат на различные виды учебной работы и др. Изменения в сфере научно-образовательных продуктов и услуг – это открытие новых рыночно ориентированных образовательных программ, организационная поддержка прикладных исследований и разработок по внешнему заказу и др. Все эти изменения объединяет то, что они предъявляют современные требования к академической деятельности. Однако в отличие от структурных преобразований, эти изменения не затрагивают сложившихся организационных основ университетской жизни.

Результаты опроса свидетельствуют о том, что, несмотря на различия в оценке значимости, все четыре направления изменений вызывают у преподавателей ННГУ среднее по силе сопротивление. Сам по себе факт существования такого сопротивления очевидно требует своего осмысления и управленческого реагирования, так как его игнорирование может привести к ошибкам в планировании, организации и проведении изменений.

При выборе формы сопротивления 53 % преподавателей отмечают, что сопротивление изменениям происходит в пассивной форме, 36 % – в смешанной и только 11 % – в активной. Преобладание пассивной формы сопротивления может создавать у университетских управленцев иллюзию его не-

Таблица 1

Значимость направлений и сила сопротивления изменениям

Table 1

Types of changes and its force of resistance

Направления изменений	Значимость направлений (ранги от 1 до 4)		Сила сопротивления (баллы от 1 до 7)	
	среднее	станд. откл.	среднее	станд. откл.
Управление университетом	1,71	1,08	3,80	1,79
Кадровая политика	2,64	0,89	3,58	1,77
Технологии академической работы	2,82	1,02	3,41	1,66
Научно-образовательные продукты и услуги	2,84	1,08	4,06	1,63

значительности или даже полного отсутствия. Но следует учитывать, что пассивное сопротивление может иметь для проводимых изменений не менее разрушительные последствия, чем сопротивление активное. Отметим, что преобладание пассивной формы сопротивления сотрудников изменениям характерно не только для университетов, но и для бизнес-организаций. Это вызвано тем, что проводимые организационные изменения, как правило, иницируются «сверху» и имеют принудительный характер. При этом активное сопротивление сотрудников воспринимается менеджерами как отсутствие у них корпоративной приверженности и карается вплоть до увольнения с работы. Конечно, по сравнению с бизнес-организациями университеты имеют более демократичную организационную культуру, наказания за активное сопротивление изменениям в них более мягкие. Однако и в университетах активное сопротивление изменениям не приветствуется: оно негативно оценивается университетскими менеджерами и может иметь для академической карьеры преподавателя негативные последствия. Неготовность преподавателя вступить в открытый конфликт с руководством загоняет сопротивление «вовнутрь», и в итоге находит свой выход в разных формах «тихого» саботажа.

Сравнение результатов опроса преподавателей Института экономики и предпринимательства ННГУ с аналогичными данными, полученными ранее на факультетах менеджмента и экономики Нижегородского филиала НИУ ВШЭ (всего 50 респондентов) [3], обнаруживает, что в характеристиках сопротивления между университетами существует как сходство, так и различие. При оценке значимости направлений изменений сходство заключается в том, что в обоих университетах наибольший ранг имеют изменения в *управлении университетом*: средние значения рангов этого направления составляют 1,71 и 1,60 баллов соответственно. В то же время преподаватели НИУ ВШЭ, в отличие от преподавателей ННГУ, более высоко оценивают значимость изменений в *кадровой политике*: 1,88 балла – в НИУ ВШЭ и 2,64 балла – в ННГУ. Вероятно, это объясняется тем, что изменения в *кадровой политике* НИУ ВШЭ имеют более кардинальный характер – это и внедрение нового академического контракта, и принципиальная открытость конкурсных процедур, в том числе их перевод в электронную форму, и активная работа по найму зарубежных преподавателей и др.

Что же касается силы сопротивления на направлениям изменений, то ее показатели в НИУ

ВШЭ являются более дифференцированными: высокими в *управлении университетом* (4,14 балла), в *кадровой политике* (4,58 балла) и низкими в *технологиях академической работы* (2,90 балла), в *научно-образовательных продуктах и услугах* (2,68 балла). При этом так же, как и в ННГУ, сопротивление преподавателей НИУ ВШЭ изменениям осуществляется преимущественно в пассивной форме: 68% респондентов ответили, что сопротивление осуществляется в *пассивной форме* и 32% – в *смешанной*. То есть можно констатировать, что в обоих университетах, по сути, отсутствует активная форма сопротивления преподавателей проводимым изменениям.

В табл. 2 приведены данные по оценке преподавателями ННГУ влияния психологических причин и организационных факторов сопротивления изменениям. Из таблицы видно, что ведущими психологическими причинами сопротивления проводимым изменениям преподаватели считают *страх перед негативными последствиями изменений* и *несоответствие изменений академическими ценностями*. Влияние этих двух причин оценивается преподавателями выше «среднего» (более 4 баллов). Далее в иерархии располагается тройка примерно равных по своему влиянию причин – *низкое доверие и уважение к руководителям*, *инертность* и *высокая групповая сплоченность*. Влияние данных причин находятся в середине диапазона между оценками «среднее» (4 балла) и «ниже среднего» (3 балла). Проанализируем более детально ведущие причины сопротивления преподавателей изменениям.

Страх перед негативными последствиями изменений – одна из типичных причин сопротивления сотрудников организационным изменениям. Природа этого страха, как отмечают многие исследователи, заложена в механизмах психической деятельности человека, которые нацелены на снижение неопределенности и избегание риска. Снижение у сотрудников страха изменений может и должно быть одной из задач эффективного управления организационными изменениями. Известно, что своевременное информирование сотрудников, совместное обсуждение проекта организационных изменений, его возможных позитивных и негативных последствий позволяет существенно снизить уровень страха перед изменениями. Следовательно, такой страх не является фатальным и возможны организационные методы его смягчения.

Другой ведущей причиной сопротивления изменениям преподаватели считают *несоответствие изменений академическим ценностям*.

Таблица 2

**Влияние психологических причин и организационных факторов
сопротивления изменениям**

Table 2

Psychological causes of resistance of changes and organizational factors of resistance

Психологические причины сопротивления	Степень влияния (баллы от 1 до 7)		Организационные факторы с сопротивления	Степень влияния (баллы от 1 до 7)	
	Среднее	Станд. откл.		Среднее	Станд. откл.
Страх перед негативными последствиями изменений	4,13	1,63	Несовершенная система организационных коммуникаций	4,12	1,65
Несоответствие изменений академическим ценностям	4,06	2,83	Авторитарный стиль управления	3,83	1,85
Низкое уважение и доверие к руководителям	3,55	1,69	Слабая организационная культура	3,67	1,64
Инертность	3,53	1,65	«Жесткая» иерархическая структура	3,59	1,66
Высокая групповая сплочённость	3,43	1,57	Отсутствие ясной и обоснованной стратегии развития	3,43	1,68

Выделение этой причины свидетельствует о том, сопротивление преподавателей изменениям имеет ценностное измерение. То есть организационные изменения оцениваются преподавателями и с точки зрения тех ценностей (идеологии изменений), которые лежат в их основе. Это еще раз подтверждает точку зрения, что специфика университета как организации состоит в том, он представляет собой *профессиональную организацию*, в основе деятельности которой лежит система академических ценностей [7]. Академические ценности представляют собой совокупность исторически сложившихся в академическом сообществе ценностных ориентаций, регулирующих профессиональную деятельность его членов. Это прежде всего представления о том, что должно лежать в основе мотивации академической деятельности и какими свободами обладают исследователи и преподаватели; каким должно быть взаимодействие с коллегами; какой должна быть академическая карьера; как должна оцениваться успешность академической деятельности; как должно распределяться вознаграждение за академическую деятельность. При создании инновационного (предпринимательского) университета неизбежно возникает необходимость в изменении существующей организационной культуры [1, 8, 9]. Это предполагает трансформацию традиционной системы академических ценностей в направлении предпринимательских ценностей. Так, если в системе академических ценностей ведущей мотивацией исследовательской деятельности выступает личный познавательный интерес и свобода в вы-

боре темы, то в системе предпринимательских ценностей – это практическая востребованность и зависимость от потребностей внешнего заказчика. Если основным показателем успешности в системе академических ценностей являются публикации и признание академического сообщества, то в системе предпринимательских ценностей – это внедрение результатов исследований и признание бизнес-сообщества и потребителей. Если в системе академических ценностей карьера понимается как последовательное получение научных степеней и званий, то в системе предпринимательских ценностей – это карьера менеджера исследовательских проектов. Список таких различий можно легко продолжить. Для нас важно зафиксировать факт, что одной из ведущих причин сопротивления преподавателей проводимым изменениям является неприятие лежащих в их основе предпринимательских ценностей.

Сходная иерархия психологических причин сопротивления изменениям была зафиксирована нами и в исследовании, проведенном ранее в Нижегородском филиале НИУ ВШЭ. Первое место в иерархии причин сопротивления изменениям здесь также занял *страх перед негативными последствиями изменений* (4,50 балла), второе – *несоответствие изменений академическим ценностям* (4,34 балла), третье – *низкое уважение и доверие к руководителям* (4,26 балла), четвертое – *инертность* (3,74 балла) и пятое – *высокая групповая сплоченность* (3,68 балла) [3]. Специфика данной иерархии, в отличие от рассмотренной выше, состоит в том, что количественные оценки влия-

ния причин сопротивления являются в ней относительно более высокими, хотя в целом также находятся в диапазоне средних значений. Кроме того, в качестве достаточно важной причины сопротивления изменениям преподаватели Нижегородского филиала НИУ ВШЭ выделили низкое уважение и доверие к руководству филиала: вместе со страхом изменений и ценностным несоответствием она составляет триаду ведущих причин.

Среди организационных факторов сопротивления изменениям в ННГУ первое место с оценкой выше «среднего» (4,12 балла) занимает *несовершенная система организационных коммуникаций*. Высокая значимость этого фактора свидетельствует о том, что в университете слабо организованы коммуникации по поводу проводимых организационных изменений. Следствием этого является неполная информированность преподавателей о целях, этапах, условиях и конкретных деталях процесса изменений. Известно, что несвоевременное и неполное информирование сотрудников часто порождает в бизнес-организациях *возникновение слухов*. По нашим наблюдениям, это характерно и для Института экономики и предпринимательства.

Второе место в иерархии организационных факторов сопротивления изменениям занимает *авторитарный стиль управления* (3,83 балла). Относительно высокая оценка влияния данного фактора показывает, что принятие управленческих решений о проведении изменений часто осуществляется без предварительного обсуждения и согласования с сотрудниками, иными словами, изменения «спускаются сверху». Известно, что подобный способ инициирования организационных изменений имеет свои плюсы и минусы. Очевидным плюсом проведения изменений «сверху» является то, что оно ускоряет процесс принятия решений и позволяет проводить непопулярные изменения. Однако существенным минусом этого способа является усиление сопротивления сотрудников проводимым изменениям [9], что нашло свое отражение в полученных нами результатах. Следующие места в иерархии факторов сопротивления с небольшим отрывом занимают: *«слабая» организационная культура* (3,67 балла), *«жесткая» иерархическая структура* (3,59 балла) и *отсутствие ясной и обоснованной стратегии развития* (3,43 балла). Все перечисленные организационные факторы имеют оценки влияния в диапазоне между «среднее» и «ниже среднего».

Сходная иерархия организационных факторов была получена и в Нижегородском филиале НИУ ВШЭ: первое место в ней занимает *несо-*

вершенная система организационных коммуникаций (4,58 балла), второе – *авторитарный стиль управления* (4,44 балла), третье – *«слабая» организационная культура* (4,20 балла), четвертое – *«жесткая» иерархическая структура* (4,08 балла) и пятое – *отсутствие ясной и обоснованной стратегии развития* (3,46 балла) [6]. Ее отличие от иерархии организационных факторов ННГУ состоит в том, их влияние (за исключением последнего фактора) оценивается как более высокое и находится в диапазоне оценок выше «среднего». Такую оценку в ННГУ получил только один фактор – *несовершенная система организационных коммуникаций* (4,12 балла).

В целом сравнение университетов показывает, что они имеют значительное сходство по целому ряду показателей сопротивления преподавателей изменениям: по оценке значимости направлений изменений, по силе и форме сопротивления, по иерархиям психологических причин и организационных факторов сопротивления. Существующие различия не имеют принципиального характера и обусловлены, вероятнее всего, различиями в стратегиях и тактиках проведения изменений.

Выводы

Для эффективного проведения в университете организационных изменений необходимо учитывать негативную роль сопротивления преподавателей проводимым изменениям. Преодоление этого сопротивления должно опираться на данные объективного мониторинга его характеристик. При проведении мониторинга сопротивления в Институте экономики и предпринимательства ННГУ мы использовали авторскую методику количественной оценки ряда таких характеристик, как значимость и сила сопротивления, влияние психологических причин и организационных факторов.

Данные мониторинга показали, что организационные изменения вызывают у преподавателей среднее по силе сопротивление всем четырем направлениям: *в управлении университетом, кадровой политике, в технологиях академической работы, в научно-образовательных продуктах и услугах*. При этом наиболее значимым они считают изменения в *управлении университетом*. Факт того, что сопротивление реализуется преимущественно в пассивной форме, может создавать у менеджмента иллюзию его отсутствия. Полученные результаты свидетельствуют о важности разработки программы (комплекса мероприятий) для преодоления сопротивления.

В качестве ведущих психологических причин сопротивления изменениям преподаватели признают *страх перед негативными последствиями изменений и несоответствие изменений академическим ценностям*. Предупреждение страха негативных последствий изменений предполагает включение преподавателей в обсуждение и планирование изменений, а также проведение активной информационно-разъяснительной работы по поводу деталей и их возможных последствий. Что же касается несоответствия изменений академическим традициям, то здесь возникает задача разрешения конфликта между академическими и предпринимательскими ценностями. Решение этой проблемы, на наш взгляд, требует управления ценностями и создания в университете новой интегрированной культуры, соединяющей в себе обе системы ценностей.

Основным организационным фактором, способствующим усилению сопротивления изменениям, является, по оценке преподавателей, *несовершенная система коммуникаций*. Это означает, что она не обеспечивает полного и своевременного информирования сотрудников о планируемых и проводимых изменениях и нуждается в совершенствовании.

Сравнение данных мониторинга сопротивления изменениям в ННГУ и Нижегородском филиале НИУ ВШЭ показало, что они имеют сходство в иерархиях психологических причин и организационных факторов. В то же время существуют определенные различия в оценке значимости отдельных направлений изменений и силе сопротивления. Наряду с изменениями в *управлении университетом* высокий ранг в НИУ ВШЭ имеют также и изменения в *кадровой политике*. Кроме того, по этим двум направлениям в НИУ ВШЭ были зафиксированы и более высокие (по сравнению с ННГУ) показатели силы сопротивления. Проведенный нами анализ показывает, что обнаруженные различия обусловлены разными стратегиями и тактиками проведения изменений в этих университетах. В целом апробация методики количественной оценки характеристик сопротивления в двух университетах позволяет ее рекомендовать для применения в мониторинговых процедурах.

Перспективу исследования мы видим в дальнейшем совершенствовании методики оценки и анализа сопротивления преподавателей изменениям и ее применении во всех структурных подразделениях ННГУ. На основе полученных данных планируется разработка и внедрение программы по преодолению сопротивления преподавателей изменениям.

Список литературы

1. Кларк Б. Р. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. 240 с.
2. Ицковиц Г. Тройная спираль: университеты – предприятия – государство. Инновации в действии. Томск: Изд-во Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники, 2010. 238 с.
3. Мкртычян Г. А., Исаева О. М. Становление предпринимательского университета: столкновение ценностей и сопротивление изменениям // Университетское управление: практика и анализ. 2017. № 2. С. 76–83.
4. Инновационный университет. Проектно-ориентированное управление: стратегия, интеграция, качество: сборник статей. Составители: Р. Г. Стронгин, А. О. Грудзинский. Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2007. 218 с.
5. Мкртычян Г. А., Исаева О. М. Причины сопротивления персонала организационным изменениям: взгляд менеджеров как агентов перемен // Организационная психология. 2015. № 1. С. 22–33.
6. Мкртычян Г. А., Войлокова Е. Е. Сопротивление персонала изменениям в оценке HR – менеджеров // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия Социальные науки. 2015. № 1 (37). С. 45–52.
7. Dill D. The Management Of Academic Culture Revisited Integrating Universities in an Entrepreneurial Age. // In: B. Stensaker, J. Välimaa, and C. Sarrico (eds.), *Managing Reform in Universities: The Dynamics of Culture, Identity and Organizational Change*, Palgrave Macmillan, 2012, pp. 222–237.
8. Vasyakin B. S., Ivleva M. I., Pozharskaya Y. L., Shcherbakova O. I. A Study of the Organizational Culture at a Higher Education Institution (Case Study: Plekhanov Russian University of Economics (PRUE)), *International Journal Of Enviromental & Science Education*, 2016, vol. 11, no. 10, 11515–11528.
9. Byrne J. V. Outreach, Engagement, and the Changing Culture of the University, *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 2016, vol. 20, no 1, pp. 53–62.

References

1. Clark B. R. Sozdanie predprinimatel'skikh universitetov [Creating Entrepreneurial University], Moscow, Higher School of Economics Publ., 2011, 240 p. (In Russ.).
2. Etzkowitz H. Troinaya spiral': universitety – predpriyatiya – gosudarstvo: innovatsii v deistvii [The Triple Helix: University – Industry – Government Innovation in Action], Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics Publ., 2010, 238 p. (In Russ.).
3. Mkrtychyan G. A., Isaeva O. M. Stanovlenie predprinimatel'skogo universiteta: stolknovenie cennostej i soprotivlenie izmeneniyam [The Emergence of the Entrepreneurial University: the Clash of Values and Resistance to Change]. *University Management: Practice and Analysis*, 2017, no. 2, pp. 76–83. (In Russ.).
4. Innovacionnyj universitet. Proektno-orientirovannoe upravlenie: strategiya, integraciya, kachestvo: sbornik statej. Sostaviteli: R. G. Strongin, A. O. Grudzinskij [Innovation

University. Project-oriented management: strategy, integration, quality: collection of articles. Compiled by R. G. Strongin, A. O. Grudzinsky], N. Novgorod, Lobachevsky University Publ., 2007, 218 p. (In Russ.).

5. Mkrtychyan G. A., Isaeva O. M. Prichini soprotivlenija personala organizatsionnim izmenenijam: vzgljad menedgerov kak agentov peremen [Causes for personnel's resistance to the organizational change: managers are the key agent of change]. *Organizational psychology*, 2015, No 1, pp. 22–33. (In Russ.).

6. Mkrtychyan G. A., Voilokova E. E. Soprotivlenie personala izmenenijam v otsenke HR-menedgerov [Personnel resistance to change as the assessment element of HR-managers]. *Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*. 2015, No1 (37), pp. 45–52. (In Russ.).

7. Dill D. The Management Of Academic Culture Revisited Integrating Universities in an Entrepreneurial Age. // In: B. Stensaker, J. Välimaa, and C. Sarrico (eds.), *Managing Reform in Universities: The Dynamics of Culture, Identity and Organizational Change*, Palgrave Macmillan, 2012, pp. 222–237. (Eng.).

8. Vasyakin B. S., Ivleva M. I., Pozharskaya Y. L., Shcherbakova O. I. A Study of the Organizational Culture at a Higher Education Institution (Case Study: Plekhanov Russian University of Economics (PRUE)), *International Journal Of Enviromental & Science Education*, 2016, vol. 11, no. 10, 11515–11528. (Eng.).

9. Byrne J. V. Outreach, Engagement, and the Changing Culture of the University, *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 2016, vol. 20, no 1, pp. 53–62. (Eng.).

Рукопись поступила в редакцию 04.06.2019
Submitted on 04.06.2019

Принята к публикации 07.09.2019
Accepted on 07.09.2019

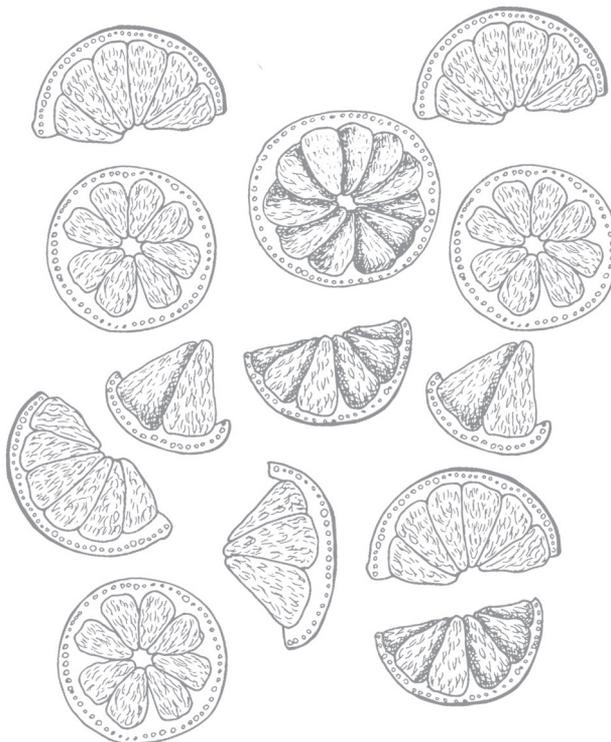
Информация об авторах / Information about the authors:

Мкртычян Герасим Амирович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой организационной психологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»; gmkrtychyan@hse.ru.

Петрова Ольга Викторовна – кандидат социологических наук, доцент, проректор по учебной работе Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского; opet@unn.ru.

Gerasim A. Mkrtychyan – Dr. hab. (Psychology), Professor, Head of the Organizational Psychology Department National Research University Higher School of Economics; gmkrtychyan@hse.ru.

Olga V. Petrova – PhD (Sociology), Associate Professor, Vice-Rector for Academic Affairs, Lobachevsky University; opet@unn.ru.





ЛЕГКО ЛИ БЫТЬ МОЛОДЫМ? РАЗМЫШЛЕНИЯ О НАЧИНАЮЩИХ НА ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОМ ТРЕКЕ

Бугров Д. В., Соколов С. В.

*Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина
Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19*

В современной России государство оказывает значительную поддержку молодым ученым, включая и тех, кто работает в учреждениях сферы высшего образования. Согласно принятым законодательным нормам, различаются две категории молодых ученых: кандидаты наук и молодые ученые без степени – 35 лет, доктора наук – 40 лет¹. Основным инструментом поддержки являются гранты государственных фондов:

- гранты Президента РФ для молодых ученых – кандидатов и докторов наук;
- стипендии Президента для молодых ученых по прорывным направлениям науки;
- гранты РФФИ для молодых ученых;
- гранты РФФИ для коллективов молодых ученых;
- «Мой первый грант» РФФИ и др.

Кроме того, во всех конкурсах РФФИ и РФФИ присутствует обязательное требование относительно количества молодых ученых в коллективе гранта (в конкурсах РФФИ на научные группы – самых массовых грантах в России – количество ученых до 39 лет должно быть не менее 50%, приветствуется включение в проекты аспирантов и студентов). Таким образом, складывается ситуация, когда *молодому выпускнику вуза, ориентированному на академическую карьеру, становится невыгодно вообще заниматься преподаванием*. Университетские кафедры, как правило, могут

¹ Приказ Министерства образования Российской Федерации от 18.12.2000 № 3705 «Об утверждении Положения о грантах на проведение молодыми учеными научных исследований в ведущих научно-педагогических коллективах высших учебных заведений и научных организаций Министерства образования Российской Федерации».

предложить молодым преподавателям трудоустройство на небольшие доли ставки ассистентов или преподавателей. В материальном отношении – это мизерные суммы ниже прожиточного минимума и гораздо ниже средней заработной платы по региону.

Как только молодые ученые достигают определенных научных успехов (получают самостоятельные гранты), они стремятся отказаться от преподавания, не имеющего в их глазах ни финансовой, ни социальной привлекательности, или по крайней мере посвящают подготовке к занятиям, разработке курсов и взаимодействию со студентами минимальное количество времени, что *критически снижает качество преподавания*. Итоговый заработок успешных молодых ученых может быть очень существенным, но оплата преподавательской деятельности составляет незначительную его часть. В итоге *академически ориентированная и успешная в научном отношении университетская молодежь рассматривает преподавание как отвлекающее от основной (научной) работы необязательное занятие*, которое они вынуждены выполнять на кафедрах фактически на волонтерских началах – как рационально не обоснованное, а потому нежелательное обременение.

Кроме того, *существует значительное количество направлений подготовки, где наука никогда не являлась приоритетом* (например, иностранные языки, строительство и архитектура, медиакommunikация, реклама и связи с общественностью, сервис, физическая культура и спорт и т. д.), где главными условиями профессиональ-

ной состоятельности является практический опыт работы, контакты в избранной отрасли, участие в реализации конкретных проектов и т. п. Для молодых преподавателей, приходящих на эти направления, встает вопрос распределения рабочего времени между работой в университете и за его пределами. При этом выбор, как правило, делается не в пользу университета.

Различные общественные организации проводят конкурсы, направленные на утверждение престижа преподавательской профессии, на создание дополнительных стимулов к повышению качества образования (гранты всероссийского конкурса «Золотые имена высшей школы» инициированные, в частности, «Лигой преподавателей высшей школы»).

В Российской Федерации существуют и единичные программы поддержки молодых преподавателей; их опыт можно использовать при разработке комплексной программы поддержки. Примерами могут служить гранты НБО «Благотворительный фонд В. Потанина» для молодых преподавателей, гранты Росмолодежи, программы стимулирования разработки курсов с применением современных информационных технологий (например, в УрФУ такие программы существуют с 2014 г.). Следует отметить и сложившиеся в конкретных университетах практики организации мер по улучшению материально-бытовых условий жизни преподавательской молодежи (программа улучшения жилищных условий в том же УрФУ, позволяющая субсидировать ставку по ипотечному займу и др.)

Конечно, молодые преподаватели в большинстве своем готовы приспосабливаться к такой ситуации. Кому-то нравится общаться со студентами, обретать социальный опыт и открывать для себя рецепт «вечной молодости», кто-то полагает, что испытание преподавательской деятельностью является необходимым условием на пути к научной успешности, а кто-то должность ассистента, старшего преподавателя, а затем и доцента воспринимает как обязательный элемент старта последующей административной карьеры.

Ни одна из перечисленных моделей восприятия молодыми преподавателями своего статуса не мотивирует вчерашних университетских выпускников на развитие содержания и формы преподаваемых учебных курсов, не задействует такой важный для молодежи принцип, как позитивная соревновательность, доброжелательная конкуренция с себе подобными – в плане сопоставления профессиональных и общекультурных компетенций, творческих способностей, образовательно-

го инструментария, соответствия современному уровню технологий поиска, обработки и передачи информации.

* * *

На наш взгляд, описанная выше ситуация требует специальных мер, которые позволили бы высшим учебным заведениям эффективно работать по закреплению молодых кадров на должностях профессорско-преподавательского состава (ППС), причем преподавание должно восприниматься как равноценная научным исследованиям форма деятельности. Поскольку имеющиеся инструменты социальной поддержки не позволяют до конца решить проблему обесценивания вузовского преподавания, представляется рациональным для поддержки молодых преподавателей использовать *целевое конкурсное финансирование*. Форма целевого финансирования позволила бы решить ряд актуальных задач:

- привлечение молодежи на преподавательские должности в вузах России;
- закрепление талантливых молодых педагогов в вузах;
- повышение качества преподавания, разработка новых учебных дисциплин, модулей, образовательных программ и развитие современных образовательных технологий;
- поощрение мобильности молодых преподавателей, содействие их творческому взаимодействию между собой в масштабах страны, создание дополнительных социальных «лифтов».

Механизм поддержки должен включать в первую очередь меры материального стимулирования, осуществляемого на основе конкурсного отбора, близкого по формату к конкурсам грантовых проектов. Вкратце механизм можно описать следующим образом. По окончании стадии разработки регламента прохождения всех необходимых согласований Правительство Российской Федерации принимает целевую программу поддержки молодых преподавателей в российских вузах и определяет общий объем ее финансирования, а затем Министерство науки и высшего образования объявляет конкурс на поддержку молодых преподавателей вузов России.

Программа поддержки может быть разделена на группы по видам конкурсов, с установлением отдельных требований по допуску к конкурсу, критериев оценки заявок и целевых отчетных показателей для каждой группы. Группы выделяются не только на основе возраста, но и с учетом принятых в законодательстве норм для определения категории «молодой ученый». Можно выде-

лить четыре вида конкурса на получение целевой поддержки, которые предлагается разбить на две категории.

Первая категория – *основные (базовые)* программы поддержки:

1. Молодые преподаватели, занимающие должности «ассистент» и «преподаватель».

2. Молодые преподаватели, занимающие должности «старший преподаватель» и «доцент».

Вторая категория – *дополнительные* программы поддержки:

3. Молодые преподаватели – кандидаты наук, работающие над докторской диссертацией (для этой категории может быть предусмотрен сниженный объем учебной нагрузки).

4. Молодые преподаватели – доктора наук (как правило, в должности «профессор»).

Срок получаемой поддержки может быть дифференцирован в зависимости от вида конкурса, однако представляется целесообразным установить трехлетний срок поддержки для базовых программ. Размер поддержки также может различаться по видам конкурса. Для расчета сумм предлагается руководствоваться указом Президента России, в соответствии с которым величина оплаты труда научно-педагогических работников вузов устанавливается на уровне двукратной средней заработной платы по региону². При этом сумма, равная двукратной средней заработной плате, обязательно должна выплачиваться победителям конкурса на поддержку старших преподавателей и доцентов (конкурс 2). Для выигравших конкурс на поддержку ассистентов и преподавателей (конкурс 1) размер поддержки может быть меньше. В отношении конкурсов по дополнительным программам поддержки (конкурсы 3 и 4) может быть разработан отдельный подход.

Целесообразно установить и систему квот по регионам и направлениям подготовки. Участники конкурсов должны заручиться гарантийным письмом от соответствующего вуза с указанием конкретного подразделения, в котором молодой преподаватель *уже* работает.

В связи с выделением именно таких групп требуются определенные пояснения. Проблемным вопросом является *трудоустройство молодого преподавателя в вузе*. На наш взгляд, целесообразно поддерживать преподавателей, которые уже занимают штатную должность ППС в вузе, пройдя конкурсный отбор на эту должность. В таком случае сам факт трудоустройства через

университетские конкурсные процедуры уже является гарантией состоятельности молодого преподавателя и его нацеленности на ведение работы со студентами, на преподавательскую карьеру. При этом доля ставки, занимаемая молодым преподавателем, не должна играть роли. Кроме того, поддержка уже избранных по конкурсу молодых преподавателей не допускает возникновения ситуации, при которой преподаватель получает государственную поддержку, но не избирается по конкурсу. Необходимо помнить: в соответствии с «Положением о порядке замещения должностей научно-педагогических работников научно-педагогических работников» прохождение конкурса является обязательным в большинстве случаев³.

Важный дискуссионный вопрос – должность, с которой следует поддерживать молодых преподавателей. Как правило, молодые преподаватели без опыта работы начинают свою карьеру с должности «ассистент». Представляется разумным начинать поддержку молодых преподавателей именно с ассистентского уровня, однако суммы и сроки поддержки ассистентов должны отличаться от тех, которые предусматриваются в отношении старших преподавателей и доцентов. Старшими преподавателями и доцентами, в соответствии с квалификационными требованиями Министерства образования и науки, вполне могут быть молодые сотрудники вузов, защитившие кандидатские диссертации или проработавшие в вузе не менее трех лет. Очевидным преимуществом старших преподавателей является то, что они имеют право ведения лекционных занятий. Таким образом, преподаватели, получившие поддержку по государственной программе в полном объеме, смогут заняться разработкой собственных учебных курсов, а не только вести практические занятия за более опытными коллегами, как это предусматривается законодательством для занимающих должности «ассистент» или «преподаватель». Кроме того, определенный стаж научно-педагогической деятельности, накапливающийся у молодого преподавателя к моменту, когда он занимает должность «старший преподаватель», позволяет гарантировать более высокое качество преподавания и помогать молодому профессионалу успешно планировать развитие своей дальнейшей карьеры.

Требуется определить четкие и понятные критерии – как допуска к конкурсу, так и отбора побе-

² Указ Президента Российской Федерации от 07.09.2012 № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики».

³ «Положение о порядке замещения должностей научно-педагогических работников в высшем учебном заведении Российской Федерации» (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 26.11.2002 № 4114).

дителей. Можно предложить целый ряд критериев, которые сведены в размещенные ниже таблицы.

Следует особо отметить, что среди обязательных минимальных требований к конкурсантам отсутствуют научные показатели (в отличие, например, от требований к руководителям проектов РФФИ, где определенное количество публикаций в рецензируемых журналах является порогом доступа). Причина этого заключается не в пренебрежении научными результатами, но в ориентации предлагаемой программы молодых преподавателей, работающих на различных, а не только на «наукоемких» направлениях. Другими словами, высокие научные показатели не являются основным критерием, но они также будут учитываться при отборе участников и могут служить дополнительным преимуществом.

Рассмотрение заявок конкурсантов должно проводиться экспертами, в число которых должны войти ведущие преподаватели российских вузов. Процедура экспертизы должна быть анонимной. Возможные критерии отбора победителей приведены в таблице ниже.

В таблице представлены общие критерии отбора участников для всех видов конкурса. Конкретные баллы по большинству пунктов могут совпадать. Особо отмечены (*) пункты, баллы по которым целесообразно дифференцировать

для основных и дополнительных программ поддержки. Удельный вес (процент от общего числа баллов) для направления «Научная деятельность» может быть повышен для дополнительных видов конкурсов (молодые кандидаты наук, работающие над докторской диссертацией и молодые доктора наук). Увеличить удельный вес научной деятельности можно за счет уменьшения доли учебной деятельности (например, 40 % – удельный вес учебной деятельности и 30 % – научной).

Ключевой составляющей конкурсной заявки является план работы, который составляется на весь срок получения поддержки с детализацией по каждому году. Конкретные виды деятельности по плану работы, представленные в таблице, являются основным и общими. В конкурсной документации они могут быть детализированы по каждому виду конкурса.

Для оценки результативности всей целевой программы и работы каждого победителя конкурса представляется целесообразным определить критерии оценки деятельности получателей поддержки.

Молодые преподаватели – получатели поддержки – должны выполнить определенное количество работ и достичь числовых и качественных показателей, установленных как в их собственной заявке, так и в конкурсной документации.

Таблица 1

Критерии допуска к конкурсу на поддержку молодого преподавателя (минимальные требования к кандидатам)

Вид конкурса	Общие критерии	Специальные критерии
Конкурс 1. Молодые преподаватели, занимающие должности «ассистент» и «преподаватель»	<ul style="list-style-type: none"> • высшее образование магистратура / специалитет, соответствующие образовательному направлению, на котором планирует работать конкурсант; 	<ul style="list-style-type: none"> • возраст до 33 лет включительно на момент окончания срока поддержки; • работа в должности «ассистент» или «преподаватель» в вузе, предоставляющем гарантийное письмо
Конкурс 2. Молодые преподаватели, занимающие должности «старший преподаватель» и «доцент»	<ul style="list-style-type: none"> • трудоустройство в вузе с прохождением конкурса на преподавательскую должность, по которой конкурсант планирует подавать заявку для получения государственной поддержки; 	<ul style="list-style-type: none"> • возраст до 35 лет включительно на момент окончания срока поддержки; • работа в должности «старший преподаватель» или «доцент» в вузе, предоставляющем гарантийное письмо
Конкурс 3. Молодые преподаватели – кандидаты наук, работающие над докторской диссертацией	<ul style="list-style-type: none"> • должность, по которой конкурсант подает заявку, является основной (преподаватель не является внутренним или внешним совместителем); 	<ul style="list-style-type: none"> • возраст до 35 лет включительно на момент подачи заявки; • работа в должности «старший преподаватель» или «доцент» в вузе, предоставляющем гарантийное письмо; • степень кандидата наук; • обучение в докторантуре в учреждении, подведомственном Минобрнауки РФ
Конкурс 4. Молодые преподаватели – доктора наук (как правило, в должности «профессор»)	<ul style="list-style-type: none"> • наличие гарантийного письма от вуза о возможности предоставить конкурсанту нагрузку на полную ставку в конкретном подразделении 	<ul style="list-style-type: none"> • возраст до 40 лет на момент окончания срока поддержки; • степень доктора наук; • работа в должности «доцент» или «профессор» в вузе, предоставляющем гарантийное письмо

Таблица 2

Критерии отбора победителей

Направление	Конкретные виды деятельности						% от общего числа баллов
Учебная деятельность	Стаж работы	Разработка дисциплин, модулей	Учебники и уч.-метод. пособия	Опыт руководства ВКР*	Реализованные дисциплины	Опыт использования современных технологий	50
Научная деятельность	Ученая степень*	Монографии*	Статьи в рецензируемых изданиях*				20*
План работы	Мотивационное эссе	Разработка дисциплины, программ	Применяемые технологии	Публикации учебников, уч.-метод. пособий	Повышение квалификации	Научная работа*	20
Прочее	Признание заслуг: дипломы, грамоты	Владение иностранным языком (уровень)	Повышение квалификации				10

Как и в случае с научными грантами, получатели поддержки должны представлять ежегодные отчеты о своей работе. На наш взгляд, наличие неких общих подходов в определении степени продуктивности исследовательской и преподавательской деятельности, при условии логично-

сти и системности этих подходов, может не просто мотивировать молодых преподавателей к участию в конкурсе на получение поддержки, но и реально заинтересовать их, побудить к состязательности на преподавательском поле, поскольку для тех, кто только начинает движение

Таблица 3

Критерии оценки деятельности получателя поддержки

Вид конкурса	Общие критерии	Специальные критерии
Конкурс 1. Молодые преподаватели, занимающие должности «ассистент» и «преподаватель»	<ul style="list-style-type: none"> количество выпускных квалификационных работ и студенческих проектов, выполненных под руководством получателя поддержки; 	<ul style="list-style-type: none"> объем учебной нагрузки (соответствует полной преподавательской ставке по занимаемой должности)
Конкурс 2. Молодые преподаватели, занимающие должности «старший преподаватель» и «доцент»	<ul style="list-style-type: none"> внедрение современных образовательных технологий (при подаче заявки конкурсант описывает виды, формы и количество); внеучебная работа (виды, формы, конкретные мероприятия и достижения); 	<ul style="list-style-type: none"> объем учебной нагрузки (соответствует полной преподавательской ставке по занимаемой должности, не менее 700 часов); количество разработанных и внедренных учебных курсов; руководство учебными модулями и / или образовательной программой
Конкурс 3. Молодые преподаватели – кандидаты наук, работающие над докторской диссертацией	<ul style="list-style-type: none"> публикация учебных или учебно-методических пособий (при подаче заявки конкурсант планирует количество) 	<ul style="list-style-type: none"> объем учебной нагрузки (ниже, чем для участников по основным конкурсам); научная деятельность (количество статей, монографий, участие в конференциях); научно-просветительская деятельность (количество мероприятий)
Конкурс 4. Молодые преподаватели – доктора наук (как правило, в должности «профессор»)		<ul style="list-style-type: none"> объем учебной нагрузки (ниже, чем для участников по основным конкурсам); количество разработанных и внедренных учебных курсов; руководство аспирантами; руководство образовательной программой; научно-просветительская деятельность (количество мероприятий)

по профессиональной траектории, характерно стремление постоянно сравнивать себя с другими стартующими, соотносить темп и вектор собственного роста с тем, как развиваются идущие рядом. Эти возрастные особенности молодежи – открытость и готовность к соревнованию с себе подобными – можно и нужно использовать во благо университетского образования в целом

и в интересах укрепления социального статуса, материального благосостояния молодых преподавателей, их защиты от эмоционально-психологического «выгорания» и гнетущих сомнений в правильности своего профессионального выбора. Речь идет, без всяких преувеличений, о тех, кому уже в ближайшее время предстоит определять будущее высшей школы.

Рукопись поступила в редакцию 03.09.2019
Submitted on 03.09.2019

Принята к публикации 26.09.2019
Accepted on 26.09.2019

Информация об авторах:

Бугров Д. В. – кандидат исторических наук, доцент, первый проректор Уральского федерального университета им. Б. Н. Ельцина.

Соколов С. В. – кандидат исторических наук, и. о. заведующего кафедрой истории России, член Совета молодых ученых Уральского федерального университета им. Б. Н. Ельцина.



Университетское управление: практика и анализ издается с 1997 года
Том 23, №4, 2019

Учредители:

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

Издатели журнала:

Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина
Некоммерческое партнерство «Журнал «Университетское управление: практика и анализ»

Подписной индекс в каталоге Роспечати №46431
Стоимость одного экземпляра — 1500 руб.



Редакция журнала:

Шеф-редактор *О. Т. Клюева*
Редактор и корректор *А. В. Бортникова*
Перевод *В. И. Бортников*
Компьютерная верстка *В. В. Таскаев*
Дизайн номера *А. И. Тропин*
Интернет-редактор *Х. С. Саруханян*
Технический редактор *Ю. С. Французова*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
ПИ №ФС77-74243 от 02 ноября 2018 г.

Адрес редакции:

620083, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51, к. 243.
Тел./факс.: (343) 371-10-03, 371-56-04
+7 (912) 640-38-22

E-mail: publishing@umj.ru; umj.university@gmail.com

Электронная версия журнала: <http://umj.ru>

Подписано в печать 11.10.2019 г.
Формат 60 × 84 1/8. Уч.-изд. л. 16,1. Тираж 500 экз. Заказ № 246

Отпечатано в Издательско-полиграфическом центре УрФУ
620000, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4

ПРИОБРЕТЕНИЕ ЖУРНАЛА В 2019 ГОДУ
(подписной индекс 46431)

Наименование издания	Первое полугодие 2019 года			Второе полугодие 2019 года			Весь 2019 год
	Количество выпусков	Стоимость одного выпуска, руб.	Стоимость подписки на 6 месяцев, руб.	Количество выпусков	Стоимость одного выпуска, руб.	Стоимость подписки на 6 месяцев, руб.	Стоимость подписки на год, руб.**
Журнал «Университетское управление: практика и анализ» (твердая копия)	3	1200	3600	2	1500	3000	6600
Журнал «Университетское управление: практика и анализ» (pdf-file):	3	750	2250	2	900	1800	4050
Корпоративная подписка для управленческих команд вузов*	3	–	–	2	–	–	35 000

* Корпоративная подписка состоит из трех экземпляров твердой копии и 30 получателей электронной версии (pdf-файла) каждого выпуска журнала.

** НДС не облагается.

- Подписка в почтовых отделениях по каталогу Роспечати «Газеты. Журналы», подписной индекс 46431.
- Онлайн-подписка на сайте Агентства «Роспечать» <https://press.rospress.ru/catalog/>.
- При приобретении журнала через редакцию для юридических лиц нужно подать заявку на электронную почту (umj.university@gmail.com или publishing@umj.ru), указать плательщика, почтовый адрес для отправки журнала, а также год, номер выпуска, количество экземпляров. На основании заявки вам будет выставлен счет, при необходимости – заключен договор. Оплата через банк по выставленному счету, договору.
- При приобретении журнала через редакцию для физических лиц нужно подать заявку на сайте журнала: <http://umj.ru/subscribe>, после чего выставляется счет с реквизитами для оплаты.
- Авторы могут приобрести журнал по льготной цене (1 экземпляр – 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. Екатеринбурга
Кор/сч 30101810900000000795
БИК 046577795

Публикации

Основная тематика, поддерживаемая журналом:

- стратегическое управление университетами;
- управление качеством образования;
- финансовый менеджмент в вузе;
- управление персоналом в вузе.
- информационные технологии в управлении вузом;
- маркетинг образования и т. д.

К сотрудничеству приглашаются руководители вузов и системы управления образованием, специалисты и исследователи в области менеджмента образования, докторанты, аспиранты, преподаватели вузов.

Для публикации статьи в журнале необходимо загрузить **материал в электронном виде в электронную редакцию**, объем до 1,5 авторских листов (1 а. л. = 40 тыс. знаков с пробелами); **аннотация к статье**, объем – до 200–250 слов, **ключевые слова**; **сведения об авторе** (ученая степень, звание, должность, место работы, адрес организации координаты: рабочий телефон, электронная почта, почтовый адрес) на русском и английском языках; **список литературы**; **список литературы** на латинице (раздел «References»).

Редакция может публиковать статьи в порядке обсуждения, не разделяя точки зрения авторов. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен и прочих сведений, а также за 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
publishing@umj.ru
www.umj.ru



UNIVERSITY MANAGEMENT: PRACTICE AND ANALYSIS

Journal «**University Management: Practice and Analysis**» is a Russian edition, which is addressed to academy leaders and distributed to more than 750 state and non-governmental instituted 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 the list of leading scientific Russian journals the containing publications of the main scientific results of doctoral theses.

Publications in journal are free for all kinds of authors.

Publications

Main issues supported by the journal:

- Strategic university management.
- Education quality management.
- Financial management in the university.
- Staff management at the university.
- Informational technologies in university management.
- Educational marketing.

For cooperation the journal invites academy and education control system leaders, specialists and researchers in the sphere of university management, scientists working for doctor's degree, postgraduates, lecturers.

For publishing an article in the journal it is necessary to download the **document** into the electronic editorial board of not more than 10 A4-tuped pages; the **abstract** of the an article not more than 200–250 words, **keywords; information about the author** (academic degree, academic status, place of employment, business telephone number, e-mail address, postal business address), in Russian and English; **bibliography and references**.

The Editorial Board may publish articles for discussion, without sharing the author's views. The author is responsible for ensuring authenticity of economic and statistical data, facts, quotations, proper names and other information made use of in the article, as well as for the absence of data not subject to open publication.

More detailed information about article presentation can be found at the journal website www.umj.ru

Subscription

For taking out a subscription it is necessary to send an application pointing out return postal address as well as a copy of a payment draft. Please send the following items to the address of the Editorial Board.

Journal Bank data

Individual tax number 6670035271
Journal «University management»
Dollar settlement account 4070381046304000067
To Branch of UBRD, PJSC of Ekaterinburg
Correspondent account 30101810900000000795
Bank identification code 046577795

Editorial Board address:

51 Lenina ave., Ekaterinburg, 620083.
Tel. /fax: +7 (343) 371-10-03, 371-56-04
E-mail: umj.university@gmail.com
publishing@umj.ru
www.umj.ru