



# УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ

Выходит 4 раза в год

Том 24, № 1, 2020

## 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**

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

### **I. R. Efimov**

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

### **А. К. Клюев**

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

### **Г. В. Майер**

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

### **А. Ю. Просеков**

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

### **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

### **Liu Xiaohong**

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

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

### **А. П. Багирова**

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

### **Б. И. Бедный**

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

### **V. Briller**

Executive Vice President of Higher Education Broad Sector Analysis, USA

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. Кортов**

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

### **Г. И. Петрова**

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

### **С. Д. Резник**

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

### **Д. Г. Сандлер**

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

### **Shaoying Zhang**

PhD (Sociology), Associate Professor and Shanghai Young Eastern Scholar, Shanghai University of Political Science and Law China

## УЧРЕДИТЕЛИ

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

<http://umj.ru>



# UNIVERSITY MANAGEMENT: PRACTICE AND ANALYSIS

The journal is published 4 times per year

Vol. 24, № 1, 2020

## 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

Director of Joint Belarusian-Uzbek Interdisciplinary Institute of Applied Qualifications (Minsk-Tashkent), Dr. hab. (Physics and Mathematics), Professor, Minsk, the Republic of Belarus

### I. R. Efimov

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

### A. K. Klyuev

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

### G. V. Mayer

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

### A. Yu. Prosekov

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

### 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. Terentieva

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

### A. V. Voronin

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

### Liu Xiaohong

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

## 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. Szelałowska-Rudzka

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

### D. Williams

PhD, Associate Lecturer, Sheffield University, UK

### Shaoying Zhang

PhD (Sociology), Associate Professor and Shanghai Young Eastern Scholar, Shanghai University of Political Science and Law China

## FOUNDERS

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

<http://umj.ru>

## СОДЕРЖАНИЕ / CONTENTS

<b>КОЛОНКА РЕДАКТОРА</b>	4	<b>EDITORIAL COLUMN</b>	
<b>ЭКСПЕРТНОЕ ИНТЕРВЬЮ</b>		<b>EXPERT INTERVIEW</b>	
<b>Интервью главного редактора А. Ключева с Лю Сяохун - ректором Шанхайского политико-юридического университета</b>		<b>Editor-in-chief Alexey Klyuev interviews Liu Xiaohung, Rector of Shanghai University of Political Science and Law</b>	
Как университетам привлекать и воспитывать таланты	5	How Universities Can Attract and Educate Talented Students	
<b>ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА</b>		<b>EDUCATIONAL POLICY</b>	
<b>Ананин Д. П., Крекель Р.</b>		<b>Ananin D. P., Kreckel R.</b>	
Иерархичность системы высшего образования Германии: историографический анализ	9	Hierarchy of Higher Education System in Germany: Historiographical Analysis	
<b>Федотов А. В., Лебедев К. В., Коваленко А. А., Полушкина А. О.</b>		<b>Fedotov A. V., Lebedev K. V., Kovalenko A. A., Polushkina A. O.</b>	
Национальные проекты и совершенствование мониторинга их реализации в сфере непрерывного профессионального образования	28	National Projects and Improvement of Monitoring of their Implementation in the Sphere of Lifelong Vocational Training	
<b>Меликян А. В.</b>		<b>Melikyan A. V.</b>	
Взаимосвязь ресурсов и компетенций вузов с результатами их экспортной деятельности	44	Relationship of Universities' Resources and Competencies with the Results of their Export Activities	
<b>УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ</b>		<b>MANAGING THE EDUCATIONAL PROCESS</b>	
<b>Куклин В. Ж., Гриншкун В. В., Шутикова М. И.</b>		<b>Kuklin V. Zh., Grinshkun V. V., Shutikova M. I.</b>	
Обеспечение модульности, адаптивности и гибкости образовательных программ в системе высшего образования	60	Ensuring Modularity, Adaptability and Flexibility of Educational Programs in Higher Education	
<b>Сенашенко В. С., Макарова А. А.</b>		<b>Senashenko V. S., Makarova A. A.</b>	
О гибридной природе реформаторских изменений традиционной структуры инженерного образования	68	On the Hybrid Nature of Reforming the Traditional Structure of Engineering Education	
<b>УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ВУЗА</b>		<b>MANAGING UNIVERSITY'S INNOVATIVE ACTIVITIES</b>	
<b>Ерошенко Е. П., Дорошенко С. В.</b>		<b>Eroshenko E. P., Doroshenko S. V.</b>	
Элементы методического обеспечения оценки развития молодежного предпринимательства в университете при участии партнеров	82	A Method to Assess Youth Entrepreneurship Development at the University	
<b>Паникарова С. В., Власов М. В., Драшкович В.</b>		<b>Panikarova S. V., Vlasov M. V., Draskovic V.</b>	
Система высшего образования как драйвер инновационного развития страны	96	Higher Education System as a Driver of the Country's Innovative Development	
<b>Корчагина И. В.</b>		<b>Korchagina I. V.</b>	
Развитие «мягкой» компоненты инновационных экосистем опорных университетов	106	Developing a «Soft» Component of Innovative Ecosystems in Flagship Universities	
<b>УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ ПЕРСОНАЛ ВУЗА</b>		<b>MANAGEMENT STAFF OF THE UNIVERSITY</b>	
<b>Резник С. Д., Сазыкина О. А.</b>		<b>Reznik S. D., Sazykina O. A.</b>	
Проректоры российских университетов: социологический портрет и структурные изменения	119	Russian University Pro-Rectors: Sociological Portrait and Structural Changes	
<b>СТУДЕНТЫ В ВУЗЕ</b>		<b>UNIVERSITY STUDENTS</b>	
<b>Помялова В. О., Волкова Н. В.</b>		<b>Pomyalova V. O., Volkova N. V.</b>	
Роль организационной культуры в процессе идентификации студентов с университетом	133	The Role of Organizational Culture in the Process of Students' Identification with a University	

## 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 коллекцию лучших российских научных журналов в составе базы данных RSCI (Russian Science Citation Index) на платформе Web of Science;

– базу 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  
Alexey Klyuev*

## КАК УНИВЕРСИТЕТАМ ПРИВЛЕКАТЬ И ВОСПИТЫВАТЬ ТАЛАНТЫ

*Интервью главного редактора журнала А. Клюева с Лю Сяохун – ректором Шанхайского политико-юридического университета*



*Профессор Лю Сяохун, ректор одного из ведущих вузов КНР в сфере правового образования, ведет большую академическую и общественную работу. В настоящее время она занимает также должность вице-председателя Комитета*

*по арбитражу и альтернативному разрешению споров Международной торговой палаты (ITC), ранее же являлась вице-президентом Восточно-Китайского университета политологии и права (ECUPL).*

*Исследовательские интересы Лю Сяохун лежат в области международного частного права, международного экономического права и международного коммерческого арбитража. Лю Сяохун – автор либо соавтор более 10 учебников и научных работ, ею опубликовано свыше 90 статей в национальных и международных журналах.*

**А. Клюев. Университеты переживают глубокие изменения, связанные с цифровизацией общества и образования, с превращением искусственного интеллекта в часть нашей жизни, с принятием на себя большей ответственности за социально-экономическое развитие стран и территорий. Эксперты сходятся во мнении, что в будущем процесс образования приобретет ярко выраженную индивидуализированность и плюралистичность и будет опираться на современные информационные технологии. Вместе с тем в исследовательском и экспертном**

**сообществах все чаще говорят о таком тренде, как интеллектуализация образования, который приобретает особое значение в условиях все более ускоряющихся процессов формирования систем искусственного интеллекта. Какое, по Вашему мнению, значение имеет интеллектуальное образование в воспитании талантливых студентов?**

*Лю Сяохун.* Интернет, технологии искусственного интеллекта и новая эра воспитания студенческой молодежи неразрывно связаны между собой, что, на мой взгляд, преимущественно воплощается в трех основных аспектах.

Во-первых, необходимость интеллектуального образования вызвана требованиями эпохи искусственного интеллекта, и все страны мира уделяют этой сфере особенное внимание. Обнародованные США в 2016 году документы «Подготовка к будущему искусственного интеллекта» и «Национальный план стратегического развития и исследования технологий искусственного интеллекта Америки», запущенный Сингапуром проект «Интеллектуальное государство 2015» и германский проект «MINT создание будущего» определяют интеллектуальное образование как новое направление развития, новую форму и новые высоты индустрии образования. Китайские проекты «Национальный план развития образования “13-я пятилетка” (2016–2020 годы)» и «Модернизация образования в Китае – 2035» указывают на необходимость использования информационных технологий для всемерного развития и реализации интеллектуального образования, поиска новой формы и новой системы образования в реалиях новой эпохи. Формирование системы образования «Пять тенденций» (объединение в сеть; цифровизация; интеллектуализация;

индивидуализация; стремление к долгосрочности) и строительство общества формата «Три грани науки» (образование всех и каждого; образование везде; образование всегда) – маркеры информационного развития с китайской спецификой. Интеллектуальное образование, напомним, – требование эпохи, и оно должно охватывать все направления подготовки студентов, в том числе и юриспруденцию.

Во-вторых, интеллектуальное образование откликается на требования эпохи искусственного интеллекта. Искусственный интеллект придает обществу новый вектор модификации. В сравнении с другими институтами система образования требует принятия мер на опережение, поскольку образование – базовое условие преодоления человеком сложностей, связанных с искусственным интеллектом. Только воспитание интеллектуальных талантов и выявление скрытых возможностей человека позволят обществу занять выигрышное положение в условиях эпохи искусственного интеллекта. В китайском проекте «План реализации информатизации 2.0 образования» говорится, что интеллектуальный формат развития общества требует активного использования следующей формулы: Интернет + Массивная база данных информации + Искусственный интеллект – и других новых технологий для развития интеллектуального образования и формирования новой стратегии развития. Более того, интеллектуальное образование сможет обеспечить наличие достаточного кадрового резерва для прогрессивных изменений в обществе, для развития предпринимательства в сфере высоких технологий.

В-третьих, интеллектуальное образование перекликается с системным формированием нового направления в гуманитарной дисциплине – юриспруденции. Новая эра воспитания талантов в когорте студентов-юристов призвана обеспечить интеллектуальное новаторство в социальной экономике, в интернет-технологиях, а также в дальнейшем развитии искусственного интеллекта на базе верховенства права. Всемирная сеть и правовая концепция искусственного интеллекта являются основной составляющей системы подготовки талантливых представителей юриспруденции новой эпохи и образовательными инструментами высших учебных заведений, выпускающих специалистов данного профиля. Опубликованный Государственным советом КНР документ «План развития нового поколения искусственного интеллекта» предусматривает ускорение процессов создания искусственного интеллекта + соответствующий формат воспитания правоведов +

поощрение распространения искусственного интеллекта + научное слияние и пересечение наук, входящих в юриспруденцию. Путем внедрения интеллектуального образования, ускорения достижения стратегических целей в сфере правовой подготовки, систематических, кардинальных изменений в сфере качественной оценки образования, реформатирования систем ценностей и типов мышления стимулируется системное построение нового направления юриспруденции.

**А. Клюев. Какие проблемы, касающиеся процесса воспитания талантливых студентов, существуют сегодня в области интеллектуального образования?**

*Лю Сяохун.* Искусственный интеллект уже успел стремительно ворваться в сферу права. Более того, его влияние в этой сфере стало очевидным. И если система образования в сфере юриспруденции будет выводить искусственный интеллект за скобки, то она начнет поставлять выпускников, совершенно не приспособленных к новым реалиям. На мой взгляд, сегодня в области интеллектуального образования студентов, изучающих юриспруденцию, существуют три проблемы.

Первая проблема – слабое соответствие методов подготовки будущих правоведов требованиям времени. Занятия в аудитории, учебники и преподаватель составляют основу традиционного метода образования, не приспособленного к стремительному развитию интернет-технологий, что неизбежно отражается на компетенциях выпускаемых специалистов. В условиях развития интернета необходимо осуществлять глубокое слияние информационных технологий с традиционной подготовкой юристов, всемерно способствовать применению в образовательном процессе форм искусственного интеллекта. Это и есть метод юридического образования, соответствующий новым реалиям. Однако в Китае учитывающее требования времени интеллектуальное образование будущих специалистов в сфере юриспруденции пока далеко от идеала. Недостаточно высок уровень и организаторов учебного процесса, и преподавателей, и студентов, равно как и уровень информатизации и интеллектуализации процесса воспитания кадров.

Вторая проблема касается недостаточного пересечения гуманитарных и технических дисциплин в процессе подготовки юристов. Информатизация является сегодня движущей силой развития и модернизации концепции образования и образовательной мысли. Это идея в последние годы воплощается

как на правительственном уровне (проект «Модернизация образования в Китае – 2035»), так и на уровне Министерства образования КНР (проект «Информатизация образования 2.0»), а также на локальном уровне (во многих вузах), оказывая влияние на теорию и практику университетского управления. В существующей модели подготовки правоведов и в их профессиональной деятельности в целом гуманитарная составляющая все-таки остается преобладающей в ущерб техническим дисциплинам, что затрудняет процесс приспособления к требованиям эпохи искусственного интеллекта.

Третья проблема – недостаточная степень новаторства в построении интеллектуального образования в сфере юриспруденции. Конфигурация интеллектуального образования – это квинтэссенция информатизации образования. При этом особенно важна новизна идей и методов: корректировка существующей системы образования уже не актуальна. Сегодня востребованы методы активного саморазвивающегося новаторства, но с практической точки зрения не менее важно и то, как происходит стыковка интеллектуального образования с формированием юристов нового типа. Речь идет о перестройке концепта образования, изменении его структуры, о реформе методов обучения, обновлении стиля работы преподавателей – факторах, стимулирующих подготовку специалистов в сфере юриспруденции. Однако до сих пор не разработаны целостная конфигурация и системный каркас интеллектуального образования будущих юристов, а его движущая сила – информатизация учебного процесса – до сих пор содержит большие пробелы.

**А. Клюев. Какие исследования были проведены Вами в Шанхайском политико-юридическом университете в сфере интеллектуального образования при подготовке будущих правоведов?**

*Лю Сяохун.* Являясь, прежде всего, политико-юридическим университетом, наш вуз стоит на позиции поддержки государственной стратегии и службы на ее благо, считая это своей обязанностью. Мы активно участвуем в построении правового государства, в реализации инициативы «Один пояс – один путь», в глобальном управлении и в прочих важных процессах. Все это подчеркивает значимость образования в сфере юриспруденции, его передовой и системный характер. Отсюда – необходимость комплексного реформирования этой сферы, стимуляции создания новаторских механизмов ее системного устройства, повышения качества

воспитания талантов и усиления просветительской функции образования.

Исследования в сфере интеллектуального образования применительно к юриспруденции проводились, прежде всего, в трех областях.

Первая область – это построение нового направления юриспруденции и нового формата специальностей, соответствующих требованиям информатизации и эпохи искусственного интеллекта. Университетом произведена интеграция преподавателей, обучающихся студентов юридическим наукам, с преподавателями, обучающими компьютерным специальностям. В мае 2019 года в университете основан юридический институт искусственного интеллекта в рамках подготовки по специальности «юриспруденция». Был осуществлен специальный набор студентов, имеющих опыт работы по техническим специальностям, для реализации скрещивания гуманитарной и технической сферы.

Акцент на учреждение юридической специальности, использующей достижения искусственного интеллекта, обоснован концепцией службы университета на благо государственной стратегии поддержки интеллектуального образования. Программы обучения в юридическом институте искусственного интеллекта предполагают интеллектуальные исследования и прикладное образование путем использования стратегии «юриспруденция + искусственный интеллект». Нам потребуется приложить максимум усилий для слияния теоретической базы юриспруденции с возможностями информационных технологий, чтобы воспитать для правового государства нового формата юристов тоже нового формата. Эта задача, естественно, влечет за собой необходимость проведения соответствующих исследований. В настоящее время научные дисциплины в сфере «право + искусственный интеллект» формируются упорядоченным образом, а привлечение профессиональных кадров усиливает слияние и коммуникацию талантов в индустрии образования.

Вторая область исследований взаимосвязана с первой. Речь идет об информатизации как движущей силе функционирования механизмов управления образованием. Данная область исследований имеет множество составляющих.

Во-первых, требуют решения вопросы образовательного процесса в целом и вопросы, появившиеся благодаря новым платформам массивов информационных данных. Так, необходимо реализовать всесторонний контроль на уровне как университета, так и института; создать механизм их развития, основанный на грамотно

оцененной обратной связи, развитой и улучшенной индивидуализации образования, преподавания и инструктирования.

Во-вторых, необходимо наладить стабильное развитие механизмов преподавания во всех форматах и вводить новые дисциплины для получающих образование дистанционно с целью повышения его качества и престижности.

В-третьих, в поле зрения исследователей – интернет-дисциплины (их создание, развитие, использование и интеграция); формирование интеллектуальной аудитории, интеллектуального преподавания и интеллектуального учебного процесса; выработка качественных демонстрационных проектов онлайн-образования и реального образования; стимулирование и поддержка прикладного характера правового образования.

Третья область исследований – процесс подготовки талантливых студентов, процесс, в котором информатизация является гарантией поддержки системы образования.

Необходимо создание единой платформы массивов информационных данных для преодоления изоляции внутри университета различных образовательных направлений, научной деятельности, что негативно влияет на материально-техническое снабжение, проведение исследований, работу с кадрами. Такая платформа позволит контролировать взросление студентов, оценивать процесс обучения, его качество и возможность преобразования, гарантирует формирование системы надзора за качеством обучения; играет роль информационного справочника, обеспечивающего обслуживание интеллектуального образования.

В университете требуется повсеместное внедрение онлайн- и интернет-технологий, применение мультипликационных технологий, создание системы Office Automation, приложений-APP, использование иного программного обеспечения. Все это повышает оперативную способность университета, уровень его информатизации, становится гарантией обеспечения использования информационных технологий в интеллектуальном правовом образовании.

*А. Клюев.* **Благодарю Вас за предоставленную возможность узнать Ваше мнение**

**относительно интеллектуального образования и реформирования процесса подготовки правоведов нового формата, а также за возможность ознакомиться с наработками в этой сфере. В завершение – еще один вопрос: какое, на Ваш взгляд, возможно сотрудничество между китайскими и российскими университетами, а также университетами других стран в области воспитания талантов юриспруденции?**

*Лю Сяохун.* Современный социум сталкивается с беспрецедентными изменениями, причем скорость этих изменений меняется по нарастающей. Многополярность мира, экономическая глобализация, разнообразие культур, информатизация общества, усиление институтов глобального управления и стимуляция механизмов последнего достигли уже огромных масштабов. Соответственно, современному миру требуются специалисты в области юриспруденции, обладающие широким кругозором, знающие нормы международного права, преуспевающие в урегулировании международного правового администрирования.

Я рекомендую создать союз юридических вузов государств – членов Шанхайской Организации Содружества, объединить усилия для развития регионального экономического сотрудничества, заниматься совместной подготовкой правоведов высокого уровня путем формирования единой сети образования, обмена студентами, осваивающими различные учебные программы, и планами профессионального обучения, создания единой системы сертифицирования обучающихся, использования прочих форматов взаимодействия.

Благодаря инициативе, выдвинутой Председателем Китайской Народной Республики Си Цзиньпином, в Шанхайском политико-юридическом университете был сформирован Центр международной юридической подготовки и сотрудничества для Шанхайской Организации Содружества, в котором воспитываются лучшие, элитарные таланты в области административного и судебного права государств – членов ШОС. Мы с удовольствием приложим все старания для создания союза юридических вузов государств – членов ШОС.

DOI 10.15826/umpa.2020.01.001

## ИЕРАРХИЧНОСТЬ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГЕРМАНИИ: ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

*Д. П. Ананин<sup>а</sup>, Р. Крекель<sup>б</sup>*

*<sup>а</sup>Высшая школа экономики,*

*Россия, 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20; [dananin@hse.ru](mailto:dananin@hse.ru)*

*<sup>б</sup>Галле-Виттенбергский университет имени Мартина Лютера,  
Германия, 06108, Галле, Универзитетсплатц, 10*

*Аннотация.* Авторами рассматривается развитие признаков иерархизации системы высшего образования Германии, а также обусловленность существующей дифференциации немецких вузов историческими предпосылками. Реализация широко распространенной сегодня концепции формирования университетов мирового уровня и полизадачность высшего образования создают контекст для стратификации (расслоения) систем высшего образования.

Целью авторов являлось изучение институциональной стратификации системы высшего образования Германии в ходе ее исторического развития. Для реализации данной цели применяется историографический анализ и приводится обзор методологических подходов к определению дифференциации системы высшего образования ведущими российскими и немецкими исследователями, что позволило обосновать гомогенность системы высшего образования Германии исторической ролью университетского образования и влиянием его принципов и стандартов. В условиях актуальных мировых вызовов высшего образования (интернационализации, роста конкурентности и массовизации) возникают новые сегменты и ниши, формирующие предрасположенность исторически сложившейся в Германии системы высшего образования к иерархичности.

Результаты исследования свидетельствуют о наличии в Германии признаков развития неформальной вертикальной и горизонтальной стратификации высшего образования, которая зависит от особенностей реализации вузами научно-исследовательской и образовательной деятельности. Рассмотрение иерархии сегментов системы высшего образования Германии позволило распознать общие векторы их развития и управления ими, выстраивания общей государственной политики высшего образования и обеспечения более эффективного взаимодействия вузов с иными стейкхолдерами высшего образования.

Практическая значимость работы заключается в проецировании опыта управления институциональным развитием системы высшего образования Германии на российскую действительность.

*Ключевые слова:* иерархичность, стратификация, дифференциация, университет, высшее образование Германии, историография.

*Благодарность.* Авторы выражают признательность сотрудникам Института институциональных исследований НИУ ВШЭ за конструктивные комментарии и ценные советы в процессе написания статьи.

*Для цитирования:* Ананин Д. П., Крекель Р. Иерархичность системы высшего образования Германии: историографический анализ // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24, № 1. С. 9–27. DOI: 10.15826/umpa.2020.01.001.

## HIERARCHY OF HIGHER EDUCATION SYSTEM IN GERMANY: HISTORIOGRAPHICAL ANALYSIS

*D. P. Ananin<sup>a</sup>, R. Kreckel<sup>b</sup>*

*<sup>a</sup>Higher School of Economics,  
20 Myasnikskaya str., Moscow, 101000, Russian Federation, dananin@hse.ru*

*<sup>b</sup>Martin Luther University Halle-Wittenberg,  
10 Universitätsplatz, Halle, 06108, Germany*

*Abstract.* The paper considers the development of hierarchical features in the German higher education system and studies the historical background of ongoing processes of differentiation among German higher education institutions. The widespread ambition to establish internationally competitive ‘world-class universities’ as ‘flagships’ stimulates the differentiation processes of national higher education systems. The objective of this research is to examine the institutional stratification of the German higher education system in its historical development. We use historiographical methods and analyze the accessibility and selectivity of the higher education system as stratification criteria. The paper overviews methodological approaches to the differentiation of the higher education system developed by leading Russian and German researchers. The applied methods let us explain the homogeneity of the German higher education system by the historical role of universities and the influence of their principles and educational standards. The research demonstrates that the current challenges for the German higher education system (internationalization, increasing competitiveness and massification) lead to institutional differentiations. The research results indicate that processes of informal vertical and horizontal stratification are occurring in the German higher education system, regarding both research and education activities. The hierarchy of German higher education sections is based on general vectors in developing, management and national policy of higher education and reflects the most effective interaction between higher education institutions and other stakeholders of higher education. Finally we conclude, that it is useful to project studied experience of institutional development of German higher education system to Russian realities.

*Keywords:* Hierarchy, stratification, differentiation, university, German higher education, historiography

*Acknowledgements:* We would like to show our gratitude to the colleagues of the Center for Institutional Studies (HSE) for insightful comments and valuable advices by discussing the paper results.

*For citation:* Ananin D. P., Kreckel R. Hierarchy of Higher Education System in Germany. *Historiographical Analysis. University Management: Practice and Analysis.* 2020; 24 (1): 9–27. (In Russ.). DOI: 10.15826/umpa.2020.01.001.

### Введение

Интерес к изучению иерархичности систем высшего образования обусловлен важностью проходящих в высшем образовании процессов, а также актуальностью данной темы для социологических и экономических исследований, имеющих большую значимость как для науки и образования, так и для социальной политики государства в целом. Ведущий эксперт по международному высшему образованию Филип Альтбах указывает на приобретение национальными системами высшего образования в XXI веке «анархического» характера развития в части появления вузов новых типов [1]. Институциональная дифференциация в системах высшего образования стимулирует становление формальных и неформальных иерархий находящихся в условиях конкуренции вузов. Необходимость контроля и регулирования данных процессов требует их пристального изучения.

Дифференциация высшего образования сегодня широко рассматривается в контексте исследований по выявлению социального

неравенства (М. Тривенти, Д. Раймер, Р. Поллак, Дж. Лее, Л. Мюллер) [2–4], а также в рамках изучения элитарности системы высшего образования и обсуждения международных рейтингов университетов (Р. Мюнх, О. Шэфер, Х. Крюгер, В. Хельспер, Р. Блох и др.) [5–7]. Связано это с расширением диапазона функций высшего образования, формирующих разные модели вузов (третья миссия университета, университет фронта), а также с национальными стратегиями создания университетов мирового уровня.

Актуальность обращения к системе высшего образования Германии с целью изучения ее вертикальной дифференциации обусловлена наблюдаемым противоречием, которое заключается в функционировании в этой стране однородной системы высшего образования в условиях высокой стратификации систем общего среднего и профессионального образования [8]. Система высшего образования Германии в научной литературе до настоящего времени традиционно характеризовалась как система гомогенная, сформированная государственными университетами [9–11]. Немецкий

исследователь А. Вольтер указывает на то, что за последние 50 лет система высшего образования Германии претерпела лишь незначительные институциональные изменения [12]. Феномен высшего образования Германии заключается в сохранении однородности на фоне длительной истории становления университетского образования, процессов экспансии и интернационализации, а также многообразия задач и вызовов, стоящих перед высшим образованием сегодня.

Современные исследователи У. Тайхлер, Р. Крекель, М. Шток утверждают, что с 1990-х годов ситуация в системе высшего образования Германии начала меняться, и, особенно с 2000-х годов, более отчетливо стали проявляться признаки ее вертикальной дифференциации [13, 14]. Данная тенденция, стимулируемая все более ощутимой массивностью высшего образования [1, 12, 15] и усилением риторики конкурентоспособности, является призывом к формированию особых элитных университетов, что не соотносится с устоявшейся концепцией равенства в системе высшего образования Германии. Несмотря на формирующуюся тенденцию к стратификации, уровень дифференциации высшего образования в Германии остается ниже, чем в других странах [12]. Для понимания причин указанных процессов целесообразным представляется изучение исторически обусловленных предпосылок развития иерархичности в системе высшего образования Германии.

Цель настоящего исследования – изучение институциональной структуры системы высшего образования Германии с позиции историографического подхода. Рассмотрение ландшафта системы высшего образования в двух измерениях – с позиции вертикальной и горизонтальной дифференциации вузов – позволит выявить сегменты и ниши исторически сложившейся структуры в системе высшего образования Германии и определить степень ее предрасположенности к иерархичности на фоне мировых вызовов высшего образования: интернационализации, роста конкурентоспособности и массовизации.

Практическая значимость работы заключается в описании опыта исторического становления системы высшего образования Германии, выявлении тенденций ее институционального развития и проецировании полученных данных на российскую действительность. Результаты проведенного авторами исследования могут быть полезны для выстраивания менеджмента и стратегии развития как отдельного вуза, так и целого сегмента в системе высшего образования. Исследование иерархии в системе высшего образования создает

основу для понимания общих векторов развития сегментов последнего, совершенствования планирования, стратегии и тактики управления ими, выстраивания общей государственной политики высшего образования и обеспечения более эффективного взаимодействия вузов с их стейкхолдерами.

## Методология исследования

В настоящем исследовании под иерархичностью системы высшего образования понимается феномен вертикальной дифференциации высших учебных заведений. Дифференциация (стратификация) структуры высшего образования выступает в качестве необходимого условия становления формальных и неформальных иерархий вузов.

Обращение к работам по изучению институциональной структуры систем высшего образования показало, что исследователи используют схожие по содержанию ключевые понятия «институциональная стратификация» (С. Ли, Л. Мюллер), «вертикальная дифференциация» (Р. Крекель, М. Шток), «вертикальная стратификация» (А. Миттерле, Д. Р. Райсц, М. Шток). Термины «дифференциация» и «стратификация» имеют довольно широкое толкование, что заставляет исследователей наполнять их собственным значением в зависимости от разрабатываемых научных тем. Немецкий социолог Ютта Алльмендингер использует понятие «стратификация» (нем. *Stratifikation*) для описания формальной институциональной структуры системы образования [9]. Филип Альтбах рассматривает дифференциацию как понятие, которое включает в себя стратегию и координацию в условиях целесообразного разграничения учреждений в соответствии с их целями (см.: [1, р. 10]). Российские исследователи высшего образования Е. А. Князев и Н. В. Дрантусова определяют понятие «дифференциация» как «процесс развития различных типов, профилей и форм вузов под воздействием внешних и внутренних движущих сил», а институциональное многообразие – как «состояние в процессе дифференциации, достигнутое системой высшего образования» [16, с. 44].

Таким образом, в исследованиях, посвященных вопросам высшего образования, термином «дифференциация» обозначается разграничение и различие вузов по определенным признакам, а термином «стратификация» – объединение схожих вузов в сегменты, совокупность которых образует страты (пласты) системы высшего образования. С учетом такого подхода

термины «дифференциация» и «стратификация» используются нами в качестве тождественных и взаимозаменяемых.

Выбор критерия для дифференциации вузов является основной методологической задачей. Он может быть обусловлен национальной спецификой системы высшего образования. Изначально дифференциация вузов осуществлялась в зависимости от их миссии и реализуемых образовательных программ (калифорнийский «Мастер-план») либо в зависимости от целевых групп населения, на которые вузы ориентированы (жители региона, определенная социальная или этническая группа и т. д.) [18].

Основоположник изучения дифференциации в высшем образовании Б. Кларк в рамках внутренней дифференциации национальных систем высшего образования различает дифференциацию горизонтальную (внутри вузов) и вертикальную (между вузами). Подразделения вузов стратифицированы в горизонтальной плоскости, образуя определенные сегменты (англ. *sections*), а по вертикали подразделения образуют ярусы (англ. *tier*). Вузы по вертикали образуют иерархию (англ. *sectors*) [17]. Доработавшая данную теорию Лиза Унангст отмечает, что горизонтальную дифференциацию исследователи стали проецировать на типологию вузов по профессиональной направленности (то есть на межвузовский уровень), а вертикальную – применять на внутривузовском уровне, для ранжирования многообразных образовательных программ по степени их престижности [18].

Вслед за Б. Кларком Е. А. Князев и Н. В. Дрантусова по степени проявления институционального разнообразия различают формализованную дифференциацию вузов (то есть закрепленную законодательно и выраженную в наличии в системе высшего образования учреждений разных типов) и дифференциацию неформальную: вертикальную «по качеству, репутации, элитарности» организаций высшего образования и горизонтальную «по профилям и миссиям» [16, с. 45]. Данная типология основана на формальной и неформальной иерархии вузов. Формальная иерархия высших учебных заведений представляет собой их вертикальную дифференциацию в соответствии с официально закрепленным статусом и предпочтениями одних вузов по отношению к другим, что может выражаться в широте полномочий и прав этих образовательных учреждений, в объемах финансирования и т. д. Неформальная иерархия высших учебных заведений, не связанная с официальным статусом вуза, является результатом деятельности данных образовательных учреждений

в условиях конкурентной борьбы и базируется на их репутации и достижениях в той или иной деятельности.

Российские исследователи связывают вертикальную и горизонтальную дифференциацию вузов с разделением их деятельности на научно-исследовательскую и образовательную. Поскольку исследовательская деятельность является по сравнению с образовательной более формализованной, именно она с помощью формальных (государственных) механизмов и программ активно используется для выявления относительно успешных, эффективных и конкурентоспособных вузов и вузов более слабых, то есть для проведения вертикальной дифференциации.

Менее формализованная образовательная деятельность является критерием для горизонтальной дифференциации (классификация институтов высшего образования Карнеги, Европейская классификация институтов высшего образования – U-Mar) [16]. В мировой практике существует большое разнообразие подходов к горизонтальной дифференциации системы высшего образования [16]. В качестве критериев могут выступать соотношение видов деятельности учреждения; степень государственного финансирования; международная интеграция; взаимодействие с регионом; тип и особенности образовательных программ и др. Д. П. Платонова подчеркивает важность изучения набора образовательных программ, который влияет на такие показатели, как финансирование, стоимость обучения, направления научно-исследовательской и экспертной деятельности, значимость и степень участия в социально-экономическом развитии региона и др. [19], то есть речь идет о показателях, характеризующих эффективность и конкурентоспособность вузов в вертикальной иерархии. На определенном этапе анализа типологии прослеживается взаимосвязь и даже взаимозависимость вертикальной и горизонтальной дифференциации.

Рассмотрение системы высшего образования как системы формальных и неформальных иерархий позволяет наиболее полно отразить институциональный ландшафт системы высшего образования Германии. В целях исключения методологических неточностей иерархичность системы высшего образования Германии исследуется с помощью историографического анализа, позволяющего рассмотреть становление институциональных особенностей этой системы и предпосылок возникновения формальной и неформальной иерархий в разные исторические периоды. В качестве ключевых критериев иерархичности

немецкой системы высшего образования выступают научно-исследовательская и образовательная деятельность вузов, а также их селективность и доступность, непосредственно свидетельствующие об элитарности образовательных учреждений.

### Однородность системы высшего образования Германии

В сообществе исследователей высшего образования Германии сложилось устойчивое мнение, что ввиду особого исторического развития немецкие университеты не сформировали четкой иерархии и считаются в большей или меньшей степени равными по качеству [10]. Согласно классификации Ютты Алльмендингер, которая рассматривает национальные системы высшего образования по осям координат «стандартизация – стратификация», система высшего образования Германии в конце XX века характеризуется как стандартизированная (англ. *standardized*), то есть базирующаяся на единых образовательных стандартах, и нестратифицированная (англ. *unstratified*), то есть обеспечивающая общий доступ к высшему образованию [9, с. 237]. В свою очередь, Давид Раймер и Райнхард Поллак склоняются к рассмотрению высшего образования как бинарной системы, которую образуют классические университеты научно-исследовательского типа и менее престижные практикоориентированные высшие школы прикладных наук [3]. Различия позиций исследователей обусловлены разными подходами к определению степени однородности систем и глубиной проводимого анализа.

Традиционное понимание *однородности* системы высшего образования возникло вследствие нескольких взаимосвязанных факторов.

Во-первых, гомогенность системы немецкого высшего образования обусловлена отсутствием в ней особых элитных учреждений [20].

Во-вторых, в ряде научных работ, особенно сравнительных, система высшего образования Германии автоматически отождествляется с системой университетского образования, что полностью соответствовало реальности вплоть до 1970-х годов. Следовательно, такие характеристики университетов, как многопрофильность и бесплатность, препятствующие стратификации, соотносились со всей системой высшего образования. Сегодня согласно официальной статистике система высшего образования Германии более дифференцирована и представлена 121 университетом (и приравненными к университетам высшими педагогическими школами), 218 высшими

профессиональными школами (высшими школами прикладных наук, нем. *Fachhochschulen*) и 57 высшими музыкальными и художественными школами [21]. Университетское образование по-прежнему является наиболее популярным сектором: в университетах обучается 63 % студентов и аспирантов [21]. В связи с этим уже нельзя воспринимать систему высшего образования Германии как монополию университетов, без учета особенностей других вузов, несмотря на сохранение университетским образованием центральной позиции в системе высшего образования [12].

В-третьих, вузы в Германии находятся в юрисдикции федеральных земель, что предопределяет их ориентацию на задачи развития региона. В этом смысле следует отметить отсутствие на протяжении долгого времени контекста эксплицитной конкуренции, в которой вузы оказались сегодня.

В-четвертых, К. Лейце в своем исследовании отмечает, что слабая стратификация немецкой системы высшего образования, в отличие от британской, обусловлена слабой иерархичностью структуры рынка труда [22].

В-пятых, именно реализация единых стандартов в университетском образовании на всей территории страны привела к отсутствию внутренних рейтингов университетов [9]. Политическое объединение Германии в 1871 году и последующее федеративное устройство страны уравнили значимость всех немецких университетов и университетских степеней. Старейшие университеты малых городов, таких как Гейдельберг, Тюбинген, Йена и Геттинген, занимали такую же позицию, как и более молодые университеты в крупных городах (Берлин, Мюнхен и др.). Данный феномен немецкого высшего образования Райнхард Крекель обозначает как «всеобщее сословное равенство» [11, с. 242]. Изначально практикоориентированные образовательные программы высших профессиональных школ и академические программы университетов не были эквивалентными, и высшие профессиональные школы в иерархии высшего образования считались рангом ниже университетов. Однако с начала 2000-х годов университеты и высшие профессиональные школы стали в рамках Болонского процесса реализовывать эквивалентные программы бакалавриата и магистратуры, что формально уравнило данные типы вузов.

Сословное равенство сложилось под влиянием не только формального признания присваиваемых академических степеней, но и исторически выработанных принципов организации

и функционирования классических университетов Европы. Эти принципы немецкие университеты смогли сохранить и на их основе выработать стандарт учреждений высшего образования.

### Становление университетского образования в Германии

Институционально система университетского образования в Германии представлена государственными университетами научно-исследовательского типа. В их основе заложен руководящий принцип Вильгельма фон Гумбольдта – «единство преподавания и исследований». Академическое образование, научные исследования и подготовка научных кадров – тесно связанные друг с другом функции такого университета. Общее представление о том, что университеты должны иметь научно-исследовательскую направленность, постепенно укоренилось в Германии в XVIII–XIX веках, и это представление впоследствии распространилось в качестве ведущей нормативной модели университета по всему миру [23].

Немецкие университеты научно-исследовательского типа исторически характеризовались как образовательные учреждения высшего уровня [14]. «Элитарность» университетского образования сложилась в результате нескольких факторов.

1. *Высокий статус профессий, к которым готовили университеты.* В досовременных университетах Германии, как и в других старейших университетах Европы, образовательные программы были традиционно ориентированы на подготовку к классическим профессиям, занимавшим ведущее положение на рынке труда. Классические профессии соотносились с тремя высшими факультетами и управляли тем знанием, которое пользовалось самым большим авторитетом в обществе и охватывало все отношения человека с внешними и внутренними силами [24]: его отношения с Богом (богословие), с другими людьми (право) и с его физическим существованием (медицина). Впоследствии высокий статус университетского образования продолжал поддерживаться карьерными треками, которые открывались благодаря получению такого образования. Через государственную систему авторизации выпускники университетов были связаны с иерархически выстроенным аппаратом государственных служащих. Высшее образование привело к формированию в Германии особой образованной элиты – «образованной буржуазии».

2. *Высокий научный уровень подготовки.* Трех высшим факультетам впоследствии стал

противопоставляться философский факультет (факультет искусств, лат. *facultas artium*), имевший статус низшего факультета. Его назначением в Средние века являлась пропедевтическая подготовка для высших факультетов, которая включала в себя образовательный канон семи свободных искусств, сформировавшийся еще с античных времен: предметов лингвистических и логических рассуждений (грамматика, риторика и диалектика), а также математических предметов (арифметика, геометрия, музыка и астрономия).

Философский факультет стал отправной точкой трансформации университетов, которая в XVIII веке привела к становлению модели современного университета и получила особый импульс в 1810 году с основанием Вильгельмом фон Гумбольдтом Берлинского университета. Изменения были обозначены Иммануилом Кантом в труде «Спор факультетов» (1798 год), в котором утверждалось, что за дверьми философского факультета заканчивались полномочия правительства в том, что и как должно преподаваться. Согласно И. Канту философский факультет ручается за истинность учений, которые он принимает или хотя бы допускает, он действует совершенно свободно и обладает способностью судить автономно [24]. Благодаря такой независимости позиции философского факультета среди остальных факультетов значительно возросли. Знания, которые университеты транслировали в преподавании, все больше основывались на научных исследованиях, а не на каноне научных традиций [25]. Тем самым философский факультет сформировал прочный фундамент для всей научной деятельности университетов.

3. *Обеспечение системы государственного контроля качества.* Изначально три высших факультета служили политическим интересам суверенов с целью оказания влияния на своих подданных и контроля над ними в трех основных сферах. В процессе получения автономии государственный контроль сохранился в виде системы государственных экзаменов для врачей, аптекарей, юристов, государственных служащих и учителей, а также церковных экзаменов для богословов.

Становление университетского образования заложило основы, принципы и функции всей системы высшего образования Германии и до середины XX века предопределяло ее развитие монополю. Университет научно-исследовательского типа соответствовал представлению о том, что академическое образование основано главным образом на *научном универсализме*, поэтому оно само по себе не подлежит дифференциации.

Однако начавшаяся в послевоенный период экспансия высшего образования стала настоящим вызовом для системы университетского образования Германии.

### Система высшего образования Германии в период экспансии

Экспансия высшего образования приобрела в Германии значительные масштабы. В начале XX века в учреждения высшего образования поступали около 2 % представителей мужского пола соответствующей возрастной когорты, в 1980 году – 22 % от уже всей возрастной когорты, в 2000 году – 37 %, а сегодня высшее образование получают около 50 % представителей обоих полов [26], используя классический образовательный трек (после окончания гимназии), и дополнительно 2–3 % абитуриентов используют альтернативные способы поступления, попадая в когорту так называемых «нетрадиционных студентов» [12, 27].

Характеризуя массовизацию высшего образования в Германии, Райнхард Крекель указывает на неприменимость широко цитируемой формулы Мартина Трой (согласно этой формуле элитное высшее образование трансформируется в массовое с сохранением небольшого сектора элитных учреждений) [28]. В Германии экспансия высшего образования затронула университеты, которые, несмотря на расширение к ним доступа, не утратили высокого уровня подготовки студентов и избежали дифференциации пространства университетского образования [14]. Экспансия стимулировала увеличение численности студентов в старейших университетах, а также появление высших учебных заведений нового типа.

В период экспансии высшего образования, происходившей в 1970-х годах, профессиональные школы были преобразованы в высшие профессиональные школы. Эти школы изначально создавались исключительно с целью реализации практикоориентированных образовательных программ без осуществления научно-исследовательских работ и права на введение программы докторантуры. Доля остепененности профессорско-преподавательского состава в высших профессиональных школах была меньше, чем в университетах. Однако в настоящее время отмечается все большее стремление высших профессиональных школ к достижению показателей университетов [10]: проводить научные исследования, снизить учебную нагрузку на преподавателей, получить право на совместную с университетами реализацию

программы докторантуры и др. В результате появления высших профессиональных школ система высшего образования получила новый поток абитуриентов, и нагрузка на университеты снизилась. Попытка создания в 1970-х годах дифференцированной системы высшего образования привела к появлению в ней внеуниверситетского сектора [12], который впоследствии стал ориентироваться на стандарты и принципы университета научно-исследовательского типа. Этому способствовало также введение уровневой системы высшего образования, которая стерла грань между степенями бакалавра и магистра университетов и высших профессиональных школ и содействовала тем самым усилению принципа формализованной однородности системы высшего образования Германии.

В среднем темпы массовизации высшего образования в Германии несколько ниже, чем в других западных индустриальных странах. По данным ОЭСР по состоянию на 2015 год в Германии в вузы на программы бакалавриата поступил 51 % выпускников школ, в то время как в Дании – 71 %, в Нидерландах и Великобритании – 63 %, средний показатель по странам ОЭСР – 57 % [29]. Это обстоятельство объясняется популярностью в Германии дуальной системы образования, которая выступает в качестве альтернативного пути – получения среднего профессионального образования – и дает возможность успешного трудоустройства.

В середине 1970-х крупные промышленные предприятия в федеральной земле Баден-Вюртемберг инициировали претворение в жизнь концепции совмещения среднего профессионального образования с параллельной занятостью обучающихся на предприятиях и теоретической вузовской подготовкой. В рамках данной концепции и в других федеральных землях стали создаваться профессиональные академии и дуальные высшие школы, которые сегодня реализуют программы бакалавриата по профессиональной подготовке (близкие к российскому прикладному бакалавриату) и только в отдельных случаях (в кооперации с высшими профессиональными школами или университетами) – программы магистратуры. Несмотря на визуальное сходство обозначения образовательных программ, академическая степень по окончании учреждений дуальной системы не присваивается, а понятием «программа бакалавриата» обозначается уровень профессиональной подготовки. В целях обеспечения права выпускников профессиональных академий на дальнейшее обучение на уровне магистратуры, а также

для повышения уровня привлекательности данного образования было принято постановление Конференции министров образования и культуры федеральных земель от 15 октября 2004 года<sup>1</sup>, которое приравнивало аккредитованные программы бакалавриата профессиональных академий к программам бакалавриата высших профессиональных школ. Однако в настоящее время нельзя утверждать, что тем самым профессиональные академии вошли в систему высшего образования. Учреждения системы дуального (профессионального) образования по всей официальной отчетной документации рассматриваются в рамках системы профессионального образования, располагаясь у границы системы высшего образования.

Успешность дуального образования в определенной степени подтверждается его критикой за то, что дуальная система отвлекает молодежь от получения высшего образования [8, 30].

Массовизация внесла определенные коррективы в ландшафт немецкого высшего образования. Лидирующая позиция университетов не изменилась [12, 31]. Это связано, во-первых, с сохранением успешного трудоустройства выпускников данных учебных заведений в секторе государственной службы, а также в частном секторе. Растущая экономика начала активно привлекать выпускников университетов, гарантируя достойную оплату их труда [32]. Во-вторых, возникающий спрос на образовательные услуги сформировал новые задачи, которые стали выполняться высшими профессиональными школами и учреждениями среднего профессионального образования (учреждениями дуальной системы). Университеты же по-прежнему ориентируются на высокий уровень академического образования.

Экспансия университетского образования привела к увеличению количества студентов в расчете на одного преподавателя, следствием чего в условиях сохранения объемов финансирования стали рост преподавательской нагрузки и привлечение к преподавательской деятельности научных работников [33]. Росту учебной нагрузки преподавателя способствовал также переход на европейскую систему оценивания результатов обучения (ECTS) и логика распределения учебной нагрузки в рамках Болонского процесса. Научная деятельность в немецких университетах

<sup>1</sup>См.: Einordnung der Bachelorausbildungsgänge an Berufsakademien in die konsekutive Studienstruktur. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 // Offizielle Seite der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_10\\_15-Bachelor-Berufsakademie-Studienstruktur.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bachelor-Berufsakademie-Studienstruktur.pdf) (дата обращения: 31.01.2020).

приобрела проектную форму с финансированием исследований за счет внешних средств и наймом молодых ученых на условиях срочного трудового договора.

Сохранение университетами научно-исследовательского типа своей ведущей позиции в системе высшего образования Германии связано с двумя факторами. Первый фактор – появление нового типа вузов (внеуниверситетского сектора высшего образования) и развитие дуальной системы среднего профессионального образования. Второй фактор – потеря университетами Германии монопольной позиции в проведении фундаментальной исследований [14] на фоне развития широкой сети внеуниверситетских научных учреждений.

### Внеуниверситетские научные учреждения

Специфика организации научно-исследовательской работы в университетах Германии заключается в их административном устройстве: профессора, заведовавшие кафедрами, становились директорами институтов, руководителями лабораторий или университетских семинаров, где осуществляли научные исследования в соответствии с собственными научными интересами. Наука превращалась в предмет интересов и амбиций профессоров как самостоятельных исследователей, а также в инструмент обеспечения признания в научном мире и тем самым полностью зависела от личной инициативности этих ученых. Университетская наука не была ориентирована на выполнение стратегических задач государства и базировалась на принципах свободы. Данное обстоятельство привело к отсутствию в университетах структур, ответственных за проведение крупных фундаментальных исследований международного уровня, особенно в области химии, электроники, горного дела и др. В 1911 году для удовлетворения возникшей потребности в таких структурах была учреждена государственная внеуниверситетская академическая исследовательская организация – Общество кайзера Вильгельма по развитию науки (нем. *Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften*). В последующие годы вне университетов возник целый ряд хорошо оборудованных естественно-научных, гуманитарных и технических институтов фундаментальных исследований имени кайзера Вильгельма, которые не занимались реализацией образовательных программ и граничили с сектором высшего образования в части организации научно-исследовательской деятельности. Внеуниверситетские

исследовательские учреждения заняли все научное поле фундаментальных исследований.

Послевоенный период ознаменовался в Германии становлением дуальной институциональной структуры академической науки. Сегодня данную структуру представляют около 100 университетов научно-исследовательского типа и около 250 внеуниверситетских научно-исследовательских институтов (Общество Макса Планка, Общество Фраунгофера, Объединение имени Гельмгольца, Ассоциация Лейбница и пр.). Основной функцией последних является проведение исследований без реализации образовательных программ на регулярной основе. Сегодня сотрудниками внеуниверситетских научных организаций осуществляется руководство 16% защищаемых кандидатских диссертаций. По результатам исследований 2015 года в университетах Германии были трудоустроены 200 000 научных сотрудников с учебной и научной нагрузкой, в то время как во внеуниверситетском секторе заняты 40 000 научных сотрудников без учебной нагрузки [14]. На основе приведенных данных можно с уверенностью заключить, что в системе высшего образования и науки Германии наряду с университетами научно-исследовательского типа развилась отдельная система академических исследовательских институтов, в которых реализуется значительная часть передовых фундаментальных исследований [34].

Концентрация фундаментальной науки во внеуниверситетском секторе перенаправила на себя значительную часть федерального финансирования научных исследований. Рихард Мюнх и Лен Оле Шэфер, анализируя потенциал немецкой науки, указали, что причиной медленного роста показателей в области научно-исследовательской деятельности немецких университетов (в сравнении с Великобританией и США) является направление 40% денежных средств, выделяемых государством, во внеуниверситетские научные организации [5].

В таких условиях учреждения внеуниверситетской науки формально считаются передовыми организациями, что позволило университетам в отсутствие внутренней «конкуренции» на проведение престижных исследований с высоким уровнем финансирования сохранить «сословное равенство» в системе высшего образования.

### **Селективность и доступность высшего образования**

Доступ к высшему образованию в Германии обеспечивается государством. Право на образование является гражданским правом, гаранти-

руемым Основным законом. Кроме этого действует право на свободу образования, работают принципы свободы науки, свободы выбора профессии и свободы заключения договоров. Изначально аттестат об окончании гимназии свидетельствовал о пригодности выпускника для учебы в университете и одновременно служил формальным доступом к университетскому образованию. Для регулирования распределения студентов на направления подготовки был введен проходной балл – минимальный средний балл аттестата гимназии (нем. *Numerus Clausus*), который, в свою очередь, реализует принцип использования имеющихся «физических» возможностей университета и служит средством ограничения количества абитуриентов, желающих обучаться по определенной образовательной программе. Данный балл варьируется в зависимости от образовательных программ и типов вузов и является инструментом системы распределения абитуриентов.

С 1970-х годов университеты начали согласовывать общие требования к поступающим по направлениям подготовки, создавая тем самым единые условия для абитуриентов на федеральном уровне. Благодаря этому в системе высшего образования Германии на институциональном уровне была исключена дифференциация требований к лицам, поступающим в университеты. Тем не менее вузы, пользуясь широкой автономией, в зависимости от спроса реализуют право на установление минимального среднего балла аттестата для абитуриентов. Право устанавливать дополнительные вступительные испытания получило лишь незначительное количество частных высших школ, в которых обучается только 7% студентов [35]. Высшие художественные и музыкальные школы тоже устанавливают дополнительные вступительные требования, что, однако, связано с необходимостью подтверждения данных о владении художественными и музыкальными навыками, которые не отражаются в аттестате.

С учетом развития системы высшего образования дифференцированная система среднего образования в Германии [8] предусматривает получение аттестатов трех видов, обеспечивающих доступ к разным учреждениям системы высшего образования. Аттестат о среднем общем образовании (нем. *allgemeine Hochschulreife*) позволяет поступать в учреждения высшего образования всех типов. Среднее общее образование реализуется, как правило, в гимназиях и является наиболее распространенной траекторией абитуриентов: в 2018 году 78% поступающих в вузы обладали аттестатами такого вида [36].

Аттестат о профессиональном образовании (нем. *Fachhochschulreife*) дает возможность поступления в высшие профессиональные школы (высшие школы прикладных наук и университеты прикладных наук). Программы профессионального образования в зависимости от федеральной земли могут реализовывать гимназии, общеобразовательные школы, профессиональные школы и другие учреждения. Особым видом аттестата является аттестат о среднем полном образовании в определенной профессиональной области (нем. *fachgebundene Hochschulreife*), который открывает доступ к обучению в высших профессиональных школах практически по всем направлениям подготовки в соответствии с положением конкретной федеральной земли, а также в университетах по тем направлениям подготовки, которые тематически соотносятся с профильной профессиональной областью, указанной в таком аттестате. Все три типа аттестатов открывают доступ для обучения в системе дуального образования (в профессиональных академиях, дуальных высших школах).

Наличие трех видов аттестатов о среднем образовании создает предпосылки для формализованной дифференциации в системе высшего образования, а установление среднего балла для поступления на разные образовательные программы в разных вузах является признаком неформальной дифференциации.

### Вертикальная и горизонтальная дифференциация системы высшего образования Германии

В условиях развития рынка труда, изменения спроса на образовательные услуги и активной позиции стейкхолдеров высшего образования в Германии сложилась, оперируя терминологией Е. А. Князева и Н. В. Дрантусовой, широкая неформальная дифференциация системы высшего образования как в вертикальном, так и в горизонтальном измерении. При кажущемся равноправии и формализованной однородности системы высшего образования вузы стремятся выделиться на общем фоне качеством и престижностью, формируя тем самым вертикальную стратификацию. Критериями для дифференциации выступают два основных вида деятельности – *деятельность научно-исследовательская* и *деятельность образовательная*.

Сегодня формальное равенство германских вузов, обеспечиваемое главным образом едиными федеральными требованиями к вступительным

испытаниям, эквивалентностью присуждаемых степеней, единообразием профессорско-преподавательского состава, одинаковыми принципами распределения нагрузки и др., сопряжено с развитием широкой неформальной дифференциации в части осуществления образовательной деятельности. Однако более выраженный дисбаланс отмечается в области организации научной работы, что обусловлено историческими причинами. Выделяемые университетам средства долгое время использовались преимущественно для целей преподавания, закупки литературы, найма студентов в качестве вспомогательного персонала на кафедрах и т. д. [14]. Это способствовало формированию зависимости научно-исследовательской работы от внешних источников, приобретению ею срочного характера. Такое управление вузовской научно-исследовательской деятельностью привело к усилению дифференциации вузов по объемам привлечения на исследования внешних средств. Так, сегодня в Германии в 40 наиболее успешных университетах концентрируется 86,7 % всех внешних государственных и частных инвестиций на проведение исследований [14]. Эти университеты образуют особую элитную группу с широкими возможностями для организации научно-исследовательской деятельности. Возглавляют ее университеты – участники программы «Инициатива превосходства» (нем. *Excellenzinitiative*) [37], целью которой является создание ведущих конкурентоспособных университетов мирового уровня (нем. *Bund-Länder-Vereinbarung*<sup>2</sup>). С другой стороны, результаты актуального библиометрического исследования немецких ученых Т. Мёллера, М. Шмидт и Ш. Хорнбостеля свидетельствуют, что разделение немецких вузов на сильные и менее сильные по критерию осуществления научно-исследовательской деятельности существовало еще до реализации программы «Инициатива превосходства». Университеты, включенные в данную программу, уже занимали лидирующие позиции по цитируемости публикаций, а участие в программе оказало для этих вузов эффект «лифта» [38].

Тем не менее уровень оснащенности крупных исследовательских центров и масштабы привлечения государственных инвестиций в университеты, участвующие в программе «Инициатива

<sup>2</sup>См.: Bund-Länder-Vereinbarung gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes (Forschungsförderung) über die Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen – Exzellenzvereinbarung (ExV) – vom 18. Juli 2005 // Gemeinsame Wissenschaftskonferenz. URL: <https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/exzellenzvereinbarung.pdf> (дата обращения: 31.01.2020).

превосходства», ставят остальные университеты и высшие профессиональные школы в условия неравной конкуренции, формируя выраженную асимметрию. В этой ситуации остальным вузам остается возможность конкурировать в образовательной деятельности, то есть обеспечивать эффективность и привлекательность своих образовательных программ. С одной стороны, разные направления подготовки создают горизонтальную дифференциацию германских высших учебных заведений, а с другой стороны, эта дифференциация нивелируется многопрофильностью немецких классических университетов. Так, разные уровни популярности направлений подготовки внутри университета не могут в значительной степени повлиять на его общий имидж. Однако у созданных впоследствии высших профессиональных школ и, особенно, небольших новых вузов (школ бизнеса, школ менеджмента и др.) имеется определенный профиль, который в иерархии популярности направлений подготовки уже изначально формирует имиджевую привлекательность вуза.

Критериями для ранжирования направлений подготовки могут выступать различные аспекты престижа и экономической выгоды на рынке труда: доход, безработица и занятость, коэффициент эффективности. Немецкие исследователи Давид Раймер и Райнхард Поллак, взяв за основу критерий доступа к профессии высшей категории по теории Эриксона – Голдтропа, сформировали рейтинг секторов направлений подготовки в Германии. В результате они получили следующие результаты: доля лиц с высшим образованием, достигающих высших должностей, в секторе медицины составила 89%; в секторе права – 86%; в секторе естественных и биологических наук – 80%; в секторе инженерных наук – 70%; в секторе социальных и гуманитарных наук – 63% и в секторе экономических наук и бизнеса – 58% [3]. Эти данные также позволяют предположить, что в зависимости от профиля вуза разные уровни популярности и престижности направлений подготовки свидетельствуют о предрасположенности системы высшего образования Германии дрейфовать от горизонтальной дифференциации к вертикальной. При этом вузы начинают конкурировать между собой не абстрактно, а в рамках направлений подготовки. Р. Крекель и М. Шток отмечают, что, как и во многих странах, в немецких университетах всегда выделялись отдельные личности ученых и особо именитые институты, факультеты и отделения, которые в своем направлении подготовки считались ведущими [14].

В сравнительном исследовании, проведенном Центром по развитию высшей школы (нем. *Centrum für Hochschulentwicklung*), в немецких вузах была определена доля образовательных программ, имеющих количественные ограничения на прием абитуриентов посредством установления минимального среднего балла аттестата. Полученные результаты (они приведены в помещенной ниже таблице) указывают на значительную дифференциацию образовательных программ по укрупненным их группам и федеральным землям. Эти данные можно интерпретировать в качестве индикаторов привлекательности для абитуриентов (востребованности) отдельных групп направлений подготовки и регионов (вузов региона). Необходимый для поступления минимальный средний балл аттестата, формируемый на основе количества заявлений абитуриентов, выступает в этом случае индикатором спроса на соответствующую образовательную программу.

Согласно указанному исследованию большая дифференциация наблюдается также между типом вуза и уровнем программ (бакалавриат – магистратура).

Учреждения высшего образования стараются быть привлекательными для абитуриентов, что выражается в стремлении присвоить своим образовательным программам особый «статус», невозможность формального признания которого приводит к попыткам формирования описательных типологий. Роланд Блох, Райнхард Крекель, Александр Миттерле и Манфред Шток в рамках исследования элитного высшего образования рассматривают такие попытки с трех позиций: самооценивания, формального статуса и внешнего оценивания вузов [40, 41].

Под самооцениванием понимается описание вузом своих образовательных программ, своей миссии в сравнении с конкурирующими вузами.

Под формальным статусом подразумевается статус вуза как участника определенных государственных или региональных программ развития (например, инициативы поддержки развития качественных образовательных программ «Элитная сеть Баварии», «Перспектива будущего», «Кластеры превосходства», «Школы докторантуры» и др.). Включенные в такие программы вузы проходят через определенную конкурсную селекцию, а последующая финансовая поддержка обеспечивает им конкурентные преимущества.

Внешнее оценивание вузов реализуется с помощью рейтингов и результатов аккредитации. Внешняя оценка является основанием для

**Ранжированная по федеральным землям и укрупненным группам направлений подготовки доля в немецких вузах образовательных программ, для поступления на которые в 2019/20 учебном году был установлен минимальный средний балл аттестата, % [39]**

**Share of German Degree Programmes with Numerus Clausus Quote by Federal States and Integrated Groups of Training Areas (academic year 2019/2020) [39]**

Федеральная земля	Инженерные науки	Математика, естественные науки	Право, экономика, социальные и общественные науки	Языковые и культурологические науки
Мекленбург – Передняя Померания	6,3	28,2	24,1	14,8
Саксония-Ангальт	13,5	26,7	40,1	17,9
Гессен	15,7	19,5	43,5	6,4
Рейланд-Пфальц	15,8	14,8	42,0	12,7
Саксония	18,6	19,9	49,8	34,8
Бранденбург	22,0	30,3	45,5	27,3
Северный Рейн – Вестфалия	22,8	35,7	43,6	28,4
Тюрингия	28,5	17,4	28,3	5,7
Средний показатель по Германии	36,5	39,2	50,6	29,2
Бавария	39,3	39,4	43,4	16,0
Шлезвиг-Гольштейн	43,0	33,0	58,5	19,4
Гамбург	47,2	92,4	48,1	65,9
Нижняя Саксония	56,1	56,0	72,5	52,7
Бремен	58,2	58,2	82,7	58,6
Баден-Вюртемберг	60,6	55,6	63,2	32,8
Саар	64,4	38,3	73,9	24,5
Берлин	69,2	65,6	57,9	80,2
<i>Примечание. Распределение цветовых значений, %:</i>				
0–19,9	20, 0–39,9	40–49,9	50–69,9	70–100

выделения вузов (образовательных программ) в ряду других и их ранжирования. В международных рейтингах оцениваются в основном результаты научно-исследовательской деятельности (Shanghai Ranking, Times Higher Education World University Ranking). В национальных рейтингах основанием для ранжирования выступают общие критерии (Spiegel, CHE) или критерии, связанные только с образовательной деятельностью по конкретным направлениям подготовки (Handelsblatt für BWL/VWL, Financial Times für BWL, Business Week für BWL, Wirtschaftswoche für BWL, Jura, Ingenieurwissenschaften и др.). Необходимо указать, что внутренние рейтинги высшего образования в Германии ориентированы, скорее, не на выявление лучших вузов, а на определение наиболее подходящих абитуриенту

образовательных программ. Так, рейтинг высшего образования Центра по развитию высшей школы (нем. *CHE Hochschulranking*) представляет собой онлайн-платформу, которая по поисковому фильтру выдает рейтинг образовательных программ с их характеристикой по следующим критериям: ориентированность на рынок труда; оснащение; научно-исследовательская деятельность; международная направленность; результаты обучения; вуз и место его расположения; численность студентов; образовательные возможности. Каждый критерий базируется на ряде показателей, чем обеспечиваются объективность и релевантность информации для абитуриентов.

Внешние аккредитационные агентства, которые по результатам аккредитации присваивают вузу определенный статус, могут представлять

собой закрытые ассоциации или «клубы», условием членства в которых является прохождение аккредитации. Аккредитация и рейтинги имеют разные методики расчета и разные метрики.

Стимулом к дальнейшему развитию дифференциации выступает активно развивающийся *частный сектор* высшего образования [12]. Александер Миттерле, Роберт Райсц и Манфред Шток полагают, что вертикальную стратификацию высшего образования необходимо ожидать в первую очередь в сфере частного сектора [42]. Сектор государственных вузов ограничен имеющимися у него ресурсами и возможностями, а также обязательством по обеспечению права граждан на получение высшего образования и свободного выбора образовательного учреждения. В связи с этим государственные вузы не могут устанавливать для абитуриентов слишком высокие требования. Частные вузы, наоборот, ориентированы на разработку и реализацию особых (элитных) образовательных программ. Дифференциация системы высшего образования по признаку формы собственности вузов пока прослеживается слабо, но активно влияет на стратификацию по другим признакам.

Роланд Блох, Райнхард Крекель, Александер Миттерле и Манфред Шток актуализируют роль еще одного измерения дифференциации вузов – *интернационализации*. Внешнюю и внутреннюю интернационализацию в высшем образовании Германии сегодня можно рассматривать как отдельный критерий вертикальной дифференциации, через призму которого преломляются результаты научно-исследовательской и образовательной деятельности вузов, а также сфера их управления. Ученые установили, что кооперация с международными партнерами, объемы входящей и исходящей академической мобильности, англоязычные образовательные программы и т. д. являются конкурентными преимуществами вузов [41].

Таким образом, можно утверждать, что в настоящее время в системе высшего образования Германии отсутствуют институционализированные критерии для дифференциации вузов, однако наблюдается прочная тенденция выстраивания неформальной иерархичности вузов с признаками горизонтальной стратификации. Изучение иерархичности вузов Германии в контексте интернационализации, развития частного сектора, оценки вступительных требований влечет за собой необходимость фундаментальной проработки методологии и комплексной аналитической работы. Формирование профилей вузов, развитие

маркетинговых стратегий, появление в образовании частного сектора знаменуют собой отход от всеобщего равенства образовательных программ и вузов и стимулируют институциональные различия последних [6]. Создание национальных рейтингов образовательных программ и вузов – показатель стремления государства и научного сообщества отобразить особенности сложившейся неформальной дифференциации системы высшего образования Германии.

### Перспективы развития дифференциации высшего образования в Германии и России

В отношении иерархичности систем высшего образования России и Германии можно провести определенные параллели. В Германии традиции классического университетского образования обусловили однородность системы высшего образования, а в России эта система формировалась и длительно развивалась в условиях плановой экономики, централизованного управления и высокостратифицированной структуры учреждений с разными миссиями, разными региональными и промышленными фокусами и с разным качеством [43]. Из советского времени система российского высшего образования унаследовала неформальную отраслевую дифференциацию вузов, а также их типологизацию, представленную академиями, институтами и университетами. Согласно М. М. Юдкевич в современной системе российского высшего образования миссии вузов разных типов стали менее понятны. Это приводит к большой неформальной дифференциации вузов каждого типа и формирует гетерогенность высшего образования и по качеству, и по институциональным признакам [43].

Значительный импульс развитию дифференциации системы российского высшего образования придала 1990-е годы. В системе высшего образования с началом социально-экономических перемен появился сектор частных вузов, претерпевший значительные изменения за три прошедших десятилетия. Градация формальных статусов университетов была преобразована. Так, сегодня существуют следующие категории университетов: федеральные и национальные исследовательские; особый правовой статус имеют МГУ и СПбГУ; отдельной, но пока законодательно не утвержденной категорией университетов являются опорные университеты, концентрирующие научно-образовательный потенциал региона и вносящие вклад в его экономику.

Доминирование в системе российского образования формальной дифференциации определяется ведущей ролью государства по отношению к другим игрокам высшего образования: академическому сообществу и рынку труда [16]. Однако одновременно с этим отмечается рост степени свободы вузов, особенно в части выбора методов управления, организационной культуры, инструментов кадровой политики и финансового менеджмента, определения миссии и стратегии развития. Либерализация сферы управления образовательных организаций формирует предпосылки для появления разных моделей поведения вузов, и эти модели рассматриваются Е. А. Князевым и Н. В. Дрантусовой в качестве потенциальных критериев для горизонтальной дифференциации в системе высшего образования России [16]. В современных авторских классификациях вузов критериями для их горизонтальной дифференциации выступают: научная и инновационная деятельность (И. В. Абанкина, Ф. Т. Алескеров, В. Ю. Белоусова); финансовое положение (И. В. Абанкина, Т. В. Абанкина, Е. А. Николаенко); управленческий потенциал (Т. Л. Клячко); особенности организации процесса стратегического управления (Н. Л. Титова); направления обучения и их специализация (Д. П. Платонова). Соответственно можно заключить, что интерес исследователей к данной теме и поиск подходов к описанию многообразия вузов свидетельствуют о складывающейся вертикальной и горизонтальной дифференциации российской системы высшего образования.

Результаты историографического анализа системы высшего образования Германии демонстрируют обусловленность ее вертикальной и горизонтальной дифференциации историческими факторами. Отсутствие вертикальной дифференциации в системе высшего образования в Германии до начала XX века было детерминировано влиянием стандартов университетского образования, а также развитостью смежных с высшим образованием областей: среднего профессионального образования и внеуниверситетских научных организаций. Ниша высшего образования, границы которой по полюсам обозначены данными областями, концентрирует в себе академическое образование, что создало основу для формирования в ней однородной среды. В плоскости горизонтальной дифференциации система высшего образования Германии тем не менее представлена широким многообразием, и прослеживается дальнейшее развитие данной тенденции. Опираясь на понятия из теории Б. Кларка, объяснение этому факту

можно найти в активной деятельности стейкхолдеров высшего образования (в Германии это крупная промышленность и банковский сектор, инициировавшие создание новых типов вузов и образовательных программ).

Общемировая конкуренция элитных университетов усиливает давление на национальные системы высшего образования и обуславливает становление вертикальной дифференциации в гомогенных системах или укрепляет ее в гетерогенных. В Германии тенденция вертикальной дифференциации коснулась наиболее консервативного сектора образования – университетского. Данные процессы стимулируются посредством реализации программы «Инициатива превосходства». В русле общего тренда формирования сектора высокорейтинговых университетов федеральное правительство Германии инициировало этот проект, несмотря на определенную критику академического и научного сообщества. Так, исследователь Бернхард Цюмек отмечает, что если в немецкой системе отдельные университеты станут считаться элитными учреждениями, то это будет означать «конец истории немецких университетов» [44, с. 175]. Университетам – участникам данного проекта на конкурсной основе выделяются средства на реализацию программы развития. Формально статус университета – участника программы не меняется, но возникает определенный признак элитарности.

Развитие системы российского высшего образования тоже осуществляется в контексте общемировой парадигмы поддержки высококонкурентных университетов. В настоящее время усилия государства направлены на формирование группы конкурентоспособных университетов в рамках программы поддержки вузов «5-100», что создает предпосылки для вертикальной дифференциации. Участие в данной программе, а также присвоение университетам формализованных статусов (национальный исследовательский, опорный) осуществляются на конкурсной основе, чем стимулируется становление в системе высшего образования определенной иерархии, в основе которой – критерии престижа университета, показатели научно-исследовательской деятельности, объемы финансирования и др.

Структура системы высшего образования отражает сегодня вектор формирования узкого сектора конкурентоспособных в мировом масштабе университетов. Реализуемая в этом направлении концепция не распространяется на университеты, не вошедшие в соответствующие программы поддержки, доля которых – наибольшая. В связи

с этим мы полагаем, что целесообразно многовекторное развитие учреждений высшего образования. Для реализации такой стратегии необходимо выстроить для разных ролей вузов четкую иерархию задач, на основе которой будет осуществляться формирование их миссии. Сегодня обозначаемые приоритеты развития высшего образования релевантны для каждого вуза в равной степени: интернационализация, усиление международной деятельности, перевод научно-исследовательской деятельности в международную плоскость. Без учета специфики высшего учебного заведения и особенностей региона, без соответствующей подготовки научно-педагогических и административных работников это приводит к формализации показателей деятельности вузов, нецелесообразному использованию их ресурсов и к снижению качества обучения. Наличие стратифицированной системы высшего образования позволит распределить задачи и обеспечить более тесную его связь с рынком труда, оптимизировать в условиях массовизации высшего образования его стоимость в зависимости от целей стейкхолдеров [16] и более точно отвечать потребностям абитуриентов из разных социальных групп и с разным уровнем способностей.

## Заключение

Исторически возникшее представление о системе высшего образования Германии как об однородной в настоящее время становится менее категоричным. В действительности бинарная система высшего образования сегодня имеет четкие признаки неформальной вертикальной и горизонтальной дифференциации. Исследователи связывают такой тренд с изменением парадигмы общей оценки эффективности вузов, которая делает их единственными ответственными за результаты своей деятельности и ставит в условия конкуренции между собой как на национальном, так и на международном уровне [6].

В Германии сектор высшего образования, который был четко отграничен по своим полюсам развитой системой среднего профессионального (дуального) образования и сектором внеуниверситетской фундаментальной науки, предопределил некий стандарт академического высшего образования. Научно-исследовательский профиль данного стандарта базировался на принципах свободы исследований, независимости научного знания, обеспечивая высокий академический уровень подготовки элиты. Благодаря использованию единых подходов к организации доступа к высшему

образованию, а также взаимному признанию присваиваемых степеней сформировалось «сословное равенство» образовательных институций на национальном уровне. Экспансия сектора образования, сопровождавшаяся запросом новых социальных групп, способствовала появлению нового типа учреждений высшего образования, которые впоследствии все равно стали равняться на университетские стандарты образовательной и научно-исследовательской деятельности.

Формализованная дифференциация системы высшего образования представлена разными типами вузов. Несмотря на фактическое и юридическое признание вузами присваиваемых степеней бакалавра и магистра, доступ в бакалавриат и магистратуру абитуриентов регулируется типом полученного ими аттестата.

Обращение к неформальной дифференциации системы высшего образования Германии позволяет представить ее в качестве широко стратифицированного пространства, формирование которого обусловлено рядом факторов: появлением сегмента частного высшего образования, ростом внутренней и внешней конкуренции через создание внутринациональных рейтингов, широкой автономией вузов и общей тенденцией к интернационализации.

Сфера научных исследований становится все более ощутимым фактором вертикальной дифференциации университетов – иерархичности. Такой принцип дифференциации, инициированный реализацией программы «Инициатива превосходства», распространяется в данное время на финансовую и имиджевую сферы университетов [14]. Возможно, в будущем вертикальная дифференциация университетов окажется предметом их качественной дифференциации.

Более выраженная неформальная дифференциация вузов наблюдается в отношении образовательной деятельности. В настоящее время такая дифференциация реализуется не только в одномерном измерении, но и в двухмерном: по направлениям подготовки (образовательным программам) – в горизонтальном измерении и по репутации и эффективности данных программ в разных вузах – в вертикальном измерении.

Таким образом, в истории высшего образования Германии прослеживается четкая тенденция перехода от системы однородной к системе стратифицированной. Отвечая вызовам времени и запросам рынка труда, высшее образование сохраняет в Германии признаки формальной гомогенности на фоне становления неформальных иерархий вузов.

## Список литературы

1. Altbach P. G. Responding to massification. In: P. G. Altbach, L. Reisberg, H. Wit (eds.), *Responding to massification. Global perspectives on higher education*, Rotterdam, Sense Publishers, 2017, pp. 1–12. DOI: 10.1007/978-94-6351-083-7\_1.
2. Triventi M. The role of higher education stratification in the reproduction of social inequality in the labor market. *Research in Social Stratification and Mobility*, 2013, no. 32 (1), pp. 45–63. DOI: 10.1016/j.rssm.2013.01.003.
3. Reimer D., Pollak R. Educational expansion and its consequences for vertical and horizontal inequalities in access to higher education in West Germany. *European Sociological Review*, 2010, no. 26 (4), pp. 415–430. DOI: 10.1093/esr/jcp029.
4. Lee S. J., Müller L. Institutional stratification and its effects on wages of higher education graduates in Germany and South Korea. *European Journal of Higher Education*, 2019, no. 9 (4), pp. 433–451. DOI: 10.1080/21568235.2019.1666290.
5. Münch R., Schäfer L. O. Rankings, diversity and the power of renewal in science: A comparison between Germany, the UK and the US. *European Journal of Education*, 2014, no. 49 (1), pp. 60–76. DOI: 10.1111/ejed.12065.
6. Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem Ausgangslage, Theoriediskurse, Forschungsstand / H. H. Krüger, W. Helsper, R. Sackmann [et al.]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2012, no. 15 (2), S. 327–343. DOI: 10.1007/s11618-012-0271-2.
7. Bloch R., Kreckel R., Mitterle A., Stock M. Stratification through internationality in German higher education. In: C. Maxwell, U. Deppe, H.-H. Krüger, W. Helsper (eds.), *Elite education and internationalisation: From the early years to higher education*, Palgrave Macmillan, 2017, pp. 257–278. DOI: 10.1007/978-3-319-59966-3.
8. Protsch P., Solga H. The social stratification of the German VET system. *Journal of Education and Work*, 2016, no. 29 (6), pp. 637–661. DOI: 10.1080/13639080.2015.1024643.
9. Allmendinger J. Educational systems and labor market outcomes. *European Sociological Review*, 1989, no. 5 (3), pp. 231–250. DOI: 10.1093/oxfordjournals.esr.a036524.
10. Teichler U. Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten. Frankfurt; New York: Campus, 2005. 372 S.
11. Kreckel R. Zwischen Spitzenforschung und Breitenausbildung. Strukturelle Differenzierungen an deutschen Hochschulen im internationalen Vergleich. In: H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R. T. Kramer, J. Budde (eds.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*, Wiesbaden, VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, S. 235–256.
12. Wolter A. The expansion and structural change of postsecondary education in Germany. In: P. G. Altbach, L. Reisberg, H. Wit (eds.), *Responding to massification*, 2017, S. 115–126. DOI: 10.1007/978-94-6351-083-7\_10.
13. Teichler U. Between over-diversification and over-homogenization: Five decades of search for a creative fabric of higher education. In: B. M. Kehm, B. Stensaker (eds.), *University Rankings, Diversity, and the New Landscape of Higher Education*, Rotterdam, Sense Publishers, 2009, pp. 155–181. DOI: 10.1163/9789087908164\_011.
14. Kreckel R., Stock M. Hochschulbildung, akademische Forschung, vertikale Differenzierung: historische Entwicklungspfade in Deutschland, Frankreich und den USA, Preprint, June 2018. URL: [https://www.researchgate.net/publication/325596919\\_Hochschulbildung\\_akademische\\_Forschung\\_vertikale\\_Differenzierung\\_Historische\\_Entwicklungspfade\\_in\\_Deutschland\\_Frankreich\\_und\\_den\\_USA](https://www.researchgate.net/publication/325596919_Hochschulbildung_akademische_Forschung_vertikale_Differenzierung_Historische_Entwicklungspfade_in_Deutschland_Frankreich_und_den_USA) (дата обращения: 01.12.2019).
15. Altbach P. G. *Global perspectives on higher education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2016. 352 p.
16. Князев Е. А., Дрантусова Н. В. Дифференциация в высшем образовании: основные концепции и подходы к изучению // Университетское управление: практика и анализ. 2012. № 5. С. 43–52.
17. Clark B. R. Academic differentiation in national systems of higher education. *Comparative Education Review*, 1978, no. 22 (2), pp. 242–258.
18. Unangst L. Diversification and differentiation in postsecondary Education: What the research shows. In: Ph. G. Altbach, L. Reisberg, H. Wit (eds.), *Responding to massification. Global perspectives on higher education*, Rotterdam, Sense Publishers, 2017, pp. 13–25. DOI: 10.1007/978-94-6351-083-7\_2.
19. Платонова Д. П. Горизонтальная и вертикальная дифференциация системы высшего образования в России // Университетское управление: практика и анализ. 2015. № 4. С. 19–30.
20. Hartmann M. *Eliten und Macht in Europa. Ein internationaler Vergleich*. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt, 2007. 268 S.
21. Hochschulen in Zahlen 2019. URL: [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-06-Hochschulsystem/Statistik/2018-05-17\\_Final\\_fuer\\_Homepage\\_2018.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-06-Hochschulsystem/Statistik/2018-05-17_Final_fuer_Homepage_2018.pdf) (дата обращения: 02.02.2020).
22. Leuze K. How structure signals status: Institutional stratification and the transition from higher education to work in Germany and Britain. *Journal of Education and Work*, 2011, no. 24 (5), pp. 449–475. DOI: 10.1080/13639080.2011.596524.
23. Kreckel R. Die Forschungspromotion. Internationale Norm und nationale Realisierungsbedingungen. In: N. Huber, A. Schelling, S. Hornbostel (Hrsg.), *Der Dokortitel zwischen Status und Qualifikation*, IFQ-Working Paper, 2012, no. 12, S. 141–160.
24. Kant I. *Der Streit der Fakultäten*. Leipzig: Verlag Philipp Reclam, 1984. 152 S.
25. Stichweh R. Die Universalität wissenschaftlichen Wissens. In: K. Gloy, R. Zur Lippe (hg.), *Weisheit – Wissen – Information*, Göttingen: V&R Unipress, 2005, S. 177–191.
26. Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur: nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980–2018. Wiesbaden: Metzler-Poeschel, 2019. 678 S. URL: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/kennzahlen-nichtmonetaer-2110431187004.pdf;jsessionid=00CE1677CA0E46F1921F1C75936E8397.internet742?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/kennzahlen-nichtmonetaer-2110431187004.pdf;jsessionid=00CE1677CA0E46F1921F1C75936E8397.internet742?__blob=publicationFile) (дата обращения: 31.01.2020).
27. Ананин Д. П. Нетрадиционные студенты в системе высшего образования Германии // Преподаватель XXI век. 2017. № 2. С. 31–41.

28. Trow M. Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In: J. J. F. Forest, P. G. Altbach (eds.), *International Handbook of Higher Education*, New York, 2006, Bd. 1, pp. 243–280. DOI: 10.1007/978-1-4020-4012-2\_13.
29. OECD, Education at a Glance 2017: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2017. 453 p. DOI: 10.1787/eag-2017-en.
30. Müller W., Pollak R. Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: R. Becker, W. Lauterbach (eds.), *Bildung als Privileg*, Wiesbaden, Springer Verlag für Sozialwissenschaften, 2007, S. 305–344. DOI: 10.1007/978-3-531-90339-2\_11.
31. Hüther O., Krücken G. Higher education in Germany. Recent developments in an international perspective. Cham, Springer, 2018. 263 p. DOI: 10.1007/978-3-319-61479-3.
32. Schubert F., Engelage S. Bildungsexpansion und berufsstruktureller Wandel. In: A. Hadjar, R. Becker (hg.), *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen*, Wiesbaden, VS Verlag, 2006, S. 93–121.
33. Schimank U. Hochschulforschung im Schatten der Lehre. Frankfurt a. M.; New York: Campus, 1995. 364 S.
34. Schimank U., Winnes M. Jenseits von Humboldt? Entwicklungspfade des Verhältnisses von Forschung und Lehre in verschiedenen europäischen Hochschulsystemen. Die Krise der Universitäten (hrsg. E. Stölting, U. Schimank). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2001. S. 295–325.
35. Pressemitteilung Nr. 026 vom 21. Januar 2020. Statistisches Bundesamt. URL: [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/01/PD20\\_026\\_213.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/01/PD20_026_213.html) (дата обращения: 31.01.2020).
36. Schulabsolventinnen/-absolventen und Schulabgänger/-innen nach Art des Abschlusses. URL: <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.3.14.html> (дата обращения: 31.01.2020).
37. Kreckel R. Rahmenbedingungen von Hochschulpolitik in Deutschland. In: D. Simon u. a. (hrsg.), *Handbuch Wissenschaftspolitik*, Wiesbaden, Springer VS, 2016, 2 Aufl., S. 59–77.
38. Möller T., Schmidt M., Hornbostel S. Assessing the effects of the German Excellence Initiative with bibliometric methods. *Scientometrics*, 2016, no. 109, pp. 2217–2239. DOI: 10.1007/s11192-016-2090-3.
39. Gehlke A., Hachmeister C.-D., Hüning L. Der CHE Numerus Clausus-Check 2019/20. Eine Analyse des Anteils von NC-Studiengängen in den einzelnen Bundesländern. CHE Arbeitspapier, 2019, no. 223, 41 S.
40. Bloch R., Mitterle A. On stratification in changing higher education: the «analysis of status» revisited. *Higher Education*, 2017, no. 73 (6), pp. 929–946. DOI: 10.1007/s10734-017-0113-5.
41. Bloch R., Kreckel R., Mitterle A., Stock M. Stratifications of higher education in Germany. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2014, no. 17 (suppl. 3), pp. 243–261. DOI 10.1007/s11618-014-0531-4.
42. Mitterle A., Reisz R. D., Stock M. Vertical differentiation within the private higher education sector: An explorative study of stratification in German higher education. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2018, no. 21 (3), pp. 671–691. DOI: 10.1007/s11618-017-0803-x.
43. Yudkevich M. Diversity and uniformity in the structure of Russian postsecondary education. In: Ph. G. Altbach, L. Reisberg, H. Wit (eds.), *Responding to massification. Global perspectives on higher education*, Rotterdam, Sense Publishers, 2017, pp. 127–139. DOI: 10.1007/978-94-6351-083-7\_11.
44. Zymek B. Prozesse der Internationalisierung Bildungssystem. Von der Beharrungskraft und Auflösung nationaler Strukturen und Mentalitäten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2009, no. 55 (2), S. 175–193.

### References

1. Altbach P. G. Responding to massification. In: P. G. Altbach, L. Reisberg, H. Wit (eds.), *Responding to massification. Global perspectives on higher education*, Rotterdam, Sense Publishers, 2017, pp. 1–12. (In Eng.). DOI: 10.1007/978-94-6351-083-7\_1.
2. Triventi M. The role of higher education stratification in the reproduction of social inequality in the labor market, *Research in Social Stratification and Mobility*, 2013, no. 32(1), pp. 45–63. (In Eng.). DOI: 10.1016/j.rssm.2013.01.003.
3. Reimer D., Pollak R. Educational expansion and its consequences for vertical and horizontal inequalities in access to higher education in West Germany, *European Sociological Review*, 2010, no. 26(4), pp. 415–430. (In Eng.). DOI: 10.1093/esr/jcp029.
4. Lee S. J., Müller L. Institutional stratification and its effects on wages of higher education graduates in Germany and South Korea, *European Journal of Higher Education*, 2019, no. 9 (4), pp. 433–451. (In Eng.). DOI: 10.1080/21568235.2019.1666290.
5. Münch R., Schäfer L. O. Rankings, diversity and the power of renewal in science: A comparison between Germany, the UK and the US, *European Journal of Education*, 2014, no. 49 (1), pp. 60–76. (In Eng.). DOI: 10.1111/ejed.12065.
6. Krüger H. H., Helsper W., Sackmann R., Breidenstein G., Bröckling U., Kreckel R., Mierendorff J., Stock M. Mechanismen der Elitebildung in deutschen Bildungssystem Ausgangslage, Theoriediskurse, Forschungsstand, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2012, no. 15 (2), S. 327–343. (In Ger.). DOI: 10.1007/s11618-012-0271-2.
7. Bloch R., Kreckel R., Mitterle A., Stock M. Stratification through internationality in German higher education. In: C. Maxwell, U. Deppe, H.-H. Krüger, W. Helsper (Eds.), *Elite education and internationalisation: From the early years to higher education*, Palgrave Macmillan, 2017, pp. 257–278. (In Eng.). DOI: 10.1007/978-3-319-59966-3.
8. Protsch P., Solga H. The social stratification of the German VET system, *Journal of Education and Work*, 2016, no. 29 (6), pp. 637–661. (In Eng.). DOI: 10.1080/13639080.2015.1024643.
9. Allmendinger J. Educational systems and labor market outcomes, *European Sociological Review*, 1989, no. 5 (3), pp. 231–250. (In Eng.). DOI: 10.1093/oxfordjournals.esr.a036524.
10. Teichler U. Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten. Frankfurt; New York: Campus, 2005. 372 S. (In Ger.).
11. Kreckel R. Zwischen Spitzenforschung und Breitenausbildung. Strukturelle Differenzierungen an

- deutschen Hochschulen im internationalen Vergleich. In: H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R. T. Kramer, J. Budde (eds.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*, Wiesbaden, VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, S. 235–256. (In Ger.).
12. Wolter A. The expansion and structural change of postsecondary education in Germany. In: P. G. Altbach, L. Reisberg, H. Wit (eds.), *Responding to massification*, 2017, S. 115–126. (In Eng.). DOI: 10.1007/978-94-6351-083-7\_10.
13. Teichler U. Between over-diversification and over-homogenization: Five decades of search for a creative fabric of higher education. In: B. M. Kehm, B. Stensaker (eds.), *University Rankings, Diversity, and the New Landscape of Higher Education*, Rotterdam, Sense Publishers, 2009, pp. 155–181. (In Eng.). DOI: 10.1163/9789087908164\_011.
14. Kreckel R., Stock M. Hochschulbildung, akademische Forschung, vertikale Differenzierung: historische Entwicklungspfade in Deutschland, Frankreich und den USA, 2018, available at: [https://www.researchgate.net/publication/325596919\\_Hochschulbildung\\_akademische\\_Forschung\\_vertikale\\_Differenzierung\\_Historische\\_Entwicklungspfade\\_in\\_Deutschland\\_Frankreich\\_und\\_den\\_USA](https://www.researchgate.net/publication/325596919_Hochschulbildung_akademische_Forschung_vertikale_Differenzierung_Historische_Entwicklungspfade_in_Deutschland_Frankreich_und_den_USA) (accessed 01.11.2019). (In Ger.).
15. Altbach P. G. *Global perspectives on higher education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2016. 352 p. (In Eng.).
16. Knyazev E. A., Drantusova N. V. Differentsiatsiya v vysshem obrazovanii: osnovnye kontseptsii i podkhody k izucheniyu [Differentiation in higher education: the main concepts and approaches to study]. *University Management: Practice and Analysis*, 2012, no. 5, pp. 43–52. (In Russ.).
17. Clark B. R. Academic differentiation in national systems of higher education, *Comparative Education Review*, 1978, no. 22 (2), pp. 242–258. (In Eng.).
18. Unangst L. Diversification and differentiation in postsecondary education: What the research shows. In: Ph. G. Altbach, L. Reisberg, H. Wit (eds.), *Responding to massification. Global perspectives on higher education*, Rotterdam, Sense Publishers, 2017, pp. 13–25. (In Eng.). DOI: 10.1007/978-94-6351-083-7\_2.
19. Platonova D. P. Gorizontal'naya i vertikal'naya differentsiatsiya sistemy vysshogo obrazovaniya v Rossii [Horizontal and vertical diversity in Russian higher education]. *University Management: Practice and Analysis*, 2015, no. 4, pp. 19–30. (In Russ.).
20. Hartmann M. *Eliten und Macht in Europa. Ein internationaler Vergleich*. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt, 2007, 268 S. (In Ger.).
21. *Hochschulen in Zahlen 2019*, available at: [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-06-Hochschulsystem/Statistik/2018-05-17\\_Final\\_fuer\\_Homepage\\_2018.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-06-Hochschulsystem/Statistik/2018-05-17_Final_fuer_Homepage_2018.pdf) (accessed 02.02.2020). (In Ger.).
22. Leuze K. How structure signals status: Institutional stratification and the transition from higher education to work in Germany and Britain. *Journal of Education and Work*, 2011, no. 24(5), S. 449–475. (In Ger.). DOI: 10.1080/13639080.2011.596524.
23. Kreckel R. Die Forschungspromotion. Internationale Norm und nationale Realisierungsbedingungen. In: N. Huber, A. Schelling, S. Hornbostel (Hrsg.), *Der Dokortitel zwischen Status und Qualifikation*, IFQ-Working Paper, 2012, no. 12, S. 141–160. (In Ger.).
24. Kant I. *Der Streit der Fakultäten*. Leipzig: Verlag Philipp Reclam, 1984. 152 S. (In Ger.).
25. Stichweh R. Die Universalität wissenschaftlichen Wissens. In: K. Gloy, R. Zur Lippe (hg.), *Weisheit – Wissen – Information*, Göttingen, V&R Unipress, 2005, S. 177–191. (In Ger.).
26. Statistisches Bundesamt, *Bildung und Kultur: nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980–2018*. Wiesbaden: Metzler-Poeschel, 2002, 678 S., available at: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/kennzahlen-nichtmonetaer-2110431187004.pdf;jsessionid=00CE1677CA0E46F1921F1C75936E8397.internet742?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/kennzahlen-nichtmonetaer-2110431187004.pdf;jsessionid=00CE1677CA0E46F1921F1C75936E8397.internet742?__blob=publicationFile) (accessed 31.01.2020). (In Ger.).
27. Ananin D. P. Netraditsionnye studenty v sisteme vysshogo obrazovaniya Germanii [Non-traditional students in German higher education system]. *Prepodavatel XXI vek* [Lecturer of 21<sup>st</sup> century], 2017, no. 2, pp. 31–41. (In Russ.).
28. Trow M. Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In: J. J. F. Forest, P. G. Altbach (eds.), *International Handbook of Higher Education*, New York, 2006, vol. 1, pp. 243–280. (In Eng.). DOI: 10.1007/978-1-4020-4012-2\_13.
29. OECD, *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2017. 453 p. (In Eng.). DOI: 10.1787/eag-2017-en.
30. Müller W., Pollak R. Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: R. Becker, W. Lauterbach (eds.), *Bildung als Privileg*, Wiesbaden, Springer Verlag für Sozialwissenschaften, 2007, S. 305–344. (In Ger.). DOI: 10.1007/978-3-531-90339-2\_11.
31. Hüther O., Krücken G. *Higher education in Germany. Recent developments in an international perspective*. Cham: Springer, 2018. 263 p. (In Eng.). DOI: 10.1007/978-3-319-61479-3.
32. Schubert F., Engelage S. Bildungsexpansion und berufsstruktureller Wandel. In: A. Hadjar, R. Becker (hg.), *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen*, Wiesbaden, VS Verlag, 2006, S. 93–121. (In Ger.).
33. Schimank U. *Hochschulforschung im Schatten der Lehre*. Frankfurt a. M.; New York: Campus, 1995. 364 S. (In Ger.).
34. Schimank U., Winnes M. Jenseits von Humboldt? Entwicklungspfade des Verhältnisses von Forschung und Lehre in verschiedenen europäischen Hochschulsystemen. In: E. Stöltzing, U. Schimank (hrsg.), *Die Krise der Universitäten*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2001, S. 295–325. (In Ger.).
35. Pressemitteilung Nr. 026 vom 21. Januar 2020. Statistisches Bundesamt, available at: [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/01/PD20\\_026\\_213.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/01/PD20_026_213.html) (accessed 31.01.2020). (In Ger.).
36. *Schulabsolventinnen/-absolventen und Schulabgänger/-innen nach Art des Abschlusses*, available at: <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.3.14.html> (accessed 31.01.2020). (In Ger.).

37. Kreckel R. Rahmenbedingungen von Hochschulpolitik in Deutschland. In: D. Simon u. a. (hrsg.), *Handbuch Wissenschaftspolitik*, Wiesbaden, Springer VS, 2016, 2 Aufl., S. 59–77. (In Ger.).
38. Möller T., Schmidt M., Hornbostel S. Assessing the effects of the German Excellence Initiative with bibliometric methods, *Scientometrics*, 2016, no. 109, pp. 2217–2239. (In Eng.). DOI: 10.1007/s11192-016-2090-3.
39. Gehlke A., Hachmeister C.-D., Hüning L. Der CHE Numerus Clausus-Check 2019/20. Eine Analyse des Anteils von NC-Studiengängen in den einzelnen Bundesländern. CHE Arbeitspapier, 2019, no. 223, 41 S. (In Ger.).
40. Bloch R., Mitterle A. On stratification in changing higher education: the «analysis of status» revisited, *Higher Education*, 2017, no. 73 (6), pp. 929–946. (In Eng.). DOI: 10.1007/s10734-017-0113-5.
41. Bloch R., Kreckel R., Mitterle A., Stock M. Stratifications of higher education in Germany, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2014, no. 17 (suppl. 3), S. 243–261. (In Ger.). DOI 10.1007/s11618-014-0531-4.
42. Mitterle A., Reisz R. D., Stock M. Vertical differentiation within the private higher education sector: An explorative study of stratification in German higher education, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2018, no. 21(3), S. 671–691. (In Ger.). DOI: 10.1007/s11618-017-0803-x.
43. Yudkevich M. Diversity and Uniformity in the Structure of Russian Postsecondary Education. In: Ph. G. Altbach, L. Reisberg, H. Wit (eds.), *Responding to massification. Global perspectives on higher education*, Rotterdam, Sense Publishers, 2017, pp. 127–139. (In Eng.). DOI: 10.1007/978-94-6351-083-7\_11.
44. Zymek B. Prozesse der Internationalisierung Bildungssystem. Von der Beharrungskraft und Auflösung nationaler Strukturen und Mentalitäten, *Zeitschrift für Pädagogik*, 2009, no. 55 (2), S. 175–193. (In Ger.).

*Рукопись поступила в редакцию 18.12.2019*  
Submitted on 18.12.2019

*Принята к публикации 18.02.2020*  
Accepted on 18.02.2020

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

**Ананин Денис Павлович** – кандидат педагогических наук, научный сотрудник Института институциональных исследований Высшей школы экономики; dananin@hse.ru.

**Крекель Райнхард** – доктор философии, заслуженный профессор Института социологии Галле-Виттенбергского университета им. Мартина Лютера; reinhard.kreckel@soziologie.uni-halle.de.

**Denis P. Ananin** – PhD (Pedagogy), Research Fellow of the Center for Institutional Studies, Higher School of Economics; dananin@hse.ru.

**Reinhard Kreckel** – Dr. phil., Professor emeritus of Institute of Sociology, Martin Luther University Halle-Wittenberg; reinhard.kreckel@soziologie.uni-halle.de.

\* Материал подготовлен при использовании публикации:

Kreckel R., Stock M. Hochschulbildung, akademische Forschung, vertikale Differenzierung: historische Entwicklungspfade in Deutschland, Frankreich und den USA, Preprint, June 2018. URL: [https://www.researchgate.net/publication/325596919\\_Hochschulbildung\\_akademische\\_Forschung\\_vertikale\\_Differenzierung\\_Historische\\_Entwicklungspfade\\_in\\_Deutschland\\_Frankreich\\_und\\_den\\_USA](https://www.researchgate.net/publication/325596919_Hochschulbildung_akademische_Forschung_vertikale_Differenzierung_Historische_Entwicklungspfade_in_Deutschland_Frankreich_und_den_USA) (дата обращения: 01.12.2019).

## НАЦИОНАЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МОНИТОРИНГА ИХ РЕАЛИЗАЦИИ В СФЕРЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*А. В. Федотов<sup>а</sup>, К. В. Лебедев<sup>б</sup>, А. А. Коваленко<sup>а</sup>, А. О. Полушкина<sup>б</sup>*

*<sup>а</sup>Российская академия народного хозяйства и государственной службы  
при Президенте Российской Федерации  
Россия, 119571, Москва, проспект Вернадского, 82; fedotov-av@ranepa.ru*

*<sup>б</sup>МИРЭА – Российский технологический университет  
Россия, 19454, Москва, проспект Вернадского, 78; akvl@yandex.ru*

*Аннотация.* В настоящей концептуальной статье на основе анализа отечественной и зарубежных методологий мониторинга развития образования и практики их применения предлагаются направления и методы совершенствования мониторинга реализации национальных проектов в части подготовки кадров по профессиональным образовательным программам всех уровней. Проблема корректного определения количественных показателей подготовки кадров в процессе реализации национальных проектов актуальна как для вузов при выработке управленческих решений по стратегии их развития в сопоставлении с национальными целями и стратегическими задачами развития страны, так и для органов государственного управления. Последние при подготовке решений должны опираться на информационную базу, корректно отображающую ход и результаты реализации национальных проектов. Анализ используемых в России форм федерального статистического наблюдения подготовки кадров позволил обнаружить ряд недостатков, затрудняющих систематический мониторинг реализации национальных проектов, также в процессе исследования были выявлены примеры некорректного задания целевых показателей подготовки кадров в национальных проектах. Именно это послужило причиной написания данной статьи, цель которой – предложить направления развития методик мониторинга подготовки кадров в системе непрерывного профессионального образования и реализации национальных проектов в этой части.

В статье рассматриваются и сопоставляются методология и основные методики мониторинга подготовки кадров, применяемые в ЕС, ОЭСР, США, России, выявляются их основные различия, преимущества и недостатки, в том числе при использовании в межстрановых сравнениях. Проведенный анализ показал, что для целей мониторинга реализации национальных проектов зарубежные методики в силу методологических особенностей не могут использоваться для оперативного мониторинга, а российская система федерального статистического наблюдения требует определенной модификации, которая достаточно легко реализуема и позволит обеспечить мониторинг реализации национальных проектов в части подготовки кадров с профессиональным образованием.

Приведенные в статье предложения по совершенствованию системы мониторинга реализации национальных проектов могут в последующем детализироваться в соответствии с целями мониторинга, а также послужить основой для исследований в сфере гармонизации российской и зарубежных методологий мониторинга образования. С точки зрения практики университетского менеджмента предлагаемые направления совершенствования мониторинга реализации национальных проектов могут в инициативном порядке реализовываться на уровне конкретных вузов, что позволит им оценить состояние и результативность своего вклада в реализацию национальных проектов. Предложенные в статье новые конкретные методы организации мониторинга реализации национальных проектов в части подготовки кадров и направления совершенствования мониторинга системы непрерывного профессионального образования могут использоваться органами управления образованием и вузами для совершенствования мониторинга реализации национальных проектов и мониторинга системы непрерывного профессионального образования в целом и ее отдельных элементов.

*Ключевые слова:* национальные проекты, мониторинг, подготовка кадров, непрерывное профессиональное образование, федеральное статистическое наблюдение, статистический инструментарий.

*Для цитирования:* Национальные проекты и совершенствование мониторинга их реализации в сфере непрерывного профессионального образования / А. В. Федотов, К. В. Лебедев, А. А. Коваленко, А. О. Полушкина // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24, № 1. С. 28–43. DOI: 10.15826/umpa.2020.01.002.

## NATIONAL PROJECTS AND IMPROVEMENT OF MONITORING OF THEIR IMPLEMENTATION IN THE SPHERE OF LIFELONG VOCATIONAL TRAINING

*A. V. Fedotov<sup>a</sup>, K. V. Lebedev<sup>b</sup>, A. A. Kovalenko<sup>a</sup>, A. O. Polushkina<sup>b</sup>*

*<sup>a</sup>The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, 82 Vernadskogo av, Moscow, 119571, Russian Federation; fedotov-av@ranepa.ru*

*<sup>b</sup>MIREA – Russian Technological University the Russian Federation, 78 Vernadskogo av, Moscow, 119454, Russian Federation; akvl@yandex.ru*

**Abstract.** This is a concept article proposing trends and methods to improve monitoring of national projects in terms of training personnel for professional development programs at all levels. The paper is based on analysing Russian and international methodologies and practices of education development monitoring. The problem of precise defining personnel development quantitative indicators within national projects implementation is significant both for universities as a part of management decision planning and for government structures, with an information database (correctly representing the process and results of implementing national projects) to be relied upon by the latter. The analysis of Russian federal statistic monitoring forms of personnel development has revealed a number of weaknesses which complicate regular monitoring of national projects implementation. The research has also shown examples of incorrect key indicators setting. The article mainly aims at proposing directions for personnel development methods in ongoing professional development education system according to national project purposes in this part. The article compares EU's, OECD's, USA's, and Russian methodologies and basic monitoring techniques for personnel development. There are revealed their significant differences, advantages and disadvantages, including those used within cross-country comparisons. The analysis shows that foreign models of projects framework cannot be applied to operational monitoring of national projects implementation. The Russian system of federal statistical monitoring requires a certain modification, which can be implemented quite easily and can provide monitoring of national projects implementation in terms of professional development. The article proposes suggestions on improving the monitoring system of national projects implementation according to monitoring purposes. Besides, it can be a basis for future harmonization research for Russian and foreign methodologies of education monitoring. Universities may use the suggestions expressed in the paper for improving national projects implementation monitoring as a part of their management practice. It will allow them to estimate a status and efficiency of their contribution to national projects implementation. The newly proposed methods of national projects realization monitoring can be used by educational bodies and universities within personnel training and improving the system of lifelong vocational training. These methods may be of help when developing control national projects implementation monitoring and vocational training system monitoring in general or in its parts.

**Key words:** national projects, monitoring, personnel training, lifelong vocational training, Federal statistical observation, statistical tools.

**For citation:** Fedotov A. V., Lebedev K. V., Kovalenko A. A., Polushkina A. O. National Projects and Improvement of Monitoring of their Implementation in the Sphere of Lifelong Vocational Training. *University Management: Practice and Analysis*, 2020; 24(1): 28–43. (In Russ.). DOI: 10.15826/umpa.2020.01.002.

Эффективная реализация национальных проектов требует соответствующего информационного обеспечения принимаемых решений как по вопросам финансирования, так и по определению организационно-экономических механизмов, позволяющих достичь поставленных в национальных проектах целей. Очевидно, что это требует наличия системы мониторинга реализации национальных проектов – либо созданной заново, либо основанной на модификации существующих систем мониторинга и федерального статистического наблюдения. Определенное значение для аутентичности данных мониторинга реализации национальных проектов имеет и корректность определения целевых показателей, характеризующих ход выполнения национальных проектов.

В настоящей работе рассматриваются проблемы формирования системы мониторинга реализации национальных проектов в части подготовки кадров в системе непрерывного профессионального образования, анализируются влияющие на создание эффективной системы мониторинга проблемы и предлагаются возможные решения по использованию для целей мониторинга национальных проектов существующей системы федерального статистического наблюдения с ее незначительной модификацией.

Работа выполнена в рамках государственного задания Минобрнауки России (тема «Аналитические исследования в области выполнения НИОКР в рамках ФЦП, стратегических документов сферы науки и высшего образования,

а также текущего состояния высшего образования в Российской Федерации. Разработка предложений по организации мониторинга выполнения НИОКР в рамках ФЦП по корректировке стратегических документов в сфере науки и высшего образования, по совершенствованию статистического инструментария в сфере высшего образования», № 075-00226-19-04 от 07.06.2019).

Зарубежный и международный опыт мониторинга реализации комплексных проектов развития сферы образования показывает, что в Европе ближайшим аналогом национальных проектов являются тематические или отраслевые программы развития Европейской комиссии, осуществляемые в рамках сотрудничества стран – участниц Евросоюза. Программы затрагивают широкий спектр проблем, из которых формируются отдельные проекты на национальном или региональном уровне. Важная составляющая реализации таких программ – их мониторинг и оценка результатов.

Мониторинг программ и проектов, реализуемых Евросоюзом, может являться как внешним, так и внутренним. Оба формата регламентируются общими рекомендациями к процессу организации мониторинга и оценки [1]. Внутренний мониторинг может осуществляться партнерами – исполнителями программ или входящих в них проектов; правительством страны, где реализуется проект; негосударственными и общественными организациями; сотрудниками Европейской комиссии или ее региональным представительством. Внешний или независимый мониторинг производится генеральным директором Европейской комиссии по переговорам о соседстве и развитии<sup>1</sup>, а также нанятыми им внешними аудиторскими агентствами.

Для оценки эффективности проектов используются такие критерии, как актуальность, результативность, устойчивость результата, степень воздействия, согласованность с прочими программами, получение добавленной стоимости. В начале реализации проекта утверждается дорожная карта мониторинга и отчетности, на основе которой формируются показатели эффективности программы и периодичность их предоставления. В структуру мониторинга также включаются:

- анализ отчетных документов и статистики о выполнении показателей;
- очные встречи с целью обзора текущих действий по проекту и степени их успешности;
- встречи с непосредственными исполнителями проекта, инвесторами, представителями

<sup>1</sup>Directorate-General for Neighbourhood and Enlargement Negotiations (DG NEAR).

государственных структур и любых заинтересованных участников проекта;

- аудит на местах.

Помимо оценки текущего состояния проводится систематическая оценка влияния уже завершенных программ и проектов на конкретную страну или Евросоюз в целом. Полученный результат используется для подготовки предложений по дальнейшим этапам развития экономики и инфраструктуры в соответствующей сфере.

Другим инструментом глобальной оценки эффективности является проект анализа национальной статистики ОЭСР по странам. Статистические данные по всем отраслям собираются через систему региональных агентств и формируют профиль каждой страны-участника. На основании полученных данных составляются срезы по оценке отдельных отраслей, например ежегодный статистический отчет по образованию Education at a Glance [2].

Анализ национальных систем образования в проекте анализа национальной статистики стран ОЭСР проводится по трем уровням:

- система образования в целом;
- поставщики образовательных услуг;
- непосредственные участники образовательного процесса (преподаватели, студенты).

Соответственно по результатам анализа формируются три группы данных: начальные и итоговые показатели образовательного процесса; доступность различных уровней образования и их взаимосвязь; внешние факторы, влияющие на образование. Каждая группа в дальнейшем адаптируется под национальные системы сбора статистики и приводится в обобщенный формат согласно методикам ОЭСР [3].

Национальные аналитические отчеты в этой методике показывают текущее состояние образовательной системы исходя из предоставленных данных об экономике, демографии, образовательных организациях и программах. Благодаря этому формируется срез данных, на который ссылаются при дальнейшей оценке образования в странах.

Однако несмотря на повсеместное использование статистики ОЭСР, некоторые исследователи отмечают, что усреднение национальных показателей с целью дальнейшего межстранового сравнения несколько искажает итоговую картину. Так, после критики системы австралийского образования профессор Г. Шаррок (G. Sharrock) из Мельбурнского университета опубликовал результаты сравнения национальной статистики с выводами отчета ОЭСР, где отметил неточности интерпретации показателей, связанные с их

усреднением в общем сравнении [4]. Эта тема была развита в 2019 году, когда К. Юдесен (C. Ydesen) и А. Бомхолт (A. Bomholt) рассмотрели отчеты ОЭСР по Австралии в исторической перспективе и отметили, что фокус на экономике мешает достоверно оценить эффективность образования как системы и сглаживает различия на национальном уровне [5].

Некоторые исследователи отмечают также проблемы в одном из основных источников оценки систем образования, созданном ОЭСР, – в международной программе по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) [6, 7]. Большая часть замечаний здесь связана с достоверностью проводимой оценки, а также последующей интерпретации результатов. Тем не менее и критики, и сторонники программы считают, что ее внедрение позволило значительно расширить сбор статистики по образованию, возможности для последующей аналитики, а также влияние на внутреннюю политику стран в области образования и социальной сферы [1].

Для ОЭСР поднятые вопросы не являются новыми, организация регулярно проводит онлайн-дискуссию на тему достоверности предоставляемых показателей (например, в формате The OECD Statistics Newsletter<sup>2</sup>) и отмечает, что одним из вариантов решения проблемы является передача процесса их сбора в национальные организации. Каждой стране, как считают эксперты ОЭСР, лучше самой решать, как интерпретировать собранную статистику в общий формат. Таким образом создается наиболее точный профиль страны, который можно использовать при дальнейшем анализе.

На национальном уровне мониторинг образовательных и иных государственных проектов производится ответственными министерствами или подведомственными им организациями. В США, например, сбор статистики по образованию ведет Национальный центр образовательной статистики (см., например, [9]). Анализ и дальнейшая интерпретация результатов обычно проводятся в отраслевом министерстве. Если программы затрагивают несколько регионов (штатов), оценкой на местах занимаются региональные органы управления.

В России мониторинг исполнения национальных проектов осуществляется также Счетной палатой Российской Федерации. Проводится он в соответствии с прогнозными показателями, установленными в самих национальных проектах,

<sup>2</sup> См.: Site for the policy dialogue and implementation support to OECD member. URL: <http://www.oecd.org/education/policyadvice.htm> (дата обращения: 27.01.2019).

и включает ежемесячные, ежеквартальные и ежегодные отчеты, содержащие описание текущего состояния проекта, степени его исполнения, достижения контрольных точек и возникающих рисков.

В ходе предварительной оценки Счетная палата отметила недостаточную информативность показателей, заложенных в национальные проекты в соответствии с федеральным законом «Об официальном статистическом учете и системе государственной статистики в Российской Федерации»<sup>3</sup>. Недостаточно прозрачны данные об использовании финансирования, поскольку часть проектов не привязана к электронным системам мониторинга и контроля финансов [10].

Национальные проекты, разработанные в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204<sup>4</sup>, в большинстве случаев содержат в качестве ожидаемых результатов их реализации (или обеспечивающих их достижение условий) ряд показателей, характеризующих планируемые объемы подготовки кадров в сфере непрерывного профессионального образования. Наряду с государственными программами, действовавшими и действующими в 2013–2020 годах, национальные проекты становятся одними из основных целеполагающих документов, определяющих объемы подготовки кадров в системе непрерывного профессионального образования. Сводные данные о заявленных потребностях в подготовке кадров по образовательным программам разного уровня в государственных программах и национальных проектах приведены в табл. 1.

Как видно из представленных в табл. 1 данных, объемы подготовки кадров, предусмотренные национальными проектами, достаточно большие, а по отдельным уровням образования они существенно превышают фактические объемы подготовки кадров по образовательным программам соответствующих уровней. Возможной причиной наблюдаемого дисбаланса является невыполнение при разработке национальных проектов требования пункта 16 Правил разработки, корректировки, осуществления мониторинга и контроля

<sup>3</sup> См.: Федеральный закон «Об официальном статистическом учете и системе государственной статистики в Российской Федерации» от 29 ноября 2007 года № 282-ФЗ // КонсультантПлюс : сайт. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_72844/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_72844/) (дата обращения: 27.01.2020).

<sup>4</sup> См.: Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» // Гарант : информационно-правовой портал. URL: <https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1195467/> (дата обращения: 16.12.2020).

**Потребность в подготовке кадров, предусмотренная государственными программами и национальными проектами**

Table 1

**Demand on personnel training in government programs and national projects**

Показатель	Образовательные программы			Всего
	Среднее профессиональное образование	Высшее образование	Дополнительное профессиональное образование	
Подготовка кадров, предусмотренная государственными программами				
Всего за период действия государственных программ (2013–2020 гг.), тыс. чел.	1 800,0	4 800,0	134 400,0	141 000,0
В среднем в год в период действия государственных программ (2013–2020 гг.), тыс. чел.	225,0	600,0	16 800,0	17 625,0
Подготовка кадров, предусмотренная национальными проектами				
Всего за период действия национальных проектов (2019–2024 гг.), тыс. чел.	14 100,0	995,9	57 962,5	72 058,4
В среднем в год в период действия национальных проектов (2019–2024 гг.), тыс. чел.	2 183,3	166,0	9 660,4	12 009,7
Фактически подготовлено, тыс. чел.				
2014 г.	850,0	1 230,0	3 800,0	5 880,0
2015 г.	820,0	1 300,0	4 300,0	6 420,0
2016 г.	880,0	1 150,0	5 400,0	7 430,0
2017 г.	690,0	970,0	5 960,0	7 620,0
2018 г.	700,0	930,0	6 020,0	7 650,0

*Примечание.* Приведено по источникам [11, 12].

реализации прогноза социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочный период<sup>5</sup>, который предусматривает обязательное наличие в целеполагающих документах (к каковым, безусловно, относятся и национальные проекты) показателей численности рабочей силы, занятой в экономике, и других данных, позволяющих верифицировать прогнозные данные.

При детальном анализе разделов национальных проектов, содержащих показатели подготовки кадров, можно выявить ряд проблем, затрудняющих мониторинг результатов их реализации в части подготовки кадров по образовательным программам разных уровней. Например, практически во всех содержащих показатели подготовки кадров национальных проектах отсутствует разделение объемов подготовки по направлениям подготовки [хотя бы до уровня укрупненных

групп направлений (специальностей) подготовки, далее – УГН(С)]. Как следствие, невозможно оценить не только степень достижения намеченных в национальных проектах показателей, но и то, насколько способствуют этому фактические объемы подготовки в настоящее время. Приведем в качестве примера показатели отдельных национальных проектов.

В национальном проекте «Цифровая экономика» за период его действия предусмотрена подготовка 450 тыс. специалистов с высшим образованием (в среднем 75 тыс. чел в год), однако каких-либо оговорок, по каким именно направлениям (специальностям) готовятся специалисты, обеспечивающие формирование и развитие цифровой экономики, в нацпроекте нет. Если же сравнить фактический прием и выпуск по УГН(С), которые непосредственно относятся к «цифровизации» экономических процессов, с показателями национального проекта «Цифровая экономика» (табл. 2), то можно сделать вывод, что при сохранении существующих тенденций роста численности обучающихся

<sup>5</sup> См.: Постановление Правительства РФ от 5 августа 2013 года № 662 (ред. от 25 мая 2019 года) «Об осуществлении мониторинга системы образования» (вместе с «Правилами осуществления мониторинга системы образования») // Гарант : информационно-правовой портал. URL: <http://base.garant.ru/70429494/> (дата обращения: 16.12.2019).

Таблица 2

**Фактические показатели подготовки кадров по УГН(С), непосредственно связанным с «цифровизацией» экономики, и целевые показатели национального проекта «Цифровая экономика»**

Table 2

**Actual personnel training indicators by aggregated direction groups specifically related to «digitization» of economy and «Digital economy» national project key indicators**

Показатель	Численность специалистов, чел.
Среднегодовое количество подготавливаемых специалистов с высшим образованием, предусмотренное национальным проектом «Цифровая экономика»	75 000
Фактический выпуск в 2018 г. специалистов с высшим образованием по УГН(С) (бакалавриат, специалитет, магистратура), непосредственно связанным с «цифровизацией»	53 638
Фактический прием в 2018 г. (бакалавриат, специалитет, магистратура всех форм обучения и источников финансирования) по УГН(С), непосредственно связанным с «цифровизацией»	104 973
Ожидаемый выпуск бакалавров в 2018/19 учебном году по указанным УГН(С)	45 114
Ожидаемый выпуск специалистов в 2018/19 учебном году по указанным УГН(С)	1 958
Ожидаемый выпуск магистров в 2018/19 учебном году по указанным УГН(С)	14 416
Итого выпуск в 2018/19 учебном году по программам высшего образования всех уровней (кроме аспирантуры), непосредственно связанным с «цифровизацией»	61 488

*Примечание.* Рассчитано по источнику [13].

по соответствующим УГН(С) национальный проект будет заведомо выполнен.

В рамках национального проекта «Образование» предусмотрена подготовка кадров по образовательным программам дополнительного профессионального образования (опять же – без указания конкретных направлений образовательных

программ) в объемах, которые уже сегодня многократно меньше, чем фактические объемы обучения в системе ДПО (табл. 3).

Необходимо пояснить, почему в табл. 3 представлены показатели подготовки кадров не только по программам дополнительного профессионального образования, но и по программам среднего

Таблица 3

**Запланированные национальным проектом «Образование» и фактические объемы обучения по профессиональным образовательным программам**

Table 3

**Planned and actual volumes of personnel development by professional educational programs according to the «Education» national project**

Показатель	Образовательные программы		
	Среднее профессиональное образование	Высшее образование	Дополнительное профессиональное образование
Запланировано, тыс. чел.			
Подготовка в целом за период 2019–2024 гг.	14 100,0	0	17 615,2
Подготовка в среднем за год	2 183,3	0	2 935,9
Фактически подготовлено, тыс. чел.			
2014 г.	850,0	1 230,0	3 820,0
2015 г.	820,0	1 300,0	4 300,0
2016 г.	883,0	1 150,0	5 400,0
2017 г.	688,0	970,0	5 940,0
2018 г.	700,0	970,0	6 020,0

*Примечание.* Приведено по источнику [11].

профессионального образования. Это обусловлено невозможностью разделить объемы подготовки, предусмотренные п. 1.6 Федерального проекта «Новые возможности для каждого», в котором приводится следующий ожидаемый результат: «Прошли обучение по программам непрерывного образования в образовательных организациях высшего образования, реализующих дополнительные образовательные программы и программы профессионального обучения». Этот проект характеризуется соответствующими количественными показателями (в 2019 году – не менее 1,9 млн человек; в 2020 году – не менее 2,0 млн человек; в 2021 году – не менее 2,1 млн человек; в 2022 году – не менее 2,4 млн человек; в 2023 году – не менее 2,7 млн человек; в 2024 году – не менее 3 млн человек; итого за 2019–2024 годы – 14,1 млн человек). Очевидно, что такая формулировка п. 1.6 не только не соответствует формальному делению образовательных программ, установленному законодательством<sup>6</sup> и формами федерального статистического наблюдения, но и почему-то ограничивает состав образовательных организаций, обеспечивающих обучение по программам профессионального обучения, только вузами (заметим, что под термином «профессиональное обучение» понимается в том числе и обучение рабочим профессиям). Таким образом, национальный проект «Образование» фактически ограничивает организации, обучающие по таким программам, только вузами, что достаточно странно. При такой формулировке невозможно однозначно определить, по какой программе готовятся кадры в рамках данного национального проекта – по программе дополнительного профессионального образования (далее – ДПО) или профессионального образования (далее – ПО). Именно поэтому в табл. 3 показатель 14,1 млн чел. условно отнесен к программам среднего профессионального образования (далее – СПО). Соответственно вряд ли возможно и достоверное соотнесение получаемых при мониторинге данных с представленными в национальном проекте «Образование» целевыми показателями его выполнения.

Можно привести достаточно много аналогичных примеров, затрудняющих либо делающих невозможным, а иногда и ненужным мониторинг выполнения национальных проектов. Так, федеральным проектом «Обеспечение медицинских организаций системы здравоохранения

<sup>6</sup>См.: Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Гарант : информационно-правовой портал. URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 29.01.2020).

квалифицированными кадрами» национального проекта «Здравоохранение» определен следующий ожидаемый результат: численность *врачей и средних медицинских работников* в медицинских организациях... составляет не менее... (в 2019 г. – 1 833 тыс.; в 2020 г. – 1 856 тыс.; в 2021 г. – 1 881 тыс.; в 2022 г. – 1 908 тыс.; в 2023 г. – 1 945 тыс.; в 2024 г. – 1 994 тыс.). При этом, по данным Росстата, на 1 октября 2018 года численность среднего медицинского персонала составила 1 525 000 чел. [14], врачей (на 1 февраля 2019 года) – 467 000 чел. [6], итого на начало реализации национального проекта примерно 1 992 000 чел., то есть фактическая ситуация уже соответствует плану на 2024 год. Очевидно, что мониторинг выполнения показателей, заведомо достигнутых до начала действия нацпроекта, вряд ли целесообразен.

Однако цель настоящей работы – не в анализе качества и содержания нацпроектов в части подготовки кадров, а в рассмотрении наиболее рациональных вариантов системы мониторинга реализации этих проектов. Есть два принципиальных подхода к организации такого мониторинга – разработка новых форм отчетности или базирование на существующих формах статистического наблюдения с их соответствующей модификацией.

По нашему мнению, модификация существующей системы федерального статистического наблюдения проще и не требует принципиальной перестройки структуры и содержания форм статистического наблюдения. Это также обеспечивает преемственность информации разных лет.

Рассмотрим такой подход на примере дополнительного профессионального образования (ДПО выбрано по двум причинам – в силу самого большого числа обучаемых в этой подсистеме и достаточно короткой формы федерального статистического наблюдения № 1-пк<sup>7</sup>). Прежде всего отметим, что существующая система отчетности о подготовке кадров в разрезе элементов (подсистем) системы непрерывного профессионального образования не всегда позволяет получить полные сводные данные о количестве

<sup>7</sup>См.: Приказ Федеральной службы государственной статистики от 19 августа 2016 года № 437 «О внесении изменения в Приложение 1 к приказу Росстата от 10 августа 2016 г. № 409 «Об утверждении статистического инструментария для организации Министерством образования и науки Российской Федерации федерального статистического наблюдения за деятельностью образовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по дополнительным профессиональным программам, и организаций, осуществляющих образовательную деятельность по основным программам профессионального обучения» // Гарант : информационно-правовой портал. URL: <https://base.garant.ru/71478028/> (дата обращения: 16.12.2019).

Таблица 4

**Образовательные организации, в которых может осуществляться подготовка кадров по профессиональным образовательным программам**

Table 4

**Educational organizations providing vocational training on professional education programs**

Категория образовательной организации в соответствии с классификатором ОК 018-2014	Название образовательной организации
30	Образовательное учреждение начального профессионального образования
31	Профессионально-техническое училище
40	Образовательное учреждение среднего профессионального образования
41	Училище
42	Техникум
43	Колледж
50	Образовательное учреждение высшего профессионального образования (высшее учебное заведение)
51	Высшее училище
52	Школа-студия
53	Консерватория
54	Институт
55	Университет
56	Академия
61	Негосударственное (частное) образовательное учреждение
69	Другие учреждения, осуществляющие образовательный процесс

образовательных и иных организаций, реализующих образовательные программы различных уровней, что усложняет оценку достоверности имеющихся сведений о подготовке кадров по различным образовательным программам. В частности, согласно п. 5 Правил осуществления мониторинга системы образования<sup>8</sup> сбор, обработка и анализ информации в отношении составляющих системы образования, предусмотренных частью 1 статьи 10 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»<sup>9</sup>, осуществляются Минобрнауки России (с 2018 года – Минобрнауки России и Минпросвещения России в сфере своей компетенции) вне зависимости от вида, уровня и направленности образовательных программ и организационно-правовых форм организаций, входящих в систему образования, за исключением федеральных государственных организаций, осуществляющих образовательную

деятельность, указанных в статье 81 Закона об образовании в Российской Федерации<sup>10</sup> (организации, осуществляющие образовательную деятельность и находящиеся в ведении Генеральной прокуратуры Российской Федерации, Следственного комитета Российской Федерации, Службы внешней разведки Российской Федерации, федерального органа исполнительной власти в области обеспечения безопасности).

В контексте непрерывного профессионального образования и в соответствии с классификатором ОК 018–2014<sup>11</sup> мониторинг выполнения национальных проектов в части подготовки кадров по профессиональным образовательным программам всех уровней должен проводиться в отношении указанных в табл. 4 образовательных организаций 15 категорий, обеспечивающих

<sup>8</sup> См.: Постановление Правительства РФ от 5 августа 2013 года № 662 «Об осуществлении мониторинга системы образования».

<sup>9</sup> См.: Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

<sup>10</sup> См.: Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

<sup>11</sup> См.: Приказ Росстандарта от 12 декабря 2014 года № 2019-ст «О принятии и введении в действие Общероссийского классификатора информации о населении (ОКИН) ОК 018-2014» // КонсультантПлюс : сайт. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_181278/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_181278/) (дата обращения: 15.12.2019).

в совокупности подготовку кадров по образовательным программам 6 уровней.

Необходимо отметить, что никакой привязки к национальным проектам соответствующие фазы<sup>12</sup> не предусматривают.

Рассмотрим более подробно формы федерального статистического наблюдения в сфере профессионального образования и возможное отражение в них привязки к национальным проектам (табл. 5). В целом всю отчетность можно разбить на две группы – отчетность организаций,

<sup>12</sup> См.: Приказ Росстандарта от 12 декабря 2014 года № 2019-ст «О принятии и введении в действие Общероссийского классификатора информации о населении (ОКИН) ОК 018–2014».

осуществляющих образовательную деятельность, и отчетность работодателей по обучению работников. Необходимо отметить, что с 2013 года по 2018 год формы федерального статистического наблюдения многократно изменялись.

Имеется также представляемая работодателями один раз в 3–4 года форма федерального статистического наблюдения № 1-кадры<sup>13</sup>, которая

<sup>13</sup> См.: Приказ Федеральной службы государственной статистики от 28 сентября 2016 года № 554 «Об утверждении статистического инструментария для организации федерального статистического наблюдения за повышением квалификации и профессиональной подготовкой работников организаций» // Гарант : информационно-правовой портал. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71400106> (дата обращения: 16.12.2019).

Таблица 5

**Статистические разрезы данных, приведенных в формах федерального статистического наблюдения по подготовке кадров по профессиональным образовательным программам в образовательных и иных осуществляющих образовательную деятельность организациях**

Table 5

**Statistical data presented in the forms of federal monitoring of vocational training on professional education programs in educational institutions or other educational organisations**

№ п/п	Уровень (вид) образовательной программы	Отчетная форма	Статистические разрезы данных отчетности по подготовке кадров	Наличие данных в привязке к государственным программам
1	Профессиональное обучение, в том числе обучение по программам повышения квалификации по профессиям и должностям служащих, требующим профессионального обучения	ПО <sup>1)</sup>	Выпуск по программам профессиональной подготовки по профессиям рабочих, должностям служащих: – всего; – в том числе по профессиям (должностям), по источникам финансирования (федеральный бюджет, бюджет субъекта федерации, местный бюджет, средства обучаемых, иных физических лиц, юридических лиц). Выпуск по программам переподготовки рабочих, служащих: – всего; – в том числе по профессиям (должностям), по источникам финансирования (федеральный бюджет, бюджет субъекта федерации, местный бюджет, средства обучаемых, иных физических лиц, юридических лиц). Выпуск по программам повышения квалификации рабочих, служащих: – всего; – в том числе по профессиям (должностям), по источникам финансирования (федеральный бюджет, бюджет субъекта федерации, местный бюджет, средства обучаемых, иных физических лиц, юридических лиц). Распределение выпуска по уровню полученного образования (основное общее, среднее общее, профессиональное по программам профессиональной подготовки по профессиям рабочих, должностям служащих, среднее профессиональное по программам подготовки по профессиям рабочих, должностям служащих), в том числе по программам профессиональной подготовки по профессиям рабочих, должностям служащих, по программам профессиональной переподготовки по профессиям рабочих, должностям служащих, по программам повышения квалификации рабочих (служащих)	Нет

<sup>1)</sup> См.: Приказ Росстата (Федеральной службы государственной статистики) от 22 ноября 2017 года № 772 // Гарант : информационно-правовой портал. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71715216/> (дата обращения: 16.12.2019).

Продолжение табл. 5  
Table 5 continues

№ п/п	Уровень (вид) образовательной программы	Отчетная форма	Статистические разрезы данных отчетности по подготовке кадров	Наличие данных в привязке к государственным программам
2	Профессиональное обучение, в том числе обучение по программам повышения квалификации по профессиям и должностям служащих, требующим профессионального обучения	1-пк начиная с отчетности за 2016 г. <sup>2)</sup>	Численность лиц, принявших участие в мероприятиях, направленных на профессиональное развитие граждан, продолжительностью от 4 до 15 часов – всего, в том числе по возрастам, из них с применением ИКТ, из них приняли участие: – в профессиональных конференциях – всего и с разбивкой по продолжительности; – в семинарах, совещаниях по обмену опытом – всего и с разбивкой по продолжительности; – в семинарах, совещаниях; – в тренингах – всего и с разбивкой по продолжительности; – в иных мероприятиях – всего и с разбивкой по продолжительности	Нет
3	Профессиональное обучение, в том числе обучение по программам повышения квалификации по профессиям и должностям служащих, требующим профессионального обучения	СПО-1 <sup>3)</sup>	Выпуск фактический с 01.10 прошлого года по 30.09 текущего года и ожидаемый до конца календарного года, в том числе обучавшихся за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджета субъекта федерации, местного бюджета, по договорам об оказании платных образовательных услуг, из общего ожидаемого выпуска – выпуск из числа студентов, заключивших договор о целевом обучении; в том числе выпуск студентов с ограниченными возможностями здоровья; в том числе детализация численности выпущенных по формам оплаты за обучение, по возрасту, выпуск по категориям льготного обеспечения очной формы обучения: – по программам подготовки квалифицированных рабочих, служащих на базе основного общего образования – всего, в том числе по профессиям; – по программам подготовки квалифицированных рабочих, служащих на базе среднего общего образования – всего, в том числе по профессиям; – всего по программам подготовки квалифицированных рабочих, служащих, из них по программам среднего профессионального образования	
4	СПО	СПО-1 <sup>4)</sup>	Выпуск фактический с 01.10 прошлого года по 30.09 текущего года и ожидаемый до конца календарного года; в том числе обучавшихся за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджета субъекта федерации, местного бюджета, по договорам об оказании платных образовательных услуг; из общего ожидаемого выпуска – выпуск из числа студентов, заключивших договор о целевом обучении; из общего ожидаемого выпуска, в том числе женщин; в том числе выпуск студентов с ограниченными возможностями здоровья; в том числе детализация численности выпущенных по формам оплаты за обучение, по возрасту, выпуск по категориям льготного обеспечения очной формы обучения:	

<sup>2)</sup> См.: Приказ Федеральной службы государственной статистики от 10 августа 2016 года № 409 «Об утверждении статистического инструментария для организации Министерством образования и науки Российской Федерации федерального статистического наблюдения за деятельностью образовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по дополнительным профессиональным программам, и организаций, осуществляющих образовательную деятельность по основным программам профессионального обучения» // Гарант : информационно-правовой портал. URL: <https://base.garant.ru/71468672/> (дата обращения: 16.12.2019).

<sup>3)</sup> См.: Приказ Федеральной службы государственной статистики от 15 августа 2017 года № 535 «Об утверждении статистического инструментария для организации Министерством образования и науки Российской Федерации федерального статистического наблюдения за деятельностью образовательных организаций» // КонсультантПлюс : сайт. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_222954/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_222954/) (дата обращения: 16.12.2019).

<sup>4)</sup> Там же.

№ п/п	Уровень (вид) образовательной программы	Отчетная форма	Статистические разрезы данных отчетности по подготовке кадров	Наличие данных в привязке к государственным программам
4	СПО	СПО-1	– по программам подготовки специалистов среднего звена основного общего образования – всего, в том числе по специальностям; – по программам подготовки специалистов среднего звена на базе среднего общего образования – всего, в том числе по специальностям; – всего по программам подготовки специалистов среднего звена	
5	ВО	ВПО-1 <sup>5)</sup>	Выпуск фактический с 01.10. прошлого года по 30.09. текущего года; в том числе ожидаемый в IV квартале отчетного года; в том числе по формам обучения; в том числе продолжили обучение по программам специалитета, магистратуры; в том числе обучались за счет различных источников финансирования (федеральный бюджет, бюджет субъекта федерации, местный бюджет, договор об оказании платных образовательных услуг); всего, в том числе: – по программам бакалавриата всего; в том числе по направлениям; – по программам специалитета всего; в том числе по специальностям; – по программам магистратуры всего; в том числе по направлениям; – из общего выпуска – выпуск из числа студентов, относящихся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья и (или) имеющих инвалидность; – из выпуска за счет всех источников – фактический выпуск из числа студентов, принятых на условиях целевого приема и/или заключивших договор о целевом обучении на условиях целевого приема; – в том числе с выделением из общего выпуска обучавшихся с применением электронного обучения; дистанционных образовательных технологий; обучавшихся не менее одного семестра в течение прошлого учебного года в иностранных (кроме стран – участников СНГ) образовательных организациях	Нет. Указываются данные об обучавшихся в рамках задания государственного плана подготовки кадров с высшим образованием для организаций оборонно-промышленного комплекса
6	Аспирантура (ординатура, адъюнктура, ассистентура-стажировка)	1-нк <sup>6)</sup>	Фактический выпуск аспирантов в отчетном году всего; в том числе обучавшихся по договорам об оказании платных образовательных услуг, из них с защитой диссертации, в том числе по очной форме обучения: – по отраслям наук и специальностям; – защитивших кандидатские диссертации в диссертационных советах в отчетном году всего; в том числе лицами, прикрепленными для подготовки кандидатской диссертации; в том числе лицами, прошедшими аспирантскую подготовку до отчетного года; лицами, выпущенными из аспирантуры с защитой диссертации в отчетном году; в том числе по отраслям наук и специальностям	Нет
7	ДПО	1-пк <sup>7)</sup>	Всего слушателей, обученных по программам ДПО, в том числе: – по программам повышения квалификации – от 16 до 72 часов, от 72 часов и выше всего; в том числе обученных по программам с применением электронного обучения (частично или полностью), по программам с применением дистанционных технологий (частично или полностью);	

<sup>5)</sup> См.: Приказ Федеральной службы государственной статистики от 15 августа 2017 года № 535 «Об утверждении статистического инструментария для организации Министерством образования и науки Российской Федерации федерального статистического наблюдения за деятельностью образовательных организаций».

<sup>6)</sup> Приказ Федеральной службы государственной статистики от 18 июля 2019 года № 410 «Об утверждении форм федерального статистического наблюдения для организации федерального статистического наблюдения за деятельностью в сфере образования, науки, инноваций и информационных технологий» (с изменениями и дополнениями) // Гарант : информационно-правовой портал. URL: <https://base.garant.ru/72302240/> (дата обращения: 16.12.2019).

<sup>7)</sup> См.: Приказ Федеральной службы государственной статистики от 10 августа 2016 года № 409 «Об утверждении статистического инструментария для организации Министерством образования и науки Российской Федерации федерального статистического наблюдения за деятельностью образовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по дополнительным профессиональным программам, и организаций, осуществляющих образовательную деятельность по основным программам профессионального обучения».

Окончание табл. 5  
Table 5 finishes

№ п/п	Уровень (вид) образовательной программы	Отчетная форма	Статистические разрезы данных отчетности по подготовке кадров	Наличие данных в привязке к государственным программам
7	ДПО	1-пк	<ul style="list-style-type: none"> <li>– по программам профессиональной переподготовки – в том числе в объеме от 250 до 500 часов, 500 часов и выше всего, в том числе обученных по программам с применением электронного обучения (частично или полностью), по программам с применением дистанционных технологий (частично или полностью);</li> <li>– распределение слушателей, обученных по дополнительным профессиональным программам (по программам повышения квалификации от 16 до 72 часов и от 72 часов и выше, по программам профессиональной переподготовки от 250 до 500 часов и от 500 часов и выше, по программам стажировки);</li> <li>– по статусу обучавшихся [работники всего; в том числе руководители, в том числе по организациям-работодателям (предприятия и организации, общеобразовательные организации, в том числе по видам)], педагогические работники, в том числе по видам образовательных организаций; лица, уволенные с военной службы, лица по направлению службы занятости, из них безработные; студенты, обучающиеся по образовательным программам СПО (из них по программам профессионального обучения), ВПО (из них по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры, аспирантуры);</li> <li>– по уровню образования обучаемых; по программам ДПО (всего, в том числе повышение квалификации и профессиональная переподготовка) в разрезе источников финансирования (федеральный бюджет, бюджет субъекта федерации, местный бюджет, средства физических лиц, средства юридических лиц) – в том числе по организациям-работодателям (предприятия и организации, общеобразовательные организации, в том числе по видам), педагогические работники, в том числе по видам образовательных организаций; лица, уволенные с военной службы, лица по направлению службы занятости, из них безработные; студенты, обучающиеся по образовательным программам СПО (из них по программам профессионального обучения), ВПО (из них по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры, аспирантуры); по уровню образования обучаемых; по программам ДПО;</li> <li>– обучено по укрупненным группам специальностей (направлений подготовки) всего по программам ДПО, в том числе по программам повышения квалификации профессиональной переподготовки, в разрезе по работникам (в том числе руководителям) предприятий и организаций (кроме образовательных организаций) и педагогическим работникам образовательных организаций (по видам образовательных организаций), из них обучено по программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки, связанным с реализацией образовательных программ разного уровня;</li> <li>– обучено студентов, обучающихся по образовательным программам разного уровня (СПО и ВО) по укрупненным группам специальностей (направлений подготовки);</li> <li>– распределение обученных по полу и возрасту</li> </ul>	

содержит большой объем информации об обучении работников по профессиональным образовательным программам всех уровней в различных разрезах и представляется работодателями по своему основному персоналу. Однако эту форму мы не рассматриваем, так как методология ее заполнения в ряде случаев отличается от методологии

заполнения формы 1-пк, а национальные проекты ставят задачу подготовки кадров в системе непрерывного профессионального образования, а не обеспечения такими кадрами состава основного персонала, занятого в экономике страны.

Как видно из табл. 5, существующая система мониторинга непрерывного профессионального

образования позволяет получить достаточно полную информацию об объемах и структуре подготовки кадров как в целом по системе профессионального образования, так и по ее отдельным подсистемам.

В качестве основных проблем можно отметить следующее:

– не гармонизированы отчетные периоды, за которые представляется информация;

– в отчетности о подготовке кадров по всем видам профессионального обучения и профессионального образования отсутствуют сведения о подготовке кадров по национальным проектам (в целом и в разрезе национальных проектов);

– отчетность образовательных организаций по подготовке кадров не структурирована по ОКВЭД.

Рассмотрим более подробно направления совершенствования структуры и перечня показателей, обеспечивающие формирование гармонизированной отчетности по системе непрерывного профессионального образования и составляющим ее подсистемам.

Прежде всего отметим, что отчетность по системе непрерывного профессионального образования и составляющим ее подсистемам, характеризующую результаты работы, в том числе в контексте национальных проектов, можно условно разделить на четыре вида:

1) отчетность на макроуровне (сводные данные по подготовке кадров по образовательным программам профессионального обучения, среднего профессионального и высшего образования, дополнительного профессионального образования);

2) отчетность на макроуровне (сводные данные по подготовке кадров по образовательным программам профессионального обучения, среднего профессионального и высшего образования, дополнительного профессионального образования), корреспондирующая с конкретными национальными проектами, и в целом по всем национальным проектам;

3) отчетность по системе непрерывного профессионального образования и составляющим ее подсистемам, детализированная по профессиям, направлениям подготовки (специальностям), по подготовке кадров по образовательным программам профессионального обучения, среднего профессионального и высшего образования, дополнительного профессионального образования, в том числе в разрезе по видам экономической деятельности, федеральным округам, субъектам федерации, образовательным организациям,

по должностной, возрастной и гендерной структуре обученных, по уровню образования обученных и т. п.;

4) отчетность по системе непрерывного профессионального образования и составляющим ее подсистемам, корреспондирующая с конкретными национальными проектами, и в целом по всем национальным проектам и детализированная по профессиям, направлениям подготовки (специальностям) по подготовке кадров по образовательным программам профессионального обучения, среднего профессионального и высшего образования, дополнительного профессионального образования, в том числе в разрезе по видам экономической деятельности, федеральным округам, субъектам федерации, образовательным организациям, по должностной, возрастной и гендерной структуре обученных, по уровню образования обученных и т. п.

Кроме того, отчетность о подготовке кадров в системе непрерывного профессионального образования и ее подсистемах может быть разделена по источникам информации на отчетность организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и отчетность работодателей.

С учетом приведенного выше анализа показателей национальных проектов, характеризующих подготовку кадров, и форм федерального статистического наблюдения по подготовке кадров, а также для обеспечения мониторинга реализации национальных проектов в части именно подготовки кадров можно предложить следующие возможные направления совершенствования структуры и перечня показателей, отражающих результаты работы системы непрерывного профессионального образования и составляющих ее подсистем:

1) создание на макроуровне системы мониторинга, ориентированной только на получение информации о ходе реализации национальных проектов (существующая система федерального статистического наблюдения за результатами работы подсистем системы непрерывного профессионального образования сегодня не позволяет получить обобщенные данные о подготовке кадров, привязанные к конкретному национальному проекту или национальным проектам в целом);

2) модификация существующей системы федерального статистического наблюдения сферы непрерывного профессионального образования посредством включения в существующую отчетность идентификаторов, позволяющих корреспондировать подготовку кадров с конкретным национальным проектом и, соответственно, с национальными проектами в целом.

Как пример совершенствования форм федерального статистического наблюдения рассмотрим раздел 2 формы федерального статистического наблюдения № 1-пк<sup>14</sup>. Для устранения отмеченных выше недостатков эту форму можно было бы дополнить разделом 2.6 «Распределение лиц, обученных по дополнительным профессиональным программам, по национальным проектам», структура которого позволяет получить данные о подготовке по программам повышения квалификации (все-го, в объемах от 16 до 72 часов и от 72 часов и выше), программам профессиональной переподготовки (от 250 до 500 часов и от 500 часов и выше) в разрезе по каждому национальному проекту.

Содержание дополнительного подраздела 2.6 легко понять из соответствующего дополнения к Указаниям по заполнению формы федерального статистического наблюдения № 1-пк<sup>15</sup>:

*2.6. Распределение лиц, обученных по дополнительным профессиональным программам, по государственным программам Российской Федерации.*

*В данном подразделе приводятся сведения о количестве слушателей, обученных по дополнительным профессиональным программам в отчетном году по направлениям организаций за счет средств бюджетов всех уровней, а также по договорам об оказании платных образовательных услуг за счет средств физических и юридических лиц в соответствии с национальными проектами, перечисленными в строках 02–09, и их распределении по программам повышения квалификации и программам профессиональной переподготовки разного объема.*

*В графе 3 по строке 01 показывается общая численность слушателей, обученных по дополнительным профессиональным программам в соответствии с национальными проектами.*

*В строках 02–09 показываются сведения о численности слушателей, обученных по дополнительным профессиональным программам в соответствии с национальными проектами, указанными в строках 02–09.*

*В строке 10 показываются сведения о численности слушателей, обученных по другим дополнительным профессиональным программам,*

<sup>14</sup> См.: Приказ Федеральной службы государственной статистики от 10 августа 2016 г. № 409 «Об утверждении статистического инструментария для организации Министерством образования и науки Российской Федерации федерального статистического наблюдения за деятельностью образовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по дополнительным профессиональным программам и организаций, осуществляющих образовательную деятельность по основным программам профессионального обучения».

<sup>15</sup> См.: Там же.

*не связанным непосредственно с реализацией национальных проектов, перечисленных в строках 02–09.*

*В строке 11 показываются сведения о численности слушателей, обученных по всем дополнительным профессиональным программам (сумма данных в строках 01, 10). При этом численность слушателей, указанная в строке 01, должна совпадать с суммой данных в строках 01 и 04 графы 5 подраздела 1.3.*

Аналогичным образом могут быть модифицированы формы федерального статистического наблюдения по другим уровням профессионального образования. В силу большой объемности этих форм и ограниченности объема статьи конкретные примеры предлагаемых изменений в формы СПО-1, ВПО-1, 1-нк не приводятся.

Таким образом, создание системы мониторинга хода реализации национальных проектов в части подготовки кадров по различным уровням системы непрерывного профессионального образования не требует больших трудозатрат и достаточно легко осуществляется путем незначительной модификации применяющихся форм федерального статистического наблюдения для организаций, занимающихся подготовкой кадров в системе непрерывного профессионального образования. Важным условием корректности результатов мониторинга также является определенная корректировка содержания и значений отдельных целевых показателей в некоторых национальных проектах за счет их уточнения и приведения в соответствие с фактическими данными об объемах подготовки кадров.

#### Список литературы

1. Guidance document on monitoring and evaluation / European Commission, Directorate-General for Regional Policy. Bruxelles, 2014. URL: [https://ec.europa.eu/regional\\_policy/sources/docoffic/2014/working/wd\\_2014\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docoffic/2014/working/wd_2014_en.pdf) (дата обращения: 27.01.2020).
2. Education at a Glance 2019: OECD Indicators, OECD Publishing. Paris, 2019. URL: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019\\_f8d7880d-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en) (дата обращения: 27.01.2020).
3. Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications, OECD Publishing. Paris, 2018. URL: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-handbook-for-internationally-comparative-education-statistics-2018\\_9789264304444-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-handbook-for-internationally-comparative-education-statistics-2018_9789264304444-en) (дата обращения: 27.01.2020).
4. Sharrock G. OECD figures are not what they seem in higher education. URL: <http://theconversation.com>

com/oecd-figures-are-not-what-they-seem-in-higher-education-60786 (дата обращения: 27.01.2020).

5. Ydesen C., Bomholt A. Accountability implications of the OECD's economistic approach to education: A historical case analysis. *Journal of Educational Change*, 11 November 2019. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10833-019-09355-1.pdf> (дата обращения: 27.01.2020).

6. Svein S. The PISA-syndrome – How the OECD has hijacked the way we perceive pupils, schools and education. *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics*, 2019, vol. 7, no. 1, pp. 12–65.

7. Engel L. C., Rutkowski D., Thompson G. Toward an international measure of global competence? A critical look at the PISA 2018 framework. *Globalisation, Societies and Education*, 2019, vol. 17, no. 2, pp. 117–131.

8. Sellar S., Lingard B. The OECD and the expansion of PISA: new global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, 2014, no. 40, pp. 917–936.

9. Snyder T. D., Brey C. de, Dillow S. A. Digest of Education Statistics 2018 (NCES2020–009). Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U. S. Department of Education, 2019. 590 p.

10. Счетная палата заявила о невозможности мониторинга реализации нацпроектов в течение года. URL: <https://tass.ru/nacionalnye-proekty/6996738/amp> (дата обращения: 29.01.2020).

11. Отчет о научно-исследовательской работе по теме «Модели и механизмы развития непрерывного профессионального образования». Москва : РАНХиГС, 2018. 478 с.

12. Отчет о научно-исследовательской работе по теме «Анализ развития системы дополнительного профессионального образования в Российской Федерации». Москва : РАНХиГС, 2019. 346 с.

13. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации : официальный сайт. Раздел «Статистика». URL: <https://minobrnauki.gov.ru/ru/activity/stat/highed/> (дата обращения: 16.12.2019).

14. Росстат : официальный сайт. Раздел «Государство, общественные организации». URL: <https://www.gks.ru/folder/13721> (дата обращения: 16.12.2019).

### References

1. Guidance document on monitoring and evaluation / European Commission, Directorate-General for Regional Policy. Bruxelles, 2014. URL: [https://ec.europa.eu/regional\\_policy/sources/docoffic/2014/working/wd\\_2014\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docoffic/2014/working/wd_2014_en.pdf) (accessed 27.01.2020). (In Eng.).

2. Education at a Glance 2019: OECD Indicators, OECD Publishing. Paris, 2019. URL: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019\\_f8d7880d-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en) (accessed 27.01.2020). (In Eng.).

3. Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications, OECD Publishing. Paris, 2018. URL: <https://www.oecd-ilibrary.org/education/>

[oecd-handbook-for-internationally-comparative-education-statistics-2018\\_9789264304444-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en) (accessed 27.01.2020). (In Eng.).

4. Sharrock G. OECD figures are not what they seem in higher education. URL: <http://theconversation.com/oecd-figures-are-not-what-they-seem-in-higher-education-60786> (accessed 27.01.2020). (In Eng.).

5. Ydesen C., Bomholt A. Accountability implications of the OECD's economistic approach to education: A historical case analysis. *Journal of Educational Change*, 11 November 2019. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10833-019-09355-1.pdf> (accessed 27.01.2020). (In Eng.).

6. Svein S. The PISA-syndrome – How the OECD has hijacked the way we perceive pupils, schools and education. *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics*, 2019, vol. 7, no. 1, pp. 12–65. (In Eng.).

7. Engel L. C., Rutkowski D., Thompson G. Toward an international measure of global competence? A critical look at the PISA 2018 framework. *Globalisation, Societies and Education*, 2019, vol. 17, no. 2, pp. 117–131. (In Eng.).

8. Sellar S., Lingard B. The OECD and the expansion of PISA: new global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, 2014, no. 40, pp. 917–936. (In Eng.).

9. Snyder T. D., Brey C. de, Dillow S. A. Digest of Education Statistics 2018 (NCES2020–009). Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U. S. Department of Education, 2019. 590 p. (In Eng.).

10. Schetnaya palata zayavila o nevozmozhnosti monitoringa realizatsii natsproektov v techenie goda [The accounting chamber stated that it was impossible to monitor the implementation of national projects during the year]. URL: <https://tass.ru/nacionalnye-proekty/6996738/amp> (accessed 29.01.2020). (In Russ.).

11. Otchet o nauchno-issledovatel'skoi rabote po teme «Modeli i mekhanizmy razvitiya nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya» [Research Report «Models and Mechanisms for the Development of Lifelong Professional Education»], Moscow, RANEPА, 2018, 478 p. (In Russ.).

12. Otchet o nauchno-issledovatel'skoi rabote po teme «Analiz razvitiya sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii» [Research Report «Analysis of the Vocational Professional Education System Development in the Russian Federation»], Moscow, RANEPА, 2019, 346 p. (In Russ.).

13. Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii. Razdel «Statistika» [Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation: Statistics]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/ru/activity/stat/highed/> (accessed 16.12.2019). (In Russ.).

14. Rosstat. Razdel «Gosudarstvo, obshchestvennye organizatsii» [Federal State Statistic Service: State, Social Organizations]. URL: <https://www.gks.ru/folder/13721> (accessed 16.12.2019). (In Russ.).

*Рукопись поступила в редакцию 15.12.2019*  
*Submitted on 15.12.2019*

*Принята к публикации 14.02.2020*  
*Accepted on 14.02.2020*

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

**Федотов Александр Васильевич** – доктор экономических наук, профессор, главный научный сотрудник Центра экономики непрерывного образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; fedotov-av@ranepa.ru.

**Лебедев Константин Валерьевич** – кандидат технических наук, руководитель Лаборатории комплексного анализа Главного информационно-вычислительного центра МИРЭА – Российского технологического университета; akvl@yandex.ru.

**Коваленко Алексей Анатольевич** – научный сотрудник Центра экономики непрерывного образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; kovalenko-aa@ranepa.ru.

**Полушкина Анна Олеговна** – научный сотрудник Лаборатории комплексного анализа Главного информационно-вычислительного центра МИРЭА – Российского технологического университета; madzuno@gmail.com.

**Alexander V. Fedotov** – Dr. hab. (Economics), Professor, Chief Researcher, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation; fedotov-av@ranepa.ru.

**Konstantin V. Lebedev** – PhD (Engineering), Head of Laboratory of Complex Analysis of the Main Information and Computing Center, Russian Technological University; akvl@yandex.ru.

**Alexey A. Kovalenko** – Researcher, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation; kovalenko-aa@ranepa.ru.

**Anna O. Polushkina** – Researcher, Laboratory of Complex Analysis of the Main Information and Computing Center, Russian Technological University; madzuno@gmail.com.

## ВЗАИМОСВЯЗЬ РЕСУРСОВ И КОМПЕТЕНЦИЙ ВУЗОВ С РЕЗУЛЬТАТАМИ ИХ ЭКСПОРТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*А. В. Меликян*

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»  
Россия, 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20; [hse@hse.ru](mailto:hse@hse.ru)*

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования, цель которого – выявить ресурсы и компетенции вузов, взаимосвязанные с их экспортной деятельностью, и проанализировать эти взаимосвязи. Для реализации поставленной цели проведен анализ показателей вузовской деятельности за четырехлетний период и прослежена динамика их изменений. На основе методов анализа панельных данных оценены взаимосвязи между количественными показателями, характеризующими ресурсы, компетенции вузов и результаты их экспортной деятельности. Проанализированы ежегодные показатели деятельности 589 российских вузов с 2013/14 учебного года по 2016/17 учебный год включительно. За указанный период у 74% включенных в выборку вузов увеличилось число иностранных студентов, при этом в большинстве случаев рост был нестабилен по годам. У вузов, имевших положительные изменения в численности иностранных студентов, выявлены следующие ресурсы и компетенции: развитость входящей международной академической мобильности студентов; интернациональный состав преподавателей и высокий уровень их квалификации; партнерство с предприятиями для организации практики студентов; международное сотрудничество в области научных исследований.

Результаты исследования могут представлять интерес для вузов, планирующих развивать экспорт образовательных услуг и принимающих решения по реализации мер, направленных на привлечение иностранных студентов. В работе проанализированы показатели деятельности вузов, данные по которым за четыре года представлены в открытом доступе. При проведении дальнейших исследований перечень анализируемых показателей можно расширить и рассмотреть их за более длительный интервал времени.

*Ключевые слова:* экспорт высшего образования, ресурсы и компетенции, иностранные студенты, международный образовательный рынок.

*Для цитирования:* Меликян А. В. Взаимосвязь ресурсов и компетенций вузов с результатами их экспортной деятельности // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24, № 1. С. 44–59. DOI: 10.15826/umpa.2020.01.003

## RELATIONSHIP OF UNIVERSITIES' RESOURCES AND COMPETENCIES WITH THE RESULTS OF THEIR EXPORT ACTIVITIES

*A. V. Melikyan*

*National Research University Higher School of Economics, 20  
Myasnitskaya str., Moscow, 101000, Russia; [hse@hse.ru](mailto:hse@hse.ru)*

*Abstract.* The article presents the results of a study aimed at identifying universities' resources and competencies interrelated with their export activities, and at analyzing these interrelations. To achieve this purpose, the indicators of university activities over a four-year period and the dynamics of their changes are analysed. With the help of panel data analysis methods, the relationships between quantitative indicators characterizing the resources, universities' competencies, and the results of their export activities are estimated.

The annual performance indicators of 589 Russian universities are analyzed through four academic years – from the 2013/14 up to the 2016/17. Over the indicated period, 74% of the universities included in the sample increased the number of foreign students, this growth in most cases being unstable if taken year by year. The universities with positive changes in the number of foreign students show the following resources and competencies: the development of incoming students' international academic mobility; international teaching staff and a high level of their qualifications; partnership with enterprises for organizing student practice; international cooperation in research.

The results of the study may be of interest for universities planning to develop the export of educational services and making decisions on the implementation of measures aimed at attracting foreign students. The paper analyzes the performance

of universities having the necessary data for four years in open access. For further research, the list of analyzed indicators can be expanded, with the values of indicators considered for a longer period of time.

*Keywords:* higher education export, resources and competencies, foreign students, international educational market  
*For citation:* Melikyan Alisa V. Relationship of Universities' Resources and Competencies with the Results of Their Export Activities. *University Management: Practice and Analysis*, 2020; 24(1): 44–59. DOI: 10.15826/umpa.2020.01.003.

## Введение

Развитие экспорта услуг высшего образования является сегодня одним из приоритетных направлений деятельности российских вузов. Успехи вуза в области экспортной деятельности дают ему различные преимущества. Так, экспорт образовательных услуг может стать важным источником получения внебюджетных финансовых средств, которые могут быть направлены на развитие вуза; обучение иностранных студентов позволяет создать в вузе интернациональную образовательную среду, способствующую развитию у обучающихся навыков межкультурного общения и профессионального взаимодействия, а также повысить позиции вуза в международных рейтингах. Многие учреждения высшего образования проводят активную политику по привлечению иностранных студентов и расходуют на это значительные ресурсы.

Необходимость принятия дополнительных мер по привлечению в Россию иностранных студентов признана и на государственном уровне. В сентябре 2018 года был утвержден федеральный проект «Экспорт образования»<sup>1</sup>, в рамках которого планируется реализовать мероприятия по увеличению числа иностранных обучающихся в вузах и научных организациях России в два раза к 2024 году.

Результаты экспортной деятельности вузов зависят от разных факторов. В зарубежных исследовательских работах изучены взаимосвязи между внутренними факторами и показателями результативности экспортной деятельности университетов ряда стран [1–4]. В российских исследованиях проанализированы успешные практики экспортной деятельности национальных университетов и результаты опросов иностранных студентов о факторах, повлиявших на их выбор России в качестве страны обучения [5–8]. В ряде работ внутренние факторы результативности экспортной деятельности российских вузов оценены на основе эконометрического анализа количественных показателей [9–11].

<sup>1</sup> См.: Паспорт национального проекта «Образование». URL: <http://mo.mosreg.ru/dokumenty/nacionalnyi-proekt-obrazovanie/23-11-2018-14-33-28-pasport-natsionalnogo-proekta-obrazovanie> (дата обращения: 10.03.2019).

Анализируя деятельность вузов на рынке образовательных услуг, некоторые зарубежные и российские исследователи основываются на теории ресурсов и компетенций, адаптируя ее положения к особенностям рынка образования [12–17]. В рамках этой теории предполагается, что конкурентные преимущества организации формируются на основе уникального набора ресурсов и компетенций, которыми она располагает [15, 18, 19]. На основе этой теории могут быть выдвинуты гипотезы о наличии взаимосвязей между определенными ресурсами и компетенциями организации и индикаторами результативности экспорта.

В статье представлены результаты исследования, цель которого – выявить ресурсы и компетенции вузов, взаимосвязанные с результатами их экспортной деятельности, и проанализировать эти взаимосвязи. В соответствии с поставленной целью проведен анализ показателей деятельности российских вузов за 2013/14–2016/17 учебные годы и на основе анализа панельных данных оценены взаимосвязи между ресурсами, компетенциями вузов и результатами их экспортной деятельности.

Сформированная для исследования выборка высших учебных заведений разнородна: в нее включены вузы разных масштабов деятельности, форм собственности, специализации, географического расположения; вузы, имеющие многолетнюю положительную практику международной образовательной деятельности, и вузы – новички в этой области. Эмпирическую основу исследования составили количественные показатели деятельности 589 российских вузов за 4 учебных года. Применение методов анализа панельных данных позволило выявить ресурсы и компетенции вузов, взаимосвязанные с показателями их экспортной деятельности, а также проанализировать особенности этих взаимосвязей с учетом изменения значений анализируемых переменных по годам.

## Теоретические основы, методология и модель исследования

### *Теоретические основы исследования*

Теоретическими основами исследования послужили положения теории ресурсов и компетенций, согласно которой главные различия

в результативности деятельности организаций на рынке обусловлены наличием у них ресурсов и компетенций, их сочетания делают организации уникальными и позволяют достичь конкурентных преимуществ [18, 19].

Основоположник теории Д. Барни выделяет три основные группы ресурсов организации: материальные, человеческие и организационные.

Материальные ресурсы – технологии, помещения и оборудование, географическое расположение и доступ к сырью.

Человеческие ресурсы – опыт, знания и компетенции сотрудников организации.

Организационные ресурсы – системы отчетности, планирования, контроля, а также неформальные связи внутри организации.

Компетенции организации – это ее способность эффективно управлять своей деятельностью для удовлетворения запросов потребителей и получения конкурентного преимущества на рынке. Г. Хэмел и К.К. Прахалад полагают, что основная задача современной организации – выявление и развитие своих ключевых компетенций, их использование и защита. Ключевые компетенции, по мнению указанных авторов, являются источником устойчивого конкурентного преимущества организации в условиях глобальной рыночной конкуренции. Они должны представлять ценность, быть редкими, с трудом поддаваться замене или имитации [20].

В исследовательских работах по вопросам высшего образования в качестве источников конкурентных преимуществ на образовательном рынке рассматриваются такие компетенции вузов, как профессиональный подход к маркетинговой деятельности, умение выстраивать сеть партнерских отношений, эффективный организационный менеджмент, способность привлекать финансовые средства из разных источников, внедрение инноваций в организационные процессы [21, 22].

Э. Мейнард и соавторы адаптировали положения теории ресурсов и компетенций к специфике деятельности высших учебных заведений и составили перечень факторов, позволяющих оценить, обладает ли вуз ресурсами и компетенциями, которые могли бы обеспечить ему конкурентные преимущества на образовательном рынке [15]:

- реализуемые образовательные услуги;
- наличие современных технологических средств, инфраструктура и расположение вуза;
- человеческие ресурсы (преподаватели, исследователи и пр.);
- организация деятельности по использованию имеющихся ресурсов;

– способность к инновациям и организационному обучению;

– признание отличительных компетенций;

– рыночная ориентация и организационная культура;

– репутация.

На основании положений теории ресурсов и компетенций были выдвинуты гипотезы о существовании взаимосвязей между обеспеченностью вуза материальными и человеческими ресурсами, его компетенциями и результатами экспортной деятельности.

#### *Методология исследования*

Информационно-эмпирической основой исследования послужили данные мониторинга эффективности деятельности организаций высшего образования (далее – Мониторинг), содержащие ежегодные количественные показатели деятельности российских вузов<sup>2</sup>. В выборку исследования вошли российские головные вузы, участвовавшие в Мониторинге с 2013/14 учебного года по 2016/17 учебный год включительно. Всего в выборке 589 вузов из 8 округов и 80 субъектов РФ, это около 80% всех российских высших учебных заведений [23]. Доля частных вузов составляет в выборке 18%. Около трети вузов расположены в Центральном федеральном округе (табл. 1), из них 97 – в Москве.

Вошедшие в выборку высшие учебные заведения в основном многопрофильные (их доля составила 69%, или 409 вузов из 589).

Остальные высшие учебные заведения (31%, или 180 из 589) – специализированные:

- медицинских вузов – 49;
- творческих – 70;
- сельскохозяйственных – 36;
- спортивных – 14;
- транспортных – 11.

В исследовании использовались методы анализа панельных данных. Особенность панельных данных состоит в том, что по выборке вузов значения одних и тех же переменных наблюдаются в последовательные периоды времени. Данные исследования имели три измерения:

- объекты (вузы),
- переменные (показатели деятельности вузов),
- период измерения (учебный год).

<sup>2</sup> См.: Информационно-аналитические материалы по результатам анализа показателей эффективности образовательных организаций высшего образования // Главный информационно-вычислительный центр Минобрнауки России: официальный сайт. URL: <http://miccedu.ru/monitoring/> (дата обращения: 02.12.2019).

*Таблица 1*

**Округа Российской Федерации,  
ранжированные по количеству  
представленных в выборке вузов**

*Table 1*

**Districts of the Russian Federation,  
ranked by the number of universities  
represented in the sample**

№ п/п	Административно-территориальная единица	Количество вузов
1	Центральный федеральный округ (ЦФО)	196
2	Приволжский федеральный округ (ПФО)	104
3	Сибирский федеральный округ (СФО)	76
4	Северо-Западный федеральный округ (СЗФО)	60
5	Южный федеральный округ (ЮФО)	46
6	Уральский федеральный округ (УФО)	43
7	Дальневосточный федеральный округ (ДФО)	32
8	Северо-Кавказский федеральный округ (СКФО)	32
	<i>Всего</i>	589

Анализ проведен на сбалансированной панели, то есть по каждому вузу имелась информация по всем показателям за рассмотренные годы. Для решения задач исследования использование панельных данных – самый оптимальный вариант. Во-первых, это позволяет учесть и проанализировать индивидуальные различия между вузами, то есть решить проблему смещения результатов оценивания, вызванную ненаблюдаемой неоднородностью вузов, их индивидуальными особенностями, с трудом поддающимися измерениям. Во-вторых, предоставляется возможность исследовать взаимосвязи анализируемых показателей с учетом их изменения по годам. Модели, построенные на основе панельных данных, позволяют оценить вариацию значений переменных в динамике, а также общую вариацию [24].

При исследовании взаимосвязей переменных на основе панельных данных чаще всего используются три типа моделей: объединенная модель панельных данных, модель с фиксированными эффектами и модель со случайными эффектами. Выбор модели обусловлен спецификой анализируемых данных и, как правило, осуществляется

по результатам специальных статистических тестов.

Объединенную модель панельных данных целесообразно использовать, если у анализируемых объектов нет индивидуальных различий. Для российских вузов характерны индивидуальные особенности, взаимосвязанные с результатами их экспортной деятельности, но не поддающиеся прямой количественной оценке.

В модели с фиксированными эффектами наряду с факторами, включенными в модель, учитываются и ненаблюдаемые факторы, отражающие индивидуальные особенности каждого анализируемого вуза. Предполагается, что индивидуальный эффект для каждого моделируемого объекта – это некоторая фиксированная величина. Ограничением модели является невозможность включения в нее регрессоров, неизменных во времени.

Модель со случайными эффектами подходит для анализа объектов, случайно отобранных из большой генеральной совокупности. Она отличается от модели с фиксированными эффектами тем, что индивидуальные эффекты объектов исследования рассматриваются как случайные величины. Преимущество модели со случайными эффектами – возможность включения в нее регрессоров, которые для каждого объекта неизменны во времени. Модель применима, когда регрессоры и индивидуальные эффекты не коррелируют. В модели с фиксированными эффектами такое ограничение отсутствует.

В рамках исследования проведен статистический анализ показателей деятельности вузов, рассчитаны описательные статистики и индикаторы, характеризующие динамику изменения численности иностранных студентов, рассчитаны коэффициенты для всех трех моделей: объединенной модели панельных данных, модели с фиксированными эффектами и модели со случайными эффектами. По результатам выполненных расчетов сделаны содержательные выводы.

#### *Модель исследования*

Модель исследования, представленная на рис. 1, отражает взаимосвязи между анализируемыми переменными. Зависимой переменной является показатель численности иностранных студентов. Независимые переменные (предикторы) представляют собой показатели, количественно характеризующие ресурсы и компетенции вузов. В модель также включен блок контрольных переменных, отражающих масштабы деятельности, форму собственности, специализацию и территориальное расположение вузов.

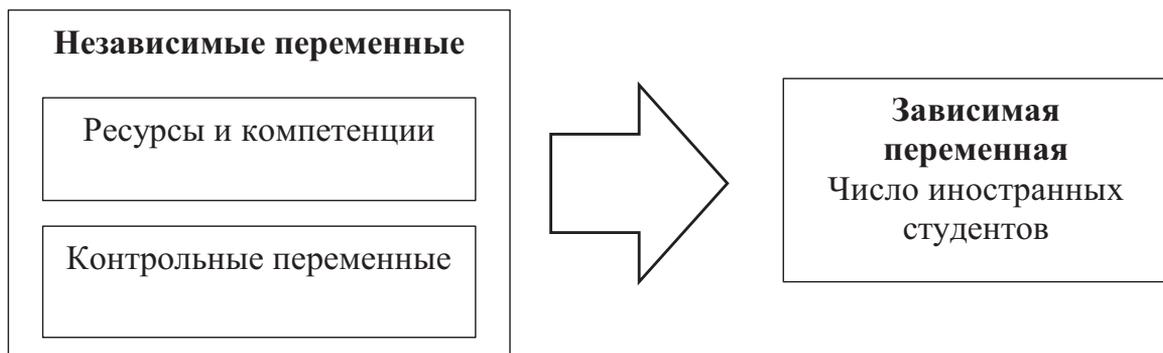


Рис. 1. Модель исследования

Fig. 1. Research Model

**Зависимая переменная** – число иностранных студентов, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры.

**Независимые переменные** – материальные ресурсы, человеческие ресурсы и компетенции вуза.

**Материальные ресурсы:**

- обеспеченность учебными помещениями;
- обеспеченность общежитиями;
- новизна оборудования.

**Человеческие ресурсы:**

- интернационализация научно-педагогических работников (далее – НПП);
- квалификация профессорско-преподавательского состава (далее – ППС);
- возраст ППС.

**Компетенции вуза:**

- способность сотрудничать с иностранными университетами и создавать привлекательные

образовательные программы для иностранных граждан;

- подготовка выпускников, востребованных на рынке труда;
- дифференциация источников дохода;
- взаимодействие с предприятиями для организации практики студентам;
- международное сотрудничество в области научных исследований и востребованность результатов исследований за рубежом.

**Контрольные переменные** – это размер образовательного учреждения; форма собственности; территориальное расположение; специализация.

Переменным модели соответствуют количественные индикаторы, характеризующие деятельность вузов (табл. 2).

Таблица 2

**Переменные и индикаторы для их оценки**

Table 2

**Variables and indicators for their assessment**

Переменная	Количественный индикатор
Обеспеченность учебными помещениями	Общая площадь учебно-лабораторных помещений в квадратных метрах на одного студента
Обеспеченность общежитиями	Процентная доля студентов, не обеспеченных собственным общежитием, от общего числа студентов, нуждающихся в общежитии
Новизна оборудования	Процентная доля стоимости машин и оборудования не старше 5 лет от общей стоимости машин и оборудования
Интернационализация НПП	Процентная доля численности иностранных граждан от общей численности НПП
Квалификация ППС	Процентная доля ППС с ученой степенью
Возраст ППС	Процентная доля ППС возрастной категории моложе 40 лет
Способность сотрудничать с иностранными университетами и создавать привлекательные образовательные программы для иностранных граждан	Количество международных программ двух дипломов. Численность иностранных студентов на программах краткосрочной академической мобильности на 100 студентов

Переменная	Количественный индикатор	
Подготовка выпускников, востребованных на рынке труда	Процентная доля выпускников, трудоустроившихся в течение года после окончания вуза	
Дифференциация источников дохода	Процентная доля дохода из внебюджетных источников в общем доходе. Процентная доля дохода из иностранных источников в общем доходе от образовательной деятельности	
Взаимодействие с предприятиями для организации практики студентам	Количество предприятий, являющихся базами практики, с которыми оформлены договорные отношения	
Международное сотрудничество в области научных исследований и востребованность результатов исследований за рубежом	Количество статей, подготовленных совместно с зарубежными организациями, в расчете на одного педагогического работника. Число цитирований изданных за последние 5 лет публикаций, индексируемых в информационно-аналитической системе научного цитирования Scopus, в расчете на 100 НПР	
Размер образовательного учреждения	Общая численность студентов, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры	
Форма собственности	Фиктивная переменная*: 1 – государственные вузы; 0 – негосударственные вузы	
Географическое расположение	Фиктивная переменная: 1 – Москва, Санкт-Петербург; 0 – другой город	
Специализация	Фиктивная переменная: 1 – специализированный вуз; 0 – многопрофильный вуз	Фиктивная переменная: 1 – медицинский вуз; 0 – не медицинский вуз

\*Фиктивная переменная принимает одно из двух значений – либо 0, либо 1. Включение этой переменной в модель исследования позволяет проверить гипотезу, что значения зависимой переменной в двух группах вузов, формируемых значениями фиктивной переменной, статистически значимо различаются.

## Результаты исследования

### Описательная статистика

За период с 2013/14 учебного года по 2016/17 учебный год в большинстве вузов выросла численность иностранных студентов. Рассчитаны описательные статистики по каждому году (табл. 3) и показатели, характеризующие динамику изменения численности иностранных студентов (табл. 4).

За четыре года наблюдался рост среднего значения, медианы и максимального значения численности иностранных студентов. Вариация значений показателя по вузам, характеризующаяся стандартным отклонением, также возрастала. В 2013/14 учебном году было 11 вузов с нулевым показателем численности иностранных студентов, а в 2016/17 учебном году их количество снизилось до 3.

Таблица 3

### Описательная статистика по численности иностранных студентов

Table 3

#### Descriptive statistics on the number of foreign students

Учебный год	Среднее арифметическое, чел.	Медиана	Стандартное отклонение	Максимум	Минимум	Количество вузов, в которых иностранные студенты не обучались, абс.
2016/17	388,9372	158	626,7864	6425	0	3
2015/16	357,1749	145	582,4172	5987	0	4
2014/15	314,1613	129	517,7567	5364	0	7
2013/14	272,1647	112	460,8208	5453	0	11

**Индикаторы динамики изменения численности иностранных студентов в 2013/14–2016/17 учебных годах**

Table 4

**Indicators of the dynamics of changes in the number of foreign students from 2013/2014 to 2016/2017 academic years**

Показатель	Среднее арифметическое	Медиана	Стандартное отклонение	Минимум	Максимум
Абсолютный прирост, чел.	16,8	23	301,1	-1011	2844
Темп прироста*, %	86,2	34,9	248,3	-100	4150
Среднегодовой темп прироста*, %	13,7	10,3	30,8	-100	249,0

\*При расчете показателей 10 вузов были исключены из рассмотрения по причине нулевых значений численности иностранных студентов.

Для характеристики динамики изменения численности иностранных студентов на основе данных за 4 года были рассчитаны следующие индикаторы [25]:

– абсолютный прирост (показывает изменение показателя по сравнению с начальным уровнем, то есть разницу между данными в 2016/17 учебном году и в 2013/14 учебном году);

– темп прироста (характеризует относительную скорость изменения показателя в процентах – отношение абсолютного прироста за 4 года к показателю за базисный 2013/14 учебный год);

– среднегодовой темп прироста (отражает скорость изменения показателя в среднем по годам – среднее геометрическое из произведения годовых темпов прироста).

Средний прирост численности иностранных студентов по вузам за 4 учебных года в абсолютном выражении составил 117 человек. У 74% процентов вузов наблюдалась положительная динамика численности иностранных студентов, а в остальных вузах изменения отсутствовали или были отрицательными. У половины вузов прирост иностранных студентов за 4 года составлял не больше 23 человек. Максимальный прирост по вузам – 2844 человека, а максимальное снижение – 1011 человек.

Темп прироста за 4 года в среднем по представленным в выборке вузам был равен 86,2%, а среднегодовой темп прироста в среднем по вузам – 13,7%. Это позволяет сделать вывод о том, что за рассмотренный период прирост иностранных студентов в вузах был неравномерным по годам. При этом наблюдалась очень высокая корреляция между показателями темпа роста и среднегодового темпа роста<sup>3</sup>.

В табл. 5 приведены данные о среднегодовом темпе прироста и абсолютном приросте числа

иностранцев студентов для разных по форме собственности, специализации, географическому расположению и статусу групп вузов.

Согласно приведенным в табл. 5 данным наибольший среднегодовой темп прироста численности иностранных студентов наблюдался в медицинских и сельскохозяйственных вузах. У многопрофильных вузов этот показатель был приближен к среднему значению по выборке. У творческих вузов среднегодовой темп прироста был незначительным, а у транспортных и спортивных – отрицательным. По показателю абсолютного изменения численности иностранных студентов лидировали медицинские вузы, а самые низкие результаты – у транспортных вузов.

Изменение за четыре учебных года средней численности в вузах иностранных студентов представлено на рис. 2.

За рассмотренный период в медицинских, многопрофильных и сельскохозяйственных вузах наблюдался стабильный рост средней численности иностранных студентов. В транспортных вузах в 2014/15 учебном году был отмечен небольшой рост этого показателя, а затем он начал снижаться.

Изменение за рассматриваемый период средней численности иностранных студентов в государственных и негосударственных вузах показано на рис. 3.

В государственных вузах рост числа иностранных студентов носил в среднем стабильный характер, а в негосударственных вузах анализируемый показатель возрастал до 2015/16 учебного года, а затем снизился.

У вузов Москвы и Санкт-Петербурга более низкий среднегодовой темп прироста численности иностранных студентов по сравнению с вузами, расположенными в других городах,

<sup>3</sup> Коэффициент корреляции – 0,95.

Таблица 5

**Усредненные индикаторы динамики изменения численности иностранных студентов по группам вузов за четыре учебных года (2013/14–2016/17)**

Table 5

**Averaged indicators of the dynamics of changes in the number of foreign students by universities' groups for four academic years (from 2013/14 to 2016/17)**

Показатель		Количество вузов, абс.	Усредненный среднегодовой темп прироста, %*	Усредненный абсолютный прирост, чел.*
<b>По форме собственности:</b>				
	государственные	477	16,0	130,9
	частные	102	2,8	51,8
<b>По специализации:</b>				
	многопрофильные	400	13,1	139,0
	сельскохозяйственные	36	31,2	64,2
	медицинские	49	23,5	186,1
	творческие	69	5,9	7,7
	транспортные	11	-0,7	-26,5
	спортивные	14	-1,1	16,9
<b>По географическому расположению:</b>				
<b>город:</b>				
	Москва или Санкт-Петербург	135	8,8	117,5
	другие	444	15,1	116,5
<b>округ РФ:</b>				
	ЦФО	196	8,4	86,8
	ПФО	104	24,1	162,6
	СФО	76	13,9	176,4
	СЗФО	60	9,3	102,1
	ЮФО	46	11,1	131,3
	УФО	43	11,4	102,8
	ДФО	32	24,8	58,7
	СКФО	32	15,7	93,6
<b>По статусу:</b>				
	МГУ, СПбГУ**	2	19,5	868
	участники Проекта 5–100***	21	18,7	661,1
	национальные исследовательские университеты	29	13,1	357,7
	федеральные университеты****	9	35,6	752,4
	опорные университеты	33	26,3	261,7
<b>Всего</b>		<b>579</b>	<b>13,7</b>	<b>116,8</b>

\*При расчете показателей 10 вузов были исключены из рассмотрения по причине нулевых значений численности иностранных студентов.

\*\*Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова и Санкт-Петербургский государственный университет обладают статусом «Уникальный научно-образовательный комплекс, старейший вуз страны, имеющий огромное значение для развития российского общества».

\*\*\*Проект 5–100 – это проект повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров.

\*\*\*\*Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского не вошел в выборку из-за отсутствия по нему данных в Мониторинге за 2015 год.

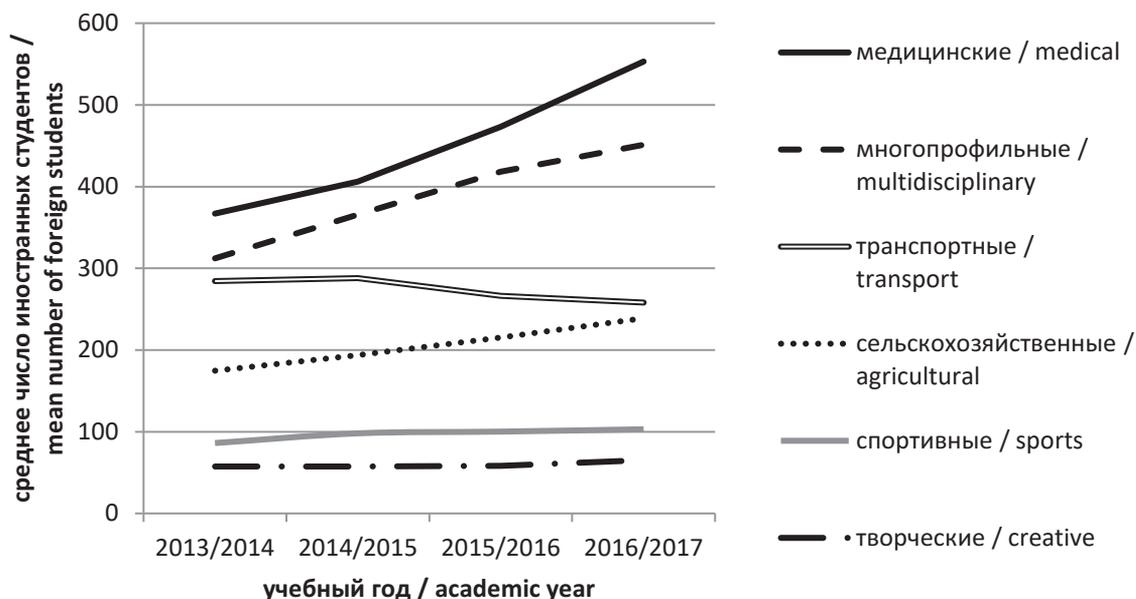


Рис. 2. Средняя численность иностранных студентов в вузах различной специализации по данным за 2013/14–2016/17 учебные годы

Fig. 2. Average number of foreign students in universities of various specializations according to the data for 2013/14–2016/17 academic years

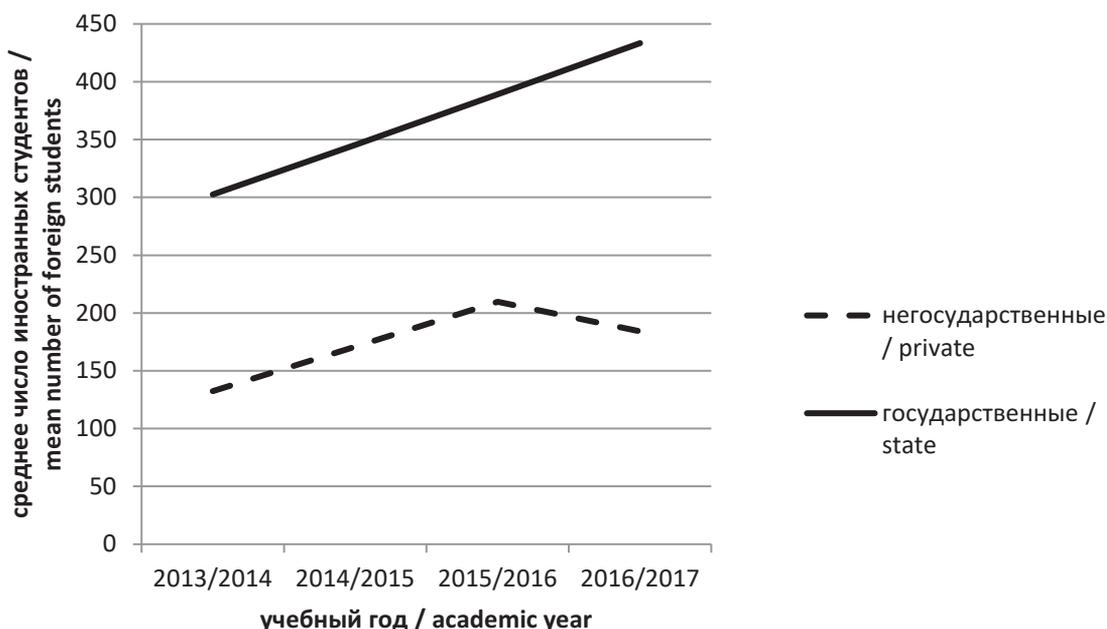


Рис. 3. Средняя численность иностранных студентов в государственных и негосударственных вузах в 2013/14–2016/17 учебных годах

Fig. 3. Average number of foreign students in state and non-state universities during 2013/14–2016/17 academic years

а абсолютный прирост равнозначен. Это можно объяснить тем, что в большинстве московских и Санкт-Петербургских вузов показатели численности иностранных студентов в базисном для анализа учебном году были сравнительно более высокими, поэтому и абсолютный прирост в процентном выражении не такой значимый.

Анализ данных о численности в вузах иностранных студентов по округам РФ показал, что самый высокий среднегодовой темп прироста наблюдался в вузах Приволжского и Дальневосточного федеральных округов, а самый низкий – в Центральном и Северо-Западном федеральных округах. По показателю

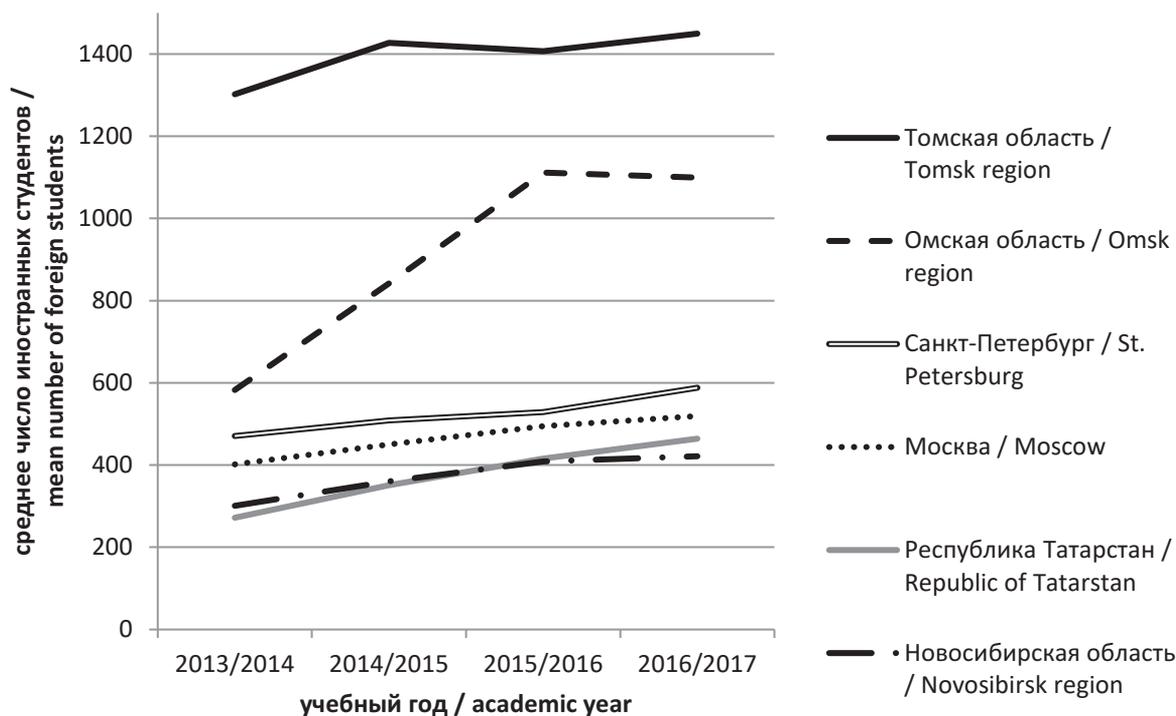


Рис. 4. Средняя численность иностранных студентов в вузах субъектов РФ в 2013/14–2016/17 учебных годах

Fig. 4. Average number of foreign students in universities of the subjects of the Russian Federation in 2013/14–2016/17 academic years

абсолютного прироста лидирует Сибирский федеральный округ. В Дальневосточном федеральном округе самый высокий среднегодовой темп прироста и самый низкий абсолютный прирост численности иностранных студентов.

Динамика средней численности иностранных студентов в субъектах РФ представлена на рис. 4 (приведены данные по тем субъектам, в которых в 2016/17 учебном году прошли обучение более 7000 иностранных студентов).

Томская область – лидер среди субъектов РФ по числу иностранных студентов, прошедших обучение в 2016/17 учебном году. За четыре года численность иностранных студентов в этом субъекте выросла. В Омской области за последний год произошел резкий скачок среднего числа иностранных студентов. В Санкт-Петербурге, Москве, Республике Татарстан и Новосибирской области наблюдался стабильный рост среднего значения этого показателя.

Анализируемые показатели рассмотрены по вузам с особым статусом (к вузам с особым статусом относятся федеральные университеты, опорные университеты, национальные исследовательские университеты, вузы – участники Проекта 5–100). Эти вузы в целом достигли более высоких результатов по сравнению с вузами, не имеющими

такого статуса. Наиболее высокие показатели роста численности иностранных студентов – в федеральных университетах. На втором месте – Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова и Санкт-Петербургский государственный университет, статус которых – «Уникальный научно-образовательный комплекс, старейший вуз страны, имеющий огромное значение для развития российского общества». Третье место занимают вузы – участники Проекта 5–100. У национальных исследовательских и опорных университетов более скромные показатели, однако они выше, чем у вузов, не имеющих особого статуса. Такие результаты могут быть обусловлены как тем, что вузы с особым статусом получают дополнительную организационную и финансовую поддержку своей деятельности, так и тем, что особый статус им присвоен на конкурсной основе, а следовательно, они имели более высокие начальные показатели результативности деятельности по сравнению с вузами, не имеющими особого статуса.

#### *Независимые переменные модели*

В табл. 6 приведены описательные статистики по независимым переменным модели исследования за 2013/14–2016/17 учебные годы.

## Описательные статистики по независимым переменным

Table 6

## Descriptive Statistics on Independent Variables

Переменная	Учебный год	Среднее арифметическое	Медиана	Стандартное отклонение	Максимум	Минимум
Учебно-лабораторные помещения на одного студента (в квадратных метрах)	2016/17	26,6	17,0	94,3	2048,6	1,8
	2013/14	20,6	16,4	20,7	309,6	3,8
Процентная доля нового оборудования	2016/17	36,6	33,6	25,3	100	0
	2013/14	45,0	42,6	25,5	100	0
Процентная доля студентов, не получивших место в общежитии	2016/17	12,7	0	26,0	100	0
	2013/14	14,6	0	27,7	100	0
Процентная доля иностранных НПР	2016/17	0,6	0	1,5	18,9	0
	2013/14	0,5	0	1,6	26,0	0
Процентная доля ППС моложе 40 лет	2016/17	27,1	27,1	9,6	69,5	0
	2013/14	32,3	31,7	10,7	75	0
Процентная доля ППС с ученой степенью	2016/17	71,3	75,0	16,8	100	11,5
	2013/14	67,7	71,6	16,1	100	3,1
Процентная доля доходов из внебюджетных источников	2016/17	46,7	39,2	27,7	100	0
	2013/14	44,3	36,1	28,3	100	0
Процентная доля доходов из иностранных источников в доходах от образовательной деятельности	2016/17	0,02	0,001	0,06	0,8	0
	2013/14	0,01	0	0,04	0,7	0
Количество международных программ двух дипломов	2016/17	1,7	0	6,4	99	0
	2013/14	1,8	0	6,9	119	0
Число иностранных учащихся краткосрочных программ на 100 студентов	2016/17	0,3	0	2,6	58,02	00
	2013/14	0,3	0	0,9	8,33	0
Количество предприятий, являющихся базами практики	2016/17	395,5	144	730,0	8335	0
	2013/14	289,5	116	501,7	4800	0
Процентная доля выпускников, трудоустроившихся в течение года после окончания вуза	2016/17	66,0	70	21,6	100	0
	2013/14	75,3	80	16,7	100	0
Количество статей, подготовленных совместно с зарубежными организациями, на одного ППС	2016/17	0,08	0,02	0,3	3,1	0
	2013/14	0,05	0,01	0,3	4,8	0
Количество цитирований публикаций в Scopus на 100 НПР	2016/17	149,8	30,7	682,0	10 808,2	0
	2013/14	88,7	5,8	892,7	19 006,7	0
Общая численность студентов	2016/17	5940,2	4409	5927,5	34 613	7
	2013/14	6117,8	4766	5761,6	34 680	63

К положительным тенденциям в изменении средних показателей деятельности вузов можно отнести увеличение:

- площади учебных помещений в расчете на одного студента;
- обеспеченности студентов местами в общежитиях;

– процентной доли преподавателей с ученой степенью;

- количества предприятий, являющихся базами практики для студентов;
- количества статей, подготовленных в рамках международного сотрудничества, и числа цитирований публикаций в Scopus.

К отрицательным тенденциям относится снижение:

- процентной доли нового оборудования;
- процентной доли выпускников, трудоустроившихся в течение года после окончания вуза;
- процентной доли молодых преподавателей;
- общей численности студентов.

Не изменились или изменились незначительно следующие показатели:

- уровень интернационализации профессорско-преподавательского состава;
- процентная доля доходов из внебюджетных источников;
- процентная доля доходов от образовательной деятельности из иностранных источников;
- численность иностранных студентов на краткосрочных образовательных программах;
- количество программ двух дипломов.

Корреляционный анализ независимых переменных показал, что коэффициенты корреляции между ними не превышают 0,5, многие коэффициенты очень низкие или статистически незначимые. Это позволяет использовать все переменные для последующего эконометрического анализа данных.

#### *Результаты анализа панельных данных*

Для оценки взаимосвязей ресурсов, компетенций и результатов экспортной деятельности вузов были построены и оценены три эконометрические модели: объединенная модель панельных данных (ОМПД), модель с фиксированными эффектами (ФЭ) и модель со случайными эффектами (СЭ). Во всех моделях – одинаковый набор анализируемых переменных. В табл. 7 приведены значения коэффициентов при переменных, а также критерии оценки качества по каждой из трех моделей.

Построенные модели статистически значимы, а их критерии качества приемлемы для дальнейшей интерпретации полученных результатов. На основе статистических тестов был сделан выбор в пользу одной из трех моделей. Анализ данных подтвердил наличие индивидуальных эффектов вузов, поэтому объединенная модель панельных данных, не учитывающая индивидуальные особенности вузов, дает менее точные оценки по сравнению с двумя другими моделями.

Выбор между моделью со случайными и с фиксированными эффектами был сделан на основе результатов теста Хаусмана, проверяющего гипотезу об отсутствии корреляции между индивидуальными эффектами и регрессорами. Поскольку эта гипотеза была отклонена, выбрана

модель с фиксированными эффектами, рассчитывающая для каждого вуза индивидуальные эффекты в виде некоторой константы, что дает возможность учесть ненаблюдаемую гетерогенность вузов.

Результаты анализа на основе модели с фиксированными эффектами позволяют выделить три группы факторов, которые положительно или отрицательно взаимосвязаны и не взаимосвязаны с численностью иностранных студентов в вузе.

Факторы, *положительно* взаимосвязанные с численностью иностранных студентов:

- интернационализация научно-педагогических работников;
- квалификация преподавателей;
- диверсификация источников дохода;
- организация краткосрочных программ обмена для иностранных студентов;
- сотрудничество с предприятиями;
- международное сотрудничество в области научных исследований.

Фактор, *отрицательно* взаимосвязанный с численностью иностранных студентов:

- процентная доля профессорско-преподавательского состава моложе 40 лет.

Факторы, *не взаимосвязанные* с численностью иностранных студентов:

- материальные ресурсы вуза;
- трудоустройство выпускников;
- цитирования в Scopus;
- количество международных программ двух дипломов.

Анализ значений коэффициентов модели с фиксированными эффектами позволяет сделать вывод, что человеческие ресурсы и компетенции вуза в области интернационализации образовательной и научной деятельности являются ключевыми факторами успеха на международном рынке высшего образования. Умение диверсифицировать источники дохода и сотрудничать с коммерческими предприятиями также положительно взаимосвязано с привлечением иностранных студентов.

## **Заключение и выводы**

За период с 2013/14 учебного года по 2016/17 учебный год наблюдалось увеличение численности иностранных студентов в 74 % вузов, включенных в выборку. При этом темпы и масштабы роста значительно различались.

У большинства вузов прирост численности иностранных студентов был нестабилен по годам. В группе специализированных высших учебных заведений самые высокие результаты в динамике

## Результаты анализа панельных данных

Table 7

## Panel Data Analysis Results

Показатель	ОМПД	ФЭ	СЭ
Константа	-6,4	<b>-148,5**</b>	<b>-196,7**</b>
Обеспеченность учебными помещениями	-0,02	<b>-0,04**</b>	-0,03
Обеспеченность общежитиями	-1,1***	-0,25	<b>0,35*</b>
Процентная доля нового оборудования	0,26	<b>-0,29*</b>	-0,25
Процентная доля иностранных НПП	3,6	<b>15,7***</b>	<b>16,6***</b>
Процентная доля ППС моложе 40 лет	0,48	<b>-2,9***</b>	<b>-2,6***</b>
Процентная доля ППС с ученой степенью	0,47	<b>1,5**</b>	<b>1,3**</b>
Процентная доля доходов из внебюджетных источников	0,04	3,4***	2,6***
Процентная доля дохода из иностранных источников в доходе от образовательной деятельности	1789,7***	1638,4***	1715,4***
Входящая международная мобильность	5,0	<b>7,2***</b>	<b>7,7***</b>
Количество международных программ двух дипломов	<b>25,4***</b>	0,27	<b>7,6***</b>
Количество предприятий, являющихся базами практики, на одного студента	-0,5***	0,07***	0,06***
Количество статей, подготовленных совместно с зарубежной организацией, на одного ППС	113,2***	88,1***	98,1***
Трудоустройство выпускников	0,47	-0,19	-0,17
Цитирования в Scopus	-0,002	0,007	0,007
Общая численность студентов	0,06***	0,04***	0,05***
Медицинский вуз – 1, остальные – 0	<b>191,7***</b>	–	<b>153,3**</b>
Специализированный вуз – 1, остальные – 0	-89,7***	–	<b>-84,9**</b>
Расположение в Москве или Санкт-Петербурге – 1, другое – 0	<b>89,7***</b>	–	<b>113,9***</b>
Государственный вуз – 1, негосударственный – 0	<b>-141,0***</b>	–	66,6
Число наблюдений	2356	2356	2356
Число вузов	589	589	589
Статистическая значимость модели	Уровень значимости менее 0,1 %	Уровень значимости менее 0,1 %	Уровень значимости менее 0,1 %
R2 (коэффициент детерминации)	0,56	0,41	0,50

## Примечания

1. Статистически значимые коэффициенты выделены полужирным шрифтом.
2. Уровень статистической значимости (p-value): \*10%; \*\*5%; \*\*\* 1%.

роста численности иностранных студентов наблюдались у медицинских вузов; по округам РФ лидировали вузы Приволжского федерального округа; среди вузов с особым статусом самые высокие позиции занимали федеральные университеты.

Анализируемые ресурсы и компетенции вузов за 4 учебных года изменялись как

в положительную, так и в отрицательную сторону. По большинству показателей отмечалась положительная динамика, что характеризует рост ресурсной обеспеченности российских вузов и повышение их компетенций в научно-образовательной деятельности. Однако имели место и негативные изменения, сигнализирующие о сложностях, сопровождающих деятельность современных

российских вузов в последние годы. В частности, снижается доля выпускников, трудоустроившихся сразу после завершения учебы, в вузах уменьшается процентная доля нового оборудования, крайне незначительно возрастают показатели интернационализации образовательной деятельности.

Проведенное исследование подтвердило наличие взаимосвязей между результатами экспортной деятельности российских вузов и имеющимися у них ресурсами и компетенциями, обеспечивающими конкурентные преимущества на международном рынке высшего образования.

Анализ полученных данных позволил выявить в деятельности вузов ряд направлений, развитие которых сопровождало положительные изменения в численности иностранных студентов:

– краткосрочные программы мобильности для иностранных граждан способствуют общей интернационализации образовательной среды вуза и привлечению иностранных студентов на основные программы обучения (в ходе краткосрочного обучения иностранные граждане могут подробнее ознакомиться с образовательными услугами вуза для принятия последующего решения о более длительном обучении);

– интернациональный состав преподавателей и высокий уровень их квалификации способствуют созданию современной образовательной среды, комфортной для иностранных студентов;

– высокие темпы роста численности иностранных студентов наблюдаются у вузов, ведущих работу по повышению качества человеческих ресурсов, и для развития экспортной деятельности этот вид ресурсов имеет большее значение по сравнению с материальными ресурсами;

– рост спроса на практикоориентированные образовательные программы на международном образовательном рынке обуславливает стремление вузов развивать сотрудничество с предприятиями для организации практики студентов, и этот фактор взаимосвязан с положительными результатами в области экспорта образовательных услуг;

– интернационализация вуза – комплексный процесс, охватывающий ключевые направления деятельности, и это объясняет существование положительной взаимосвязи между интенсивностью международного сотрудничества в области научных исследований и результатами экспортной деятельности.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить общие тенденции в области экспортной деятельности российских вузов и количественно оценить их. Результаты исследования могут

представлять интерес для вузов, планирующих развивать экспорт образовательных услуг и принимающих решения по реализации мер, направленных на привлечение иностранных студентов.

#### Список литературы

1. Mazzarol T. W. Critical success factors for international education marketing // *International Journal of Educational Management*, 1998, vol. 12, no. 4, pp. 163–175. DOI: 10.1108/09513549810220623.
2. Naidoo V. From Ivory Towers to International Business: Are Universities Export Ready in Their Recruitment of International Students? // *Journal of Studies in International Education*, 2010, vol. 14, no 1, pp. 5–28. DOI: 10.1177/1028315308327953.
3. Ross M., Grace D. Exploring the international student recruitment industry through the Strategic Orientation Performance Mode. *Journal of Marketing Management*, 2012, vol. 28, no. 5/6, pp. 522–545. DOI: 10.1080/0267257x.2010.517709.
4. Ross M., Heaney J.-G., Cooper M. Institutional and managerial factors affecting international student recruitment management. *International Journal of Educational Management*, 2007, vol. 21, no. 7, pp. 593–605. DOI: 10.1108/09513540710822193.
5. Аржанова И. В., Воров А. Б. Потенциал экспорта образования ведущими российскими университетами // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 6. С. 6–17.
6. Веревкин О. Л., Дмитриев Н. М. Иностранные студенты в вузах России: издержки или рентабельность? // Социология образования. 2015. № 10. С. 32–42.
7. Нефедова А. И. Масштабы, структура и цели экспорта российского высшего образования // Мир России. 2017. Т. 26, № 2. С. 154–174.
8. Чучалин А. И. Управление международной деятельностью вуза: опыт Томского политехнического университета // Университетское управление: практика и анализ. 2009. № 5. С. 81–89.
9. Меликян А. В. Институциональные факторы, влияющие на результаты экспортной деятельности российских вузов // Университетское управление: практика и анализ. 2017. № 6. С. 68–80.
10. Меликян А. В. Международная образовательная деятельность российских вузов // Университетское управление: практика и анализ. 2017. № 1. С. 52–62.
11. Меликян А. В. Внутренние факторы результативности экспорта образования в российских вузах // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 146–179.
12. Екшишеев Т. К. Развитие конкурентного потенциала вуза на рынке образовательных услуг // Проблемы современной экономики. 2009. № 2 (30). С. 375–378.
13. Рубин Ю. Б. Теория конкуренции и задачи повышения конкурентоспособности российского образования // Высшее образование в России. 2007. № 1. С. 26–43.
14. Lynch R., Baines P. Strategy development in UK higher education: Towards resource-based competitive advantages. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2004, vol. 26, no. 2, pp. 171–187. DOI: 10.1080/1360080042000218249.

15. Mainardes E., Ferreira J., Tontini G. Creating a competitive advantage in Higher Education Institutions: proposal and test of a conceptual model. *International Journal of Management in Education*, 2011, vol. 5, no 2/3, pp. 145–168. DOI: 10.1504/ijmie.2011.039482.
16. Mathooko F.M., Ogotu M. Coping Strategies Adopted by Public Universities in Kenya in Response to Environmental Changes. *Journal of Management and Strategy*, 2014, vol. 5, no. 1, pp. 93–107. DOI: 10.5430/jms.v5n1p93.
17. Williams S.D. A Strategic Resource-Based View of Higher Education Institutions' Resources. *International Journal of Business and Social Science*, 2014, vol. 5, no. 12, pp. 8–23.
18. Barney J.B. Firm resource and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, 1991, vol. 17, pp. 99–120. DOI: 10.1016/s0742-3322(00)17018-4.
19. Wernerfelt B. A resource-based view of the firm. *Strategic Management Journal*, 1984, vol. 5, no. 1, pp. 171–180. DOI: 10.1002/smj.4250050207.
20. Prahalad C.K., Hamel G. The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, 1990, vol. 68, no. 3, pp. 79–91.
21. Dimitrova G., Dimitrova T. Competitiveness of the Universities: Measurement Capabilities. *Trakia Journal of Sciences*, 2017, vol. 15, no. 1, pp. 311–316. DOI: 10.15547/tjs.2017.s.01.055.
22. Factors Affecting the Competitiveness of a Higher Education Institution: Systematic Literature Overview / L. Supe, A. Zeps, I. Jurgelane, L. Ribickis. *Research for Rural Development*, 2018, vol. 2, pp. 245–251. DOI: 10.22616/rrd.24.2018.079.
23. Образование в цифрах: 2019 : краткий статистический сборник / Н. В. Бондаренко, Л. М. Гохберг, Н. В. Ковалева [и др.] ; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Москва : НИУ ВШЭ, 2019. 96 с.
24. Ратникова Т. А. Введение в эконометрический анализ панельных данных // Экономический журнал ВШЭ. 2006. № 2. С. 267–316.
25. Васнев С. А. Статистика : учебное пособие. Москва : МГУП, 2001. 170 с.
- student recruitment management. *International Journal of Educational Management*, 2007, vol. 21, no. 7, pp. 593–605. DOI: 10.1108/09513540710822193. (In Eng.).
5. Arzhanova I. V., Vorov A. B. Potentsial eksporta obrazovaniya vedushchimi rossiiskimi universitetami [Potential of export education services of leading Russian universities]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2016, no. 6, pp. 6–17. (In Russ.).
6. Verevkin O. L., Dmitriev N. M. Inostrannye studenty v vuzakh Rossii: izderzhki ili rentabel'nost'? [Foreign students in Russian universities: expenses or profitability?]. *Sotsiologiya obrazovaniya*, 2015, no. 10, pp. 32–42. (In Russ.).
7. Nefedova A. I. Masshtaby, struktura i tseli eksporta rossiiskogo vysshego obrazovaniya [The Scope, Structure and Purpose of the Export of Russian Higher Education]. *Mir Rossii*, 2017, vol. 26, no 2, pp. 154–174. (In Russ.).
8. Chuchalin A. I. Upravlenie mezhdunarodnoi deyatel'nost'yu vuza: opyt Tomskogo politekhnicheskogo universiteta [Higher education institution international management: Tomsk Polytechnic University experience]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2009, no. 5, pp. 81–89. (In Russ.).
9. Melikyan A. V. Institutsional'nye faktory, vliyayushchie na rezul'taty eksportnoi deyatel'nosti rossiiskikh vuzov [Institutional factors affecting the results of export activities of Russian universities]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2017, no. 6, pp. 68–80. (In Russ.).
10. Melikyan A. V. Mezhdunarodnaya obrazovatel'naya deyatel'nost' rossiiskikh vuzov [International educational activities of Russian universities]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2017, no. 1, pp. 52–62. (In Russ.).
11. Melikyan A. V. Vnutrennie faktory rezul'tativnosti eksporta obrazovaniya v rossiiskikh vuzakh [Internal Factors of Education Export Performance in Russian Universities]. *Voprosy obrazovaniya*, 2018, no. 3, pp. 146–179. (In Russ.).
12. Ekshikeev T. K. Razvitie konkurentnogo potentsiala vuza na rynke obrazovatel'nykh uslug [Development of competitive potential of a high educational institution on the market of educational services]. *Problemy sovremennoi ekonomiki*, 2009, no. 2 (30), pp. 375–378. (In Russ.).
13. Rubin Yu. B. Teoriya konkurentsii i zadachi povysheniya konkurentosposobnosti rossiiskogo obrazovaniya [Theory of competition and the task of increasing the competitiveness of Russian education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2007, no. 1, pp. 26–43. (In Russ.).
14. Lynch R., Baines P. Strategy development in UK higher education: Towards resource-based competitive advantages. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2004, vol. 26, no. 2, pp. 171–187. DOI: 10.1080/1360080042000218249. (In Eng.).
15. Mainardes E., Ferreira J., Tontini G. Creating a competitive advantage in Higher Education Institutions: proposal and test of a conceptual model. *International Journal of Management in Education*, 2011, vol. 5, no 2/3, pp. 145–168. DOI: 10.1504/ijmie.2011.039482. (In Eng.).
16. Mathooko F.M., Ogotu M. Coping Strategies Adopted by Public Universities in Kenya in Response to Environmental Changes. *Journal of Management and Strategy*, 2014, vol. 5, no. 1, pp. 93–107. DOI: 10.5430/jms.v5n1p93. (In Eng.).

### References

1. Mazzarol T. W. Critical success factors for international education marketing. *International Journal of Educational Management*, 1998, vol. 12, no. 4, pp. 163–175. DOI: 10.1108/09513549810220623. (In Eng.).
2. Naidoo V. From Ivory Towers to International Business: Are Universities Export Ready in Their Recruitment of International Students? *Journal of Studies in International Education*, 2010, vol. 14, no. 1, pp. 5–28. DOI: 10.1177/1028315308327953. (In Eng.).
3. Ross M., Grace D. Exploring the international student recruitment industry through the Strategic Orientation Performance Model. *Journal of Marketing Management*, 2012, vol. 28, no. 5/6, pp. 522–545. DOI: 10.1080/0267257x.2010.517709. (In Eng.).
4. Ross M., Heaney J-G., Cooper M. Institutional and managerial factors affecting international

17. Williams S. D. A Strategic Resource-Based View of Higher Education Institutions' Resources. *International Journal of Business and Social Science*, 2014, vol. 5, no. 12, pp. 8–23. (In Eng.).
18. Barney J. B. Firm resource and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, 1991, vol. 17, pp. 99–120. DOI: 10.1016/s0742–3322 (00) 17018-4. (In Eng.).
19. Wernerfelt B. A resource-based view of the firm. *Strategic Management Journal*, 1984, vol. 5, no. 1, pp. 171–180. DOI: 10.1002/smj.4250050207. (In Eng.).
20. Prahalad C. K., Hamel G. The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, 1990, vol. 68, no. 3, pp. 79–91. (In Eng.).
21. Dimitrova G., Dimitrova T. Competitiveness of the Universities: Measurement Capabilities. *Trakia Journal of Sciences*, 2017, vol. 15, no. 1, pp. 311–316. DOI: 10.15547/tjs.2017.s.01.055. (In Eng.).
22. Factors Affecting the Competitiveness of a Higher Education Institution: Systematic Literature Overview / L. Supe, A. Zeps, I. Jurgelane, L. Ribickis. *Research for Rural Development*, 2018, vol. 2, pp. 245–251. DOI: 10.22616/rrd.24.2018.079. (In Eng.).
23. Bondarenko N. V., Gokhberg L. M., Kovaleva N. V. *Образование в цифрах: 2019: краткий статистический сборник [Education in numbers: 2019: a brief statistical compilation]*, Moscow, Higher School of Education, 2019, 93 p. (In Russ.).
24. Ratnikova T. A. *Vvedenie v ekonometricheskii analiz panel'nykh dannykh [Introduction to Econometric Analysis of Panel Data]*. *Ekonomicheskii zhurnal VSHE*, 2006, no. 2, pp. 267–316. (In Russ.).
25. Vasnev S. A. *Statistika [Statistics]*, Moscow, Moscow State University of Printing Arts, 2001. 170 p. (In Russ.).

*Рукопись поступила в редакцию 08.12.2019*  
Submitted on 08.12.2019

*Принята к публикации 31.01.2020*  
Accepted on 31.01.2020

**Информация об авторе / Information about the author:**

**Меликян Алиса Валерьевна** – старший преподаватель, факультет компьютерных наук НИУ «Высшая школа экономики»; amelikyan@hse.ru; ORCID0000-0003-0141-5980.

**Alisa V. Melikyan** – Senior Lecturer; National Research University Higher School of Economics; amelikyan@hse.ru; ORCID0000-0003-0141-5980.

DOI 10.15826/umpa.2020.01.004

## ОБЕСПЕЧЕНИЕ МОДУЛЬНОСТИ, АДАПТИВНОСТИ И ГИБКОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В. Ж. Куклин, В. В. Гриншкун, М. И. Шутикова*

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС)*

*Россия, 119571, Москва, проспект Вернадского, 82; [vzh.kuklin@gmail.com](mailto:vzh.kuklin@gmail.com)*

*Аннотация.* В работе предлагается вариант реализации образовательных программ высшего образования, направленный на обеспечение адекватности системы высшего образования потребностям личности, общества и экономики. Для обоснования целесообразности предложенного варианта образовательных программ приводится анализ особенностей системы высшего образования в контексте соответствия современным тенденциям развития социально-экономической и научно-технологической сферы. Отмечаются отдельные специфические особенности российской системы высшего образования (по сравнению с зарубежными системами и системой высшего образования СССР). Определяются цели и основные функции системы высшего образования, формулируются требования к системе высшего образования как одного из институтов социально-экономической сферы.

На основе сформулированных требований указываются условия, которым должны удовлетворять современные образовательные программы, и предлагается вариант реализации образовательной программы бакалавриата в виде блока базового уровня и следующего за ним блока основного уровня, каждый из которых завершается выдачей документа, подтверждающего освоение соответствующей части образовательной программы.

Рассматриваются потенциальные позитивные последствия претворения в жизнь предложенного варианта образовательной программы бакалавриата, возможные риски и трудности в ходе этого процесса, а также перечисляются необходимые изменения нормативной, организационно-технологической и научно-методической документации, в том числе в части коррекции федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования и введения федеральных требований к реализации предложенных блоков образовательной программы с учетом их специфики. *Ключевые слова:* требования к системе образования, образовательные программы высшего образования, модернизация структуры образовательной программы, модульность, адаптивность.

*Для цитирования:* Куклин В. Ж., Гриншкун В. В., Шутикова М. И. Обеспечение модульности, адаптивности и гибкости образовательных программ в системе высшего образования // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24, № 1. С. 60–67. DOI: 10.15826/umpa.2020.01.004.

DOI 10.15826/umpa.2020.01.004

## ENSURING MODULARITY, ADAPTABILITY AND FLEXIBILITY OF EDUCATIONAL PROGRAMS IN HIGHER EDUCATION

*V. Zh. Kuklin, V. V. Grinshkun, M. I. Shutikova*

*The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration  
84 Vernadskogo ave., Moscow, 119571, Russian Federation; [vzh.kuklin@gmail.com](mailto:vzh.kuklin@gmail.com)*

*Abstract.* The paper proposes a variant of implementing higher education programs, aimed at ensuring the adequacy of the higher education system to personal, social and economic needs. To justify the feasibility of implementing the suggested version of educational programs, there are analyzed the features of the higher education system in the context of

their compliance with current trends in the development of the social, economic, scientific and technological spheres. Certain specific features of the Russian higher education system are specified (as compared with foreign systems and the higher education system of the USSR). The goals and main functions of the higher education system are stated, the requirements for the higher education system as one of the institutions of the social and economic sphere are formulated. On the basis of the formulated requirements, there are set the conditions to be met by modern educational programs. There is as well proposed an optional way of bachelor's degree program implementation – that is, in two blocks sequence: the first corresponding to the basic undergraduate level, and the second to the main one. The completion of each block is confirmed with a document to certify the fact of the corresponding part of the educational program having been mastered. The authors consider possible positive effects, as well as potential risks and difficulties, of the proposed ways of higher education programs implementation. There are listed corresponding necessary changes to the normative, organizational, technological, scientific and methodological documentation, including those related to the correction of federal state educational standards of higher education and the introduction of federal requirements for the implementation of the proposed blocks of the educational program, their specific features taken into account.

*Keywords:* requirements for the education system, higher education programs, modernization of the structure of the educational program, modularity, adaptability.

*For citation:* Kuklin V. Zh., Grinshkun V. V., Shutikova M. I. Ensuring Modularity, Adaptability and Flexibility of Educational Programs in Higher Education. *University Management: Practice and Analysis*. 2020; 24 (1): 60–67. DOI: 10.15826/umpa.2020.01.004.

В большинстве развитых стран задача обеспечения адекватности системы образования потребностям общества в течение нескольких последних десятилетий рассматривается как задача высшего уровня приоритетности.

Проблемы системы высшего образования, связанные с современным уровнем развития общества (быстрая смена технологий, необходимость учиться всю жизнь, переход от знаний к компетенциям и т. п.), имеют общемировой характер.

В России на эти проблемы дополнительно накладываются специфические для нашей страны особенности, к числу которых относятся переходный характер общества, искаженная структура спроса на специалистов, отсутствие четко сформулированного заказа от работодателей, неадекватная система оплаты труда, проблема старения преподавательского состава.

Одной из первых публикаций о кризисе системы образования следует считать работу Ф. Г. Кумбса «Кризис образования в современном мире. Системный анализ» [1]. Несоответствие «существующих традиций в образовании, прежде всего в университетском образовании, потребностям сегодняшнего дня» отмечал в 2007 году также Н. Н. Моисеев. И уже тогда он предупреждал: «И этот кризис, может быть, наиболее опасный из всей совокупности современных кризисов. Хотя о нем почему-то почти не говорят» [2, с. 39]. Обсуждение проблем систем образования продолжается и поныне. Так, факторы и тенденции образовательной политики в странах ОЭСР в сфере высшего образования анализируются в работе [3], аналогичный анализ применительно к России приводится в работах [4, 5]. Проблемы интернационализации образования обсуждаются

в работах [6, 7], проблемы образования в связи с развитием человеческого капитала России – в работе [8]. Наиболее актуальный обзор состояния и проблем системы образования за рубежом и в России представлен в работах [9] и [10–12] соответственно.

Важно отметить, что образование изначально и принципиально ориентировано на будущее, тогда как подавляющая часть экономики функционирует (и даже развивается) в логике «здесь и сейчас». Следовательно, решения в сфере развития образования должны в значительно большей степени опираться на прогностическую компоненту, а потенциальные последствия – просчитываться со значительно большей тщательностью, чем это необходимо для объектов «реальной» экономики [12, 13].

Целью реализации основных функций системы высшего образования является решение социальных и экономических задач общества и государства.

Основными функциями системы высшего образования с позиций внешней среды являются:

– «производство» кадров (подготовка лиц с высшим образованием);

– «производство» научно-исследовательской продукции.

Кроме того, для устойчивого функционирования и развития системы высшего образования в ней должен быть реализован механизм «самовоспроизводства», то есть механизм подготовки кадров для собственных нужд и создания научно-методической продукции как теоретической и информационной базы для собственных целей – обеспечения образовательной и научно-исследовательской деятельности.

При этом следует отметить определенную противоречивость современных требований к системе образования. С одной стороны, нужно обеспечить рост общей образованности общества. То есть создать условия для получения качественного «базового» (общего, универсального) высшего образования для максимально широкого круга людей. Но более детальный анализ показывает, что в секторе «базового» образования рост числа получающих высшее образование неизбежно ведет к определенному снижению среднего уровня требований к ним, поскольку в этом случае образовательный процесс вынужденно ориентируется на освоение образовательной программы максимально широким кругом лиц (что означает ориентацию на «среднего» студента).

Одновременно с этим необходимо подготовить значительно меньшее число высококвалифицированных специалистов элитного уровня для высокотехнологичных производств, поисковых и прорывных научных исследований по приоритетным направлениям развития науки, техники и технологий [12, 13]. Существенно, что при подготовке элитных кадров ведущую роль играют методы, основанные на индивидуализации подготовки со значительной долей самостоятельной творческой деятельности.

Методы решения этих задач существенно различаются, поскольку во втором случае требуются совсем другие ресурсы (в отнесении на одного обучающегося), иные технологии и методики организации образовательного процесса.

Очевидно, что однозначного решения поставленных выше задач не существует. На сегодняшний день сформировались и реализуются несколько подходов к их решению. Каждое государство выбирает свой подход, учитывающий факторы не только универсальные, то есть общие для всех, но и специфические, такие как национальные особенности, особенности социально-экономических и культурных условий и традиций. Наша страна тоже не осталась в стороне от этих процессов. В последние десятилетия в России ведется активная работа по поиску путей, повышающих эффективность системы высшего образования.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о необходимости определения общих требований к системе образования и системе управления образованием и формирования на этой основе механизмов и процедур оценки текущих и перспективных результатов функционирования системы образования.

Исходя из этого можно сформулировать следующие требования:

– для общества в целом система высшего образования должна обеспечивать условия повышения общего уровня образованности населения;

– для конкретной личности система высшего образования должна обеспечивать условия получения конкурентоспособного (на рынке труда) образования, условия получения и обновления образования «в личных целях»;

– для экономики в целом численность и уровень образования выпускников должны соответствовать потребностям организаций и предприятий; кроме того, система высшего образования должна обеспечивать возможность повышения квалификации и (или) профессиональной переподготовки;

– для сферы научных исследований, высокотехнологичных и наукоемких отраслей экономики система высшего образования должна обеспечивать подготовку кадров элитного уровня;

– для устойчивого функционирования и развития системы высшего образования требуются подготовка и переподготовка преподавательских кадров и переработка (совершенствование) учебно-методических материалов для организации образовательного процесса (в связи с необходимостью их регулярного обновления).

Очевидно, что приведенные требования не могут быть удовлетворены в рамках однородной системы. *Повышение общего уровня образованности* (то есть массовая подготовка) должно быть ориентировано на «средний» уровень обучающихся, тогда как *подготовка элитных кадров* – на селекцию лучших и индивидуальную работу с ними. Потребности *конкретной личности, экономики в целом и внутренние потребности системы образования* существенно различаются. Следовательно, в системе высшего образования целесообразно выделить подсистемы, ориентированные на решение каждой из поставленных задач. При этом условия функционирования подсистем, механизмы их ресурсного обеспечения, а также механизмы оценки эффективности их деятельности должны быть разными.

Существенными для дальнейшего изложения являются следующие аспекты:

– российская система образования выросла из системы образования СССР и, естественно, до сих пор во многом сохранила специфику, обусловленную характером системы управления образованием в унитарном государстве с жестко централизованной системой управления;

– за рубежом накоплен достаточно богатый опыт организации эффективных систем управления образованием, однако анализ возможности использования этого опыта в российских условиях показывает,

что допустимым является использование только отдельных компонентов указанных систем.

Иными словами, ядро российской системы управления образованием не может быть построено на основе какой-либо из существующих систем<sup>1</sup> (это утверждение справедливо также и для опыта, накопленного в Советском Союзе).

К числу наиболее значимых факторов, характеризующих российские условия развития высшего образования, относятся:

– восприятие образования как «внеэкономической» ценности, не связанной напрямую с материальным благосостоянием и общественным положением личности<sup>2</sup>;

– географическая протяженность и многонациональность страны, большое число учебных заведений разных типов и видов, существенно различающихся по качеству предоставляемого образования;

– искаженная структура спроса на образование со стороны абитуриентов;

– неустойчивая и слабо прогнозируемая ситуация на рынке труда;

– разное понимание качества образования разными субъектами, в результате чего получение качественного образования становится «личным делом» обучающегося и практически не является объектом внешнего контроля;

– появление в последнее десятилетие большого количества новых профессий и усиление этой тенденции.

Еще одним важным фактором является существенное сокращение «жизненного цикла» технологий, а также появление принципиально новых технологий, требующих специфических знаний и навыков для их использования.

Все это влечет за собой необходимость регулярного «обновления» образования – формирования новых образовательных программ либо существенной модернизации существующих.

С учетом приведенных аргументов современная основная образовательная программа (ООП) должна в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) удовлетворять принципам:

<sup>1</sup> Так, например, от западноевропейских стран Россия отличается масштабами, от США – иной ролью государства и неразвитостью системы профессиональных сообществ, от Советского Союза – существенным сокращением рычагов воздействия на образовательную организацию со стороны органов управления и значительной автономией субъектов федерации.

<sup>2</sup> Этим фактором частично обусловлены такие явления, как «взаимопомощь» в процессе обучения и контроля, отождествление образования с наличием документа о нем и получение оценок через механизмы взаимодействия учащегося и преподавателя, лежащие вне учебного процесса.

– модульности – для обеспечения возможности оперативной коррекции основной образовательной программы, построения индивидуальных образовательных траекторий, распределенного изучения (освоения) ООП на основе кредитно-модульной системы обучения [14, 15];

– адаптивности – возможности коррекции ООП «под заказчика» из соответствующей отрасли экономики;

– гибкости как условия обеспечения индивидуальных образовательных траекторий и образовательной мобильности;

– сопоставимости системы оценки для пересчета образовательных результатов (компетенций) в других образовательных организациях, в том числе в зарубежных вузах, с учетом специфики международных систем зачетных единиц [15, 16].

Значимыми для установления структуры системы высшего образования в нашей стране являются Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС, профессиональные стандарты. В настоящее время подготовка в системе высшего образования подразумевает наличие трех уровней – бакалавриата (первый уровень, базовый), специалитета и магистратуры (второй уровень), аспирантуры, ассистентуры и ординатуры (третий уровень)<sup>3</sup>. При этом основным назначением любого стандарта является фиксация определенных состояний объекта стандартизации как эталонных. То есть стандарт является, в первую очередь, инструментом обеспечения стабильности, средством «консервации» существующего состояния, тогда как развитие неизбежно требует выхода за пределы стандарта.

Следует отметить, что в рамках существующего ФГОС, фиксирующего, по крайней мере, четырехлетний интервал «стабильности» образовательной программы, нереально обеспечить одновременное соблюдение всех приведенных выше принципов построения и реализации ООП.

Одним из вариантов решения этой проблемы может стать выделение первых двух лет обучения в бакалавриате в самостоятельный блок – базовый уровень бакалавриата – в соответствии с приведенной ниже схемой.

При таком подходе предусматриваются выделение и фиксация четырех блоков:

– базовый уровень бакалавриата (2 года обучения);

<sup>3</sup> См.: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года в редакции от 2 декабря 2019 года // Документы РФ. Интернет-портал актуальных документов законодательства РФ : [сайт]. URL: <https://dokumenty24.ru/zakony-rf/zakon-ob-obrazovanii-v-rf.html> (дата обращения: 01.02.2020).

- основной уровень бакалавриата (2 года обучения);
- специалитет (1 год – 1,5 года обучения);
- магистратура (2 года обучения).

В предлагаемом варианте для каждого блока должны быть сформулированы федеральные требования к уровню образования, а ФГОС следует рассматривать как совокупность федеральных требований к каждому из блоков, последовательная реализация (освоение) которых определяет освоение образовательной программы высшего образования.

Федеральные требования к базовому и основному уровням бакалавриата должны включать в себя как условия оценки успешности результатов обучения на данном уровне, так и условия продолжения обучения на следующем уровне включая перечень возможных направлений продолжения обучения (направлений подготовки/специальностей), соответствующих данному блоку базового (основного) уровня.

Нужно отметить, что похожий вариант реализации образовательных программ бакалавриата и специалитета уже используется в ряде вузов на базе подразделений типа «центр общего образования», «департамент общего образования»

и т.п., в рамках которых осуществляется обучение студентов первого и второго курсов с последующим их распределением по направлениям подготовки с учетом результатов обучения по окончании первых двух курсов.

Предлагаемый вариант реализации образовательных программ бакалавриата имеет и положительные, и негативные аспекты (вопросы, касающиеся необходимых изменений нормативно-правового обеспечения реализации образовательных программ, и соответствующий вариант организации аккредитации подобных программ будут рассматриваться в последующих публикациях<sup>4</sup>).

В качестве «нейтрального» фактора предложенного варианта реализации ООП можно отметить потенциальное сокращение контингента обучающихся, завершающих (в том числе и временно) образование после освоения базового уровня бакалавриата.

К числу положительных аспектов описанных предложений можно отнести:

<sup>4</sup> Ключевым положением при аккредитации предлагается сделать формирование отдельных требований к каждому блоку, учитывающих описанные требования к ООП. В ФГОС должны быть включены требования к совокупности (последовательности) блоков и их сопряжению, формирующих образовательную программу, удовлетворяющую аккредитационным требованиям.

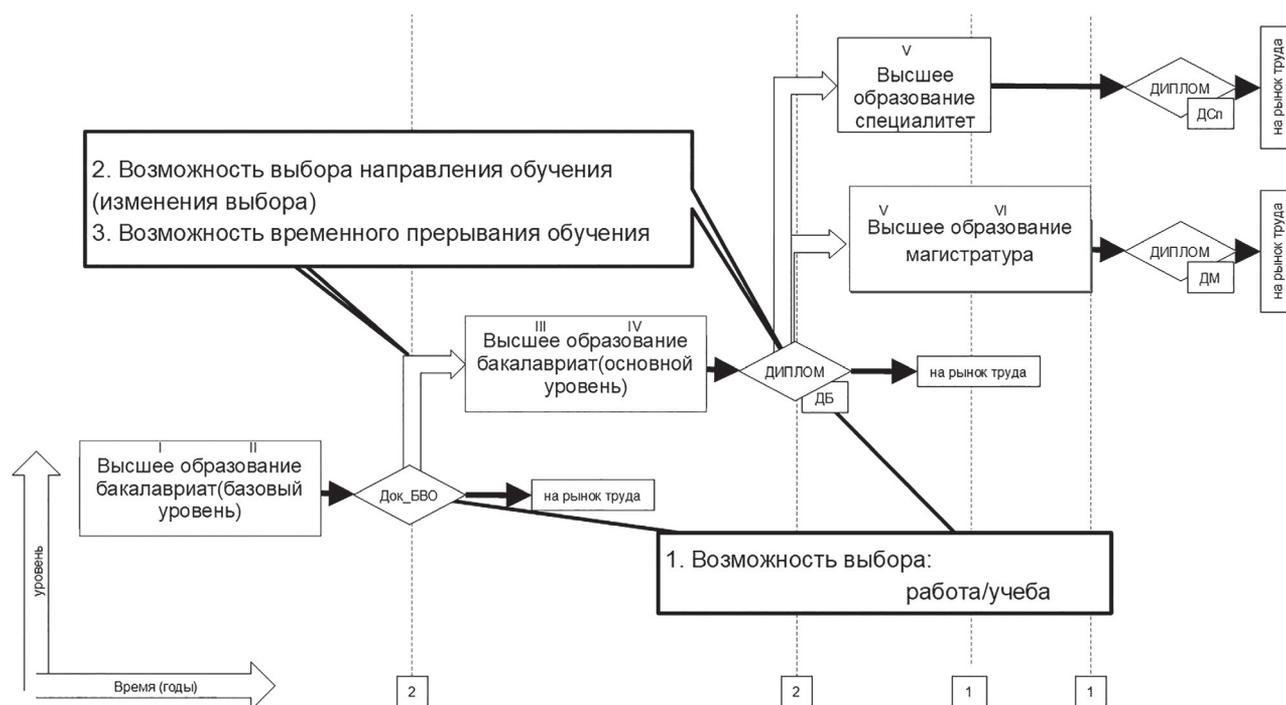


Схема образовательного процесса:

Док\_БВО – документ о базовом высшем образовании; ДБ – диплом бакалавра; ДМ – диплом магистра; ДСп – диплом специалиста

Scheme of the educational process

(Док\_БВО – a document on basic higher education, ДБ – a bachelor’s degree certificate, ДМ – a master’s degree certificate, ДСп – a specialist diploma)

– появление дополнительной возможности объективного контроля по завершении второго курса (блока базового уровня), что позволит повысить мотивацию студентов к обучению;

– возможность формирования контингента обучающихся в рамках целевой контрактной подготовки на основе результатов освоения базового уровня бакалавриата;

– возможность большей детализации требований к условиям реализации ООП (кадровых, материально-технических, информационно-методических и других), осуществляемой с учетом специфики каждого блока;

– дополнительную возможность для обучающихся своевременного изменения своих образовательных траекторий;

– повышение международной мобильности студентов и возможность получения образования международного уровня посредством завершения обучения на базовом уровне бакалавриата и последующего обучения в другом вузе в России и за рубежом;

– формирование у обучающихся мотивации к получению более высокого уровня квалификации и к построению профессионально ориентированной индивидуальной образовательной траектории с учетом требований профессиональных стандартов.

К числу потенциальных рисков и возможных трудностей предложенного варианта реализации ООП можно отнести:

– необходимость доработки ФГОС, связанную с введением блоков образовательной программы, определением и соблюдением условий сопряжения блоков базового и основного уровней бакалавриата в рамках ООП;

– вынужденное повышение количества и качества учебно-методических материалов, а также инструментов для реализации ООП, что повлечет за собой увеличение затрат, объемов материальных и нематериальных ресурсов;

– целесообразность подготовки высококвалифицированных консультантов-тьюторов для обеспечения эффективности формирования индивидуальной траектории обучения студентов, а также возможности использования в такой деятельности массовых открытых онлайн-курсов;

– необходимость внесения изменений в профессиональные стандарты в части определения уровней квалификации, которые в настоящее время содержат описания уровней, соответствующих основному уровню бакалавриата и системе подготовки в организациях среднего профессионального образования, и не содержат описание уровня,

соответствующего подготовке по программам бакалавриата базового уровня. Так, в частности, уровень 6 соответствует подготовке по основному уровню бакалавриата, а уровень 5 соответствует подготовке в рамках системы среднего профессионального образования;

– потребность в определении профессиональной квалификации, получаемой выпускниками в случае завершения обучения после освоения базового уровня бакалавриата.

Введение предложенного варианта реализации ООП потребует осуществления в вузах ряда мероприятий, к числу которых следует отнести коррекцию образовательных программ и частичную переработку научно-методической и организационно-технологической документации по построению образовательного процесса.

Безусловно, отмеченные выше аспекты предложенного варианта реализации образовательных программ не отражают весь спектр проблем и задач, решение которых потребуются в случае его претворения в жизнь. Несмотря на это, мы полагаем, что представленные в статье предложения в большей степени соответствуют современным требованиям к подготовке кадров, а их реализация может обеспечить условия для повышения эффективности и результативности функционирования российской системы высшего образования.

#### Список литературы

1. Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире. Системный анализ. Москва : Прогресс, 1970. 260 с.
2. Моисеев Н. Н. Экологический образ гуманитарного знания: поиск пути // *Alma mater*. 2007. № 6. С. 37–42.
3. Вахштайн В. С., Железов Б. В., Мешкова Т. А. Основные тенденции государственной политики в сфере высшего образования в странах ОЭСР // *Вопросы образования*. 2005. № 2. С. 32–46.
4. Клячко Т. Л., Мау В. А. Тенденции развития высшего профессионального образования в Российской Федерации // *Вопросы образования*. 2007. № 3. С. 46–64.
5. Бурэ К. С. Реформа высшего образования: экспансия бакалавров и магистров // *Вопросы образования*. 2008. № 2. С. 52–72.
6. Wit H. de. *Internationalisation of Higher Education in Europe and Its Assessment, Trends and Issues*. Netherlands: NVAO, 2010. 24 p.
7. Филиппов В. М., Краснова Г. А., Гриникун В. В. Трансграничное образование // *Платное образование*. 2008. № 6. С. 36–38.
8. Мау В. А. Человеческий капитал: вызовы для России // *Вопросы экономики*. 2012. № 7. С. 114–132.
9. *Global Education Monitoring Report-2016. Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All*. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245752> (дата обращения: 01.02.2020).

10. Павлова Н. А., Николаев Б. В. Современные тенденции развития системы высшего образования Великобритании и США // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 6. С. 208.

11. Баженова С. А., Гриншкун В. В. Современная молодежь и информационные технологии: факторы, значимые для образования // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2017. № 2 (40). С. 64–71.

12. Гриншкун В. В., Краснова Г. А. Развитие образования в эпоху четвертой промышленной революции // Информатика и образование. 2017. № 1 (280). С. 42–45.

13. Extreme automation and connectivity: The global, regional, and investment implications of the Fourth Industrial Revolution. URL: [http://www.tadviser.ru/images/b/b7/Extreme\\_automation\\_and\\_connectivity\\_The\\_global%2C\\_regional%2C\\_and\\_investment\\_implications\\_of\\_the\\_Fourth\\_Industrial\\_Revolution.pdf](http://www.tadviser.ru/images/b/b7/Extreme_automation_and_connectivity_The_global%2C_regional%2C_and_investment_implications_of_the_Fourth_Industrial_Revolution.pdf) (дата обращения: 01.02.2020).

14. Шутикова М. И. Организация учебного процесса в вузе на основе модульной системы // Концепт. 2015. № Т13. С. 3941–3945.

15. Шутикова М. И. Модульный подход в обучении // Череповецкие научные чтения – 2013 : Материалы Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. Н. П. Павлова. Череповец, 2014. С. 199–202.

16. Шутикова М. И., Чеснокова И. А. Кредитно-модульная система организации учебного процесса // Стандарты и мониторинг в образовании. 2013. № 2. С. 8–12.

#### References

1. Coombs Ph. H. Krizis obrazovaniya v sovremenom mire. Sistemnyi analiz [The World Educational Crisis: A Systems Analysis]. Moscow: Progress, 1970. 260 p. (In Russ.).

2. Moiseev N. N. Ekologicheskii obraz gumanitarnogo znaniya: poisk puti [The Ecological Image of Humanitarian Knowledge: the Search for the Way]. *Alma mater*, 2007, no. 6, pp. 37–42. (In Russ.).

3. Vakhstein V. S., Zhelezov B. V., Meshkova T. A. Osnovnye tendentsii gosudarstvennoi politiki v sfere vysshego obrazovaniya v stranakh OESR [The Main Trends of the State Policy in the Field of Higher Education in the OECD Countries]. *Voprosy obrazovaniya*, 2005, no. 2, pp. 32–46. (In Russ.).

4. Klyachko T. L., Mau V. A. Tendentsii razvitiya vysshego professional'nogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii [Tendencies in the Development of Higher Professional Education in Russia]. *Voprosy obrazovaniya*, 2007, no. 3, pp. 46–64. (In Russ.).

5. Bouret K. S. Reforma vysshego obrazovaniya: ekspansiya bakalavrov i magistratov [Reform of Higher Education: the

Expansion of Bachelors and Masters]. *Voprosy obrazovaniya*, 2008, no. 2, pp. 52–72. (In Russ.).

6. Wit H. de. Internationalisation of Higher Education in Europe and Its Assessment, Trends and Issues. Netherlands: NVAO, 2010. 24 p. (In Eng.).

7. Filippov V. M., Krasnova G. A., Grinshkun V. V. Transgranichnoe obrazovanie [Cross-Border Education]. *Platnoe obrazovanie*, 2008, no. 6, pp. 36–38. (In Russ.).

8. Mau V. Chelovecheskii kapital: vyzovy dlya Rossii [Human Capital: Challenges for Russia]. *Voprosy Ekonomiki*, 2012, no. 7, pp. 114–132. (In Russ.).

9. Global Education Monitoring Report-2016. Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All, available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245752> (accessed 01.02.2020). (In Eng.).

10. Pavlova N. A., Nikolaev B. V. Sovremennye tendentsii razvitiya sistemy vysshego obrazovaniya Velikobritanii i SShA [Current Trends in the Development of Higher Education in the UK and the USA]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2018, no. 6, p. 208. (In Russ.).

11. Bazhenova S. A., Grinshkun V. V. Sovremennaya molodezh' i informatsionnye tekhnologii: faktory, znachimye dlya obrazovaniya [Modern Youth and Information Technologies: Factors, Important for Education]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Informatika i informatizatsiya obrazovaniya*, 2017, no. 2 (40), pp. 64–71. (In Russ.).

12. Grinshkun V. V., Krasnova G. A. Razvitie obrazovaniya v epokhu chetvertoi promyshlennoi revolyutsii [Development of Education in the Era of the Fourth Industrial Revolution]. *Informatika i obrazovanie*, 2017, no. 1 (280), pp. 42–45. (In Russ.).

13. Extreme automation and connectivity: The global, regional, and investment implications of the Fourth Industrial Revolution, available at: [http://www.tadviser.ru/images/b/b7/Extreme\\_automation\\_and\\_connectivity\\_The\\_global%2C\\_regional%2C\\_and\\_investment\\_implications\\_of\\_the\\_Fourth\\_Industrial\\_Revolution.pdf](http://www.tadviser.ru/images/b/b7/Extreme_automation_and_connectivity_The_global%2C_regional%2C_and_investment_implications_of_the_Fourth_Industrial_Revolution.pdf) (accessed 01.02.2020). (In Eng.).

14. Shutikova M. I. Organizatsiya uchebnogo protsessa v vuze na osnove modul'noi sistemy [Organization of the Educational Process at the University on the Basis of a Module System]. *Concept*, 2015, no. T13, pp. 3941–3945. (In Russ.).

15. Shutikova M. I. Modul'nyi podkhod v obuchenii [Module Approach in Training]. In: N. P. Pavlova (ed.), *Cherepovetskie nauchnye chteniya-2013*, Cherepovets, 2014, pp. 199–202. (In Russ.).

16. Shutikova M. I., Chesnokova I. A. Kreditno-modul'naya sistema organizatsii uchebnogo protsessa [Credit-Module Organization of a Learning Process]. *Standarty i monitoring v obrazovanii*, 2013, no. 2, pp. 8–12. (In Russ.).

Рукопись поступила в редакцию 08.12.2019  
Submitted on 08.12.2019

Принята к публикации 17.02.2020  
Accepted on 17.02.2020

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

Куклин Владимир Жанович – доктор технических наук, ведущий научный сотрудник ЦЭНО ИПЭИ РАНХиГС; +7 916-600-65-61; vzh.kuklin@gmail.com; ORCID: 0000-0003-2332-895X.

**Гриншкун Вадим Валерьевич** – член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ЦЭНО ИПЭИ РАНХиГС; grinshkun-vv@ranepa.ru; ORCID: 0000-0002-8204-9179.

**Шутикова Маргарита Ивановна** – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ЦЭНО ИПЭИ РАНХиГС; shutikova-mi@ranepa.ru; ORCID: 0000-0003-0463-5890.

**Vladimir Zh. Kuklin** – Dr hab. (Engineering), Leading Researcher, Center for Continuing Education Economics at the Institute of Applied Economic Research, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; +7 916-600-65-61; vzh.kuklin@gmail.com; ORCID: 0000-0003-2332-895X.

**Vadim V. Grinshkun** – RAO Corresponding Member, Dr hab. (Pedagogics), Professor, Leading Researcher, Center for Continuing Education Economics at the Institute of Applied Economic Research, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; grinshkun-vv@ranepa.ru; ORCID: 0000-0002-8204-9179.

**Margarita I. Shutikova** – Dr hab. (Pedagogics), Professor, Leading Researcher, Center for Continuing Education Economics at the Institute of Applied Economic Research, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; shutikova-mi@ranepa.ru; ORCID: 0000-0003-0463-5890.

## О ГИБРИДНОЙ ПРИРОДЕ РЕФОРМАТОРСКИХ ИЗМЕНЕНИЙ ТРАДИЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В. С. Сенашенко, А. А. Макарова*

*Российский университет дружбы народов  
Россия, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6; makarova-aa@rudn.ru*

*Аннотация.* Статья относится к категории «исследовательская», хотя в ней присутствуют элементы обзорного характера. Авторы рассматривают гибридную природу реформаторских изменений традиционной структуры инженерного образования, особенности университетского менеджмента в условиях формирования гибридной системы высшего образования. В результате проведенного системного анализа природы реформаторских изменений и трансформации традиционной структуры высшего образования России выявлена новая проблемная область, актуальная для развития отечественного высшего образования, – формирование гибридных образовательных структур как результат смешения различных образовательных систем. Представлены результаты исследования гибридных образовательных структур и гибридных форм организации учебного процесса. Выявлено влияние гибридных преобразований образовательных программ, учебных планов и используемых инженерными вузами образовательных технологий на качество подготовки инженеров. Обсуждается формирование гибридных алгоритмов оценки академических достижений студентов и образовательных моделей выпускников инженерных вузов. Проведенное исследование показало, что причиной неудач реформенных трансформаций инженерного образования является недопонимание менеджерами высшего звена образовательной сферы гибридной природы реформаторских изменений. Полученные результаты могут стать основой для корректировки управленческих решений как на федеральном, так и на университетском уровне. Более того, возникает необходимость пересмотра стратегии реформирования инженерного образования на базе научно обоснованных и далеко идущих прогнозов его совершенствования. Решение столь сложных задач управления гибридными образовательными структурами требует повышения квалификации университетского менеджмента, создания атмосферы творчества и инноваций в системе университетского управления. Оригинальность и ценность статьи заключаются во введении в научный оборот новых представлений о сущности реформирования инженерного образования. Публикации исследований гибридного характера структурных изменений отечественного инженерного образования авторам не известны.

*Ключевые слова:* гибридные образовательные структуры, образовательный менеджмент, инженерное образование, образовательные программы, учебные планы, образовательные технологии.

*Для цитирования:* Сенашенко В. С., Макарова А. А. О гибридной природе реформаторских изменений традиционной структуры инженерного образования // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24, № 1. С. 68–81. DOI: 10.15826/umpa.2020.01.005.

## ON THE HYBRID NATURE OF REFORMING THE TRADITIONAL STRUCTURE OF ENGINEERING EDUCATION

*V. S. Senashenko, A. A. Makarova*

*RUDN University  
6 Mikluho-Maklaya str., Moscow, 117198, Russian Federation; makarova-aa@rudn.ru*

*Abstract.* Though containing certain review elements, this article is a research one, as it considers the hybrid nature of reforming the traditional structure of engineering education and the peculiarities of university management when the hybrid system of higher education is being formed. The systematic analysis of the reforms nature and of the traditional structure of higher education transformation in Russia identified a new problem area that is relevant for the development of national higher education – the hybrid educational structures formation as a result of mixing various educational systems. The paper presents the results of studying the hybrid educational structures and hybrid forms of the educational

process organization. There is traced the influence of hybrid transformations of educational programs, curricula and educational technologies within engineering universities over the quality of engineers' training. The formation of hybrid algorithms for assessing the students' academic achievements and educational models of graduates from engineering universities is discussed. The study showed that the reason for the failure of the engineering educational reform transformations is education sector top managers' misunderstanding of the reforms hybrid nature. The results obtained can become a basis for adjusting managerial decisions both at federal and at university levels. Moreover, there is a need to revise the reform strategy for engineering education with the help of scientifically-based and far-reaching forecasts of its improvement. The solution of such complex problems of managing hybrid educational structures requires advanced university management training, creative atmosphere and innovation in the university management system. The article is original and important, as it introduces new ideas about the essence of reforming engineering education into the scientific knowledge. The authors did not manage to find any publications on studying the hybrid nature of structural transformations of Russian engineering education.

*Key words:* hybrid educational structures, educational management, engineering education, educational programs, curricula, educational technologies.

*For citation:* Senashenko V.S., Makarova A. A. On the Hybrid Nature of Reforming the Traditional Structure of Engineering Education. *University Management: Practice and Analysis*. 2020; 24(1): 68–81 (In Russ.) DOI: 10.15826/umpa.2020.01.005.

## Введение

Проблема образовательной гибридизации<sup>1</sup> вызывает большой интерес по той причине, что реформирование высшего образования России вследствие принятого на государственном уровне решения о подписании Болонской декларации и присоединении к болонскому процессу, определившему направление реформирования образовательной системы России, происходит на основе зарубежных образовательных стереотипов, не всегда адекватно отражающих российскую образовательную действительность. В результате возникли условия для гибридных изменений сферы отечественного образования. Успешность обновления российского высшего образования, приобретающего гибридные очертания, в значительной степени зависит от характера смещения образовательных систем, сложившихся в различных образовательных и социальных контекстах [1].

В настоящее время структура отечественной системы высшего образования имеет смешанную природу и представляет собой соединение традиционной российской системы образования с элементами европейских образовательных систем, интегрированных в «болонскую» образовательную модель, которая, в свою очередь, во многом воспроизводит структуру американской системы высшего образования. Вместе с тем образовательная гибридизация как разновидность социальной гибридизации, являясь одним из механизмов

<sup>1</sup> Образовательная гибридизация представляет собой процесс имплантации зарубежных образовательных практик в отечественную систему высшего образования и как результат обуславливает возможность «выращивания» обновленной образовательной системы.

углубления международных образовательных контактов, сопровождается размытостью и подвижностью национальных образовательных границ<sup>2</sup> [2–4].

Реформирование системы высшего образования (и прежде всего – инженерного) не дает желаемых результатов, вследствие чего реформаторские изменения нуждаются в анализе структурных и дидактических основ проводимой реформы отечественной системы образования. Помимо субъективных причин неудачной реформы высшего образования, на которых мы не будем останавливаться, существует, на наш взгляд, объективная составляющая реформенных трансформаций, которая связана с тем, что гибридные образовательные структуры обладают имманентным свойством непредсказуемости ожидаемых результатов [1].

В общем случае гибридизация возможна на макро-, мезо- и микроуровнях. Применительно к образованию макроуровень соответствует формированию гибридных образовательных систем, тогда как микроуровень подразумевает формирование гибридного облика обучающихся. Мезоуровень гибридных превращений в сфере образования соответствует трансформации различных структурных элементов образовательной системы.

Следует дифференцировать виды гибридизации в зависимости от глубины смешивания взаимодействующих образовательных систем.

<sup>2</sup> Гибридизация любой природы предполагает создание устойчивых состояний или конструкций, минимизацию энергетических затрат и повышение качества продукта, если речь идет о природных явлениях, или снижение экономических затрат, повышение качества и эффективности, если речь идет о социальных проектах. В социальных гибридных системах происходит обобщение наиболее удачного опыта реализации социальных проектов.

В процессе взаимодействия образовательных систем возможна как их поверхностная гибридизация, ограниченная структурными и технологическими изменениями, так и глубинная гибридизация, которая затрагивает сущностные характеристики образовательной системы и сопровождается изменениями академической и управленческой культуры в сфере образования. При этом происходит не только «прямое», но и «перекрестное» смешивание отдельных элементов взаимодействующих образовательных систем, следствием которого выступает как «горизонтальная», так и «вертикальная» гибридизация.

Единая характеристика гибридных образовательных систем, включающая описание обновленной модели высшего образования, структурных изменений образовательных программ, свидетельствует о большом разнообразии превращений, среди которых можно обнаружить остатки традиционных моделей, модели новаторские и модели смешанные.

При смешивании различных образовательных систем гибридизация затрагивает различные структурные элементы сферы образования: трансформируется образовательный менеджмент, становятся иными механизмы финансирования образования и отношения между субъектами образовательной деятельности. Претерпевают существенные изменения и организация учебного процесса, и его наиболее важные характеристики [5].

Наиболее чувствительным элементом образовательного ландшафта высшей школы России к гибридным преобразованиям оказалось инженерное образование [6]. Формирование гибридной структуры инженерного образования, начало которого увязывается с подписанием Россией Болонской декларации, стало преобладающим направлением его модернизации [7].

*Предметом нашего исследования* является гибридная природа реформаторских изменений традиционной структуры инженерного образования.

*Цель настоящей работы* – привлечение внимания научно-педагогической общественности и органов управления высшим образованием к проблемам совершенствования инженерного образования. На основании анализа способов создания ключевых образовательных структур в инженерном образовании предпринята попытка обосновать новую проблемную область, актуальную для развития отечественного инженерного образования: исследование гибридной природы реформаторских преобразований традиционной структуры инженерного образования на основе

смешения образовательных систем и особенностей формирования образовательных гибридов. Делается предположение, что гибридизация в смешанных образовательных системах может стать основой обновления образовательных структур в инженерном образовании. Для достижения поставленной цели используются методы системного анализа структурных изменений инженерного образования, произошедших вследствие его реформирования.

В результате гибридных преобразований возникает многообразие форм организации учебного процесса, образовательных программ, учебных планов и образовательных технологий в инженерном образовании, алгоритмов оценки академических достижений студентов и образовательных моделей выпускников инженерных вузов. Для исследования гибридных образовательных структур требуется соответствующий инструментарий, который учитывал бы гибридный характер их появления и последующего становления [6]. Проблема формирования гибридных образовательных структур в отечественном инженерном образовании ранее другими авторами не исследовалась и не обсуждалась.

Ниже речь пойдет о формировании гибридных образовательных структур, которые возникают в результате глубинных изменений инженерного образования в условиях смешения отечественной и зарубежных образовательных систем. В отечественное инженерное образование помимо традиционных образовательных программ специалитета были введены образовательные программы бакалавриата и магистратуры. Наряду с дисциплинарным построением образовательных программ и учебных планов внедряются модульно-рейтинговые модели учебного процесса, вместо преобладания в учебных планах доли аудиторных занятий (лекций, семинаров) значительно увеличивается объем самостоятельной работы студентов и пр. [8, 9]. Наконец, наблюдается смена образовательной модели специалиста: попытка замещения знаниевой модели моделью компетентностной. И, как следствие, происходит смена алгоритма оценки результатов обучения, изменяется процедура оценивания качества инженерных образовательных программ [10]. Все перечисленные выше изменения инженерного образования шаг за шагом находят отражение в инженерной педагогике [11–13].

Вместе с тем становится очевидным, что к настоящему времени в ходе реформирования предложен лишь только некий набор полумер, создающих видимость решения проблем, возникающих

в ходе обновления инженерного образования. В сущности, это не более чем первый шаг на пути становления обновленной системы подготовки инженеров. Поэтому в дальнейшем по каждой из перечисленных выше проблем управленцам образования предстоит сложнейшая работа, связанная с обобщением накопленного опыта и созданием жизнеспособных дидактических конструкций на основе использования гибридных моделей для проектирования и практического применения полученных результатов [6, 14].

Концептуальной основой оценки результатов реформирования инженерного образования должны стать дидактические принципы инженерной педагогики, которые определяют цели, содержание, методы, способы и средства обучения. В связи с этим особый интерес представляет уточнение методологического статуса инженерной педагогики<sup>3</sup>, которая сама по себе имеет гибридную природу, поскольку ее формирование происходит в результате синтеза инженерного образования и классической педагогики [13, 14].

### **Гибридный подход к реформированию системы инженерного образования**

В настоящее время термин «гибридность» распространился на многие сферы нашей жизни. Столь широкая его применяемость ведет к тому, что и в сфере образования гибридность может быть воспринята лишь как одна из форм констатации сложившейся ситуации, а вовсе не как инструмент проектирования новой образовательной системы. А между тем именно в этом и состоит подлинное научно-теоретическое значение гибридности в сфере образования.

В основе разрабатываемого гибридного подхода лежит категория «гибридность», обладающая, на наш взгляд, мощным методологическим и исследовательским потенциалом. Использование гибридного подхода в образовательной сфере позволяет выявить особенности реформирования отечественной системы высшего образования при переходе страны к новому экономическому укладу. Применительно к образованию гибридность, являясь основой для разработки множества других связанных с ней более конкретных понятий (гибридные процессы, гибридные явления,

гибридные образовательные структуры, гибридные образовательные модели, гибридные образовательные программы и т. п.), может рассматриваться как фундаментальное понятие или научная категория. Предполагается, что все перечисленные выше понятия должны в совокупности раскрывать гибридный характер реформенных изменений инженерного образования исходя из паритетности дополнительной и основной систем последнего. Именно при наличии паритетности взаимодействующих образовательных систем может появиться дееспособная система инженерного образования гибридного типа.

Определение алгоритма описания гибридации в сфере образования – очень трудоемкая задача, которая не может быть разрешена точными методами естественных наук, и, более того, часто не имеющая однозначного ответа. Гибридный характер образовательных проектов создает непреодолимые трудности на пути их реализации. Причиной тому являются множественные бифуркации, сопутствующие их развертыванию. Становление гибрида обычно сопровождается сконцентрированным во времени множеством однородных событий. При рассмотрении такого множества, как совокупности гибридных превращений, имеет место непредсказуемость ожидаемых результатов. Поэтому для получения требуемого гибрида, обладающего определенными свойствами, нужна селекция как метод отбора гибридов на основе определенных критериев. В качестве варианта построения ветвящегося алгоритма рассматривается моделирование реальной образовательной действительности методом превращенных форм и последующего конструирования лучших образовательных практик подобно тому, как это принято при исследовании сложных социальных систем [15, 16].

Гибридная природа российской системы образования особенно отчетливо проявилась после подписания Болонской декларации и последующего участия России в формировании европейского пространства высшего образования (ЕПВО) [17, 18]. Возникшие сложности при реформировании сферы образования по «болонскому алгоритму» могут показаться вовсе не связанными с гибридными превращениями смешиваемых систем образования (тем более, если они действительно повсеместны); проявляются эти сложности в связи с недостаточной подготовкой и непродуманной реализацией реформы инженерного образования. Поэтому особенно важно выявить причины и того, и другого.

Главная причина, между тем, состоит в неполном соответствии восприятия происходящего

<sup>3</sup> Инженерная педагогика – это часть профессиональной педагогики, которую следует рассматривать как составляющую инженерного образования. Предметом инженерной педагогики является изучение научных основ деятельности учебных организаций, осуществляющих обучение и воспитание инженеров.

существующей реальности, в принятии желаемого за действительное. В ходе образовательной реформы был упущен из виду гибридный характер трансформации отечественной системы образования [4]. И, соответственно, уже в самом начале образовательной реформы, на этапе ее подготовки, была допущена стратегическая ошибка, которая в дальнейшем свела на нет усилия реформаторов. В итоге в ходе реформирования действующую систему инженерного образования дискредитировали и практически погубили, а новую – до конца не осмыслили и к настоящему моменту все еще не построили.

Очевидно, что гибридизацию следует рассматривать на макро, мезо- и микроуровнях. Фактически речь должна идти о разработке иерархичной последовательности гибридных превращений, от обновления системы инженерного образования до создания инновационного облика студента.

### Методика исследования гибридных структур в инженерном образовании

Социологи часто говорят о формационной и структурной гибридизации [15, 16]. Очевидно,

эти термины применимы к любой социальной системе, и сфера образования – не исключение.

В процессе взаимодействия образовательных систем смешиваются их отдельные элементы, при этом возможна как поверхностная гибридизация, ограниченная структурными и технологическими изменениями образовательных структур [6], так и глубинная, которая затрагивает сущностные характеристики образовательной системы и сопровождается изменениями учебного контента, академической и управленческой культуры сферы образования.

Поэтому возникает потребность наряду с анализом структурных и технологических изменений образовательных структур классифицировать смешиваемые элементы образовательных систем по видовым обобщенным характеристикам высшего образования. На рис. 1 показаны составляющие системы высшего образования, сущностные изменения которых определяют ее отклик на изменения экономического и социального облика страны.

Структурные элементы академической культуры представлены на рис. 2, это система ценностных ориентаций, характер отношений к объектам исследования, его результатам, личностные

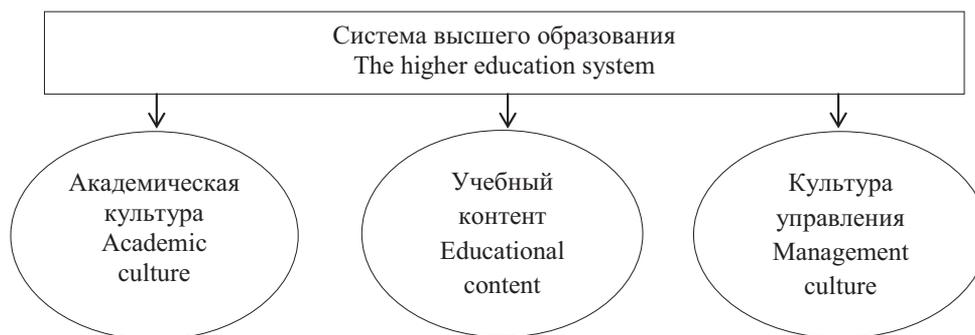


Рис. 1. Составляющие системы высшего образования  
Fig. 1. Components of the education higher system

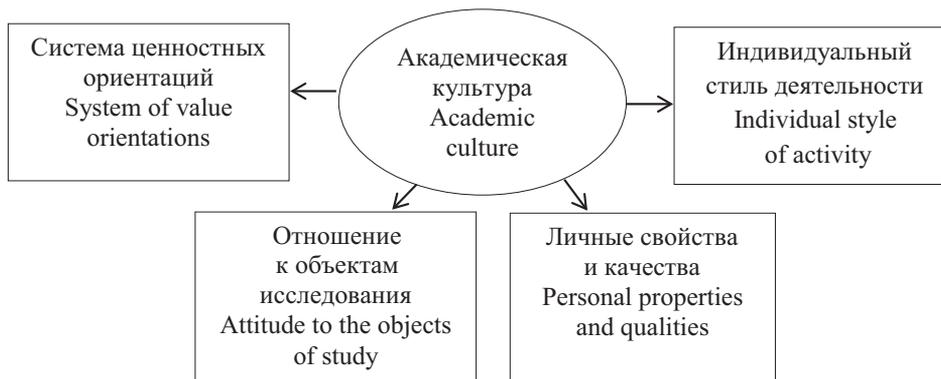


Рис. 2. Структурные элементы академической культуры  
Fig. 2. Structural elements of academic culture

качества обучающихся и обучающихся, их индивидуальный стиль деятельности, состояние психологической атмосферы вузовского образовательного пространства.

Структурные элементы культуры управления изображены на рис. 3, это институциональные особенности управления, академические свободы, структура власти в университете, условия достижения равновесного состояния академического сообщества. Кроме того, предметом анализа становится учебная деятельность, которая включает организацию учебного процесса и управление им, учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую составляющие.

При этом академическая культура определяет уровень духовных и образовательных ценностей, достигнутый в ходе становления и развития инженерного образования и выражающий степень овладения обучающимися и обучающимися этими ценностями, тогда как культура управления – это комплексная, обобщающая характеристика управленческого труда, отражающая его качественные черты и особенности.

В итоге формируется смешанная образовательная система, эволюционирующая как прототип образовательного гибрида. Процесс ее становления, конечно, является стратегической проблемой управления университетом и во многом зависит от квалификации университетского менеджмента, его компетентности.

Вопрос о том, в какой мере и каким образом можно управлять формированием гибридной образовательной системы, не имеет однозначного ответа. Главное – не упускать из виду гибридную природу этой системы, что требует разработки управленческого инструментария, обладающего специфическими свойствами, на основе использования реалистических моделей описания смешанных образовательных систем [6].

### Гибридные формы организации учебного процесса в инженерных вузах

Остановимся на введении кредитно-модульной системы организации учебного процесса и рейтинговой системы оценивания учебных достижений студентов. Кредитно-модульная система – это модель организации учебного процесса, которая основывается на объединении модульных технологий обучения и зачетных единиц (кредитов). Внедрение кредитно-модульных моделей организации учебного процесса вместо дисциплинарной структуры учебных планов сопровождается увеличением междисциплинарной компоненты образовательных программ.

При переходе от традиционной системы организации учебного процесса к системе кредитно-модульной крайне важно определить перечень преобразований, трансформирующих традиционную систему; иметь четкое представление о кредитно-модульной системе организации учебного процесса в контексте совершенствования российской системы инженерного образования, не упуская при этом из виду гибридный характер вводимых изменений. Необходимо сформировать требуемый прообраз гибридной кредитно-модульной системы организации учебного процесса: что должно сохраниться от традиционной системы, а чему следует появиться новому.

Российская система управления образованием имеет весьма существенную особенность: действующая в настоящее время система планирования учебного процесса и распределения нагрузки преподавателей является важнейшим механизмом управления вузом, в частности механизмом формирования его штатного расписания. Поэтому современная отечественная система планирования учебного процесса не вполне отвечает



Рис. 3. Структурные элементы культуры управления в сфере высшего образования  
Fig. 3. Structural elements of management culture in higher education

кредитно-модульной системе его организации. Распределение нагрузки преподавателей в России остается традиционным и не соответствует обновленной структуре учебных планов. Особенно отчетливо это видится на примере магистерских программ с большими объемами самостоятельной и научно-исследовательской работы магистрантов, поскольку технологические требования для кредитно-модульной системы управления учебным процессом, для которой характерны гибкие учебные планы, ориентированные на студента, не сформулированы до настоящего времени. С учетом проведенного выше анализа организации учебного процесса в инженерных вузах преждевременно говорить о сложившихся гибридных формах организации учебного процесса в целом. В действительности все еще преобладает хаотическое смешение традиционных и заимствованных форм организации учебного процесса, что отрицательно сказывается на качестве реализации образовательных программ.

### **Гибридные образовательные программы и учебные планы в инженерном образовании**

Наиболее наглядным примером болонского реформирования отечественной системы инженерного образования, что повлекло за собой появление несостоявшихся образовательных гибридов, служат его структурные изменения. Образовательные программы бакалавриата и магистратуры не смогли обеспечить требуемый рынком труда уровень профессиональной подготовки выпускников инженерных вузов. Причиной тому стало значительное сокращение сроков освоения устоявшейся образовательной программы инженерной высшей школы: вместо 5–6 лет обучения были установлены 4 года бакалавриата с одновременным уменьшением объема аудиторных занятий и увеличением объема самостоятельной работы студентов, к постановке которой большинство вузов были не подготовлены. Да и магистратура длительное время не могла повысить качество инженерного образования. Либеральный алгоритм формирования магистратуры сводил на нет ее эффективность как профессиональной образовательной программы высшего образования второго уровня.

Явление смешивания как необходимое условие гибридизации в инженерном образовании можно рассматривать и на уровне структурных изменений учебных планов и образовательных программ. Так, например, исчисление

трудоемкости основных образовательных программ в зачетных единицах (кредитах) и одновременная установка жестких требований к продолжительности освоения программ в годах обучения, определение длительности рабочей недели студента в зачетных единицах и в академических часах при разработке учебных планов превращают введение зачетных единиц в некую формальность. Поэтому создание гибридных образовательных программ и учебных планов в инженерном образовании с учетом достоинств смешиваемых образовательных систем остается важнейшей задачей его дальнейшего совершенствования.

### **Гибридные образовательные технологии в инженерном образовании**

Гибридизация образовательных технологий возникает в результате их смешивания, пересмотра старых форм и формирования новых. При этом происходящие изменения не следует путать с процессом замещения старых образовательных технологий – другими (не всегда новыми), привнесенными извне.

Гибридные образовательные технологии должны обеспечивать высокую эффективность основных образовательных программ и удовлетворять таким требованиям, как:

- сохранение лучших традиций постановки учебного процесса в сочетании с преимуществами новых форм обучения;
- формирование нового содержания образовательных программ с привлечением достижений современной науки;
- вариативность и доступность образовательных программ;
- эффективность и результативность обучения.

В качестве примера можно рассмотреть сопряжение традиционного и дистанционного обучения.

К достоинствам дистанционного обучения следует отнести:

- стимулирование мотивации к самостоятельной деятельности студентов;
- возможность выбора индивидуального темпа освоения образовательных программ;
- «физическую» доступность, технологичность обучения и гибкость временных рамок;
- возможность получения оперативной обратной связи.

В то же время дистанционная форма обучения обладает определенными недостатками, среди

которых – отсутствие очного общения между преподавателем и обучающимися, сложности опознания студентов при дистанционной проверке знаний.

Поэтому все чаще рассматривается гибридная форма организации учебного процесса, сочетающая традиционные и дистанционные формы обучения, соединяющая преимущества традиционного и дистанционного обучения с использованием в образовательном процессе видеоресурсов интернета. Элементами смешанного обучения выступают электронные учебники, учебные пособия, мультимедийные презентации лекций. Однако забота о поддержании высокого качества образования ведет к тому, что определяющую роль в обеспечении системности и глубины освоения образовательных программ сохраняют традиционные формы обучения.

### Гибридные алгоритмы оценки академических достижений студентов

В российской высшей школе широкое распространение получает применение гибридных конструкций, состоящих из Европейской системы перевода и накопления кредитов – European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) и традиционной для России пятибалльной шкалы оценки академических достижений студентов. В настоящее время в качестве промежуточного варианта, требующего дальнейшего совершенствования,

отечественными вузами используется алгоритм одновременного оценивания академических достижений студентов по традиционной пятибалльной шкале и по системе ECTS с буквенными символами А, В, С, D, E, Fx, F.

Представленный в помещенной ниже таблице порядок содержит избыточный компонент оценивания академических достижений студентов и в конечном счете существенно усложняет работу преподавателя. В то же время сохранение пятибалльной шкалы оценок препятствует полномасштабному внедрению системы ECTS, ее рейтинговой составляющей, тогда как в практике европейских вузов получило распространение сочетание балльно-рейтинговой системы (БРС) и системы оценок ECTS, что положительно сказывается на академических успехах обучающихся.

Таким образом, произойдет ли замещение российской системы оценок системой ECTS или дальнейшее развитие получают гибридные алгоритмы оценки академических достижений студентов, покажет время.

### Гибридные образовательные модели выпускников инженерных вузов

В связи со структурными изменениями высшего инженерного образования возникают новые проблемы совершенствования его педагогической составляющей, прежде всего дидактической оснащенности как ключевого звена инженерной

**Структура оценки академических достижений студентов**  
**Points structure for assessing students' academic achievements**

100-балльная система оценки 100 system of marks	Традиционная в РФ 5-балльная система оценки Traditional 5-point marks system in Russian Federation	Необходимое количество баллов для перехода из системы ECTS на гибридную 5-балльную систему Number of points for transition from ECTS to hybrid 5-point system	Гибридная 5-балльная система оценки Hybrid 5-point system marks	Оценки ECTS Marks of ECTS
86–100	5	95–100	5+	A
		86–94	5	B
69–85	4	69–85	4	C
51–68	3	61–68	3+	D
		51–60	3	E
0–50	2	31–50	2+	Fx
		0–30	2	F

педагогике. Главная проблема связана с поиском ответа на вопрос, как трансформируется педагогическая составляющая высшего технического образования при переходе от специалитета к основным образовательным программам бакалавриата, магистратуры и аспирантуры, которые формируются по болонскому образцу. Ведь традиционно речь шла о подготовке инженера по монопрограммам, соответствующим определенным специальностям, и об их педагогическом сопровождении. После появления бакалавриата и магистратуры, квалификаций бакалавра и магистра определяющее значение приобретает сопряжение знаниевой и компетентностной моделей специалиста.

Образовательная модель выпускника определяет цель и результат освоения образовательных программ инженерного образования. В соответствии со знаниевой (квалификационной) моделью результатом освоения традиционной образовательной программы является специалист, который имеет требуемый набор знаний, умений и навыков для профессиональной деятельности определенного уровня, что подтверждается соответствующим дипломом. В компетентностной модели результатом освоения образовательных программ различного уровня считаются не только полученные знания и навыки, но и способности (компетенции). Предположительно это позволит выпускнику более успешно решать жизненные и профессиональные проблемы. Тем самым российская высшая школа формирует смешанную образовательную модель выпускника инженерного вуза на основе двух составляющих: квалификационной и компетентностной моделей. При этом продолжает оставаться неопределенность в вопросе о том, какое место занимает компетентностная модель в дидактике российского высшего образования.

Вместе с тем следует напомнить, что профессиональные умения как одна из составляющих знаниевой модели – это способность специалиста решать профессиональные задачи определенного класса, выполнять профессиональные действия различной сложности на основе усвоенных знаний, опыта, навыков. Такое определение профессиональных умений фактически перекрывает содержание термина «компетенция», что влечет за собой необходимость реформирования сложившихся в российском высшем образовании представлений о компетентностном подходе. Соответственно проблема становления целостной гибридной модели выпускника высшей школы остается открытой.

## Отклик инженерной педагогики на структурные изменения в инженерном образовании

В результате смешения различных образовательных систем инженерное образование претерпело ряд трансформаций гибридного типа. Структурными изменениями «болонского» вида обусловлен многопрограммный характер инженерного образования. Соответственно имеется набор образовательных программ: бакалавриат, магистратура, специалитет и аспирантура. При этом каждая из них обладает характерными целевыми функциями, достижение которых требует использования образовательных технологий, направленных на совершенствование учебного процесса и повышение качества образовательных программ.

Структурные изменения инженерного образования, трансформация соотношения между аудиторной и самостоятельной работой студентов при реализации перечисленных выше основных образовательных программ существенно реформирует организацию учебного процесса. Возникают вопросы дидактической направленности, ориентирующие исследователей на поиск закономерностей, которым подчиняется инженерное образование в новых условиях. Педагогическая рефлексия преподавателя высшей школы приобретает многоуровневый характер. При этом одной из ключевых задач инженерной педагогики становится критический анализ гибридной структуры инженерного образования, выявление ее созидательного потенциала.

Инженерная педагогика – составная часть профессиональной педагогики, так же, как производственная, социальная, медицинская, военная педагогика и пр.<sup>4</sup> В сущности, речь идет о педагогической составляющей высшего инженерного образования, формируемой на основе сопряжения инженерного и педагогического знания, о его дидактическом оснащении (педагогической теории), а также о практическом применении современной педагогики в условиях инженерного вуза.

В настоящее время в инженерном образовании формируются гибридные структуры, сочетающие инновационное обучение с выраженным творческим началом, и нормативно-репродуктивное

<sup>4</sup> «Возрастная, детская и взрослая, специальная, профессиональная и производственная, военная и семейная. Лечебная и народная, социальная и исправительно-трудовая, информационная, художественная и артпедагогика... И все это педагогики. Такое разрастание педагогик... это попытки рассмотреть и использовать педагогическую науку для решения новых значимых общественных проблем» (Роботова А. С. О педагогике, ее словах, понятиях и текстах // Высшее образование в России. 2018. № 7. С. 11).

обучение. Одновременно изменяются учебно-воспитательный процесс, его организация и содержательное наполнение. И если инженерную педагогику рассматривать как инструмент проектирования и практической реализации процессов обучения и воспитания студентов технического вуза [12, 13], то ее гибридный характер проявится естественным образом.

В течение длительного периода (можно сказать, традиционно) речь шла о подготовке инженера на программах специалитета и ее педагогическом сопровождении, тогда как в современных условиях педагогическая составляющая инженерного образования должна разрабатываться с учетом уровневого разнообразия образовательных программ (рис. 4) и новой квалификационно-уровневой структуры выпускников высшей школы [13]. Именно поэтому в инженерном образовании возникают новые вопросы к инженерной педагогике как к инструменту для анализа глубинной трансформации педагогического сопровождения основных образовательных программ высшего инженерного образования.

Очевидно, что педагогическая составляющая основных образовательных программ инженерного вуза, представленных на рис. 4, имеет основанную на собственно педагогическом знании, формирующем дидактическое ядро инженерной педагогики, инвариантную методологическую составляющую, которая сопряжена с разработкой и реализацией многоуровневой образовательной модели в области инженерии. Структурное многообразие инженерных образовательных программ очевидным образом отражается на содержании инженерного образования, предъявляя новые требования к педагогической составляющей подготовки аспирантов и преподавателей инженерных вузов.

При смешении различных образовательных систем инженерного образования трансформируются многие положения традиционного педагогического подхода к постановке процесса, а именно:

- переоцениваются мотивы и смыслы учебной деятельности;
- студенты переходят к личностно-ориентированным целям;
- изменяются формы взаимодействия в системах «преподаватель – студент» и «студент – студент».

В ходе реформирования инженерного образования происходит переоценка интеллектуально-культурных и эстетических ценностей, изменяются нравственные качества личности обучающихся. Все вышеперечисленные положения как неотъемлемые признаки гибридной модели инженерного образования должны стать предметом исследования инженерной педагогики.

### Особенности университетского менеджмента в условиях формирования гибридной системы высшего образования

С управленческой точки зрения формирование гибридной образовательной системы следует рассматривать как современную форму эволюции конкурентоспособного высшего образования. Для выявления особенностей университетского менеджмента в условиях формирования гибридной системы высшего образования необходимо остановиться на ее основных свойствах. Это, прежде всего, наличие тесного взаимодействия между системой образования и средой ее погружения, смешение различных технологий организации учебного процесса. Становление гибридной образовательной системы сопровождается

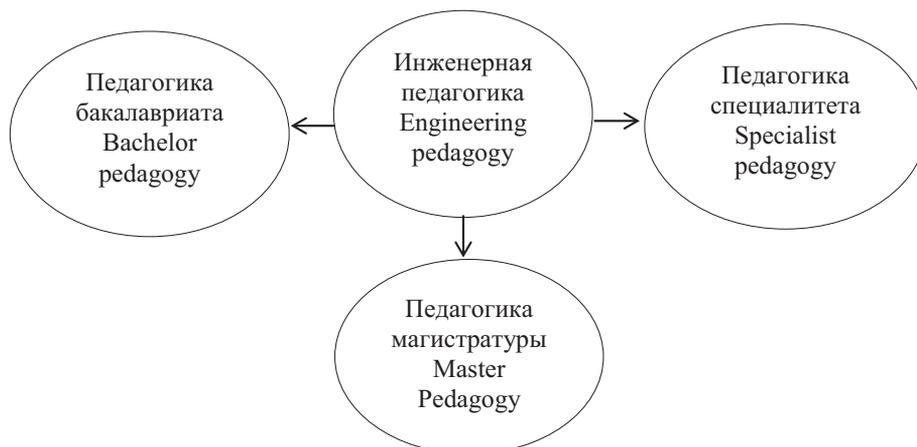


Рис. 4. Педагогическая составляющая основных образовательных программ инженерного образования  
 Fig. 4. The pedagogical component of basic educational programs of engineering education

спонтанностью и непредсказуемостью порождения ее составляющих. К тому же перечисленные свойства проявляются в условиях формационной «текучести» образовательной среды и требуют для своего «созревания» значительного времени. При построении гибридных образовательных систем возникает проблема постоянного совершенствования университетского управления. От университетского менеджмента требуется знание закономерностей развития гибридных образовательных систем, выявление характера влияния среды погружения образовательной системы на формирование гибридных образовательных структур, овладение алгоритмами поиска рационального сочетания структурных элементов смешиваемых образовательных систем, своевременное распознавание проблем, обострение которых может осложнить работу университета в гибридном образовательном контексте. Значительные временные промежутки становления гибридных образовательных структур требуют системного видения проблемы посредством формирования единой программы развития и функционирования университетской инфраструктуры. Решение столь сложных задач управления гибридными образовательными структурами обуславливает необходимость повышения квалификации университетского менеджмента, создания атмосферы творчества и инноваций в системе университетского управления.

В условиях, когда от эффективности принимаемых решений зависит результативность реализации гибридных преобразований, проблема совершенствования процесса управления выходит на первый план, определяя устойчивость обновленной системы образования. При этом институциональная и технологическая гибридизация сферы образования выступает одним из важнейших факторов конкурентоспособности, а университеты, обладающие необходимыми ресурсами и потенциалом для реализации гибридных преобразований, становятся центрами обновления образовательной системы. Особое значение для получения ожидаемых результатов при реализации гибридных преобразований имеет прозрачность управленческих решений.

В этой ситуации особую актуальность при управлении гибридными образовательными системами, функционирующими в единстве с образовательной средой и направленными на достижение заранее установленных стратегических целей, приобретают программно-проектные технологии. Изменение образовательной системы станет более

продуктивным, если формирование гибридных образовательных структур будет осуществляться с учетом национальных приоритетов развития системы образования. От того, насколько эффективно выстроена система управления гибридными образовательными изменениями и насколько эффективно университеты их реализуют, зависит перспектива развития системы образования.

### Заключение

Используя анализ способов создания ключевых образовательных структур в инженерном образовании, мы даем обоснование новой проблемной области, актуальной для развития отечественного инженерного образования.

В статье представлены результаты исследования гибридной природы реформаторских изменений традиционной структуры инженерного образования и особенностей формирования образовательных гибридов. Показано, что гибридизация в смешанных образовательных системах может стать основой обновления образовательных структур в инженерном образовании. Обсуждается процесс формирования смешанных образовательных структур и обновления организации учебного процесса. Выявлено влияние изменений образовательных программ, учебных планов и используемых инженерными вузами образовательных технологий на качество подготовки инженеров. Анализируется формирование гибридных алгоритмов оценки академических достижений студентов и образовательных моделей выпускников инженерных вузов.

Особый интерес вызывает степень смешения образовательных систем и их отдельных элементов, когда возможна не только поверхностная гибридизация, ограниченная структурными и технологическими изменениями образовательных структур, но и глубинная, затрагивающая существенные характеристики образовательной системы и сопровождающаяся изменениями учебного контента, академической и управленческой культуры сферы образования. Поэтому возникает потребность наряду с анализом структурных и технологических изменений образовательных структур классифицировать смешиваемые элементы образовательных систем по видовым обобщенным характеристикам высшего образования, по их взаимосвязи, сущностная трансформация которых определяет отклик образовательной структуры на изменения экономического и социального облика страны.

Вместе с тем система отечественного инженерного образования все еще находится в состоянии поиска гибридных построений основных образовательных программ, оптимизирующих организацию учебного процесса, которая обеспечила бы требуемое качество подготовки инженерных кадров и объективно отражала запросы социальной и экономической среды. Попытки менеджеров образования перейти на новые принципы построения высшего образования без учета гибридной природы проводимого реформирования, ограничиваясь стандартными приемами и методами, попытки «втиснуть» в новые учебные планы, соответствующие обновленной структуре основных образовательных программ высшей школы, методологически, методически и организационно выверенное на протяжении десятилетий содержание высшего образования показали свою несостоятельность.

Определение алгоритма описания гибридизации в сфере образования – очень трудоемкая задача, она не может быть разрешена точными методами естественных наук и, более того, часто не имеет однозначного ответа. Гибридный характер образовательных проектов вызывает значительные трудности на пути их воплощения, что требует принятия нетрадиционных управленческих решений. Причиной тому являются множественные бифуркации, сопутствующие разрыву гибридов. Становление гибрида обычно сопровождается множеством однородных событий. При рассмотрении такого множества, как совокупности гибридных превращений, имеет место непредсказуемость ожидаемых результатов. В этих условиях важнейшей составляющей поиска нужного гибрида, обладающего требуемыми свойствами, является селекция (*selectio*). В социальной сфере это равносильно поиску лучших практик. Однако не всегда эти «лучшие практики», погружаясь в чужеродную образовательную среду, сохраняют свой созидательный потенциал, и перед университетским менеджментом возникает нетривиальная проблема их использования. По этой причине необходимо каждый раз, обращаясь к алгоритмам гибридного реформирования образовательной системы, анализировать условия устойчивости гибридных превращений, их влияние на качество образования.

Образовательная гибридизация способна обеспечить сближение и взаимопроникновение различных образовательных систем за счет формирования единой институционально-технологической среды. Вовлечение университетов в реализацию гибридных образовательных проектов

следует рассматривать как создание экспериментальных площадок для воплощения в жизнь пилотных исследований гибридной природы создаваемых новых конструкций в сфере образования, как один из механизмов совершенствования образовательной системы.

Проведенное исследование показало, что причиной искажений результатов реформирования инженерного образования является недопонимание на всех уровнях образовательного менеджмента гибридной природы происходящих изменений. Авторы приходят к выводу, что при управлении гибридными образовательными системами, функционирующими в единстве с образовательной средой, первостепенное значение приобретает повышение квалификации управленцев в области образования, и прежде всего – университетского менеджмента.

Полученные результаты могут стать основой для корректировки управленческих решений на федеральном уровне в части реформирования инженерного образования. Более того, возникает необходимость пересмотра стратегии реформирования инженерного образования, пересмотра, базирующегося на научно обоснованных и далеко идущих прогнозах его совершенствования, «шлифования» системы повышения квалификации университетского менеджмента с учетом особенностей формирования смешанных образовательных систем и последующего становления образовательных институтов в контексте гибридного характера реформаторских изменений сферы образования. Оригинальность и ценность статьи заключаются во введении в научный оборот новых представлений о сущности реформирования инженерного образования.

#### Список литературы

1. *Сенашенко В. С., Макарова А. А.* Образовательная гибридизация как инструмент модернизации системы высшего образования // *Alma Mater* (Вестник высшей школы). 2017. № 1. С. 11–15.
2. *Rowe W., Schelling V.* Memory and Modernity: Popular Culture in Latin America. London : Verso, 1991. 231 p.
3. *Маклюэн М.* Понимание медиа: внешние расширения человека / пер. с англ. В. Николаева. Москва; Жуковский : Канон-пресс-Ц, 2003. 464 с.
4. *Тэрнер В.* Символ и ритуал. Москва : Наука, 1983. 277 с.
5. *Сенашенко В. С., Макарова А. А.* Образовательная гибридизация как результат глобализации сферы образования // Конгресс Глобалистика-2017. Секция «Глобализация и образование». URL: [https://lomonosov-msu.ru/archive/Globalistics\\_2017/data/10146/uid162424\\_report.pdf](https://lomonosov-msu.ru/archive/Globalistics_2017/data/10146/uid162424_report.pdf) (дата обращения: 05.12.2018).

6. Сенашенко В. С., Макарова А. А. Образовательные гибриды в высшем образовании России // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 8/9. С. 24–42.
7. Мотова Г. Н. Двойные стандарты гарантии качества образования: Россия в Болонском процессе // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 11. С. 9–21.
8. Сенашенко В. С., Жалнина Н. В. Самостоятельная работа студентов: актуальные проблемы // Высшее образование в России. 2006. № 7. С. 103–109.
9. Сенашенко В. С. Многоуровневая структура: проблемы совершенствования // Высшее образование в России. 2002. № 2. С. 28–36.
10. Сенашенко В. С. О компетентностном подходе в высшем образовании // Высшее образование в России. 2009. № 4. С. 18–24.
11. Шестак М. В., Шестак В. П. Отраслевая педагогика и современное образование // Высшее образование в России. 2013. № 6. С. 49–55.
12. Кубрушко П. Ф., Еприкян Д. О. Инженерная педагогика в системе профессионального образования: методологический аспект // Высшее образование в России. 2018. № 6. С. 83–87.
13. Инженерная педагогика: методологические вопросы / В. С. Сенашенко, А. А. Вербицкий, Г. И. Ибрагимов [и др.] // Высшее образование в России. 2017. № 11 (217). С. 137–157.
14. Senashenko V. S., Makarova A. A. Formation of Hybrid Educational Structures in Russian Engineering Education. In: Auer M., Tsiatsos T. (eds.) *The Challenges of the Digital Transformation in Education. ICL 2018. Advances in Intelligent Systems and Computing*, Springer, 2018, vol. 917, pp. 884–894.
15. Pieterse J. N. Globalization as Hybridization. In: M. Featherstone, S. Lash & R. Robertson (eds), *Global Modernities*, London, 1995, pp. 45–68.
16. Карелин М. А. Теоретико-методологические основания гибридизации поколенческого пространства // Известия Саратовского университета. Серия: Социология. Политология. 2016. Т. 16, № 1. С. 36–39.
17. Сенашенко В. С., Володина Н. Н. ВТО и проблемы высшего образования // Высшее образование в России. 2006. № 2. С. 8–13.
18. Сенашенко В. С. Образование и процессы глобализации // Высшее образование в России. 2013. № 1. С. 48–53.
5. Senashenko V. S., Makarova A. A. Obrazovatel'naya gibrizatsiya kak rezul'tat globalizatsii sfery obrazovaniya [Educational Hybridization as a Result of the Globalization of Educational Sphere]. *Kongress Globalistika-2017. Sektsiya «Globalizatsiya i obrazovanie»* [International Congress «Globalistics-2017». Section Globalization and Education], available at: [https://lomonosov-msu.ru/archive/Globalistics\\_2017/data/10146/uid162424\\_report.pdf](https://lomonosov-msu.ru/archive/Globalistics_2017/data/10146/uid162424_report.pdf) (accessed 05.12.2018). (In Russ.)
6. Senashenko V. S., Makarova A. A. Obrazovatel'nye gibridy v vysshem obrazovanii Rossii [Educational Hybrids in Russian Higher Education]. *Higher Education in Russia*, 2018, vol. 27, no. 4, pp. 33–41. (In Russ.)
7. Motova G. N. Dvoynye standarty garantii kachestva obrazovaniya: Rossiya v Bolonskom protsesse [Doubled Standards of the Quality Assurance: Russia in the Bologna Process]. *Higher Education in Russia*, 2018, vol. 27, no. 11, pp. 9–21. (In Russ.)
8. Senashenko V. S., Zhalnina N. V. Samostoyatel'naya rabota studentov: aktual'nye problemy [Independent Work of Students: Actual Problems]. *Higher Education in Russia*, 2006, no. 7, pp. 103–109. (In Russ.)
9. Senashenko V. S. Mnogourovnevaya struktura: problemy sovershenstvovaniya [Multi-Level Structure: Problems of Improvement]. *Higher Education in Russia*, 2002, no. 2, pp. 28–36. (In Russ.)
10. Senashenko V. S. O kompetentnostnom podkhode v vysshem obrazovanii [On the Competence Approach in Higher Education]. *Higher Education in Russia*, 2009, no. 4, pp. 18–24. (In Russ.)
11. Shestak M. V., Shestak V. P. Otrasleyvaya pedagogika i sovremennoe obrazovanie [Profile Pedagogy and Modern Education]. *Higher Education in Russia*, 2013, no. 6, pp. 49–55. (In Russ.)
12. Kubrushko P. F., Eprikyan D. O. Inzhenernaya pedagogika v sisteme professional'nogo obrazovaniya: metodologicheskii aspekt [Engineering Pedagogy in Vocational Education: Methodological Aspect]. *Higher Education in Russia*, 2018, vol. 27, no. 6, pp. 83–87. (In Russ.)
13. Senashenko V. S., Verbitskiy A. A., Ibragimov G. I. et al. Inzhenernaya pedagogika: metodologicheskie voprosy [Engineering Pedagogy: Methodological Issues]. *Higher Education in Russia*, 2017, no. 11, pp. 137–157. (In Russ.)
14. Senashenko V. S., Makarova A. A. Formation of Hybrid Educational Structures in Russian Engineering Education. In: Auer M., Tsiatsos T. (eds.) *The Challenges of the Digital Transformation in Education. ICL 2018. Advances in Intelligent Systems and Computing*, Springer, 2018, vol. 917, pp. 884–894. (In Eng.)
15. Pieterse J. N. Globalization as Hybridization. In: M. Featherstone, S. Lash & R. Robertson (eds), *Global Modernities*, London, 1995, pp. 45–68. (In Eng.)
16. Karelin M. A. Teoretiko-metodologicheskie osnovaniya gibrizatsii pokolencheskogo prostranstva [Theoretical and Methodological Foundations of Generation Space Hybridization]. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Sociology. Politology*, 2016, vol. 16, no. 1, pp. 36–39. (In Russ.)

### References

1. Senashenko V. S., Makarova A. A. Obrazovatel'naya gibrizatsiya kak instrument modernizatsii sistemy vysshego obrazovaniya [Educational Hybridization as an Instrument of Higher Education System Modernization]. *Alma Mater (Vestnik Vysshey Shkoly)*, 2017, no. 1, pp. 11–15. (In Russ.)
2. Rowe W., Schelling V. *Memory and Modernity: Popular Culture in Latin America*. London: Verso, 1991. 231 p. (In Eng.)
3. McLuhan M. *Understanding Media: The Extensions of Man*. Moscow; Zhukovsky: Kanon-press-Ts, Kuchkovo pole Publ, 2003. 464 p. (In Russ.)
4. Turner V. *Simvol i ritual [Symbol and Ritual]*. Moscow: Nauka Publ., 1983. 277 p. (In Russ.)

17. Senashenko V. S., Volodina N. N. WTO i problemy vysshego obrazovaniya [WTO and the Problems of Higher Education]. *Higher Education in Russia*, 2006, no. 2, pp. 8–13. (In Russ.).

*Рукопись поступила в редакцию 15.09.2019*  
*Submitted on 15.09.2019*

18. Senashenko V. S. Obrazovanie i protsessy globalizatsii [Education and Globalization Processes]. *Higher Education in Russia*, 2013, no. 1, pp. 48–53. (In Russ.).

*Принята к публикации 31.01.2020*  
*Accepted on 31.01.2020*

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

**Сенашенко Василий Савельевич** – доктор физико-математических наук, профессор, кафедра сравнительной образовательной политики, Российский университет дружбы народов; 8(903)5244801; [vsenashenko@mail.ru](mailto:vsenashenko@mail.ru).

**Макарова Амина Андреевна** – аспирант, кафедра сравнительной образовательной политики, Российский университет дружбы народов; 8(977)8791658; [makarova-aa@rudn.ru](mailto:makarova-aa@rudn.ru).

**Vasiliy S. Senashenko** – Dr. Sci (Phys.-Math.), Prof., Department of Comparative Educational Policy, RUDN University; 8(903)5244801; [vsenashenko@mail.ru](mailto:vsenashenko@mail.ru).

**Amina A. Makarova** – PhD student, Department of Comparative Educational Policy, RUDN University; 8(977)8791658; [makarova-aa@rudn.ru](mailto:makarova-aa@rudn.ru).

## МЕТОДИКА ОЦЕНКИ РАЗВИТИЯ МОЛОДЕЖНОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА В УНИВЕРСИТЕТЕ

*Е. П. Ерошенко<sup>а</sup>, С. В. Дорошенко<sup>б</sup>*

*<sup>а</sup>Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина  
Россия, 620002, Екатеринбург, ул. Мира, 19; [evgeny.eroshenko@urfu.ru](mailto:evgeny.eroshenko@urfu.ru)*

*<sup>б</sup>Институт экономики Уральского отделения Российской академии наук  
Россия, 620014, Екатеринбург, ул. Московская, 29*

*Аннотация.* Статья относится к категории исследовательских. Цель проведенного авторами исследования – разработка методики оценки развития молодежного предпринимательства в университете. Для достижения выбранной цели авторы работы анализируют применяющиеся в России и за рубежом методические подходы к оценке развития молодежного предпринимательства, дополняя их элементами теории партнерских отношений. На основе результатов анализа разработана методика оценки развития молодежного предпринимательства в университете и проведена ее апробация на примере университетов – участников программы «5-100», занимающих лидирующие позиции в международных рейтингах российских учреждений высшего образования. Практическая значимость исследования заключается в расширении спектра методического инструментария оценки развития в вузах молодежного предпринимательства. Результаты исследования будут полезны для принятия решений как в практике университетского управления, так и на федеральном и региональном уровне власти.

*Ключевые слова:* молодежное предпринимательство, партнеры университета, высшие учебные заведения, партнерские отношения.

*Для цитирования:* Ерошенко Е. П., Дорошенко С. В. Методика оценки развития молодежного предпринимательства в университете // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24, № 1. С. 82–95. DOI: 10.15826/umpra.2020.01.006.

## A METHOD TO ASSESS YOUTH ENTREPRENEURSHIP DEVELOPMENT AT THE UNIVERSITY

*E. P. Eroshenko<sup>a</sup>, S. V. Doroshenko<sup>b</sup>*

*<sup>a</sup>Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin  
19 Mira str., Ekaterinburg, 620002, Russian Federation; [evgeny.eroshenko@urfu.ru](mailto:evgeny.eroshenko@urfu.ru)*

*<sup>b</sup>Institute of Economics, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences  
29 Moskovskaya str., Ekaterinburg, 620014, Russian Federation*

*Abstract.* The purpose of this research paper is to develop a method for assessing the development of youth entrepreneurship at the university. To achieve it, the authors analyze the methodological approaches to youth entrepreneurship development assessment, which exist in Russia and abroad, and complement them with elements of the theory of partnership relations. Based on the results of the analysis, the authors develop their own method of assessing youth entrepreneurship development at the university and test it on the sample of universities participating in the «5–100» program, which occupy leading positions in the international rankings of Russian higher education institutions. The study provides a valuable basis for supplementing the methodological tools used to assess the development of youth entrepreneurship at the

universities. The results will be useful for decision-making both within the practice of university management and at the federal and regional levels of its administration.

*Key words:* youth entrepreneurship, university's partners, higher education institutions, partnerships.

*For citation:* Eroshenko E. P., Doroshenko S. V. A Method to Assess Youth Entrepreneurship Development at the University. *University Management: Practice and Analysis*. 2020; 24 (1): 82–95. DOI: 10.15826/umpa.2020.01.006

## Введение

Молодежное предпринимательство является объектом пристального внимания со стороны власти, корпораций, общественных объединений и международных организаций. Интерес к этому феномену определен высоким потенциалом молодого поколения и его способностью к быстрым изменениям, а также необходимостью модернизации экономических систем. В 2015 году исследователи BNP Paribas опросили 2594 молодых предпринимателя по всему миру. И выяснилось, что свой первый бизнес молодые люди открывают в среднем в возрасте 27,7 лет, а к 35 годам успевают создать уже более 7 компаний (7,7). Средняя численность персонала в каждой из таких компаний доходит до 122 человек<sup>1</sup>.

Развитие молодежного предпринимательства можно рассматривать как стратегическую задачу социально-экономического развития государства. Необходимость стимулирования предпринимательской деятельности граждан закреплена в основах государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года<sup>2</sup>. В свою очередь, в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года зафиксирована необходимость реализации программ поддержки молодежного предпринимательства, в том числе в инновационных секторах экономики<sup>3</sup>. Примеры отдельного внимания к проблеме развития молодежного предпринимательства встречаются и в рамках деятельности регионов Российской Федерации, где определены критерии идентификации субъектов молодежного предпринимательства. К ним отнесены юридические лица, в капитале которых доля учредителей младше 30 лет более 50%, а также индивидуальные предприниматели того же возраста. Такой возрастной критерий отражен

<sup>1</sup>См.: 2016 BNP Paribas Global Entrepreneur Report // BNP PARIBAS. URL: <https://cdn-actus.bnpparibas.com/files/upload/2015/11/04/docs/ataglance.pdf> (дата обращения: 15.12.2019).

<sup>2</sup>См.: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 ноября 2014 года № 2403-р // Правительство Российской Федерации : официальный сайт. URL: <http://static.government.ru/media/files/ceFXleNUqOU.pdf> (дата обращения: 09.10.2019).

<sup>3</sup>См.: Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года // Правительство Российской Федерации : официальный сайт. URL: <http://government.ru/info/6217/> (дата обращения: 09.10.2019).

в официальных документах, например в нормативных актах Хабаровского края, Архангельской, Новосибирской, Амурской, Свердловской, Мурманской областей, Удмуртской Республики, Республики Башкортостан и ряда других субъектов Российской Федерации [1]. На уровне отдельных хозяйствующих субъектов разработана система предпочтений для инициатив молодых предпринимателей в рамках инструментов поддержки внутрифирменного предпринимательства и акселерационных программ.

Однако согласно глобальному исследованию GEM<sup>4</sup> предпринимательские намерения в Российской Федерации находятся на уровне 5,1%. Это означает, что лишь чуть более пяти процентов наших соотечественников заявили о желании открыть свой бизнес в течение ближайших 3 лет. Для сравнения отметим, что во многих странах этот показатель составляет более 20%, а в некоторых приближается к 80%. В то же время наибольшая предпринимательская активность в 2018 году наблюдалась в возрастной группе 25–34-летних. Это говорит о том, что, получая первый профессиональный опыт, многие молодые люди готовы реализовывать свои предпринимательские проекты. Таким образом, фактор получения первого опыта и первых знаний является определяющим в создании собственного бизнеса. Мотивация молодого поколения и формирование критически важных для создания и развития предпринимательского проекта знаний должны стать одной из задач системы высшего образования.

В этом процессе университеты как точки концентрации молодежи и формирования ее жизненной позиции способны оказать обучающимся значительное содействие в профессиональной мотивации, в том числе и в отношении предпринимательской деятельности. Участие партнеров высших учебных заведений в создаваемых активностях, направленных на развитие молодежного предпринимательства, полезно в плане приобретения начинающими предпринимателями

<sup>4</sup>См.: Глобальный мониторинг предпринимательства. Национальный отчет России 2018/2019 // Высшая школа менеджмента Санкт-Петербургского государственного университета : официальный сайт. URL: [https://gsom.spbu.ru/images/cms/menu/otchet\\_cor1\\_rgb.pdf](https://gsom.spbu.ru/images/cms/menu/otchet_cor1_rgb.pdf) (дата обращения: 17.09.2019).

практического опыта. Изучение этой возможности является также важным для развития молодежного предпринимательства как в рамках университета, так и на территории его присутствия в силу тесной связи молодежи трудоспособного возраста с тем или иным учреждением высшего образования. Для проведенного исследования важна оценка всех активностей университета и его партнерского окружения, способствующих развитию молодежного предпринимательства.

Целью настоящего исследования является разработка методики оценки развития молодежного предпринимательства в университете при участии партнеров на примере российских учреждений – лидеров рейтинга QS по результатам, опубликованным в 2019 году. В топ-10 по данным рейтинга университетов вошли: Московский государственный университет, Санкт-Петербургский государственный университет, Новосибирский государственный университет, Томский государственный университет, Московский государственный технический университет, Московский физико-технический институт, МИФИ, Высшая школа экономики, Московский государственный институт международных отношений, Томский политехнический университет<sup>5</sup>. В качестве объекта исследования выступает молодежное предпринимательство, в качестве предмета исследования – методологическое обеспечение оценки развития молодежного предпринимательства в университете при участии партнеров.

### **Существующие методические подходы к оценке развития молодежного предпринимательства**

Авторы данной работы выделяют несколько подходов к оценке развития молодежного предпринимательства, основанных на исследованиях, аналитических материалах, рейтингах,

Первый подход связан с проведением регулярных исследований аналитическими агентствами. Мы назвали его аналитическим. Одним из распространенных в мировой практике методов оценки развития молодежного предпринимательства является практика проведения социологических опросов в рамках исследовательских проектов. К примеру, эксперты аудиторско-консалтинговой компании Ernst&Young ставят перед собой следующие задачи: определение стимулов и ограничений для занятия собственным

делом; идентификация механизмов для увеличения интенсивности развития предпринимательских проектов; оценка общей готовности молодежи заниматься предпринимательской деятельностью. Указанная проблематика изучается одновременно в нескольких странах и на нескольких континентах<sup>6</sup>.

Исследование у студентов университетов предпринимательского духа проведено в рамках еще одного исследования подобного рода – GUESS [2]. Анализ портрета молодых предпринимателей осуществляется на основании оценки личных мотивов, а также внешней среды: семьи, социально-культурного контекста, университетского сообщества. Динамический анализ исследуемого объекта позволяет определить перспективу создания студентами предпринимательских проектов наравне с реализацией инициатив в текущий момент. В рамках данного исследования изучаются: эмоциональный настрой обучающихся в университете, роль университета в формировании предпринимательских компетенций, отношение к предпринимательству у студентов. При этом не рассматривается влияние внешних для университета партнеров на развитие у студентов предпринимательских навыков.

В числе внешних партнеров могут выступать: бизнес, органы власти, научное сообщество и общественные организации. Проведенное нами ранее исследование системы университетского партнерства как фактора развития молодежного предпринимательства актуализирует необходимость взаимодействия университета и партнеров с целью: вовлечения последних в предпринимательские проекты студентов; разработки представительствами бизнеса образовательных курсов и дисциплин; формирования системы наставничества с участием состоявшихся предпринимателей. Партнеры университета при необходимой степени вовлеченности способны дополнить образовательный процесс определенным набором активностей, среди которых – реализация системы менторства и наставничества, организация добровольных к посещению образовательных курсов (майноров) и проведение практикоориентированных мероприятий [3].

Партнерские отношения в ряде случаев выступают триггером изменений в университетской среде, в том числе и в сфере развития молодежного предпринимательства. Некоторая практика

<sup>5</sup> См.: QS World University Rankings 2019/2020 // Top Universities. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2019> (дата обращения: 01.10.2019).

<sup>6</sup> См.: Глобальное исследование занятости и молодежного предпринимательства. Ernst&Young. 2015 // Международный форум лидеров бизнеса. URL: [http://www.iblfrussia.org/upload/iblock/109/WEYO2015\\_JobSurvey\\_RUS.pdf](http://www.iblfrussia.org/upload/iblock/109/WEYO2015_JobSurvey_RUS.pdf) (дата обращения: 23.06.2018).

оценки молодежного предпринимательства в целом существует в рамках международных рейтингов университетов [4]. В этих рейтингах отсутствует прямая оценка развития молодежного предпринимательства, однако внимания заслуживает определение уровня развития предпринимательства и инноваций в университетах в целом, поскольку студенты в своем абсолютном большинстве – молодые люди. Так, к примеру, в рейтинге Times Higher Education его составители предусмотрели показатель Industry Income, учитывающий инновации, изобретения и консультационные возможности вуза в поддержке развития определенных отраслей экономики (внебюджетных доходов от НИОКР). Показатель с удельным весом не более 2,5% демонстрирует, скорее, перспективу рейтинга.

Отметим, что в ряде рейтингов используются показатели, характеризующие развитие предпринимательства с учетом экспертной оценки веса этих показателей. Такой механизм, к примеру, задействован применительно к группе показателей «инновации и предпринимательство» национального рейтинга университетов («Интерфакс») <sup>7</sup>. Весовой коэффициент критериев (показателей), характеризующих развитие предпринимательства, варьируется от 1,5 до 3% (для всей группы показателей – 15%). Рейтинг предпринимательской активности университетов аналитического центра «Эксперт» полностью базируется на показателях, характеризующих деятельность компаний, связанных с выпускниками университета. При этом вес показателей рейтинга – от 5 до 20% <sup>8</sup>. В то же время глобальное исследование предпринимательского духа студентов (GUESS) не применяет регрессионную модель к анализируемым показателям. Показатели проекта GUESS оцениваются с фокусировкой на каждой из трех групп: индивидуальные характеристики студентов; исследование инфраструктуры университетов, пригодной для предпринимательства; семья и социально-культурный контекст. Если обратиться к практике применения рейтингов, оценивающих деятельность в области предпринимательства, то рейтинг Doing Business <sup>9</sup> выбран

в качестве одного из основных маркеров оценки российской экономики (согласно «майским указам»). Этот рейтинг оперирует одиннадцатью равнозначными показателями, характеризующими деловой климат и возможности ведения бизнеса в масштабах страны. Обобщение вышеприведенных практических подходов к оценке развития предпринимательства в университетской среде представлено в табл. 1.

Анализ вышеуказанных рейтингов и практических оценок в рамках мониторинга развития предпринимательства (большая часть которых фокусируется на предпринимательской деятельности в университетской среде) показал следующее. Вес показателей в рейтингах определяется на основании оценки составителей рейтинга, методика определения весовых коэффициентов моделей рейтингов не приведена. Рейтинги оценивают различные стороны предпринимательской активности: от личного восприятия предпринимательства (GUESS) до конкретных показателей деятельности стартапов (АЦ «Эксперт»), но единой корневой методики оценки нет. Авторы статьи полагают, что все эти подходы можно объединить для формирования комплексной оценки развития предпринимательства в университетской среде.

Второй подход основан на теоретических концепциях ряда российских и зарубежных ученых, рассматривающих предпринимательскую культуру в университете. Авторы исследования назвали этот подход «ценностным». По мнению сторонников данных концепций, уровень предпринимательской культуры можно определить на основании ценностных нефинансовых ориентиров молодых предпринимателей (таких как самореализация, независимость, свобода и т. п.), доли ориентированных на предпринимательство молодых людей, активности участия молодежи в предпринимательских проектах и готовности создать свой бизнес в течение ближайшего времени [5]. Предпринимательскую культуру в ряде исследовательских работ также называют «предпринимательским духом», который в будущем может трансформироваться в создание бизнеса [6]. Общей для всех сторонников второй группы подходов является установка, согласно которой предпринимательство напрямую связано с личностью, решающейся на развитие собственного предпринимательского проекта. В этом случае большое значение имеют готовность индивида к предпринимательству, его образование, навыки и квалификация [7].

Несмотря на размытые рамки термина «молодежное предпринимательство» и отсутствие

<sup>7</sup>См.: Национальный рейтинг университетов Интерфакс // Информационное агентство Интерфакс. Высшее образование. URL: <https://academia.interfax.ru/ru/ratings/?rating=1&year=2019&page=1> (дата обращения: 27.12.2019).

<sup>8</sup>См.: Рейтинг предпринимательской активности университетов АЦ «Эксперт» // Аналитический центр «Эксперт». URL: <http://www.acexpert.ru/analytics/ratings/rejting-predprinimatelskih-universitetov.html#metod> (дата обращения: 28.12.2019).

<sup>9</sup>См.: Doing Business 2018 // Doing Business. The World Bank. URL: <https://www.doingbusiness.org/content/dam/doingBusiness/media/Annual-Reports/English/DB2018-Full-Report.pdf> (дата обращения: 27.12.2019).

Обобщение практических подходов к оценке предпринимательства в университете

Table 1

Practical approaches to assessing entrepreneurship at the university in general

Название рейтинга, аналитического отчета	Показатель	Вес показателя	Комментарий
GUESS	Личные мотивы. Университетская среда. Семья. Социально-культурный контекст	– – – –	Отдельная фокусировка на каждой группе показателей, вузах. Производится оценка как внутренней, так и внешней среды университета с точки зрения социального и культурного контекста
«Интерфакс»	Уровень развития в вузе инновационного предпринимательства. Объем портфеля патентов. Участие вуза в разработке технологических платформ. Участие вуза в программах развития технологического предпринимательства. Реализуемые вузом образовательные программы в сфере предпринимательства. Объем хозяйственных работ в бюджете вуза. Участие НИР и обучающихся в вузе в объектах инновационной инфраструктуры	1,5% 3% 3% 1,5% 3% 1,5% 1,5%	Технология определения веса показателя авторами рейтинга не раскрыта. Суммарный вес оценки деятельности университета в сфере инноваций и предпринимательства – 15%.
Рейтинг предпринимательской активности университетов АЦ «Эксперт»	Масштаб и успешность: стартапы выпускники инвестиции доля подтвержденных проектов Заметность: посещаемость сайта глубина просмотров скачивания	20% 20% 20% 5% 15% 15% 5%	Рейтинг не анализирует среду, больше ориентирован на деятельность международных компаний (стартапов), чьи учредители имеют связь с университетом
Doing Business	Создание предприятий. Разрешения на строительство. Система электроснабжения. Регистрация собственности. Получение кредитов. Защита миноритарных инвесторов. Налогообложение. Международная торговля. Обеспечение исполнения контрактов, разрешение неплатежеспособности	Равнозначный	Все факторы имеют равный вес, но регрессионный анализ показывает необходимость разного учета этих факторов (Кузнецов А., Миронов В. Комментарий о государстве и бизнесе. Рейтинг Doing Business / Институт «Центр развития» НИУ «Высшая школа экономики». Москва, 2017. С. 8–17)

постоянно действующего мониторинга его развития в системе государственной статистики Российской Федерации, предпринимаются отдельные попытки оценки действующих проектов (федеральной программы «Ты – предприниматель» в контексте деятельности отдельных органов самоуправления) путем сравнения экономической эффективности образовательных и «популяризаторских» мероприятий с адресной финансовой поддержкой молодых предпринимателей [8]. Зарубежные же исследователи считают роль образовательного контента в становлении молодых

предпринимателей более существенной [9], причем в масштабах как университетской среды, так и школьного образовательного контента. При этом измерение активности и успешности молодежного предпринимательства производится на основе оценки образовательной системы в этой области деятельности. Основными элементами оценки части подобного образовательного рынка являются осведомленность об образовательной возможности, идентификация областей для повышения образования и наличие публичных программ и документов. Еще в начале 2000-х годов в США

насчитывалось более сотни организаций, осуществлявших подготовку молодых предпринимателей, и данные о деятельности этих организаций легли в основу оценки образовательной системы для молодых предпринимателей [10].

Согласно третьему подходу на развитие предпринимательства в университетской среде также оказывают влияние и модели коммерциализации технологий, и научные результаты, и инновационная деятельность в целом. Авторы исследования назвали этот подход экосистемным. Существующие системы оценки инновационной деятельности основаны на комплексных методиках, предполагающих использование десятков ключевых показателей (КРП), подразделяющихся на комплексы, связанные с региональным развитием или с развитием конкретного университета. Так, к группам для измерения относятся: ценность для экосистем региона – университета (экономический эффект функционирования, улучшение качества рабочей силы); ценность для пользователей активности (доступ к финансированию, нетворкинг); продвижение и позиционирование системы (измерение результатов, публичность отчетности и т. п.) [11]. Комплексный экосистемный подход к измерению инновационной деятельности схож по своим принципам с концепцией *open innovation* [12], подробно изученной Генри Чесбро. Данная концепция основана не только на особом внимании к внутренней среде компании как источнику технологического развития, но и на пристальном интересе к внешней для организации среде (известный принцип «тоннеля», демонстрирующий разницу между «открытыми» и «закрытыми» инновациями).

Обобщающий теоретический подход, совмещающий интересы власти и бизнеса с активным развитием университетов, известен как «тройная спираль» [13]. Идеология тесного взаимодействия предполагает активное инновационное развитие региона, в том числе создание предпринимательских проектов при ведущей роли в этом процессе университетов. В таком случае также можно говорить о предпринимательской экосистеме региона. В 2011 году Даниель Айзенберг предложил свое понимание предпринимательской экосистемы. Он рассмотрел предпринимательскую экосистему как обладающую фундаментальными свойствами динамики и саморазвития совокупность взаимосвязанных объектов в рамках определенного региона [14]. Именно экосистемный подход позволяет рассматривать механизмы развития и поддержки предпринимательства в регионе с точки зрения создаваемой комплексной

системы (экосистемы) [15]. Основными элементами такой системы выступают: предприниматели; органы исполнительной власти; производимая продукция и услуги (а также ее потребители и поставщики); сложившаяся практика взаимодействия между предпринимателями и властью; система общественного и политического диалога [16].

В рамках экосистемного подхода заслуживают внимания исследования по анализу взаимовлияния регионального социально-экономического контекста и молодежного предпринимательства. К примеру, в работах ряда европейских исследователей используются регрессионные модели, определяющие взаимосвязь между молодыми предпринимателями, университетами и регионом [17]. Согласно результатам этих исследований наибольшее количество зарождающихся предпринимателей – среди студентов по сравнению с той же возрастной группой, но с другим социальным статусом (трудоустроенный, безработный и т. п.). Большинство зарождающихся в студенческой среде предпринимательских проектов преследуют внешние для университета цели и задачи, но 30 процентов проектов ориентированы на сферу образования и другие направления деятельности университетов, что подтверждает высокую роль университетского контекста и организационной структуры этих вузов. В то же время влияние регионального социально-экономического фактора является для новых предпринимателей (по сравнению с зарождающимися) преобладающим и опирается на идеи внеуниверситетские.

Обозначенные подходы, по нашему мнению, не рассматривают партнерские отношения как отдельный фактор, влияющий на развитие молодежного предпринимательства, однако они создают основу, особенно в контексте экосистемного подхода, для учета партнерского воздействия. Наравне с анализом ситуации в сфере развития молодежного предпринимательства в университетах важна также оценка показателей региональной статистики, прямо или косвенно характеризующих развитие молодежного предпринимательства в регионах, где располагаются университеты. Таким образом, одновременно формируется оценка внешней среды, влияющей на развитие предпринимательства в университете. В анализируемых моделях подход к определению веса этих показателей не унифицирован: коэффициенты устанавливаются либо экспертным путем, либо исходя из субъективной оценки.

Все вышеперечисленное и является основой для разработки нами собственной методики.

## Методология и результаты исследования

На основании рассмотренных выше методик, рейтингов и аналитических материалов нами для оценки развития в университете молодежного предпринимательства выбрана последовательность действий, опирающаяся на экосистемный подход и в то же время учитывающая совмещение ценностных ориентиров университетской среды и предпринимательской деятельности. Учитывается также аналитический подход с точки зрения использования мнения экспертов и сформированных весовых коэффициентов при осуществлении таких действий, как:

- 1) определение показателей, характеризующих внутреннюю среду (среду университета) и внешнюю (региональную) среду;
- 2) формирование весовых коэффициентов этих показателей на основе экспертного опроса;
- 3) проведение оценки;
- 4) подготовка рекомендаций.

По результатам анализа методик и подходов к оценке развития молодежного предпринимательства как в университетах, так и в регионах можно сделать вывод о необходимости комплексного анализа развития молодежного предпринимательства в университете, включающего и оценку деятельности самого учебного заведения, и оценку региональной активности в области развития предпринимательства в целом и молодежного предпринимательства в частности. Для определения состава показателей на уровне университета нами учитывались как количественные данные, так и стратегические документы в этой сфере. Данные, являющиеся объектом для оценки, сформированы на основе публичных отчетов университетов, результатов мониторинга Министерства науки и высшего образования РФ и материалов на интернет-страницах университетов. Выбранные показатели являются косвенными по отношению к исследуемому объекту. Нужно отметить, что для наиболее объективной оценки необходимо наличие прямых показателей, содержащих характеристики элементов системы именно молодежного предпринимательства, но в комплексе анализируемые данные, по нашему мнению, позволяют оценить систему развития предпринимательских проектов в университете и обучения студентов основам предпринимательской деятельности.

Показателями для оценки служат:

- количество образовательных программ ВПО (бакалавриат, магистратура) и ДПО

в области развития предпринимательских компетенций (в том числе реализуемых совместно с партнерами);

- наличие в программах развития университетов составляющей, предусматривающей взаимодействие с бизнесом и формирование предпринимательских навыков у студентов;
- количество созданных МИП в рамках функционирования центров инновационной деятельности в университетах;
- количество публичных лекций предпринимателей в университете;
- наличие технопарка / бизнес-инкубатора на территории университета.

Выбор вышеперечисленных показателей также определен необходимостью получения данных, отражающих развитие предпринимательства в университете, внимание администрации университета к предпринимательским инициативам и наличие сформированной инфраструктуры. Показатели, характеризующие развитие предпринимательства в университете, выбраны так, как они представлены в публичной информации на сайтах университетов и на официальном сайте Министерства науки и высшего образования РФ. Каждый выбранный для оценки показатель прямо взаимосвязан с партнерской средой университета. Количество образовательных программ ВПО (бакалавриат, магистратура) и ДПО в сфере развития предпринимательских компетенций определяет запросы рынка и молодого бизнеса на наличие таких программ в университете. Количество созданных МИП в рамках функционирования центров инновационной деятельности в университетах характеризует в том числе развитие университетской науки и ее потенциал для дальнейших коммерциализации. Количество публичных лекций предпринимателей может говорить об общественной активности университета, о его желании выступать драйвером общественного диалога на тему развития предпринимательства. Создание же бизнес-инкубаторов и технопарков, как правило, не проходит без участия региональных властей и сопровождается поддержкой инициатив и выделением ресурсов (земельного участка, финансирования), включением в региональные программы развития.

В свою очередь, выбор показателей для оценки потенциала региональной среды молодежного предпринимательства определен, с одной стороны, необходимостью наличия программно-целевых документов в регионе по вопросам развития молодежного предпринимательства, а другой – важностью объективной оценки последнего

в рамках системы показателей государственной статистики. Но поскольку показатели, позволяющие оценить молодежное предпринимательство напрямую, отсутствуют, нами предлагается набор показателей косвенных. Эти показатели характеризуют региональную среду и отражают потенциал для развития предпринимательства в целом и молодежного предпринимательства в частности. Согласно данным GEM и Unlocking the Potential of Youth Entrepreneurship in Development Countries уровень подготовки людей с высшим образованием создает основу для развития молодежного предпринимательства. В то же время количество безработных характеризует в целом низкую занятость населения, в том числе в секторе малого и среднего бизнеса.

Также с учетом в целом определенной на государственном уровне необходимости инновационной направленности развития экономики Российской Федерации нами предлагается следующая система показателей, сформированная на основании региональной статистики и нормативных документов отдельных субъектов федерации<sup>10</sup>:

- количество студентов на 10 000 человек населения региона;
- уровень безработицы в регионе;
- число малых предприятий на 10 000 человек населения региона;
- объем инновационных товаров, работ и услуг в регионе;
- наличие у регионов РФ программно-целевых документов в сфере предпринимательства и молодежной политики с упоминанием о необходимости развития молодежного предпринимательства.

На основании опроса экспертов для выбранных показателей были определены весовые коэффициенты. В экспресс-опросе участвовали 25 экспертов – представителей различных партнеров университетов разных групп (в дальнейших исследованиях потребуется привлечение большего числа экспертов для большей репрезентативности получаемых коэффициентов).

Экспертами, оценивающими показатели, являлись:

- партнеры по бизнесу [10 человек, 2 из них на регулярной основе привлекаются к работе общественных и государственных организаций в сфере развития предпринимательства (Свердловский областной фонд поддержки

предпринимательства, Российский центр содействия молодежному предпринимательству)];

- сотрудники университетов (5 человек от административно-управленческого персонала и 5 человек от научно-педагогического персонала);
- студенты университетов (10 человек, 4-й курс бакалавриата, 1-й, 2-й курс магистратуры).

В результате опроса весовые коэффициенты распределились следующим образом:

- количество образовательных программ ВПО (бакалавриат, магистратура) и ДПО в области развития предпринимательских компетенций – 0,4;
- наличие в программах развития университетов составляющей, предусматривающей взаимодействие с бизнесом и формирование предпринимательских навыков у студентов, – 0,3;
- количество созданных МИП в рамках функционирования центров инновационной деятельности в университетах – 0,1;
- количество публичных лекций предпринимателей в университете – 0,1;
- наличие технопарка / бизнес-инкубатора на территории университета – 0,1.

Показатели деятельности регионов те же эксперты оценили следующим образом<sup>11</sup>:

- количество студентов на 10 000 человек населения региона – 0,3;
- уровень безработицы в регионе – 0,1;
- число малых предприятий на 10 000 человек населения региона – 0,1;
- объем инновационных товаров, работ и услуг в регионе – 0,2;
- наличие у регионов РФ программно-целевых документов в сфере предпринимательства и молодежной политики с упоминанием о необходимости развития молодежного предпринимательства в регионе – 0,3.

Определение итогового балла производится по формуле

$$Sum1 = 0,3Dn/Dmax + 0,3ЧCn/ЧCmax + 0,1Уn/Уmax + 0,1ЧПn/ЧПmax + 0,2VINn/VINmax,$$

где  $Dn$ ,  $Dmax$  – показатель наличия в регионе программно-целевого документа и максимальный показатель соответственно;  $ЧCn$ ,  $ЧCmax$  – показатель численности студентов на 10 000 человек населения региона в 2017/18 учебном году и максимальный показатель соответственно;  $Уn$ ,  $Уmax$  – показатель уровня безработицы в регионе в 2017 году и максимальный показатель соответственно;  $ЧПn$ ,  $ЧПmax$  – показатель числа малых

<sup>10</sup>См.: Регионы России. Социально-экономические показатели. 2018 // Федеральная служба государственной статистики. URL: [http://www.gks.ru/free\\_doc/doc\\_2018/region/reg-pok18.pdf](http://www.gks.ru/free_doc/doc_2018/region/reg-pok18.pdf) (дата обращения: 01.10.2019).

<sup>11</sup>См.: Там же.

предприятий на 10 000 человек населения региона и максимальный показатель соответственно;  $VIN_n$ ,  $VIN_{max}$  – показатель объема инновационных товаров, работ и услуг, производимых в регионе, % от общего объема, и максимальный показатель соответственно.

Использование максимального показателя позволяет проводить нормирование и определение рейтинга в когорте анализируемых объектов. В табл. 2 представлены ранжированные показатели региональной статистики и рейтинг регионов на ее основе.

Таблица 2

**Ранжирование субъектов РФ по показателям развития молодежного предпринимательства согласно данным региональной статистики**

Table 2

**Constituent entities of the Russian Federation ranking by the indicators of youth entrepreneurship development according to regional statistics**

Регион	Программно-целевой документ	ЧС	У	ЧП	VIN	Итог	Рейтинг
Новосибирская область	<p>1. Государственная программа Новосибирской области «Развитие субъектов малого и среднего предпринимательства в Новосибирской области на 2017–2022 годы»*, утверждена постановлением Правительства Новосибирской области от 28.07.2015 № 291-п:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– предоставление субсидий организациям на создание субъектов молодежного предпринимательства (центров молодежного инновационного творчества);</li> <li>– предоставление грантов субъектам молодежного предпринимательства.</li> </ul> <p>2. Государственная программа Новосибирской области «Развитие государственной молодежной политики Новосибирской области на 2016–2021 годы», утверждена постановлением Правительства Новосибирской области от 13.07.2015 № 263-п**:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– популяризация предпринимательской, инновационной деятельности и научно-технического творчества среди молодежи;</li> <li>– увеличение числа субъектов МСП, созданных физическими лицами до 30 лет</li> </ul>	346	6,0	296	8,3	0,739	4
Томская область	<p>1. Государственная программа «Развитие предпринимательства и повышение эффективности государственного управления социально-экономическим развитием Томской области», утверждена постановлением Администрации Томской области от 12.12.2014 № 492а***:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– создание центров молодежного инновационного творчества;</li> <li>– функционирование молодежного предпринимательского портала;</li> <li>– организация и проведение стажировок для субъектов молодежного предпринимательства;</li> <li>– проведение исследований тенденций развития молодежного предпринимательства в Томской области.</li> </ul> <p>2. Об утверждении государственной программы «Развитие молодежной политики, физической культуры и спорта в Томской области», утверждено постановлением Администрации Томской области от 12.12.2014 № 488а:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– информирование молодежи о предпринимательской деятельности;</li> <li>– организация мероприятий, направленных на вовлечение молодежи в предпринимательскую деятельность</li> </ul>	548	6,3	205	5,3	0,756	3

Окончание табл. 2  
Table 2 finishes

Регион	Программно-целевой документ	ЧС	У	ЧП	VIN	Итог	Рейтинг
Москва	–	560	1,4	445	3,3	0,850	2
Санкт-Петербург	1. Государственная программа «Развитие предпринимательства и потребительского рынка в Санкт-Петербурге» на 2015–2020 годы, утверждена постановлением правительства Санкт-Петербурга от 30.06.2014 № 554****. –предусмотрены мероприятия по вовлечению молодежи в предпринимательскую деятельность (формирование привлекательного имиджа и образа молодого предпринимателя, формирование предпринимательской среды и т. п.)	550	1,7	439	9,1	0,966	1

\* См.: Министерство промышленности, торговли и развития предпринимательства Новосибирской области : официальный сайт. URL: <https://minprp.nso.ru/page/684> (дата обращения: 01.10.2019).

\*\* См.: Правительство Новосибирской области : официальный сайт. URL: <http://www.nso.ru/npa/26032> (дата обращения: 01.10.2019).

\*\*\* См.: Администрации Томской области : официальный сайт. URL: <https://mb.tomsk.ru/assets/files/p226a.pdf> (дата обращения: 01.10.2019).

\*\*\*\* См.: Администрация Санкт-Петербурга : официальный сайт. URL: [https://www.gov.spb.ru/gov/otrasl/c\\_business/gosudarstvennaya-programma-sankt-peterburga-razvitie-predprinimatelstv/](https://www.gov.spb.ru/gov/otrasl/c_business/gosudarstvennaya-programma-sankt-peterburga-razvitie-predprinimatelstv/) (дата обращения: 01.10.2019).

В рамках выбранных показателей региональной статистики нами оценены регионы присутствия рассматриваемых университетов. Несмотря на относительное большинство студентов в структуре населения региона, Москва уступает первенство Санкт-Петербургу с точки зрения потенциала развития молодежного предпринимательства. Санкт-Петербург значительно опережает Москву по объему производства инновационных товаров, работ и услуг и схож с ней по другим выбранным показателям. В то же время основу превосходства Томской области над Новосибирской по потенциалу развития молодежного предпринимательства составляет относительно большое число студентов. Отметим, что в системе региональной статистики не предусмотрены показатели, прямо отражающие развитие именно молодежного предпринимательства, и выбор нескольких косвенных показателей является мерой вынужденной. Объективность же получаемых результатов обеспечивается одновременным учетом нескольких косвенных показателей в рамках единой модели.

Оценка деятельности выбранных университетов в сфере развития молодежного предпринимательства с учетом влияния их партнеров производилась также на основе линейной модели с целью определения итогового рейтинга вузов (применено нормирование по максимальному показателю) по формуле

$$Sum2 = 0,4Pn/Pmax + 0,3Sn/Smax + 0,1On/Omax + 0,1Ln/Lmax + 0,1Tn/Tmax,$$

где  $Pn, Pmax$  – показатель наличия образовательных программ по развитию предпринимательских компетенций, охватывающих бакалавриат, магистратуру, ДПО, и максимальный показатель соответственно;  $Sn, Smax$  – показатель анализа программ развития университетов и максимальный показатель соответственно;  $On, Omax$  – показатель количества созданных МИП (на декабрь 2018 года) и максимальный показатель соответственно;  $Ln, Lmax$  – показатель количества публичных лекций известных предпринимателей (согласно новостной ленте сайтов за 2018 год) и максимальный показатель соответственно;  $Tn, Tmax$  – показатель наличия университетского технопарка / бизнес-инкубатора и максимальный показатель соответственно.

Итоговый рейтинг университетов, характеризующий развитие молодежного предпринимательства, приведен в табл. 3.

Результаты рейтинга демонстрируют лидерскую позицию Высшей школы экономики с точки зрения реализации потенциала молодежного предпринимательства. ВШЭ активно вовлекает в образовательный процесс практиков из бизнеса и наращивает образовательные услуги в области обучения предпринимательской деятельности, что создает основу для разработки студентами предпринимательских проектов, повышает компетенции обучаемых и стимулирует их. В то же время Томский политехнический университет является активным актором в сфере развития малых

**Показатели университетов, характеризующие развитие в них молодежного предпринимательства (по данным мониторинга малых инновационных предприятий научно-образовательной сферы Министерства науки и высшего образования РФ)**

Table 3

**University indicators showing development of youth entrepreneurship (based on Ministry of Science and Higher Education's monitoring of small innovative enterprises in the scientific and educational sphere)**

Регион	ВУЗ	<i>P</i>	<i>S</i>	<i>O</i>	<i>L</i>	<i>T</i>	Итог	Рейтинг
Москва	МГУ	Наличие программ по предпринимательству для бакалавриата, магистратуры, дополнительного образования совместно с партнерами университета	+	9	1	Научный парк МГУ; <a href="http://www.sciencepark.ru/">http://www.sciencepark.ru/</a>	0,599	4
	МФТИ	Наличие программ по предпринимательству для магистратуры совместно с партнерами университета	+	14	4	Физтехпарк; <a href="https://phystechpark.ru/">https://phystechpark.ru/</a>	0,489	6,7
	МИФИ	Наличие программ по предпринимательству для бакалавриата совместно с партнерами университета	+	15	3	Международный научно-технологический парк «Технопарк в Москворечье»; <a href="https://mephi.ru/science/units/tekhnopark.php">https://mephi.ru/science/units/tekhnopark.php</a>	0,487	8
	ВШЭ	Наличие программ по предпринимательству для бакалавриата, магистратуры, дополнительного образования совместно с партнерами университета	+	–	25	Бизнес-инкубатор ВШЭ; <a href="https://inc.hse.ru/">https://inc.hse.ru/</a>	0,810	1
	МГИМО	Наличие программ по предпринимательству для бакалавриата, магистратуры, дополнительного образования совместно с партнерами университета	–	–	6	Бизнес-инкубатор МГИМО; <a href="http://mgimo.business/">http://mgimo.business/</a>	0,434	9
	МГТУ	Наличие программ по предпринимательству для бакалавриата, магистратуры, дополнительного образования совместно с партнерами университета	–	24	7	Бизнес-инкубатор МГТУ; <a href="http://pbi.bmstu.ru">http://pbi.bmstu.ru</a> 0,1/	0,489	6,7
Санкт-Петербург	СПбГУ	Наличие программ по предпринимательству для бакалавриата, магистратуры, дополнительного образования совместно с партнерами университета	+	19	2	–	0,615	3
Новосибирск	НГУ	–	–	7	4	–	0,031	10
Томск	ТГУ	Наличие программ по предпринимательству для дополнительного образования совместно с партнерами университета	+	34	5	Инновационно-технологический бизнес-инкубатор ТГУ; <a href="http://tsubiz.tilda.ws/">http://tsubiz.tilda.ws/</a>	0,536	5
	ТПУ	Наличие программ по предпринимательству для магистратуры, дополнительного образования совместно с партнерами университета	+	47	8	Технологический инкубатор ТПУ; <a href="http://itechinvest.ru/">http://itechinvest.ru/</a>	0,709	2

инновационных предприятий на базе учебного заведения и своего технологического инкубатора, что формирует в вузе фундамент для молодежного предпринимательства.

В дальнейшем потребуется оценить такой показатель, как участие партнеров в реализуемых образовательных программах в сфере предпринимательства и в деятельности функционирующих на территории университетов бизнес-инкубаторов и технологических парков. У Высшей школы бизнеса МГУ, например, реализующей образовательные программы в сфере предпринимательства, 26 официальных партнеров<sup>12</sup>. МФТИ развивает свое сотрудничество с партнерами, имея совместные образовательные программы с РОСНАНО и РВК. К подобному взаимодействию стремятся и другие включенные в выборку университеты, в том числе и в процессе развития своих бизнес-инкубаторов и технопарков, привлекая активное внимание к их деятельности венчурных фондов, бизнеса и экспертного сообщества. Так, международный научно-технологический парк «Технопарк в Москворечье» – результат совместной работы университета (МИФИ), региональной власти (правительства Московской области) и промышленности (ГК «Росатом»). Однако далеко не во всех стратегических документах университетов предусмотрена такая составляющая, как вовлечение партнеров в образовательный и научный процесс: достаточно четко подобные ориентиры установлены в документах МГУ, ВШЭ, СПбГУ, ТПУ. Стоит отметить, что выбранный стратегический вектор отражает лидирующие позиции этих университетов в нашем рейтинге.

### Заключение

В рамках работы авторы исследования предложили методику оценки развития молодежного предпринимательства университета, основанную на аналитическом, ценностном и экосистемном подходе, включающую себя показатели внешней (региональной) и внутренней среды (среды университета) и алгоритм проведения оценки с привлечением экспертов, отражающих структуру заинтересованных лиц и партнеров университета.

Результаты исследования, проведенного на основании разработанной авторами методики, позволяют сделать ряд выводов.

<sup>12</sup>См.: Высшая школа бизнеса МГУ им. М. В. Ломоносова : официальный сайт. URL: <http://mgubs.ru/business/businesspartners/> (дата обращения: 12.10.2019).

В выборке рассматриваемых вузов лидирующие позиции согласно нашему рейтингу занимают Высшая школа экономики (ВШЭ), Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ) и Томский политехнический университет (ТПУ). В то же время наибольшие возможности для развития предпринимательства – в Москве и Санкт-Петербурге (по нашей оценке Санкт-Петербург занимает первую позицию). Поддержку студентам, развивающим предпринимательские проекты, оказывают именно ВШЭ и СПбГУ (применительно к рассматриваемым университетам), что подкреплено в том числе наличием акселерационных программ, программ поддержки предпринимательских проектов в крупных компаниях, функционирующих на территории присутствия этих высших учебных заведений.

В то же время негативная тенденция складывается в Новосибирской области. С учетом относительно низкого потенциала территории для развития молодежного предпринимательства (согласно результатам нашей оценки), а также невысокой активности местного бизнеса в области поддержки начинающих предпринимателей можно говорить, соответственно, о достаточно низком потенциале Новосибирского государственного университета в сфере развития молодежного предпринимательства. Для усиления своих позиций в этом направлении НГУ необходимо: акцентировать внимание на молодежном предпринимательстве в рамках программ развития университета; сформировать линейку образовательных программ по предпринимательству по всему спектру образования; организовать пространство и инфраструктуру для поддержки молодежных предпринимательских проектов и более активно популяризировать предпринимательство на территории университета с привлечением его партнеров.

Сформированная методика и соответствующие критерии оценки влияния партнеров на развитие молодежного предпринимательства в университете позволяют проанализировать внутреннюю и внешнюю среду университета. При этом для оценки внутренней среды выбраны показатели, характеризующие в том числе активность взаимодействия с партнерами университета. Для оценки внешней среды важными показателями являются создаваемые региональными властями условия и социально-экономическое развитие территории в целом. Комплексный анализ внутренних усилий университета и региональной деятельности на определенной территории позволяет

отслеживать динамику процессов в сфере молодежного предпринимательства, в том числе с учетом взаимодействия университета со своими партнерами.

Однако проведенная авторами оценка не позволила продемонстрировать полный спектр активностей партнеров университетов в области развития предпринимательской инициативы. Асимметрия и недоступность публичной информации выступают ограничителем оценки деятельности партнеров университетов, а отсутствие фиксации (в рамках законодательных актов) возрастных границ молодых предпринимателей обуславливает субъективность производимой оценки. Для повышения объективности анализа необходимо применение показателей, прямо оценивающих развитие молодежного предпринимательства. Такие показатели могут стать частью системы государственной статистики и практики оценки деятельности учреждений высшего образования. Устранение перечисленных выше ограничений позволит осуществить дальнейшее развитие разработанного авторами методического инструментария.

#### Список литературы

1. Меркулов П. А. Молодежное предпринимательство как фактор устойчивого социально-экономического роста // Среднерусский вестник общественных наук. 2017. Т. 12, № 3. С. 42–52. DOI: 10.22394/2071-2367-2017-12-3-42-52.
2. Глобальное исследование предпринимательского духа обучающихся в университете. Национальный отчет / Г. В. Широкова, К. А. Богатырева, Т. В. Беляева [и др.] ; Высшая школа менеджмента Санкт-Петербургского государственного университета. Санкт-Петербург, 2016. 48 с.
3. Дорошенко С. В., Ерошенко Е. П. Система университетского партнерства как фактор развития молодежного предпринимательства // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2018. Т. 11, № 6. С. 244–258. DOI: 10.15838/esc.2018.6.60.15.
4. Мониторинг эффективности инновационной деятельности университетов / А. С. Биккулов, В. В. Бедарева, Е. А. Головатова [и др.]. Москва : РВК, 2016. 125 с.
5. Гребенкин А. В., Иванова А. В. Актуальные вопросы оценки предпринимательской культуры студенческой молодежи // Креативная экономика. 2015. Т. 9, № 2 (98). С. 207–216. DOI: 10.18334/ce.9.2.120.
6. Brenkert G. G. Innovation, Rule Breaking and the Ethics of Entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 2009, vol. 24, iss. 5, pp. 448–464. DOI: 10.1016/j.jbusvent.2008.04.004.
7. O'Shea R. P., Chugh H., Allen T. J. Determinants and Consequences of University Spinoff Activity: A Conceptual Framework. *The Journal of Technology Transfer*, 2008, no. 33, pp. 653–666. DOI: 10.1007/s10961-007-9060-0.
8. Сарапкина Т. А., Чумаченко А. П. Оценка эффективности проводимых мер органами местного

самоуправления для развития малого и среднего предпринимательства в г. о. Балашиха Московской области // ГосПер: государственное регулирование общественных отношений. 2017. № 3 (21). С. 34.

9. Rushing F. W., Kent C. A. The Status of Entrepreneurship Education in Elementary and Secondary Schools in the United States. In: D. Lines (ed.), *Effective Strategies in Economics and Business Education: An International Perspective*, London, The Economics and Business Education Association, 2000, 163 p.

10. Rabbior G. Elements of a Successful Entrepreneurship/Economics/Education Program. In: C. A. Kent (ed.), *Entrepreneurship Education: Current Developments, Future Directions*, New York, Greenwood Publishing Group, 1990, pp. 53–65.

11. Bhatli D. Top University Business Incubator. Global Benchmark 15/16. Stockholm : UBI Global, 2015. 68 p.

12. Chesbrough H. W. Open Innovation. The New Imperative for Creating and Profiting from Technology. Boston : Harvard Business School Press, 2003. 227 p. DOI: 10.5172/impp.2004.6.3.474.

13. Ицковиц Г. Тройная спираль. Университеты – предприятия – государство. Инновации в действии : [пер. с англ.] / под ред. А. Ф. Уварова. Томск : Изд-во Томск. гос. ун-та систем управления и радиоэлектроники, 2010. 238 с.

14. Isenberg D. Introducing the Entrepreneurship Ecosystem: Four Defining Characteristics. URL: <http://www.forbes.com/sites/danisenberg/2011/05/25/introducing-the-entrepreneurship-ecosystem-four-definingcharacteristics> (дата обращения: 28.10.2019).

15. Motoyama Y., Bell-Masterson J. Beyond Metropolitan Startup Rates: Regional Factors Associated with Startup Growth. URL: [http://www.kauffman.org/~media/kauffman\\_org/research%20reports%20and%20covers/2014/01/beyond\\_metropolitan\\_startup\\_rates.pdf](http://www.kauffman.org/~media/kauffman_org/research%20reports%20and%20covers/2014/01/beyond_metropolitan_startup_rates.pdf) (дата обращения: 02.04.2019).

16. Дорошенко С. В., Шеломенцев А. Г. Предпринимательская экосистема в современных социоэкономических исследованиях // Журнал экономической теории. 2017. № 4. С. 212–221.

17. Bergmann H., Hund C., Sternberg R. What Makes Student Entrepreneurs? On the Relevance (and Irrelevance) of the University and the Regional Context for Student Start-Ups. *Small business economics*, 2016, vol. 47, no. 1, pp. 53–76. DOI: 10.1007/s11187-016-9700-6.

#### Reference

1. Merkulov P. A. Molodezhnoe predprinimatel'stvo kak faktor ustoichivogo sotsial'no-ekonomicheskogo rosta [Youth Entrepreneurship as a Factor of Sustainable Social and Economic Growth]. *Srednerusskii vestnik obshchestvennykh nauk*, 2017, vol. 12, no. 3, pp. 42–52. (In Russ.). DOI: 10.22394/2071-2367-2017-12-3-42-52.
2. Shirokova G. V., Bogatyreva K. A., Belyaeva T. V., Tsukanova T. V., Laskovaya A. K. [et al.] Global'noe issledovanie predprinimatel'skogo dukha obuchayushchikh-sya v universitete. Natsional'nyi otchet [A global Study of the Entrepreneurial Spirit of University Students. National Report]. Saint Petersburg: St. Petersburg University Graduate School of Management, 2016. 48 p. (In Russ.).

3. Doroshenko S. V., Eroshenko E. P. Sistema universitetskogo partnerstva kak faktor razvitiya molodezhnogo predprinimatel'stva [University Partnership System as a Factor in the Development of Youth Entrepreneurship]. *Economic and Social Changes: Facts, Trends, Forecast*, 2018, vol. 11, no. 6, pp. 244–258. (In Russ.). DOI: 10.15838/esc.2018.6.60.15.
4. Bikkulov A. S., Bedareva V. V., Golovatova E. A. [et al.] Monitoring effektivnosti innovatsionnoi deyatel'nosti universitetov [Monitoring universities' innovation activities effectiveness]. Moscow: RVK, 2016. 125 p. (In Russ.).
5. Grebenkin A. V., Ivanova A. V. Aktual'nye voprosy otsenki predprinimatel'skoi kul'tury studencheskoi molodezhi [Topical Issues of Evaluation of the Entrepreneurial Culture of Student Youth]. *Kreativnaya ekonomika*, 2015, vol. 9, no. 2 (98), pp. 207–216. (In Russ.). DOI: 10.18334/ce.9.2.120.
6. Brenkert G. G. Innovation, Rule Breaking and the Ethics of Entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 2009, vol. 24, iss. 5, pp. 448–464. (In Eng.). DOI: 10.1016/j.jbusvent.2008.04.004.
7. O'Shea R. P., Chugh H., Allen T. J. Determinants and Consequences of University Spinoff Activity: A Conceptual Framework. *The Journal of Technology Transfer*, 2008, no. 33, pp. 653–666. (In Eng.). DOI: 10.1007/s10961-007-9060-0.
8. Sarapkina T. A., Chumachenko A. P. Otsenka effektivnosti provodimykh mer organami mestnogo samoupravleniya dlya razvitiya malogo i srednego predprinimatel'stva v g. o. Balashikha Moskovskoi oblasti [Assessment of the Effectiveness of Measures Taken by Local Authorities for the Development of Small and Medium-Sized Enterprises in Balashikha, Moscow Region]. *GosReg: gosudarstvennoe regulirovanie obshchestvennykh otnoshenii*, 2017, no. 3 (21), p. 34. (In Russ.).
9. Rushing F. W., Kent C. A. The Status of Entrepreneurship Education in Elementary and Secondary Schools in the United States. In: D. Lines (ed.), *Effective Strategies in Economics and Business Education: An International Perspective*, London, The Economics and Business Education Association, 2000, 163 p. (In Eng.).
10. Rabbior G. Elements of a Successful Entrepreneurship/Economics/Education Program. In: C. A. Kent (ed.), *Entrepreneurship Education: Current Developments, Future Directions*, New York, Greenwood Publishing Group, 1990, pp. 53–65. (In Eng.).
11. Bhatli D. Top University Business Incubator. Global Benchmark 15/16. Stockholm: UBI Global, 2015. 68 p. (In Eng.).
12. Chesbrough H. W. Open Innovation. The New Imperative for Creating and Profiting from Technology. Boston: Harvard Business School Press, 2003. 227 p. (In Eng.). DOI: 10.5172/impp.2004.6.3.474.
13. Etkowitz 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 Eng.).
14. Isenberg D. Introducing the Entrepreneurship Ecosystem: Four Defining Characteristics, available at: <http://www.forbes.com/sites/danisenberg/2011/05/25/introducing-the-entrepreneurship-ecosystem-four-definingcharacteristics> (accessed 28.10.2019). (In Eng.).
15. Motoyama Y., Bell-Masterson J. Beyond Metropolitan Startup Rates: Regional Factors Associated with Startup Growth, available at: [http://www.kauffman.org/~media/kauffman\\_org/research%20reports%20and%20covers/2014/01/beyond\\_metropolitan\\_startup\\_rates.pdf](http://www.kauffman.org/~media/kauffman_org/research%20reports%20and%20covers/2014/01/beyond_metropolitan_startup_rates.pdf) (accessed 02.04.2019). (In Eng.).
16. Doroshenko S. V., Shelomentsev A. G. Predprinimatel'skaya ekosistema v sovremennykh sotsioekonomicheskikh issledovaniyakh [The Entrepreneurial Ecosystem in the Contemporary Socio-Economic Studies]. *Zhurnal ekonomicheskoi teorii*, 2017, no. 4, pp. 212–221. (In Russ.).
17. Bergmann H., Hundt C., Sternberg R. What Makes Student Entrepreneurs? On the Relevance (and Irrelevance) of the University and the Regional Context for Student Start-Ups. *Small business economics*, 2016, vol. 47, no. 1, pp. 53–76. (In Eng.). DOI: 10.1007/s11187-016-9700-6.

Рукопись поступила в редакцию 24.10.2019  
Submitted on 24.10.2019

Принята к публикации 31.01.2020  
Accepted on 31.01.2020

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

**Ерошенко Евгений Павлович** – заместитель проректора по информационной политике по работе с партнерами, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; [evgeny.eroshenko@urfu.ru](mailto:evgeny.eroshenko@urfu.ru); ORCID: 0000-0002-4373-8414.

**Дорошенко Светлана Викторовна** – доктор экономических наук, доцент, заведующий сектором региональной предпринимательской политики, Институт экономики Уральского отделения РАН; [doroshenkos@mail.ru](mailto:doroshenkos@mail.ru); ORCID: 0000-0002-8282-6062.

**Evgeniy P. Eroshenko** – Deputy Vice-Rector for Information Policy on Work with Partners, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin; [evgeny.eroshenko@urfu.ru](mailto:evgeny.eroshenko@urfu.ru); ORCID: 0000-0002-4373-8414.

**Svetlana V. Doroshenko** – Dr. hab. (Economics), Associate Professor, Departmental Head, Regional Business Policy Sector, Institute of Economics, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences; [doroshenkos@mail.ru](mailto:doroshenkos@mail.ru); ORCID: 0000-0002-8282-6062.

## СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ДРАЙВЕР ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ СТРАНЫ\*

*С. В. Паникарова<sup>а</sup>, М. В. Власов<sup>а</sup>, В. Драшкович<sup>б</sup>*

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

*<sup>б</sup>Университет Черногории  
Черногория, 81000, Подгорица, ул. Jovana Tomaševića, 37; [vesodraskovic@gmail.com](mailto:vesodraskovic@gmail.com)*

*Аннотация.* В современных экономических условиях исследование вопросов стимулирования инновационного развития страны на макроэкономическом уровне является задачей высшего приоритета для ученых всего мира. В статье представлены результаты исследования закономерностей влияния массовости, интернационализации и государственного финансирования высшего образования на параметры инновационного развития страны. Проведение корреляционного анализа позволило научно доказать, что в современных условиях вышеуказанные характеристики системы высшего образования обуславливают инновационное развитие стран в целом. В первой части статьи приведен аналитический обзор литературы и выделены характеристики системы высшего образования, влияние которых на инновационное развитие страны, по предположению авторов, – значимо (массовость, интернационализация, государственное финансирование). Во второй части описана методология исследования и сформулированы рабочие гипотезы. Третья часть – это презентация полученных результатов исследования, а в четвертой содержатся выводы. Теоретическая значимость проведенного исследования заключается в выявлении закономерностей влияния таких характеристик системы высшего образования, как массовость, интернационализация и модель финансирования, на некоторые параметры инновационного развития, в частности на долю высокотехнологичного экспорта в общем объеме промышленного экспорта и долю затрат на исследования и разработки в ВВП. Полученные результаты могут являться базисной точкой опоры для научных работников при организации и проведении дальнейших научных исследований по выявлению ресурсов для инновационного развития на макроэкономическом уровне. Практическая значимость данного исследования состоит в возможности использования полученных результатов при разработке стратегических планов и программ развития как на уровне отдельных университетов, так и на уровне регионов и стран.

*Ключевые слова:* инновационное развитие, высшее образование, корреляционный анализ, массовость образования, интернационализация образования, государственное финансирование образования.

*Для цитирования:* Паникарова С. В., Власов М. В., Драшкович В. Система высшего образования как драйвер инновационного развития страны // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24, № 1. С. 96–105. DOI: 10.15826/umpa.2020.01.007.

## HIGHER EDUCATION SYSTEM AS A DRIVER OF THE COUNTRY'S INNOVATIVE DEVELOPMENT

*S. V. Panikarova<sup>а</sup>, M. V. Vlasov<sup>а</sup>, V. Draskovic<sup>б</sup>*

*<sup>а</sup>Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltzin,  
19 Mira str., Ekaterinburg, 620002, Russian Federation; [mvllassov@mail.ru](mailto:mvllassov@mail.ru)*

*<sup>б</sup>University of Montenegro,  
Ul. Jovana Tomaševića br. 37, 81000 Podgorica; [vesodraskovic@gmail.com](mailto:vesodraskovic@gmail.com)*

*Abstract.* In modern economic conditions, the study of issues of stimulating the country's innovative development at the macroeconomic level is a top priority task for scientists around the world. The article presents the results of studying the influence of mass character, internationalization and state financing of higher education over the parameters of the

\*Издано с использованием гранта Благотворительного фонда Владимира Потанина.

country's innovative development. The correlation analysis allowed us to scientifically prove that today these characteristics of the higher education system determine the innovative development of countries in general. The first part of the article, after an analytical review of the literature, distinguishes the characteristics of the higher education system, which, according to the authors' suggestion, have a significant impact on the innovative development of the country (mass character, internationalization, state funding). The second part describes the research methodology and formulates working hypotheses. The third and the fourth parts present the results of the study and its conclusion, correspondingly.

The study comes to be theoretically essential, as it identifies the influence of certain characteristics of the higher education system (mass character, internationalization and the financing model) over some parameters of innovative development, in particular, over the share of a high-tech export in total industrial exports and over the share of research and development costs in GDP. The results can provide a basis for scientists in organizing and conducting further research on identifying resources for innovative development at the macroeconomic level. Practically this study gives a possibility of using the results obtained in developing strategic plans and development programs both at the university level and at the level of regions, and even countries.

*Key words:* innovative development, higher education, correlation analysis, mass education, internationalization of education, state financing of education.

*For citation:* Panikarova S. V., Vlasov M. V., Draskovic V. Higher Education System as a Driver of the Country's Innovative Development. *University Management: Practice and Analysis*. 2020; 24 (1): 96–105. (In Russ.). DOI: 10.15826/umpa.2020.01.007.

## Введение

В современном мире идут интенсивные процессы структурных трансформаций и институциональных преобразований, обусловленные формированием общества знаний и сменой технологического уклада. Динамичные изменения в мировой экономике сочетаются с усилением неравномерности развития экономик отдельных стран и общей неопределенности в отношении поиска резервов и обоснования факторов экономического роста и научно-технического прогресса. В этих условиях круг стран, активно ищущих новые решения в научно-технической политике, существенно расширяется. Как известно, источником инноваций традиционно являются четыре основных сектора науки: академический, вузовский, отраслевой и технологический. В последние годы достаточно популярно утверждение о том, что развитие вузовского сектора науки должно сыграть определяющую роль в процессе инновационного развития стран. Возникает вопрос: каким критериям должна отвечать система высшего образования для того, чтобы стать драйвером инновационного развития? Необходимость поиска ответа на этот вопрос обуславливает высокую актуальность выполненного нами исследования.

Цель исследования – определение характеристик системы высшего образования, способствующих достижению индикаторов инновационного развития страны.

По мнению многих ученых, университеты определяют вектор инновационного развития и становятся базовым элементом национальных инновационных систем, обеспечивающим генерацию знаний. Так, согласно А. Г. Масловской университеты являются основными субъектами

инновационного развития региональных и национальных экономик [1].

В своих исследованиях Г. И. Поподько и О. С. Нагаева приходят к выводу, что в современных экономических условиях основной задачей университетов является создание и практическое внедрение инноваций на основе трансфера технологий с бизнесом, и именно университетам отводится роль главного драйвера инновационного развития страны [2].

Университеты играют ключевую роль в формировании человеческого капитала в части образовательных характеристик, и это имеет огромное значение для стимулирования экономического роста и инновационного развития. На основании результатов исследования взаимосвязи между человеческим капиталом и инновационным потенциалом и его влиянием на экономический рост S. Muhamad, N. F. Che Sulaiman, J. Saputra приходят к выводу, что человеческий капитал страны зависит от характеристик системы высшего образования и объема государственных расходов на него [3]. Т. П. Черемисина полагает, что развитие высшего образования и науки – главных институтов, обеспечивающих формирование человеческого капитала, – является необходимым условием для стимулирования инновационной деятельности [4]. По мнению Г. А. Резник, М. А. Курдовой, современные университеты должны стать основой развития науки и инноваций [5]. М. А. Афонсова подчеркивает, что в условиях цифровой трансформации экономики только высшее образование может стать драйвером инновационного развития и устойчивого экономического роста [6]. Согласно С. Birch, J. Lichy, G. Mulholland, M. Kachour воспитание и поощрение гибкого

мышления, креативности, поддержка тестирования новых идей и способов их выполнения, адаптация к инновациям – все это важнейшие будущие факторы инновационного развития, основа которых может быть заложена только в высших учебных заведениях [7].

Традиционно систему высшего образования страны характеризуют по таким параметрам, как уровень либерализации, степень охвата (массовость/элитарность), степень интернационализации, система финансирования, подходы к формированию образовательных программ и др. [8]. Далее мы детально рассмотрим те характеристики, которые, по мнению исследователей, в наибольшей степени влияют на параметры инновационного развития.

### **Массовость/элитарность высшего образования**

Одной из черт масштабной трансформации системы высшего образования последних десятилетий стал переход от элитарного образования к образованию массовому.

Проанализировав результаты проведенных эмпирических макроэкономических исследований, В. Kamar, D. Bakardzhieva, M. Goaid делают вывод, что политика правительства, поощряющая кредитование и увеличение расходов на образование и обучение в высших учебных заведениях, а также создание в них новых бюджетных мест ведут к росту экономики страны [9].

По мнению J. Whetten, M. Fontenla, K. Villa, положительный эффект на развитие экономики страны оказывают смягчение бюджетных ограничений и увеличение пособий на высшее образование, то есть расширение возможностей поступления в высшие учебные заведения [10].

A. Gibb в результате исследования предпринимательского образования делает предположение, что наряду с количеством студентов, доступностью и массовостью высшего образования важным фактором инновационного развития является формирование у студентов предпринимательских компетенций [11]. Следовательно, можно предположить, что на параметры инновационного развития влияют характеристики бизнес-образования в стране, а также численность студентов, обучающихся по программам Business, Administration and Law programmes.

Для развивающихся стран, особенно тех, где проблема гендерного неравенства достаточно остра, массовость высшего образования – это в первую очередь доступность его для женщин

и включенность женщин-преподавателей в процесс научно-исследовательской деятельности.

W. Lai и L. Smith пришли к заключению, что именно женщины-преподаватели являются драйверами инновационного развития, так как они более позитивно воспринимают необходимость постоянного повышения квалификации и использования в образовании цифровых технологий [12].

Сегодня в мире растет не только общая численность студенток, посещающих высшие учебные заведения, но и численность женщин-преподавателей в университетах. Вопросом, как данный факт отразится на инновационном развитии, задается в своем исследовании А. Веймен [13]. И он приходит к выводу о положительном влиянии женщин-исследователей на инновационное развитие.

С одной стороны, массовость образования – это ответ на структурную и технологическую модернизацию экономики, на гуманизацию и информатизацию общества. Именно рост численности студентов высшей школы, по мнению некоторых исследователей, является ключевым фактором в мировой системе высшего образования XXI века [14].

С другой стороны, массовое высшее образование ассоциируется с более низким его качеством: в среднем снижается качество поступающих на первый курс студентов, уменьшается объем государственного финансирования в пересчете на одного обучающегося в вузе [15, с. 9–43], что может привести к снижению научно-исследовательской и инновационной активности.

Разнообразие точек зрения (зачастую – противоположных) на массовизацию высшего образования актуализирует необходимость исследования закономерностей влияния массового образования на различные аспекты инновационного развития.

### **Финансирование высшего образования**

В последние годы многие страны осуществили реформы в области финансирования высшего образования. Большая часть этих реформ связана с изменением механизмов распределения ресурсов (в основном это формирование зависимости объемов государственного финансирования от результатов деятельности университетов), а также с конкурентным подходом в общем распределении ресурсов [16].

Исследователи S. Nistor, V.-I. Mera, M. I. Pop Silaghi сообщают, что для стран с высоким уровнем государственных расходов на высшее

образование характерен более высокий уровень инновационной активности по сравнению со странами с низким уровнем государственных затрат на высшее образование [17].

По мнению R. Neck, K. Weyerstrass, D. Blueschke, B. Majcen, A. Srakar, M. Verbič, успешная политика, направленная на ускорение экономического роста в долгосрочной перспективе, должна основываться на улучшении человеческого капитала и технического прогресса. На основе собранных эмпирических данных исследователи доказывают, что в случае увеличения финансирования высшего образования объем производства инновационных товаров будет постоянно расти. В завершение они делают вывод о том, что ключом к процветанию и устойчивому росту являются инвестиции в человеческий капитал [18].

Анализируя государственные расходы на НИОКР и институциональный механизм координации НИОКР между правительством и частным сектором, E. E. Patalinghug доказывает, что для стимулирования инновационного развития необходимо увеличить государственное финансирование научно-технического образования на уровне высших учебных заведений [19].

С другой стороны, в ряде работ сообщается, что увеличение государственного финансирования расходов университетов не всегда приводит к стимулированию инновационного развития. Так, исследование корейских ученых T. E. Webster, J.-B. Son показывает, что, несмотря на рост государственного финансирования университетов, преподаватели высшей школы избегают использования новых технологий в своей профессиональной деятельности, и это ограничивает формирование инновационного потенциала студентов [20]. Соответственно все больше исследователей соглашается с тезисом о том, что структура направлений финансирования инновационного развития университетов имеет не меньшее значение, чем объем этого финансирования. Например, согласно результатам исследований C. Franco, R. Leoncini на инновационное развитие наиболее сильное и наиболее устойчивое воздействие оказывают расходы государства на патентование, а также инвестиции в сотрудников сектора НИОКР [21].

Проведенный авторами данной статьи аналитический обзор научных публикаций о влиянии объемов государственного финансирования высшего образования на параметры инновационного развития страны позволил сделать вывод о том, что при наличии большого количества исследований недостаточно раскрытыми остаются многие вопросы. В частности, до сих пор

не установлено, насколько влияет на инновационное развитие страны преобладание в ней государственного высшего образования, а также каким образом параметры инновационного развития связаны с величиной оплаты труда сотрудников университетов.

## Интернационализация высшего образования

В определении, данном Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), под интернационализацией образования понимается процесс, при котором цели, функции образовательных услуг и их предоставление приобретают международное измерение. Понятие «интернационализация в сфере высшего образования» в международной практике традиционно обозначает интернационализацию «внутреннюю» и интернационализацию «внешнюю», или образование за границей, межстрановое образование, трансграничное образование [22].

Результаты исследований, проведенных L. Cricelli, M. Greco, M. Grimaldi, L. P. Llanes Dueñas, указывают на особую важность международных программ мобильности как студентов, так и ученых для большинства показателей инновационного развития [23].

По мнению T. Tang, Z. Wu, K. Karhu, M. Hämäläinen, Y. Ji, студенческая мобильность является основой инновационного развития и университетов, и, как следствие, регионов, в которых эти университеты расположены [24].

В статье E. Гуличевой, E. Лисина, M. Осиповой, A. Хабдуллина проблема формирования инновационной образовательной среды в вузах рассматривается наряду с проблемой обеспечения долгосрочной конкурентоспособности образовательных услуг как на национальном рынке, так и на глобальном. Предлагается модель управления инновационной образовательной средой, при этом особое внимание уделяется международной мобильности студентов как основе экспорта/импорта новых знаний [25].

Современные университеты стремятся соединить национальные особенности системы образования с новыми тенденциями, индуцированными глобализацией, чтобы обеспечить приемлемый уровень конкурентоспособности на рынке образовательных услуг. Но интернационализация дает и такой эффект: многие, зачастую талантливые, студенты и преподаватели уезжают в другие страны и остаются там навсегда [26]. Иными словами, снижается количество и качество человеческого

капитала, необходимого для инновационного развития страны.

Таким образом, аналитический обзор научной литературы дает большие основания полагать, что такие характеристики системы высшего образования, как ориентированность на массовость, уровень государственного финансирования и степень интернационализации имеют существенное значение в достижении целевых показателей инновационного развития в стране. В то же время у исследователей нет единодушия в оценке направленности этого влияния. Одни считают, что массовизация высшего образования – это безусловное благо для инновационного развития, другие же связывают массовость образования с низким его качеством и ставят под сомнение возможность достижения высокого уровня инновационного развития с ростом количества студентов высшей школы. Многие исследователи отмечают, что увеличение государственного финансирования высшей школы без качественного анализа результативных направлений этого финансирования также не окажет существенного влияния на рост инновационной активности. И, наконец, процесс интернационализации может быть как благом с точки зрения диффузии знаний и инноваций, так и фактором, провоцирующим «утечку мозгов».

### Методология исследования

На основе анализа представленных выше литературных источников авторами были сформулированы три гипотезы.

1. Высокая численность студентов высших учебных заведений положительно влияет на инновационное развитие страны.

Численность обучающихся в вузах в данном случае отражает степень ориентированности высшего образования на массовость. В то же время авторы допускают, что помимо массовости высшего образования важную роль в инновационном развитии страны играет распределение студентов по образовательным программам. В частности, сравнительно высокая доля обучающихся по программам Science, Technology, Engineering and Mathematics, возможно, будет позитивно влиять на генерацию инноваций, а на их внедрении положительно скажется немалая численность студентов, осваивающих программы Business, Administration and Law programmes.

2. Повышение государственного финансирования высших учебных заведений приводит к росту инноваций.

В данном случае, по мнению авторов, наиболее информативным является показатель, характеризующий Government expenditure on tertiary education as % of GDP. Кроме того, важна доля затрат на систему высшего образования в общем объеме государственных расходов на образование. Часто структура и эффективность финансирования более значимы для достижения конечных целей, нежели объем, поэтому одним из показателей, характеризующих систему финансирования высшего образования, выбрана доля заработной платы преподавателей в общем объеме государственных затрат на высшую школу.

3. Интернационализация высших учебных заведений стимулирует инновационную деятельность.

Для проверки данной гипотезы выбрано несколько показателей, отражающих процессы интернационализации вузов, а именно: Gross outbound enrolment ratio, Inbound mobility rate, Outbound mobility ratio, Net flow ratio of internationally mobile students (inbound – outbound). В переводе на русский – доля получающих образование за рубежом от общего количества получающих высшее образование, %; доля иностранных студентов от общего числа студентов, %; доля резидентов, обучающихся за рубежом, %; чистый поток интернациональной мобильности, %.

Выбор данных показателей обусловлен двумя обстоятельствами. Во-первых, эти показатели собираются и аккумулируются Всемирным банком много лет и содержат данные по большинству стран мира. Во-вторых, данные показатели, по мнению авторов, в полной мере отражают исследуемые процессы, происходящие в системе высшего образования.

Источником информации является статистическая база данных Всемирного банка по высшему образованию World development indicators, обновляющаяся ежегодно. Исследование проводилось по представленным на 2019 год данным, охватывающим 153 страны за период с 2014 года по 2018 год включительно<sup>1</sup>.

Для определения характеристик системы высшего образования, способствующих инновационному развитию страны, и для проверки сформулированных гипотез был проведен корреляционный анализ.

С помощью корреляционного анализа можно довольно точно определять факторы, оказывающие наиболее существенное влияние

<sup>1</sup>См.: Education Statistics – All Indicators. URL: <https://databank.worldbank.org/source/education-statistics-%5e-all-indicators> (дата обращения: 20.12. 2019).

на результативный признак, на основании измерения степени связи между ними. Интерпретация данных проводилась с помощью шкалы Чаддока, позволяющей преобразовать количественное значение в качественную характеристику. Так, коэффициент корреляции больше 0,75 означает, что факторы имеют непосредственную сильную взаимосвязь. Если коэффициент корреляции 0,7 и ниже, это означает ровно противоположенное вышесказанному. Чем меньше значение коэффициента, тем меньше взаимосвязь и взаимовлияние факторов. В качестве переменных, характеризующих результаты инновационного развития, использовались переменные High-technology exports (% of manufactured exports) и Research and development expenditure (% of GDP), то есть высокотехнологичный экспорт (% от промышленного экспорта) и затраты на научные исследования и разработки (% от ВВП).

## Результаты

В ходе анализа эмпирических данных и построения корреляционных зависимостей авторами были получены следующие результаты.

Рост численности студентов высшей школы во многих странах мира в основном позитивно отражается на их инновационном развитии (табл. 1).

Между выбранными параметрами инновационного развития страны (доля высокотехнологичного экспорта в общем объеме экспорта и доля затрат на исследования и разработки в ВВП) и показателями охвата ее населения высшим образованием и охвата высшим образованием женщин – сильная корреляционная зависимость.

Очень высокая корреляционная связь получена между переменными, характеризующими

процентную долю студентов, обучающихся по программам Science, Technology, Engineering and Mathematics, и долей экспорта высокотехнологичной продукции в общем объеме экспорта. Возможно, численность студентов, обучающихся по программам Business, Administration and Law programmes, тоже положительно влияет на показатель экспорта высокотехнологичной продукции, так как коэффициент корреляции лежит в диапазоне 0,5–0,7, что означает среднюю положительную корреляцию. Остальные связи между переменными не существенны.

Объем государственного финансирования высшего образования, как показали результаты исследования, является одним из значимых факторов, способствующих инновационному развитию страны (табл. 2).

Причем сильная корреляция выявлена между долей высокотехнологичного экспорта в общем объеме экспорта, долей затрат на исследования и разработки в ВВП и долей затрат на систему высшего образования в общем объеме образовательных затрат государства. Между долей государственных расходов на высшее образование в ВВП и параметрами экспорта высокотехнологичной продукции обнаружена средняя корреляционная связь. Процентная доля студентов, обучающихся в частных вузах страны, не влияет на ее инновационное развитие. Возможно, такой результат связан с тем, что в странах с большим количеством частных университетов государство осуществляет финансирование высшего образования через развернутую систему фондов, предоставляющих гранты на обучение непосредственно студентам. Достаточно неожиданная для авторов средняя отрицательная корреляция получена

Таблица 1

### Влияние массовости высшего образования на инновационное развитие стран, включенных в выборку для исследования

Table 1

#### Impact of the mass character of higher education on the innovative development of the countries selected for our research

Показатель	Переменная	
	High-technology exports, % of manufactured exports	Research and development expenditure, % of GDP
Gross enrolment ratio, tertiary, both sexes, %	0,81	0,79
Gross enrolment ratio, tertiary, female	0,81	0,76
Percentage of graduates from Science, Technology, Engineering and Mathematics programmes in tertiary education, both sexes, %	0,92	0,48
Percentage of graduates from tertiary education graduating from Business, Administration and Law programmes, both sexes, %	0,51	0,35

**Влияние государственного финансирования высшего образования  
на инновационное развитие стран, включенных в выборку для исследования**

Table 2

**Impact of public funding for higher education on the innovative  
development of the countries selected for our research**

Показатель	Переменная	
	High-technology exports (% of manufactured exports)	Research and development expenditure (% of GDP)
Percentage of enrolment in tertiary education in private institutions, %	0,35	-0,24
Expenditure on tertiary as % of government expenditure on education, %	0,75	0,75
Government expenditure on tertiary education as % of GDP, %	0,57	0,78
Teaching staff compensation as a percentage of total expenditure in tertiary public institutions, %	-0,57	0,54

между переменными, характеризующими долю заработной платы преподавателей в общем объеме затрат на высшее образование.

Интернационализация высшего образования, безусловно, оказывает положительное воздействие на инновационное развитие страны (табл. 3).

Все исследованные переменные, характеризующие степень интернационализации высшего образования, имеют прямую сильную и очень сильную связь с выбранными параметрами инновационного развития экономики (долей высокотехнологичного экспорта в общем объеме экспорта и долей затрат на исследования и разработки в ВВП). Предположение авторов о том, что высокая доля обучающихся за рубежом студентов может негативно отразиться на инновационном развитии страны, не подтвердилось.

Таким образом, авторы делают вывод, что все поставленные гипотезы подтвердились и цель исследования достигнута.

### Выводы

Проведенное исследование позволило выявить корреляционные зависимости между переменными, характеризующими массовость, интернационализацию, систему государственного финансирования высшего образования, и переменными, характеризующими инновационное развитие включенных в выборку стран.

Установлено, что на инновационное развитие стран положительно влияет не только массовость высшего образования, то есть высокая степень охвата им населения, но и увеличение доли обучающихся по программам Science, Technology, Engineering and Mathematics в общей численности студентов высшей школы, а также (в меньшей степени) увеличение численности обучающихся по программам Business и Administration and Law.

Объем государственного финансирования высшего образования, измеренный как доля от ВВП, играет роль в инновационном развитии,

Таблица 3

**Влияние интернационализации высшего образования на инновационное  
развитие стран, включенных в выборку для исследования**

Table 3

**Impact of the internationalization of higher education on the innovative  
development of the countries selected for our research**

Показатель	Переменная	
	High-technology exports (% of manufactured exports)	Research and development expenditure (% of GDP)
Gross outbound enrolment ratio, all regions, both sexes, %	0,91	0,91
Inbound mobility rate, both sexes, %	0,80	0,86
Outbound mobility ratio, all regions, both sexes, %	0,77	0,79
Net flow ratio of internationally mobile students (inbound –outbound), both sexes, %	0,95	0,89

но меньшую, нежели структура финансирования образования: чем больше доля финансирования высшей школы во всем объеме финансирования образования, тем выше показатели инновационного развития страны. При этом уменьшение доли заработной платы преподавателей высшей школы в общих расходах на высшее образование оказывает позитивное влияние на инновационное развитие.

Также выявлено, что все формы интернационализации высшего образования (в том числе доля обучающихся в зарубежных вузах) оказывают позитивное влияние на инновационное развитие страны.

Таким образом, стратегия университета, обеспечивающего вклад в инновационное развитие страны, должна включать:

- поиск путей для повышения степени охвата высшим образованием большей части населения;
- увеличение числа обучающихся по направлениям Science, Technology, Engineering and Mathematics и Business, Administration and Law;
- стимулирование научно-исследовательской деятельности преподавателей и увеличение штата исследователей, а также привлеченных ученых;
- развитие программ мобильности студентов.

Основываясь на полученных результатах, авторы полагают, что образовательная политика государства в отношении высшей школы должна включать следующие составляющие:

- увеличение доли финансирования высшего образования в общем объеме расходов на образование;
- стимулирование международной мобильности преподавателей и студентов;
- формирование спроса и предложения по программам Science, Technology, Engineering;
- предоставление льготных условий и дополнительных возможностей на получение образования женщинами.

Теоретическая значимость проведенного исследования заключается в обосновании характеристик системы высшего образования, способствующих активизации некоторых инновационных процессов. Полученные результаты могут являться базисной точкой опоры для научных работников при организации и проведении дальнейших научных исследований по выявлению ресурсов для инновационного развития на макроэкономическом уровне.

Практическая значимость данного исследования заключается в возможности использования полученных результатов при разработке стратегических планов и программ развития как на уровне отдельных университетов, так и на уровне регионов и стран.

#### Список литературы

1. Масловская А. Г. Инновационная деятельность вуза как фактор устойчивого развития экономики региона // Вестник Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова. 2016. № 7. С. 226–231.
2. Popodko G. I., Nagaeva O. S. «Triple Helix» Model for Recourse-Based Regions // Журнал Сибирского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 12, № 12. С. 2309–2325.
3. Muhamad S., Che Sulaiman N. F., Saputra J. The Role of Human Capital and Innovation Capacity on Economic Growth in ASEAN-3. *Jurnal Ekonomi Malaysia*, 2018, vol. 52, iss. 1, pp. 281–295. DOI: 10.17576/jem-2018-5201-21.
4. Черемусина Т. П. Инфраструктура инновационного предпринимательства России в научно-образовательной сфере: оценка состояния // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Социально-экономические науки. 2014. Т. 14, № 3. С. 64–72.
5. Резник Г. А., Курдова М. А. Функции российского университета в условиях формирования инновационно-ориентированной экономики // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 3 (88). С. 441–458.
6. Afonasova M. A. Digital transformation of the entrepreneurship: Challenges and prospects. *Journal of Entrepreneurship Education*, 2018, vol. 21, iss. 2S.
7. Birch C. et al. An enquiry into potential graduate entrepreneurship: Is higher education turning off the pipeline of graduate entrepreneurs? *Journal of Management Development*, 2017, vol. 36, iss. 6, pp. 743–760. DOI: 10.1108/jmd-03-2016-0036.
8. Обзор систем высшего образования стран ОЭСР / В. С. Вахштайн, Б. В. Железов, Т. А. Мешкова, М. В. Ларионова. Москва : Издательский дом ГУ-ВШЭ, 2005. 152 с.
9. Kamar B., Bakardzhieva D., Goaid M. Effects of Pro-Growth Policies on Employment: Evidence of Regional Disparities. *Applied Economics*, 2019, vol. 51, iss. 40, pp. 4337–4367. DOI: 10.1080/00036846.2019.1591596.
10. Whetten J., Fontenla M., Villa K. Opportunities for Higher Education: the Ten-Year Effects of Conditional Cash Transfers on Upper-Secondary and Tertiary Enrollments. *Oxford Development Studies*, 2019, vol. 47, iss. 2, pp. 222–237. DOI: 10.1080/13600818.2018.1539472.
11. Gibb A. Concepts into Practice: Meeting the Challenge of Development of Entrepreneurship Educators around an Innovative Paradigm: The Case of the International Entrepreneurship Educators' Programme (IEEP). *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 2011, vol. 17, iss. 2, pp. 146–165. DOI: 10.1108/13552551111114914.
12. Lai K.-W., Smith L. Socio-Demographic Factors Relating to Perception and Use of Mobile Technologies in Tertiary Teaching. *British Journal of Educational Technology*, 2018, vol. 49, iss. 3, pp. 492–504. DOI: 10.1111/bjet.12544.
13. Weymann A. The Rise and Limits of Education Policy. Gendered Education. *Encounters in Theory and History of Education*, 2018, vol. 19, pp. 6–34. DOI: 10.24908/eoe-ese-rse.v19i0.11930.

14. Altbach P. G., Reisberg L., Rumbley L. E. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. Rotterdam, Netherlands: Sense, 2010. 272 p.
  15. Будущее высшего образования и академической профессии: страны БРИК и США / под ред. Ф. Дж. Альтбаха, Г. Андрушака, Я. Кузьмина, М. Юдкевич, Л. Райсберг ; пер. с англ. А. Гордева, Г. Петренко под ред. М. Юдкевич. Москва : Издательский дом ВШЭ, 2013. 247 с.
  16. Сравнительная характеристика систем высшего образования зарубежных стран: конкурентные методы финансирования / И. В. Абанкина, Т. В. Абанкина, Е. А. Николаенко, Л. М. Филатова // Экономика образования. 2013. № 1 (74). С. 53–73.
  17. Nistor S., Mera V.-I., Pop Silaghi M. I. Is Education Important in Assessing the Impact of Institutions on Economic Growth in Emerging Economies? *Applied Economics*, 2018, vol. 50, iss. 34/35, pp. 3840–3854. DOI: 10.1080/00036846.2018.1436149.
  18. Neck R. et al. How to Achieve the Take-off into Sustained Growth: A Case Study for Slovenia. *International Advances in Economic Research*, 2001, vol. 24, iss. 2, pp. 109–121. DOI: 10.1007/s11294-018-9678-8.
  19. Patalinghug E. E. An Assessment of Science and Technology Policies in the Philippines. *International Journal of Technology Management*, 2001, vol. 22, iss. 5/6, pp. 599–616. DOI: 10.1504/ijtm.2001.002980.
  20. Webster T. E., Son J.-B. Doing What Works: A Grounded Theory Case Study of Technology Use by Teachers of English at a Korean University. *Computers and Education*, 2015, vol. 80, pp. 84–94. DOI: 10.1016/j.compedu.2014.08.012.
  21. Franco C., Leoncini R. Measuring China's Innovative Capacity: A Stochastic Frontier Exercise. *Economics of Innovation and New Technology*, 2013, vol. 22, iss. 2, pp. 199–217. DOI: 10.1080/10438599.2012.744174.
  22. Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges. URL: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/internationalisation-and-trade-in-higher-education\\_9789264015067-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/internationalisation-and-trade-in-higher-education_9789264015067-en) (дата обращения: 25.02.2020).
  23. Cricelli L. et al. Intellectual Capital and University Performance in Emerging Countries: Evidence from Colombian Public Universities. *Journal of Intellectual Capital*, 2018, vol. 19, iss. 1, pp. 71–95. DOI: 10.1108/jic-02-2017-0037.
  24. Tang T. et al. Internationally Distributed Living Labs and Digital Ecosystems for Fostering Local Innovations in Everyday Life. *Journal of Emerging Technologies in Web Intelligence*, 2012, vol. 4, iss. 1, pp. 106–115. DOI: 10.4304/jetwi.4.1.106–115.
  25. Gulicheva E. et al. Leading Factors in the Formation of Innovative Education Environment. *Journal of International Studies*, 2017, vol. 10, iss. 2, pp. 129–137. DOI: 10.14254/2071–8330.2017/10–2/9.
  26. Сент-Бланка Ш. Италия: утечка мозгов или циркуляция умов? // Международное высшее образование. 2019. № 26. С. 15–16.
- References**
1. Maslovskaya A. G. Innovatsionnaya deyatelnost' vuza kak faktor ustoichivogo razvitiya ekonomiki regiona [Innovative Activity of the University as a Factor of Sustainable Development of Regional Economy]. *Bulletin of Belgorod State Technological University named after V. G. Shukhov*, 2016, no. 7, pp. 226–231. (In Russ.).
  2. Popodko G. I., Nagaeva O. S. «Triple Helix» Model for Recourse-Based Regions. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 2019, vol. 12, iss. 12, pp. 2309–2325. (In Eng.).
  3. Muhamad S., Che Sulaiman N. F., Saputra J. The Role of Human Capital and Innovation Capacity on Economic Growth in ASEAN-3. *Jurnal Ekonomi Malaysia*, 2018, vol. 52, iss. 1, pp. 281–295. (In Eng.). DOI: 10.17576/jem-2018-5201-21.
  4. Cheremisina T. P. Infrastruktura innovatsionno-go predprinimatel'stva Rossii v nauchno-obrazovatel'noi sfere: otsenka sostoyaniya [Infrastructure of Innovative Entrepreneurship in Russia in Scientific and Educational Spheres: Assessment of Its Current State]. *Vestnik NSU. Series: Social and Economic Sciences*, 2014, vol. 14, no. 3, pp. 64–72. (In Russ.).
  5. Reznik G. A., Kurdova M. A. Funktsii rossiiskogo universiteta v usloviyakh formirovaniya innovatsionno-orientirovannoi ekonomiki [Functions of Russian University During Formation of Innovation-Based Economy]. *Integration of Education*, 2017, vol. 21, no. 3 (88), pp. 441–458. (In Russ.).
  6. Afonasova M. A. Digital transformation of the entrepreneurship: Challenges and prospects. *Journal of Entrepreneurship Education*, 2018, vol. 21, iss. 2S. (In Eng.).
  7. Birch C., Lichy J., Mulholland G., Kachour M. An enquiry into potential graduate entrepreneurship: Is higher education turning off the pipeline of graduate entrepreneurs? *Journal of Management Development*, 2017, vol. 36, iss. 6, pp. 743–760. (In Eng.). DOI: 10.1108/jmd-03-2016-0036.
  8. Vakhshain V. S., Zhelezov B. V., Meshkova T. A., Larionova M. V. Obzor sistem vysshego obrazovaniya stran OESR [Review of Higher Education Systems in OECD Countries], Moscow, Higher School of Economics Publishing House, 2005, 152 p. (In Russ.).
  9. Kamar B., Bakardzhieva D., Goaid M. Effects of Pro-Growth Policies on Employment: Evidence of Regional Disparities. *Applied Economics*, 2019, vol. 51, iss. 40, pp. 4337–4367. (In Eng.). DOI: 10.1080/00036846.2019.1591596.
  10. Whetten J., Fontenla M., Villa K. Opportunities for Higher Education: the Ten-Year Effects of Conditional Cash Transfers on Upper-Secondary and Tertiary Enrollments. *Oxford Development Studies*, 2019, vol. 47, iss. 2, pp. 222–237. (In Eng.). DOI: 10.1080/13600818.2018.1539472.
  11. Gibb A. Concepts into Practice: Meeting the Challenge of Development of Entrepreneurship Educators around an Innovative Paradigm: The Case of the International Entrepreneurship Educators' Programme (IEEP). *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 2011, vol. 17, iss. 2, pp. 146–165. (In Eng.). DOI: 10.1108/13552551111114914.
  12. Lai K.-W., Smith L. Socio-Demographic Factors Relating to Perception and Use of Mobile Technologies in Tertiary Teaching. *British Journal of Educational Technology*, 2018, vol. 49, iss. 3, pp. 492–504. (In Eng.). DOI: 10.1111/bjet.12544.
  13. Weymann A. The Rise and Limits of Education Policy. Gendered Education. Encounters in Theory and History of

Education, 2018, vol. 19, pp. 6–34. (In Eng.). DOI: 10.24908/coe-ese-rse.v19i0.11930.

14. Altbach P. G., Reisberg L., Rumbley L. E. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. Rotterdam, Netherlands: Sense, 2010. 272 p. (In Eng.).

15. Altbach P. G., Andrushchak G., Kuzminov Ya. et al. (eds.) Budushchee vysshego obrazovaniya i akademicheskoi professii: strany BRIK i SShA [The Global Future of Higher Education and the Academic Profession: The BRICs and the United States], Moscow, Higher School of Economics Publishing House, 2013, 247 p. (In Russ).

16. Abankina I. V., Abankina T. V., Nikolaenko E. A., Filatova L. M. Sravnitel'naya kharakteristika sistem vysshego obrazovaniya zarubezhnykh stran: konkurentnyye metody finansirovaniya [Comparative Characteristics of Higher Education Systems of Foreign Countries: Competitive Funding Methods]. *Economics of Education*, 2013, no. 1 (74), pp. 53–73. (In Russ).

17. Nistor S., Mera V.-I., Pop Silaghi M. I. Is Education Important in Assessing the Impact of Institutions on Economic Growth in Emerging Economies? *Applied Economics*, 2018, vol. 50, iss. 34/35, pp. 3840–3854. (In Eng.). DOI: 10.1080/00036846.2018.1436149.

18. Neck R., Weyerstrass K., Blueschke D., Majcen B., Srakar A., Verbič M. How to Achieve the Take-off into Sustained Growth: A Case Study for Slovenia. *International Advances in Economic Research*, 2001, vol. 24, iss. 2, pp. 109–121. (In Eng.). DOI: 10.1007/s11294-018-9678-8.

19. Patalinghug E. E. An Assessment of Science and Technology Policies in the Philippines. *International Journal of Technology Management*, 2001, vol. 22, iss. 5/6, pp. 599–616. (In Eng.). DOI: 10.1504/ijtm.2001.002980.

20. Webster T. E., Son J.-B. Doing What Works: A Grounded Theory Case Study of Technology Use by Teachers of English at a Korean University. *Computers and Education*, 2015, vol. 80, pp. 84–94. (In Eng.). DOI: 10.1016/j.compedu.2014.08.012.

21. Franco C., Leoncini R. Measuring China's Innovative Capacity: A Stochastic Frontier Exercise. *Economics of Innovation and New Technology*, 2013, vol. 22, iss. 2, pp. 199–217. (In Eng.). DOI: 10.1080/10438599.2012.744174.

22. Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges. URL: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/internationalisation-and-trade-in-higher-education\\_9789264015067-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/internationalisation-and-trade-in-higher-education_9789264015067-en) (accessed 25.02.2020).

23. Cricelli L., Greco M., Grimaldi M., Llanes Dueñas L. P. Intellectual Capital and University Performance in Emerging Countries: Evidence from Colombian Public Universities. *Journal of Intellectual Capital*, 2018, vol. 19, iss. 1, pp. 71–95. (In Eng.). DOI: 10.1108/jic-02-2017-0037.

24. Tang T., Wu Z., Karhu K., Hämäläinen M., Ji Y. Internationally Distributed Living Labs and Digital Ecosystems for Fostering Local Innovations in Everyday Life. *Journal of Emerging Technologies in Web Intelligence*, 2012, vol. 4, iss. 1, pp. 106–115. (In Eng.). DOI: 10.4304/jetwi.4.1.106–115.

25. Gulicheva E., Lisin E., Osipova M., Khabdullin A. Leading Factors in the Formation of Innovative Education Environment. *Journal of International Studies*, 2017, vol. 10, iss. 2, pp. 129–137. (In Eng.). DOI: 10.14254/2071–8330.2017/10–2/9.

26. Saint-Blancat C. Italiya: utechka mozgov ili tsirkulyatsiya umov? [Italy: Brain Drain or Brain Circulation?]. *International Higher Education*, 2019, no. 26, pp. 15–16. (In Russ).

*Рукопись поступила в редакцию 31.10.2019*  
Submitted on 31.10.2019

*Принята к публикации 31.01.2020*  
Accepted on 31.01.2020

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

**Паникарова Светлана Викторовна** – доктор экономических наук, доцент, профессор Школы государственного управления и предпринимательства Института экономики и управления Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; panikarova\_s@mail.ru.

**Власов Максим Владиславович** – кандидат экономических наук, доцент, доцент Школы государственного управления и предпринимательства Института экономики и управления Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; mvlassov@mail.ru.

**Веселин Драшкович** – доктор экономических наук, профессор, Университет Черногории, морской факультет; vesodraskovic@gmail.com.

**Svetlana V. Panikarova** – Dr. hab. (Economics), Professor, School of Public Administration and Entrepreneurship, Institute of Economics and Management, Ural Federal University; panikarova\_s@mail.ru.

**Maxim V. Vlassov** – PhD (Economics), Associate Professor, School of Public Administration and Entrepreneurship, Institute of Economics and Management, Ural Federal University; mvlassov@mail.ru.

**Veselin Draskovic** – Dr. hab. (Economics), Professor, University of Montenegro, Maritime Faculty Kotor; vesodraskovic@gmail.com.

## РАЗВИТИЕ «МЯГКОЙ» КОМПОНЕНТЫ ИННОВАЦИОННЫХ ЭКОСИСТЕМ ОПОРНЫХ УНИВЕРСИТЕТОВ

*И. В. Корчагина*

*Кемеровский государственный университет  
Россия, 650043, Кемерово, ул. Красная, 6; korchagina-i@mail.ru*

*Аннотация.* Опорные университеты, как правило, считают одной из основных своих стратегических целей формирование ядра региональной инновационной экосистемы. Достижение этой цели предполагает не только создание инновационной инфраструктуры, привлечение партнеров, но и формирование социального капитала и инновационной культуры («мягкой» компоненты экосистемы). Деятельность опорных университетов по решению последней задачи и проанализирована в данной исследовательской статье. Теоретической рамкой исследования являлась концепция флагманских университетов Д. Дугласа, а методикой – качественный анализ документов стратегического планирования и официальных сайтов опорных университетов. Исследование показало, что практически все опорные университеты стремятся стать ядром инновационной экосистемы региона, однако они уделяют недостаточное внимание развитию инновационной культуры и социального капитала. Ряд университетов в принципе не ставит перед собой такой задачи и не ведет целенаправленной работы по изменению культуры в пользу актуальных для экосистемы ценностей. Практически во всех опорных университетах наблюдается дефицит конкретных управленческих действий по влиянию на культурные ценности. Развитие социального капитала также недостаточно проработано, что может существенно затруднять реализацию совместных с научными учреждениями, партнерами, бизнес-структурами проектов. Ограничения проведенного исследования обусловлены использованием лишь материалов открытого доступа опорных университетов «первой волны». На следующем этапе развития (после 2020 г.) опорным вузам целесообразно предусматривать цели, мероприятия по развитию инновационной культуры и социального капитала и их контрольные показатели, без чего не будет функционировать «жесткая» компонента экосистемы. Результаты исследования могут быть полезны руководителям университетов и их партнерам, заинтересованным в сбалансированном развитии опорных вузов как ядер экосистем.

*Ключевые слова:* опорный университет, инновационная экосистема, инновационная культура, социальный капитал, стратегия университета.

*Благодарность:* публикация подготовлена по результатам выполнения научно-исследовательской работы, финансируемой из средств ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» на тему «Формирование инновационной экосистемы технологического предпринимательства как фактор снижения монозависимости региона».

*Для цитирования:* Корчагина И. В. Развитие «мягкой» компоненты инновационных экосистем опорных университетов // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24, № 1. С. 106–118. DOI: 10.15826/umpa.2020.01.008.

## DEVELOPING A «SOFT» COMPONENT OF INNOVATIVE ECOSYSTEMS IN FLAGSHIP UNIVERSITIES

*Irina V. Korchagina*

*Kemerovo State University  
6 Krasnaja str., Kemerovo, 650043, Russian Federation; korchagina-i@mail.ru*

*Abstract.* As a rule, flagship universities consider forming the core of the regional innovation ecosystem to be one of their main strategic goals. Achieving this goal involves not only creating an innovative infrastructure, attracting partners, but also developing social capital and innovative culture (the «soft» component of the ecosystem). The article studies flagship universities' activities on the latter problem. The theoretical basis of the study is D. Douglas's concept of flagship universities. The research methodology is a qualitative analysis of strategic planning documents and flagship

universities' official sites. The study showed that almost all the flagship universities aim at becoming the core of the regional innovation ecosystem. Insufficient attention is paid, however, to developing innovative culture and social capital. A number of universities do not set this task; nor do they target culture change in favour of ecosystem-friendly values. In almost all the universities studied, there is a shortage of specific managerial actions on influencing cultural values. The social capital is also underdeveloped, which can significantly impede the implementation of joint projects. The research might have certain limitations due to using only open access materials from the first-wave flagship universities. At the next stage of their development (after 2020), they should specify the goals and activities for developing innovative culture and social capital, as well as their benchmarks. Otherwise, the «hard» component of the ecosystem would not function. The results of the work may be of use for university leaders and their partners who are interested in the balanced development of flagship universities as ecosystem nuclei.

*Keywords:* flagship university, innovative ecosystem, innovative culture, social capital, university strategy.

*Acknowledgements:* the publication was prepared basing on the results of the research work «Formation of the innovation ecosystem of technological entrepreneurship as a factor in reducing the mono-dependency of the region», financed from the funds of Kemerovo State University

*For citation:* Korchagina I. V. Developing a «Soft» Component of Innovative Ecosystems in Flagship Universities. *University Management: Practice and Analysis*. 2020; 24(1): 106–118. (In Russ.). DOI: 10.15826/umpa.2020.01.008.

## Введение

В настоящее время в Российской Федерации насчитывается 33 опорных университета, постепенно накапливается и осмысливается опыт их работы. В дискуссии о развитии опорных университетов активно обсуждается их роль в решении ключевых задач социально-экономического развития региона, выработке новых, прорывных решений, способных изменить сложившиеся траектории [1–3]. Опорный университет должен не просто ориентироваться на уже известные региональные проблемы, но и активно участвовать в развитии новых инновационных векторов. Иными словами, недостаточно просто «следовать за спросом», то есть решать задачи «вчерашнего дня». Важнейшая цель опорного университета – генерировать такие знания и разработки, на основе которых возможно создание новых технологических фирм, преобразующих экономику.

Продуктивное сотрудничество с производствами, развитие технологического предпринимательства, создание стартапов требуют формирования инновационной экосистемы, которая далеко не ограничивается инновационной инфраструктурой. Не менее важна и «мягкая» составляющая инновационной экосистемы, включающая инновационно-предпринимательскую культуру, социальный капитал и соответствующие практики совместной деятельности.

Целью исследования является определение соответствия основных направлений деятельности опорных университетов задаче стать ядрами инновационных экосистем регионов присутствия. Для этого необходимо ответить на следующие исследовательские вопросы:

– могут ли университеты быть ядрами (центрами) инновационных экосистем регионов присутствия;

– что необходимо для построения продуктивной инновационной экосистемы и какие ограничения актуальны для большинства регионов и университетов России;

– насколько документы стратегического планирования и практики опорных вузов России соответствуют концептуальным представлениям о продуктивной инновационной экосистеме.

## Территориальные инновационные экосистемы и их проблемы в России (обзор литературы)

Существуют разные представления о формировании инновационных экосистем. В странах со зрелой рыночной экономикой в качестве ядер экосистем часто рассматриваются крупнейшие транснациональные компании, которые действуют как инновационные хабы. Наиболее широко данный подход представлен в работах Дж. Мура и Д. Тииса [4, 5]. Однако в странах с развивающейся и переходной экономикой, а также в регионах индустриального типа чаще всего ядрами инновационных экосистем оказываются университеты или вообще научно-образовательные организации при активном участии государства. Эта специфика подтверждена многими исследованиями [6–12].

Так, Р. Venneworth и G. J. Hospers доказывают, что в старопромышленных индустриальных регионах не только отсутствуют сильные компании-инноваторы, способные стать инновационными хабами, но и наблюдается отток человеческого, финансового, интеллектуального капитала для инновационной деятельности. Переломить эту тенденцию можно лишь при активной позиции регионального университета. Он должен взять на себя функции центра инновационной экосистемы, в том числе функцию создания сетевых

взаимодействий и привлечения носителей капитала, в частности венчурных фондов [6].

В исследовании D. Doloreux демонстрируется ограниченность в большинстве случаев и ресурсов, и мотивации крупных компаний для формирования зрелой продуктивной региональной экосистемы. Как в развитых, так и в развивающихся странах необходимо, чтобы университет и бизнес-структуры дополняли друг друга на основе интенсивных (в первую очередь – сетевых) взаимодействий [7].

В обзоре M. Perkmann, V. Tartari, M. McKelvey и др. вводится категория академической вовлеченности (*academic engagement*), которая определяет важность создания потока интеллектуальной собственности именно в университетах, тогда как компании выступают, скорее, потребителями инноваций [8].

В работе P. Rücker Schaeffer, B. Fischer, S. Queiroz показано, что в Бразилии центрами или ядрами инновационных экосистем штатов выступают именно крупные академические организации, и их влияние на развитие наукоемкого предпринимательства, патентную активность, выпуск программного обеспечения статистически значимо [9].

В исследовании R. Fudickar и H. Hottenrott продемонстрировано, что инновационные экосистемы возникают там, где существуют крупные академические центры исследований [10]. Необходимым условием при этом является государственное финансирование фундаментальных (теоретических) исследований, на базе которых могут быть разработаны принципиально новые продукты и технологии. Знания сначала должны быть созданы в академическом секторе, чтобы затем использоваться в бизнесе.

Таким образом, существует взаимосвязь между государственным финансированием разработок, а также взаимодействием инновационных фирм с государственными академическими учреждениями. Например, созданные на базе университетов стартапы (спиноффы) обычно более успешны по сравнению с неакадемическими технологическими фирмами [11, 12].

Именно университеты обладают научно-инновационным и кадровым потенциалом для создания технологических фирм, разработки и внедрения базисных инноваций. Кроме того, в 2010-х гг. многие университеты России вложили значительные средства в создание объектов инновационной инфраструктуры. Соответственно, вполне обоснована постановка вопроса об опорных вузах как ядрах инновационных экосистем.

Классической для исследования инновационных экосистем является модель «тройной спирали» Г. Ицковица и Л. Лейдесдорфа [13, 14]. В инновационной экосистеме, как и в традиционной инновационной системе, те же основные участники инновационного процесса – университеты, бизнес, общество, инвесторы, технологические предприниматели, предоставляется доступ к финансовым и кадровым ресурсам и компетенциям, осуществляется поддержка технологических проектов (данные аспекты относят к «жесткой» компоненте).

Однако инновационная экосистема радикально отличается от традиционной инновационной системы наличием принципиально новых практик взаимодействия участников и форматов совместной работы (иными словами, изменяется не статика, а динамика взаимодействия). К особенностям функционирования инновационной экосистемы, отражающим «мягкую» компоненту, относят необходимость наличия: промежуточных институтов – посредников между участниками спирали; развитого социального капитала; феноменов коэволюции и коллаборации [15–18].

C. Vandera и E. Thomas, рассмотрев влияние социального капитала (интенсивность сотрудничества внутри экосистем на материалах технопарков и бизнес-инкубаторов, в том числе университетских) на создание технологических фирм (стартапов), выявили положительные взаимосвязи [15].

В работе M. H. Subrahmanya Bala по инновационным экосистемам Бангалора и Хайдарабада отмечается влияние промежуточных институтов на интенсивность и продуктивность взаимодействий между участниками «тройной спирали» [16].

M. Talmar и др. в своем исследовании исходят из того, что в современном мире практически невозможно получить новые научные знания, разработать новые технологии и успешно коммерциализовать их силами одной структуры, поэтому взаимодействие участников «тройной спирали» обязательно предполагает наличие, во-первых, ценностей предпринимательства и взаимодействия, а во-вторых – посредников, способствующих таким взаимодействиям [17].

Отсюда вытекает потребность в особой культуре инновационных экосистем, включающей одновременно ценности инноваций, предпринимательства и сотрудничества. Согласно M. Wright, D. Siegel, P. Mustar развитие технологического предпринимательства как важнейшей формы реализации университетских инновационных разработок также предполагает продвижение предпринимательских ценностей в академическое сообщество [18].

Структурообразующее значение социального капитала для инновационной экосистемы отмечалось в исследовании финских экосистем [19]. Для продуктивности инновационных процессов необходим соответствующий подбор человеческих ресурсов, разделяющих общие ценности, нужна мотивация участников этих процессов к активной деятельности в экосистеме, а также требуются доверительные отношения между ними. Вместе с тем социальный капитал не в состоянии развиваться без физической платформы (это могут быть общие лаборатории, помещения для исследований, специальные встречи и мероприятия).

Соответственно, организация или структура, стремящиеся стать ядром инновационной экосистемы, должны отвечать следующим требованиям: лидерство в генерации и коммерциализации инноваций, создании интеллектуальной собственности; четкая ориентация на ведущие позиции в сфере инновационного развития региона (выполнение системообразующих, связующих функций для участников «тройной спирали»); способность предлагать прорывные технологии и решения. Важны также постановка соответствующих стратегических целей, позиционирование университета в качестве центра, ядра, связующей основы, лидера инновационной экосистемы, в существенной степени влияющего на развитие региона.

В свою очередь, для того чтобы стать ядром инновационной экосистемы, потребуется реализовать в той или иной степени практически все элементы, необходимые для ее работы. При этом нужно учитывать, что элементы инновационной экосистемы создаются не одновременно, а в определенной последовательности.

Первый этап создания инновационных экосистем, а именно формирование их «жесткой» компоненты, в нашем исследовании не рассматривается, поскольку эта задача уже практически решена.

На втором этапе возникает вопрос о таких «мягких» элементах, как социальный капитал и инновационная культура экосистемы. Они необходимы для того, чтобы «жесткая» компонента начала работать, участники экосистемы стали действовать и использовать ресурсы с опорой на собственную мотивацию, собственные ценности и социальные связи.

Возникновение и массированное тиражирование практик коэволюции и коллаборации станет третьим этапом развития инновационной экосистемы, опирающимся на культуру и социальный капитал, поэтому их анализ несколько преждевременен и может быть выполнен в дальнейшем.

Как правило, большинство российских исследователей констатируют неполноту сложившихся инновационных экосистем, дефицит в них «мягкой» компоненты. Судя по всему, эта проблема может быть характерна и для опорных вузов. Так, например, по мнению С. В. Хачина и др., в Национальном исследовательском Томском государственном университете «жесткая» компонента инновационной экосистемы уже создана, имеются необходимые объекты инновационной инфраструктуры, но практически отсутствует культура предпринимательства, нетривиальных для академического сообщества сетевых взаимодействий, а также не существует практики работы технологических стартапов с корпоративным сегментом [20].

Аналогичное мнение представлено в работе П. В. Ефремовой и И. М. Романовой, где отмечается, что в 30 университетах из категорий «федеральный» и «национальный исследовательский» создано значительное число объектов инновационной инфраструктуры, но не осуществляется маркетинг инноваций, в академическом сообществе отсутствуют ценности предпринимательской и инновационной культуры [21]. Оценки, приводимые в исследовании Т. Н. Максимовой и др., свидетельствуют, что даже многие национальные исследовательские университеты не способны занять значимое место в региональном инновационном процессе вследствие низкой предпринимательской активности, устойчивой (за редким исключением) практики ведения научной деятельности только на бюджетные средства [22].

Следует отметить, что в указанных выше исследованиях недостаточное внимание уделяется роли опорного университета в качестве потенциального ядра инновационной экосистемы, особенностям стратегических планов таких вузов и их текущей деятельности в контексте формирования экосистем.

Для того чтобы опорный вуз мог стать ядром инновационной экосистемы региона, инновационным хабом, необходимо развитие всех компонент инновационной экосистемы – как «жесткой», так и «мягкой» (либо университет должен иметь «точки подключения» к соответствующим ресурсам и практикам). Процессы развития всех компонент инновационных экосистем целесообразно формализовать в документах стратегического планирования, предусмотреть конкретные мероприятия, ресурсное и кадровое обеспечение. Поэтому и необходимо оценить, насколько документы и практики работы опорных университетов отражают «мягкую» компоненту развития инновационных экосистем.

## Теоретическая рамка и методы исследования

Исследование базируется на двух важнейших теориях университетского и инновационного развития.

Первая теория – это концепция «флагманского университета» (flagship university), разработанная Д. Дугласом [23–25], которая лежит в основе идеи создания опорных вузов в России. Эта концепция предполагает радикальное изменение стратегии сравнительно сильных национальных вузов, которым тем не менее достаточно сложно стать мировыми лидерами, университетами мирового класса. Как известно, в 2010-х гг. усилился исследовательский интерес к стратегиям развития и перспективам тех национальных университетов, которые конкурентоспособны на национальном уровне, но имеют крайне мало шансов стать мировыми лидерами. Обострение международной конкуренции университетов, дифференциация национальных образовательных систем по ресурсному потенциалу привели к тому, что лишь немногие крупные университеты стали доминирующими глобальными научно-образовательными центрами. Большинство же университетов, даже в развитых странах, не могут стать университетами мирового класса.

В связи с этим Д. Дуглас и др. разработали концепцию флагманского университета как основу для эволюции большинства вузов развитых и развивающихся стран [23]. В основе данной концепции лежит положение о «changing the paradigm from global ranking to national relevancy» (изменении парадигмы в пользу национальной полезности вместо глобальных рейтингов) [24, р. 11]. Это означает, что университет должен ориентироваться на потребности национальной или региональной среды, содействовать развитию страны, региона, города, предлагать инновационные идеи и технологии, учитывающие национальную и территориальную специфику. Именно местные сообщества дают университетам ресурсы и цели, поэтому флагманский университет должен быть ориентирован на решение следующих задач:

- создание новых знаний и сохранение знаний прошлого;
- обучение и формирование среды для исследований;
- предоставление возможностей каждому человеку;
- получение позитивной оценки от общества;
- преобразование региона и общества в более справедливые и процветающие [23].

Так, пример университета Мальмё показывает, что стимулы к взаимодействию с региональной экономикой дают положительные результаты. Этот сравнительно небольшой университет не может конкурировать по всему спектру наук и программ подготовки. Но он достигает высоких результатов при обслуживании экономических и социальных потребностей региона своего присутствия (в частности, на основе компетенций и исследований в сфере одонтологии и урбанистики) [25]. Как отмечает Д. Дуглас, во многих странах Юго-Восточной Азии правительства уже поняли, что нельзя развивать только университеты мирового класса. Для экономики и социума городов и территорий очень важны локальные флагманские университеты, по отношению к ним требуется отдельная специфическая политика [23].

Вторая теория – «тройная спираль» инновационной экосистемы Г. Ицковица – Л. Лейдесдорфа, в соответствии с которой необходимо формирование новых, особых типов взаимодействий бизнеса, науки и власти для реализации процесса «открытых инноваций».

Фундаментальные положения обеих теорий позволяют проанализировать необходимые факторы развития инновационной экосистемы на базе университета, а также выявить разрывы между существующим и желаемым.

В данном исследовании рассматриваются опорные университеты «первой волны», которые имеют несколько больший опыт работы в этом качестве.

Основной метод исследования (с учетом того, что формирование «мягкой» составляющей инновационной экосистемы в настоящее время не характеризуется количественными показателями) – качественный анализ текстовых данных, предполагающий непосредственное сопоставление содержания документов и материалов опорных университетов с основными критериями, характеризующими инновационную экосистему и, в особенности, ее «мягкую» компоненту.

С тем чтобы определить, позиционирует ли себя опорный университет как ядро экосистемы, проводился непосредственный поиск таких дескрипторов, как «развитие региона», «лидерство», «инновационный центр», «создание инноваций», «прорывные технологии (решения)», «формирование», «образование» (в смысле создания, построения, формирования чего-либо), «центр», «ядро».

При анализе практик развития социального капитала и предпринимательской культуры использовались непосредственно дескрипторы «культура» и «социальный капитал», а также

дескрипторы «коммуникации», «диалог», «сеть», «взаимодействие», «партнерство», «интеграция», «посещения», «кооперация», «участие».

Для более глубокого изучения ситуации в отдельных вузах применялся метод кейс-стади, предполагающий углубленную оценку и анализ положения университета в регионе. Сравнение практик опорных университетов также проводилось путем качественного сопоставления с выделением содержательных особенностей каждого из них.

Материалом для исследования послужили документы стратегического планирования опорных университетов, в частности:

- 11 программ развития (по числу опорных университетов «первой волны»)<sup>1</sup>;
- 11 дорожных карт опорных университетов «первой волны»;
- 11 финансово-экономических обоснований программ развития опорных университетов «первой волны»;

<sup>1</sup>См. Программа развития ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный технический университет». URL: <http://www.vstu.ru/razvitiye/programma-razvitiya/programma-razvitiya/ПРОГРАММА%20РАЗВИТИЯ%20ОПОРНОГО%20УНИВЕРСИТЕТА.pdf> (дата обращения: 11.11.2019); Программа развития опорного университета Воронежской области. URL: <https://cchgeu.ru/upload/programma-razvitiya/Программа%20развития%20опорного%20университета%20Воронежской%20области.pdf> (дата обращения: 11.11.2019); Программа развития ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет» [URL: [https://www.vyatsu.ru/uploads/file/1803/programma\\_razvitiya\\_2016\\_2020\\_s\\_korrektirovkami\\_na\\_2017\\_god.pdf](https://www.vyatsu.ru/uploads/file/1803/programma_razvitiya_2016_2020_s_korrektirovkami_na_2017_god.pdf)] (дата обращения: 11.11.2019); Программа развития ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» на 2016–2020 годы (редакция 2017 года). URL: <https://donstu.ru/upload/documents/Программа%20развития/ПРОГРАММА%20развития%20РЕДАКЦИЯ%202017%20ИТОГ.pdf> (дата обращения: 11.11.2019); Программа развития опорного вуза Костромской области. URL: [https://www.ksu.edu.ru/files/Svedeniya\\_ob\\_organizacii/Dokumenty/programma\\_razvitiya\\_kgu\\_2020.pdf](https://www.ksu.edu.ru/files/Svedeniya_ob_organizacii/Dokumenty/programma_razvitiya_kgu_2020.pdf) (дата обращения: 11.11.2019); Программа развития опорного университета ФГБОУ ВО «Омский государственный технический университет». URL: [https://www.omgtu.ru/reference/program-support-of-the-university/Программа%20развития%20ОмГТУ%20\(2\).pdf](https://www.omgtu.ru/reference/program-support-of-the-university/Программа%20развития%20ОмГТУ%20(2).pdf) (дата обращения: 11.11.2019); Программа развития ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева» (с учетом корректировки 2017 года). URL: [http://oreluniver.ru/public/file/baseuniversity/program-development/program\\_develop2017.pdf](http://oreluniver.ru/public/file/baseuniversity/program-development/program_develop2017.pdf) (дата обращения: 11.11.2019); Программа развития ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет» до 2020 года. URL: <https://su.samgtu.ru/admin/file/download?id=programma-razvitiya-samgtu-kak-opornogo-vuza> (дата обращения: 11.11.2019); Программа развития (дорожная карта) Сибирского государственного аэрокосмического университета имени академика М. Ф. Решетнева – опорного университета Красноярского края. URL: <https://disk.sibsau.ru/index.php/s/8drYDIhESруvVjA> (дата обращения: 11.11.2019); Программа развития опорного университета ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет». URL: <https://www.tyuiu.ru/wp-content/uploads/2018/09/Programma-razvitiya-opornogo-universiteta-FGBOU-VO-TIU-ot-29.04.2016g.-Itogovuy-variant-23.01.2017.docx> (дата обращения: 11.11.2019); Программа развития опорного университета ФГБОУ ВО «Уфимский государственный нефтяной технический университет». URL: [http://rusoil.net/files/УНИВЕРСИТЕТ/Starateg\\_develop/Программа%20развития%20УГНТУ\\_2017.pdf](http://rusoil.net/files/УНИВЕРСИТЕТ/Starateg_develop/Программа%20развития%20УГНТУ_2017.pdf) (дата обращения: 11.11.2019).

– описания (в частности, паспорта, презентации) 56 стратегических проектов опорных университетов «первой волны»;

– 9 отчетов о реализации программ развития опорных университетов за 2018 год.

Также материалом исследования являлись результаты поиска по ключевым словам, соответствующим названным выше дескрипторам, на официальных сайтах 11 опорных университетов.

### Компоненты инновационной экосистемы в стратегиях и практиках опорных университетов

Первоначально были проанализированы миссии и стратегические цели опорных университетов для того, чтобы определить, заявляют ли они задачу стать ядром региональной инновационной экосистемы (табл. 1). В соответствующих текстовых массивах программ развития 11 опорных университетов «первой волны» осуществлялась идентификация указанных в предыдущем разделе дескрипторов, описывающих статус ядра инновационной экосистемы.

Приведенные в табл. 1 данные показывают, что большинство опорных университетов в той или иной форме поставили цель стать ядром региональной инновационной экосистемы. У 7 университетов (ВолгГТУ, ВГТУ, ДГТУ, КГУ, ОГУ, СибГУ имени М. Ф. Решетнева, УГНТУ) миссии и (или) стратегические цели содержат формулировки, соответствующие представлениям о ядре инновационной экосистемы. У одного университета (СамГТУ) цели еще более амбициозные – заявлена готовность взять на себя ответственность за региональное развитие и управление будущим.

Три опорных университета не считают важным или возможным стать ядрами инновационных экосистем. В программе развития ТИУ в качестве инновационных хабов рассматриваются крупные корпорации, которым университет должен быть максимально полезен. ОмГТУ предполагает «встраивание» в имеющуюся инновационную экосистему без принятия на себя лидерских функций.

Наиболее сложная формулировка представлена в программе развития ВятГУ. С одной стороны, университет стремится стать национальным лидером в области наук о жизни (что более характерно для федеральных и национальных исследовательских университетов). С другой стороны, вклад в развитие региона обозначен исходя из двух понятий – «содействие» и «создание

**Соответствие миссий и стратегических целей опорных университетов задаче создания ядра инновационной экосистемы региона**

Table 1

**Correspondence of flagship universities' missions and strategic goals to the task of creating the core of an innovative ecosystem in the region**

Вуз	Составляющие миссии и стратегических целей, связанные с развитием экосистем
Волгоградский государственный технический университет (ВолГТУ)	Лидер изменений региональной среды, формирующий экономику знаний. Поддержка эффективной коммуникации бизнеса, общества и власти
Воронежский государственный технический университет (ВГТУ)	Системообразующий центр образования, науки, технологий и инженерного творчества. Формирует «точки роста» путем создания малых инновационных предприятий
Вятский государственный университет (ВятГУ)	Содействие опережающему развитию области путем формирования научно-инновационной и предпринимательской среды. Формирование университета, ориентированного на достижение позиции национального лидера в области наук о жизни
Донской государственный технический университет (ДГТУ)	Мы создаем кадровый, научно-технический капитал и прорывные технологии, обеспечивающие устойчивое инновационное и опережающее социально-экономическое развитие юга России на основе интернационализации и интеграции образования, науки и производства
Костромской государственный университет (КГУ)	Стать ресурсным центром позитивных изменений экономики, сформировать необходимые условия инновационного развития области
Омский государственный технический университет (ОмГТУ)	Интеграция университета в высокотехнологичный индустриальный комплекс региона как центра инженерных инноваций
Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева (ОГУ)	Создание системообразующего университетского комплекса, содействующего повышению конкурентоспособности и инвестиционной привлекательности области путем интеграции ресурсов и научно-образовательного потенциала для формирования в регионе единой системы генерации и трансфера научных знаний и технологий
Самарский государственный технический университет (СамГТУ)	Миссия регионального развития через формирование облика самарского общества, управление рынками настоящего и решение задач будущего
Сибирский государственный аэрокосмический университет имени академика М. Ф. Решетнева (СибГУ имени М. Ф. Решетнева)	Формирование вуза предпринимательского типа – драйвера социально-экономического и инновационного развития Красноярского края и Сибири, внедряющего прорывные производственные технологии через кооперацию
Тюменский индустриальный университет (ТИУ)	Стать ведущим научно-инновационным центром разработки техники и технологий для крупнейших корпораций
Уфимский государственный нефтяной технический университет (УГНТУ)	Стать флагманом инновационного развития с опорой на единство триады «образование – наука – производство»

среды». Судя по всему, о позиционировании вуза как ядра экосистемы региона речи не идет.

Несмотря на лидерские функции опорного университета, формирование ядра инновационной экосистемы требует интеграции с партнерами по «тройной спирали». Этот аспект (по крайней мере, частично) затрагивается в миссии и целях 5 опорных университетов, что указывает на определенный недостаток внимания к построению взаимодействия с партнерами. Развитие экосистемы столь тесно связано с интеграцией участников, что этот вопрос должен затрагиваться на самом высоком уровне стратегического планирования.

Интересно, что стремление стать ядром региональной экосистемы не всегда коррелирует с ролью вуза в регионе и наличием сильных конкурентов в данном качестве. Если ТИУ роль инновационного хаба отводит крупным нефтегазовым корпорациям, что в условиях Тюменской области, по-видимому, вполне обосновано, то, например, СибГУ им. М. Ф. Решетнева стремится стать драйвером развития Красноярского края и всей Сибири при наличии в регионе столь же крупных корпораций, а также федерального университета. Аналогичной позиции придерживается и УГНТУ.

Однако большинство опорных университетов в той или иной форме позиционируют свое будущее в качестве ядра инновационной экосистемы, поскольку формулировки стратегических целей и задач включают 3–5 дескрипторов, непосредственно отражающих такую установку. Следовательно, необходимо определить далее, в какой степени опорные университеты реализуют на практике создание «мягких» компонент инновационной экосистемы (предпринимательская и инновационная культура академического сообщества, партнеров; развитие социального капитала в инновационной экосистеме).

Обзор деятельности опорных университетов по развитию культуры инновационной экосистемы, также основанный на результатах анализа документов стратегического планирования и официальных интернет-сайтов в соответствии с определенными выше дескрипторами, показал, что существуют разные подходы к проблеме развития инновационной и предпринимательской культуры. У некоторых университетов в документах стратегического планирования какие-либо дескрипторы, связанные с культурой, по существу, отсутствуют (частотность их упоминаний практически равна нулю), что в определенной степени противоречит целям создания региональной инновационной экосистемы. При отсутствии специальной политики и мероприятий по развитию инновационной, предпринимательской культуры можно рассчитывать только на косвенный положительный эффект от других направлений работы с персоналом и студентами.

Большинство опорных университетов (7 из 11) отмечают важность развития корпоративной культуры на уровне стратегических задач, мероприятий или конкретных направлений работы, предусмотренной документами стратегического планирования. В то же время редко определены и декларированы конкретные инновационные и предпринимательские ценности, которые предстоит внедрить или усилить. Также у большинства опорных университетов при этом не определены конкретные мероприятия, действия и показатели по продвижению новых культурных ценностей.

В рамках мероприятий по развитию кадрового потенциала опорных университетов делается явный акцент на относительно формализованные и конкретные действия, которые считаются более важными, – на изменение системы мотивации, на обучение, создание кадрового резерва, индивидуальных карьерных треков. Кроме того, активность в этом направлении значительно выше

по отношению к студентам, научно-педагогическим работникам внимания уделяется меньше.

Рассмотрим далее уровень активности опорных университетов в развитии социального капитала экосистем. Сам по себе социальный капитал – образование достаточно сложное, и его затруднительно измерять напрямую какими-либо количественными показателями. Тем не менее базовыми элементами социального капитала принято считать наличие: социальных связей и доверия между участниками; неформальных норм; социальных групп и объединений, функционирующих на принципах добровольного участия. Поэтому целесообразно остановиться на связанных с этими переменными задачах и показателях деятельности опорных вузов (табл. 2).

Данные, представленные в табл. 2, показывают, что в программах всех рассматриваемых университетов предполагается развитие и усиление интеграционных связей с другими участниками «тройной спирали» (как известно, в программе развития опорного университета предусматривается раздел «Партнеры и принципы взаимодействия»). С одной стороны, такое взаимодействие способствует развитию социального капитала участников инновационной экосистемы. Но, с другой стороны, для запуска продуктивных содержательных взаимодействий необходим определенный уровень социального капитала, который может быть дефицитным в конкретных условиях.

Степени отражения тех или иных аспектов социального капитала в программах развития опорных университетов существенно различаются. Так, у ВолгГТУ, ВятГУ, ДГТУ, КГУ, ОмГТУ, ОГУ, СибГУ имени М. Ф. Решетнева, ТИУ, УГНТУ предусматриваются отдельные конкретные мероприятия и (или) показатели, связанные с укреплением доверия, расширением социальных связей участников экосистемы. Наиболее часто встречаются такие показатели, как число совместных проектов, проведенных мероприятий, выполнение заказов предприятий и органов власти. Большинство университетов ставит задачу создания площадок для коммуникаций, организации специальных мероприятий, облегчающих накопление социального капитала. Также встречаются задачи по совместному с корпорациями созданию объектов инновационной инфраструктуры, обеспечению академической мобильности и проведению стажировок сотрудников.

Интересны, в частности, подходы УГНТУ к выстраиванию сетевого формата взаимодействий с партнерами при внедрении новых

**Задачи и показатели деятельности опорных университетов,  
связанные с развитием социального капитала**

Table 2

**Flagship universities' tasks and performance indicators associated  
with social capital development**

Вуз	Задачи и показатели
ВолГТУ	Предоставление коммуникационных площадок, обеспечение диалога власти, крупных предприятий, малого и среднего бизнеса, различных групп населения, развитие сетевой интеграции, формирование стратегических партнерств с научными центрами, корпорациями, предприятиями, организация стажировок научно-педагогических работников, создание площадок для информационной, консультационной, экспертной поддержки. Количество площадок, мероприятий для взаимодействия с региональной средой, количество социальных проектов региона, в которых принял участие университет
ВГТУ	Создание эффективных механизмов взаимодействия с органами власти, с бизнес-сообществом, общественными организациями, вхождение в мировое научное пространство, реализация мероприятий, направленных на расширение круга внешних контактов. Университет должен стать участником всех региональных кластеров, одним из основных партнеров власти
ВятГУ	Интеграция системных решений промышленных партнеров, социокультурные проекты для региона и города, установление партнерских сетевых отношений с крупными компаниями, образовательными и научными организациями, совместная работа в Центре компетенций сотрудников вуза и других организаций, сервисы для населения и социальных партнеров
ДГТУ	Создание сетевых программ академической мобильности, реализация совместных проектов на базе различных площадок, проведение вузом экспертиз, создание эндаумент-фонда. Количество посещений жителями региона, количество жителей региона, участвующих в работе волонтерского центра
КГУ	Развитие стратегического партнерства, кооперации, университет как ресурсный центр развития области, участие в региональных, муниципальных программах развития, академический обмен, организация системы имиджевых мероприятий (форумы, форсайт-сессии, хакатоны)
ОмГТУ	Активное участие в программах развития области, в реализации региональных проектов, конкурсов, грантов. Количество крупных инфраструктурных проектов, реализованных совместно с правительством региона, количество ресурсных научно-образовательных центров, созданных в партнерстве с предприятиями
ОГУ	Повышение роли университета в решении региональных проблем, участие в разработке стратегических документов, организация партнерства с ведущими компаниями для трансфера результатов интеллектуальной деятельности в экономику, разработка проектов для региона в партнерстве с органами власти и общественными организациями. Количество проведенных мероприятий, количество привлеченных учреждений и организаций, количество документов, разработанных по заказу региона
СамГТУ	Базовая интегрирующая площадка по технологическому развитию региона, создающая кластеры технологического предпринимательства. Интеграция заинтересованных сторон на площадке университета в рамках конкретных технологических проектов, в том числе международных
СибГУ имени М. Ф. Решетнева	Своевременное и адекватное реагирование на форсайты высокотехнологичных производств, установление тесного взаимодействия с государственными корпорациями, региональным промышленным и управленческим сообществом, планируется системная интеграция вуза и региона. Число проектов, обслуженных Центром трансфера технологий, доля совместных статей с представителями индустрии, количество проектов фандрайзинга с партнерами и спонсорами, количество проектов на выполнение научных, экспертно-аналитических работ, количество соглашений о взаимодействии, количество организованных коммуникативных площадок
ТИУ	Переход к открытой модели взаимодействия со стейкхолдерами, создание условий для развития взаимодействия с органами власти, организация технополиса для обеспечения развития корпораций. Количество совместных научных совещаний с предприятиями, круглых столов, соглашений с бизнес-структурами, общественными объединениями
УГНТУ	Формирование сетевых объединений при создании центров превосходства. Количество организаций – участников совместных проектов, количество проведенных мероприятий

нефтехимических технологий и ВятГУ, тоже предполагающего построение сетей взаимодействия. ТИУ стремится создать технополис для совместной работы с корпорациями, что также будет способствовать интенсификации партнерских связей. СамГТУ планирует сам стать интеграционным хабом, создающим собственные технологические кластеры, куда будут привлекаться партнеры. Таким образом, хотя в программах развития и в других материалах опорных университетов практически нигде не фигурирует в явном виде понятие социального капитала, в той или иной мере обозначены задачи, показатели и мероприятия, связанные с повышением уровня доверия и интенсивности социальных связей.

Вместе с тем формирование социального капитала требует дальнейших системных действий. Проведенное исследование позволяет говорить о наличии ряда проблем и возможных рекомендациях по их устранению.

Во-первых, далеко не везде существует единая система действий по развитию социального капитала в формате «цель – конкретные действия и мероприятия – управленческие показатели». В одних программах представлены только цели без определенных содержательных действий, в других заявленные задачи и мероприятия не имеют связи с показателями «дорожных карт». Необходим системный подход к управлению всей деятельностью, связанной с социальным капиталом экосистемы, то есть требуются разработка конкретных задач по интенсификации контактов университета с внешней средой, выделение ресурсов, осуществление контроля. С учетом того, что опорные университеты уже накопили значительный опыт проведения совместных мероприятий с партнерами, организации различных конференций, форумов для развития связей с бизнесом и властью, имеют множество соглашений о партнерстве, нужен анализ результатов этих практик с точки зрения реального влияния на развитие социального капитала.

Во-вторых, наблюдается дефицит конкретных практик и действий по развитию партнерства с бизнесом и властью, запуску совместных проектов, привлечению заинтересованных сторон к сотрудничеству. Существующие цели и показатели характеризуют конечные результаты сотрудничества, достижение которых не гарантировано, промежуточные звенья, обеспечивающие успех, остаются вне поля зрения опорных университетов. Безусловно, вопрос о конкретных действиях и мерах по укреплению уровня доверия и связей в экосистеме требует дополнительной проработки, что

должно быть осуществлено на следующем этапе деятельности опорных вузов – после 2020 г.

Представляется, что существующая практика, во многих случаях сводящаяся к настоятельным требованиям обеспечить достижение подразделениями и научно-педагогическими работниками запланированных показателей по проведенным мероприятиям, заключенным соглашениям о партнерстве, привлечению заказчиков из реального сектора экономики, имеет значительные ограничения. Целесообразно формировать в университетах профессиональные подразделения, осуществляющие маркетинг и продажи услуг и работ, потенциально востребованных внешней средой. Для этого нужны серьезные маркетинговые исследования, которые могут убедительно ответить в том числе и на вопрос о наиболее целесообразных действиях, мероприятиях по развитию социального капитала как фактора последующего успешного сотрудничества. Пока же большинство университетов недостаточно профессионально реализует свой потенциал во внешней среде; эти университеты скорее «продают то, что производится», а не «производят (учат, исследуют, разрабатывают) то, что продается».

В-третьих, в большинстве случаев недостаточно сбалансированы действия, связанные с формированием социального капитала в рамках модернизации научно-инновационной деятельности и развития местных сообществ, региональной и муниципальной среды соответственно. По последнему блоку предусматривается значительно больше действий, которые можно отнести к проблематике социального капитала, тогда как в первом блоке их не хватает. Социальный капитал инновационной экосистемы университета формируется не изолированно по разным направлениям работы, а одновременно. Поэтому при модернизации научно-инновационной деятельности целесообразно отводить один блок или тематический раздел непосредственным действиям университета по повышению доверия и укреплению социальных связей с учетом синергетического эффекта.

Наряду с этим в опорных университетах требуется системный профессиональный подход к укреплению и продвижению ценностей предпринимательской культуры в среде как научно-педагогических работников, так и обучающихся. Для этого в сфере управления человеческими ресурсами достаточно давно разработаны такие методы, как формирование корпоративной идентичности, лояльности, изменение ценностей и норм, изменение внутрикорпоративных коммуникаций и т. д.

## Заключение

В отношении деятельности по управлению опорным университетом необходимо учитывать, что развитие инновационной экосистемы является процессом сложным и многостадийным. Недостаточное внимание к тем или иным аспектам экосистемы чревато риском обесмысливания всей остальной работы. В настоящее время в опорных университетах в основном сложилась «жесткая» компонента экосистемы, и теперь необходимо развитие «мягкой» компоненты, куда входят инновационно-предпринимательская культура и социальный капитал. Анализ документов стратегического планирования и других материалов опорных университетов «первой волны» показал, что данные категории в той или иной степени учитываются, но им уделяется недостаточное внимание, большинство действий носит фрагментарный характер.

Так, ряд университетов в принципе не заявляет и не ведет целенаправленной работы по изменению культуры в пользу актуальных для экосистемы ценностей, что вряд ли оправданно. Во многих университетах проблема культуры понимается только как проблема корпоративной культуры сотрудников вуза. Практически во всех вошедших в выборку для исследования университетах наблюдается дефицит конкретных управленческих действий по влиянию на культурные ценности, особенно если это ценности партнеров и внешней среды. Поэтому на следующем этапе развития опорных вузов (после 2020 г.) представляется целесообразным определить конкретные инновационные и предпринимательские ценности, актуальные не только для университета, но и для его партнеров, предусматривать мероприятия по их внедрению и продвижению.

Что касается социального капитала инновационных экосистем, то все опорные университеты обоснованно стремятся к активизации контактов с партнерами, рассматривают в качестве ключевых индикаторов успеха количество совместных проектов, мероприятий по взаимодействию с бизнесом и властью. Тем не менее данное направление деятельности пока недостаточно проработано в плане определения механизмов и инструментов достижения поставленных целей. Для того чтобы привлечь индустриальных партнеров к совместной работе, необходимы мероприятия по повышению доверия к вузу.

Развитие социального капитала региональных инновационных экосистем на основе опорных вузов также требует более полной проработки на следующем этапе их деятельности. Таким образом, для того чтобы добиться коэволюции

и коллаборации, свидетельствующих о существовании зрелой продуктивной экосистемы, опорным университетам потребуется существенно усилить работу по развитию инновационно-предпринимательской культуры и социального капитала.

## Список литературы

1. Итоги реализации программ развития опорных университетов в 2016 г. / И. В. Аржанова, А. Б. Воров, Д. О. Дерман [и др.] // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21, № 4 (110). С. 11–21. DOI: 10.15826/umpa.2017.04.045.
2. Роль опорных университетов в регионе: модели трансформации / М. Ю. Барышникова, Е. В. Вашурина, Э. А. Шарыкина [и др.] // Вопросы образования. 2019. № 1. С. 8–43. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-8-43.
3. Ключев А. К. Университет в бизнес-среде региона: как есть и как надо // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21, № 1 (107). С. 96–107. DOI: 10.15826/umpa.2017.01.009.
4. Moore J. F. *The Death of Competition: Leadership & Strategy in the Age of Business Ecosystems*. New York : Harper Business, 1996. 297 p.
5. Teece D. J. Explicating Dynamic Capabilities, the Nature and Micro-Foundations of (Sustainable) Enterprise Performance. *Strategic Management Journal*, 2007, vol. 28, no. 13, pp. 1319–1350. DOI: 10.1002/smj.640.
6. Benneworth P., Hospers G. J. The New Economic Geography of Old Industrial Regions: Universities as Global-Local Pipelines. *Environment and Planning*, 2007, vol. 25, no. 6, pp. 779–802. DOI: 10.1068/c0620.
7. Doloreux D. What We Should Know about Regional Systems of Innovation. *Technology in Society*, 2002, vol. 24, no. 3, pp. 243–263. DOI: 10.1016/S0160-791X(02)00007-6.
8. Perkmann M., Tartari V., McKelvey M. [et al]. Academic Engagement and Commercialization: A Review of the Literature on University-Industry Relations. *Research Policy*, 2013, vol. 42, no. 2, pp. 423–442. DOI: 10.1016/j.respol.2012.09.007.
9. Rücker Schaeffer P., Fischer B., Queiroz S. Beyond Education: The Role of Research Universities in Innovation Ecosystems. *Foresight and STI Governance*, 2018, vol. 12, no. 2, pp. 50–61. DOI: 10.17323/2500-2597.2018.2.50.61.
10. Fudickar R., Hottenrott H. Public Research and the Innovation Performance of New Technology Based Firms. *The Journal of Technology Transfer*, 2019, vol. 44, no. 2, pp. 326–358. DOI: 10.1007/s10961-018-9695-z.
11. Civera A., Meoli M., Vismara S. Do Academic Spinoffs Internationalize? *The Journal of Technology Transfer*, 2019, vol. 44, no. 2, pp. 381–403. DOI: 10.1007/s10961-018-9683-3.
12. Meoli M., Paleari S., Vismara S. The Governance of Universities and the Establishment of Academic Spin-Offs. *Small Business Economics*, 2019, vol. 52, no. 2, pp. 485–504. DOI: 10.1007/s11187-017-9956-5.
13. Etzkowitz H., Leydesdorff L. The Dynamics of Innovation: from National Systems and «Mode 2» to a Triple Helix of University-Industry-Government Relations. *Research Policy*, 2000, vol. 29, no. 2/3, pp. 109–123. DOI: 10.1016/S0048-7333(99)00055-4.

14. Leydesdorff L., Zawdie G. The Triple Helix Perspective of Innovation Systems. *Technology Analysis & Strategic Management*, 2010, vol. 22, no. 7, pp. 789–804. DOI: 10.1080/09537325.2010.511142.
15. Bandera C. Thomas E. The Role of Innovation Ecosystems and Social Capital in Startup Survival. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 2019, vol. 66, no. 4, pp. 542–551. DOI: 10.1109/TEM.2018.2859162.
16. Subrahmanya Bala M. H. Comparing the Entrepreneurial Ecosystems for Technology Startups in Bangalore and Hyderabad, India. *Technology Innovation Management Review*, 2017, vol. 7, no. 7, pp. 47–62. DOI: 10.22215/timreview/1090.
17. Talmar M., Walrave B., Podoyntsyna K. S., Holmström J., Rome A. Mapping, analyzing and designing innovation ecosystems: The Ecosystem Pie Model. URL: <http://sciencedirect.com/sdfe/reader/pii/S0024630118304667/pdf> (дата обращения: 29.02.2020). DOI: 10.1016/j.lrp.2018.09.002.
18. Wright M., Siegel D., Mustar P. An Emerging Ecosystem for Student Start-Ups. *The Journal of Technology Transfer*, 2017, vol. 42, no. 4, pp. 909–922. DOI: 10.1007/s10961-017-9558-z.
19. Ketonen-Oksi S., Valkokari K. Innovation Ecosystems as Structures for Value Co-Creation. *Technology Innovation Management Review*, 2019, vol. 9, no. 2, pp. 25–35. DOI: 10.22215/timreview/1216.
20. Сравнительный анализ развития инновационной экосистемы Томского политехнического университета / С. В. Хачин, В. М. Кизеев, И. Ф. Зернин, П. А. Подрезова // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2017. № 2. С. 80–88.
21. Ефремова И. В., Романова И. М. Особенности организации инновационной деятельности в вузах РФ // Известия Дальневосточного федерального университета. Экономика и управление. 2016. № 3. С. 61–75. DOI: 10.18334/vines.8.2.39002.
22. Максимова Т. Г., Николаев А. С., Бямбацогт Д. Исследовательские университеты в структуре национальной инновационной экосистемы // Теория и практика общественного развития. 2018. № 8. С. 81–87. DOI: 10.24158/tipor.2018.8.15.
23. Envisioning the Asian New Flagship University: Its Past and Vital Future / Ed. by J. Douglass and J. Hawkins. Berkeley : Berkeley Public Policy Press, 2017. 248 p.
24. The New Flagship University: Changing the Paradigm from Global Ranking to National Relevancy / Ed. by J. Douglass. London: Palgrave Macmillan, 2016. 217 p. DOI: 10.1057/9781137500496.
25. Douglass J. A Vibrant Urban University with a Growing Global Presence: Thoughts on What Malmö University Could Be. Malmö : Malmö University, 2017. 56 p.
2. Baryshnikova M. Yu., Vashurina E. V., Sharykina E. A., Sergeev Yu. N., Chinnova I. I. Rol' opornykh universitetov v regione: modeli transformatsii [The Role of Flagship Universities in a Region: Transformation Models]. *Voprosy obrazovaniya*, 2019, no. 1, pp. 8–43. (In Russ.). DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-8-43.
3. Klyuev A. K. Universitet v biznes-srede regiona: kak est' i kak nado [University in the Business Environment of the Region as It Is and as It Should Be]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2017, vol. 21, no. 1 (107), pp. 96–107. (In Russ.). DOI: 10.15826/umpa.2017.01.009.
4. Moore J. F. The Death of Competition: Leadership & Strategy in the Age of Business Ecosystems. New York: Harper Business, 1996. 297 p. (In Eng.).
5. Teece D. J. Explicating Dynamic Capabilities, the Nature and Micro-Foundations of (Sustainable) Enterprise Performance. *Strategic Management Journal*, 2007, vol. 28, no. 13, pp. 1319–1350. (In Eng.). DOI: 10.1002/smj.640.
6. Benneworth P., Hospers G. J. The New Economic Geography of Old Industrial Regions: Universities as Global-Local Pipelines. *Environment and Planning*, 2007, vol. 25, no. 6, pp. 779–802. (In Eng.). DOI: 10.1068/c0620.
7. Doloreux D. What We Should Know about Regional Systems of Innovation. *Technology in Society*, 2002, vol. 24, no. 3, pp. 243–263. (In Eng.). DOI: 10.1016/S0160-791X(02)00007-6.
8. Perkmann M., Tartari V., McKelvey M. et al. Academic Engagement and Commercialization: A Review of the Literature on University-Industry Relations. *Research Policy*, 2013, vol. 42, no. 2, pp. 423–442. (In Eng.). DOI: 10.1016/j.respol.2012.09.007.
9. Rücker Schaeffer P., Fischer B., Queiroz S. Beyond Education: The Role of Research Universities in Innovation Ecosystems. *Foresight and STI Governance*, 2018, vol. 12, no. 2, pp. 50–61. (In Eng.). DOI: 10.17323/2500-2597.2018.2.50.61.
10. Fudickar R., Hottenrott H. Public Research and the Innovation Performance of New Technology Based Firms. *The Journal of Technology Transfer*, 2019, vol. 44, no. 2, pp. 326–358. (In Eng.). DOI: 10.1007/s10961-018-9695-z.
11. Civera A., Meoli M., Vismara S. Do Academic Spinoffs Internationalize? *The Journal of Technology Transfer*, 2019, vol. 44, no. 2, pp. 381–403. (In Eng.). DOI: 10.1007/s10961-018-9683-3.
12. Meoli M., Paleari S., Vismara S. The Governance of Universities and the Establishment of Academic Spin-Offs. *Small Business Economics*, 2019, vol. 52, no. 2, pp. 485–504. (In Eng.). DOI: 10.1007/s11187-017-9956-5.
13. Etzkowitz H., Leydesdorff L. The Dynamics of Innovation: from National Systems and «Mode 2» to a Triple Helix of University-Industry-Government Relations. *Research Policy*, 2000, vol. 29, no. 2–3, pp. 109–123. (In Eng.). DOI: 10.1016/S0048-7333(99)00055-4.
14. Leydesdorff L., Zawdie G. The Triple Helix Perspective of Innovation Systems. *Technology Analysis & Strategic Management*, 2010, vol. 22, no. 7, pp. 789–804. (In Eng.). DOI: 10.1080/09537325.2010.511142.
15. Bandera C. Thomas E. The Role of Innovation Ecosystems and Social Capital in Startup Survival. *IEEE*

### References

1. Arzhanova I. V., Vorov A. B., Derman D. O., Dyachkova E. A., Klyagin A. V. Itogi realizatsii programm razvitiya opornykh universitetov v 2016 g. [Results of Pillar Universities Development Program Implementation for 2016]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2017, vol. 21, no. 4 (110), pp. 11–21. (In Russ.). DOI: 10.15826/umpa.2017.04.045.

- Transactions on Engineering Management*, 2019, vol. 66, no. 4, pp. 542–551. (In Eng.). DOI: 10.1109/TEM.2018.2859162.
16. Subrahmanya Bala M. H. Comparing the Entrepreneurial Ecosystems for Technology Startups in Bangalore and Hyderabad, India. *Technology Innovation Management Review*, 2017, vol. 7, no. 7, pp. 47–62. (In Eng.). DOI: 10.22215/timreview/1090.
17. Talmar M., Walravea B., Podoynitsyna K. S., Holmström J., Romme A. Mapping, analyzing and designing innovation ecosystems: The Ecosystem Pie Model, available at: <http://sciencedirect.com/sdfe/reader/pii/S0024630118304667/pdf> (accessed 29.02.2020). (In Eng.). DOI: 10.1016/j.lrp.2018.09.002.
18. Wright M., Siegel D., Mustar P. An Emerging Ecosystem for Student Start-Ups. *The Journal of Technology Transfer*, 2017, vol. 42, no. 4, pp. 909–922. (In Eng.). DOI: 10.1007/s10961-017-9558-z.
19. Ketonen-Oksi S., Valkokari K. Innovation Ecosystems as Structures for Value Co-Creation. *Technology Innovation Management Review*, 2019, vol. 9, no. 2, pp. 25–35. (In Eng.). DOI: 10.22215/timreview/1216.
20. Hachin S. V., Kizeev V. M., Zernin I. F., Podrezova P. A. Sravnitel'nyi analiz razvitiya innovatsionnoi ekosistemy Tomskogo politekhnicheskogo universiteta [Tomsk Polytechnic University Innovation Ecosystem Development Comparative Analysis]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*, 2017, no. 2, pp. 80–88. (In Russ.).
21. Efremova P. V., Romanova I. M. Osobennosti organizatsii innovatsionnoi deyatel'nosti v vuzakh RF [Features of the Organization of Innovative Activity in Universities of the Russian Federation]. *Izvestiya Dal'nevostochnogo federal'nogo universiteta. Ekonomika i upravlenie*, 2016, no. 3, pp. 61–75. (In Russ.). DOI: 10.18334/vinec.8.2.39002.
22. Maksimova T. G., Nikolaev A. S., Byambatsogt D. Issledovatel'skie universitety v strukture natsional'noi innovatsionnoi ekosistemy [Research Universities in the National Innovation Ecosystem]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*, 2018, no. 8, pp. 81–87. (In Russ.). DOI: 10.24158/tpor.2018.8.15.
23. Douglass J. and Hawkins J. (eds.) *Envisioning the Asian New Flagship University: Its Past and Vital Future*. Berkeley: Berkeley Public Policy Press, 2017. 248 p. (In Eng.).
24. Douglass J. (ed.) *The New Flagship University: Changing the Paradigm from Global Ranking to National Relevancy*. London: Palgrave Macmillan, 2016. 217 p. (In Eng.). DOI: 10.1057/9781137500496.
25. Douglass J. *A Vibrant Urban University with a Growing Global Presence: Thoughts on What Malmö University Could Be*. Malmö: Malmö University, 2017. 56 p. (In Eng.).

*Рукопись поступила в редакцию 10.12.2019*  
Submitted on 10.12.2019

*Принята к публикации 14.02.2020*  
Accepted on 14.02.2020

#### Информация об авторе / Information about the author

**Корчагина Ирина Васильевна** – кандидат экономических наук, доцент кафедры бухгалтерского учета, анализа, аудита и налогообложения, Институт экономики и управления, Кемеровский государственный университет; 8(384-2) 58-08-92; korchagina-i@mail.ru; ORCID ID0000-0002-3297-3259.

**Irina V. Korchagina** – PhD (Economics), Associate Professor, Department of Accounting, Analysis, Audit and Taxation, Institute of Economics and Management, Kemerovo State University; korchagina-i@mail.ru; ORCID ID0000-0002-3297-3259.

DOI 10.15826/umpa.2020.01.009

## ПРОРЕКТОРЫ РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ И СТРУКТУРНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ

*С. Д. Резник, О. А. Сазыкина*

*Пензенский государственный университет архитектуры и строительства  
Россия, 440028, Пенза, ул. Г. Титова, 28; e-mail: disser@bk.ru*

*Аннотация.* Цель данной исследовательской статьи – на основе мониторинга проректорского корпуса вузов, подведомственных Минобрнауки РФ, исследовать ключевые особенности их состава. Методологическая база исследования представлена положениями функционального, бюрократического и структурного подходов к управлению организацией. Основным методом исследования является анализ документов и материалов официальных сайтов российских вузов для получения аналитических данных о составе проректоров по полу, возрасту, ученой степени и званию, стажу работы и профилю деятельности. Выборочная совокупность охватила 239 вузов, которые находятся в ведомственной подчиненности Минобрнауки РФ. Исследование проведено в 2018–2019 годах, для сравнения использованы результаты анализа 2006, 2008, 2012 годов. Результатами исследования являются: обобщенный социологический портрет проректора российского университета, анализ изменений структуры проректоров по функциональным направлениям их деятельности в вузах. Ограничения и возможные последствия проведенной авторами работы таковы: изменения условий внешней среды требуют систематического поиска и обоснования путей повышения роли проректоров университетов в формировании репутации вуза, что служит основанием для дальнейших специальных исследований. Практическая значимость исследования заключается в том, что учет особенностей, выявленных в структуре проректоров по функциональным направлениям их деятельности в вузах, обусловленных изменениями, происходящими в системе управления высшим образованием, позволит руководству вузов акцентировать внимание на наиболее значимых зонах ответственности в системе управления вузом и на этой основе – повышать репутацию и конкурентоспособность российских университетов. Оригинальность и ценность полученных результатов состоит в следующем: показан социологический портрет проректора российского университета, выявлены современные особенности распределения функциональных зон ответственности проректорского корпуса российских университетов: обосновано, что необходимым условием формирования устойчивой конкурентоспособности вуза и поддержания его репутации на высоком уровне является более активное участие проректоров в управлении функциональными направлениями деятельности высшего учебного заведения.

*Ключевые слова:* проректоры университета, эволюция состава, управленческие функции, социологический портрет.  
*Для цитирования:* Резник С. Д., Сазыкина О. А. Проректоры российского университета: социологический портрет и структурные изменения // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24, № 1. С. 119–132. DOI: 10.15826/umpa.2020.01.009.

DOI 10.15826/umpa.2020.01.009

## RUSSIAN UNIVERSITY PRO-RECTORS: SOCIOLOGICAL PORTRAIT AND STRUCTURAL CHANGES

*S. D. Reznik, O. A. Sazykina*

*Penza State University of Architecture and Construction  
28, G. Titova str., Penza, 440028, Russian Federation, e-mail: disser@bk.ru*

*Abstract.* The article aims at studying the key features of the universities subordinate to the Ministry of Education and Science of the Russian Federation on the basis of monitoring their pro-rectors. The study is methodologically based on the the functional, bureaucratic, and structural approaches to the organization management. The main research method

is the analysis of documents and materials from the official websites of Russian universities in order to obtain analytical data on their pro-rectors' gender, age, academic degree and rank, work experience, and activity profile. The sample totals 239 universities, which are departmentally subordinated to the Ministry of Education and Science of the Russian Federation. The study was conducted in 2018–2019, the results of the 2006, 2008, 2012 analysis having been taken for comparison. The results of the research presented in the article include a generalized sociological portrait of a Russian university pro-rector and an analysis of changes in the pro-rectors' structure according to the functional areas of their activities in universities. The study has certain limitations and possible consequences concerning a number of changes, which require a systematic search and justification of ways to increase the role of university pro-rectors in building a university's reputation. These changes might be a basis for further special studies. In accordance with the latest changes in the management system of higher education, considering the features identified in the pro-rectors' structure according to the functional areas of their activities in universities will allow university management to focus on the most significant areas of responsibility in the university management system, and on this basis to increase the reputation and competitiveness of Russian universities. Here, this research comes to be essential, as it shows a Russian university pro-rector's sociological portrait and today's features of the functional areas distribution of pro-rectors' responsibility. It is proved that a prerequisite for forming a university's sustainable competitiveness and maintaining its reputation at a high level is pro-rectors' more active participation in managing the functional areas of a higher educational institution's activity.

*Key words:* university pro-rectors, composition evolution, managerial functions, sociological portrait.

*For citation:* Reznik S. D., Sazykina O. A. Russian University Pro-Rectors: Sociological Portrait and Structural Changes. *University Management: Practice and Analysis*. 2020; 24 (1): 119–132. (In Russ.). DOI: 10.15826/umpa.2020.01.009.

*Один в поле не воин.*

## Введение

Последние годы характеризуются серьезными изменениями в системе управления высшим образованием, которые постоянно находятся в поле зрения ученых [1–6].

В числе главных изменений отметим:

– создание федеральных, национальных исследовательских и опорных университетов;

– закрепление высокого статуса МГУ и СПбГУ;

– переход на трехуровневую систему образования (бакалавр – магистр – аспирант);

– интенсивное развитие дистанционного образования, сетевого и онлайн-обучения, которое может быть использовано на всех уровнях подготовки специалистов;

– введение «эффективного контракта», повлекшее за собой изменение условий оплаты труда преподавателей и др.

При этом нужно учитывать следующее:

«Реформирование российской системы высшего образования происходит в сложных социально-экономических условиях, создаваемых субъектами внешней среды – потребителями образовательных услуг, вузами-конкурентами, предприятиями-работодателями, органами местной и федеральной власти, международным пространством и др. Среди этих условий:

– необходимость решать проблемы финансового обеспечения и внебюджетного финансирования деятельности вуза, формирование и развитие коммерческой и иной приносящей доход деятельности вузов;

– демографический спад и усиление конкуренции между вузами в сфере реализации образовательных услуг;

– предпочтение российскими абитуриентами управленческих, экономических и юридических специальностей (в то время как научно-технические специальности пользуются недостаточной популярностью), и обучение именно по этим специальностям в большинстве российских вузов;

– повышение роли научной деятельности преподавателей и студентов при оценке деятельности высших учебных заведений, необходимость повышения публикационной активности преподавателей вузов;

– повышение роли инновационных технологий в учебном процессе и научной деятельности;

– интеграция образования на международном уровне;

– значительное ужесточение порядка лицензирования и аккредитации вузов» [7, с. 6] и др.

Реализация намерения Минобрнауки РФ «завершить очистку высшего образования от вузов и филиалов, которые не дают качественного образования» [8], привела к тому, что за 2014–2018 годы количество вузов и филиалов в России сократилось на 1195 (с 2268 до 1073; данные на январь 2019 года<sup>1</sup>). «Сокращение более всего затронуло

<sup>1</sup>См.: Форма № ВПО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». Сведения за 2019 год // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации : официальный сайт. URL: <https://www.minobrnauki.gov.ru/ru/activity/statan/stat/highed/> (дата обращения: 17.02.2020).

филиалы государственных и негосударственных вузов: число первых уменьшилось с 908 до 428, вторых – с 422 до 81. Государственные головные вузы за три года также понесли потери, их стало меньше на 83 (с 567 до 484), негосударственных – на 193 (с 371 до 178)» [8].

Значительное сокращение числа российских высших учебных заведений происходит в условиях усиливающейся конкурентной борьбы за студентов как на региональном, так и на общенациональном и мировом рынках образовательных услуг.

В связи с этим высшие учебные заведения вынуждены постоянно искать способы усиления своего конкурентного положения на рынке образовательных услуг, а это, в свою очередь, требует совершенствования систем управления вузами.

В русской пословице справедливо говорится: «Один в поле не воин». Важную роль в системе управления высшими учебными заведениями наряду с ректором играют проректоры. В настоящее время, в условиях динамичных изменений внешней среды и активизации социальных и экономических процессов, происходящих в системе высшего образования (глобализации, интернационализации, цифровизации), функции проректоров динамично трансформируются. Ответственность этих должностных лиц за закрепленные за ними функциональные зоны управления повышается, от проректоров как никогда требуются профессиональное руководство сферами их деятельности и хорошее взаимодействие в системе управления вузом.

Однако, как показывают исследования, данная категория управленческих кадров вузов остается недостаточно изученной, а следовательно, требует более пристального внимания к исследованию ее состава, структуры и функциональных зон ответственности.

*Цель исследования* – на основе мониторинга проректорского корпуса вузов, подведомственных Минобрнауки РФ, выявить ключевые особенности состава и функциональной структуры этой когорты управленческих кадров российских университетов.

В соответствии с поставленной целью требовалось решить следующие *задачи*:

- исследовать состав проректоров российских университетов по таким параметрам, как пол, возраст, ученая степень, стаж работы в должности проректора;

- проанализировать динамику численности и структуры проректоров российских университетов по функциональным направлениям их деятельности;

- спрогнозировать развитие наиболее значимых функциональных зон ответственности в системе управления российскими вузами.

Гипотеза нашего исследования заключалась в том, что условия глобализации, интернационализации и цифровизации системы высшего образования, оставляя неизменными базовые функциональные зоны ответственности управления вузом (учебный процесс, научная, финансово-хозяйственная работа), значительно меняют приоритеты деятельности управленческих кадров вузов, добавляя новые функции в сферу ответственности проректорского корпуса.

## Обзор литературы

Разговор о проректорском корпусе авторы статьи начали еще в 2012 году [9], проанализировав функциональную структуру проректоров российских вузов в динамике за 2006, 2008 и 2012 годы.

За прошедшее с тех пор время проректоры вузов практически не попадали в поле зрения ученых.

При этом многие ученые говорят о том, что в управленческой деятельности в первую очередь необходимо точнее определить функции, связанные с координацией, установлением взаимосвязей, целевой ориентацией и т. д., что будет способствовать повышению качества, увеличению скорости принятия решений, улучшению микроклимата, уменьшению текучести кадров, росту производительности и доходов [10].

В своих работах F. Hunter [11] и D. Duncan [12] делают акцент на том, что от правильно продуманной, спроектированной и последовательно построенной административной среды (ректор, проректоры, руководители служб и отделов, деканы, заведующие кафедрами) во многом зависят привлекательность, репутация и конкурентоспособность вуза.

По мнению Д. А. Ендовицкого, Ю. А. Бубнова, К. М. Гайдар, ситуация, когда первые лица вуза – ректор, проректоры, деканы – являются одновременно и руководителями, и лидерами своих коллективов, имеющими заслуженный авторитет и наделенными правом вести за собой, наиболее благоприятна, она обеспечивает вузу организационное единство и эффективность системы управления [13].

Методологическая база исследования представлена такими подходами, как:

- функциональный подход к управлению, нацеливающий на распределение ответственности,

полномочий и взаимодействия проректоров вуза по функциям управления (управление учебной, научной, воспитательной работой, международной деятельностью и т. д.), ведь эффективность функционирования университетов во многом определяется уровнем соответствия компетентности управленческих кадров тем функциональным обязанностям, которые на них возложены;

– бюрократический подход к управлению, согласно которому сформированы уровни иерархии управления и выстроена организационно-функциональная структура управления современным вузом;

– структурный подход к управлению, раскрывающий сущность проректорского корпуса через его особенности (пол, возраст, стаж работы, ученая степень, ученое звание и др.).

В целом использование вышеназванных подходов позволило авторам статьи определить особенности состава проректорского корпуса вузов, подведомственных Минобрнауки РФ, и показать тенденции изменений в его функциональной структуре.

## Материалы и методы

Объектом исследования стали проректоры – ближайшее окружение ректоров государственных высших учебных заведений. На начало 2018 года таких вузов в России насчитывалось 484. Почти половина из них (239, или 49,4 %) находятся в ведомственной подчиненности Министерства науки и высшего образования РФ. Эти высшие учебные заведения были определены в качестве выборочной совокупности исследования, так как именно их в большей степени коснулись происходящие в системе высшего образования изменения, в частности изменение статуса, сокращение количества филиалов и др.

Для получения данных о составе проректорского корпуса вузов России использовались документы и материалы, помещенные на их официальных сайтах. На каждый вуз была составлена специальная статистическая карточка, включающая сведения о проректорах по следующим характеристикам: пол, возраст, ученая степень, стаж работы в должности проректора, функциональное направление деятельности. Исследование выполнялось в 2018–2019 годах.

Для оценки динамики изменений в структуре проректорского корпуса по функциональным направлениям деятельности использованы также результаты авторских исследований, проведенных в 2006–2012 годах.

## Результаты исследования и обсуждение

### *Проректоры российских университетов: вчера и сегодня*

Традиционная классификация делит высшие учебные заведения на университеты, академии, институты. В 2006 году в ведении Минобрнауки РФ числился 341 вуз. На долю университетов приходилось 79,2 %, на долю академий 10,5 %, на долю институтов – 10,3 %.

В 2018 году в число 239 вузов, подведомственных Минобрнауки РФ, входили только четыре академии и семь институтов. Причины этого кроются, во-первых, в общем уменьшении количества вузов; во-вторых, в интенсивном (или излишне интенсивном) переводе российских вузов в последние годы в статус университетов; в-третьих, в том, что многие институты и академии вошли в состав вузов, получивших статус федеральных университетов.

На начало 2018 года в ведомственной подчиненности Минобрнауки РФ находились 10 федеральных университетов, 22 национальных исследовательских университета и 30 опорных университетов (табл. 1).

Отметим, что в 1998 году в 328 вузах работали 1676 проректоров, то есть на одного ректора приходилось 5 проректоров. К 2006 году количество проректоров существенно выросло и составило 2053 человека, что было связано, с одной стороны, с увеличением количества высших учебных заведений, а с другой – с расширением топ-менеджмента вузов, что привело к увеличению среднего количества проректоров в вузе с 5 до 6 человек.

В 2018 году в 239 вузах, подведомственных Минобрнауки РФ, работали 1184 проректора (см. табл. 1), то есть на одного ректора приходится в настоящее время в среднем пять проректоров. При этом количество проректоров в зависимости от статуса вуза значительно варьируется. Например, в федеральных университетах в среднем работают 7–8 проректоров [Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского – 11 проректоров, Казанский (Приволжский) федеральный университет – 12 проректоров], в национальных исследовательских университетах – 6–7 проректоров, в опорных университетах – 5–6 проректоров, в классических и технических вузах – 4–5 проректоров.

По данным Росстата, сфера образования является в Российской Федерации одной из самых ярко выраженных «женских». В общей численности

Таблица 1

**Ранжирование подведомственных Минобрнауки РФ вузов  
по статусу и численности проректоров в них**

Table 1

**Number of Vice-Rectors, depending on the status of the university**

Показатель	Количество вузов	Общая численность проректоров, чел.	Среднее число проректоров в вузе, чел.
Федеральные университеты	10	76	7,6
Национальные исследовательские университеты	22	139	6,3
Опорные университеты	30	173	5,8
Другие университеты (классические, технические и пр.)	166	754	4,5
Академии	4	21	5,3
Институты	7	21	3
<i>Всего</i>	239	1184	5

*Примечание.* Источник данных – Министерство науки и высшего образования РФ : официальный сайт. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/> (дата обращения: 20.03.2019).

занятых в сфере образования женщины в 2018 году составили 82,1 %<sup>2</sup>. Несмотря на то, что на высших управленческих должностях женщины занимают менее значительные позиции, в гендерной структуре руководящих работников вузов численность женщин имеет тенденцию к увеличению (табл. 2), хотя «в российских университетах наблюдается значительная гендерная асимметрия в должностном положении» [14, с. 99].

В настоящее время удельный вес женщин в когорте ректоров вузов составляет 22,7%, а в когорте проректоров – 32,6%. Данный показатель

<sup>2</sup> См.: Российский статистический ежегодник: 2019 : статистический сборник / Росстат. Москва, 2019. С. 124.

значительно повысился в сравнении с 2000 годом, когда удельный вес женщин в когорте проректоров составлял 19,4%. Женщины уверенно укрепили свои позиции на должностях деканов факультетов (45%) и заведующих кафедрами (45,3%). Это свидетельствует о том, что «женский» стиль руководства вполне соответствует современным условиям и востребован в условиях инноваций, социальной ориентации экономических реформ и человекоориентированности, которые приветствуются современным обществом» [14, с. 105].

Усиление феминизации в управленческом корпусе связано с общей тенденцией увеличения численности женщин в высшем образовании.

Таблица 2

**Удельный вес женщин в составе управленческих и педагогических кадров государственных вузов РФ, %**

Table 2

**The proportion of women among managerial and teaching staff of Russian state universities, %**

Должности сотрудников вузов	Доля женщин, %	
	2000 г.*	2019 г.**
Ректоры	0,0	22,7
Проректоры	19,4	32,6
Директора институтов и деканы факультетов	26,5	45,0
Заведующие кафедрами	26,4	45,3
Профессорско-преподавательский состав	52,2	57,9

\* Приведено по: Труд и занятость в России. 2005 : статистический сборник / Росстат. Москва, 2006. С. 289.

\*\* Приведено по: Форма № ВПО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». Сведения за 2019 год // Министерство науки и высшего образования РФ : официальный сайт. URL: <https://www.minobrnauki.gov.ru/ru/activity/statan/stat/highed/2019> (дата обращения: 17.02.2020).

Так, в когорте представителей профессорско-преподавательского состава государственных вузов удельный вес женщин вырос с 44,4% в 1995 году<sup>3</sup> до 57,9% в 2019 году<sup>4</sup>. И эта тенденция, скорее всего, сохранится и в будущем, так как мужчины чаще ищут себе более привлекательные отрасли для роста и развития, в том числе для повышения своего материального благополучия, которое пока не может им обеспечить сфера высшего образования (в частности, государственные вузы).

В когорте проректоров российских вузов, вошедших в выборочную совокупность, удельный вес женщин составляет 27,4% (табл. 3).

*Таблица 3*  
**Ранжирование проректоров вузов, подведомственных Минобрнауки РФ, по полу**  
*Table 3*  
**Gender distribution of vice-rectors of universities, subordinate to the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation**

Половая принадлежность проректоров	Численность	
	чел.	%
Мужчины	859	72,6
Женщины	325	27,4
<i>Всего</i>	1184	100,0

С изменением возраста выхода на пенсию картина, характеризующая возрастную состав вузовских руководителей, изменилась. Если раньше 55-летний возраст считался предпенсионным, то теперь продолжительность работы и возможность для реализации своего потенциала у руководителей вузов существенно повышаются.

Так, например, средний возраст проректоров вузов, вошедших в выборочную совокупность, – 50,9 года. Разница между возрастом женщин-проректоров и возрастом мужчин-проректоров составила 0,7 года, то есть оказалась незначительной (табл. 4).

Следует при этом отметить, что средний возраст проректоров государственных вузов за последние 15 лет снизился на 1,6 года, то есть проректоры стали моложе, пусть и не на много.

В пенсионном возрасте должности проректоров вошедших в выборку вузов занимают 5,5%

<sup>3</sup> См.: Труд и занятость в России. 2005 : статистический сборник. С. 288.

<sup>4</sup> См.: Форма № ВПО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». Сведения за 2019 год.

мужчин и 15,2% женщин, то есть женщин-проректоров пенсионного возраста на 9,7% больше, чем проректоров-мужчин такого же возраста. Среди женщин-проректоров самую многочисленную группу составляют 41–50-летние (на их долю приходится 42,4%). Среди мужчин-проректоров превалирования отдельной возрастной группы не выявлено – 63,7% из них находятся в возрасте от 41 года до 60 лет.

В вузах, подведомственных Минобрнауки РФ, 38,8% проректоров имеют ученую степень доктора наук, 41,1% – ученую степень кандидата наук, а остальные (20,1%) ученой степени не имеют (табл. 5). Среди проректоров, не имеющих ученой степени, почти половина (45,7%) – это проректоры по общим вопросам, организационной и административно-хозяйственной работе, 10,9% – проректоры по воспитательной и социальной работе, 12,2% – проректоры по безопасности, 5,5% – проректоры по финансовой работе и экономическим вопросам. Такие показатели вполне объяснимы, поскольку руководство перечисленными функциональными направлениями деятельности не требует наличия ученой степени, а эффективность может быть обеспечена профессиональной компетентностью в конкретной сфере деятельности и опытом работы в вузе.

С одной стороны, прямой связи между наличием ученой степени и качеством руководства функциональными направлениями деятельности вузов не просматривается, а с другой – защищенная диссертация повышает авторитет проректора, облегчает понимание требующих решения задач и руководство закрепленным за ним функциональным видом деятельности вуза.

Стаж работы в должности проректора составляет у сотрудников вошедших в выборку вузов в среднем 5 лет. На долю проректоров со стажем в данной должности меньше одного года приходится 14,0%, а 68,6% проректоров работают первый пятилетний срок (табл. 6). Во многом это обусловлено тем, что у большей части ректоров (52,2%) стаж руководства вузами составляет менее пяти лет. Соответственно, придя на должность руководителя вуза, многие ректоры подбирают себе и новую команду.

На второй пятилетний срок назначены 20,1% проректоров. На третий срок остались 8,7%, а более 15 лет в должности проректора работают всего 2,6%. Таким образом, большая часть проректоров (68,6%) руководит функциональными направлениями деятельности высших учебных заведений менее 5 лет и нуждается в особом внимании ректоров к своей квалификации.

Таблица 4

## Ранжирование проректоров вузов, подведомственных Минобрнауки РФ, по возрасту, %

Table 4

## Age distribution of vice-rectors of universities, subordinate to the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, %

Возрастная группа	2005 г.*	2018–2019 гг.		
		Всего проректоров	Проректоры-мужчины	Проректоры-женщины
До 35 лет	8,1	4,9	5,5	3,4
36–40 лет		8,5	9,4	5,9
41 год–50 лет	28,6	34,3	31,2	42,4
51 год–60 лет	42,9	32,6	32,5	33,1
61 год–65 лет	14,3	15,0	15,9	12,7
Более 65 лет	6,1	4,7	5,5	2,5
<i>Итого</i>	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Средний возраст, лет</i>	52,5	50,9	51,1	50,4

\* Приведено по: Труд и занятость в России. 2005: статистический сборник. С. 290.

Таблица 5

## Ранжирование проректоров вузов, подведомственных Минобрнауки РФ, по наличию ученой степени, %

Table 5

## The distribution of vice-rectors of universities subordinate to the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, by the presence of an academic degree, %

Ученая степень / Отсутствие ученой степени	Всего	Проректоры-мужчины	Проректоры-женщины
Доктор наук	38,8	36,9	43,7
Кандидат наук	41,1	41,8	39,4
Ученая степень отсутствует	20,1	21,3	16,9
<i>Итого</i>	100,0	100,0	100,0

Таблица 6

## Ранжирование проректоров вузов, подведомственных Минобрнауки РФ, по стажу работы в должности проректора, %

Table 6

## The distribution of vice-rectors subordinate to the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation by their work experience in the post of vice-rector, %

Стаж работы в должности проректора	Всего	Проректоры-мужчины	Проректоры-женщины
До 1 года	14,0	16,2	8,9
1 год–3 года	31,1	29,7	34,2
4 года–5 лет	23,5	24,3	21,5
6–10 лет	20,1	17,8	25,3
11–15 лет	8,7	9,2	7,6
16–20 лет	1,9	1,7	2,5
Более 20 лет	0,7	1,1	0,0
<i>Итого</i>	100,0	100,0	100,0
<i>В среднем</i>	5,0	4,9	5,2

**Динамика численности проректоров и структуры их должностей  
в вузах, подведомственных Минобрнауки РФ\***

Table 7

**The dynamics of the number and structure of vice-rectors of universities subordinate  
to the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation**

№	Должности	Численность проректоров, чел.				Доля вузов, в которых есть такие должности, %			
		1998 г.	2006 г.	2012 г.	2018 г.	1998 г.	2006 г.	2012 г.	2018 г.
1	Первые проректоры	150	202	205	98	45,7	59,2	61,2	41,0
2	Проректоры по учебной и методической работе, в частности:								
	по учебной работе	336	323	329	181	102,4	94,7	98,2	75,7
	по учебно-методической работе	14	33	55	25	4,3	9,7	16,4	10,5
	по учебной работе и инновационным технологиям по конкретным видам учебной работы	0	0	12	0	0	0	3,6	0
		9	11	21	43	2,7	3,2	6,3	18,0
3	Проректоры по научной работе	306	308	287	202	93,3	90,3	85,7	84,5
4	Проректоры по общим вопросам, организационной и административно-хозяйственной работе	277	320	306	152	84,5	93,8	91,3	63,6
5	Проректоры по воспитательной работе и социальному развитию	64	186	91	108	19,5	54,5	27,2	45,2
6	Проректоры по экономическим вопросам, финансовой работе и коммерческой деятельности	102	124	131	67	31,1	36,4	39,1	28,0
7	Проректоры по международной деятельности и внешним связям	84	125	96	59	25,6	36,7	28,7	24,7
8	Проректоры по информатизации	19	98	55	27	5,8	28,7	16,4	11,3
9	Проректоры по заочному и открытому образованию	65	94	36	0	19,8	27,6	10,7	0
10	Проректоры по капитальному строительству	80	85	45	11	24,4	24,9	13,4	4,6
11	Проректоры по инновационной деятельности	2	32	33	14	0,6	9,4	9,8	5,9
12	Проректоры по безопасности и режиму	20	29	45	42	6,1	8,5	13,4	17,6
13	Проректоры по развитию и качеству обучения	0	19	14	0	0	5,6	4,2	0
14	Проректоры по до- и послевузовской подготовке	10	17	12	32	3,0	4,9	3,6	13,4
15	Проректоры (без выделения направлений)	113	8	9	20	34,5	2,3	2,7	8,4
16	Проректоры по правовым вопросам	0	8	6	42	0	2,3	1,8	17,6
17	Проректоры по работе с филиалами	0	7	8	2	0	2,1	2,4	0,8
18	Проректоры по стратегическому управлению (развитию), маркетингу и рекламе	2	5	27	40	0,6	1,5	3,9	16,7
19	Другие проректоры	23	19	36	11	7,0	5,5	10,7	4,6
	<i>Всего</i>	1676	2053	1859	1176	–	–	–	–
	<i>Средняя численность проректоров в вузе</i>	5,1	6,0	5,5	5,0	–	–	–	–
	<i>Количество подведомственных вузов</i>	328	341	335	239	100	100	100	100

\* Источник – материалы официальных сайтов российских вузов, подведомственных Минобрнауки РФ.

*Динамика численности  
проректорского корпуса российских  
университетов по функциональным  
направлениям деятельности*

«Координацию работы по основным функциональным направлениям деятельности вуза (образовательной, международной, финансово-экономической, административно-хозяйственной, науке и инновациям, управлению безопасностью, молодежной и социальной работе, капитальному строительству) осуществляют проректоры» [15, с. 428].

Как показали результаты нашего мониторинга, традиционными направлениями деятельности проректоров в вузах являются:

- управление учебной работой (проректоры по этому направлению есть во всех вузах);
- управление научной работой (84,5 % вузов);
- управление административно-хозяйственной работой (63,6 % вузов);
- управление социальным развитием и воспитательной работой (45,2 % вузов);
- управление финансово-экономической работой (28 % вузов).

Однако новые условия функционирования системы высшего образования вызвали существенные изменения в структуре проректоров высших учебных заведений (табл. 7).

Например, с 1998 года отмечается устойчивая тенденция увеличения доли вузов, имеющих первого проректора. К 2012 году эта должность была введена в 61,2 % вузов. Но в последние годы данная тенденция стала меняться, и к 2018 году должность первого проректора сохранилась только в 41 % вузов.

С одной стороны, наличие в вузе первого проректора устанавливает определенную иерархию подчиненности. От первого проректора требуется большая компетентность, чем от других проректоров. «Наличие такой должности в структуре управления вузом позволяет ректору иметь работника, который чаще и детальнее работает с другими руководителями: проректорами по различным направлениям деятельности, начальниками управлений, деканами, заведующими кафедрами» [9, с. 76].

С другой стороны, есть опасность, что, не имея строго определенной функциональной направленности, первый проректор может дублировать функции или ректора, или остальных проректоров. Следовательно, при введении в штат должности первого проректора необходимо четко обозначить круг его обязанностей, полномочий и ответственности.

Проректоры по учебной (и методической) работе, как и прежде, назначаются во всех вузах.

Должности проректоров по научной работе введены в большинстве подведомственных вузов. Тем не менее в настоящее время существует немало вузов (15,5 %), где отдельная должность проректора по научной работе отсутствует. Такая тенденция характерна для небольших вузов, в которых проректорский корпус представлен либо одним проректором, либо двумя проректорами.

Возрастающую роль в деятельности российского вуза играют социальное развитие и воспитательная работа со студентами. «Без создания определенных условий для работы профессорско-преподавательского состава, формирования благоприятного социально-психологического климата в преподавательской и студенческой среде, без работы по воспитанию студента как личности вуз может терять как потребителей своих образовательных услуг, так и тех, кто непосредственно эти услуги оказывает» [9, с. 78].

Именно это послужило, на наш взгляд, причиной существенного увеличения удельного веса проректоров по социальной и воспитательной работе – с 19,5 % в 1998 году до 45,2 % в 2018 году.

Анализ изменений удельного веса проректоров по экономическим вопросам (финансовой работе, коммерческой деятельности) показывает, что в связи с необходимостью коммерциализации высшего образования до 2012 года в штатах вузов наблюдалось увеличение числа таких проректоров. Вузам, особенно региональным, приходится выживать в жесткой конкурентной борьбе за присутствие на рынке, что обуславливает необходимость иметь руководителя – проректора с экономическим образованием, опытом экономической работы, способного учитывать и предвидеть изменения в экономической стратегии страны, касающиеся организаций высшего образования. Однако к 2018 году доля проректоров этого функционального направления сократилась и составила только 28 %.

Вместе с тем значительно (на 30 %) сократилась численность проректоров по общим вопросам, по организационной и административно-хозяйственной работе – с 93,8 % в 2006 году до 63,6 % в 2018 году. Объяснить это можно оптимизацией управленческих расходов вузов и перераспределением обязанностей этих проректоров на специальные функциональные подразделения, в зону ответственности которых входит обеспечение и поддержание материально-технической базы вуза, капитальный и текущий ремонт и др.

Современные условия развития общества, «серьезным образом влияющие на сферу высшего образования и образования в целом, а именно

увеличение роли информации и знаний в экономике, с одной стороны, и развитие технических возможностей производства, распространения и использования информации – с другой» [16, с. 102] обусловили резкое увеличение удельного веса в составе проректорского корпуса проректоров по стратегическому управлению (развитию), маркетингу и рекламе (с 0,6 до 16,7%), проректоров по правовым вопросам (с 0 до 17,6%), проректоров по безопасности и режиму (с 6,1 до 17,6%). Этими же причинами объясняется появление в составе проректорского корпуса руководителей совершенно новых функциональных направлений, например проректоров по инклюзивному образованию, лицензированию и аккредитации, развитию цифрового образования.

*Прогнозы и рекомендации по развитию функциональных зон ответственности проректоров российских вузов*

Изменения в приоритетах и условиях деятельности российских вузов не могут не отражаться на структуре и качестве работы вузовских управленцев. Ректорам вузов приходится очень серьезно подходить к формированию своего ближайшего окружения.

Безусловно, высшим учебным заведениям при определении функциональных направлений деятельности своих проректоров следует ориентироваться на целевые показатели вузов, критерии оценки их эффективности, расчеты которых проводятся в рамках ежегодных мониторингов эффективности организаций высшего образования: «образовательная деятельность, научно-исследовательская деятельность, международная деятельность, финансово-экономическая деятельность, трудоустройство выпускников, состояние профессорско-преподавательского состава»<sup>5</sup>.

Среди приоритетов деятельности вузовских менеджеров следует также выделить поиск новых бизнес-моделей развития высших учебных заведений, их адаптацию в международном экономическом пространстве, диверсификацию источников бюджетов вузов.

Формировать структуру проректорского корпуса высшего учебного заведения необходимо с учетом того, что главной зоной ответственности самого ректора является стратегическое

управление развитием вуза и взаимодействие с субъектами внешней среды (государственными и муниципальными органами, другими вузами, средствами массовой информации и др.), а также основываясь на «диверсификации полномочий и четком делении управленческих кадров на исполнительную и законодательную власть» [17, с. 5].

На наш взгляд, зоны ответственности проректоров, как и сейчас, будут охватывать в дальнейшем наиболее актуальные, функциональные направления развития университета, а для этого в штате вуза необходимы:

- первый проректор (зона ответственности – тактическое управление, координация работы проректоров и служб университета);
- проректор по научной работе;
- проректор по учебной работе;
- проректор по социальной и воспитательной работе;
- проректор по международной деятельности;
- проректор по финансовой и экономической деятельности;
- проректор по общим вопросам, организационной и административно-хозяйственной работе.

В зависимости от масштабности вуза на каждого проректора могут возлагаться две и даже три из перечисленных выше функций, а функции первого проректора – совмещаться с другими проректорскими функциями.

В силу активной цифровизации всех сфер экономики нашей страны в составе проректорского корпуса возможно увеличение удельного веса проректоров по информатизации или цифровизации.

Особым вниманием руководства страны к людям с ограниченными возможностями вызвано появление в вузах проректоров по инклюзивному образованию.

Интернационализация высшего образования усилит значение и увеличит удельный вес проректоров по международной деятельности.

Отметим, что для поддержания высокой репутации высшего учебного заведения, для успешного решения своих непосредственных функциональных задач по управлению им каждый проректор должен быть достаточно мобильным, вести активную общественную и представительскую деятельность за пределами своего вуза. Эффективными направлениями такой деятельности и активности могут быть деловые контакты ректора (проректоров), например, в Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации; Высшей аттестационной

<sup>5</sup>Методика расчета показателей мониторинга эффективности образовательных организаций высшего образования 2018 г. Утверждена 30 марта 2018 г. // КонсультантПлюс. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_295007/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_295007/) (дата обращения: 20.03.2019).

комиссии РФ; региональных органах власти; Союзе ректоров России и совете ректоров региона; федеральных учебно-методических объединениях вузов России по направлениям и специальностям своего вуза и др.

Проректоры могут более активно представлять интересы своего вуза и принимать участие в международных и всероссийских конференциях с целью обмена опытом; во всероссийских выставках по различным проблемам образования и науки; в работе диссертационных советов; в редколлегиях международных и российских журналов; в других видах управленческой и общественной деятельности.

Для методической поддержки повышения качества университетского менеджмента и, в частности, профессионализма ректоров, проректоров, деканов факультетов и заведующих кафедрами с участием авторов разработаны и используются в вузах специальные учебники, выдержавшие уже несколько изданий: «Управление высшим учебным заведением»<sup>6</sup>, «Управление факультетом»<sup>7</sup>, «Управление кафедрой»<sup>8</sup>. Эти учебники для системы дополнительного образования переработаны в 2019–2020 годах с учетом нынешнего этапа реформирования высшей школы и ускоряющегося процесса цифровизации университетского управления.

Научное обеспечение деятельности университетских менеджеров поддержано рядом недавних исследований и венчающими их монографиями [5–7, 18, 19].

Такое постоянно обновляющееся методическое обеспечение может стать основой систематического повышения квалификации ректорского и проректорского корпуса как в целом по вопросам менеджмента, так и по задачам, находящимся в их зонах ответственности. Здесь следует сделать акцент на том, что «при создании программы развития административных сотрудников университета важно учитывать особенности академической среды, понимать, как работает академический мир, чтобы обеспечивать условия, в которых реализуются образовательные и научные задачи университета» [20, с. 66]. И, конечно, одним из важных качеств любого проректора должно стать умение работать в команде. Но это – предмет отдельного разговора.

<sup>6</sup> Управление высшим учебным заведением : учебник. 5-е изд. / под редакцией В. М. Филиппова и С. Д. Резника. Москва : ИНФРА-М, 2019. 426 с.

<sup>7</sup> Управление факультетом : учебник. 3-е изд. / под редакцией С. Д. Резника. Москва : ИНФРА-М, 2020. 393 с.

<sup>8</sup> Резник С. Д. Управление кафедрой: учебник. 5-е изд., перераб. и доп. Москва : ИНФРА-М, 2020. 409 с.

## Заключение

Выполненное исследование позволяет сделать определенные обобщения.

1. Социологический портрет современного проректора российского вуза свидетельствует об омоложении, феминизации и обновлении проректорского управленческого звена. За последние двадцать лет средний возраст проректоров снизился с 52,5 до 50,9 лет, а удельный вес проректоров – женщин увеличился с 19,4 до 27,4%. Средний стаж работы в должности проректора составляет 5 лет.

2. За последние десять лет среднее количество проректоров в расчете на один вуз сократилось с 6 до 5 человек. При этом количество проректоров в вузе зависит от его статуса и масштабов и варьируется от 1 человека до 12 человек.

3. Традиционными направлениями деятельности профильных проректоров в вузах остаются: управление учебной работой (100% вузов); управление научной работой (84,5% вузов); управление административно-хозяйственной работой (63,6% вузов); управление сферой социального развития и воспитательной работы (45,2% вузов); управление финансово-экономической работой (28% вузов).

4. Современные условия глобализации, интернационализации и цифровизации системы высшего образования, оставляя неизменными базовые функциональные зоны ответственности управления вузом (учебный процесс, научная, социальная и финансово-хозяйственная работа), значительно меняют приоритеты деятельности управленческих кадров вузов, добавляя новые функции в сферу ответственности проректорского корпуса. В частности, произошло увеличение доли в проректорском корпусе проректоров по стратегическому управлению (развитию), маркетингу и рекламе (16,7%), проректоров по правовым вопросам (17,6%), проректоров по безопасности и режиму (17,6%).

Можно предположить дальнейшее повышение роли проректоров по информатизации (цифровизации), международной деятельности и инклюзивному образованию.

5. Важным направлением активизации использования потенциала проректорского корпуса российских высших учебных заведений для повышения их репутации и конкурентоспособности являются развитие мобильности проректоров, их более активная общественная и представительская позиции за пределами своих вузов.

6. Эффективная деятельность любого проректора невозможна без полного доверия к нему

ректора, предоставления необходимых полномочий и ресурсов с его стороны. При этом не должна уменьшаться значимость функции контроля и координации деятельности проректоров.

7. Разработанное в последние годы методическое и научное обеспечение деятельности управленческого звена вузов может играть важную роль в повышении его квалификации и на этой основе – эффективности деятельности.

#### Список литературы

1. Зборовский Г. Е., Амбарова П. А., Шуклина Е. А. Существует ли система высшего образования в России? // Социологические исследования. 2017. № 11. С. 76–86. DOI: 10.7868/S0132162517110095.
2. Карпов А. О. Возможен ли университет 3.0 в России? // Социологические исследования. 2018. № 9. С. 59–70. DOI: 10.31857/S013216250001959-7.
3. Попова Е. П., Климова А. В. Российские вузы: организационная специфика и выбор ориентиров развития // Социологические исследования. 2018. № 12. С. 63–72. DOI: 10.31857/S013216250003170-0.
4. Волков А. Е. Как будет меняться управление университетами // Университетское управление: практика и анализ. 2019. Т. 23, № 4. С. 6–8.
5. Управление изменениями в высшей школе / под редакцией Р. М. Нижегородцева и С. Д. Резника. Москва : ИНФРА-М, 2018. 388 с. DOI: 10.12737/monography\_5aa8ddfdb460c5.57247275.
6. Высшее образование в России: вызовы времени и взгляд в будущее / под редакцией Р. М. Нижегородцева и С. Д. Резника. Москва : ИНФРА-М, 2020. 610 с. DOI: 10.12737/1045402.
7. Резник С. Д., Сазыкина О. А. Заведующие кафедрами университетов России: ступени роста. Москва : ИНФРА-М, 2016. 193 с.
8. Макеева А. В России отчислили половину вузов. За три года прекратили существование более тысячи учебных заведений // Коммерсант. 2018. 5 февр. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3540086> (дата обращения: 23.12.2018).
9. Резник С. Д., Сазыкина О. А., Фомин Г. Б. Команда ректора: эволюция изменений структуры и содержания деятельности проректоров российских вузов // Университетское управление: практика и анализ. 2012. № 3 (79). С. 74–80.
10. Субанов Т. Т. Значение системы построения эффективной команды в повышении управленческих навыков руководителей образовательных учреждений // Молодежь в XXI веке: философия, психология, право, педагогика, экономика и менеджмент : сборник научных статей VI Международной научно-практической конференции / под научной редакцией И. А. Симоновой, М. С. Кривошековой, П. В. Кропотухиной, Е. М. Алексеевой. Екатеринбург, 2016. С. 139–142.
11. Hunter F. Training Administrative Staff to Become Key Players in the Internationalization of Higher Education. *International Higher Education*, 2018, vol. 92, pp. 16–17. DOI: 10.6017/ihe.2018.92.10280.
12. Duncan D. Valuing Professional, Managerial and Administrative Staff in HE. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 2014, iss. 2, vol. 18, pp. 38–42. DOI: 10.1080/13603108.2014.882427.
13. Ендовицкий Д. А., Бубнов Ю. А., Гайдар К. М. Влияние личности вузовского лидера на эффективность деятельности университета // Высшее образование в России. 2017. № 11. С. 79–88.
14. Резник С. Д., Макарова С. Н., Сазыкина О. А. Гендерная асимметрия в управленческой среде российских университетов // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 1. С. 94–109. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.94-109.
15. Моделирование организационной структуры управления объединенным университетом / С. Э. Майкова, Д. В. Окунев, Т. А. Салимова, Е. В. Солдатова // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 3 (88). С. 421–440. DOI: 10.15507/1991-9468.088.021.201703.421-440.
16. Баишаков Д. В. Санкционирующие решения в проектах сетевого взаимодействия в сфере высшего образования // Управленец. 2018. Т. 9, № 4. С. 102–107. DOI: 10.29141/2218-5003-2018-9-4-11.
17. Понарина Е. Каким станет завтра? Университеты ловят ветры перемен // Поиск. 2019. № 13. С. 5.
18. Резник С. Д., Фомин Г. Б., Сазыкина О. А. Ректоры России: система и механизмы профессионального становления / под редакцией С. Д. Резника. Москва : ИНФРА-М, 2013. 232 с.
19. Деканы России: социологический портрет, технологии и организация деятельности / С. Д. Резник, Г. Б. Фомин, О. А. Сазыкина, О. И. Шестернина; под редакцией С. Д. Резника. Москва : ИНФРА-М, 2013. 204 с.
20. Гринкевич Ю. В., Шабанова М. В. Программы развития административных сотрудников как один из инструментов достижения стратегических целей университета // Университетское управление: практика и анализ. 2018. № 2. С. 64–71. DOI: 10.15826/umpra.2018.02.017.

#### References

1. Zborovsky G. E., Ambarova P. A., Shuklina E. A. Sushchestvuet li sistema vysshego obrazovaniya v Rossii? [Does a System of Higher Education exist in Russia?] *Sotsiologicheskie issledovaniya*, 2017, no. 11, pp. 76–86. DOI: 10.7868/S0132162517110095. (In Russ.)
2. Karpov A. O. Vozmozhen li universitet 3.0 v Rossii? [Is University 3.0 Feasible in Russia?] *Sotsiologicheskie issledovaniya*, 2018, no. 9, pp. 59–70. DOI: 10.31857/S013216250001959-7. (In Russ.)
3. Popova E. P., Klimova A. V. Rossiiskie vuzy: organizatsionnaya spetsifika i vybor orientirov razvitiya [Russian Universities: Organizational Specifics and Development Benchmarks Choice]. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, 2018, no. 12, pp. 63–72. DOI: 10.31857/S013216250003170-0. (In Russ.)
4. Volkov A. E. Kak budet menyat'sya upravlenie universitetami [How University Management Will Change]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2019, vol. 23, no. 4, pp. 6–8. (In Russ.)
5. Nizhegorodtsev R. M. and Reznik S. D. (eds.). *Upravlenie izmeneniyami v vysshei shkole* [Change Management in Higher Education], Moscow, INFRA-M,

2018. DOI: 10.12737/monography\_5aa8ddfdb460c5.57247275. (In Russ.).

6. Nizhegorodtsev R. M. and Reznik S. D. (eds.). *Vyshee obrazovanie v Rossii: vyzovy vremeni i vzglyad v budushchee* [Higher Education in Russia: Challenges of Time and Look into the Future], Moscow, INFRA-M, 2020. DOI: 10.12737/1045402. (In Russ.).

7. Reznik S. D., Sazykina O. A. *Zaveduyushchie kafedrami universitetov Rossii: stupeni rosta* [Managers of chairs of Russian Universities: Growth Steps], Moscow, INFRA-M, 2016, 193 p. (In Russ.).

8. Makeeva A. *V Rossii otchislili polovinu vuzov. Za tri goda prekratili sushchestvovaniye boleye tysyachi uchebnykh zavedeniy* [Russia Expelled Half of the Universities. In Three Years, More than a Thousand Educational Institutions Ceased to Exist]. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3540086> (accessed 23.12.2018). (In Russ.).

9. Reznik S. D., Sazykina O. A., Fomin G. B. *Komanda rektora: evolyutsiya izmenenii struktury i sodержaniya deyatel'nosti prorektorov rossiiskikh vuzov* [Rector's Team: Evolution of Content and Structure's Changes of Pro-Rector's Activities of Russian Universities]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2012, no. 3 (79), pp. 74–80. (In Russ.).

10. Subanov T. T. *Znachenie sistemy postroeniya effektivnoi komandy v povyshenii upravlencheskikh navykov rukovoditelei obrazovatel'nykh uchrezhdenii* [The Importance of the System of the Efficient Team Building in Increasing Management Skill of Leaders of Educational Institutions]. In: I. A. Simonova, M. S. Krivoshekova, P. V. Kropotukhina, E. M. Alekseeva (eds.), *Molodezh' v XXI veke: filosofiya, psikhologiya pravo, pedagogika, ekonomika i menedzhment: sbornik nauchnykh statei VI Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Youth in the 21st Century: Philosophy, Psychology, Law, Pedagogy, Economics and Management: Proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference], Yekaterinburg, 2016, pp. 140–141. (In Russ.).

11. Hunter F. *Training Administrative Staff to Become Key Players in the Internationalization of Higher Education*. *International Higher Education*, 2018, vol. 92, pp. 16–17. DOI: 10.6017/ihe.2018.92.10280 (In Eng.).

12. Duncan D. *Valuing Professional, Managerial and Administrative Staff in HE*. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 2014, iss. 2, vol. 18, pp. 38–42. DOI: 10.1080/13603108.2014.882427. (In Eng.).

13. Endovitskiy D. A., Bubnov Yu. A., Gaidar K. M. *Vliyanie lichnosti vuzovskogo lidera na effektivnost' deyatel'nosti universiteta* [An Effect of University Leader's Confidence on the Effectiveness of a University]. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2017, no. 11, pp. 79–88. (In Russ.).

14. Reznik S. D., Makarova S. N., Sazykina O. A. *Gendernaya asimetriya v upravlencheskoi srede rossiiskikh universitetov* [Gender Asymmetry in the Management of Russian Universities]. *Integratsiya obrazovaniya*, 2017, vol. 21, no. 1, pp. 94–109. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.94-109. (In Russ.).

15. Maykova S. E., Okunev D. V., Salimova T. A., Soldatova E. V. *Modelirovanie organizatsionnoi struktury upravleniya ob'edinennym universitetom* [Modeling Organisational Management Structure of the United University]. *Integratsiya obrazovaniya*, 2017, vol. 21, no. 3 (88), pp. 421–440. DOI: 10.15507/1991-9468.088.021.201703.421-440. (In Russ.).

16. Bashmakov D. V. *Sanktsioniruyushchie resheniya v proektakh setevogo vzaimodeistviya v sfere vysshego obrazovaniya* [Authorizing Decisions in Projects of Network Interaction in Higher Education]. *Upravlenets*, 2018, vol. 9, no. 4, pp. 102–107. DOI: 10.29141/2218-5003-2018-9-4-11. (In Russ.).

17. Ponarina E. *Kakim stanet zavtra? Universitety lovyat vetry peremen* [What will be Tomorrow? Universities Catch Winds of Change]. *Poisk*, 2019, no. 13, p. 5. (In Russ.).

18. Reznik S. D., Fomin G. B., Sazykina O. A. *Rektory Rossii: sistema i mekhanizmy professional'nogo stanovleniya* [Rectors of Russia: the System and Mechanisms of Professional Development], Moscow, INFRA-M, 2013, 232 p. (In Russ.).

19. Reznik S. D., Fomin G. B., Sazykina O. A., Shesternina O. I. *Dekany Rossii: sotsiologicheskii portret, tekhnologii i organizatsiya deyatel'nosti* [Deans of Russia: Sociological Portrait, Technology and Organization], Moscow, INFRA-M, 2013, 204 p. (In Russ.).

20. Grinkevich Yu. V., Shabanova M. V. *Programmy razvitiya administrativnykh sotrudnikov kak odin iz instrumentov dostizheniya strategicheskikh tselei universiteta* [Professional Development Programmes for University Administrators as One of the Tools for Achieving University's Strategic Goals]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2018, no. 2, pp. 64–71. DOI: 10.15826/umpa.2018.02.017. (In Russ.).

*Рукопись поступила в редакцию 20.11.2019*

*Submitted on 20.11.2019*

*Принята к публикации 17.02.2020*

*Accepted on 17.02.2020*

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

**Резник Семен Давыдович** – доктор экономических наук, профессор, заведующий кафедрой «Менеджмент» Пензенского государственного университета архитектуры и строительства, заслуженный деятель науки РФ; [disser@bk.ru](mailto:disser@bk.ru).

ORCID ID0000-0001-6395-1450

SCOPUS ID7005971908

Researcher ID H-4904-2017

**Сазыкина Ольга Анатольевна** – кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры «Менеджмент» Пензенского государственного университета архитектуры и строительства; 89273682828; [soa02041978@bk.ru](mailto:soa02041978@bk.ru).

ORCID ID0000-0003-2954-8910

SCOPUS ID6507534345

Researcher ID C-5206-2017

**Semen D. Reznik** – Dr. hab. (Economics), Professor, Honored Scientist of the Russian Federation, Head of the Department of Management, Penza State University of Architecture and Construction; disser@bk.ru.

ORCID ID0000-0001-6395-1450

SCOPUS ID7005971908

Researcher ID H-4904-2017

**Olga A. Sazykina** – PhD (Engineering), Assistant Professor at the Department of Management, Penza State University of Architecture and Construction; 89273682828; soa02041978@bk.ru.

ORCID ID0000-0003-2954-8910

SCOPUS ID6507534345

Researcher ID C-5206-2017

DOI 10.15826/umpa.2020.01.009

## РОЛЬ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ИДЕНТИФИКАЦИИ СТУДЕНТОВ С УНИВЕРСИТЕТОМ

*В. О. Помялова, Н. В. Волкова*

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

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования, проведенного в одном из высокорейтинговых университетов России. Цель исследования – установить взаимосвязь между уровнями идентификации и приверженности студентов к университету и восприятием ими организационной культуры. В ходе исследования путем анкетирования были выявлены особенности восприятия студентами организационной культуры и отличия от их собственных представлений о ней, проведены измерения степени идентификации респондентов с рассматриваемой образовательной организацией и, как следствие, установлено, насколько обучающиеся демонстрируют свою приверженность к университету. В опросе, проведенном с использованием трех методик, приняли участие 150 человек. Данные обработаны при помощи статистических методов (дисперсионного, корреляционного, факторного и регрессионного анализа). Полученные результаты свидетельствовали о наличии расхождений в представлениях студентов о сложившейся культуре, но вместе с тем достоверно установлено, что в целом обучающиеся склонны демонстрировать положительные взаимоотношения с университетом. Интерес к поднятым вопросам исследования связан с ролью, которую может играть образ образовательного учреждения в аспектах управления и привлекательности для студентов. Современные университеты рассматриваются с точки зрения организаций, которые оказывают образовательные услуги, а значит, вступают в конкуренцию с прочими организациями подобного рода, что требует поиска оптимальных решений и создания конкурентных преимуществ в соответствии с ожиданиями потенциальных «клиентов». В представленной статье описан кейс студентов-бакалавров, который позволяет сделать выводы об особенностях влияния организационной культуры и образа университета на достижение лояльного отношения со стороны обучающихся. Сам факт таких взаимоотношений рассматривается в качестве необходимого современного университету преимущества для сохранения и укрепления собственных позиций на рынке образовательных услуг, а также для формирования стратегии своего развития на базе анализа текущей ситуации. *Ключевые слова:* организационная культура, идентификация с университетом, приверженность, восприятие культуры, современные университеты.

*Для цитирования:* Помялова В. О., Волкова Н. В. Роль организационной культуры в процессе идентификации студентов с университетом // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24. № 1. С. 133–146. DOI: 10.15826/umpa.2020.01.009.

DOI 10.15826/umpa.2020.01.009

## THE ROLE OF ORGANIZATIONAL CULTURE IN THE PROCESS OF STUDENTS' IDENTIFICATION WITH A UNIVERSITY

*V. O. Pomyalova, N. V. Volkova*

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

*Abstract.* The article presents the results of the research conducted in one of the top-ranked universities in Russia. The paper aims at identifying the relationship between the levels of identification and of students' adherence to the university and their perception of organizational culture. The study reveals the peculiarities of students' perception of culture

and differences from their own ideas about it. There is measured the degree of the respondents' identification with the organization and, as a result, the degree of their adherence to the university. The survey demanded three methods to be applied and 150 people to participate. The data have been processed with the help of various statistical methods (dispersion, correlation, factor, and regression analysis). The results show the discrepancies in students' ideas of the prevailing culture, but at the same time a general tendency to their positive relationships with the university. The interest in the discussed questions of the research is related to the role of an educational institution's image in the aspects of management and attractiveness for its students. Modern universities are considered to be a type of organizations, which provide educational services and therefore are forced to compete with others at the market. As a result, they are required to find optimal solutions and to create competitive advantages according to the expectations of potential «customers». The paper describes a case of undergraduate students, which allows us to draw conclusions about the peculiarities of the organizational culture and the image of the university as influencing students' loyalty. The fact of a loyal attitude is considered to be an advantage necessary for a modern university to save and strengthen its own positions at the educational services market, as well as to form a development strategy based on analyzing the current situation.

*Keywords:* organizational culture, identification with the university, adherence, culture perception, modern universities.

*For citation:* Pomyalova V. O., Volkova N. V. The role of organizational culture in the process of students' identification with a university. *University Management: Practice and Analysis*, 2020; 24(1): 133–146 (In Russ.). DOI: 10.15826/umpa.2020.01.009.

## Введение

Современные университеты, активно развиваясь, постепенно отходят от роли классических учебных заведений высшего образования, представляя организации совершенно иного типа [1]. Новая роль, которую выполняют эти учебные заведения сегодня, соединяя в себе центры по подготовке специалистов и научных кадров, а также организации, которые действуют в сотрудничестве с компаниями на рынке, помогает бизнесу принимать обоснованные решения. Соответственно специфика деятельности университета создает особую организационную культуру, и последняя ассимилируется не только его сотрудниками, но и студентами, для которых это определенным опытом по установлению новых взаимоотношений в коллективе. Именно обучающиеся зачастую становятся «амбассадорами» учебных заведений, продвигая обучение в них для своих сверстников. Таким образом, администрации вуза важно понимать, насколько тесно студенты идентифицируют себя с университетом и демонстрируют свою приверженность учебному заведению.

В литературе, посвященной исследованиям организационной культуры, наиболее популярным является определение, введенное Э. Шейном: организационная культура – это совокупность основных убеждений, сформированных самостоятельно, усвоенных или разработанных определенной группой по мере того, как она учится разрешать проблемы адаптации к внешней среде и внутренней интеграции, – которые оказались достаточно эффективными, чтобы считаться ценными, а потому передаваться новым членам в качестве правильного образа восприятия, мышления и отношения к конкретным проблемам [2].

Данная концепция появилась в среде организаций, занимающихся коммерческой деятельностью, соответственно основная цель рассматриваемого научного направления – совершенствование менеджмента и управления в компаниях. Постепенно происходит расширение контекста применения этой концепции, и она приобретает релевантность для научно-образовательных организаций, в частности и для вузов [3]. Так, университеты со своей особой внутренней средой становятся объектом исследований, что приводит к формированию различных моделей организационной культуры, достаточно специфичных для организаций иного рода. В научной литературе выделяют три типологии, которые позволяют сгруппировать университеты на основании их организационной культуры [4].

1. Типология Я. Макнея включает четыре «чистых» типа организационной культуры (энтерпрайз, корпорация, коллегия и бюрократия), которые в своем взаимодействии могут формировать комбинированные и уникальные типы.

2. Типология, основанная на рамочной конструкции конкурирующих ценностей (OCAI), предложенная Р.Э. Куинном и К.С. Камероном [5], предполагает существование следующих четырех типов организационной культуры, различающихся по доминирующим ценностям, разделяемым членами организации: рыночная культура, клановая культура, адхократическая культура и бюрократическая (иерархическая) культура. Данная модель популярна у зарубежных и отечественных исследователей, изучающих феномен организационной культуры [6].

3. В качестве третьей типологии выступает разделение университетов по характеру их деятельности и образовательному направлению.

Согласно данной типологии выделяют: гумбольдтовский тип (сочетание образования и исследовательской деятельности), наполеоновский тип (четкое разграничение исследовательской деятельности и образовательного процесса) и англо-американский тип (университет предлагает широкий спектр видов деятельности, ориентированных на рынок и его потребности).

Изучение организационной культуры вуза представляет большой интерес не только для понимания того, что являются собой современные образовательные организации и какую деятельность они реализуют, но и для возможности решения внутренних проблем. Сформированные представления участников организации и возможные разрывы таких представлений создают основу для проблем «скрытого» характера, которые удается распознать только при условии углубленного анализа существующей организационной культуры. Данная процедура была проведена в стенах Томского государственного университета [7], что позволило, в конечном счете, разработать комплекс мер по «оздоровлению» сложившегося порядка и характера взаимодействия.

Некоторые исследователи рассматривают организационную культуру университета в качестве «посредника» для создания привлекательного образа вуза [8], а значит, и его конкурентного преимущества. Поэтому диагностика – это способ найти отправную точку для достижения необходимого уровня и трансформации университета. Другим значимым фактом является то, что феномен организационной культуры тесно связан с идентификацией и приверженностью к университету. Исследования, проведенные Д. Циринг и Я. Сизовой [9], показали, что в клановой и адхократической среде формируется высокий уровень этих феноменов, в то время как в бюрократической и рыночной среде такой тенденции не наблюдается.

Помимо преобладающих ценностей и особенностей деятельности организация характеризуется и степенью принятия установленного порядка ее членами. Применительно к университетам огромную роль, безусловно, играют студенты, которые во многом позволяют поддерживать и воспроизводить существующий образ жизни. Поэтому принятие или непринятие доминирующей культуры может быть дано через понятие организационной идентификации, предложенное Б. Крайнером и Г. Эшфортом [10]: это способ, которым индивид определяет себя через принадлежность организации. Крайнер и Эшфорт выделяют четыре типа идентификации, а именно: нейтральная

идентификация, амбивалентная идентификация, положительная идентификация и дезидентификация [11]. Каждый тип может варьироваться «от полюса до полюса»: от положительного характера взаимодействия, до отрицательного, где положительная идентификация – позитивный вариант, а дезидентификация – негативный вариант отношений типа «организация – индивид». Эта классификация дает понимание характера взаимоотношений, выстраивающихся между, например, студентом и университетом. Более того, такие взаимоотношения могут влиять на прочее факторы, значимые для организации. Примером может служить исследование Р. Пинны и коллег [12], в котором было установлено, что идентификация студентов с университетом положительно влияла на стремление рекомендовать свой университет, создавая позитивный и привлекательный образ для будущих студентов, то есть проводить неформальную кампанию по продвижению своей альма-матер. Иными словами, взаимоотношения положительного типа могут приносить дополнительную выгоду, что в условиях высокой конкуренции на рынке образовательных услуг может оказаться значительным преимуществом [13].

Зачастую в литературе, посвященной исследованию организационной идентификации, возникает вопрос о соотношении этого феномена и концепции приверженности к организации. С одной стороны, наблюдается синонимичное употребление данных понятий [14]. С другой стороны, в ряде исследований показано, что концепция организационной идентификации и концепция приверженности к организации различаются и измеряются совершенно разными переменными [15]. Так, например, К. Поднар с коллегами [16] показали, что организационная идентификация представляет собой приверженность, которая, в свою очередь, складывается из идентификации с группой, принадлежащей организации, и с непосредственно самой организацией, то есть приверженность к организации выступает как более широкое понятие, включающее в себя и организационную идентификацию.

В контексте университетской среды данное понятие было включено в аналитическую модель приверженности университету, основанную на двух факторах: внешних и внутренних [17]. Так, внешними факторами выступают образ университета и его репутация, которые транслируются с помощью распространяемой в СМИ информации, рекламы и прочих каналов коммуникации. А группа внутренних факторов, представленная организационной

и символической идентификацией, – это уровень индивидуального восприятия и соотношения себя с самим университетом. Авторы данной модели предложили рассматривать организационную идентификацию в качестве аспекта приверженности университету. В итоге приверженность университету прогнозировалась на основании четырех переменных: организационной идентификации, символической идентификации, образа университета и его репутации.

Нужно отметить, что идентификация с организацией зачастую может не осознаваться в полной мере самим человеком, тогда как приверженность организации – это осознанное принятие ценностей и характера деятельности, которые оказались близки конкретному индивиду. В такой ситуации человек с большей вероятностью лоялен по отношению к организации и позитивно воспринимает ее целостный образ. Степень приверженности к организации может быть связана со степенью соответствия организации желаемому образу, как, например, было продемонстрировано в кейсе Челябинского государственного университета [9]. В результате проведенного в этом вузе исследования было установлено, что приверженность выше при условии преобладания клановой культуры с акцентом на близких взаимоотношениях членов организации, а вот смещение в сторону бюрократического типа со стремлением контролировать процесс ведения дел и устанавливать четкую иерархическую структуру, наоборот, ведет к снижению этого феномена. Таким образом, возникает вопрос: существует ли связь между характером взаимоотношений студентов с университетом (организационная идентификация) и существующей организационной культурой (в восприятии студентов).

Нам представляется крайне интересным рассмотреть восприятие студентами организационной культуры университета и сравнить ее с уровнем приверженности к нему и с идентификацией с учебным заведением. Соответственно *цель нашего исследования* – установить взаимосвязь между уровнями идентификации студентов с университетом и приверженностью к нему, а также восприятием ими организационной культуры.

Гипотезы исследования:

1) представления студентов о предпочитаемой организационной культуре университета отличаются от наблюдаемой культуры;

2) студенты, обучающиеся в различных образовательных подразделениях, входящих в состав университета, имеют разные представления об организационной культуре;

3) идентификация студентов с университетом является значимой для формирования приверженности ему;

4) студенты, обучающиеся в разных образовательных подразделениях, склонны демонстрировать разные типы идентификации.

Отсюда были сформулированы *три исследовательские задачи*.

1. Построить профили организационных культур (наблюдаемой и предпочитаемой) для студентов – представителей различных образовательных подразделений университета (Школы экономики и менеджмента, Школы социальных наук и востоковедения и юридического факультета).

2. Определить характер выстраиваемых взаимоотношений между студентами и университетом путем измерения уровня идентификации с ним.

3. Установить, существует ли связь между идентификацией с университетом и приверженностью ему.

## Программа исследования

### *Характеристика выборки*

Исследование проводилось в 2019 году в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики» в Санкт-Петербурге. В онлайн-опросе, проведенном с использованием сервиса «Google-форма», приняли участие 150 человек, но в настоящем исследовании анализировались только 118 корректно заполненных анкет. Финальная выборка была представлена студентами пяти образовательных подразделений, входящих в состав организационной структуры университета. Данные о численности респондентов, распределении их по образовательным подразделениям и по половой принадлежности, а также о процентной доле взятых для анализа анкет представлены в табл. 1.

Отметим, что проведение онлайн-опросов накладывает определенные сложности: в среднем степень заполняемости таких анкет ниже [18]. Исходя из данной особенности полученные процентные доли анкет в выборке от каждой школы считаются достаточным для последующего анализа. Стоит также указать, что в опросе преимущественно участвовали студенты 2-го и 3-го курсов (87%). Эта особенность позволяет сделать вывод о том, что полученные данные будут достаточно близки к реальной ситуации, поскольку респонденты представляют собой «переменный контингент» [19]. На первом году обучения студенты зачастую еще не «включены» в организационную культуру университета, а на последнем

Таблица 1

**Распределение задействованных в исследовании студентов  
по образовательным подразделениям и по полу**

Table 1

**Students' distribution by schools and gender**

Образовательное подразделение	Общая численность студентов (преимущественно 2-го и 3-го курса), чел.	Численность студентов, задействованных в онлайн-опросе, чел.	Доля анкет, включенных в выборку для исследования, %	Пол респондентов			
				Мужской		Женский	
				Абс.	%	Абс.	%
Школа экономики и менеджмента	326	37	11,4	23	62	14	38
Школа социальных наук и востоковедения	246	35	14	5	14	30	86
Юридический факультет	297	28	9,5	16	57	12	43
Школа гуманитарных наук и искусств	313	11	4	0	0	11	100
Школа физико-математических и компьютерных наук	24	6	25	6	100	0	0

курсе происходит постепенное их исключение в силу специфики образовательного процесса (подготовка к выпускным экзаменам, написание выпускной квалификационной работы).

*Методики исследования*

Исследование было направлено на установление взаимосвязи между уровнями идентификации студентов с университетом и приверженности ему с восприятием ими организационной культуры вуза. Соответственно подбор вопросов в анкете был ориентирован в первую очередь на оценку этих феноменов, а также на возможность сопоставления полученных результатов с зарубежными исследованиями. В опроснике использовались три зарубежные стандартизированные методики, адаптированные к российской специфике отечественными учеными.

Состояло исследование из опроса студентов-бакалавров, осваивающих различные образовательные программы. Анкета включала 4 блока, позволяющих оценить следующие аспекты:

- 1) уровень идентификации студента с университетом по четырем ее составляющим;
- 2) восприятие студентом существующей организационной культуры университета;
- 3) ожидания студента от организационной культуры университета;
- 4) уровень приверженности студента университету.

**Блок № 1.** Измерение идентификации на основании типологии Г. Крайнера и Б. Эшфорта, адаптированной О. Н. Бурмистровой для русскоязычного

контекста [20]. Для оценки по 7-балльной шкале предлагались 24 суждения от «абсолютно не согласен» до «абсолютно согласен».

Характер суждений позволяет выделить 4 основных типа взаимоотношений с организацией. Это:

– *нейтральная идентификация* (взаимоотношения типа «организация – индивид», характеризующиеся тем, что человек не склонен сопоставлять себя и организацию, но при этом и не отрицает ее деятельность);

– *дезидентификация* (отрицание и негативное восприятие образа и ценностей организации индивидом);

– *положительная идентификация* (взаимоотношения, при которых индивид склонен позитивно воспринимать и оценивать образ организации и соотносить себя с происходящими процессами);

– *амбивалентная идентификация* (отрицание некоторых составляющих организации и одновременное принятие прочих, индивид не может сформировать однозначного мнения относительно организации).

**Блоки № 2 и № 3.** Оценка организационной культуры университета на данный момент и предпочитаемый ее тип.

На основании инструментария по измерению организационной культуры OCAI [5] респондент распределяет 100 баллов между четырьмя типами культуры (большее количество баллов присуждается типу, который максимально близко отражает оцениваемую организацию) по следующим шести характеристикам: преобладающие ценности, тип

лидерства в организации, порядок ведения дел, характер взаимодействия, связующие сущности и цели организации. В итоге получается культурный профиль, отражающий степени проявления четырех типов культуры: клановой, рыночной, адхократической и бюрократической.

*Клановая культура* – культура с преобладанием разделения общих ценностей между членами организации; ее деятельность строится на соучастии и стремлении выполнять задачу совместными усилиями; дружеским взаимоотношениям уделяется центральное место.

*Рыночная культура* – культура высокой индивидуальности при преобладании духа соперничества на различных уровнях; деятельность организации строится на идее конкурентного преимущества и первенства.

*Адхократическая культура* – культура, выступающая на идее новаторства и креативного новшества; индивидуализм в нахождении новых решений поощряем; деятельность часто направлена во внешний мир для достижения поставленных целей и задач.

*Бюрократическая (иерархическая) культура* – деятельность в такой организации имеет структурно-процедурный характер, большую роль играет положение индивида в иерархической структуре; взаимоотношения диктуются ролями, которые выполняют члены организации.

**Блок № 4.** Измерение приверженности по результатам анкеты, основанной на методологии, предложенной Л. Портером [21] и позже адаптированной В. Доминьяком [22], в которой респондент давал оценку 15 суждениям по 7-балльной шкале от «абсолютно не согласен» до «абсолютно согласен». Суждения позволяют оценить уровень приверженности по отношению к организации.

#### *Методы статистической обработки результатов*

Статистический анализ был выполнен с помощью программного обеспечения RStudio для обработки данных. Для анализа использовались следующие переменные: пол, год обучения, принадлежность к конкретному образовательному подразделению, образовательная программа, а также полученные в ходе опроса переменные (уровень положительной идентификации, дезидентификации, нейтральной идентификации, амбивалентной идентификации, приверженность университету, оценка наблюдаемой организационной культуры и оценка культуры предпочитаемой по четырем типам).

Проверка гипотез исследования также проводилась с помощью программного комплекса

RStudio. В качестве статистических методов были выбраны непараметрический критерий Краскела – Уоллиса и тест ANOVA для анализа межгрупповой дисперсии и сравнения средних значений идентификации по группам; группировка проводилась по принадлежности к определенному образовательному подразделению университета; *t*-критерий Стьюдента применялся для повторных измерений парных выборок с целью сравнения восприятия респондентами организационной культуры университета. Далее для выявления возможных взаимосвязей между переменными был использован коэффициент корреляции Пирсона, проведен факторный анализ, а также построены регрессионные модели приверженности респондентов к университету.

## Результаты исследования

### *Организационная культура университета*

Для составления профиля организационной культуры университета были рассчитаны средние значения по каждому ее типу как для всей выборки респондентов, так и для студентов трех образовательных подразделений, выбранных для анализа (табл. 2).

Ниже приведены профили наблюдаемой организационной культуры университета и культуры, предпочитаемой респондентами, обучающимися в Школе экономики и менеджмента (рис. 1), в Школе социальных наук и востоковедения (рис. 2) и на юридическом факультете (рис. 3), то есть в подразделениях, представленных наибольшим количеством студентов.

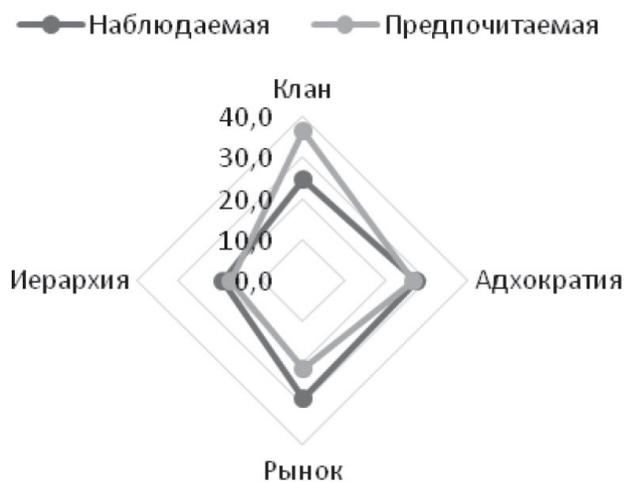


Рис. 1. Профиль организационной культуры для Школы экономики и менеджмента

Fig. 1. Organizational culture profile for School of Economics and Management

Таблица 2

## Результаты измерения составляющих организационной культуры университета

Table 2

## Measurements of the university organizational culture aspects

Образовательное подразделение	Клановая культура		Рыночная культура		Адхократическая культура		Бюрократическая культура	
	Наблюдаемая	Предпочитаемая	Наблюдаемая	Предпочитаемая	Наблюдаемая	Предпочитаемая	Наблюдаемая	Предпочитаемая
Школа экономики и менеджмента	25,2*	36,1*	28,4*	21,0*	26,8	25,6	19,6	17,2
Юридический факультет	24,4*	38,3*	29,1*	20,9*	27,6	27,0	18,9	16,4
Школа социальных наук и востоковедения	25,5*	38,2*	28,5*	21,2*	27,3	26,4	18,7	16,7
Вся выборка	24,6*	36,2*	28,8*	21,5*	27,3	26,6	19,3	17,5

\*  $p < 0,01$ .

На полученных профилях отчетливо видно смещение нынешнего состояния организационной культуры университета в сторону рыночного типа, что предполагает достаточно высокую конкурентную среду и нацеленность на получение лучшего результата. Вместе с тем заметна и другая особенность: предпочитаемая культура значительно тяготеет к клановому типу, где большее значение отводится теплым и дружеским отношениям и восприятию образовательного процесса как наставничества со стороны преподавателей.

Студенты всех трех выбранных для анализа образовательных подразделений университета оценивают организационную культуру своего вуза сходным образом. Для проверки значимости

наблюдаемых различий был применен парный  $t$ -тест, позволяющий сравнить повторные измерения. В результате статистической обработки данных были получены следующие результаты.

Статистически подтвердилось значимое различие между средними значениями клановой культуры: значениями наблюдаемой ( $M = 24,6$ ; см. табл. 2) и предпочитаемой ( $M = 36,2$ ; см. табл. 2) организационной культуры, где критерий  $t(117) = -8,2894$  ( $p < 0,05$ ). Следовательно, студенты хотели бы видеть университет как большую семью, которая разделяет общие ценности и интересы.

Рыночный тип организационной культуры, ярче проявленный для нынешнего положения дел,

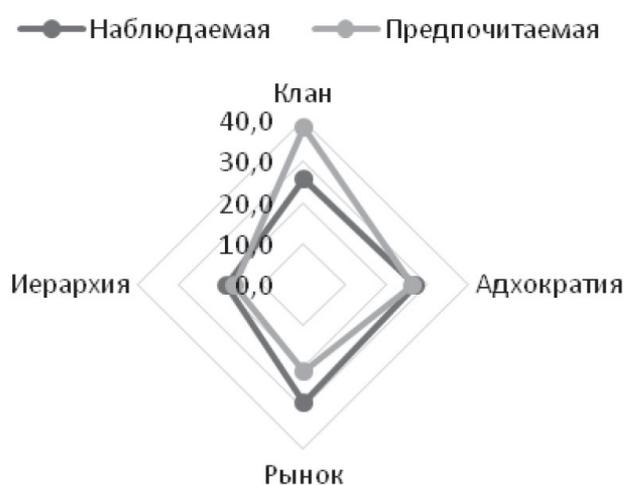


Рис. 2. Профиль организационной культуры для Школы социальных наук и востоковедения  
Fig. 2. Organizational culture profile for School of Social Sciences and Area Studies



Рис. 3. Профиль организационной культуры для юридического факультета  
Fig. 3. Organizational culture profile for Law School

где средние значения ( $M = 28,8$ ; см. табл. 2) и ( $M = 21,5$ ; см. табл. 2) со значением критерия  $t$  ( $117$ ) =  $7,899$  ( $p < 0,05$ ) для предпочитаемой культуры свидетельствуют о том, что студенты желали бы снизить степень конкурентности образовательного процесса. При этом  $t$ -тест показал, что статистически значимые различия между бюрократической и адхократической организационными культурами отсутствуют, то есть степень проявления иерархичности и стремления к инновациям в восприятии студентов приемлемы и не требуют особых изменений. Таким образом, подтвердилась наша первая гипотеза о различиях в представлениях студентов о текущей организационной культуре и ожиданиях от нее.

#### *Идентификация с университетом*

Для определения преобладающего типа идентификации, которую демонстрируют студенты, были рассчитаны средние значения по каждому из четырех ее типов (нейтральная идентификация, амбивалентная идентификация, дезидентификация и положительная идентификация). В результате было установлено, что студенты склонны демонстрировать либо нейтральную идентификацию ( $M = 3,56$ ;  $SD = 1,53$ ), либо положительную идентификацию ( $M = 3,75$ ;  $SD = 1,36$ ) с университетом.

Далее для проверки гипотезы о том, что принадлежность к определенному образовательному подразделению может являться фактором демонстрации того или иного типа идентификации с университетом, был применен критерий Краскела – Уоллиса, который не продемонстрировал значимых различий ( $p > 0,05$ ). Далее сравнение было проведено для трех образовательных подразделений университета: Школы экономики и менеджмента, Школы социальных наук и востоковедения и юридического факультета. Данная гипотеза возникла на основании предположения [23], что физическое пространство и локация организации могут внести определенный вклад в восприятие ее организационной культуры [2], а организационная структура университета предполагает наличие пяти учебных подразделений (см. табл. 1), каждое из которых территориально связано с отдельным корпусом. Иными словами, студенты, обучающиеся в определенном подразделении университета, проводят большую часть времени в определенной локации, которая могла бы наложить отпечаток на их восприятие культуры в целом. Однако результаты нашего исследования свидетельствуют, что во всех образовательных подразделениях студенты склонны воспринимать

организационную культуру университета одинаково. Таким образом, можно сделать вывод о гомогенности наблюдаемой культуры в восприятии студентов.

#### *Исследование приверженности студентов университету*

Для оценки степени приверженности студентов университету был использован факторный анализ (табл. 3), который позволил разделить значения переменной на две группы: наличие приверженности и выраженная приверженность университету. Иными словами, студенты либо склонны к высокой приверженности своему университету, которая проявляется в добросовестном отношении к учебным проектам и внеучебной активности на благо вуза сверх того, что требуется от среднестатистического студента, либо подтверждают, что университет действительно близок им по ценностям и той деятельности, которую он осуществляет.

Результаты факторного анализа привели нас к выводу, что можно отследить наличие связи между тем, какую организационную идентификацию демонстрируют студенты (преобладает положительный характер данных взаимоотношений), и тем, какая степень приверженности университету складывается в итоге. Корреляционный анализ подтвердил наличие такой взаимосвязи на эмпирическом уровне, где значение корреляции для приверженности и идентификации составило  $r(101) = 0,34$  ( $p < 0,01$ ) (табл. 4).

Поскольку на теоретическом уровне предполагается, что организационная идентификация – это часть приверженности университету [16], следующим этапом стало конструирование регрессионной модели. В качестве предикторов приверженности были выбраны нынешняя организационная культура, принадлежность к образовательному подразделению (Школа экономики и менеджмента, Школа социальных наук и востоковедения, юридический факультет) и идентификация. Значение регрессии ( $R^2 = 0,152$ ;  $F(13, 104) = 2,62$ ;  $p < 0,05$ ) позволило объяснить 15% вариаций. Значимым предиктором для приверженности, как и ожидалось, оказались идентификация ( $\beta = 0,11$ ;  $p < 0,05$ ), а также рыночный тип культуры ( $\beta = -0,12$ ;  $p < 0,05$ ). Положительная идентификация является предиктором для приверженности, направление связи положительное, тогда как рыночный тип организационной культуры приводит к снижению значения приверженности университету с более выраженным его проявлением.

Таблица 3

## Результаты факторного анализа приверженности студентов университету

Table 3

## Factor analysis results for the students' adherence to the university

Переменная	Значение ML1	Значение ML2	Преобладающий фактор
Я готов много времени уделять исследовательской и учебной деятельности на благо университета	0,06	0,69	ML2
Я рассказываю моим друзьям о том, как хорошо быть студентом университета	0,63	0,52	ML1
Я не сильно предан университету	-0,46	-0,33	ML1
Я согласен почти на любую загруженность для того, чтобы быть студентом университета	0,12	0,77	ML2
Я нахожу, что мои ценности и ценности университета очень схожи	0,35	0,61	ML2
Я горжусь тем, что могу сказать: «Я – часть университета»	0,52	0,55	ML2
Аналогичное образование я могу получить в другом университете не хуже, чем в этом	-0,65	-0,28	ML1
Ради университета я готов выполнять объемные учебные проекты в сжатые сроки	0,19	0,46	ML2
Даже незначительное повышение стоимости обучения или снижение стипендии могли бы стать поводом для отчисления из университета	-0,58	-0,05	ML1
Я рад, что выбрал именно этот университет из тех, которые рассматривал при поступлении	0,70	0,16	ML1
Преданность университету вряд ли сулит много выгод	-0,33	-0,17	ML1
Часто мне трудно согласиться с политикой университета в отношении ее студентов	-0,44	-0,08	ML2
Я действительно забочусь о судьбе своего университета	0,12	0,51	ML2
Для меня это лучший из всех университетов	0,69	0,42	ML1
Решение поступить в университет было ошибкой с моей стороны	-0,75	-0,10	ML1

Таблица 4

## Корреляции для исследуемых переменных

Table 4

## Correlations for the observed variables

Переменная	Среднее значение, <i>M</i>	Стандартное отклонение, <i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Амбивалентная идентификация	2,87	1,24	–	–	–	–	–	–	–	–
2. Дезидентификация	2,86	1,13	0,68**	–	–	–	–	–	–	–
3. Нейтральная идентификация	3,57	1,53	0,36**	0,34**	–	–	–	–	–	–
4. Положительная идентификация	3,75	1,36	-0,16	-0,23*	-0,57**	–	–	–	–	–
5. Приверженность	4,00	0,54	0,05	0,07	-0,17	0,34**	–	–	–	–
6. Адхократическая культура	27,71	7,93	-0,08	-0,09	0,13	-0,01	-0,11	–	–	–
7. Клановая культура	24,99	11,36	-0,30**	-0,35**	-0,28**	0,30**	0,22*	0,07	–	–
8. Иерархическая культура	19,69	8,96	0,13	0,24**	-0,02	-0,16	-0,11	-0,16	-0,15	–
9. Рыночная культура	29,28	10,36	0,03	0,10	-0,03	-0,03	-0,23*	0,20*	-0,29**	0,14

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

Вторая модель предполагала конструирование приверженности на основании значения кланового типа организационной культуры, взаимодействия переменных идентификации (анализ каждого из четырех ее типов) с принадлежностью к одному из образовательных подразделений со значением регрессии  $R^2 = 0,115$ ;  $F(6, 94) = 3,16$ ;  $p < 0,05$ , объясняющей порядка 12% вариаций. Данная модель привела к интересному результату: идентификация со Школой экономики и менеджмента оказалась значимым предиктором ( $\beta = -0,03$ ;  $p < 0,05$ ), который приводит к снижению уровня приверженности университету. Иными словами, чем более студент ассоциирует себя со Школой экономики и менеджмента, тем менее он привержен университету в целом. Такого эффекта не наблюдается для других образовательных подразделений, используемых для сравнительного анализа. Из этого следует, что принадлежность к определенному образовательному подразделению опосредует приверженность университету, меняя степень влияния идентификации как предиктора.

## Обсуждение

Исходя из поставленных в исследовании задач были получены следующие результаты.

Во-первых, в настоящее время студенты воспринимают организационную культуру как ориентированную на рыночный тип отношений, при этом для них более желаемым является клановый тип организационной культуры. Данная ситуация, вероятнее всего, складывается из-за специфики образовательного процесса. Университет делает большой упор на рейтинговую систему, подчеркивая значимость данного фактора как для личной репутации каждого студента, так и для общей репутации вуза. Находящаяся в открытом доступе система рейтингования студентов каждой образовательной программы – один из ключевых факторов создания конкурентной среды. Более того, положение в рейтинге порой дает студентам значимые преимущества в виде скидки на оплату обучения или возможности перехода на бюджетную форму обучения, что представляет собой значимый стимул для достижения наилучшего результата. В данном контексте переход с платной формы обучения на бесплатную можно рассматривать как ценный и ограниченный ресурс, заставляющий вести условную борьбу. А в качестве внешнего фактора, формирующего значимость и ценность конкуренции, выступает активная трансляция университетом

через различные каналы коммуникации (например, в новостях на сайте университета и на официальных страницах популярных социальных сетей) статистики о своем положении в международных рейтингах по качеству образования, внедрению инноваций и тому подобного. Таким образом, университет делает упор на стремление занимать ведущее положение. Однако в среде студентов, скорее, преобладает желание находиться в окружении друзей и наставников без стремления продемонстрировать наилучший результат, что получило отражение в профиле предпочитаемого типа культуры. Объяснить это можно особенностью выполнения учебных заданий: многие учебные проекты строятся на командной работе, где без должной кооперации и взаимопонимания нет возможности достигнуть хорошего результата. При этом полученная оценка – тоже зачастую результат общего труда, но рейтинговая система вносит в данное обстоятельство диссонанс, заставляя студентов конкурировать с теми, кто выполняет общее с ними дело. Вероятно, построение процесса обучения на основании командного взаимодействия с акцентом на личном успехе как итоге всей деятельности и создает тот самый разрыв между тем, что наблюдают студенты, и тем, что они желали бы наблюдать в перспективе. Еще одним объяснением обсуждаемого феномена может служить исторически сложившаяся культура студенчества, идеальным образцом которой служат объединения студентов в западной системе, рассмотренные в работе Р. В. Дорохиной [24]. Студенческие общества, или корпорации, существующие в университетах Европы и Северной Америки, представляют собой неотъемлемую часть образовательного учреждения, выступая как орган управления и как самоорганизованная и активная социальная группа с четкой установкой на совместную деятельность и создание крепких дружеских связей. Обращаясь к самым ранним примерам студенческих обществ, будь то тайные содружества или объединения с целью осуществления воспитательной работы, зачастую можно увидеть, что их активность и принципы работы были приведены в согласие с кодексами и сводами правил, ориентированных на братство, единство и равенство. Указанные выше установки и ценности во многом соотносятся с характеристиками кланового типа в модели рамочной конструкции конкурирующих ценностей. Именно совместная деятельность с акцентом на дружественность и схожесть интересов стала идеалом студенческой культуры. В Советском Союзе подобных форм взаимодействия не наблюдалось, а сегодня все

большее количество отечественных высших учебных заведений стремятся перенять западную модель, что, вероятно, и становится основой для образа, создаваемого самими студентами еще на этапе поступления.

Во-вторых, можно считать, что студенты выстраивают с университетом положительные по характеру взаимоотношения. Нейтральная и положительная идентификация – это такой характер взаимодействия индивида с организацией, при котором он либо достаточно спокойно воспринимает происходящее в организации, не отождествляя себя с ней, но и не отрицая факта принадлежности, либо воспринимает организацию как близкую по личным ценностям, убеждениям и осуществляемой деятельностью. Университет воспринимается студентами позитивно, а не как место, которое никак не соотносится с их ожиданиями и стремлениями. Данный аспект, как подтверждают прочие исследования, значим для постоянного притока и роста числа будущих абитуриентов, обеспечивающих стремление к развитию самой образовательной организации. Положительная оценка может становиться вторичной выгодой, поддерживая репутацию вуза.

В-третьих, приверженность университету во многом диктуется организационной идентификацией, то есть положительным взаимодействием между организацией и индивидом. Однако регрессионная модель продемонстрировала, что при условии идентификации студента со Школой экономики и менеджмента заметен обратный эффект: приверженность университету становится менее выраженной. Скорее всего, возможное объяснение данного эффекта связано с тем, что на образовательные программы «Экономика» и «Менеджмент» как на самые первые направления обучения в университете ведется самый большой прием студентов, а соотношение бюджетных и платных мест в этой школе может составлять иную пропорцию, чем в прочих образовательных подразделениях. Более того, в Школе экономики и менеджмента высок отсев студентов, поскольку сама по себе образовательная программа имеет высокую степень сложности, обеспечивая всестороннюю и качественную подготовку будущих экономистов и менеджеров, которых ждет жесткая конкуренция на рынке труда. Другим фактором, способным объяснить описанный эффект, может являться то, что средняя успеваемость студентов, отражаемая на сайтах программ, у обучающихся по данным направлениям подготовки в среднем ниже, что становится дополнительным барьером для высокой позиции в рейтинге, а значит,

формирует конкурентную обстановку. При этом конкуренция – главный аспект организационной культуры рыночного типа, который, в свою очередь, является негативным предиктором для приверженности университету.

## Заключение

Согласно результатам проведенного исследования в университете сложилась организационная культура, тяготеющая к рыночному типу (на основании классификации К. С. Камерона и Р. Э. Куинна [5]). Желаемая организационная культура университета в представлении студентов акцентируется на семейных ценностях и значимости межличностного взаимодействия, а также доверия членов организации, что характерно для кланового типа.

Установлено, что организационная идентификация, позволяющая охарактеризовать взаимоотношения студентов с университетом, является значимым предиктором приверженности университету, то есть чем положительнее выстраиваются взаимоотношения, тем больше индивид склонен признавать себя частью организации и соотносить себя со всеми происходящими в ней процессами. Также выявлено, что сложившаяся в университете организационная культура снижает степень приверженности студентов своему вузу (при этом, вероятно, чем более конкурентна среда, в которой находятся студенты, тем более они склонны к тому, чтобы разделять себя и университет).

В целом же чем ближе будет организационная культура университета к желаемому студентами типу, тем вероятнее, что университет начнет восприниматься ими положительно. Приверженность студентов университету может стать одним из факторов его развития, наращивания исследовательской базы и улучшения значимых для него показателей, что как для самого университета, так и для обучающихся.

В рамках исследуемого кейса установлен разрыв между представлениями студентов о желаемой и реальной организационной культуре университета, что требует создания условий для ее трансформации с целью большей вовлеченности обучающихся в жизнь вуза. Например, в качестве одного из механизмов можно рассмотреть студенческие объединения, созданные по западному образцу [24], которые позволят студентам принимать непосредственное участие в решении внутриуниверситетских вопросов. Различные студенческие советы и органы самоуправления могут внести значительный вклад в формирование

эффективного взаимодействия типа «университет – студент», предоставляя обеим сторонам как определенные свободы, так и ответственность за принятые решения и стимулируя тем самым активную совместную деятельность. Университет должен стать местом самореализации студентов, осуществляя их первичную поддержку опытными наставниками и партнерами. В результате можно получить хорошо выстроенную коммуникацию между различными структурами внутри самого университета, вовлекая как можно большее количество его представителей в различные процессы. Это позволит в будущем создать основу для укрепления роли ценностей и практик организационной культуры кланового типа, а в качестве дополнительного позитивного факта можно ожидать чуть большего смещения в сторону адхократического типа посредством реализации студенческих проектов, что в перспективе позволит усовершенствовать имеющуюся научно-исследовательскую базу.

Более того, нынешняя организационная культура университета нуждается в снижении степени конкурентности среды, во многом культивируемой рейтинговой системой. Рейтинговая система строится на успеваемости студента и не включает в себя иные, не менее значимые, критерии. Поэтому, вероятно, стоит пересмотреть способ формирования рейтинга студентов, включив в него такие, например, критерии, как активная деятельность вне учебы, спортивные достижения, общественная деятельность. Внимание к данным критериям позволит вовлечь во внутриуниверситетские проекты многих студентов, создав все условия для поддержания в вузе духа клановости.

#### Список литературы

1. Ключев А. К. Университеты и бизнес: перспективы развития диффузных структур и процессов // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 6. С. 72–80.
2. Schein E. H. *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco – Washington – London : Jossey-Bass Publishers, 1985. 358 p.
3. Tierney W. G. Organizational culture in higher education: Defining the essentials. *The Journal of Higher Education*, 1988, vol. 59, no. 1, pp. 2–21.
4. Lacatus M. L. Organizational culture in contemporary university. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2013, vol. 76, pp. 421–425.
5. Камерон К., Куинн Р. Диагностика и изменение организационной культуры. Санкт-Петербург : Питер. 2001. 311 с.
6. Александрова А. С. Исследование организационной культуры классического университета по методике OSAI // Человеческие ресурсы как основа социально-экономического развития региона : материалы III HR-форума руководителей и специалистов в области управления персоналом, посвященного 100-летию РГУ имени С. А. Есенина / отв. ред. О. В. Василенкова, Е. А. Анисина. Рязань : Концепция, 2016. С. 5–10.
7. Гулуус Н. С., Пак В. Д. Диагностика и изменение корпоративной культуры университета (опыт национального исследовательского Томского государственного университета) // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2017. № 38. С. 79–94.
8. Троцук И. В., Суховерова Д. В. Корпоративная культура как инструмент повышения конкурентоспособности вуза // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 11. С. 44–54.
9. Tsiring D., Sizova Y. The Peculiarities of the Adherence and Identification as Components of the Organizational Culture of Modern University. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2018, vol. 238, pp. 665–669.
10. Kreiner G. E., Ashforth B. E. Evidence toward an Expanded Model of Organizational Identification. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 2004, vol. 25, no. 1, pp. 1–27.
11. Vijayakumar V. S. R., Padma R. N. Impact of Perceived Organizational Culture and Learning on Organizational Identification. *International Journal of Commerce and Management*, 2014, vol. 24, no. 1, pp. 40–62.
12. Pinna R., Carrus P. P., Musso M., Cicotto G. The Effects of Students: University Identification on Student's Extra Role Behaviours and Turnover Intention. *The TQM Journal*, 2018, vol. 30, no. 5, pp. 458–475.
13. Шуринкина Е. В. Оценка качества образования в формировании человеческого капитала // Бизнес. Образование. Право. 2016. № 3 (36). С. 138–143.
14. Meyer J. P., Allen N. J. A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment. *Human Resource Management Review*, 1991, vol. 1, no. 1, pp. 61–89.
15. Knippenberg D. van, Sleebos E. Organizational Identification versus Organizational Commitment: Self-Definition, Social Exchange, and Job Attitudes. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 2006, vol. 27, no. 5, pp. 571–584.
16. Podnar K., Golob U., Jančič Z. Identification with an Organisation as a Dual Construct. *European Journal of Marketing*, 2011, vol. 45, no. 9/10, pp. 1399–1415.
17. Steiner L., Sundström A. C., Sammalisto K. An Analytical Model for University Identity and Reputation Strategy Work. *Higher Education*, 2013, vol. 65, no. 4, pp. 401–415.
18. Benfield J. A., Szlemko W. J. Internet-Based Data Collection: Promises and Realities. *Journal of Research Practice*, 2006, vol. 2, no. 2, Article D1.
19. Пушных В. А. Сравнение восприятия организационной культуры университета преподавателями и студентами // Университетское управление: практика и анализ. 2019. Т. 23, № 1/2. С. 122–130.
20. Бурмистрова О. Н. Организационная идентификация и оценка сотрудниками эффективности деятельности

руководителя : дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2010. 183 с.

21. Porter L. W., Crampon W. J., Smith F. J. Organizational Commitment and Managerial Turnover: A Longitudinal Study. *Organizational Behavior & Human Performance*, 1976, vol. 15, no. 1, pp. 87–98.

22. Доминьяк В. Организационная лояльность: основные подходы // Менеджер по персоналу. 2006. № 4. С. 34–40.

23. Яблонскене Н. Л. Корпоративная культура современного университета // Университетское управление: практика и анализ. 2006. № 2 (42). С. 7–25.

24. Дорохина Р. В. Этические принципы и ценностные установки студенческих корпораций Европы и Северной Америки : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Москва, 2013. 23 с.

### References

1. Klyuev A. K. University i biznes: perspektivy razvitiya diffuznykh struktur i protsessov [Universities and Business: Prospects of Development of Diffused Structures and Processes]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2018, vol. 22, no. 6, pp. 72–80. (In Russ.).

2. Schein E. H. Organizational Culture and Leadership. San Francisco – Washington – London: Jossey-Bass Publishers, 1985. 358 p. (In Eng.).

3. Tierney W. G. Organizational culture in higher education: Defining the essentials. *The Journal of Higher Education*, 1988, vol. 59, no. 1, pp. 2–21. (In Eng.).

4. Lacatus M. L. Organizational culture in contemporary university. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2013, vol. 76, pp. 421–425. (In Eng.).

5. Cameron K. S., Quinn R. E. Diagnosing and Changing Organizational Culture. Saint Petersburg: Piter, 2001. 311 p. (In Russ.).

6. Aleksandrova A. S. Issledovanie organizatsionnoi kul'tury klassicheskogo universiteta po metodike OCAI [A study of the organizational culture of a classical university using the OCAI method]. In: Vasilenkova O. V., Anisina E. N. (eds) *Chelovecheskie resursy kak osnova sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya regiona* [Human Resources as a Basis of Social and Economic Development of the Region]: *Proceedings of the III HR-forum for Managers and Specialists*, Ryazan, 2016, pp. 5–10. (In Russ.).

7. Gulius N. S., Pak V. D. Diagnostika i izmenenie korporativnoi kul'tury universiteta (opyt natsional'nogo issledovatel'skogo Tomskogo gosudarstvennogo universiteta) [Diagnosis and Changing University's Corporate Culture (Experience of National Research Tomsk State University)]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya*, 2017, no. 38, pp. 79–94. (In Russ.).

8. Trotsuk I. V., Sukhoverova D. V. Korporativnaya kul'tura kak instrument povysheniya konkurentosposobnosti vuza [Corporate Culture as a Tool for Improving University's Competitiveness]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2018, vol. 27, no. 11, pp. 44–54. (In Russ.).

9. Tsiring D., Sizova Y. The Peculiarities of the Adherence and Identification as Components of the Organizational Culture of Modern University. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2018, vol. 238, pp. 665–669. (In Eng.).

10. Kreiner G. E., Ashforth B. E. Evidence toward an Expanded Model of Organizational Identification. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 2004, vol. 25, no. 1, pp. 1–27. (In Eng.).

11. Vijayakumar V. S. R., Padma R. N. Impact of Perceived Organizational Culture and Learning on Organizational Identification. *International Journal of Commerce and Management*, 2014, vol. 24, no. 1, pp. 40–62. (In Eng.).

12. Pinna R., Carrus P. P., Musso M., Cicotto G. The Effects of Students: University Identification on Student's Extra Role Behaviours and Turnover Intention. *The TQM Journal*, 2018, vol. 30, no. 5, pp. 458–475. (In Eng.).

13. Shirinkina E. V. Otsenka kachestva obrazovaniya v formirovani chelovecheskogo kapitala [Evaluation of the quality of education in the formation of human capital]. *Biznes. Obrazovanie. Pravo*, 2016, no. 3 (36), pp. 138–143. (In Russ.).

14. Meyer J. P., Allen N. J. A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment. *Human Resource Management Review*, 1991, vol. 1, no. 1, pp. 61–89. (In Eng.).

15. Knippenberg D. van, Sleebos E. Organizational Identification versus Organizational Commitment: Self-Definition, Social Exchange, and Job Attitudes. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 2006, vol. 27, no. 5, pp. 571–584. (In Eng.).

16. Podnar K., Golob U., Jančič Z. Identification with an Organisation as a Dual Construct. *European Journal of Marketing*, 2011, vol. 45, no. 9/10, pp. 1399–1415. (In Eng.).

17. Steiner L., Sundström A. C., Sammalisto K. An Analytical Model for University Identity and Reputation Strategy Work. *Higher Education*, 2013, vol. 65, no. 4, pp. 401–415. (In Eng.).

18. Benfield J. A., Szlemko W. J. Internet-Based Data Collection: Promises and Realities. *Journal of Research Practice*, 2006, vol. 2, no. 2, Article D1. (In Eng.).

19. Pushnykh V. A. Sravnenie vospriyatiya organizatsionnoi kul'tury universiteta prepodavatel'yami i studentami [Perception of the University Organizational Culture by Academics vs. Students]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2019, vol. 23, no. 1/2, pp. 122–130. (In Russ.).

20. Burmistrova O. N. Organizatsionnaya identifikatsiya i otsenka sotrudnikami effektivnosti deyatelnosti rukovoditelya [Organizational Identification and Co-Workers' Assessment of the Management Effectiveness], Doctor's thesis, Moscow, 2010, 183 p. (In Russ.).

21. Porter L. W., Crampon W. J., Smith F. J. Organizational Commitment and Managerial Turnover: A Longitudinal Study. *Organizational Behavior & Human Performance*, 1976, vol. 15, no. 1, pp. 87–98. (In Eng.).

22. Dominyak V. Organizatsionnaya loyal'nost': osnovnye podkhody [Organizational Commitment: Basic Approaches]. *Menedzher po personalu*, 2006, no. 4, pp. 34–40. (In Russ.).

23. Yablonskene N. L. Korporativnaya kul'tura sovremennogo universiteta [Corporate Culture of the Modern University]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2006, no. 2 (42), pp. 7–25. (In Russ.).

24. Dorokhina R. V. Eticheskie printsipy i tsennostnye ustanovki studencheskikh korporatsii Evropy i Severnoi Ameriki [Ethic Principles and Values of Student Corporations in Europe and North America], Abstract of Doctor's thesis, Moscow, 2013, 23 p. (In Russ.).

*Рукопись поступила в редакцию 27.11.2019*  
*Submitted on 27.11.2019*

*Принята к публикации 06.02.2020*  
*Accepted on 06.02.2020*

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

**Волкова Наталья Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент Департамента менеджмента факультета Санкт-Петербургская школа экономики и менеджмента, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; [nv.volkova@hse.ru](mailto:nv.volkova@hse.ru).

**Помялова Валерия Олеговна** – студентка ОП «Социология и социальная информатика», Санкт-Петербургская школа социальных наук и востоковедения, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; [vopomyalova@edu.hse.ru](mailto:vopomyalova@edu.hse.ru).

**Natalia V. Volkova** – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Management, St. Petersburg School of Economics and Management, National Research University Higher School of Economics; [nv.volkova@hse.ru](mailto:nv.volkova@hse.ru).

**Valeria O. Pomyalova** – Student of Educational Programme «Sociology and Social Informatics», St. Petersburg School of Social Science and Area Studies, National Research University Higher School of Economics; [vopomyalova@edu.hse.ru](mailto:vopomyalova@edu.hse.ru).

Университетское управление: практика и анализ  
Издается с 1997 года  
Том 24, № 1, 2020

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. Ключева*  
Редактор и корректор *Е. И. Маркина*  
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: 8 (343) 371-10-03, 371-56-04  
8 (912) 640-38-22  
E-mail: publishing@umj.ru; umj.university@gmail.com

Электронная версия журнала: <http://umj.ru>

Подписано в печать 15.04.2020 г.  
Формат 60×84 1/8. Уч.-изд. л. 17. Тираж 500 экз. Заказ № \_\_\_\_  
Отпечатано в Издательско-полиграфическом центре УрФУ  
620000, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4

University Management: Practice and Analysis  
Founded in 1997  
Vol. 24, No. 1, 2020

Founders:

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

Publishers:

Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin  
Non-commercial partnership «Journal «University Management: Practice and Analysis»

Subscription index in the Rospechat catalogue № 46431  
One copy of this edition is worth P1500



Editorial board

Editor-in-chief *O. Klyueva*  
Editor and proofreader *E. Markina*  
Translator *V. Bortnikov*  
Computer imposition *V. Taskaev*  
Design *A. Tropin*  
Internet-editor *Kh. Sarukhanyan*  
Technical editor *Yu. Frantsuzova*

Journal Registration Certificate  
PI No. FS 77-74243 as of 02.11.2018

Editorial Board Address:

Office 243, 51 Lenin ave., 620083, Ekaterinburg, Russia  
Phone / fax: +7 (343) 371-10-03, 371-56-04  
+7 (912) 640-38-22  
E-mail: publishing@umj.ru; umj.university@gmail.com

On-line version of the magazine: <http://umj.ru>

Signed to print 15.04.2020 r.  
Format 60×84 1/8. Published sheets 17. Circulation 500 copies. Order № \_\_\_\_

Publisher – Ural Federal University Publishing Centre  
4 Turgenev str., 620000, Ekaterinburg, Russia

## ПРИОБРЕТЕНИЕ ЖУРНАЛА В 2020 ГОДУ (подписной индекс 46431)

Наименование издания	Первое полугодие 2020 года			Второе полугодие 2020 года			Весь 2020 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)	2	1500	3000	2	1500	3000	6600
Журнал «Университетское управление: практика и анализ» (pdf-файл):	2	900	1800	2	900	1800	3600
Корпоративная подписка для управленческих команд вузов*	2	–	–	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](mailto:umj.university@gmail.com) или [publishing@umj.ru](mailto:publishing@umj.ru)), в которой указать плательщика, почтовый адрес для отправки журнала, а также год, номер выпуска, количество экземпляров.  
На основании заявки вам будет выставлен счет, при необходимости заключен договор. Оплата через банк по выставленному счету, договору.
- При приобретении журнала через редакцию для физических лиц нужно подать заявку на сайте журнала (<http://umj.ru/subscribe>), 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» адресован руководителям отечественных вузов и распространяется как в государственных, так и в негосударственных высших учебных заведениях России. Журнал публикует материалы по актуальным проблемам управления вузами, знакомит с лучшими практиками управления, информирует о программах и проектах в области университетского менеджмента.

Авторами журнала являются практические работники, руководители вузов, специалисты в области университетского управления, представители органов власти.

Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки Российской Федерации журнал включен 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 ее **в электронном виде в электронную редакцию**. К статье прилагаются: **аннотация** (объем до 200–250 слов); **ключевые слова**; **сведения об авторе** (ученая степень, звание, должность, место работы, адрес организации; координаты: рабочий телефон, электронная почта, почтовый адрес на русском и английском языках; **список литературы**; **список литературы на латинице** (раздел «References»). Объем статьи вместе с сопроводительным материалом – до 1,5 а. л. (1 а. л., он же авторский лист, составляет 40 тыс. знаков с пробелами).

Редакция может публиковать статьи в порядке обсуждения, не разделяя точки зрения авторов. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации.

Подробную информацию о требованиях к оформлению статей можно прочитать на сайте журнала: [www.umj.ru](http://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](mailto:umj.university@gmail.com)  
[publishing@umj.ru](mailto:publishing@umj.ru)  
[www.umj.ru](http://www.umj.ru)



# UNIVERSITY MANAGEMENT: PRACTICE AND ANALYSIS

Journal «**University Management: Practice and Analysis**» is a Russian edition, which is addressed to academy leaders and distributed to more than 750 state and non-governmental 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-typed pages; the **abstract** of the an article not more than 200–250 words, **keywords; information about the author** (academic degree, academic status, place of employment, business telephone number, e-mail address, postal business address), in Russian and English; **bibliography and references**.

The Editorial Board may publish articles for discussion, without sharing the author's views. The author is responsible for ensuring authenticity of economic and statistical data, facts, quotations, proper names and other information made use of in the article, as well as for the absence of data not subject to open publication.

More detailed information about article presentation can be found at the journal website [www.umj.ru](http://www.umj.ru)

## Subscription

For taking out a subscription it is necessary to send an application pointing out return postal address as well as a copy of a payment draft. Please send the following items to the address of the Editorial Board.

### Journal Bank data

Individual tax number 6670035271  
Journal «University management»  
Dollar settlement account 40703810463040000067  
To Branch of UBRD, PJSC of Ekaterinburg  
Correspondent account 30101810900000000795  
Bank identification code 046577795

### Editorial Board address:

51 Lenina ave., Ekaterinburg, 620083.  
Tel. /fax: +7 (343) 371-10-03, 371-56-04  
E-mail: [umj.university@gmail.com](mailto:umj.university@gmail.com)  
[publishing@umj.ru](mailto:publishing@umj.ru)  
[www.umj.ru](http://www.umj.ru)