



УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ

Выходит 4 раза в год

Том 24, № 4, 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

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

В. А. Бублик

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

N. Burquel

International Higher Education Expert/Director BCS, Luxembourg

А. В. Воронин

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

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

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, №4, 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 Republik

A. A. Bataev

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

M. A. Borovskaya

President of Southern Federal University, Dr. hab. (Economics), Professor, Rostov-on-Don

V. A. Bublik

Rector of the Ural State Law University, Dr. hab. (Law), Professor, Ekaterinburg

N. Burquel

International Higher Education Expert/Director BCS, Luxembourg

I. I. Gancherenok

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

I. R. Efimov

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

A. K. Klyuev

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

G. V. Mayer

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

A. Yu. Prosekov

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

R. G. Strongin

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

T. V. Terentieva

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

A. V. Voronin

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

Liu Xiaohong

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

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛОНКА

Карелина И. Г.

Чем нам запомнится уходящий 2020-й... 5

УНИВЕРСИТЕТЫ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

Клячко Т. Л., Синельников-Мурылев С. Г.

Российское высшее образование и воздействие на него пандемии коронавируса 9

Ларионова В. А., Семенова Т. В., Шмелева Е. Д., Дайнеко Л. В., Юрасова И. И.

Вынужденный переход на дистанционное обучение: ожидания и опасения студентов 22

ЭТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ УНИВЕРСИТЕТА

Дремова О. В.

Политика российских вузов в отношении академического мошенничества студентов: наказание или воспитание? 30

СТРАТЕГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ УНИВЕРСИТЕТОМ

Ефимов В. С., Лаптева А. В.

Университет как интеллектуальный полис: управление развитием в терминах политики 46

Судакова А. Е., Сандлер Д. Г., Тарасьева Т. В.

Конкуренция между вузами: концептуальный анализ 58

Синь Фанкунь

Реализация в КНР проекта «Первоклассные университеты и специальности международного уровня»: роль местных органов власти 75

ЭФФЕКТИВНОСТЬ УНИВЕРСИТЕТА

Егоров А. А.

Оценка эффективности деятельности университетов на основе их производственных функций 87

Челомбитко А. Н.

Влияние бережливого производства на основные результаты деятельности вузов 100

РЫНКИ УНИВЕРСИТЕТА

Балаева О. Н., Обущарова М. К.

Модель принятия решения о покупке при выборе магистерской программы 116

ОБЗОРЫ И КОНФЕРЕНЦИИ

Крячко В. И.

Оценка академической мобильности исследователей: возможности и ограничения существующих подходов 130

Другова Е. А.

Передовые технологии, трансформирующие образование: обзор Международной конференции EdCrunch Томск 2020 146

EDITORIAL COLUMN

What will the expiring year 2020 be best remembered for...

UNIVERSITIES IN THE PANDEMIC CONDITIONS

Klyachko T. L., Sinelnikov-Murylev S. G.

Russian Higher Education as Influenced by the COVID-19 Pandemic

Larionova V. A., Semenova T. V., Shmeleva E. D., Daineko L. V., Yurasova I. I.

Forced Transition to Distance Learning: Students' Expectations and Concerns

ETHICAL VALUES OF THE UNIVERSITY

Dremova O. V.

Russian University Policies on Students' Academic Dishonesty: Punishment or Mental Training?

STRATEGIC UNIVERSITY MANAGEMENT

Efimov V. S., Lapteva A. V.

University as an Intellectual Polis: Development Management in Policy Terms

Sudakova A. E., Sandler D. G., Tarasyeva T. V.

Competition among Universities: Conceptual Analysis

Xin F.

«Double First-Class» Project Implementation: The Influence of Local Government in China

UNIVERSITY EFFICIENCY

Egorov A. A.

University Efficiency Evaluation Based on Educational Production Functions

Chelombitko A. N.

The Influence of Lean Manufacturing over the Main Results of Universities' Performance

UNIVERSITY MARKETS

Balaeva O. N., Obushcharova M. K.

Purchase Decision Model in the Context of Choosing a Master's Program

CONFERENCES & REVIEWS

Kryachko V. I.

Academic Mobility Assessment: the Strengths and Limitations of Different Approaches

Drugova E. A.

Advanced Technologies Transforming Modern Education: Review of the Conference EdCrunch Tomsk 2020

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 Ключев*

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*



ЧЕМ НАМ ЗАПОМНИТСЯ УХОДЯЩИЙ 2020-Й... WHAT WILL THE EXPIRING YEAR 2020 BE BEST REMEMBERED FOR...



И. Г. Карелина

*Член редакционной коллегии, старший директор
по стратегическому развитию НИУ ВШЭ,
исполнительный директор Ассоциации «Глобальные университеты»*

Заканчивается 2020 год. Накануне нового года всегда вспоминаются наиболее яркие и значимые события года уходящего. В этом году их было много, но на систему высшего образования наибольшее влияние оказали два.

Первое – выступление Президента Российской Федерации В. В. Путина 15 января 2020 года с Посланием Федеральному собранию¹, в котором были обозначены ключевые изменения в развитии экономики, и последующие уточнения национальных целей развития в Указе Президента РФ от 21 июля 2020 года².

Второе – пандемия коронавирусной инфекции, которая задала вектор ускоренного развития многим областям знаний и обнажила системные

проблемы как в высшем образовании, так и в науке, которые требуют оперативного их решения.

Послание Президента Российской Федерации расставило новые акценты и определило новые задачи в развитии отечественного высшего образования и отечественной науки.

Ближайшие изменения коснутся и увеличения бюджетных мест в вузах, и практической ориентированности подготовки студентов в непосредственной ее связке с бизнесом, и возможности студентам после второго курса выбирать новое направление или программу обучения, в том числе смежным профессиям, и целевого характера подготовки медицинских кадров. Все это требует быстрой перестройки всей системы подготовки кадров в вузах с ориентацией на ее гибкость и возможность оперативно отвечать на вызовы и потребности экономики.

Современный мир меняется стремительно. В исследовательской повестке на первый план уже вышли междисциплинарные научные работы и технологические изменения, поскольку потребность в них в настоящее время крайне высока. Ускоренное развитие уже обозначено для

¹ См.: Послание Президента Российской Федерации от 15 января 2020 года б/н (О положении в стране и основных направлениях внутренней и внешней политики государства) // Президент России: официальный сайт. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45148> (дата обращения: 23.08.2020).

² Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 года № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» // Президент России: официальный сайт. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (дата обращения: 23.08.2020).

таких областей знания, как генетика, новые материалы, источники энергии, искусственный интеллект, цифровые технологии и сопряженные с ними сферы.

В Указе Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 года «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» целевым ориентиром в науке и высшем образовании обозначено обеспечение присутствия Российской Федерации в числе десяти ведущих стран мира по объему научных исследований и разработок, в том числе за счет создания эффективной системы высшего образования. Этот ориентир определяет содержание нового национального проекта «Наука и университеты», который явился результатом осмысления новых целей и с 2021 года заменит два действующих национальных проекта – «Образование» и «Наука».

В центре внимания национального проекта «Наука и университеты» – взаимная увязка задач развития системы высшего образования в интеграции с научными исследованиями, пополнение исследовательских проектных команд молодыми кадрами – выпускниками университетов. В рамках данного проекта предусмотрены четыре федеральных проекта: «Интеграция», «Исследовательское лидерство», «Инфраструктура», «Кадры», – которые должны обеспечить доступность высшего и дополнительного профессионального образования, привлекательность карьеры преподавателя и ученого. Традиционная специализация университетов – на подготовке кадров, Академии наук – на исследованиях начинает меняться в пользу их более тесного взаимодействия и интеграции.

Очевидно, системе высшего образования в целом, характеризующейся традиционно низкой скоростью изменений, придется быть готовой оперативно и целостно перестроиться на решение новых задач. Благодаря целому ряду проектов федерального уровня, реализованных в системе высшего образования за последние 15 лет, и прежде всего – программе повышения глобальной конкурентоспособности российских вузов (Проект 5-100) в нашей стране сформировалась группа ведущих университетов, способная оперативно перестраиваться, задавая ориентиры всей системе высшего образования и делясь с нею накопленными практиками.

Пандемия COVID-19 обозначила серьезные проблемы в системе высшего образования, но в то же время открыла вузам новые возможности.

В марте вся система образования (всех уровней) вынуждена была перейти на дистанционный формат обучения. Этот период и его последствия уже стали предметом многих исследований.

Сегодня можно утверждать, что система высшего образования в целом выдержала этот стресс-тест и смогла перестроиться на новый формат работы. У ведущих университетов, таких, например, как участники Проекта 5-100 (с 2014 года университеты – участники Проекта 5-100 объединились в Ассоциацию «Глобальные университеты»)³, переход на дистант не вызвал больших трудностей. Эти университеты не только оперативно настроили в новых условиях собственные процессы, предоставили безвозмездно свои онлайн-курсы другим университетам, но и открыли «горячую линию» для коллег, выступили центром методической поддержки университетов, в рамках которого организовали вебинары по обмену практиками перехода на дистанционное обучение. Этот проект Ассоциации был позитивно отмечен Министерством образования и науки Российской Федерации и получил развитие в рамках Глобальной университетской лаборатории Ассоциации «Глобальные университеты»⁴. Данная лаборатория предоставила российским университетам доступ на своем сайте к более чем 150 практикам работы российских университетов в дистанционном формате, в их числе – различные аспекты организации учебного процесса, аттестаций студентов, поддержки преподавателей, проведения приемной кампании.

Рассмотрим несколько примеров нового опыта, который университеты наверняка сделают практикой своей работы и после разрешения ситуации с пандемией.

Многие вузы (НИУ ВШЭ, ТГУ, ИТМО, СПбПУ, ТюмГУ, ННГУ, СФУ и другие) создали на своих сайтах комплексные методические ресурсы, включающие все необходимые материалы. Это и руководства по информированию студентов и преподавателей, и правила соблюдения санэпидрежима в аудиториях и лабораторных помещениях, и инструкции по подключению к внешним и внутренним информационным системам, и расписание занятий, и рекомендации по организации самостоятельной работы, внеучебной работы студентов и их трудоустройства внутри кампусов.

³ См.: Ассоциация «Глобальные университеты»: официальный сайт. URL: <http://www.globaluni.ru/ru/> (дата обращения: 23.08.2020).

⁴ См.: Глобальная университетская лаборатория Ассоциации «Глобальные университеты». URL: www.lab.globaluni.ru (дата обращения: 23.08.2020).

Некоторые университеты предложили виртуальные лабораторные занятия, прежде всего для тех образовательных программ, которые не требуют непосредственного соприкосновения с оборудованием или позволяют дистанционно подключиться к нему и проводить эксперименты. На сайте ITMO.Distant помещены примеры виртуальных лабораторий вузов мира, а также коллекции дистанционных лабораторных работ по разным дисциплинам. Базисом для создания этого ресурса является виртуальная лабораторная работа: компьютерная программа позволяет выполнять эксперименты и получать результаты без непосредственного контакта с реальными лабораторными установками и приборами. СПбПУ совместно с партнерами создал инженерные лаборатории удаленного доступа, дающие возможность проводить практические занятия в режиме реального времени с использованием высокотехнологичного оборудования и устройств промышленной автоматизации.

Летний опыт организации промежуточной и итоговой аттестаций студентов способствовал появлению нескольких российских систем прокторинга для проведения в формате онлайн разных видов аттестаций и контроля знаний студентов. Эти системы предполагают использование специальных технологий идентификации личности в ходе выполнения заданий, отслеживание и фиксацию различных отклонений в процессе проведения контрольных мероприятий с возможностью последующего просмотра записей и принятия решения об оценке. Если до начала пандемии технологии прокторинга, как правило, применяли только ведущие университеты (наиболее часто использовалась платформа Экзамус – запатентованное решение, разработанная при поддержке Фонда содействия развитию малых форм предприятий в научно-технической сфере и Инновационного центра «Сколково»), то в период пандемии собственные системы прокторинга разработали и апробировали СПбПУ и ИТМО. Данные продукты требуют быстрого распространения на всю систему образования.

В сложных нестандартных условиях оказались иностранные студенты (одни не смогли уехать на летние каникулы в связи с пандемией, и для них потребовалось организовать и проживание, и занятость; другие не смогли в связи с ограничениями приехать для обучения в Россию). Рядом университетов (КФУ, ТГУ, УрФУ, РУДН, СПбПУ, ТПУ, НИУ ВШЭ, МИФИ, МФТИ и другими) реализован комплекс мер, позволяющих принимать прибывающих из-за рубежа студентов

с соблюдением необходимых эпидемиологических условий, определены временные «волны» для приезда иностранных студентов. Учебный процесс для таких студентов проводился в нескольких форматах: в полностью дистанционном при условии доступности записей занятий и графика очных онлайн-консультаций с учетом большого разнообразия часовых поясов, и в смешанном, например очном на территории других стран с дистанционным подключением преподавателей университета (пример – Иркутский технический университет). Оперативная поддержка иностранных студентов осуществлялась через личные кабинеты студентов на университетских ИТ-платформах поддержки обучения, через социальные сети и мессенджеры, а также с помощью ассистентов из числа российских студентов.

За последние полгода в вузах возникли новые профессии (цифровой ассистент, цифровой тьютор/ментор), которые без труда освоили студенты, выступая помощниками преподавателей при работе с электронными ресурсами. Работу цифровых ассистентов многие вузы, особенно имеющие педагогические программы, распространили на поддержку школ, в которых их студенты не только проходили практику, но и включались на старших курсах в полноценный учебный процесс.

Возможности трудоустройства не только на базе своих кампусов предложили многие университеты. Так, например, Томский госуниверситет в партнерстве с другими томскими вузами, местной администрацией и региональными компаниями разработал электронную платформу UniProfi Томск, благодаря которой за прошедшие полгода были трудоустроены более 10 000 студентов.

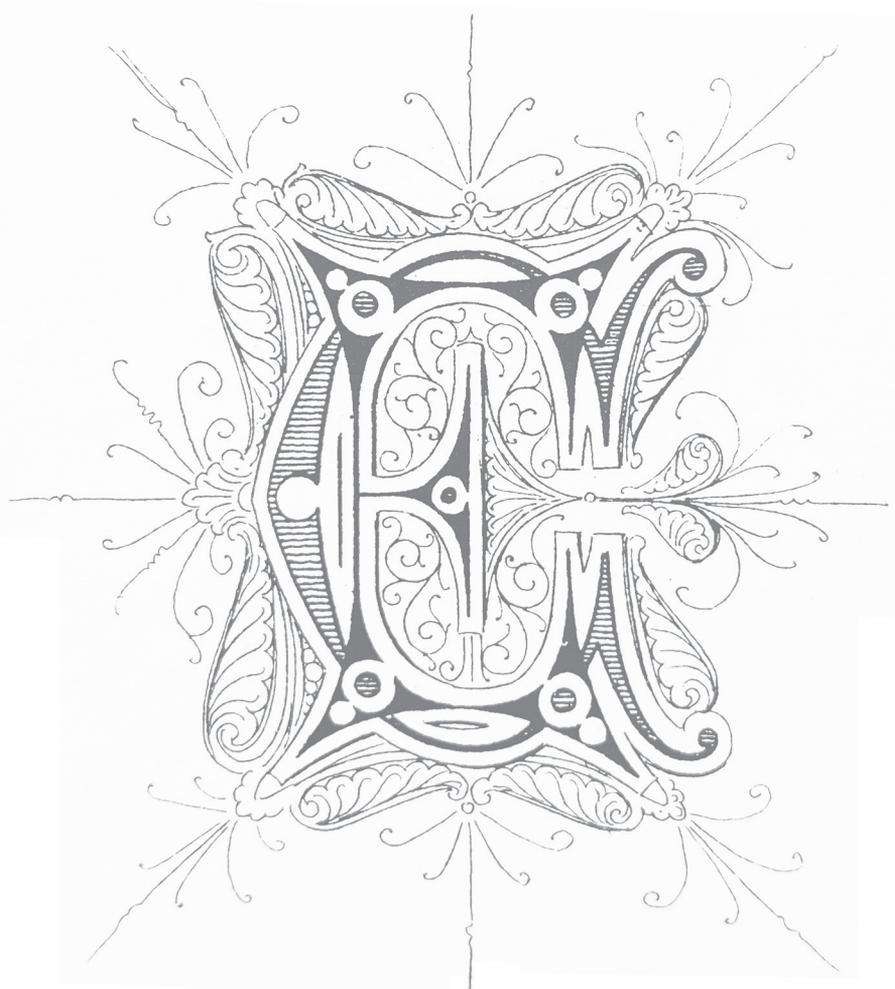
В летний период в вузах традиционно проходит процедура конкурсного отбора профессорско-преподавательского состава. В текущем году более половины вузов провели ее в онлайн-режиме, проработав локальные документы с описанием всей процедуры. Такой формат конкурсного отбора университеты продолжают использовать и в будущем.

Продолжая обмен практиками, Глобальная университетская лаборатория организует на базе своих университетов виртуальные комплексные стажировки. Уже состоялись стажировки «Университет ИТМО одним взглядом», «Трансформация НИТУ «МИСИС» – инновационные решения», «90 минут из жизни преподавателя НИУ ВШЭ», «Траектория студента в УрФУ: цифровые практики», «ТГУ: передовые технологии для смешанного образования», «ТюмГУ:

как образование сделать индивидуальным», «Университет и работодатель: практики взаимодействия НИЯУ МИФИ». Трансляции стажировок собирают аудиторию, состоящую в среднем из 500 человек, количество постпросмотров записей вебинаров – более 30 000, представители университетов получили ответы более чем

на 500 вопросов экспертов университетов и авторов практик.

Активный горизонтальный диалог между университетами позволяет выявлять наиболее проблемные ситуации, рекомендовать апробированные решения и использовать их в качестве предложений для Минобрнауки России.





DOI 10.15826/umpa.2020.04.031

РОССИЙСКОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОЗДЕЙСТВИЕ НА НЕГО ПАНДЕМИИ КОРОНАВИРУСА

Т. Л. Клячко^а, С. Г. Синельников-Мурылев^б

^а *Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации
Россия, 119571, Москва, пр. Вернадского, 82, стр. 5; tlk@ranepa.ru*

^б *Всероссийская академия внешней торговли Министерства экономического развития Российской Федерации
Россия, 119285, Москва, Воробьевское шоссе, 6А*

Аннотация. Цель настоящей концептуальной статьи – проанализировать тенденции, проявившиеся в российском высшем образовании в период пандемии коронавируса. Рассматриваются основные проблемы, с которыми столкнулись российские вузы при переходе на дистанционное обучение студентов. Особое внимание уделяется проблеме «цифрового неравенства», актуализировавшейся в условиях перехода вузов на дистант и онлайн-режим обучения. Показано, что «цифровое неравенство» не сводится к дифференциации студентов по наличию у них технических возможностей учиться дистанционно. Вопросы «цифрового неравенства» исследуются на уровне регионов, вузов, преподавателей и студентов. Также авторами обосновывается тезис о том, что в рамках действующей модели бюджетного финансирования решить проблему динамичного развития российской системы высшего образования не удастся, и предлагаются подходы к ее изменению.

Ключевые слова: высшее образование, развитие вузов в условиях пандемии, цифровое неравенство, новый механизм бюджетного финансирования вузов

Благодарность. Статья подготовлена в рамках выполнения научно-исследовательской работы государственного задания РАНХиГС.

Для цитирования: Клячко Т. Л., Синельников-Мурылев С. Г. Российское высшее образование и воздействие на него пандемии коронавируса // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24, № 4. С. 9–21. DOI 10.15826/umpa.2020.04.031.

DOI 10.15826/umpa.2020.04.031

RUSSIAN HIGHER EDUCATION AS INFLUENCED BY COVID-19 PANDEMIC

T. L. Klyachko^a, S. G. Sinelnikov-Murylev^b

^a *Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
82 Vernadskogo ave., Moscow, 119571, Russian Federation; tlk@ranepa.ru*

^b *Russian Foreign Trade Academy of the Ministry for Economic Development of the Russian Federation
6A Vorobiyovskoye Shosse, Moscow, 119285, Russian Federation*

Abstract. The purpose of this article is to analyze trends in Russian higher education development during the coronavirus pandemic. The paper considers main problems faced by Russian universities in their students' transition to distance learning. Particular attention is paid to the problem of the «digital inequality», which became urgent in the conditions of online teaching organization. It is shown that the «digital inequality» does not only mean differentiating students by their having necessary equipment to study remotely. The issues of «digital inequality» are being investigated at the levels of regions, universities, teachers and students. At the same time, the authors substantiate the thesis that it will not

be possible to solve the problem of the dynamic development of the Russian higher education system within the framework of the current model of budget financing, and thus propose approaches to its change.

Keywords: higher education, development of universities in the context of a pandemic, digital inequality, a new mechanism for budgetary financing of universities

Благодарность. The article was prepared as part of the research work of the state assignment of the RANEPА.

For citation: Klyachko T. L., Sinelnikov-Murylev S. G. Russian Higher Education as Influenced by COVID-19 Pandemic // University Management: Practice and Analysis. 2020; 24 (4): 9–21. doi 10.15826/umpa.2020.04.031. (In Russ.).

Введение

Пандемия коронавируса привела к серьезным изменениям в российской системе высшего образования. Вынужденный переход на дистанционный формат деятельности выявил многие проблемы, которые ранее затушевывались привычными режимами обучения – очным, очно-заочным или заочным.

Дистанционное обучение, которое в период пандемии коронавируса закрепилось в системе образования, часто путают с заочным обучением. Между тем это принципиально разные вещи. Заочное обучение предполагает весьма незначительное общение обучающегося с преподавателем, в то время как при дистанционном обучении используются современные онлайн-технологии, обеспечивающие взаимодействие преподавателя и студента. При этом очно-заочное обучение отличается от уже входящего в сферу образования понятия «смешанное обучение», предполагающего совмещение очного и дистанционного обучения. Смешанное обучение не является привычным вечерним очным обучением, которое отличается от очного дневного обучения лишь меньшей интенсивностью; в данном случае речь идет об очном образовании с включением в него широкого использования дистанционных технологий взаимодействия как самих преподавателей, так и преподавателей и студентов, а также студентов между собой.

Кроме того, в процессе дистанционного обучения резко увеличилось применение образовательных платформ и размещенных на них МООС (массовых открытых онлайн-курсов – mass open online courses). Это обстоятельство тоже привело к путанице как в России, так и за рубежом, поскольку дистанционное обучение стало приравниваться не к обучению с использованием МООС, а исключительно к самостоятельному обучению на основе МООС, то есть, по сути, к заочному образованию, за исключением того, что бумажный учебник и присланные из вуза по почте контрольные работы заменялись указанными открытыми курсами и проверками выученного материала на основе онлайн-тестов и иных

онлайн-способов проверки. Неудивительно, что переход на дистанционное обучение повсеместно привел к требованиям со стороны платного контингента студентов снизить стоимость обучения: студенты восприняли дистанционное обучение как аналог обучения заочного. И в ряде случаев это было близко к истине, поскольку некоторые вузы не смогли обеспечить переход к полноценному дистанционному преподаванию подавляющего числа дисциплин и стали по электронной почте рассылать студентам задания и собирать, опять же по почте, выполненные работы. Вместе с тем собственно дистанционное обучение – это пока еще во многих странах обучение дорогое, требующее создания цифровой образовательной среды, ее насыщения современными учебными курсами и материалами, высокой квалификации преподавателей, которая сильно отличается от квалификации, требующейся для чтения лекций и проведения занятий офлайн.

Фактически сегодня совершается переход системы высшего образования на новую, пока еще плохо освоенную, технологию [1, 2]. Осмысление проблем данного перехода, его последствий и рисков для управления вузами и их экономики – задача чрезвычайно важная. Во-первых, этот переход произошел в экстремальной ситуации, и большинство его участников надеются на возвращение к «нормальной» модели образования после того, как пандемия закончится. Во-вторых, далеко не все последствия произошедшего уже проявили себя, а экстренность преобразований породила целый ряд негативных явлений, которые не были непосредственно связаны с дистанционными форматами преподавания (teaching) и собственно обучения (learning) [3, 4]. Тем не менее в глазах многих участников образовательного процесса эти форматы оказались серьезно дискредитированы. В то же время были выявлены, с одной стороны, те возможности, которые они открывают, а с другой – те дефициты, а также управленческие, экономические и даже психологические барьеры, действующие в системе образования, которые не позволяют их эффективно реализовывать.

В первом разделе настоящей статьи рассматриваются проблемы перехода на дистанционный

понятие «цифровое неравенство» по отношению к студентам. Ожидаемо выяснилось, что студенты из малообеспеченных семей часто не располагают требуемыми при дистанционном обучении техническими средствами. Соответственно, была поставлена задача минимизации «цифрового неравенства» посредством обеспечения указанных студентов соответствующей техникой.

Между тем «цифровое неравенство» студентов, выявившееся при дистанционном обучении, – это только верхняя часть айсберга. Оно начинается с «цифрового неравенства» регионов по доступу домохозяйств к широкополосному Интернету. По данным Росстата за 2019 год, это неравенство весьма существенно. В среднем по Российской Федерации не имели до начала пандемии доступа к «быстрому» Интернету 26,4 % домохозяйств, при этом даже в Москве – 13,4 %. В Ярославской области, которая входит в ЦФО, указанного доступа в 2019 году не имели 40,7 % домохозяйств. В СЗФО худший показатель был у Новгородской области, где 37,7 % домохозяйств не имели доступа к широкополосному Интернету; в ЮФО – у Республики Калмыкия (43,8 %), в СКФО – у Республики Дагестан (36,8 %), в ПФО – у Республики Мордовия (39,1 %), в УФО – у Курганской области (44,0 %), в СФО – у Республики Хакасия (46,5 %), в ДФО – у Чукотского АО (49,4 %) и Забайкальского края (41,6 %). Соответственно, реализация в расположенных в этих субъектах Российской Федерации вузах или филиалах вузов дистанционного режима приводила к тому, что часть преподавателей и студентов были вынуждены ограничиваться перепиской по электронной почте, то есть переходить на заочное обучение, даже если другая часть могла преподавать и учиться в более полноценном формате – дистанционном. В других регионах данная проблема была менее острой, но тем не менее она в большей или меньшей степени ограничивала применение дистанционных образовательных технологий. Таким образом, в одном и том же вузе одни студенты (даже в рамках одной учебной группы) могли учиться дистанционно, а другие – только заочно. К преподавателям вузов это относится в меньшей степени, но и они порой оказывались в ситуации, когда читать лекции или вести занятия дистанционно из своего дома они были не в состоянии и переходили к рассылке материалов и заданий по электронной почте.

Еще один аспект «цифрового неравенства» состоит в том, что даже в ведущих высших учебных заведениях наблюдалась такая ситуация:

у домашних компьютеров (ноутбуков, планшетов) некоторых преподавателей отсутствовало программное обеспечение, позволяющее читать лекции или вести занятия дистанционно, и вузы выдавали сотрудникам субсидии на техническое и программное обновление их домашних компьютеров³. Очевидно, что с такой же проблемой пришлось столкнуться и многим студентам высших учебных заведений. Они не имели необходимого программного обеспечения, позволяющего учиться дистанционно. Дело в том, что вузы до начала пандемии не располагали информацией об оборудовании домашнего рабочего места как у преподавателей, так и у студентов. При очном обучении многие студенты, как и преподаватели, могли пользоваться технической инфраструктурой вуза, а в условиях пандемии и перехода на удаленный формат работы это стало невозможным.

Обнаружилось также «цифровое неравенство» самих вузов, высветилась их дифференциация по развитости цифровой образовательной среды и навыкам работы в ЦОС преподавателей, научно-педагогических работников, административно-управленческого персонала, учебно-вспомогательного персонала. В ведущих высших учебных заведениях, которые смогли перейти к полноценному дистанционному обучению, этот навык присутствовал у представителей всех указанных категорий персонала, хотя и в разной степени. В вузах, перешедших на заочный режим, персонал навыком работы в ЦОС не владел или владел слабо (особенно это касается представителей АУПа и ППС). В вузах, реализовавших дистанционно-заочный формат работы, данный навык присутствовал у представителей одних категорий персонала, но отсутствовал у других (или был неравномерно распределен внутри каждой из категорий).

По данным ВПО-1, в 2019 году в российских вузах насчитывалось всего 1 млн 53 тыс. компьютеров, при этом в государственных высших учебных заведениях была сосредоточена их основная часть – 94,6 %. Оснащенность вузов компьютерной техникой была крайне неравномерной по регионам даже с учетом численности в них студентов-очников и студентов, обучающихся очно-заочно (студентов-вечерников). Так, например, в указанном году в Магаданской области в государственных (муниципальных) вузах на один компьютер, доступный очникам во внеучебное время, приходилось 50,3 студента; в Еврейской АО – 17,7; столько же – в вузах Кировской области; в Республике Саха – Якутия – 12,1;

³ Такая практика, например, реализовывалась в ЮФУ.

в Астраханской области – 12,7, а в Архангельской области – 18,6 при среднем по Российской Федерации показателе 7,3. В то же время в государственных (муниципальных) вузах Республики Тыва и Курганской области данный показатель составлял всего 1,8; в Белгородской области – 2,9; в Вологодской – 3,3.

Обеспеченность обучающихся очно студентов имеющимися в высших учебных заведениях стационарными компьютерами не отражает в полной мере развитости в этих вузах цифровой образовательной среды. Данный показатель позволяет судить лишь о возможности вузов обеспечить необходимой техникой всех нуждающихся студентов, выдав ее в личное пользование при экстренном переходе на дистанционное обучение в условиях начавшейся пандемии коронавируса. Для более полной картины необходимо, конечно же, иметь информацию о наличии в домохозяйствах различных субъектов Российской Федерации персональных компьютеров, ноутбуков, планшетов. К сожалению, последние данные Росстата по использованию населением персональных компьютеров относятся к 2018 году. Тем не менее эти данные позволяют заключить, что оснащенность жилищ во многих регионах России необходимыми техническими средствами была невысокой⁴, поэтому многие студенты вынуждены были использовать мобильные телефоны для участия в дистанционных занятиях, что существенно отражалось на качестве восприятия ими информации (небольшой экран, нагрузка на глаза при просмотре материала, в том числе презентаций, быстрая утомляемость и потеря интереса к занятиям).

Следует отметить, что возвращение к «нормальной» ситуации очного обучения может привести к тому, что проблема «цифрового неравенства» во всей ее сложности снова будет загнана внутрь и так и не решена.

Это крайне негативно скажется на всей системе высшего образования, поскольку одни вузы

⁴ Так, например, по данным Росстата, в Ивановской области не имели персонального компьютера (ноутбука, планшета) 36,4 % домохозяйств, в Курской – 35,6 %, Ярославской – 35,7 %. В Омской области, с достаточно развитой системой высшего образования, персональные компьютеры отсутствовали у 39,4 % домохозяйств. В Томской области, одном из ведущих вузовских центров страны, персональными компьютерами не располагали 37,4 % домохозяйств. Даже в Москве персональных компьютеров не было у 14,5 % домохозяйств, в Санкт-Петербурге – у 15 %. В среднем по России персональные компьютеры отсутствовали у 27,6 % домохозяйств [см.: Регионы России. Социально-экономические показатели – 2019. Раздел «Информационные и коммуникационные технологии», подраздел «Использование персональных компьютеров и сети Интернет в домашних хозяйствах» // Федеральная служба государственной статистики : официальный сайт. URL: https://rosstat.gov.ru/bgd/regl/b19_14p/Main.htm (дата обращения: 05.10.2020)].

начнут включать дистанционное обучение в «нормальный» учебный процесс в том масштабе, который является эффективным и позволит повысить качество образования. Соответственно, эти вузы будут развивать дистанционные образовательные технологии, повышать квалификацию преподавателей и АУП. Другие же вузы могут остаться в доковидной ситуации, что только ухудшит их положение в системе высшего образования; при этом усилится неравенство высших учебных заведений и по критерию качества обучения, и по критерию территориальному.

В связи с этим можно выделить две намечающиеся в развитии российских вузов тенденции (в реальности их, естественно, будет больше).

Первая тенденция предполагает реализацию специальной целевой программы по преодолению «цифрового неравенства» (такая программа может стать составляющей федерального проекта «Цифровая образовательная среда» национального проекта «Образование», а также войти как элемент в национальную программу «Цифровая экономика Российской Федерации»). Проведенные расчеты показывают, что потребность в финансовых средствах для ее реализации будет сравнительно невысокой – 51,8 млрд рублей⁵. При этом осуществление данной программы может стать значимым фактором регионального развития, поскольку формирование в вузах современной информационно-коммуникационной инфраструктуры позволит создать новые рабочие места, в том числе для студентов этих вузов, и повысить качество высшего образования, одновременно позитивно сказавшись на региональных рынках труда.

Вторая тенденция состоит в том, что ведущие вузы, развивая свою цифровую образовательную среду, повышая квалификацию ППС и АУП, а также разрабатывая онлайн-курсы, начнут притягивать к себе все больше и больше студентов. Они станут все активнее включать в образовательный процесс дистанционные технологии, позволяющие в известной мере преодолеть дефицит высококвалифицированных преподавателей и учебных помещений, обучая увеличивающийся контингент удаленно. При этом они смогут развивать свою ЦОС и повышать квалификацию персонала самостоятельно или с поддержкой государства.

Сразу отметим, что обе указанные тенденции не решают полностью проблему «цифрового неравенства» и преподавателей, и студентов, поскольку это неравенство обусловлено развитостью не только цифровой образовательной среды

⁵ Без учета затрат на развитие в регионах широкополосного Интернета и доведения охвата им домохозяйств до 85–90 %.

вуза, но и информационно-коммуникационных услуг в регионе, в частности степенью охвата домохозяйств широкополосным Интернетом. Вместе с тем при реализации любой из описанных тенденций острота указанной проблемы снижается.

Развитие цифровой среды в тех вузах, где она в настоящее время не отвечает предъявляемым к ней требованиям, позволит достаточно эффективно реагировать на вызовы, подобные пандемии коронавируса, только в случае повышения квалификации ППС и АУП. При этом парк персональных компьютеров (ноутбуков, планшетов), который будет формироваться с учетом возможных форс-мажорных ситуаций, позволит вузу оперативно переходить на дистанционное обучение в случае внешних вызовов. Если же экстремальные ситуации не возникнут, то созданную цифровую инфраструктуру можно будет использовать в традиционном учебном процессе. Риск такой модели очевиден: в отсутствие форс-мажорных ситуаций часть компьютерного парка будет использоваться неэффективно. Следовательно, придется побуждать вуз переводить ряд курсов в дистанционный формат для поддержания готовности и способности всех участников учебного процесса переходить в случае необходимости в полномасштабный дистанционный режим. Одновременно потребуется стимулировать использование профессорско-преподавательским составом вуза онлайн-курсов, современных методик дистанционного преподавания, применять дистанционные образовательные технологии и т. п. Другими словами, нельзя будет ограничиться только развитием материально-технической базы высшего учебного заведения, как это нередко происходит, потребуется перестройка всего учебного процесса. При этом, как уже было отмечено, дистанционное обучение должно применяться только там, где оно будет эффективным (чтение лекций для большого контингента студентов, проведение проверочных работ, дополнительные занятия с отстающими студентами или, напротив, с сильными и пр.).

Кроме того, необходимо будет постоянно мониторить деятельность вуза с тем, чтобы развитие его цифровой образовательной среды (цифровой среды в целом) продолжалось. По сути дела, программа развития ЦОС вуза будет эффективной только в том случае, если она станет программой развития высшего учебного заведения. А это – задача и более сложная, и более затратная. Вместе с тем вопрос «цифрового неравенства» станет для студентов менее острым. Точнее, «цифровое неравенство» будет сглаживаться только в ситуациях полного перехода вуза в режим дистанционного

обучения. В остальное время студенты из малообеспеченных семей, семей, где воспитываются несколько детей и есть нехватка компьютеров или помещений, смогут более интенсивно использовать улучшенную инфраструктуру вуза (что само по себе немаловажно). В то же время существует еще один риск: все бюджетные студенты, проживающие вне семьи, должны будут рассматриваться как малообеспеченные и получать поддержку вуза в приобретении, например, программного обеспечения и технических устройств для дистанционного обучения. Студентам же, обучающимся на платной основе, которые тоже могут происходить из малообеспеченных и/или проживающих в стесненных условиях семей, получить помощь вуза будет сложнее (потребуется решить многие юридические вопросы).

Таким образом, до тех пор, пока переход на дистант рассматривается как кратковременная реакция на пандемию или другое форс-мажорное обстоятельство, а не как развитие новой технологии, способной повысить качество образования и сделать обучение более индивидуализированным, данные проблемы не будут эффективно решаться, особенно в условиях нарастания финансовых трудностей в системе высшего образования.

Вторая тенденция также таит определенные риски. Основной из них – это быстрое увеличение потока студентов, желающих учиться в хороших вузах, частично (там, где это эффективно) использующих дистанционный формат для расширения контингента обучаемых. Вполне вероятно, что в этом случае в указанных высших учебных заведениях возникнет нехватка преподавателей для организации полноценного учебного процесса. Могут инициироваться такие процессы, как серьезная конкуренция за сильных преподавателей, рост заработной платы у новых педагогов и эскалация недовольства у тех, кто работает в вузе долгое время. Помимо потребности в преподавателях возникнет потребность в тьюторах с тем, чтобы обеспечить поддержку студентам, обучающимся дистанционно. Одновременно на первый план выйдет вопрос о противопоставлении дистанционного и заочного образования, поскольку студенты-заочники, обучающиеся в данных вузах, вполне вероятно, захотят перейти на дистанционный режим обучения, особенно если речь будет идти о бюджетных студентах. Точно так же могут захотеть перейти на дистант студенты, обучающиеся очно в филиалах вузов. Соответственно, нагрузка на ведущий вуз будет расти, а нагрузка на региональные вузы, на филиалы данного вуза и его заочные отделения – снижаться. Это создаст

сложности в администрировании и диспетчеризации всего образовательного процесса, потребует выстраивания сетевого взаимодействия с региональными вузами, в которых часть студентов захочет виртуально учиться в ведущем вузе. Необходимо будет перевести (во многом это уже происходит) административные процессы, связанные с учетом потоков студентов, в электронную форму (включая зачисление и отчисление, переводы на следующие курсы, учет успеваемости, расписание, распределение мест и поселение студентов в общежитие, выдачу справок и т. п.). Кроме того, в электронном формате потребуются администрировать виртуальную академическую мобильность студентов и преподавателей, сетевые программы обучения с другими высшими учебными заведениями, в том числе зарубежными, удаленную работу научных сотрудников и аспирантов над научными проектами и многое другое. Фактически речь идет о создании (развитии) электронной модели деятельности вуза, включающей в себя управление учебным процессом, научными разработками, методической и издательской деятельностью, библиотечными ресурсами, финансовой деятельностью, имущественным комплексом, навигацию внутри кампуса, управление региональной сетью (филиалами), студенческое самоуправление и т. д. и т. п. Перевод административных функций в новый режим приведет к росту эффективности управления вузом; те изменения, которые происходили время от времени и в силу разных причин, приобретут системный характер, соответствующий сложности вставших перед ведущими вузами задач. Затем этот опыт может быть распространен на всю систему высшего образования.

При этом ведущие вузы столкнутся с дилеммой: развивать ли набор программ, рассчитанных на разные уровни знаний и компетенций студентов, которые захотят дистанционно учиться в них на отдельных курсах, или все же осуществлять отбор, в том числе в тех случаях, когда речь будет идти о виртуальной мобильности студентов. С одной стороны, виртуальная мобильность студентов, их переход из региональных вузов в ведущие вузы позволит повысить качество образования в целом в системе высшего образования, решить проблему насыщения региональных экономик хорошо подготовленными кадрами. С другой стороны, обучение в ведущем вузе требует достаточно хорошей начальной подготовки, и такому вузу придется «дотягивать» желающих учиться у него дистанционно студентов до определенного уровня. В противном случае будет потеряно

время и студента, который не сможет освоить выбранный им в ведущем вузе курс, и преподавателя, если студент будет не только дистанционно слушать лекции, но и удаленно участвовать в практических и иных занятиях. В принципе, можно будет повысить квалификацию ППС региональных вузов с тем, чтобы они осуществляли такую «доводку», но очевидно, что развертывание указанных процессов в любом из вариантов потребует от ведущих вузов дополнительных усилий и серьезных затрат. Следовательно, у ведущих вузов может возникнуть вполне рациональное стремление ограничить поток обучающихся, введя, например, ту или иную проверку знаний студентов из других высших учебных заведений.

Кроме того, при росте виртуальной мобильности студентов в системе высшего образования возникнут сложности в распределении как бюджетных, так и внебюджетных средств между вузами и филиалами вузов, поскольку виртуальная академическая мобильность захватит не только бюджетных студентов, но и студентов, обучающихся на платной основе. В результате под вопрос будут поставлены действующие в настоящее время модели управления высшим образованием и финансирования бюджетного контингента вузов, расчета, согласования и распределения контрольных цифр приема в региональном и отраслевом разрезе. А это означает пересмотр большей части нормативно-правовой базы деятельности системы высшего образования, в том числе и Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», а также всего корпуса подзаконных и большей части локальных нормативно-правовых актов вузов.

В этих условиях первая тенденция может показаться менее травматичной для российской системы высшего образования и отдельных российских вузов, и, скорее всего, именно она начнет реализовываться при поддержке как государства, так и высших учебных заведений. Однако дистанционные образовательные технологии будут развиваться быстро, и вторая тенденция, несомненно, будет усиливаться даже при административных попытках ее сдержать. Таким образом, через некоторое время в системе высшего образования сформируется спектр промежуточных вариантов, когда развитие ЦОС вузов, где она была слабо развита, будет «работать» на то, чтобы вуз, его студенты и преподаватели начали все более активное дистанционное взаимодействие с другими вузами, и в первую очередь – с ведущими.

Обе описанные нами тенденции, конечно, нужно рассматривать как возможные направления

развития системы высшего образования, как более или менее выраженный тренд происходящих изменений, во многом «проявленный» пандемией. Вместе с тем было бы ошибкой считать, что можно вернуться в «нормальную» ситуацию, когда образование четко делится на очное, заочное и очно-заочное, когда студенты филиалов весьма ограниченно участвуют в учебном процессе головного вуза и т. п. Дистанционные технологии уже постепенно входили в образовательный процесс, и пандемия коронавируса лишь ускорила их массовое использование, от которого, подчеркнем это еще раз, будет невозможно отказаться. При этом надо стремиться к тому, чтобы дистанционное обучение использовалось там, где это будет максимально эффективно [перевод заочного образования в формат дистанционного, развитие дополнительных возможностей коммуникации студентов и преподавателей, тиражирование лекций ведущих профессоров и проведение в Сети мастер-классов по различным темам, а также многое другое, что пока еще только возникает (виртуальные научные группы для проведения научных исследований, в том числе с привлечением студентов, дистанционное руководство магистерскими и аспирантскими диссертациями учеными из разных университетов и т. п.)]. Это не означает, что дистанционное обучение и удаленная работа заменят очное обучение и очное профессиональное общение; напротив, дистант позволит сделать очные контакты более продуктивными [6].

Новая модель бюджетного финансирования вузов

Развитие в высших учебных заведениях дистанционного обучения, если рассматривать его как элемент перехода на новый технологический уровень в системе высшего образования, потребность в большей независимости финансового обеспечения этих учебных учреждений от численности студентов и индивидуализация образовательных траекторий обучающихся делает необходимым пересмотр сложившейся модели бюджетного финансирования вузов.

Если вариант развития цифровой образовательной среды тех вузов, где она пока не развита, может ограничиться только увеличением бюджетных расходов в рамках выделяемых им субсидий на иные цели, то цифровизация всего высшего образования невозможна без пересмотра, по крайней мере, структуры нормативов подушевого финансирования обучения бюджетных студентов. В новых условиях будет быстро расти доля

постоянных расходов высших учебных заведений, что напрямую связано с цифровизацией не только самих вузов, но и всей системы высшего образования в целом.

Как известно, в 2013 году бюджетное финансирование высших учебных заведений перешло на нормативно-подушевой принцип [7–9]. Основанием введения нормативного подушевого финансирования было стремление использовать «другую невидимую руку»⁶ для повышения эффективности деятельности системы высшего образования путем создания в данной сфере квазирынка и квазиценовых стимулов для вузов. Считалось, что установление подушевого норматива, то есть «цены» обучения бюджетного студента, по которой государство «покупает» образовательную услугу у высших учебных заведений, приведет к конкуренции последних за каждого бюджетного обучающегося. Соответственно, рост конкуренции между учебными заведениями за бюджетных студентов должен был привести к повышению качества образования в хороших вузах, которые и выиграют в конкурентной борьбе. Что касается слабых вузов, то они будут вынуждены уйти из системы (точнее, их учредитель будет вынужден или ликвидировать указанные вузы, или принять меры по повышению в них качества образования).

Однако, как показала практика [7–9], значительных положительных результатов введение данного механизма не дало. Это было обусловлено тем, что постепенно нормативы становились все более дифференцированными, вводилась «формульная» модель финансового обеспечения деятельности высших учебных заведений. В результате только корректирующих коэффициентов к нормативам в настоящее время насчитывается более 30. Но несмотря на все большую дифференциацию подушевых нормативов, пришлось развивать и другие каналы бюджетного финансирования вузов. В последние годы кроме субсидии на выполнение государственного задания, рассчитываемого на основании контрольных цифр приема и подушевых нормативов, используются субсидии на иные цели (для приобретения оборудования, проведения капитального ремонта и прочего), а также средства, выделяемые из федеральной адресной инвестиционной программы. Помимо указанных источников, по которым финансируются все вузы, выделяются

⁶ Термин Дж. Ле Гранда, который считал, что предоставление общественных услуг, в том числе образования, на основе выбора и конкуренции повышает эффективность деятельности общественного сектора [9].

субсидии на реализацию особых проектов, какими до последнего времени были Проект 5–100, Проект по развитию опорных университетов и т. п. В итоге и система бюджетного финансирования в целом, и лежащее в ее основе распределение контрольных цифр приема (формально эти цифры распределяются по конкурсу) становятся все более запутанными и непрозрачными (основные причины такого положения дел были нами рассмотрены ранее в работе [10]).

В то же время представляется целесообразным еще раз остановиться на тех проблемах, которые породило в российском высшем образовании введение определенной модели нормативного подушевого финансирования, а также расширить аргументацию.

При переходе к нормативному подушевому финансированию (точнее, к его определенной модели) не учитывались перечисленные ниже факторы.

1. Высшее образование является высокодифференцированной услугой. Соответственно, у каждого вуза – своя ниша и своя рыночная сила, студенты в разных вузах различаются по способности учиться, что ограничивает возможности конкуренции за студентов вне определенных узких секторов.

2. В основе нормативного подушевого принципа финансирования, который обычно описывается формулой «деньги следуют за студентом», лежит представление, что численность студентов в вузе напрямую связана с качеством получаемого в нем образования. Другими словами, само количество студентов в вузе должно говорить о качестве образования. Однако это далеко не всегда так. Долгое время именно вузы с довольно низким качеством образования пользовались повышенным спросом. Мониторинг эффективности высших учебных заведений, запущенный в 2012 году, был, в частности, направлен на то, чтобы выявить вузы с невысоким качеством (часто даже с псевдокачеством) образования и административно убрать их из системы высшего образования, не дожидаясь, когда эти высшие учебные заведения станут экономически несостоятельными.

3. Централизованное распределение контрольных цифр приема (бюджетных мест) предполагает, что сначала определяются вузы, которые получают госзадание, то есть как бы удостоверяется их качество для потребителя, а уже затем вузы должны заполнять полученные бюджетные места. Фактически же выбор абитуриентов часто следует за предоставленными государством местами, финансируемыми из бюджета, хотя исходя

из идеи нормативного подушевого финансирования это, наоборот, государство должно финансировать выбор тех, кто поступает в вуз. В результате принятой модели нормативного подушевого финансирования бюджетные места заполняются, но немалая доля поступивших на них студентов не собирается после окончания вуза работать по полученной специальности. Таким образом, структура подготовки кадров в ряде случаев значительно искажается.

4. Соответственно, контрольные цифры приема, которые формально распределяются по конкурсу, являются не госзаказом, а госзаданием, фактически устанавливаемым Минобрнауки с согласия других федеральных органов исполнительной власти, в ведении которых находится значительная часть российских вузов. В силу того что в основе бюджетного финансирования лежит госзадание, вузы не конкурируют за бюджетных студентов, они конкурируют за распределение бюджетных мест.

5. Не все расходы высшего учебного заведения зависят от численности студентов, поэтому попытка включения этих расходов в нормативы подушевого финансирования приводит к серьезным перекосам в финансовом обеспечении деятельности вузов.

6. Стимулы для экономических агентов создают цены, основанные на предельных издержках, а в вузах предельные издержки изменяются дискретно и в больших диапазонах близки к нулю; кроме того, при предельных издержках ниже средних вуз не покрывает свои расходы, поэтому нормативы устанавливаются по средним издержкам. В результате такого подхода выигрывают вузы с низкими в среднем расходами и с невысоким качеством образования, а вузы с высокими расходами и высоким качеством образования проигрывают. Часто в сильных вузах с высоким качеством обучения и одновременно с высокими издержками ситуацию спасают значительные внебюджетные доходы, в том числе доходы от научных исследований по заказам от органов государственной власти, различных компаний и организаций.

7. Конкуренция между организациями бюджетной сферы – абсурдна, поскольку:

– в системе высшего образования нужны разные вузы с точки зрения их территориального расположения, а также сложности программ обучения (учет региональных, социальных особенностей субъектов Российской Федерации, распределения молодежи по способности к обучению);

– вузы различаются с позиции структуры подготовки кадров, потребностей тех или

иных отраслей экономики и социальной сферы в специалистах;

– если вуз слабый, сокращение его бюджетного финансирования за счет уменьшения госзадания приведет как к дальнейшему снижению качества обучения и деградации государственного имущества, так и к росту набора слабого платного контингента. Соответственно, нужно либо этот вуз закрывать, либо менять его управленческую и педагогическую команды. Во многом это и произошло после запуска Мониторинга эффективности деятельности вузов: слабые государственные вузы были фактически ликвидированы путем их присоединения к сильным высшим учебным заведениям, а неэффективные частные вузы просто лишались лицензии.

8. Решения государства относительно необходимой численности бюджетных студентов и структуры подготовки кадров за счет бюджетных средств эффективно дополняются населением, которое часто исходит из иных представлений о потребностях рынка труда, достаточно чутко реагируя на структуру и размер заработной платы в том или ином регионе. В конечном итоге бюджетное финансирование нередко получают те вузы или те специальности/направления подготовки, на которые нет выраженного спроса со стороны населения. При этом население оплачивает практически на 80–90 % обучение по таким направлениям подготовки/специальностям, как экономика и управление, юриспруденция, гуманитарные науки и ряд других. После окончания студентами вуза бюджетный и платный потоки его выпускников сливаются воедино, и рынок труда их не различает. Таким образом, значительная часть работы по планированию контрольных цифр приема оказывается неэффективной. Следовательно, попытки за счет нормативного подушевого финансирования повысить эффективность бюджетного сектора высшего образования также оказываются на практике нерезультативными. Это приводит к попыткам подправить низкую эффективность созданной конструкции с помощью других инструментов, в частности – целевого приема (целевой подготовки). Предложения вернуться к централизованному распределению обучавшихся на бюджетной основе выпускников вузов относятся к этой же категории «поправочных» мер, что только подчеркивает необходимость смены механизма бюджетного финансирования данной сферы.

Проблемы, сложившиеся в системе высшего образования в результате применения нормативного подушевого финансирования, достаточно отчетливо выявились в период пандемии

коронавируса и перехода на дистанционное обучение. В дистанте пропадает явная привязка финансирования к численности студентов. На первый план выходят профессионализм профессорско-преподавательского состава, его умение применять новые образовательные технологии, техническая оснащенность вуза, качество администрирования учебного процесса и наличие достаточного числа ИКТ-специалистов, способных обеспечить и поддержать переход вуза в принципиально другой формат работы.

Это означает, что решение проблемы совершенствования бюджетного финансирования вузов лежит отнюдь не в плоскости поиска нового «истинного» норматива подушевого финансирования и его повсеместного использования. Но именно этот подход, скорее всего, будет в ближайшем будущем активно продвигаться как наиболее простой. Например, в норматив могут попытаться ввести расходы на развитие цифровой образовательной среды вуза, на создание онлайн-курсов и т. п. Это будет приводить только к одному – к еще большей непрозрачности бюджетного финансирования, поскольку для обеспечения качества образования и развития в новых условиях всей системы высшего образования выделяемые конкретным вузам по нормативам объемы бюджетных средств придется постоянно корректировать.

В то же время резкий (полный) уход от подушевых нормативов тоже вряд ли возможен (по крайней мере, в ближайшем будущем). И целесообразно было бы ограничить этот норматив небольшим кругом расходов, например расходами на оплату труда преподавателей, которая достаточно четко определена в Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года № 597⁷: средняя заработная плата преподавателей вузов должна быть не меньше удвоенной средней заработной платы в соответствующем регионе. Но с развитием дистанционного обучения, а также виртуальной мобильности студентов и преподавателей эта логика будет нарушена, так как преподаватель, живущий в одном регионе, сможет дистанционно преподавать студентам в вузе (вузах) другого региона или даже нескольких других регионов.

Основные принципы построения предлагаемой переходной модели следующие:

⁷ См.: О мероприятиях по реализации государственной социальной политики : Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года № 597 // КонсультантПлюс : [сайт]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 14.10.2020).

– государственное задание по образованию каждому высшему учебному заведению устанавливается Минобрнауки России с участием его учредителя (без конкурса) на три года *скользящим образом* [конкурс по распределению числа бюджетных мест (КЦП) проводится только среди частных вузов];

– нормативы бюджетного финансирования включают в себя только *переменные затраты* (заработная плата, социальные платежи, расходы на учебную литературу и другие учебные материалы, в том числе электронные), к этим нормативам привязываются корректирующие коэффициенты, позволяющие учитывать уровни средней заработной платы в разных регионах России; целесообразно, кроме того, сохранить все отраслевые корректирующие коэффициенты включая коэффициенты приведения по формам обучения, которые со временем при переходе от заочного обучения к дистанционному будут меняться;

– все остальные расходы вуза с учетом новых (возникающих) потребностей финансируются исходя из расчета затрат по установленным нормативам или тарифам по видам затрат (услуги ЖКХ, текущий ремонт, развитие ЦОС, приобретение расходных материалов, затраты на академические обмены, в том числе виртуальные расходы, транспортные расходы, расходы на связь и др.);

– программы развития вузов финансируются исходя из прямого расчета затрат; показатели программ развития вузов согласовываются их учредителями;

– вуз самостоятельно устанавливает плату за обучение студентов, но должен ее обосновать; отменяется ограничение, согласно которому плата за обучение должна быть не ниже величины бюджетного норматива. В силу того что образование представляет собой социально значимое благо, государство может субсидировать частично, а в ряде случаев – и полностью оплату получения высшего образования платными студентами⁸;

– в новых условиях целесообразно изменить величину ограничения снизу на долю доходов от образовательной и научной деятельности, при которой применяется нулевая ставка налога на прибыль. Нулевая ставка должна применяться, если доходы вуза от образовательной

и научной деятельности составляют в общей сумме его доходов от внебюджетной деятельности более 75 % (в настоящее время установленный порог – 90 %).

Кроме того, должны развиваться программно-целевые подходы к бюджетному финансированию вузов, начало которым было положено в 2006 году первым приоритетным национальным проектом «Образование», когда на конкурсной основе были отобраны инновационные вузы и начато их проектное финансирование. Фактически сначала проектным было финансирование национальных исследовательских университетов; Проект 5–100, с одной стороны, сузил круг вузов – его участников, а с другой – приобрел международный характер. На проектной основе были выделены и опорные университеты. В настоящее время Минобрнауки уже анонсирована Программа стратегического академического лидерства, которая также должна служить продвижению российских высших учебных заведений в мире, обеспечивая глобальную конкурентоспособность российских вузов. Вместе с тем развитие дистанционных технологий обучения может привести к изменению указанных проектов, поскольку все большую роль начнут играть сетевые университеты, объединяющие учебные заведения разных стран, и сетевые программы, в том числе виртуальной академической мобильности, которые постепенно приведут к переформатированию мировых университетских рейтингов: будут котироваться уже не отдельные вузы, а сети, включающие в том числе дистанционное обучение и реализацию в дистанционном (сетевом) режиме научно-исследовательских проектов.

Заключение

Пандемия коронавируса значительно ускорила те процессы, которые в последние годы складывались в системах высшего образования разных стран. Одновременно она выявила и серьезные проблемы, прежде всего – в доступе к качественному образованию. Ликвидация того, что получило название «цифровое неравенство», становится одной из важных задач, которая при последовательном решении приведет к значительным изменениям в управлении всей данной сферой и серьезным подвижкам в финансовых механизмах обеспечения ее деятельности. Наши предложения по изменению сложившейся модели бюджетного финансирования российской высшей школы вряд ли можно считать долговременными, они могут рассматриваться только как первый

⁸ В этом контексте можно рассматривать и принятые меры по субсидированию государством ставки по образовательному кредиту. См.: О внесении изменений в Правила предоставления государственной поддержки образовательного кредитования : Постановление Правительства Российской Федерации от 19 августа 2020 года № 1256 // КонсультантПлюс : [сайт]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_360497/ (дата обращения: 14.10.2020).

шаг. Тем не менее этот шаг должен быть сделан. В противном случае структурные диспропорции в российском высшем образовании будут нарастать, не позволяя отечественным вузам укреплять свою глобальную конкурентоспособность.

Список литературы

1. Клячко Т. Л., Мау В. А. Будущее университетов. Статья 1. Глобальные тренды // *Общественные науки и современность*. 2015. № 3. С. 5–18. DOI 10.2139/ssrn.2657000.
2. Клячко Т. Л., Мау В. А. Будущее университетов. Статья 2. Российские тенденции // *Общественные науки и современность*. 2015. № 4. С. 5–25. DOI S086904990000616-9-1/ ssrn.2657000.
3. OECD. Remote Online Exams in Higher Education during the COVID-19 Crisis, OECD Education Policy Perspectives. 2020. Nr 1. P. 1–13. DOI 10.1787/f53e2177-en.
4. Gouëdard P., Pont B., Viennet R. Education Responses to COVID-19: Shaping an Implementation Strategy // OECD. Education Working Papers. 2020. Nr 224. P. 44. DOI 10.1787/8e95f977-en.
5. Уроки «стресс-теста»: вузы в условиях пандемии и после нее. Аналитический доклад // Национальный исследовательский Томский государственный университет : официальный сайт. URL: http://www.tsu.ru/upload/medialibrary/add/uroki-stress_testa-vuzy-v-usloviyakh-pandemii-i-posle-nee.pdf (дата обращения: 12.10.2020).
6. Сидоркин А. Открытие нового мира // Medium : [интернет-платформа]. URL: <https://medium.com/direktoria-online/otkrytie-novogo-mira-10fcaabe84f0> (дата обращения: 19.10.2020).
7. Абанкина И. В., Абанкина Т. В., Филатова Л. М. Ловушки дифференциации в финансировании российских вузов // *Актуальные проблемы экономики и права*. 2016. Т. 10, № 2. С. 38–58. DOI 10.21202/1993-047X.10.2016.2.38-58.
8. Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики. Москва : Центр стратегических разработок ; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2018. 105 с.
9. Ле Гранд Дж. Другая невидимая рука: предоставление общественных благ на основе выбора и конкуренции. Москва : Издательство Института Гайдара, 2011. 237 с.
10. Клячко Т. Л., Синельников-Мурылев С. Г. О реформировании системы финансирования вузов // *Вопросы экономики*. 2012. № 7. С. 14–32. DOI 0.32609/0042-8736-2012-7-133-146.

References

1. Klyachko T. L., Mau V. A. Budushchee universitetov. Stat'ya 1. Global'nye trendy [The Future of Universities. Article 1. Global Trends]. *Obshchestvennye nauki i sovremennost'* [Social Sciences and Contemporary World], 2015, nr 3, pp. 5–18. doi <https://doi.org/10.2139/ssrn.2657000>. (In Russ.).
2. Klyachko T. L., Mau V. A. Budushcheye universitetov. Stat'ya 2. Rossiyskiye tendentsii [The Future of Universities. Article 2. Russian Tendencies]. *Obshchestvennye nauki i sovremennost'* [Social Sciences and Contemporary World], 2015, nr 4, pp. 5–25. doi <https://doi.org/S086904990000616-9-1/ssrn.2657000>. (In Russ.).
3. OECD. Remote Online Exams in Higher Education during the COVID-19 Crisis, OECD Education Policy Perspectives, 2020, nr 1, pp. 1–13. doi <https://doi.org/10.1787/f53e2177-en>. (In Eng.).
4. Gouëdard P., Pont B., Viennet R. Education Responses to COVID-19: Shaping an Implementation Strategy. *OECD Education Working Papers*, 2020, nr 224, p. 44. doi <https://doi.org/10.1787/8e95f977-en>. (In Eng.).
5. Uroki stress-testa: vuzy v usloviyakh pandemii i posle neye [Lessons from the Stress Test: Universities in the Pandemic and after it]. Available at: http://www.tsu.ru/upload/medialibrary/add/uroki-stress_testa-vuzy-v-usloviyakh-pandemii-i-posle-nee.pdf (accessed 12.10.2020). (In Russ.)
6. Sidorkin A. Otkrytie novogo mira [Discovery of a New World]. Available at: <https://medium.com/direktoria-online/otkrytie-novogo-mira-10fcaabe84f0> (accessed 19.10.2020). (In Russ.).
7. Abankina I. V., Abankina T. V., Filatova L. M. Lovushki differentsiatsii v finansirovanii rossiiskikh vuzov [The Pitfalls of Differentiation in the Financing of Russian Universities]. *Aktual'nye problemy ekonomiki i prava* [Actual Problems of Economics and Law], 2016, vol. 10, nr 2, pp. 38–58. doi 10.21202/1993-047X.10.2016.2.38-58. (In Russ.).
8. Dvenadtsat' reshenii dlya novogo obrazovaniya [Twelve Solutions for New Education], Moscow, Tsentr strategicheskikh razrabotok, Vysshaya shkola ekonomiki, 2018, 105 p. (In Russ.)
9. Le Grand J. Drugaya nevidimaya ruka: predostavlenie obshchestvennykh blag na osnove vybora i konkurent-sii [The Other Invisible Hand: Delivering Public Services through Choice and Competition], Moscow, Gaidar Institute Press, 2011, 237 p. (In Russ.).
10. Klyachko T. L., Sinelnikov-Murylev S. G. O reformirovanii sistemy finansirovaniya vuzov [About the Higher Education Financial Reform]. *Voprosy Ekonomiki*, 2012, nr 7, pp. 14–32. doi <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2012-7-133-146>. (In Russ.).

Рукопись поступила в редакцию 12.10.2020
Submitted on 12.10.2020

Принята к публикации 27.10.2020
Accepted on 27.10.2020

Информация об авторах / Information about the authors

Клячко Татьяна Львовна – доктор экономических наук, директор Центра экономики непрерывного образования Института прикладных экономических исследований Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; +7 903 103-78-30; tlk@ranepa.ru.

Синельников-Мурылев Сергей Германович – доктор экономических наук, профессор, ректор Всероссийской академии внешней торговли Министерства экономического развития Российской Федерации; +7 903 792-17-20; sinel@vavt.ru.

Tatiana L. Klyachko – Dr. Sci. (Economics), Director of the Center for Economics of Continuing Education, Institute for Applied Economic Research, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; +7 903 103-78-30; tlk@ranepa.ru.

Sergey G. Sinelnikov-Murylev – Dr. Sci. (Econ.), Professor, Rector, Russian Foreign Trade Academy of the Ministry of Economic Development of the Russian Federation; +7 903 792-17-20; sinel@vavt.ru.



ВЫНУЖДЕННЫЙ ПЕРЕХОД НА ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ОЖИДАНИЯ И ОПАСЕНИЯ СТУДЕНТОВ

В. А. Ларионова^а, Т. В. Семенова^б, Е. Д. Шмелева^б, Л. В. Дайнеко^а, И. И. Юрасова^а

^а Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина
Россия, 620002, Екатеринбург, ул. Мира, 19; v. a.larionova@urfu.ru

^б Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
Россия, 101000, Москва, Потановский пер., 16, стр. 10; tsemenova@hse.ru

Аннотация. Весной 2020 года в связи с угрозой распространения COVID-19 большинство российских университетов перешли на дистанционное обучение. Эта вынужденная мера предъявила новые требования к преподавателям и студентам: им пришлось оперативно подстраиваться к новым образовательным условиям, что вызвало опасения относительно качества обучения в дистанционном формате. В данной исследовательской статье отражены результаты выявления категорий студентов, высказывающих наиболее высокий уровень опасений трудностей, связанных с непониманием учебного материала в новых условиях. В исследовании были задействованы студенты УрФУ (всего 6230 человек), опрошенные в марте 2020 года. Регрессионный анализ данных показал, что страх не справиться с обучением был более всего характерен для студентов младших курсов обучения, для студентов, невысоко оценивающих свои навыки самоорганизации, для студентов, опасаящихся трудностей в коммуникации с преподавателями и своей низкой мотивации, а также для студентов, посещающих занятия с целью приобретения знаний. На основании полученных данных авторами статьи обсуждаются возможные меры поддержки студентов в условиях быстрого и массового перехода на дистанционный режим обучения.

Ключевые слова: COVID-19, дистанционное обучение, социологический опрос, регрессионный анализ, ожидания студентов, трудности в обучении

Для цитирования: Вынужденный переход на дистанционное обучение: ожидания и опасения студентов / В. А. Ларионова, Т. В. Семенова, Е. Д. Шмелева [и др.] // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24, № 4. С. 22–29. DOI 10.15826/umpa.2020.04.032.

FORCED TRANSITION TO DISTANCE LEARNING: STUDENTS' EXPECTATIONS AND CONCERNS

V. A. Larionova^a, T. V. Semenova^b, E. D. Shmeleva^b, L. V. Daineko^a, I. I. Yurasova^a

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

^b National Research University Higher School of Economics,
16/10 Potapovskiy lane, Moscow, 101000, Russian Federation; tsemenova@hse.ru

Abstract. Spring 2020 saw most Russian universities' switch to distant learning due to the threat of COVID-19. The forced transition imposed new demands on faculty and students, who had to quickly adapt to the new educational conditions. These changes raised concerns about the quality of distant learning. The purpose of this study was to identify which students expressed more anxiety on expecting difficulties associated with a lack of understanding educational material under new circumstances. The study was based on the data of 6,230 Ural Federal University students polled in March 2020. Regression data analysis showed that the fear of not being able to cope with learning was more typical for the 1st and the 2nd year bachelors, for students who lowly estimate their self-regulated learning skills, for students who expected difficulties of communicating with teachers and of being motivated, as well as for students who attended classes for the sake of learning. The authors discuss possible measures to support students in the conditions of rapid and mass transition to distant learning.

Keywords: COVID-19, distant learning, opinion poll, regression analysis, students' expectations, difficulties of teaching

For citation: Larionova V. A., Semenova T. V., Shmeleva E. D., Daineko L. V., Yurasova I. I. Forced Transition to Distance Learning: Students' Expectations and Concerns. *University Management: Practice and Analysis*. 2020; 24(4): 22–29. doi 10.15826/umpa.2020.04.032. (In Russ.).

Введение

В марте 2020 года большинство российских университетов в соответствии с рекомендациями правительства перешли на дистанционное обучение в связи с распространением COVID-19 и введением режима самоизоляции. Переход на дистант потребовал оперативного переформатирования учебного процесса: обеспечения университетами IT-инфраструктуры для удаленного обучения, освоения преподавателями и студентами цифровых сервисов, адаптации учебного материала и форматов взаимодействия обучающихся и обучаемых. Готовые инструкции отсутствовали, поэтому университетам во многом пришлось самостоятельно разрабатывать стратегии перехода с учетом своих ресурсных возможностей и ограничений (примеры решений см. в Express-выпуске № 4 серии «Современная аналитика образования» НИУ ВШЭ [1]).

Несмотря на запущенный в России процесс цифровизации образования, многие отечественные университеты оказались не готовы к переходу на дистанционный формат, поскольку они недостаточно активно интегрировали цифровые технологии в процесс обучения. К примеру, несмотря на доступность онлайн-курсов и возможности их использования в рамках университетского образования, до перехода на дистанционный режим обучения их внедрение в российских вузах было слабо распространено: по данным за 2016 год, 41 % преподавателей и 74 % российских студентов ничего не знали о массовых открытых онлайн-курсах [2]. Трудности могли быть также связаны с недостаточной цифровой грамотностью преподавателей и их низкой готовностью использовать цифровые инструменты в процессе обучения. По данным исследования НАФИ, проведенного в 2019 году, цифровые технологии использовали в учебном процессе около трети преподавателей университетов [3]; и около трети считали, что их коллеги (доля которых варьировалась в оценках респондентов от 40 до 100 %) неуверенно используют цифровые технологии в своей педагогической деятельности или совсем их не используют.

Качество и эффективность вынужденного онлайн-обучения становятся ключевыми источниками беспокойства и преподавателей, и студентов. Частично этому способствует недоверие к онлайн-обучению, существовавшее и до перехода

на дистант: по данным за 2016 год, лишь 38 % преподавателей положительно отнеслись к идее предоставить студентам возможность выбрать вместо части очных курсов массовые открытые онлайн-курсы [2].

Беспокойство вызывают также характерные для дистанционного обучения отсутствие взаимодействия между студентами и преподавателями и отсутствие эффекта сообучения (peer effect). Исследования показывают, что студенты часто испытывают трудности при онлайн-обучении из-за нехватки взаимодействия, обратной связи, поддержки, а также ощущения изолированности, одиночества, что снижает их шансы на успешное освоение учебных материалов [4].

Вместе с отсутствием привычных форм контроля вовлеченности и успеваемости студентов дистант обуславливает повышенные требования к их метакогнитивным навыкам – самостоятельности и самоорганизации. Успешность онлайн-обучения в высокой степени зависит от навыков управления временем и самоорганизации – студентам с развитыми навыками удается достичь более высоких образовательных результатов и не прерывать изучение онлайн-курсов [5–7].

В условиях принудительного безальтернативного дистанционного обучения студенты могут испытывать существенный стресс, связанный как с неопределенностью учебного процесса и нового опыта обучения, так и с переживанием общей ситуации угрозы распространения COVID-19 и заражения им. Столкновение с неопределенными и быстро меняющимися условиями образовательного процесса может усиливать у студента ощущение собственной беспомощности и снижать его веру в эффективность своей учебы [8, 9]. При этом страхи и опасения студента относительно своей способности освоить учебный материал могут значительно снижать учебную мотивацию и саморегуляцию процесса обучения [10]. Студенты, сомневающиеся в том, что они в силах справиться с освоением образовательных программ, демонстрируют менее высокую вовлеченность и менее высокие результаты как при традиционном обучении, так и при дистанционном [4, 11, 12].

Следует отметить, что дистанционное обучение, начавшееся весной 2020 года, отличается от спланированного и координируемого онлайн-обучения. Условия для эффективного освоения студентами образовательных программ (а именно

адаптация педагогического дизайна курсов под условия дистанта, готовность IT-инфраструктуры и адекватное сопровождение процесса обучения) не были обеспечены заранее, и их отсутствие может накладывать ограничения на результаты проведенных ранее исследований, объектами которых выступали эффективно функционирующие онлайн-курсы и курсы дистанционного обучения.

Анализируя данные, собранные нами в первые недели реализации дистанционного режима обучения в крупном российском вузе, мы отвечаем на следующий исследовательский вопрос: для каких студентов наиболее характерно ожидание трудностей, связанных с непониманием материала, при переходе на дистанционный формат обучения?

Описание методологии

Способ проведения исследования

Для изучения ожиданий студентов на начальном этапе перехода на вынужденное дистанционное обучение в конце марта 2020 года нами был проведен опрос, созданный с помощью Google-форм. Рассылка опросника осуществлялась посредством уведомления в личных кабинетах в электронной информационно-образовательной системе 27 662 студентов очной формы обучения и через электронную почту. Информация об опросе также распространялась через социальные сети официального аккаунта УрФУ (ВКонтакте и Instagram). Сбор данных осуществлялся в течение двух недель. Заполнили анкеты 6 230 студентов (23 %).

Инструментарий исследования

Для измерения ожидания трудностей, с которыми могут столкнуться студенты при дистанционном обучении, использовался предполагающий множественный выбор вопрос, в котором были перечислены возможные затруднения при обучении в таком режиме.

Перечень возможных трудностей включал в себя следующие пункты:

1) технические проблемы (Интернет, работоспособность LMS-систем, отсутствие оборудования и проч.);

2) слабая коммуникация с преподавателями;

3) низкая мотивация студентов;

4) непонимание материала.

Для ответа на исследовательский вопрос в качестве зависимой переменной мы использовали дихотомическую переменную, измеряющую ожидание трудностей в понимании

материала («0» – студент не ожидает такой трудности, «1» – студент ожидает такую трудность).

В качестве контрольных переменных учитывались:

а) курс обучения (дихотомическая переменная со значениями «0» – первый и второй курсы, «1» – третий и пятый курсы);

б) опыт использования дистанционных технологий обучения (дихотомическая переменная со значениями «0» – такого опыта не было, «1» – такой опыт был);

в) самооценка навыков самоорганизации (дихотомическая переменная со значениями «0» – высокий уровень, «1» – средний уровень и ниже);

г) посещение занятий для получения знаний (дихотомическая переменная со значениями «0» – нет такой мотивации, «1» – есть такая мотивация);

д) две переменные по ожиданию трудностей, связанных со слабой коммуникацией с преподавателем и низкой мотивацией студентов (дихотомические переменные со значениями «0» – студент не ожидает такой трудности, «1» – студент ожидает такую трудность).

Описание выборки

Нами проанализированы 6 132 анкеты из 6 230 заполненных (анкеты с пропущенными значениями для анализа не использовались).

Среди студентов – участников исследования преобладали первокурсники и второкурсники (их доля составила 64 %).

Большинство студентов посещают занятия в университете для получения знаний (70 %).

Опыт обращения с дистанционными технологиями обучения имеют 58 % респондентов.

Большее половины студентов оценивают свои навыки самоорганизации невысоко (70 % указали, что их способность к самоорганизации средняя или низкая).

В среднем около половины студентов отметили, что ожидают столкнуться при дистанционном обучении с такими трудностями, как непонимание материала (58 %), слабая коммуникация с преподавателем (50 %) и низкая собственная мотивация приобретать знания (46 %).

Результаты

Ожидание трудности с пониманием материала – дихотомическая переменная, поэтому было решено провести бинарную логистическую регрессию. На первом шаге (модель 1) мы включили только курс обучения, который показал, что студенты третьих – пятых курсов реже высказывают

данное опасение. На втором шаге (модель 2) мы включили также опыт студентов в дистанционном обучении, их самооценку своей организованности и выраженности мотивации посещать занятия с целью получения знаний. Опыт студентов в дистанционном обучении не показал связи с ожиданиями трудностей в усвоении материала, в то время как низкая или средняя самооценка ими своей организованности и высказываемая важность получения знаний увеличили шансы того, что студенты выразят тревогу относительно проблем с пониманием материала. Курс обучения остался значимым и в этой модели. На последнем шаге (модель 3) мы включили также сложности, с которыми студенты ожидали столкнуться при переходе на дистанционное обучение. Низкая мотивация студентов и ожидания ими слабой коммуникации с преподавателем положительно связаны с зависимой переменной. Все значимые переменные предыдущих шагов остались значимыми и на этом. Модели с каждым шагом становились все более качественными со статистической точки зрения (коэффициент дискриминации R^2 Tjur¹ вырос, показатель критерия Акаике² упал; см. таблицу).

¹ Коэффициент дискриминации R^2 Tjur используется для определения доли объясненной дисперсии зависимой бинарной переменной.

² Критерий Акаике – информационный критерий для выбора наилучшей модели. Снижение данного критерия указывает на улучшение модели.

Дискуссия

Внезапный и незапланированный переход к дистанционному обучению весной 2020 года в связи с угрозой распространения новой коронавирусной инфекции стал большим вызовом для системы высшего образования РФ. И студенты, и преподаватели были вынуждены быстро приспособиваться к новым условиям и прилагать усилия для обеспечения эффективности образовательного процесса, реализуемого в необычных условиях. К преподавателям были предъявлены требования ускоренного повышения цифровых навыков, освоения новых для них образовательных технологий. Студенты тоже столкнулись с новым для себя форматом обучения, требующим высокого уровня мотивации, самостоятельности и самоорганизации.

Многие студенты могли испытывать опасения относительно своих способностей осваивать учебный материал в таком формате, обоснованные как скептическим отношением к онлайн-обучению до пандемии [2], так и экстренным и вынужденным характером перехода на дистанционный режим. Эти страхи могли укрепляться представлениями о важности взаимодействия студентов и преподавателей, реализация которого в онлайн-формате может быть ограничена, а также техническими трудностями, связанными как с цифровым неравенством, так и с недостаточной

Модели логистической регрессии и их результаты

Logistic regression models and their results

Предиктор	Модель 1	Модель 2	Модель 3
Курс обучения [третий – пятый]	0,67 ** (0,05)	0,72 ** (0,06)	0,71 ** (0,06)
Опыт использования дистанционных технологий обучения [Да]	–	0,94 (0,06)	0,92 (0,06)
Самооценка навыков самоорганизации [Средний уровень и ниже]	–	1,76 ** (0,06)	1,62 ** (0,06)
Посещение занятий для получения знаний [Да]	–	1,45 ** (0,06)	1,42 ** (0,06)
Сложность при дистанционном обучении – Слабая коммуникация с преподавателем [Выбрал/Выбрала]	–	–	1,49 ** (0,06)
Сложность при дистанционном обучении – Низкая мотивация студентов [Выбрал/Выбрала]	–	–	1,47 ** (0,06)
Интерсепт	1,64 ** (0,03)	0,85 * (0,08)	0,64 ** (0,08)
Количество наблюдений	6 132	5 661	
R^2 Tjur	0,009	0,030	0,047
AIC	8 269,598	7 531,552	7 433,976

Примечания.

1. В квадратных скобках указаны базовые категории, с которыми производится сравнение.

2. Предикторы значимы на уровне: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

3. В моделях 2 и 3 выборка (количество наблюдений) сократилась, поскольку не все студенты ответили на вопросы, использованные в этих моделях.

готовностью IT-инфраструктур университетов к полному выходу в онлайн.

В нашем исследовании мы отвечаем на вопрос о том, для каких студентов характерно ожидание трудностей, связанных с непониманием материала, при переходе на дистанционный формат обучения. Анализ показал связь опасений по поводу непонимания материала с курсом обучения, с метакогнитивными навыками (навыками самоорганизации и мотивации), а также с ожиданием таких трудностей, как слабая коммуникация с преподавателями и низкая мотивация.

Студенты младших курсов высказывают наибольшие опасения по поводу того, что они не смогут понять материалы курсов из-за полного перевода обучения в дистанционный режим. Возможно, это связано с тем, что первокурсники и второкурсники еще не успели интегрироваться в университетскую среду, не знают общих правил обучения, взаимодействия с преподавателями и администрацией. Такая связь может быть отражена в показателях отсева из университета, большая доля которого приходится именно на младшие курсы [13]. В этой ситуации опасения младшекурсников можно снять с помощью организации коммуникации со студентами старших курсов, которые могут поделиться своим опытом обучения в университете и основными механизмами преодоления трудностей, возникающих в ходе усвоения знаний.

Высокий уровень опасений непонимания материалов курсов из-за дистанционного обучения демонстрируют и студенты, невысоко оценивающие свои навыки самоорганизации. Обучение в дистанционном формате требует от студентов владения метакогнитивными навыками – умением организовывать свое время и пространство для обучения, ставить перед собой долгосрочные и краткосрочные цели, выбирать эффективные стратегии их достижения, осуществлять мониторинг своей деятельности и оценивать свою результативность [14]. Низкий уровень владения такими навыками связан с невысокими образовательными результатами [5–7]. При этом сопряженные с дистанционным обучением страхи тоже показывают связь с успеваемостью: чем выше уровень опасений студентов, тем ниже их результативность [4, 9, 12, 15]. Поэтому невысокая самооценка навыков самоорганизации вместе с наличием опасений не понять материал может удвоить эффект ожиданий трудностей в обучении, привести к развитию у студента чувства беспомощности, к потере им интереса к обучению и к снижению общей эффективности обучения [8, 9]. Исследования показывают, что одним из решений такой проблемы

является формирование эффективной коммуникации между студентами и преподавателями, которые выстраивают понятную структуру курсов, обеспечивают поддержку учащихся, а также предоставляют им возможность для мониторинга и оценки своего прогресса (например, с помощью тестов на самопроверку знаний) [16, 17]. Однако в ситуации резкого перехода на дистанционный формат обучения невозможно ожидать, что преподаватели смогут быстро адаптировать и перестроить свои курсы к такому формату. Соответственно преподаватели тоже должны получить поддержку по обучению в дистанционном формате (как от администрации, так и от самих студентов).

Студенты, посещающие занятия для получения знаний, тоже демонстрируют высокий уровень ожидания трудностей с пониманием материалов курсов из-за обучения в дистанционном режиме. Возможно, это связано с общим недоверием к дистанционному обучению или с непониманием, неправильным восприятием ситуации, что является одной из причин страха [9]. Одним из способов снятия опасений у студентов, которым важно получить знания, могут выступать информационные интервенции, в которых разъясняется эффективность дистанционного формата.

В целом ожидание трудностей в понимании материалов курсов связано с другими тревогами и сомнениями относительно дистанционного формата – с ожиданием слабой коммуникации с преподавателями, а также с низкой мотивацией студентов. При этом, как свидетельствуют результаты нашего исследования, наличие у студентов опыта использования дистанционных технологий обучения не снимает их опасений по поводу эффективного усвоения знаний. Возможно, это связано с тем, что студенты не были готовы к полному переходу на дистанционный формат и столкнулись с неопределенностью, которая затронула не только их обучение, но и другие стороны жизни. В этой ситуации действенным методом снятия неопределенности выступают информационные интервенции, рассказывающие о ближайших изменениях, которые коснутся студентов. При этом опасения студентов могут усилиться к концу семестра [18, 19], отсюда крайне важно оповещение не прекращать, чтобы студенты могли найти нужную информацию и ответы на свои вопросы о процессе обучения.

Заключение

Мы изучили ожидания студентов от вынужденного перехода на дистанционное обучение. Однако осталось не выясненным, насколько

оправдались эти ожидания и столкнулись ли студенты с реальными трудностями. Для ответа на данные вопросы необходимы дальнейшие исследования, в том числе анализ полученных студентами образовательных результатов. Необходимо извлечь максимум пользы из стартовавшего в марте 2020 года «глобального образовательного эксперимента», чтобы избежать возможных ошибок при организации учебного процесса в будущем.

Несмотря на все сложности вынужденного перехода на дистанционное обучение в период эпидемии COVID-19, вузы приобрели бесценный опыт использования различных цифровых сервисов и онлайн-технологий для организации учебного процесса. Многие преподаватели и студенты открыли для себя новую реальность, связанную с необходимой и неизбежной цифровой трансформацией образования, познакомились с многообразием онлайн-ресурсов от ведущих мировых университетов, нашли новые подходы к педагогическому дизайну в дистанционном формате. Не обошлось и без ошибок и потерь, которые указали на уязвимости системы образования в целом и на слабые стороны в университетском управлении, но вторую волну эпидемии вузы встретили более подготовленными.

Какие уроки извлекли университеты из предыдущего опыта? Какие изменения претерпели организационные процессы и инфраструктура вузов? Как эти изменения повлияли на качество обучения и на удовлетворенность студенческой аудитории? И почему «правильное» дистанционное обучение, эквивалентное очному, не предполагает сокращения затрат со стороны университета и снижения стоимости обучения? Поиск ответов на данные вопросы заставляет размышлять о будущем образования и инициирует дальнейшие исследования в этой области.

Список литературы

1. Клягин А. В., Макарьева А. Ю. Кейсы быстрых реакций вузов в период пандемии // Институт образования НИУ ВШЭ : официальный сайт. Современная аналитика образования. Express-выпуск № 4. URL: <https://ioe.hse.ru/mirror/pubs/share/364241595.pdf> (дата обращения: 12.01.2021).
2. Рощина Я. М., Рощин С. Ю., Рудаков В. Н. Спрос на массовые открытые онлайн-курсы (МООС): опыт российского образования // Вопросы образования. 2018. Т. 1. С. 174–199. DOI 10.17323/1814-9545-2018-1.
3. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Т. А. Аймалетдинов, Л. Р. Баймуратова, О. А. Зайцева [и др.]. 2019 // Аналитический центр НАФИ : [сайт]. URL: <http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2019/10/digit-ped.pdf> (дата обращения: 05.09.2020).
4. Vayre E., Vonthron A.-M. Relational and Psychological Factors Affecting Exam Participation and Student Achievement in Online College Courses // The Internet and Higher Education. 2019. Vol. 43, nr 100671. DOI 10.1016/j.iheduc.2018.07.001.
5. The Effectiveness of Online and Blended Learning: A Meta-Analysis of the Empirical Literature / B. Means, Y. Toyama, R. Murphy, M. Baki // Teachers College Record. 2013. Vol. 115, nr 3. P. 1–47.
6. Broadbent J., Poon W. L. Self-Regulated Learning Strategies and Academic Achievement in Online Higher Education Learning Environments: A Systematic Review // The Internet and Higher Education. 2015. Vol. 27. P. 1–13. DOI 10.1016/j.iheduc.2015.04.007.
7. Kizilcec R. F., Pérez-Sanagustín M., Maldonado J. J. Self-Regulated Learning Strategies Predict Learner Behavior and Goal Attainment in Massive Open Online Courses // Computers and Education. 2016. Vol. 104. P. 18–33. DOI 10.1016/j.compedu.2016.10.001.
8. Hancock D. R. Effects of Test Anxiety and Evaluative Threat on Students' Achievement and Motivation // The Journal of Educational Research. 2001. Vol. 94, nr 5. P. 284–290. DOI 10.1080/00220670109598764.
9. The Relationship between Study Anxiety and Academic Performance among Engineering Students / P. Vitasari, M. N. A. Wahab, A. Othman [et al.] // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2010. Vol. 8. P. 490–497. DOI 10.5539/ijps.v2n1p89.
10. Mega C., Ronconi L., De Beni R. What Makes a Good Student? How Emotions, Self-Regulated Learning, and Motivation Contribute to Academic Achievement // Journal of Educational Psychology. 2014. Vol. 106, nr 1. P. 121–131. DOI 10.1037/a0033546.
11. Honicke T., Broadbent J. The Influence of Academic Self-Efficacy on Academic Performance: A Systematic Review // Educational Research Review. 2016. Vol. 17. P. 63–84. DOI 10.1016/j.edurev.2015.11.002.
12. Jung Y., Lee J. Learning Engagement and Persistence in Massive Open Online Courses (MOOCs) // Computers and Education. 2018. Vol. 122. P. 9–22. DOI 10.1016/j.compedu.2018.02.013.
13. Kondratjeva O., Gorbunova E. V., Hawley J. D. Academic Momentum and Undergraduate Student Attrition: Comparative Analysis in US and Russian Universities // Comparative Education Review. 2017. Vol. 61, nr 3. P. 607–633. DOI 10.1086/692608.
14. Barak M., Hussein-Farraj R., Dori Y. J. On-Campus or Online: Examining Self-Regulation and Cognitive Transfer Skills in Different Learning Settings // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2016. Vol. 13, nr 1. P. 1–18. DOI 10.1186/s41239-016-0035-9.
15. The Role of Anxiety Symptoms in School Performance in a Community Sample of Children and Adolescents / L. Mazzone, F. Ducci, M. Scoto [et al.] // BMC Public Health. 2017. Vol. 7, nr 347. DOI 10.1186/1471-2458-7-347.
16. Richardson J., Swan K. Examining Social Presence in Online Courses in Relation to Students' Perceived Learning

and Satisfaction // *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 2003. Vol. 7, nr 1. P. 68–88. DOI 10.24059/OLJ.V7I1.1864.

17. Johnson R. D., Hornik S., Salas E. An Empirical Examination of Factors Contributing to the Creation of Successful E-Learning Environments // *International Journal of Human-Computer Studies*. 2008. Vol. 66, nr 5. P. 356–369. DOI 10.1016/j.ijhcs.2007.11.003.

18. Jegede O. J., Kirkwood J. Students' Anxiety in Learning through Distance Education // *Distance Education*. 1994. Vol. 15, nr 2. P. 279–290. DOI 10.1080/0158791940150207.

19. Paechter M., Maier B., Macher D. Students' Expectations of, and Experiences in E-Learning: Their Relation to Learning Achievements and Course Satisfaction // *Computers and Education*. 2010. Vol. 54, nr 1. P. 222–229. DOI 10.1016/j.compedu.2009.08.005.

References

1. Klyagin A. V., Makarieva A. Yu. Keisy bystrykh reaktivnykh vuzov v period pandemii [Cases of Rapid Responses of Universities during the Pandemic]. Available at: <https://ioe.hse.ru/mirror/pubs/share/364241595.pdf> (accessed 12.01.2021). (In Russ.).

2. Roshchina Ya. M., Roshchin S. Yu., Rudakov V. N. Spros na massovye otkrytye onlain-kursy (MOOC): opyt rossiiskogo obrazovaniya [The Demand for Massive Open Online Courses (MOOC): Evidence from Russian Education]. *Voprosy obrazovaniia* [Educational Studies], 2018, vol. 1, pp. 174–199. doi 10.17323/1814-9545-2018-1. (In Russ.).

3. Aimaletdinov T. A., Baimuratova L. R., Zaitseva O. A., Imaeva G. R., Spiridonova L. V. Tsifrovaya gramotnost' rossiiskikh pedagogov. Gotovnost' k ispol'zovaniyu tsifrovyykh tekhnologii v uchebnom protsesse [Digital Literacy of Russian Teachers. Readiness to Use Digital Technologies in the Educational Process]. Available at: <http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2019/10/digit-ped.pdf> (accessed 05.09.2020). (In Russ.).

4. Vayre E., Vonthron A. M. Relational and Psychological Factors Affecting Exam Participation and Student Achievement in Online College Courses. *The Internet and Higher Education*, 2019, vol. 43, nr 100671. doi 10.1016/j.iheduc.2018.07.001. (In Eng.).

5. Means B., Toyama Y., Murphy R., Baki M. The Effectiveness of Online and Blended Learning: A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Teachers College Record*, 2013, vol. 115, nr 3, pp. 1–47. (In Eng.).

6. Broadbent J., Poon W. L. Self-Regulated Learning Strategies and Academic Achievement in Online Higher Education Learning Environments: A Systematic Review. *The Internet and Higher Education*, 2015, vol. 27, pp. 1–13. doi 10.1016/j.iheduc.2015.04.007. (In Eng.).

7. Kizilcec R. F., Pérez-Sanagustín M., Maldonado J. J. Self-Regulated Learning Strategies Predict Learner Behavior and Goal Attainment in Massive Open Online Courses. *Computers and Education*, 2016, vol. 104, pp. 18–33. doi 10.1016/j.compedu.2016.10.001. (In Eng.).

8. Hancock D. R. Effects of Test Anxiety and Evaluative Threat on Students' Achievement and Motivation. *The Journal of Educational Research*, 2001, vol. 94, nr 5, pp. 284–290. doi 10.1080/00220670109598764. (In Eng.).

9. Vitasari P., Wahab M. N. A., Othman A., Herawan T., Sinnadurai S. K. The Relationship between Study Anxiety and Academic Performance among Engineering Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2010, vol. 8, pp. 490–497. doi 10.5539/ijps.v2n1p89. (In Eng.).

10. Mega C., Ronconi L., De Beni R. What Makes a Good Student? How Emotions, Self-Regulated Learning, and Motivation Contribute to Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 2014, vol. 106, nr 1, pp. 121–131. doi 10.1037/a0033546. (In Eng.).

11. Honicke T., Broadbent J. The Influence of Academic Self-Efficacy on Academic Performance: A Systematic Review. *Educational Research Review*, 2016, vol. 17, pp. 63–84. doi 10.1016/j.edurev.2015.11.002. (In Eng.).

12. Jung Y., Lee J. Learning Engagement and Persistence in Massive Open Online Courses (MOOCs). *Computers and Education*, 2018, vol. 122, pp. 9–22. doi 10.1016/j.compedu.2018.02.013. (In Eng.).

13. Kondratjeva O., Gorbunova E. V., Hawley J. D. Academic Momentum and Undergraduate Student Attrition: Comparative Analysis in US and Russian Universities. *Comparative Education Review*, 2017, vol. 61, nr 3, pp. 607–633. doi 10.1086/692608. (In Eng.).

14. Barak M., Hussein-Farraraj R., Dori Y. J. On-Campus or Online: Examining Self-Regulation and Cognitive Transfer Skills in Different Learning Settings. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2016, vol. 13, nr 1, pp. 1–18. doi 10.1186/s41239-016-0035-9. (In Eng.).

15. Mazzone L., Ducci F., Scoto M., Passaniti E., Genitori D'Arrigo V., Vitiello B. The Role of Anxiety Symptoms in School Performance in a Community Sample of Children and Adolescents. *BMC Public Health*, 2017, vol. 7, nr 347. doi 10.1186/1471-2458-7-347. (In Eng.).

16. Richardson J., Swan K. Examining Social Presence in Online Courses in Relation to Students' Perceived Learning and Satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 2003, vol. 7, nr 1, pp. 68–88. doi 10.24059/OLJ.V7I1.1864. (In Eng.).

17. Johnson R. D., Hornik S., Salas E. An Empirical Examination of Factors Contributing to the Creation of Successful E-Learning Environments. *International Journal of Human-Computer Studies*, 2008, vol. 66, nr 5, pp. 356–369. doi 10.1016/j.ijhcs.2007.11.003. (In Eng.).

18. Jegede O. J., Kirkwood J. Students' Anxiety in Learning through Distance Education. *Distance Education*, 1994, vol. 15, nr 2, pp. 279–290. doi 10.1080/0158791940150207. (In Eng.).

19. Paechter M., Maier B., Macher D. Students' Expectations of, and Experiences in E-Learning: Their Relation to Learning Achievements and Course Satisfaction. *Computers and Education*, 2010, vol. 54, nr 1, pp. 222–229. doi 10.1016/j.compedu.2009.08.005. (In Eng.).

Рукопись поступила в редакцию 28.09.2020
Submitted on 28.09.2020

Принята к публикации 02.12.2020
Accepted on 02.12.2020

Информация об авторах / Information about the authors

Ларионова Виола Анатольевна – кандидат физико-математических наук, доцент, заместитель проректора по образовательным технологиям Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; +7 343 375-94-59; v. a.larionova@urfu.ru.

Семенова Татьяна Вадимовна – научный сотрудник Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; +7 495 772-95-90 доб. 229-24; tsemenova@hse.ru.

Шмелева Евгения Дмитриевна – научный сотрудник Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; +7 495 772-95-90 доб. 229-24; eshmeleva@hse.ru.

Дайнеко Людмила Владимировна – старший преподаватель Института экономики и управления, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; +7 343 375-41-72; l. v.daineko@urfu.ru.

Юрасова Инна Игоревна – старший преподаватель Института экономики и управления, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; +7 343 375-41-72; i. i.iurasova@urfu.ru.

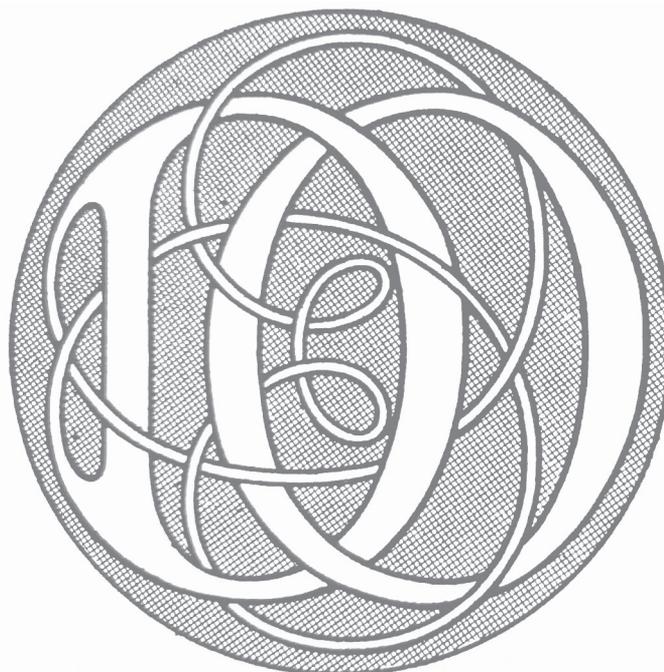
Viola A. Larionova – PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor, Deputy Vice-Rector for Educational Technologies, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin; +7 343 375-94-59; v. a.larionova@urfu.ru.

Tatiana V. Semenova – Research Fellow, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics; +7 495 772-95-90 ext. 229-24; tsemenova@hse.ru.

Evgeniia D. Shmeleva – Research Fellow, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics; +7 495 772-95-90 ext. 229-24; eshmeleva@hse.ru.

Ludmila V. Daineko – Senior Lecturer, Graduate School of Economics and Management, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin; +7 343 375-41-72; l. v.daineko@urfu.ru.

Inna I. Yurasova – Senior Lecturer, Graduate School of Economics and Management, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin; +7 343 375-41-72; i. i.iurasova@urfu.ru.





DOI 10.15826/umpa.2020.04.033

ПОЛИТИКА РОССИЙСКИХ ВУЗОВ В ОТНОШЕНИИ АКАДЕМИЧЕСКОГО МОШЕННИЧЕСТВА СТУДЕНТОВ: НАКАЗАНИЕ ИЛИ ВОСПИТАНИЕ?

О. В. Дремова

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
Россия, 101000, Москва, ул. Мясницкая, 11; odremova@hse.ru*

Аннотация. Практики нечестного поведения студентов – одна из значимых проблем высшего образования во всем мире. Поэтому руководители и администрации вузов стараются разрабатывать меры борьбы с нечестностью студентов, направленные как на наказание обучающихся, так и на формирование у них ценностей честного поведения, причем за рубежом начинают набирать популярность ценностные меры. В рамках данной исследовательской статьи используется дискурс-анализ для изучения этических документов и публичных высказываний руководителей российских вузов, участвующих в Проекте 5-100 (всего в нашу выборку включен 21 вуз). Проведенный анализ позволил понять, какие дискурсы, аргументации и способы их лингвистической репрезентации используются российскими вузами для формирования честного поведения студентов и репрезентации своей позиции в отношении академического мошенничества. Излагаемая в статье информация помогает выделить дискурсы, которым следуют российские вузы, и оценить, насколько эти дискурсы понятны и близки студентам. В практическом плане статья будет полезна администраторам и руководителям российских вузов, а также исследователям академического мошенничества для анализа и формирования стратегий борьбы с нечестностью студентов.

Ключевые слова: высшее образование, академическое мошенничество, этические документы вуза, дискурс-анализ, карательный дискурс, ценностный дискурс

Благодарность. Публикация подготовлена на основании исследования (№ 21-04-063), проведенного в рамках Программы «Научный фонд Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ)». Автор выражает огромную благодарность своим научным руководителям Наталье Геннадиевне Малошюнок и Евгению Андреевичу Терентьеву за ценные комментарии в процессе написания статьи.

Для цитирования: Дремова О. В. Политика российских вузов в отношении академического мошенничества студентов: наказание или воспитание? // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24, № 4. С. 30–45. DOI 10.15826/umpa.2020.04.033.

DOI 10.15826/umpa.2020.04.033

RUSSIAN UNIVERSITY POLICIES ON STUDENTS' ACADEMIC DISHONESTY: PUNISHMENT OR MENTAL TRAINING?

O. V. Dremova

*National Research University Higher School of Economics
11 Myasnickaya Str., Moscow, 101000, Russian Federation; odremova@hse.ru*

Abstract. Students' dishonest behavior is one of the most significant problems of higher education all over the world. Therefore, researchers and university administrators attempt to develop corresponding prevention measures. The measures can be aimed at either punishing students or engaging them in ethically sustainable academic practices, the second type becoming more and more popular in universities abroad. In this paper, discourse analysis is used to explore

university policies and public statements of the rectors of Russian universities participating in the 5–100 project. The analysis helps to understand what kinds of discourses, argumentation and ways of their linguistic representation are used by Russian universities to represent their position towards students' academic dishonesty and to influence students' behavior. This paper might be of use for university administrators and managers, as well as for those who professionally investigate students' academic dishonesty, to analyze and reform strategies for students' dishonesty prevention.

Key words: higher education, academic dishonesty, university's ethical policies, discourse analysis, punitive discourse, value discourse

Acknowledgements. The publication was prepared within the framework of the Academic Fund Program at the HSE University in 2021 (grant № 21-04-063). The author expresses gratitude to her supervisors Natalia G. Maloshonok and Evgeniy A. Terentev for the insightful comments on the draft of this paper.

For citation: Dremova O. V. Russian University Policies on Students' Academic Dishonesty: Punishment or Mental Training? *University Management: Practice and Analysis*, 2020; 24 (4): 30–45. doi 10.15826/umpa.2020.04.033. (In Russ.).

Введение

Академическое мошенничество является масштабной проблемой во всем мире [1]. Под этим термином, как правило, подразумевают нечестные действия студентов, направленные на получение преимуществ в процессе обучения. К таким действиям, например, относятся списывание во время контрольных и экзаменов, плагиат при подготовке письменных работ, покупка готовых курсовых работ и дипломов [2]. Исследования показывают, что доля студентов, вовлеченных в мошенничество, варьируется от 40 до 83 % [3, 4]. При этом нечестное поведение студентов в вузе имеет целый ряд негативных последствий. Во-первых, в результате академического мошенничества студенты получают завышенные оценки, что приводит к тому, что диплом перестает выполнять «сигнальную функцию», и на рынок труда выходят неквалифицированные специалисты [5]. Более того, исследования показывают, что студенты, которые совершают академические проступки в вузе, с большей вероятностью будут обманываться на будущем месте работы [6]. Во-вторых, широкое распространение практик нечестного поведения приводит к негативным последствиям для репутации высших учебных заведений [7]. Кроме того, академическое мошенничество студентов наносит ущерб всей системе высшего образования, так как негативно сказывается на качестве подготовки специалистов, тем самым ставя под угрозу конкурентоспособность системы образования страны [8]. Это, в свою очередь, приводит к обесцениванию человеческого капитала, что также препятствует экономическому развитию страны [9]. В силу данных причин вузы стараются найти наиболее эффективные подходы для снижения уровня распространенности нечестного поведения студентов.

Целью данной работы является изучение дискурсов, используемых в этических кодексах и других документах российских вузов, касающихся вопросов академического мошенничества,

для понимания того, какие аргументации и способы их лингвистической репрезентации применяют руководство и администрация вузов для формирования ценностных установок у студентов и представления своей позиции в отношении академического мошенничества. Для достижения этой цели сформулированы следующие задачи: 1) проведение анализа лингвистических и жанровых особенностей этических документов российских вузов и 2) проведение анализа особенностей, конститутивных признаков и ключевых тем дискурсов в отношении академического мошенничества в официальных документах и в публичных высказываниях руководства вузов.

Новизна нашего исследования состоит в том, что предыдущие работы в этой области основывались на дискурс-анализе официальных документов зарубежных вузов англоговорящих стран и в основном касались документов и положений, регламентирующих случаи плагиата в студенческой среде [10, 11], а мы фокусируемся на всех видах студенческого академического мошенничества и на их репрезентации в официальных документах и публичных высказываниях руководства российских вузов.

Данная статья будет актуальна как для администраторов и преподавателей вузов, так и для исследователей академического мошенничества.

Масштабы и факторы академического мошенничества и меры по их предотвращению: обзор литературы

Исследованию проблемы академического мошенничества студентов посвящено значительное число работ, в них изучается масштаб данного явления [12–15], а также факторы, связанные с его распространенностью [1, 16–18]. При этом авторы многих работ фокусируются не только на изучении актуального состояния этой проблемы, но и на мерах борьбы с ней.

Так, исследователи во всем мире стремятся найти более эффективные меры предотвращения нечестного поведения студентов в вузе [12, 19]. Среди предлагаемых мер можно выделить два типа [20].

Сторонники мер первого типа, так называемых карательных, рассматривают академическое мошенничество как преступление, нарушающее моральные и этические нормы. Согласно такому подходу в случаях мошенничества со стороны студентов к ним должны быть применены строгие санкции. Например, при обнаружении плагиата в письменных работах студентов могут за это отчислить. Некоторые исследования показывают, что чем строже наказание, применяемое преподавателями к студентам, уличенным в мошенничестве, тем негативнее они относятся к любым формам проявления нечестности [21]. В. Сазерленд-Смит проанализировала документы, регламентирующие случаи обнаружения плагиата в работах студентов в 20 ведущих университетах англоговорящих стран, и выявила в них преобладание как раз карательных мер [10]. Это говорит о том, что руководство университетов относится к случаям академического мошенничества студентов негативно и, возможно, считает нечестные поступки студентов «преступлением», за которым должно следовать наказание. При этом студенты не всегда полагают, что они поступают нечестно, и поэтому с их стороны может возникать недопонимание причин применения наказаний [22]. Следовательно, важно изучать этические кодексы высших учебных заведений для того, чтобы лучше понять позицию вузов в данном вопросе и то, насколько внятно и доступно разъясняется эта позиция студентам.

Меры второго типа можно охарактеризовать как ценностные, так как они основываются на обучении студентов академической честности как фундаментальной ценности образования и науки в целом. К таким мерам относятся: внедрение этических кодексов, проведение лекций/семинаров/курсов по этике, создание специальных центров и лабораторий, занимающихся исследованиями в области этики, а также центров и горячих линий, куда могут обратиться студенты при возникновении у них вопросов об этичности тех или иных ситуаций.

Согласно В. Сазерленд-Смит данные меры являются альтернативой карательным, так как они отражают «общественные представления о справедливости и не олицетворяют своего рода противостояние между администрацией университета и студентами» [10, 136].

В качестве одной из ценностных мер зарубежные университеты все чаще начинают использовать этические кодексы и другие официальные документы, с помощью которых можно воздействовать на поведение студентов и корректировать его, так как эти документы регламентируют поведение членов университетского сообщества в учебном и внеучебном процессах. Сторонники этических кодексов (Honor code) убеждены, что они являются эффективными средствами борьбы с академическим мошенничеством, так как с их помощью можно сформировать: 1) ценности честного поведения; 2) честную академическую среду [23, 24].

Хотя в одних исследованиях показано, что внедрение этических кодексов снижает уровень академического мошенничества студентов [23, 25], в других говорится о том, что данные кодексы не оказывают должного воздействия на ценности и этические представления отдельных студентов [26, 27]. Например, в исследовании Д. Л. МакКейба и Л. К. Тревино приняли участие более 6 000 студентов из 31 колледжа и университета, 14 из которых имели кодексы этики [23]. Несмотря на то, что уровень академического мошенничества студентов в образовательных организациях с этическим кодексом был ниже, чем в образовательных организациях, такого кодекса не имеющих, результаты исследования показали, что эффективность кодекса зависела от восприятия студентами того, насколько честны в своей деятельности их одноклассники. Такие же результаты были получены в ряде дальнейших исследований. Так, М. Бат и его коллеги установили, что в тех случаях, когда студенты признавались в списывании или в плагиате, они считали, что и их сверстники часто прибегают к мошенничеству независимо от наличия или отсутствия в университете этического кодекса [28]. Р. Арнольд и его соавторы в своем исследовании показали, что если студенты считали своих сокурсников честными, то они реже признавались в нечестных поступках, а также с меньшей вероятностью предоставили бы другим студентам свои работы для списывания и с большей вероятностью сообщили бы о нечестных практиках других студентов [11].

К таким же выводам пришли и отечественные исследователи: на российских студентов в плане академической честности большее воздействие оказывают не преподаватели или строгие правила, а то, насколько честно ведут себя их одноклассники [1]. Следовательно, если одноклассники или друзья студентов относятся к академическому

мошенничеству лояльно, то даже при наличии в вузе этического кодекса уровень мошенничества может быть высоким. Вероятно, студенты либо не относятся к этическому кодексу серьезно, либо не принимают его, так как, возможно, они не разделяют аргументы и ценностные установки, постулируемые в данном документе, и не рассматривают его как релевантный для их учебной ситуации.

Еще раз отметим, что имеющиеся на сегодня исследования академического мошенничества студентов основываются на дискурс-анализе этических документов зарубежных вузов, а наше исследование посвящено анализу этических документов вузов российских. Ключевой исследовательский вопрос состоял для нас в следующем: какие аргументации используют руководство и администрация российских вузов для представления в этических документах своей позиции в отношении академического мошенничества студентов?

Методология

Для ответа на поставленный вопрос нами используется качественная стратегия исследования, для этого мы обращаемся к анализу этических документов и публичных высказываний представителей руководства вузов. Эмпирической базой исследования послужила информация, представленная на сайтах российских высших учебных заведений, на которых публикуются их официальные этические документы, а также другие открытые источники, в которых размещались публичные высказывания руководства образовательными организациями высшего образования, в том числе официальные сайты СМИ и публикации в новостной ленте на сайтах вузов. Отбор документов осуществлялся следующим образом: за основу выборки был взят 21 российский вуз, участвующий в Проекте 5-100. Данный проект является государственной инициативой по повышению конкурентоспособности группы ведущих российских вузов среди главных мировых научно-образовательных центров. В Проект 5-100 были включены вузы, являющиеся в России лидирующими, быстро реагирующие на повестку дня и стремящиеся к достижению наиболее высоких стандартов качества образования, что определяет их повышенную обеспокоенность вопросами академической этики. К тому же, согласно исследованиям, в вузах России академическое мошенничество распространено в большей степени, чем в ведущих вузах Европы и США [8, 29]. Поэтому

часто вузы – участники Проекта 5-100 обращаются к международному опыту, в котором противодействие академическому мошенничеству является одной из приоритетных задач. Вместе с тем данные вузы особенно заинтересованы в привлечении иностранных студентов, так как их количество тоже влияет на положение образовательной организации в мировых рейтингах [30]. Кроме того, во многих странах студенты негативнее, чем в РФ, относятся к академическому мошенничеству и считают такие действия недопустимыми [8, 29]. Таким образом, нечестность студентов, обучающихся в российских вузах, может отрицательно сказаться на восприятии качества российского высшего образования [31] и, в свою очередь, снизить его экспорт.

Также вузы отбирались нами по наличию доступных текстов этических документов на их сайтах. Под этическими документами в нашей работе понимаются вузовские документы по этическому регулированию (кодексы, правила внутреннего распорядка студентов и их приложения, положения о самостоятельности выполнения студентами письменных работ и т. п.). На сайтах некоторых вузов не было информации об этических кодексах, но были представлены правила и положения в отношении случаев академического мошенничества, поэтому нами анализировались все доступные документы отобранных вузов – участников Проекта 5-100. Всего было рассмотрено 12 публичных высказываний представителей руководства вузов, 10 этических кодексов, 12 положений о проверке на объем заимствований в работах студентов и 21 документ с правилами внутреннего распорядка. Полный перечень вузов и ссылки на действующие этические документы приведены в Приложении.

Для анализа официальных документов и публичных дискуссий в отношении вопросов академической честности студентов нами используется модель дискурс-анализа Н. Фэркло. Эта модель предполагает возможность ее применения при анализе различных дискурсов, представленных как в устной, так и в письменной форме. Стоит отметить, что данный подход является достаточно гибким и предполагает изучение не только социальных структур, но также стратегий их акторов, дискурсивные практики которых направлены на достижение определенных результатов [32].

Модель Н. Фэркло основана на трех уровнях анализа: на анализе текста, на анализе дискурсивной практики и на анализе социальной практики [32].

Первый уровень – это лингвистический анализ текста, что включает рассмотрение жанровых и стилистических особенностей дискурса. На этом уровне производится выявление характерных способов повествования о нечестных практиках студентов; другими словами, определяется, с помощью каких слов и выражений администрация и руководство вузов описывают ситуации академического мошенничества студентов.

На втором уровне рассматривается связь между дискурсивными практиками и социальным контекстом. Здесь Н. Фэркло подразумевает нахождение и установление связей между каждым отдельным текстом и другими текстами и дискурсами, что позволяет определить социальное значение дискурсивного события [32]. На этом уровне осуществляется анализ того, как соотносятся положения официальных этических документов вуза между собой и с позицией руководства вуза по этому вопросу.

На третьем уровне (анализ социальных практик) конкретное обсуждаемое событие (текст) связывалось с более общим социальным контекстом, принимались во внимание институциональные рамки производства дискурсивных практик, а также вопросы власти и идеологии, которые могут влиять на каждый уровень существования дискурса. При анализе социальных практик внимание уделяется тому, как администрация и руководство вузов воспринимают внедрение различных санкций в отношении нечестных действий студентов, какую функцию они возлагают на применение этих санкций и на фоне каких событий это внедрение происходит.

Основой трехуровневого анализа в данном случае являются ключевые темы, которые

возникают в дискурсах этических документов и публичных высказываний.

Анализ этических документов российских вузов

В ходе анализа этических документов были выделены их жанровые особенности, а также ключевые темы, затрагивающиеся как в официальных документах, так и в публичных высказываниях руководства вузов в отношении академического мошенничества, для которых характерно наличие двух противоположных дискурсов: карательного и ценностного. Далее мы в деталях представим описание особенностей рассматриваемых документов, анализ появляющихся в них ключевых тем и присутствующих дискурсов. Ключевые темы этических документов и публичных высказываний руководства вузов об академическом мошенничестве студентов и дискурсы, которые в них встречаются, приведены в таблице.

Жанровые особенности этических документов

При проведении дискурс-анализа принятых в вузе этических документов необходимо учитывать их жанровые особенности. Стоит отметить, что данные документы написаны юридическим языком и имеют декларативный характер. Это подтверждается помещенными в них ссылками на Уголовный и Гражданский кодексы. Такая стилистика текста является характерной особенностью вузовских официальных документов, поскольку они касаются административной и правовой сфер и представляют собой ряд предписаний, обязательных для исполнения акторами

Ключевые темы и дискурсы этических документов вузов и публичных высказываний их руководства об академическом мошенничестве студентов

University ethics policies and public statements referring to student academic dishonesty and discourses presented in corresponding documents

Тема	Карательный дискурс	Ценностный дискурс
Ответственность за академическое мошенничество студентов	Полностью возлагается на самих студентов	Приписывается преподавателям, при этом сам вуз старается снять с себя эту ответственность
Санкции за академическое мошенничество студентов	Различные виды наказаний (замечание, недопуск к защите, необходимость переделать работу, отчисление)	Информирование студентов о важности честного поведения и об оказании вузом поддержки в его осуществлении
Важность честного поведения студентов	Обосновывается индивидуальной ценностью такого поведения и опирается на представления студентов о его рациональности, заключающиеся во взвешивании выгод и издержек	Обосновывается с точки зрения корпоративной культуры вуза и опирается на нормы и традиции, установленные в обществе

образовательного процесса. В нашем исследовании мы рассматриваем адресованные студентам предписания, требующие от них честного исполнения своих обязанностей в учебном процессе. Стоит также отметить, что эти документы отражают и конструируют правила, установленные специалистами административно-управленческой сферы. При этом в языковом отношении административно-управленческий дискурс отличается от других дискурсов, что подтверждается в работе В. Г. Костомарова, который отмечает отстранение деловых, научно-технических и юридических документов от общего языка [33]. Из этого следует, что рассматриваемые нами официальные документы характеризуются двумя особенностями: 1) они имеют весомое значение для вуза и 2) сложны для понимания (имеются в виду члены вузовского сообщества, в том числе и студенты).

Во всех представленных документах информация изложена с применением языковых средств, характерных для официально-делового стиля. Используются, например, и общелитературные слова, обозначающие лиц – участников образовательного процесса (*обучающийся, преподаватель*), и канцеляризмы (*надлежащий, вышеуказанный*). Кроме того, встречаются речевые штампы, такие как *в целях реализации, в целях выполнения, в другой временной период, в обязательном порядке*. Во всех документах также присутствуют термины, обозначающие разнообразные виды мошенничества (*плагиат, фальсификация, списывание* и т. д.).

Несмотря на официально-деловой стиль документов, в них используются слова и словосочетания, имеющие негативное значение. Так, академическое мошенничество студентов определяется как *умышленное присвоение, обман, присвоение авторства*. Данные лексические средства характерны для уголовного и авторского права, и их использование в этических документах вузов говорит о том, что в последних уже глубоко укоренились правовые основы. Отсюда и требование применения наказаний за нарушение правовых норм, способствующее построению карательного дискурса в отношении академического мошенничества студентов.

Все эти жанровые особенности официальных документов осложняют их восприятие и понимание студентами, так как на фоне большого количества слов, характерных для официально-делового стиля, а также наличия слов с отрицательным значением сложно уловить основную мысль и цель документа. Иными словами, язык документов не соответствует языку, привычному для

студентов, вследствие чего студенты предпочитают такие документы не читать, а если они их и читают, то серьезно не воспринимают.

Далее мы рассмотрим результаты дискурс-анализа этических документов вузов и публичных высказываний их руководителей по представленным в этих документах ключевым темам, таким как ответственность за академическое мошенничество, санкции, ценность честного поведения. Данные темы были выбраны согласно следующим критериям: высокая частотность употребления в текстах и публичных высказываниях слов, относящихся к соответствующим темам; представление данных тем в качестве основных положений этических документов вузов; отсылка к ним в публичных дискуссиях руководства.

Ответственность за академическое мошенничество

Администрация и руководство вузов обычно возлагают ответственность за академическое мошенничество студентов на самих студентов и их преподавателей [34]. Например, об этом свидетельствуют слова с отрицательным значением, которые используются в этических документах вузов не только для определения академического мошенничества, но и в отношении студентов, совершающих нечестные поступки.

Если мошеннические практики были обнаружены, то иногда используется слово *уличенный*.

Декан факультета в отношении обучающегося, уличенного в плагиате или двойной сдаче письменной работы, может избрать следующие виды дисциплинарных взысканий... (НИУ ВШЭ, Положение о плагиате).

При этом упор делается на то, что студент был пойман на мошенничестве и должен нести ответственность за свои действия, а не на то, что он поступил нечестно. Такое отношение к студентам хорошо описывает пословица «не пойман – не вор». Об этом же свидетельствует анализ регламентирующих документов в отношении плагиата в зарубежных вузах. В. Сазерленд-Смит в своем исследовании говорит о том, что студента в таких документах называют обвиняемым (*accused*) и правонарушителем (*offender*) еще до того, как его/ее ответственность была доказана, что может вызывать чувство тревожности и беспокойства даже у честных студентов [10]. В данном случае ответственность подразумевает следование установленным правилам вуза и применение в случае отступления от него соответствующего наказания,

что как в зарубежных, так и в российских вузах соответствует карательному дискурсу.

Нужно отметить, что руководители вузов в своих публичных дискуссиях не применяют в отношении академического мошенничества свойственную вузовским этическим документам лексику, имеющую негативную окраску. Это может говорить об особенностях интерпретации таких текстов руководителями вузов и об их стремлении избежать применения обвинительной лексики в отношении студентов, а также о желании придать этическим документам более выраженный образовательно-ценностный ориентир.

При этом в СМИ обсуждение академического мошенничества студентов все так же строится в основном в негативном ключе и является в большей степени карательным. Например, эквивалентом слова «студент» становится слово *плагиатор*, синонимами которого являются такие негативно окрашенные слова, как *обманщик* и *подражатель*. А вузы, в свою очередь, хотя и «усложняют им [студентам] жизнь» вместо того, чтобы помочь, о чем свидетельствует заголовок «Ученые ИТМО усложнили жизнь плагиаторам»¹, поскольку ответственность за наличие некорректных заимствований в работе возлагается администрацией вуза полностью на плечи студента.

Незнание данного Положения [Положения о плагиате] не освобождает обучающихся от ответственности за выявленные нарушения академических норм (ИТМО, Положение о плагиате).

При этом ответственность за принятие мер в отношении нечестных практик студентов перекладывается на преподавателей. И в таком случае ответственность подразумевает предупреждение и профилактику академического мошенничества студентов. Таким образом, администрация вуза снимает с себя ответственность за отслеживание и предотвращение академического мошенничества студентов и ставит себя в позицию высшей инстанции, куда могут обратиться преподаватели.

[–] ...Скажите, пожалуйста, а как часто эта система, эта программа выявляет, ну, скажем, жуликов у вас в университете?

[–] ...Достаточно часто. Я думаю, что это десятки случаев. Ну, понимаете, это поступает преподавателям. Это дело преподавателя там, как поступить со студентом – или его пожурить

¹ См.: Мойка78 : независимая интернет-газета : [сайт]. URL: <https://moika78.ru/news/2019-04-28/224076-uchenye-itmo-uslozhnili-zhizn-plagiatoram/> (дата обращения: 10.08.2020).

*и показать, что так нельзя, или, если мы имеем дело с рецидивом, студента мы можем и отчислить за факт плагиата*².

Как следует из приведенного выше примера, администрация вуза берет на себя вспомогательную функцию, которая заключается в официальном наказании студента – его/ее отчислении. А преподавателям отводится ценностно-ориентированная и воспитательная функция, заключающаяся в объяснении нечестности такого поступка, что, в свою очередь, соотносится с ценностным дискурсом.

Еще один пример. В официальном положении вуза указывается:

Проверка на плагиат контрольных работ, рефератов, докладов, эссе, отчетов по учебной, производственной, преддипломной практике, курсовых проектов, курсовых работ и других письменных работ студента производится в случае, если преподаватель, ведущий занятия по данной дисциплине, считает такую проверку необходимой (ТГУ, Положение о плагиате).

Уточняющие слова *если преподаватель... считает такую проверку необходимой* в тексте Положения выделены жирным шрифтом, тем самым администрация вуза подчеркивает ответственность преподавателя и свой уровень доверия его/ее решениям, что способствует установлению в вузе корпоративной культуры. Кроме того, на преподавателей возлагается не только обязанность воспитания студентов и формирования у них ценностей академической честности; преподаватели вольны сами выбирать способ контроля уровня усвоения студентами этих ценностей, и этим способом чаще всего является система проверки на плагиат.

Итак, можно сделать вывод о том, что в целом в официальных документах российских вузов вопросам регламентации случаев академического мошенничества внимания уделяется мало или же эти вопросы не раскрываются в деталях. Объясняется это тем, что основной груз ответственности за нечестные поступки лежит на студентах, а обязанности формирования у них ценностей и контроля нечестного поведения подопечных осуществляют преподаватели. Тем самым администрация вузов не включает себя в круг ответственных за академическое мошенничество студентов и занимает

² Разворот: как бороться с плагиатом в науке // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» : официальный сайт. URL: <https://www.hse.ru/news/1163613/60994134.html> (дата обращения: 15.08.2020).

позицию, при которой в случае обращения преподавателя ему со стороны вуза будет оказана поддержка в решении возникшей проблемы и будут приняты дополнительные меры; в противном же случае вуз будет просто наблюдать за действиями преподавателя.

Санкции

В случаях обнаружения плагиата и других форм академического мошенничества к студентам согласно регламентам всех вузов могут быть применены меры дисциплинарного взыскания, от замечания, недопуска к защите, необходимости переделать работу до отчисления, что является характеристикой карательного дискурса. При этом внедрение санкций администрации вузов аргументируют практически одинаково:

...повышением качества организации учебного процесса, уровня дисциплины обучающихся и стимулирования добросовестной конкуренции (НИУ ВШЭ, Положение о плагиате).

Однако для реализации поставленных целей более подходит ценностный подход, так как именно он основан на формировании у студентов ценности честного поведения в вузе, что как раз бы способствовало повышению качества образовательного процесса и дисциплине студентов [35].

Несмотря на схожую аргументацию вузов при установлении санкций для академически нечестных студентов, в официальных вузовских документах существуют различия в детализации информации о процессе применения наказаний. В некоторых документах данная информация представлена сухо и сжато, без каких-либо объяснений и описания всей процедуры применения мер наказания.

Плагиат и другие вышеуказанные нарушения академических норм являются признаками несамостоятельного выполнения работ и рассматриваются как ненадлежащее исполнение обязанностей обучающихся. Согласно /1 статья 43 пункт 4/ к обучающимся могут быть применены меры дисциплинарного взыскания, вплоть до отчисления из университета (ТГУ, Положение о плагиате).

Кроме того, Положение ТГУ о плагиате наполнено канцеляризмами, такими как *вышеуказанные, ненадлежащее*, а также штампами официально-делового стиля (*согласно /1 статья 43 пункт 4/, дисциплинарное взыскание*). Такое

изложение информации может вызывать у студентов непонимание того, какие именно карательные меры будут к ним применены и каким именно образом.

В документах других вузов механизм применения дисциплинарных взысканий представлен более подробно. Однако информация в них тоже преподносится с использованием лексики, свойственной канцелярской речи, что затрудняет понимание некоторых положений. Например, в Положении о плагиате НИУ ВШЭ встречаются выражения *со своей визой, служебная записка*, которые могут быть не знакомы студентам. Сама же процедура наложения дисциплинарного взыскания представлена в виде судебного разбирательства, в котором *обучающийся, совершивший нарушение*, является обвиняемым, а преподаватель – дознавателем, так как в его обязанности входят сбор и доведение полной информации о нарушении академических норм декану факультета. Декан факультета, в свою очередь, оказывается прокурором, представляющим сторону обвинения, и в его обязанности входит передача проекта приказа об отчислении проректору по учебной работе, который выступает в роли судьи, и окончательное решение о применении дисциплинарного наказания в виде отчисления остается за ним. При этом стороной защиты в данном случае будет сам студент, так как при несогласии с решением преподавателя в отношении его/ее действий он может подать апелляцию. Стоит также отметить, что весь процесс выявления нарушений и применения мер наказания в рассмотренном документе называется *делом*, и это соответствует лексике судебной практики, а вся информация об этом изложена в рамках карательного дискурса.

При анализе публичных высказываний руководителей высших учебных заведений (интервью с ректорами и проректорами о политике вузов относительно плагиата и нечестного поведения студентов) можно отметить логику обоснования внедрения наказаний для студентов. Эта логика заключается в поддержании репутации образовательной организации, так как именно от нее ожидаются какие-то серьезные шаги в отношении нечестных студентов, хотя вуз старается снять с себя ответственность за их академическое мошенничество.

Например, широко известен следующий случай: студенты одного из включенных в нашу выборку вузов сдали ЕГЭ по математике за школьников и получили за это материальное вознаграждение. Наказание за такое мошенничество предусматривало отчисление с возможностью

последующего восстановления, о чем изначально заявил в то время министр образования и науки Андрей Фурсенко³. При этом отмечалось, что окончательное решение остается за руководством вуза. Комментарий со стороны руководства был следующим:

...Студенты уже прочувствовали, что они нарушили, и понимают, что неправы и что очень подставили институт³.

Причем руководство данного вуза акцентировало внимание на имидже образовательной организации (такая же позиция отражена и в ее официальных документах), что как раз и могло послужить главной причиной отчисления студентов, а не сам факт нарушения.

Основная аудитория представленных публичных высказываний и этических документов – студенты и сотрудники вузов, так как в первую очередь именно они сталкиваются со случаями академического мошенничества или выступают их инициаторами. При этом основным посылом как официальных документов, так и публичных высказываний является объяснение причин необходимости принятия мер в отношении нарушений академических норм и указание предполагаемой пользы от таких мер для организации в вузе учебного процесса. Кроме того, руководители вузов пытаются уйти от карательного дискурса и представить свою позицию в отношении установленных регламентов как проявление заботы, поскольку

такая проверка [на плагиат] дисциплинирует студентов, мотивирует к самостоятельности в исследовательской и научной деятельности, повышает статус выпускников университета⁴.

Вместе с тем руководители вузов в своих интервью подчеркивают, что меры, принимаемые в отношении академической нечестности студентов, не являются чем-то плохим, так как они нацелены не на наказание, а на предупреждение и уменьшение масштабов данного явления. Такая позиция руководства соотносится с официальными документами, касающимися этики и честного поведения студентов в вузе. Например, в Кодексе чести РУДН говорится:

³ МФТИ отчислит студентов за сдачу ЕГЭ вместо школьников // Forbes : [сайт]. URL: <https://www.forbes.ru/news/69874-mfti-otchislit-studentov-za-sdachu-ege-vmesto-shkolnikov> (дата обращения: 15.08.2020).

⁴ В ТюмГУ внедряется система «Антиплагиат» // Новости ТюмГУ : [сайт]. URL: <https://news.utmn.ru/news/obrazovanie/97504/> (дата обращения: 15.08.2020).

...осознавая себя представителем Российского университета дружбы народов, обязуюсь поддерживать достоинство и престиж родного вуза – своей Alma Mater; способствовать повышению его авторитета и международного рейтинга.

Согласно рассматриваемой позиции руководство вуза принимает сторону защиты, но защиты не студента, а имиджа вуза, что говорит о постепенном смещении карательного дискурса к дискурсу ценностному, так как, возможно, именно сочетание этих дискурсов позволяет наиболее эффективно воздействовать на поведение студентов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что администрация вузов предпочитает в борьбе с академическим мошенничеством использовать именно различные виды санкций, так как такая мера является наиболее наглядной и понятной как для руководства, так и для студентов.

Ценность честного поведения

В целом проанализированные нами этические документы российских вузов являются ценностно-нейтральными и акцентируют внимание на обязанностях студентов соблюдать установленные правила вуза и законодательство страны.

Настоящий кодекс представляет собой свод положений, определяющих требования, предъявляемые к личности обучающегося, его облику и модели поведения (КФУ, Кодекс этики).

Но также делаются попытки апеллирования к моральным ценностям.

Настоящий кодекс разработан с общепризнанными представлениями о морали и нравственности, а также обычаями, традициями и культурными ценностями, действующими на территории университета, и нормами этики... представляет собой нравственный ориентир для обучающегося... любой формы обучения (КФУ, Кодекс этики).

Каждый из нас является субъектом морального выбора. И потому так важны, с одной стороны, свобода и внутренняя мотивация, позволяющие делать осознанный выбор, и, с другой, – понимание социальной ответственности и, следовательно, принятие своей меры солидарной ответственности за общее дело (УрФУ, Этический кодекс).

При этом важность честности обосновывается с позиции корпоративной культуры вуза

и значимости для общественности, а не с позиции персональной ценности честного поведения для самого студента, что может говорить о наличии коллективистской культуры, свойственной российским вузам. Однако документы, постулирующие вышеуказанные ценности, обычно носят рекомендательный характер и не являются обязательными для исполнения. Так, в Этическом кодексе ТПУ сказано:

Эти [этические] ценности – добровольные обязательства, которые принимает каждый, кто не боится мечтать и превращать мечты в реальность.

Положения же, касающиеся применения мер дисциплинарного взыскания, носят обязательный характер, что говорит о том, что в российских вузах предпочтение отдается подходу карательному, а не ценностному. В то же время все больше внимания начинает уделяться последнему подходу со стороны администрации вузов, так как слияние системы этического регулирования с административной, можно сказать, превратило этическое регулирование в карательный механизм административной системы.

Проблему академического мошенничества в России стали обсуждать в целом относительно недавно. Так, например, в РУДН Кодекс чести обучающегося был принят в 2008 году, а положение о необходимости соблюдения интеллектуальных прав, запрещающих использование некорректных заимствований, внесли в него только в 2019 году⁵. Причем касается оно только плагиата, и в нем не указаны другие формы академического мошенничества. Возможно, причиной этому является недостаточная разработанность темы академического мошенничества в России, вследствие чего дискурс этических документов вузов, скорее, карательный с некоторыми элементами ценностного дискурса.

Однако в последнее время в российских вузах наблюдается возобновление обсуждений проектов этических кодексов⁶. Кроме того, уже принятые кодексы дорабатываются и обновляются; в них, например, появляются пункты, касающиеся устойчивого развития и окружающей среды. Все

⁵ См.: О внесении дополнений в Кодекс чести обучающегося в РУДН // Российский университет дружбы народов : официальный сайт. URL: <http://www.rudn.ru/u/www/files/documents/b45bf4dca8b27c55575789d884e9b642.pdf> (дата обращения: 17.08.2020).

⁶ См., например: Студсовет опубликовал проект этического кодекса // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» : официальный сайт. URL: <https://www.hse.ru/our/news/360750505.html> (дата обращения: 20.08.2020).

это говорит о том, что, несмотря на превалирование карательного подхода, руководство вузов старается найти ему альтернативу.

Дискуссия и заключение

В данной статье был поставлен исследовательский вопрос о том, какие аргументации и способы их лингвистической репрезентации используют руководство и администрация российских вузов для представления своей позиции в отношении академического мошенничества студентов. Результат исследования свидетельствует, что в основном администрация вузов придерживается позиции, направленной на применение к студентам различных форм наказаний в случае совершения ими нечестных действий. Некоторые исследования [21, 36] показывают, что такая практика является наиболее эффективной в борьбе со студенческой нечестностью, так как чем строже наказание, тем реже студенты прибегают к нечестным практикам. Однако, согласно выводам других исследований, ужесточение мер дисциплинарного взыскания и использование традиционного карательного дискурса в этических документах вузов не является достаточным для решения проблемы студенческой нечестности [10, 24]. Проведенный нами анализ показал, что этому есть несколько причин:

- 1) специфический язык документов, непонятный для студентов;
- 2) апеллирование в документах к правилам и законодательным нормам;
- 3) возложение ответственности на студентов и преподавателей;
- 4) недостаточная детализированность этических документов и в целом, и в части ценностей, принятых в вузе.

Соответственно и вопрос об эффективности применения санкций за академическое мошенничество требует проведения дальнейших исследований.

Кроме того, предыдущие исследования показывают, что студенты и администрация вузов видят академическое мошенничество по-разному и, следовательно, говорят на разных «языках» [37]. Поэтому использование карательного дискурса в этических документах российских вузов может не соотноситься с представлениями студентов о том, какие действия являются мошенническими. Возможно, в дальнейшем следует сделать упор на содержательное изменение этических документов, но это предложение тоже требует дальнейшего изучения и проверки.

Карательный дискурс присутствует и в этических документах зарубежных вузов, хотя в них большее внимание акцентируется на ценностно-этическом дискурсе при внедрении новых документов и внесении изменений в уже принятые этические положения и регламенты [10]. Центральным понятием в построении этого дискурса становится справедливость, в зарубежных вузах она воспринимается как формирование у студентов ценностных установок. Например, в этических документах зарубежных вузов интеллектуальная деятельность студентов представляется как строго этическая практика, при этом используются такие слова, как «этика», «интеллектуальный характер работы», «профессиональная ответственность» [10].

В зарубежных вузах стали акцентировать внимание на ценностном дискурсе в отношении студенческой нечестности, так как, в отличие от карательного дискурса, он оказался более успешным в ряде университетов (например, в Англии [24]). Благодаря ценностному дискурсу были пересмотрены правила организации учебного процесса и оценивания. Р. Макдональд и Дж. Кэрролл в своем исследовании демонстрируют, что продвижение университетами политики честной студенческой научной и академической деятельности способствовало формированию «здоровой» учебной среды; то есть эта политика оказалась эффективнее политики, направленной на предотвращение и наказание нечестных поступков студентов [24]. Это, конечно, не говорит о том, что в зарубежных вузах совсем отказались от наказаний за студенческое мошенничество, но там стали больше внимания уделять информированию студентов о том, что такое академическое мошенничество, как и зачем его нужно избегать. Кроме того, сам дискурс вокруг нечестных практик стал более «мягким» и ориентированным на моральные ценности.

Все эти изменения повлияли на решение в зарубежных вузах проблемы академического мошенничества [24]. Теперь основное внимание сосредотачивается на разработке стратегий и регламентов, основанных на базовых этических принципах, составляющих основу организации вуза. Такой подход начинают применять и в российских вузах при подготовке этических регламентирующих документов. Например, в некоторых вузах проекты этических кодексов обсуждаются в больших группах со студентами и сотрудниками, устраиваются голосования в отношении финальной версии документа⁷. В этических документах российских высших учебных

⁷ См., например: Студенческий совет НИУ ВШЭ : [сайт]. URL: <https://studsovet.hse.ru/elections/ethics/> (дата обращения: 01.11.2020).

заведений преобладает пока еще карательный дискурс, но все большее число вузов стараются использовать ценностный дискурс в своих официальных документах, поскольку такой подход поддерживают как исследователи вузовского сообщества, так и его участники [24], что, возможно, позволит изменить сложившуюся ситуацию с распространенностью академического мошенничества в России в лучшую сторону. Кроме того, снижению распространенности академического мошенничества студентов также могут способствовать разработка и внедрение этических кодексов, поскольку пока не во всех российских вузах такие кодексы существуют. При этом при их разработке и утверждении необходимо проводить обсуждения и референдумы со студентами и преподавателями, что позволит услышать и учесть мнение всех сторон. Более того, каждому вузу необходимо своевременно информировать студентов относительно установленных в нем норм и правил и разъяснять их. Это поможет молодым людям выстраивать и оценивать собственные действия и действия других студентов в учебной деятельности, о чем также говорят предыдущие исследования [38].

В заключение необходимо отметить ряд ограничений и особенностей представленного нами исследования, которые должны быть учтены для правильного понимания полученных результатов. Во-первых, в выборку попали высокоселективные вузы, участвующие в Проекте 5-100, в связи с этим можно предположить наличие этических документов в вузах, не вошедших в нашу выборку. Во-вторых, для всестороннего понимания институциональной политики в области академической этики необходимо провести более детальное изучение всех регламентирующих документов по этике, принятых в вузе. В-третьих, дальнейшим направлением исследований может послужить проведение интервью с представителями администрации вуза для понимания более полной картины того, какую цель преследуют рассматриваемые документы.

Список литературы

1. Maloshonok N., Shmeleva E. Factors Influencing Academic Dishonesty among Undergraduate Students at Russian Universities // *Journal of Academic Ethics*. 2019. Vol. 17, nr 3. P. 313–329. DOI 10.1007/s10805-019-9324-y.
2. Шмелева Е. Д. Академическое мошенничество в современных университетах: обзор теоретических подходов и результатов эмпирических исследований // *Экономическая социология*. 2015. Т. 16, № 2. С. 55–79.
3. McCabe D. L., Treviño L. K., Butterfield K. D. Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research //

- Ethics & Behavior. 2001. Vol. 11, nr 3. P. 219–232. DOI 10.1207/S15327019EB1103_2.
4. Marsden H., Carroll M., Neill J. T. Who Cheats at University? A Self-Report Study of Dishonest Academic Behaviours in a Sample of Australian University Students // Australian Journal of Psychology. 2005. Vol. 57, nr 1. P. 1–10. DOI 10.1080/00049530412331283426.
 5. Starovoytova D., Arimi M. Witnessing of Cheating-in-Exams Behavior and Factors Sustaining Integrity // Journal of Education and Practice. 2017. Vol. 8, nr 10. P. 127–141.
 6. Whitley Jr. B. E., Keith-Spiegel P. Academic Dishonesty: An Educator's Guide. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2002. 169 p.
 7. Cizek G. J. Detecting and Preventing Classroom Cheating: Promoting Integrity in Assessment. Thousand Oaks, California : Corwin Press, 2003. 168 p.
 8. Tolerance of Cheating: An Analysis Across Countries / J. R. Magnus, V. M. Polterovich, D. L. Danilov, A. V. Savvateev // The Journal of Economic Education. 2002. Vol. 33, nr 2. P. 125–135. DOI 10.1080/00220480209596462.
 9. Adebayo S. O. Common Cheating Behaviour among Nigerian University Students: A Case Study of University of Ado-Ekiti, Nigeria // World Journal of Education. 2011. Vol. 1, nr 1. P. 144–149. DOI 10.5430/wje.v1n1p144.
 10. Sutherland-Smith W. Crime and Punishment: An Analysis of University Plagiarism Policies // Semiotica. 2011. Vol. 2011, nr 187. P. 127–139. DOI 10.1515/semi.2011.067.
 11. Arnold R., Martin B. N., Bigby L. Is There a Relationship between Honor Codes and Academic Dishonesty? // Journal of College and Character. 2007. Vol. 8, nr 2. P. 1–20. DOI 10.2202/1940-1639.1164.
 12. McCabe D. L., Butterfield K. D., Treviño L. K. Cheating in College: Why Students Do It and What Educators Can Do about It. Baltimore : JHU Press, 2012. 225 p.
 13. Jones D. L. R. Academic Dishonesty: Are More Students Cheating? // Business Communication Quarterly. 2011. Vol. 74, nr 2. P. 141–150.
 14. Радаев В. В., Чуриков И. С. Отношение студентов и преподавателей к наказаниям за плагиат и списывание // Университетское управление: практика и анализ. 2006. № 4. С. 77–82.
 15. Сивак Е. В. Преступление в аудитории. Детерминанты нечестного поведения студентов (плагиата и списывания). Препринт WP10/2006/06. Москва : ГУ ВШЭ, 2006. 44 с.
 16. Голунов С. В. Студенческий плагиат как вызов системе высшего образования в России и за рубежом // Вопросы образования. 2010. № 3. С. 243–256.
 17. Шмелева Е. Д., Семенова Т. В. Академическое мошенничество студентов: учебная мотивация vs образовательная среда // Вопросы образования. 2019. № 3. С. 101–129.
 18. Predictors of Academic Dishonesty among Undergraduate Students in Online and Face-to-Face Courses / Y. Peled, Y. Eshet, C. Barczyk, K. Grinautski // Computers & Education. 2019. Vol. 131. P. 49–59.
 19. Altbach P. G. What Counts for Academic Productivity in Research Universities? // International Higher Education. 2015. Nr 79. P. 6–7.
 20. Kara F., MacAlister D. Responding to Academic Dishonesty in Universities: a Restorative Justice Approach // Contemporary Justice Review. 2010. Vol. 13, nr 4. P. 443–453. DOI 10.1080/10282580.2010.517981.
 21. Chirikov I., Shmeleva E., Loyalka P. The Role of Faculty in Reducing Academic Dishonesty among Engineering Students // Studies in Higher Education. 2019. Vol. 45, nr 12. P. 2464–2480.
 22. Higbee J. L., Thomas P. V. Student and Faculty Perceptions of Behaviors that Constitute Cheating // NASPA journal. 2002. Vol. 40, nr 1. P. 39–52. DOI 10.2202/1949-6605.1187.
 23. McCabe D. L., Treviño L. K. Academic Dishonesty: Honor Codes and Other Contextual Influences // The Journal of Higher Education. 1993. Vol. 64, nr 5. P. 522–538. DOI 10.1080/00221546.1993.11778446.
 24. Macdonald R., Carroll J. Plagiarism – a Complex Issue Requiring a Holistic Institutional Approach // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2006. Vol. 31, nr 2. P. 233–245. DOI 10.1080/02602930500262536.
 25. Ely J. J., Henderson L., Wachsman Y. Testing the Effectiveness of the University Honor Code // Academy of Educational Leadership Journal. 2014. Vol. 18, nr 3. P. 1–10.
 26. O'Neill H. M., Pfeiffer P. A. The Impact of Honour Codes and Perceptions of Cheating on Academic Cheating Behaviours, Especially for MBA Bound Undergraduates // Accounting Education. 2012. Vol. 21, nr 3. P. 231–245. DOI 10.1080/09639284.2011.590012.
 27. Measuring and Maximizing the Effectiveness of Honor Codes in Online Courses / H. Corrigan-Gibbs, N. Gupta, C. Northcutt [et al.] // Proceedings of the Second (2015) ACM Conference on Learning @ Scale. New York, NY : Association for Computing Machinery, 2015. P. 223–228. DOI 10.1145/2724660.2728663.
 28. Academic Integrity and Community Ties at a Small, Religious-Affiliated Liberal Arts College / M. Bath, P. Hovde, E. George [et al.] // International Journal for Educational Integrity. 2014. Vol. 10, nr 2. P. 31–43. DOI 10.21913/IJEI.v10i2.1005.
 29. Lupton R. A., Chaqman K. J. Russian and American College Students' Attitudes, Perceptions and Tendencies Towards Cheating // Educational Research. 2002. Vol. 44, nr 1. P. 17–27. DOI 10.1080/00131880110081080.
 30. Пимонова Р. А., Фомина Е. М. Повышение привлекательности российских вузов для иностранных студентов // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 4 (116). С. 97–109. DOI 10.15826/umpa.2018.04.043.
 31. Denisova-Schmidt E. The Challenges of Academic Integrity in Higher Education: Current Trends and Prospects. Chestnut Hill, MA : The Boston College Center for International Higher Education (CIHE), 2017. 26 p.
 32. Fairclough N. Critical Discourse Analysis as a Method in Social Scientific Research // Methods of Critical Discourse Analysis. 2001. Vol. 5, nr 11. P. 121–138.
 33. Костомаров В. Г. Наш язык в действии. Москва : Гардарики, 2005. 266 с.
 34. McCabe D. L. It Takes a Village: Academic Dishonesty & Educational Opportunity // Liberal Education. 2005. Vol. 91, nr 3. P. 26–31.
 35. Pecorari D., Petric B. Plagiarism in Second-Language Writing // Language Teaching. 2014. Vol. 47, nr 3. P. 269–302. DOI 10.1017/S0261444814000056.

36. Шмелева Е. Д. Плагиат и списывание в российских вузах: роль образовательной среды и индивидуальных характеристик студента // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 84–109.

37. Дремова О. В., Малошонок Н. Г., Терентьев Е. А. В поисках справедливости в университете: критика и оправдание практик академического мошенничества студентами // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 4 (158). С. 366–394. DOI 10.14515/monitoring.2020.4.972. (In Russ.).

38. Дремова О. В., Бекова С. К. Этические кодексы в университетах: что и как они регулируют? // Образовательная политика. 2021. (в печати).

References

1. Maloshonok N., Shmeleva E. Factors Influencing Academic Dishonesty among Undergraduate Students at Russian Universities. *Journal of Academic Ethics*, 2019, vol. 17, nr 3, pp. 313–329. doi 10.1007/s10805-019-9324-y. (In Eng.).

2. Shmeleva E. D. Akademicheskoe moshennichestvo v sovremennykh universitetakh: obzor teoreticheskikh podkhodov i rezul'tatov empiricheskikh issledovaniy [Academic Dishonesty in Modern Universities: A Review of Theoretical Approaches and Empirical Findings]. *Ekonomicheskaya sotsiologiya* [Journal of Economic Sociology], 2015, vol. 16, nr 2, pp. 55–79. (In Russ.).

3. McCabe D. L., Treviño L. K., Butterfield K. D. Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research. *Ethics & Behavior*, 2001, vol. 11, nr 3, pp. 219–232. doi 10.1207/S15327019EB1103_2. (In Eng.).

4. Marsden H., Carroll M., Neill J. T. Who Cheats at University? A Self-Report Study of Dishonest Academic Behaviours in a Sample of Australian University Students. *Australian Journal of Psychology*, 2005, vol. 57, nr 1, pp. 1–10. doi 10.1080/00049530412331283426. (In Eng.).

5. Starovoytova D., Arimi M. Witnessing of Cheating-in-Exams Behavior and Factors Sustaining Integrity. *Journal of Education and Practice*, 2017, vol. 8, nr 10, pp. 127–141. (In Eng.).

6. Whitley Jr. B. E., Keith-Spiegel P. Academic Dishonesty: An Educator's Guide, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, 2002, 169 p. (In Eng.).

7. Cizek G. J. Detecting and Preventing Classroom Cheating: Promoting Integrity in Assessment, Thousand Oaks (California), Corwin Press, 2003, 168 p. (In Eng.).

8. Magnus J. R., Polterovich V. M., Danilov D. L., Savvateev A. V. Tolerance of Cheating: An Analysis Across Countries. *The Journal of Economic Education*, 2002, vol. 33, nr 2, pp. 125–135. doi 10.1080/00220480209596462. (In Eng.).

9. Adebayo S. O. Common Cheating Behaviour among Nigerian University Students: A Case Study of University of Ado-Ekiti, Nigeria. *World Journal of Education*, 2011, vol. 1, nr 1, pp. 144–149. doi 10.5430/wje.v1n1p144. (In Eng.).

10. Sutherland-Smith W. Crime and Punishment: An Analysis of University Plagiarism Policies. *Semiotica*, 2011, vol. 2011, nr 187, pp. 127–139. doi 10.1515/semi.2011.067. (In Eng.).

11. Arnold R., Martin B. N., Bigby L. Is There a Relationship between Honor Codes and Academic Dishonesty? *Journal of College and Character*, 2007, vol. 8, nr 2, pp. 1–20. doi 10.2202/1940-1639.1164. (In Eng.).

12. McCabe D. L., Butterfield K. D., Treviño L. K. Cheating in College: Why Students Do It and What Educators Can Do about It, Baltimore, JHU Press, 2012, 225 p. (In Eng.).

13. Jones D. L. R. Academic Dishonesty: Are More Students Cheating? *Business Communication Quarterly*, 2011, vol. 74, nr 2, pp. 141–150. (In Eng.).

14. Radaev V. V., Chirikov I. S. Otnoshenie studentov i prepodavatelei k nakazaniyam za plagiat i spisyvanie [The Attitude of the Students and the Faculty to the Penalties for Plagiarism]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 2006, nr 4, pp. 77–82. (In Russ.).

15. Sivak E. Prestuplenie v auditorii. Determinanty nechestnogo povedeniya studentov (plagiata i spisyvaniya) [Crime in the Classroom. Determinants of Students' Cheating Behavior (Copying and Plagiarism)], Moscow, Higher School of Economics, 2006, 44 p. (In Russ.).

16. Golunov S. Studencheskii plagiat kak vyzov sisteme vysshego obrazovaniya v Rossii i za rubezhom [Students' Plagiarism as a Challenge to the System Higher Education in Russia and Abroad]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies], 2010, nr 3, pp. 243–257. (In Russ.).

17. Shmeleva E., Semenova T. Akademicheskoe moshennichestvo studentov: uchebnaya motivatsiya vs obrazovatel'naya sreda [Academic Dishonesty among College Students: Academic Motivation vs Contextual Factors]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies], 2019, nr 3, pp. 101–129. (In Russ.).

18. Peled Y., Eshet Y., Barczyk C., Grinautski K. Predictors of Academic Dishonesty among Undergraduate Students in Online and Face-to-Face Courses. *Computers & Education*, 2019, vol. 131, pp. 49–59. (In Eng.).

19. Altbach P. G. What Counts for Academic Productivity in Research Universities? *International Higher Education*, 2015, nr 79, pp. 6–7. (In Eng.).

20. Kara F., MacAlister D. Responding to Academic Dishonesty in Universities: a Restorative Justice Approach. *Contemporary Justice Review*, 2010, vol. 13, nr 4, pp. 443–453. doi 10.1080/10282580.2010.517981. (In Eng.).

21. Chirikov I., Shmeleva E., Loyalka P. The Role of Faculty in Reducing Academic Dishonesty among Engineering Students. *Studies in Higher Education*, 2019, vol. 45, nr 12, pp. 2464–2480. (In Eng.).

22. Higbee J. L., Thomas P. V. Student and Faculty Perceptions of Behaviors that Constitute Cheating. *NASPA Journal*, 2002, vol. 40, nr 1, pp. 39–52. doi 10.2202/1949-6605.1187. (In Eng.).

23. McCabe D. L., Treviño L. K. Academic Dishonesty: Honor Codes and Other Contextual Influences. *The Journal of Higher Education*, 1993, vol. 64, nr 5, pp. 522–538. doi 10.1080/00221546.1993.11778446. (In Eng.).

24. Macdonald R., Carroll J. Plagiarism – a Complex Issue Requiring a Holistic Institutional Approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2006, vol. 31, nr 2, pp. 233–245. doi 10.1080/02602930500262536. (In Eng.).

25. Ely J. J., Henderson L., Wachsmann Y. Testing the Effectiveness of the University Honor Code. *Academy of Educational Leadership Journal*, 2014, vol. 18, nr 3, pp. 1–10. (In Eng.).

26. O'Neill H. M., Pfeiffer P. A. The Impact of Honour Codes and Perceptions of Cheating on Academic Cheating

Behaviours, Especially for MBA Bound Undergraduates. *Accounting Education*, 2012, vol. 21, nr 3, pp. 231–245. doi 10.1080/09639284.2011.590012. (In Eng.).

27. Corrigan-Gibbs H., Gupta N., Northcutt C. et al. Measuring and Maximizing the Effectiveness of Honor Codes in Online Courses. *Proceedings of the Second (2015) ACM Conference on Learning @ Scale*, Ney York (NY), Association for Computing Machinery, 2015, pp. 223–228. doi 10.1145/2724660.2728663. (In Eng.).

28. Bath M., Hovde P., George E. et al. Academic Integrity and Community Ties at a Small, Religious-Affiliated Liberal Arts College. *International Journal for Educational Integrity*, 2014, vol. 10, nr 2, pp. 31–43. doi 10.21913/IJEI.v10i2.1005. (In Eng.).

29. Lupton R. A., Chaqman K. J. Russian and American College Students' Attitudes, Perceptions and Tendencies Towards Cheating. *Educational Research*, 2002, vol. 44, nr 1, pp. 17–27. doi 10.1080/00131880110081080. (In Eng.).

30. Pimonova S. A., Fomina E. M. Povyshenie privlekatel'nosti rossiiskikh vuzov dlya inostrannykh studentov [Growing Attractiveness of Russian Universities for International Students]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 2018, vol. 22, nr 4 (116), pp. 97–109. doi 10.15826/umpa.2018.04.043. (In Russ.).

31. Denisova-Schmidt E. The Challenges of Academic Integrity in Higher Education: Current Trends and Prospects, Chestnut Hill (MA), The Boston College Center for International Higher Education (CIHE), 2017, 26 p. (In Eng.).

32. Fairclough N. Critical Discourse Analysis as a Method in Social Scientific Research. *Methods of Critical Discourse Analysis*, 2001, vol. 5, nr 11, pp. 121–138. (In Eng.).

33. Kostomarov V. G. Nash yazyk v deistvii [Our Language in Use], Moscow, Gardariki, 2005, 266 p. (In Russ.).

34. McCabe D. L. It Takes a Village: Academic Dishonesty & Educational Opportunity. *Liberal Education*, 2005, vol. 91, nr 3, pp. 26–31. (In Eng.).

35. Pecorari D., Petric B. Plagiarism in Second-Language Writing. *Language Teaching*, 2014, vol. 47, nr 3, pp. 269–302. doi 10.1017/S0261444814000056. (In Eng.).

36. Shmeleva E. D. Plagiat i spisyvanie v rossiiskikh vuzakh: rol' obrazovatel'noi sredy i individual'nykh kharakteristik studenta [Plagiarism and Cheating in Russian Universities: the Role of the Learning Environment and Personal Characteristics of Students]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies], 2016, nr 1, pp. 84–109.

37. Dremova O. V., Maloshonok N. G., Terentev E. A. V poiskakh spravedlivosti v universitete: kritika i opravdanie praktik akademicheskogo moshennichestva studentami [Seeking Justice in Academia: Criticism and Justification of Student Academic Dishonesty]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny* [Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes Journal], 2020, nr 4 (158), pp. 366–394. doi 10.14515/monitoring.2020.4.972. (In Russ.).

38. Dremova O. V., Bekova S. K. Eticheskie kodeksy v universitetakh: chto i kak oni reguliruyut? [University Codes of Ethics: What Do They Regulate and How?]. *Obrazovatel'naya politika* [Educational policy], 2021, in print. (In Russ.).

Приложение.

Вузы, включенные в выборку для исследования, и ссылки на проанализированные документы

Appendix

Universities analyzed within the sampling and links to the corresponding documents

№	Вуз	Правила внутреннего распорядка студентов	Этический кодекс (кодекс чести)	Положение о плагиате
1	БФУ им. И. Канта	https://kantiana-old.kantiana.ru/upload/iblock/cc3/pravila_ivnutrennego_rasporyadka.pdf	–	–
2	ДВФУ	https://www.dvfu.ru/science/documents/Правила%20внутреннего%20распорядка.pdf	–	https://www.dvfu.ru/admission/secondary-vocational-education/branch_of_far_eastern_federal_university_in_the_city_of_dalnegorsk/information-about-educational-organization/docs/Reglament_expertiz_VKR_plagiat_23.01.2015.pdf
3	КФУ	https://stat.kpfu.ru/content/uploads/2017/09/Pravila.vnutr.._rasp_.pdf	http://kpfu.ru/portal/docs/F594165128/Kodeks_etiki.dlya.obuchajuschihsya.21.03.2016_0.1.1.67_06_60_16_Gafurov_I.R._Gimadeev_R.R.pdf	https://kpfu.ru/portal/docs/F_460955088/Reglament.ot.22.11.2014._0.1.1.67_06_195_14.pdf

№	Вуз	Правила внутреннего распорядка студентов	Этический кодекс (кодекс чести)	Положение о плагиате
4	МФТИ	https://mipt.ru/docs/download.php?code=Pravila_trud_rasporyadka_07_12_2017	Проект http://unisolidarity.ru/mipt/wp-content/uploads/sites/4/2017/02/Кодекс-этики-МФТИ-2.pdf	–
5	НГУ	https://www.nsu.ru/upload/iblock/81b/Pravila_trud_rasporyadka_16.11.2017.pdf	–	https://nsu.ru/rs/mw/link/Media/21815/Protiw_plagiat_01_02_2013.pdf
6	НИТУ МИСИС	http://nf.misis.ru/download/branch/Pravila_rasporyadka_27313.pdf	–	–
7	НИУ ВШЭ	https://www.hse.ru/docs/187025700.html	Проект https://docs.google.com/document/d/1OyY1aHQ3ZmxgEKevJycP2iQJ0zN5UpfaL7phNBT4cwk/edit	https://www.hse.ru/docs/31415282.html
8	НИУ ИТМО	https://itmo.ru/file/pages/93/pravila_rasporyadka_02.07.2014.pdf	https://student.itmo.ru/ru/code/	https://itmo.ru/file/pages/248/Poloj_plagiat_2019.pdf
9	НИЯУ МИФИ	https://mephi.ru/students/pravila-vnutrennego-rasporyadka-obuchayushchikhsya	–	http://www.ssti.ru/uploads/download/doc_sti/pol_anti.pdf
10	ННГУ	http://www.unn.ru/site/images/docs/local-norm-akts/pvr_obuch_2018_155_OD.pdf	–	–
11	Первый МГМУ	https://www.sechenov.ru/upload/iblock/998/Pravila-vnutrennego-rasporyadka-obuchayushchikhsya.pdf	–	–
12	РУДН	http://www.rudn.ru/u/www/files/pravila_rasporyadka_070416pdfpdf-merged.pdf	http://www.rudn.ru/about/corporate-culture	https://api.rudn.ru/sites/api.sci.pfu.edu.ru/files/in/files/course_documents/prikaz_rektora_ot_30.11.2016g_no_878_ob_utverzhdenii_pravil_podgotovki_i_oformleniya_vkr_vypusknika_rudn.pdf
13	Самарский университет	https://ssau.ru/docs/sveden/document/Pravila_rasporyadka_04.02.2016.pdf	–	–
14	СПбГЭТУ «ЛЭТИ»	https://etu.ru/sveden/files/Pravila_rasporyadka_Pravila_vnutrennego_rasporyadka..pdf	https://etu.ru/ru/universitet/nash-universitet/eticheskij-kodeks	https://etu.ru/assets/files/obrazovatel'naya/dokumenty-dlya-obrazovatel'nogo-processa/prikaz_od_0210_pril5_polozhenie-o-proverke-na-obem-zaimstvovaniya-v-vkr-doc.pdf
15	СПбПУ	https://spbu.ru/openuniversity/documents/pravila-vnutrennego-rasporyadka-obuchayushchihsya-spbgu	https://www.spbstu.ru/upload/humain_res_dep/order-1199-30-06-2017.pdf	–
16	СФУ	http://about.sfu-kras.ru/docs/8068/pdf/271780	–	–

№	Вуз	Правила внутреннего распорядка студентов	Этический кодекс (кодекс чести)	Положение о плагиате
17	ТГУ	http://www.tsu.ru/upload/medialibrary/dc3/pravila-vnutrennego-18rasporyadka-obuchayushchikhsya.pdf	http://tsu.ru/upload/medialibrary/d5b/codex.doc	https://regulations.tusur.ru/documents/81
18	ТПУ	https://tpu.ru/download/document?id=55	https://tpu.ru/download/document?id=1085	https://portal.tpu.ru/f_idotpu/doc/vkr/new/vkr_reg.pdf
19	ТюмГУ	https://abiturient.utmn.ru/upload/medialibrary/839/Pravila_rasporyadka_Pravila_vnutrennego_rasporyadka_obuchayushchikhsya.pdf	–	https://distance.ru/assets/docs/zaimstvovanie.PDF
20	УрФУ	https://lyceum.urfu.ru/fileadmin/user_upload/pravilaPupUrfu.pdf	https://soc.urfu.ru/fileadmin/user_upload/site_15843/2018/Kodeks_ehniki_Universitetskogo_soobshchestva.pdf	–
21	ЮУрГУ	https://www.susu.ru/sites/default/files/order-342-07.pdf	–	https://www.susu.ru/sites/default/files/book/o_proverke_na_nalichie_zaimstvovaniy.pdf

Рукопись поступила в редакцию 11.09.2020
Submitted on 11.09.2020

Принята к публикации 08.12.2020
Accepted on 08.12.2020

Информация об авторе / Information about the author

Дремова Оксана Викторовна – аналитик Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; odremova@hse.ru; ORCID 0000-0001-6434-2251.

Oksana V. Dremova – Analyst, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics; odremova@hse.ru; ORCID 0000-0001-6434-2251.





DOI 10.15826/umpa.2020.04.034

УНИВЕРСИТЕТ КАК ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ПОЛИС: УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ В ТЕРМИНАХ ПОЛИТИКИ

В. С. Ефимов, А. В. Лантева

Сибирский федеральный университет

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

Аннотация. В данной концептуальной статье университет рассматривается как институт, существующий в двух модусах: в модусе организации (системы функциональных единиц) и в модусе интеллектуального полиса (самоуправляемого сообщества активных и автономных субъектов). Именно в качестве интеллектуального полиса университет способен действовать на фронтире науки и технологий, создавать инновации, выступать институтом развития общества и человека. Гипотеза проведенного авторами исследования такова: политика развития, понимаемая как выстраивание полиса (конфигурирование интересов и целей различных субъектов, формирование университетского сообщества, нормирование его жизни), имманентна университету. Именно такая политика соответствует сложности университета как системы со множеством центров активности и потенциальных точек роста.

Рассмотрение университета с точки зрения концепта политики (метод концептуального анализа) позволяет выделить значимые линии исследования (проблемы): 1) определение субъектов политики в университетском сообществе и условий их появления; 2) анализ устройства политической действительности, включающей экспликацию интересов, проявление и разрешение противоречий и конфликтов, поиск балансов, принятие политических решений, создание «общественного договора»; 3) выстраивание политики, включающее: особую аналитику, создание пространства коммуникаций, оформление университетской общности, работу с идеологиями, дискурсами, традициями и нормами; 4) реализацию локальных политик. Особо значимы для университета политика участия, позволяющая мобилизовать активность и инициативу сотрудников и студентов, и политика причастности, направленная на вовлечение партнеров, стейкхолдеров, выпускников в процессы развития университета.

В целом политика развития нацелена на изменение всего уклада жизни и деятельности, типа отношений и коммуникаций в университете, то есть на создание благоприятной среды для появления точек роста, для реализации научных, образовательных, культурных, предпринимательских и иных инициатив и проектов.

Новизна работы связана с применением концепта политики университета в контексте проблематики его развития. Она может быть использована и в управленческом консалтинге, и как элемент образовательных программ для ректоров и управленческих команд университетов.

Ключевые слова: университет, управление университетом, развитие университета, политика, политика развития

Благодарность. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований и КГАУ «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности» – проект № 18-410-242007 «Региональная “интеллектуальная экосистема” (R&D, образование, инновации) Красноярского края: научно-методологический анализ новых возможностей исследовательской, образовательной, инновационной деятельности в условиях цифрового мира; разработка системной модели “интеллектуальной экосистемы” региона; создание действующей цифровой платформы как основы данной экосистемы».

Для цитирования: Университет как интеллектуальный полис: управление развитием в терминах политики // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24, № 4. С. 46–57. DOI 10.15826/umpa.2020.04.034.

UNIVERSITY AS AN INTELLECTUAL POLIS: DEVELOPMENT MANAGEMENT IN POLICY TERMS

V. S. Efimov, A. V. Lapteva

Siberian Federal University

79 Svobodnyi ave., Krasnoyarsk, 660041, Russian Federation; efimov.val@gmail.com

Abstract. The author considers the university existing in two modes: as an organization (a system of functional units) and as an intellectual polis (a self-governing community of active and autonomous subjects). Being an intellectual polis, the university is able to act on the frontier of science and technology, to create innovations, and to act as an institution for the development of society and human. A hypothesis is proposed: the development policy, understood as building a polis (configuring the interests and goals of various actors, forming the university community, regulating its life), is immanent for the university. It is this policy that corresponds to the complexity of the university as a system with many centers of activity and potential points of growth.

The method of conceptual analysis as applied to studying the university policy reveals the following significant problems and, correspondingly, the following lines of analysis: 1) defining the subjects of university community and the conditions of their appearance; 2) structuring the political reality – explicating interests, distinguishing and solving contradictions, searching for balances, adopting political decisions, creating a «social contract»; 3) building the policy, which includes special analytics, creating a space for communication, shaping the university community, working with ideologemes, discourses, traditions, and norms; 4) implementing local policies. Of particular importance for the university is the participatory policy, which makes it possible to mobilize the activity and initiative of employees and students, and the policy of partaking, which involves partners, stakeholders, alumni in development processes.

The development policy is generally aimed at changing the entire way of life and activity, the type of relations and communications within the university, i. e. at creating a favorable environment for the growth points uprise and for scientific, educational, cultural, entrepreneurial etc. initiatives and projects implementation.

The paper is originally associated with applying the concept of university policy in the context of the university development problems. This work can be used in management consulting and as an element of educational programs for rectors and university management teams.

Key words: university, university management, university development, policy, development policy

Acknowledgements: The study was financially supported by the Russian Foundation for Basic Research and KSAU «Krasnoyarsk Regional Fund for the Support of Scientific and Technical Activities» – project No 18-410-242007 «Regional “intellectual ecosystem” (R&D, education, innovation) for the Krasnoyarsk Krai: a scientific and methodological analysis of new opportunities for education, research and innovation in the digital world frame; development of a system model for the “intellectual ecosystem” of the region; development of a digital platform as the basis for this ecosystem».

For citation: Efimov V. S., Lapteva A. V. University as an Intellectual Polis: Development Management in Policy Terms. *University Management: Practice and Analysis*, 2020; 24 (4): 46–57. doi 10.15826/umpa.2020.04.034. (In Russ.).

Введение

В настоящее время управление университетом, в том числе и управление его развитием, рассматриваются в основном в терминах управления организацией [1]¹; при этом часто указывают на специфику университета в сравнении с производственными предприятиями или учреждениями социальной сферы².

¹ Соответственно выстроен профессиональный стандарт руководителя вуза, см.: Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении проекта профессионального стандарта “Руководитель образовательной организации”» (подготовлен Минтрудом России 23 июня 2016 года) // Гарант.ру : информационно-правовой портал. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56574265/> (дата обращения: 07.04.2020).

² Например, университет рассматривается как «корпорация», то есть «объединение первичных деловых организаций: кафедр, учебных подразделений, обеспечивающих подразделений» [2, 42].

Университет, безусловно, является организацией: реализация образовательных программ, научные исследования и создание инноваций, культурная и просветительская работа и др. – все это невозможно вне сложно скооперированной деятельности множества людей. Правомерно использование в практике управления университетами подходов и инструментов менеджмента, стратегического управления, организационного развития. Одновременно многие эксперты подвергают критике «менеджерализм» в управлении университетом, настаивая на том, что подчинение профессоров университетской бюрократии разрушает данный институт [3]. Наиболее значимым противоречием является следующее: организация есть способ реализации («конвейерного» воспроизводства) существующей деятельности, в то время как

относительно университета ожидается, что он будет действовать на фронтире науки и технологий, «взламываемая» устоявшиеся способы деятельности и мышления. Можно заметить, что необходимость создавать инновационные производства в бизнесе или компании в креативных индустриях вызывает к жизни новые концепты и практики управления, такие как «обучающаяся организация» [4], «бизнес в стиле фанк» [5] и т. д.

Следует задать себе следующие вопросы. Какие представления об университете помимо представлений о нем как об организации (сложной функциональной машине) возможны и необходимы? Достаточны ли подходы и инструменты стратегического управления для развития университета? В чем специфика университета в сравнении с «большими и сложными организациями»?

В данной статье университет рассматривается как особое образование – интеллектуальный полис, то есть пространство активности множества субъектов, определяющих собственные перспективы и цели, реализующих соответствующие проекты. Исследовательская гипотеза такова: важнейшим компонентом действительности университета является его политика как выстраивание жизни интеллектуального полиса – работа по конфигурированию интересов и целей различных субъектов, по определению приоритетов развития, выработке норм «жизни на общей территории» и использования общих ресурсов.

В качестве метода исследования применяется концептуальный анализ: существование и развитие университета рассматривается через «оптику» представлений о политике; показано, какие при этом появляются проблемы и возможности практических решений. Данная статья имеет постановочный характер, поскольку в рамках журнальной публикации невозможно исчерпывающим образом описать все поле проблем и решений, значимых для университета как интеллектуального полиса.

Университет как организация и интеллектуальный полис

Университет отличается от иных организаций своим предназначением и ключевыми продуктами – он создает новые смыслы, идеи, знания, инновации и призван быть институтом развития общества, пространством развития человека. Университет – это когнитивный институт, то есть институциональная форма мыслительной и познавательной деятельности, которая позволяет систематическим образом вести интеллектуальную

работу в широком спектре предметных областей. Идеальная форма университета – сообщество интеллектуалов, для которых характерны независимость и критичность мышления, наличие собственных целей, собственных представлений о нормах и правилах жизни университета. Сущностными характеристиками университета являются [6, 7]:

1) свобода мысли и атмосфера поиска – основа генерации новых знаний, смыслов и идей, возможности критически переосмысливать ситуации настоящего и создавать образы будущего;

2) институциональная автаркия, независимость от государства, корпораций, местных сообществ, собственный уклад жизни и самостоятельная организация деятельности, распоряжение собственной инфраструктурой; это позволяет университету самостоятельно определять свою миссию и свои цели, быть на шаг впереди общества;

3) относительная финансовая независимость, которая обеспечивается диверсификацией источников доходов (финансирование со стороны государства, оплата бизнесом и обществом работ и услуг, пожертвования со стороны выпускников и благотворителей и др.).

Анализ становления первых университетов [8] показывает, что они возникали как корпорации людей умственного труда (клириков, юристов, врачей), которые объединялись, чтобы отстаивать свои интересы перед лицом монархов, церкви, городских сообществ, культивировать и воспроизводить (через обучение студентов) интеллектуальную деятельность. Первоначально слово *universitas* означало сообщество людей, которые добровольно связали себя присягой о взаимном содействии и поддержке [9]. В течение столетий университет сохранял свою уникальность в качестве самоуправляемого объединения профессоров и студентов.

В условиях становления креативной экономики университет как самоуправляемое сообщество приобретает особое значение. По словам И. В. Абанкиной, «современный университет можно рассматривать как микромодель общества с новой экономикой, как бы инкубатор общества, основанного на знаниях» [10, 31], и его атрибутами должны быть академические свободы, самоуправление, проектная самоорганизация, стремительное генерирование и освоение новых знаний и компетенций (см.: [Там же]).

Вместе с тем университет не может не быть организацией: исследовательская и образовательная деятельность в современном мире – сложно устроенная деятельность, которая реализуется

посредством разделения на функции и кооперацию исполнителей этих функций. В пределе такая организация становится деятельностной машиной, которая, будучи создана, далее не предполагает наличия внутри нее субъектов с собственными целями и интересами.

Таким образом, в случае университета на одном и том же «материале» должны существовать одновременно и организация как система функциональных мест, и сообщество автономных субъектов (профессоров, исследователей), ведущих научный, технологический поиск, реализующих образовательные программы, создающих основания новых практик и включающих в эту работу молодое поколение. Можно сказать, что университет существует в двух модусах – в виде интеллектуального полиса и в виде деятельностной машины (рис. 1).

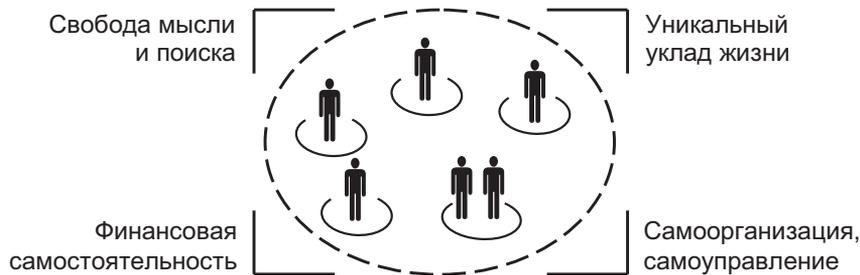
Далеко не все существующие в действительности университеты воплощают идеальную форму университета, и две его сущности (полис и машина) могут проявляться в разной степени. Действительно, университет может быть построен по образу производственного предприятия, где руководство осуществляется через директивы; однако в этом случае он не будет эффективен как университет, то есть в сфере научного поиска и формирования нового поколения исследователей и инноваторов. Поискую активность

в науке или в образовании невозможно вменить в качестве производственного задания; если она есть, то возникает «изнутри субъекта», через процепцию, замысливание, целеполагание, самоорганизацию. Без автономии, субъектности, креативности университет превращается в имитацию.

Состоявшийся (не имитативный) университет включает множество субъектов – индивидуальных и коллективных (научных школ, педагогических групп, проектных команд). В предельном случае (в живом и сильном университете) все они сканируют горизонты (технологий, экономики, общества), вырабатывают собственные представления о желаемом будущем, формируют цели и строят планы. Попытки директивно задать единые цели и ориентиры, вменить показатели и т. д. приводят к тому, что собственная активность этих субъектов вытесняется на периферию, ускользает от воздействий руководства, мигрирует в другие институции или внеинституциональные формы. Не случайно успешные руководители университетов – это лидеры, способные выстроить необходимый консенсус, формировать общности, конфигурировать цели и интересы, вдохновлять на решение сложных задач.

Если в университете бурлит жизнь, то каждый день множество работающих в нем людей принимают на разных уровнях самостоятельные

Университет – интеллектуальный полис



Университет – организационная машина

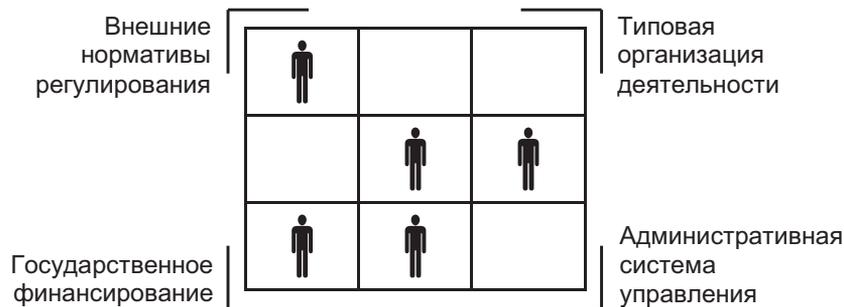


Рис. 1. Модусы существования университета

Fig. 1. Modes of university existence

решения. Исследователи решают, какими будут темы научных проектов; руководители НИОКР – с каким бизнесом выходить на переговоры и с какой целью; преподаватели – чего они будут добиваться как результата освоения учебных дисциплин; руководители подразделений – кого они будут принимать на вакантные места и т. д. Эти относящиеся к разным сферам решения могут быть согласованными, если принимающие их персоны удерживают общие смысловые и целевые рамки, руководствуются едиными принципами.

Политика – форма жизни интеллектуального полиса

Если сказанное ранее верно, то можно предположить, что политика является самой сутью существования университета как полиса – сообщества сообществ³, а не только одной из форм управления. Политическая действительность – базовая в том смысле, что в ней возникает университетская общность, формируется образ будущего, задаются цели и приоритеты, рамки и нормы деятельности.

В социальной философии и политологии существуют различные взгляды на то, что есть политика.

1. Политика – это деятельность государства, направленная на создание и поддержание определенного экономического, социального, культурного и т. д. порядка на территории. Государство является субъектом политики, а различные социальные группы и организации – объектами и материалом (они в той или иной мере причастны к формированию и реализации политики, но асимметрия их взаимоотношений с государством всегда имеет место). Как отмечает В. Г. Ледаев, до середины XX столетия данное понятие политики было доминирующим [12].

2. Политика – борьба различных субъектов (на уровне крупных социальных общностей) за власть с использованием различных инструментов силы (экономической, военной, культурной и др.) [13].

3. Политика – активность различных субъектов, реализуемая посредством особых политических институтов (партий и др.); каких именно – это зависит от политической системы [14].

4. Политика – это определенная линия деятельности, «политический курс» государственных и иных публичных институтов (например, экономическая политика) либо организаций бизнеса (ценовая политика и т. п.) [12].

³ Город именно как сообщество определял М. Вебер [11].

Исходно представление о политике сформировалось в античном мире, в самоуправляемых городских сообществах – полисах. Для таких сообществ было характерно наличие многих «центров силы» – влиятельных семейств, группировок, которые стремились определять повестку, продвигать значимые для них решения, распоряжаться общими ресурсами. Управлять городом, не принимая во внимание интересы и активность этих центров силы, было невозможно. Соответственно, возникло особое искусство управления в ситуациях, когда нет «главного начальника», способного навязать всем собственные представления о необходимом и целесообразном, указывать, кто и что должен делать⁴. Таким образом, политика – это особое управление в условиях наличия множества в высокой степени автономных субъектов, имеющих собственные цели и интересы, располагающих определенными ресурсами для самостоятельной деятельности [16].

В позднейшие исторические эпохи власть стала концентрироваться в руках элит при отчуждении населения от управления (городом, территорией); одновременно формировались различные формы участия населения (лидеров, групп) в управлении; складывалась разветвленная система политических институтов (власти, представительства и др.). Политика как сфера деятельности, с одной стороны, усложнилась (возникли специальные институты и практики с соответствующими инструментами), а с другой – редуцировалась до активности групп элит, которые по умолчанию обладают властью, определяют повестку и распоряжаются большей частью ресурсов.

Мы полагаем, что, используя представление о политике как обустройстве полиса в качестве особой концептуальной оптики применительно к управлению университетом, можно выстроить необходимые «фокусировки» управленческой деятельности – определить значимые проблемы и «разрывы», находить инструменты развития, снимающие эти проблемы. При этом будет выстраиваться разностороннее и адекватное видение того, как устроено и какими инструментами должно быть обеспечено управление развитием университета.

Взгляд на университет через концептуальную «оптику», задаваемую понятием политики

Понятие «политика» позволяет различить феномены и проблемы, которые не попадают в фокус внимания, если рассматривать развитие

⁴ Такой представляется политика в трактате Аристотеля «Афинская политика» [15].

университета в терминах организационного развития. При этом осмысление университета как интеллектуального полиса адекватно «исходному» осмыслению политики как взаимодействия свободных субъектов. Рассматривая университет через призму политики, мы обнаруживаем целый ряд тематических линий, которые и могут, и должны разрабатываться (в данной статье обозначены лишь некоторые из них, полное же и системное их представление требует дополнительного анализа).

1. Субъекты политики. Самоорганизующийся интеллектуальный полис – идеальная форма университета; в реальных же институциях далеко не каждая единица (профессор, научная группа, кафедра и др.) может быть субъектом. Так, в зарубежных университетах субъектами, имеющими оформленные собственные цели и участвующими в управлении, являются базовые подразделения (институты, колледжи и др.), «полные профессора», менеджеры высокого уровня; одновременно здесь функционируют обслуживающие подразделения, трудятся на условиях почасовой оплаты «инструкторы» и др. Если проводить аналогию со страной или городом, то в университете есть и своя политическая элита, и свое «население», которое выражает собственное отношение к политическим решениям, но при этом существует в совершенно иной действительности.

Б. В. Сазонов [17], рассуждая о субъектах развития в общественной сфере на примере территориального развития, пишет, что население (в собирательном смысле – и жители, и различные организации) имеет косвенное отношение к собственной территории – оно потребляет здания, технические и социальные инфраструктуры, землю, воздух. Пространство управления развитием безраздельно занимает территориальная власть, а все остальные обитатели территории находятся в каком-то ином пространстве (например, потребительском). Если для города такое состояние нормально, то для университета оно будет означать низкий креативный потенциал, неспособность заявить и реализовать свою общественную миссию.

Относительно российских университетов можно заметить, что во многих случаях субъектность участников университетского сообщества реализуется в неконструктивной форме: научные и образовательные лидеры стремятся огородить площадки собственной деятельности и уклониться от управляющих воздействий со стороны топ-менеджмента. Они являются субъектами в отношении «воспроизводства себя» (своего научного

направления, образовательной программы и т. д.), но не являются субъектами в отношении университета как целого. «Дорастивание» их до позиции субъектов развития университета как целого является задачей особой и непростой.

В поле активностей внутри университета можно выделить:

– *исполнителей ролей* (персоны и структурные элементы, которые действуют в функционально-ролевой рамке);

– *агентов воспроизводства* (действуют в рамке воспроизводства сложившейся собственной деятельности, такой как образование, научные исследования);

– *субъектов развития отдельных практик* (действуют на общем поле деятельности университета, ориентированы на изменение собственной деятельности и необходимые для этого изменения среды – нормативного пространства, распределения полномочий, ресурсов и др.);

– *субъектов политики* (формируют политическую действительность университета как целого, предлагают общую идеологию, ценности и цели, новые нормы и правила) (рис. 2).

Важным для развития университета является наличие собственно субъектов политики – именно их активность определяет возможности его развития как целого.

Каким образом появляются субъекты политики? Как происходит их субъективация? Субъектом политики становится тот, кто выходит за границы своей узкопрофессиональной позиции и начинает рассматривать пространство позиций и позиционных отношений как объект анализа, управления, работы по изменению [17, 18]. Для перехода членов университетского сообщества в позиции субъектов могут использоваться стратегические сессии [19, 20] и организационно-деятельностные игры [20] – особые площадки и форматы коммуникации.

2. Политическая действительность (противоречия и поиск балансов⁵; общественный договор; политические решения).

Политическая действительность включает столкновение интересов и часто имеет конфликтный и конкурентный характер. А. А. Матюхин выделяет три слоя этой действительности: политические события, политическую коммуникацию и легитимизацию политических решений. Событие представляет собой публичную экспликацию политических интересов различных субъектов и соответствующих конфликтов; коммуникация

⁵ Понятие баланса обсуждается в основном применительно к международной политике (см., например, [21]).

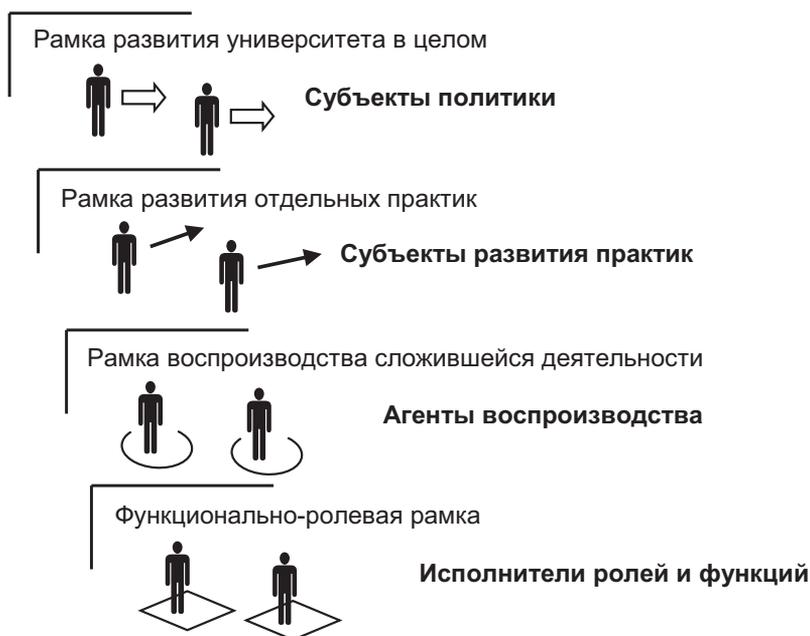


Рис. 2. Рамки деятельности субъектов, агентов и исполнителей
 Fig. 2. The frameworks of subjects', agents' and performers' activities

направлена на проявление и формулирование позиций различных субъектов и оснований этих позиций (идеологий, интересов, рациональных расчетов); легитимизация – это соотнесение действий различных субъектов с принятыми нормами [22].

Довольно обычная реакция руководителей на конфликтность в университете – замалчивание противоречий и различий (интересов, целей, выигрышей). Публичные коммуникации становятся «двойной действительностью»: на поверхности – бесконфликтная видимость, декларируемые принципы; под поверхностью – разногласия, конфликты и даже антагонизмы. Для изменения такой ситуации необходимо освоение культуры политической коммуникации, позволяющей эксплицитно удерживать и развивать (до содержательного разрешения) противоречия и конфликты, добиваться сопряжения целей и создавать внутренние коллаборации – в результате такой работы общие достижения обеспечат всем участникам выигрыши, существенно превышающие издержки⁶.

Значимая для университета линия конфликтности – противоречия интересов высшего

⁶ Жизненно важным для университета является особое пространство рефлексивной коммуникации, которое Г. П. Щедровицкий обозначал как «пространство клуба» в противоположность «пространству производства» [23]. В рамках производства преобладают функциональные отношения (и чаще всего – иерархические); в клубе люди взаимодействуют как личности с их убеждениями и содержательными позициями. Если пространство клуба отсутствует (или редуцировано до разрозненных малых групп), то людям негде высказаться, нет места для неформальных обсуждений текущей ситуации, контекстов и перспектив существования университета.

руководства и лидеров отдельных групп (команд, коллективов). Для высшего руководства эти лидеры – потребители общих ресурсов, от которых нужно требовать как минимум эквивалентной отдачи. Для лидеров высшее руководство – монополющий распорядитель ресурсами, источник разнообразных ограничений. Если противоречие не разрешается, активные и предприимчивые лидеры начинают создавать собственные бизнесы, работать по совместительству в других организациях и т. д. – и таким образом снимать ограничения и одновременно подрывать веру руководства университета в их лояльность. Вместе с тем эти лидеры – лучшие претенденты на формирование точек роста университета, они ведут самые перспективные НИОКР, успешно взаимодействуют с бизнесом, с другими университетами и организациями. В отношениях с ними особенно важно выстроить балансы интересов. Оформлением и закреплением найденного баланса может стать «общественный договор» [24], который фиксирует договоренности и обязательства сторон.

Важно переводить соперничество лидеров в университете из плоскости борьбы за ресурсы в плоскость конкуренции предлагаемых образов будущего, стратегий и др. Инструментом могут служить общественные дискуссии как пространство конкуренции идей.

Ключевая составляющая политической действительности – политическое решение. Оно необходимо в условиях несогласованности (конфликта) интересов и целей, отсутствия общего образа

будущего, неготовности к сотрудничеству; его содержание – полагаемые принципы и общие нормы сотрудничества, результат – согласованный образ будущего, общественный договор, обустройство институциональной и правовой среды.

3. Выстраивание политики. Политика выстраивается на основе особой аналитики, которая отличается от аналитики управленческой или стратегической. Объект этой аналитики – множество субъектов (уже проявленных и активных или потенциальных); ее предмет – интересы, цели, намерения субъектов (и коалиций), явные и неявные контракты⁷. Задача такого анализа – прояснить основания, возможности и ограничения формирования (или развития) коллективного субъекта, университета как общности, то есть потенциал университета как интеллектуального полиса.

Ядром этой общности становятся, как правило, ректор [18], его команда и носители образовательных, исследовательских, инновационных практик (мощность носителей этих практик может быть обусловлена их укорененностью в университете или, напротив, новизной для университета). Важно дать место в этой общности, право голоса и ресурсы представителям точек роста университета – новых и перспективных направлений деятельности, как уже институционально закреплённых, так и существующих в виде неформальных групп.

Необходим также критический анализ сложившихся в университете норм и традиций, бытующих идеологией, дискурсов и мифов – его культурно-правового поля. Нередко нормы и традиции существуют дольше, чем их собственный смысл, и часть из них подлежит ревизии или «захоронению». Есть неявные нормы, которые соблюдаются в коллективах фактически и не становятся предметом рефлексии и критики, при этом они могут быть деструктивными для университетской общности, негативно влиять на процессы развития и даже блокировать их.

Для оформления и реализации в университете политики развития необходимы многообразные и дополняющие друг друга инструменты, включающие проекты и программы деятельности, стратегии развития, институциональные решения, частные политики (инновационную, кадровую, имиджевую политику; политику в отношении выпускников и др.).

Важнейшим непрямым действием для движения университета в направлении интеллектуального полиса является изменение общественного

⁷ О теории неявного контракта см. работу [25].

дискурса – циркулирующих в сообществе идей и представлений, которые работают в качестве рамочных, то есть задают границы мыслимого и возможного. Изменение таких представлений приводит к сдвигу, расширению границ возможного – тех пределов, которые люди сами себе устанавливают, когда рождаются различные новшества и инициативы, ищут партнеров, договариваются о правилах игры.

Университеты оснащены многими коллегиальными органами принятия решений: в них действуют ученые советы, научно-технические советы, студенческие советы и др. Важно различать две ситуации: ситуацию, когда коллегиальные органы обслуживают функциональную машину университета, утверждая необходимые для нее решения; и ситуацию, когда данные органы создают возможности для экспликации и конфигурирования интересов групп активности, оформления договоренностей, выработки образа будущего университета. В рамках концепта интеллектуального полиса коллегиальные органы университета должны стать площадками, на которых вырабатывается политика как идеология и система принципов, принимаются соответствующие решения, оценивается их реализация.

4. Политика участия, политика причастности. Для университета ключевым капиталом является капитал человеческий; наиболее значимыми его составляющими, необходимыми для продуктивности университета и его развития, являются:

- «держатели практик» – исследовательских, инженерных, управленческих, гуманитарных и иных; научные и образовательные результаты университета – производное от этих практик⁸;

- представители «новой волны» – молодое поколение ученых, педагогов, управленцев;

- внешние партнеры, которые предъявляют руководству и «держателям практик» в университете вызовы внешнего мира, работают как медиаторы между университетом и бизнес-компаниями, властью, другими институтами науки и образования.

В период с 1990 года по 2005 год в условиях жесткого недофинансирования во многих российских университетах сложился негласный

⁸ Профессор, читающий лекции, может быть наемным работником, но не «держателем практики» в университете. Практика является целостностью, связностью парадигм, знаний, методов, технологий. Для нее характерна внешняя продуктивность – результаты проведенных исследований, разработанные технологии; подготовленные специалисты включаются в процессы во внешнем мире, за стенами университета. Если нет практики, то, фактически, нечему учить – можно только транслировать знания из учебника.

общественный договор, фактически выключая коллектив из процессов управления. Договор этот можно сформулировать так: руководство университета не вмешивается в деятельность профессорско-преподавательского состава (разрешает совместительство в любых масштабах, не требует научных публикаций, слабо контролирует учебный процесс), а сотрудники, в свою очередь, дистанцируются от управления, не задают вопросов менеджерам и не «нагружают» их своими инициативами [25]. Такой порядок вещей (сохраняющийся до настоящего времени) мешает развитию университетов – низким остается их ресурс инициативы и активности. Необходимы особые меры, направленные на активизацию участия ученых и профессоров (и «держателей практик», и представителей «новой волны») в процессах развития университета. Для этого, с одной стороны, необходимо обновление общественного договора, а с другой – развертывание множества форм участия сотрудников, студентов в жизни университета и в его развитии. П. Б. Мрдуляш характеризует стратегические сессии как форму вовлечения активной части коллектива университета в разработку и реализацию его стратегии [19, 20].

В отношении внешних партнеров необходима отчетливо заявленная во внешнем мире политика причастности к жизни и деятельности университета. Она должна быть адресована

выпускникам университета, попечителям, бизнесу – всем, чье содействие может усилить университет. Распространенными формами реализации политики причастности являются ассоциации выпускников, наблюдательные советы университетов, консорциумы, объединяющие университеты и бизнес-компании и др. (рис. 3).

Цифровые технологии создают новые возможности для участия различных субъектов в работе по развитию университета и их причастности к этой деятельности. С одной стороны, университеты приобретают большую открытость, публикуя в реальном времени информацию о различных событиях, инициативах, проблемах и достижениях (становится понятным, в чем можно участвовать и к чему можно быть причастным). При этом предлагаются конкретные формы участия (внутренние грантовые конкурсы для сотрудников и студентов, онлайн-опросы и голосования по различным вопросам и др.). С другой стороны, цифровые технологии позволяют создавать интерактивные площадки – действующие онлайн ассоциации, экспертные сообщества, клубы и т. д.

Заключение

Рассмотрение университета с точки зрения концептов «интеллектуальный полис» и «политика» поможет сфокусировать внимание

Политика участия в процессах развития – политика вовлечения преподавателей, сотрудников и студентов в процессы развития университета		
Принципы	Адресаты	Действия
Открытость. Прозрачность. Участие. Партнерство. Субсидиарность	Преподаватели. Сотрудники. Студенты	Продвижение знаний о процессах развития университета. Публичное обсуждение целей и задач развития. Инициация активности и поддержка инициатив. Конкурсы проектов, внутренние гранты. Поддержка горизонтальных связей и коллабораций. Публичное обсуждение результатов. Прозрачное и обоснованное распределение ресурсов
Политика причастности к жизни и деятельности университета – политика сохранения связей, поддержки деятельности выпускников, партнеров и стейкхолдеров университета, вовлечение их в процессы развития		
Принципы	Адресаты	Действия
Открытость. Активное внимание. Поддержка деятельности. Целевые предложения. Готовность к сотрудничеству. Персональная отчетность	Выпускники университета. Бывшие сотрудники. Партнеры и стейкхолдеры	Направленное информирование. Организация встреч, мероприятий. Включение выпускников и партнеров в состав органов управления университета. Создание и поддержка ассоциаций, клубов, сообществ, коммуникативных платформ. Поддержка карьеры, образование в течение жизни. Организация наставничества и экспертной работы выпускников и партнеров. Предоставление сервисов (библиотека, спортивная инфраструктура и др.). Адресные предложения в области поддержки инициатив университета. Организация эндаументов, благотворительных и стипендиальных фондов

Рис. 3. Политика участия и политика причастности
 Fig. 3. The participatory policy and the policy of partaking

исследователей и управленцев-практиков на целом ряде значимых проблем и задач. В данной статье предлагается стартовая разметка поля этих проблем и задач и обсуждаются несколько важных фокусировок.

1. Субъекты и их активность. Инициативные персоны и группы – наиболее дефицитный ресурс развития университета. Задача политики университета – спровоцировать появление субъектов в своей среде, поддерживать активность персон и команд – авторов различных инициатив (научных, образовательных, предпринимательских, управленческих и др.).

На основе групп активности необходимо формировать широкую коалицию развития, в которую должны включиться различные лидеры и их команды, имеющие собственные приоритеты, идеи, проекты или развернутые практики. Значимым инструментом этой работы является «пространство клуба», в котором обсуждаются замыслы и проекты, смыслы и возможности их реализации, строится общий образ будущего университета.

2. Коммуникации. Для интеллектуального полиса, в котором есть множество центров активности, предельно важно обустроенное открытое пространство коммуникаций: оно обеспечивает представленность различных активностей в публичном поле и дает возможность устанавливать договоренности, вырабатывать и публиковать нормы и правила, в том числе правила самой коммуникации и правила принятия решений.

3. Выстраивание политики как системы принятия решений и оформления договоренностей, включающей:

– «перезапуск» норм и традиций конкретного университетского сообщества, бытующего «общественного договора» (который часто бывает неявным);

– обеспечение участия преподавателей, сотрудников и студентов в процессах развития;

– создание условий для причастности выпускников, попечителей университета, партнеров (бизнеса, других университетов) к работе по развитию университета;

– поиск необходимых организационных и институциональных решений.

Политика развития не сводится к отдельным мероприятиям, она нацелена на изменение всего уклада жизни и деятельности, типа отношений и коммуникаций в университете таким образом, чтобы создать благоприятную среду для появления и реализации научных, образовательных, культурных, предпринимательских и иных инициатив и проектов.

Также необходимо отметить, что лидерство университета по отношению к обществу может и должно проявляться и в сфере политической культуры. В современном мире остры проблемы выстраивания политической коммуникации, наблюдается кризис доверия, доминирование манипулятивных и симулятивных идеологических дискурсов. Университеты как носители гуманитарной культуры могли бы (по крайней мере, для самих себя) создавать и поддерживать иной тип политической коммуникации, в которой рождаются и живут нагруженные смыслами идеологические дискурсы, – и тем самым вносить вклад в формирование политической культуры всего общества.

Список литературы

1. Управление современным университетом / под общей редакцией Г. И. Лазарева. Владивосток : Изд-во ВГУЭС, 2005. 324 с.

2. Управление деятельностью университета на основе процессного подхода / Г. Л. Овсянникова, Е. В. Кийкова, К. В. Лапик, Е. А. Дроздова // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. 2013. № 3 (21). С. 40–52.

3. *Корытцев М. А.* Реформы высшего образования в контексте политики нового менеджизма // Вопросы регулирования экономики. 2019. Т. 10, № 4. С. 162–170. DOI 10.17835/2078-5429.2019.10.4.162-170.

4. *Сенге П.* Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации. Москва : Олимп-Бизнес, 1999. 408 с.

5. *Нордстрем К., Риддерстрале Й.* Бизнес в стиле фанк : Капитал пляшет под дудку таланта. Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2012. 288 с.

6. *Ясперс К.* Идея университета. Минск : БГУ, 2006. 159 с.

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

8. *Ле Гофф Ж.* Интеллектуалы в Средние века / пер. с франц. А. М. Руткевича. 2-е изд. Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2003. 160 с.

9. *Уваров П.* У истоков университетской корпорации. Лекция 04 февраля 2010 // ПОЛИТ.РУ : информационно-аналитический портал. URL: <https://polit.ru/article/2010/02/04/university/> (дата обращения: 07.04.2020).

10. *Абанкина И. В.* Университетская фрикономика // Модернизация профессионального образования в России и мире: новое качество роста : Международный образовательный форум «Алтай – Азия 2012», Барнаул, 18–20 сентября 2012 г. Барнаул, 2012. С. 31–37.

11. *Вебер М.* История хозяйства. Город. Москва : Канон-Пресс-Ц : Кучково поле, 2001. 576 с.

12. *Ледяев В. Г.* Политика и власть // Государственная служба. Вестник координационного совета по кадровым вопросам, государственным наградам и государственной

службе при полномочном представителе Президента Российской Федерации в Северо-Западном федеральном округе. 2010. № 1. С. 57–70.

13. Вебер М. Политика как призвание и профессия // Вебер М. Избранные произведения. Москва : Прогресс, 1990. С. 644–706.

14. Институциональная политология : Современный институционализм и политическая трансформация России / под редакцией С. В. Патрушева. Москва : ИСП РАН, 2006. 600 с.

15. Аристотель. Политика. Афинская полития. Москва : Мысль, 1997. 459 с.

16. Политика // Новая философская энциклопедия. В 4 томах. Том 3 / под редакцией В. С. Степина [и др.]. Москва : Мысль, 2010. С. 268–275.

17. Сазонов Б. В. Субъекты развития в системах территориального управления // Социальные трансформации в России: процессы и субъекты. Москва : УРСС, 2002. URL: <https://www.fondgp.ru/publications/субъекты-развития-в-системах-террито/> (дата обращения: 07.04.2020).

18. Ефимов В. С., Лантева А. В. Управление университетом: позиция ректора (концептуальные заметки) // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24, № 2. С. 15–25. DOI 10.15826/umpra.2020.02.011.

19. Мрдуляш П. Б. Проектирование развития в формате стратегических сессий // Университетское управление: практика и анализ. 2019. Т. 23, № 1/2. С. 155–164. DOI 10.15826/umpra.2019.01-2.013.

20. Мрдуляш П. Б. Организация и ведение стратегических сессий // Университетское управление: практика и анализ. 2019. Т. 23, № 4. С. 132–141. DOI 10.15826/umpra.2019.04.034.

21. Зобнин А. В. К определению принципа баланса сил: опыт неинституционального подхода к международной среде // Международные процессы. 2014. Т. 12, № 3 (38). С. 55–69.

22. Матюхин А. А. Парламент как состязательный институт в политико-правовом пространстве // Научные труды «Адилет» (г. Алматы). 2000. № 2 (8). С. 3–13. URL: <https://www.fondgp.ru/publications/парламент-как-состязательный-инстит/> (дата обращения: 07.04.2020).

23. Щедровицкий Г. П. Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология. Москва : Изд-во Студии Артемия Лебедева, 2014. 468 с.

24. Аузан А. А. Институциональная экономика : Новая институциональная экономическая теория. Москва : Инфра-М, 2005. 415 с.

25. Ореховский П. А. Инновационная экономика в свете теории неявного контракта // Общество и экономика. 2011. № 3. С. 5–35.

References

1. Lazarev G. I. (ed.). Upravlenie sovremennym universitetom [Modern University Management], Vladivostok, VGUES, 2005, 234 p. (In Russ.).

2. Ovsyannikova G. L., Kiikova E. V., Lapik K. V., Drozdova E. A. Upravlenie deyatel'nost'yu universiteta na osnove protsessnogo podkhoda [Management of the University on the Basis of the Process Approach]. *Territoria novykh*

vozmozhnosti. Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta ekonomiki i servisa [Bulletin of Vladivostok State University of Economics and Service], 2013, nr 3 (21), pp. 40–52. (In Russ.).

3. Korytsev M. A. Reformy vysshego obrazovaniya v kontekste politiki novogo menedzherizma [Reforms of Higher Education in the Context of New Managerialism]. *Voprosy regulirovaniya ekonomiki* [Journal of Economic Regulation], 2019, vol. 10, nr 4, pp. 162–170. doi 10.17835/2078-5429.2019.10.4.162-170. (In Russ.).

4. Senge P. Pyataya distsiplina: iskusstvo i praktika samoobuchayushcheisya organizatsii [Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization]. Moscow, Olimp-Bizness, 1999, 408 p. (In Russ.).

5. Nordström K. A., Ridderstråle J. Biznes v stile fank: Kapital plyashet pod dudku talanta [Funky Business: Talent Makes Capital Dance]. Moscow, Mann, Ivanov i Feber, 2012, 288 p. (In Russ.).

6. Jaspers K. Ideia universiteta [The Idea of the University]. Minsk, BGU, 2006, 159 p. (In Russ.).

7. Salmi J., Frumin I. D. Rossiiskie vuzy v konkurentsii universitetov mirovogo klassa [Russian colleges in the competition of leading world universities]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies], 2007, nr 3, pp. 5–45. (In Russ.).

8. Le Goff J. Intellectually v srednie veka [Intellectuals in the Middle Ages], Saint-Petersburg University Press, 2003, 160 p. (In Russ.).

9. Uvarov P. U istokov universitetskoj korporatsii [At the Origins of a University Corporation]. Lecture February 04, 2010. Available at: <https://polit.ru/article/2010/02/04/university/> (accessed 07.04.2020). (In Russ.).

10. Abankina I. V. Universitetskaia frikonomika [University Freakonomics]. *Mezhdunarodnyi obrazovatel'nyi forum «Altai–Aziia 2012»: «Modernizatsiia professionsl'nogo obrazovaniia v Rossii i mire: novoe kachestvo rosta»: sbornik materialov (18–20 sentyabrya 2012, Barnaul)* [Proceedings of International Educational Forum «Altai – Asia 2012»: «Modernization of Vocational Education in Russia and the World: a New Quality of Growth» (September 18–20, 2012, Barnaul)], Barnaul, 2012, pp. 31–37. (In Russ.).

11. Weber M. Istoriya khozyaistva. Gorod [The History of Economy. The City], Moscow, Kanon-Press-Ts, Kuchkovo pole, 2001, 576 p. (In Russ.).

12. Lediaev V. G. Politika i vlast' [Politics and Power]. *Gosudarstvennaya sluzhba. Vestnik koordinatsionnogo soveta po kadrovym voprosam, gosudarstvennym nagradam i gosudarstvennoi sluzhbe pri polnomochnom predstavitele Prezidenta Rossiiskoi Federatsii v Severo-Zapadnom federal'nom okruge* [Public Service. Bulletin of the Coordinating Council on Personnel Issues, State Awards and Civil Service under the Plenipotentiary of the President of the Russian Federation in the Northwestern Federal District], 2010, nr 1, pp. 57–70. (In Russ.).

13. Weber M. Politika kak prizvanie i professiya [The Profession and Vocation of Politics]. In: Weber M. Izbrannye proizvedeniya [Selected works], Moscow, Progress, 1990, pp. 644–706. (In Russ.).

14. Patrushev S. V. (ed.). Institutsional'naya politologiya: Sovremennyi institutsionalizm i politicheskaya transformatsiya Rossii [Institutional Political Science: Modern

Institutionalism and Political Transformation of Russia], Moscow, ISP RAN, 2006, 600 p. (In Russ.).

15. Aristotle. Politika. Afinskaya politiya [Politics. Athenian Polity], Moscow, Mysl', 1997, 459 p. (In Russ.).

16. Politika [Politics]. In: V. S. Stepin (ed.), Novaya filosofskaya entsiklopediya [New Philosophical Encyclopedia], vol. 3, Moscow, Mysl', 2010, pp. 268–275. (In Russ.)

17. Sazonov B. V. Sub'ekty razvitiya v sistemakh territorial'nogo upravleniya [Subjects of Development in Territorial Management Systems]. In: *Sotsial'nye transformatsii v Rossii: protsessy i sub'ekty* [Social Transformations in Russia: Processes and Subjects], Moscow, URSS, 2002. Available at: <https://www.fondgp.ru/publications/субъекты-развития-в-системах-террито/> (accessed 07.04.2020). (In Russ.).

18. Efimov V. S., Lapteva A. V. Upravlenie universitetom: pozitsiya rektora (kontseptual'nye zametki) [University Management: Rector's Position (Conceptual Notes)]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 2020, vol. 24, nr 2, pp. 15–25. doi 10.15826/umpa.2020.02.011. (In Russ.).

19. Mrdulyash P. B. Proektirovanie razvitiia v formate strategicheskikh sessii [The Practice of Development Planning in the Format of Strategic Sessions]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 2019, vol. 23, nr 1/2, pp. 155–164. doi 10.15826/umpa.2019.01-2.013. (In Russ.).

20. Mrdulyash P. B. Organizatsiya i vedenie strategicheskikh sessii [Strategic Sessions Organization

and Conduction]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 2019, vol. 23, nr 4, pp. 132–141. doi 10.15826/umpa.2019.04.034. (In Russ.).

21. Zobnin A. V. K opredeleniyu printsipa balansa sil: opyt neoinstitutsional'nogo podkhoda k mezhdunarodnoi srede [Balance of Power Principle Revisited]. *Mezhdunarodnye protsessy* [International processes], 2014, vol. 12, nr 3 (38), pp. 55–69. (In Russ.).

22. Matyukhin A. A. Parlament kak sostyazatel'nyi institut v politiko-pravovom prostranstve [Parliament as an Adversarial Institution in the Political and Legal Space]. *Adilet*, 2000, 2(8), pp. 3–13. Available at: <https://www.fondgp.ru/publications/парламент-как-состязательный-инстит/> (accessed 07.04.2020). (In Russ.).

23. Shchedrovitskii G. P. Orgupravlencheskoe myshlenie: ideologiya, metodologiya, technology [Organizational Thinking: Ideology, Methodology, Technology], Moscow, Izdatel'stvo Studii Artemiya Lebedeva, 2014, 468 p. (In Russ.).

24. Auzan A. A. Institutsional'naya ekonomika: Novaya institutsional'naya ekonomicheskaya teoriya [Institutional Economics: A New Institutional Economic Theory], Moscow, Infra-M, 2005, 415 p. (In Russ.).

25. Orekhovskii P. A. Innovatsionnaya ekonomika v svete teorii neyavnogo kontrakta [Innovative Economy in View of Latent Contract Theory]. *Society and Economics*, 2011, nr 3, pp. 6–35. (In Russ.).

Рукопись поступила в редакцию 09.06.2020

Submitted on 09.06.2020

Принята к публикации 24.10.2020

Accepted on 24.10.2020

Информация об авторах / Information about the authors

Ефимов Валерий Сергеевич – кандидат физико-математических наук, доцент, Центр стратегических исследований и разработок, Сибирский федеральный университет; +7 391 291-27-31; efimov.val@gmail.com.

Лаптева Алла Владимировна – Центр стратегических исследований и разработок, Сибирский федеральный университет; +7 391 291-27-31; avlapteva@yandex.ru.

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

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



КОНКУРЕНЦИЯ МЕЖДУ ВУЗАМИ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

А. Е. Судакова, Д. Г. Сандлер, Т. В. Тарасьева

*Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина
Россия, 620002, Екатеринбург, ул. Мира 19; ae.sudakova@gmail.com*

Аннотация. Переход к экономике знания заострил внимание исследователей на развитии системы высшего образования и ее проблемах, а сами вузы поставил в конкурентную борьбу за ограниченные ресурсы. Свободная и управляемая конкуренция замыкает на себе цепочку взаимосвязанных, порой противоречивых в применении к столь социально значимой сфере, как высшее образование, понятий. Цель авторов данной исследовательской статьи – выявление с помощью метода концептуального анализа взаимосвязи между понятиями «конкуренция», «конкурентоспособность», «эффективность» и «сотрудничество» применительно к системе высшего образования. Конкуренция и сотрудничество рассматриваются как факторы, повышающие эффективность функционирования вузов. При этом в обоснованиях необходимости создания конкурентных условий для высших учебных заведений и в определениях понятия «эффективность» выявляются противоречия. Вузы рассматриваются как коммерческие организации, показатели деятельности которых замыкаются на их внутренней среде; исключаются из внимания основные функции этих образовательных учреждений: воспроизводство интеллектуального капитала и повышение качества человеческих ресурсов, а также ориентация на потребности рынка труда. Столь же ограничено и понятие «конкуренция»: оно представлено через индекс монополизации, рассчитанный в большинстве случаев через долю обучающихся студентов и не учитывающий особенности отечественной системы высшего образования. Тем не менее в работах о конкуренции и финансировании обращается внимание на общественное благо, создаваемое вузами, которое не всегда очевидно и требует финансового участия правительства. На основании результатов проведенного концептуального анализа авторы приходят к выводу, что в дискуссиях о конкуренции и эффективности вузов в контексте ассоциации их с коммерческим сектором происходит упущение целого ряда социально значимых элементов высшего образования и науки.

Ключевые слова: высшее образование, конкуренция, сотрудничество, эффективность, конкурентоспособность, флагманские вузы, неравенство

Для цитирования: Судакова А. Е., Сандлер Д. Г., Тарасьева Т. В. Конкуренция между вузами: концептуальный анализ // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24, № 4. С. 58–74. DOI 10.15826/umpa.2020.04.035.

COMPETITION AMONG UNIVERSITIES: A CONCEPTUAL ANALYSIS

E. Sudakova, D. G. Sandler, T. V. Tarasyeva

*Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin
19 Mira str., Yekaterinburg, 620002, Russian Federation, ae.sudakova@gmail.com*

Abstract. The transition to the knowledge economy focused attention on the higher education system development and its problems, and put the universities in the situation of competition for limited resources. Free and controlled competition brings a chain of interrelated, sometimes contradictory concepts applied to higher education as a socially significant area. The authors of this research article by means of conceptual analysis aim at identifying the relationship between the concepts of «competition», «competitiveness», «efficiency», and «cooperation» regarding the higher education system. Competition and cooperation are considered to be factors which increase the efficiency of universities' functioning. At the same time, there are contradictions in the justifications for the need to create competitive conditions for universities and in the definitions of the concept of efficiency, University is understood to be a commercial organization, its indicators being locked in its internal environment, whereas its main functions (reproduction of intellectual capital, improving the quality of human resources, orientation to the needs of the labor market) come to be out of sight. No less limited is the concept of competition, which is represented through the index of monopolization, calculated mostly through the proportion of students enrolled, beyond taking into account the peculiarities of the Russian higher education system. However, the works on competition and financing draw attention to the public good created by universities, which is not always tangible and requires the financial participation of the government. Thus, the discussions on universities'

competition and effectiveness in the context of their association with the commercial sector omit a number of socially significant elements of higher education and science.

Keywords: higher education, competition, cooperation, efficiency, competitiveness, flagship universities, inequality

For citation: Sudakova A. E., Sandler D. G., Tarasyeva T. V. Competition among Universities: Conceptual Analysis // University Management: Practice and Analysis, 2020; 24 (4): 58–74. doi 10.15826/umpa.2020.04.035. (In Russ.).

Введение

Изменчивость мира и ускорение его социально-экономических и наукоемких процессов являются неотъемлемыми элементами общества, распространяющимися на все отрасли экономики и требующими стратегического планирования и оперативного реагирования. Кроме того, в современной экономике идет борьба, порой ожесточенная, за ресурсы. Такая борьба наблюдается и в некогда неконкурентной области экономики, имеющей четко спланированный план по ресурсам, цель которой – обеспечение и поддержание кадрового и научного потенциала страны со сбалансированной ориентацией на потребности рынка труда.

Современная система высшего образования (далее – ВО) действует в условиях квазирынка, характеристики которого определены в зарубежных научных публикациях, но актуальны и для России:

- высшие учебные заведения наделены автономией, но государство играет значимую роль в определении стратегических целей системы ВО, ограничивая тем самым автономию вузов;

- система поддержки студентов гарантирует им равные возможности и свободный выбор [1];

- результаты, полученные образовательными учреждениями, контролируются и оцениваются государством [2];

- вузы должны быть аккредитованы в соответствии с требованиями, установленными государством [3], но для эффективности государственного финансирования этих образовательных организаций необходимо сохранить условия окружающей среды в части конкуренции [1].

Н. Glennerster же пошел от обратного, обозначив, какими критериями рынка квазирынок высшего образования не обладает: у него нет свободного входа на рынок государственного финансирования, нет банкротства вузов и др. [4]. Кроме того, существование вузов в условиях квазирынка предполагает конкуренцию между производителями и между потребителями [5].

Другая группа ученых выделила особенности рыночных механизмов в высшем образовании [6–9]. Так, D. W. Breneman описывает характерные черты конкурентного рынка для академических

программ в США, и полученные им выводы с некоторой корректировкой актуальны для российского рынка: «Некоторые фирмы (государственные учреждения) в этой отрасли получают значительные государственные субсидии, в то время как сопоставимые фирмы – нет. В результате цены, взимаемые за сопоставимые услуги, различаются. Они также могут варьироваться в зависимости от места жительства студента (в штате или за его пределами)» [9, 40].

За последние 30 лет российская система высшего образования претерпела существенные трансформационные изменения, связанные с перестройкой и развитием отечественной экономики. Произошел переход:

- от плановой экономики, жесткого государственного регулирования и финансирования – к существованию вузов в условиях квазирынка;

- от скудного финансирования вузов в 1990-е гг., ставящего вузовскую систему на грань выживания, и массовой миграции ученых и преподавателей – к мегафинансированию системы ВО и возрождению так называемых флагманских университетов [10, 11] посредством создания федеральных университетов, научно-исследовательских университетов, вузов мирового класса (вузов – участников Проекта 5-100), выделения мегагрантов через научные фонды, реализации программ возвращения ученых из-за границы, слияния вузов, внедрения ЕГЭ.

При этом трансформация в начале XXI века отечественной системы высшего образования имеет неоднозначные последствия. С одной стороны, российские вузы стали включаться в ведущие международные рейтинги и произошло улучшение их позиций благодаря повышению конкурентоспособности, а с другой стороны, наблюдается монополизация региональных рынков высшего образования, когда на итоговую оценку их состояния более чем на 50 % влияют всего лишь 1–2 вуза [12]. Но мы предполагаем, что именно наличие в регионе ведущего вуза, притягивающего инвестиции, благотворно влияет на всю региональную систему ВО: осуществляется подготовка по специальностям широкого профиля, развивается инфраструктура региона (например, на базе или с участием таких вузов проводится Универсиада, часть инфраструктуры при

этом передается университетам, например общезнания, дополнительные кампусы и т. д.), происходит приток интеллектуального капитала.

Помимо неоднозначности процессов трансформации отечественная вузовская система имеет и свою специфику: вузы вынуждены конкурировать за ресурсы, но имеют при этом общего учредителя. Так, из 496 государственных вузов 252 вуза подведомственны Минобрнауки России и конкурируют за выделяемые им финансовые ресурсы, выполняя его стратегические задачи, подразумевающие некоторую кооперацию единиц внутри системы (один из радикальных примеров – недавний бум на объединение вузов, один из мягких – сотрудничество между учеными из разных учреждений науки и высшего образования, обмен электронными учебными программами и их открытый доступ для совместного пользования и т. п.).

Особенности системы высшего образования (вузы конкурируют за ресурсы, но при этом сотрудничают; «только один университет может быть на вершине – за счет всех других университетов» [13, 12], что порождает неравенство) наводят на необходимость выявления взаимосвязи в цепочке таких понятий, как конкуренция, конкурентоспособность, эффективность, сотрудничество и неравенство и раскрытия противоречий между ними.

Иными словами, перед нами встает такой исследовательский вопрос: насколько допустимо применять понятие конкуренции к социально значимой сфере? Ведь конкуренция подразумевает борьбу, в которой одни выигрывают, а другие – проигрывают. Это порождает ответственность «проигравших» организаций перед вовлеченными в них человеческими ресурсами [научно-педагогическими работниками (далее – НПР), студентами], а также ответственность за выделенные финансовые ресурсы. И, в целом, не являются ли проигрышные позиции вузов следствием государственного управления ими?

Конкуренция и связанные с нею понятия

Конкуренция – это борьба за ресурсы:

– человеческие (борьба за студентов как за главный источник доходов, а также как за потенциальных исследователей; за научно-педагогических работников как за главный ресурс интеллектуального капитала вуза);

– финансовые или материальные (научные гранты, программы развития, размер которых формируется на основе конкурентоспособности НПР);

– нематериальные, обозначенные Н. У. Норта [14] как статус и социальное признание.

Мы предполагаем, что конкуренция за нематериальные ресурсы является вторичной и возможна на основе качественно отобранных человеческих ресурсов и достаточного объема финансирования для выполнения поставленных задач. Из числа российских работ о данном виде ресурсов можно отметить публикации о репутации вуза С. Д. Резника [15] и Т. А. Юдиной [16] и об имидже вуза А. В. Скрипкиной [17].

Широко распространен тезис, что конкуренция между университетами является своего рода драйвером повышения их эффективности. К примеру, Т. Agasisti [18] отмечает, что значительное усиление конкуренции в секторе высшего образования должно привести к повышению эффективности вузов как с «распределительной» точки зрения (выбор студента будет более согласован с его функцией полезности), так и с «продуктивной» (вузы сумеют достичь высокой производительности без увеличения затрат, поскольку они станут результативнее управлять своими ресурсами). С. Belfield [19] указывает на благотворное воздействие конкуренции вузов с позиции их эффективности и производительности.

При этом С. Belfield и Н. Levin определили эффективность через затраты на единицу продукции [20], а Т. Agasisti – через объем произведенной продукции при определенном наборе входных данных [21]. Аналогичных взглядов придерживаются А. Afonso и М. St. Aubyn [22].

Согласно вышеприведенным позициям термин «эффективность» замыкается на внутренней среде вузов и не экстраполируется на основную их функцию: воспроизводство интеллектуального капитала, повышение качества человеческих ресурсов, а также ориентация на потребности рынка труда.

Однако конкуренция – это не единственный инструмент, благотворно влияющий на эффективность функционирования субъекта. В современном мире все большую популярность приобретает сотрудничество. И, пожалуй, в этом вопросе стоит обратиться к публикациям российских ученых, оперирующих опытом СССР, в котором сотрудничество было первостепенным, и к экономическим теориям о методологическом дуализме [23, 24], а также к публикациям о теории сотрудничества конкурентов [25, 26]. В этих работах имеются частичные ответы на наш исследовательский вопрос о допустимости конкуренции в социально значимой сфере. Так, Е. Л. Толокина пишет, что «в будущем именно конкуренция

станет одной из форм сотрудничества, а не наоборот» [27, 41], а также приводит теоретическое обоснование в пользу утверждения, что «процессы глобализации превращают наиболее жесткие виды конкуренции в механизм разрушения. А вот взаимопомощь, напротив, становится ведущим фактором, повышающим эффективность современного производства» [Там же, 39]. Ю. К. Князев говорит о сотрудничестве как о «новом феномене в смысле объекта сотрудничества, достойном изучения и принципиальной оценки» [28, 34]. При этом он указывает, что все же «необходимо понимать, что фирмы прибегают к временному и ограниченному сотрудничеству друг с другом исключительно с целью получения взаимной выгоды и выигрыша в борьбе с другими конкурирующими фирмами» [Там же].

Таким образом, конкуренция и сотрудничество являются одним из драйверов, благотворно влияющих на развитие субъектов, повышая их эффективность. При этом сотрудничество не препятствует конкуренции, оно, напротив, позволяет:

– сэкономить ресурсы субъекта, создавая, например, предпринимательскую сеть «в целях обмена информационными и прочими ресурсами для совместного проведения НИОКР, а также удешевления и ускорения процесса производства продукции» [29, 34];

– улучшить качество предоставляемых услуг (например, создавая и предоставляя доступ к онлайн-лекциям ведущих российских и мировых ученых).

Такое сотрудничество можно реализовать путем взаимодействия в тех направлениях, в которых интересы вузов совпадают.

Еще одно связанное с конкуренцией и эффективностью понятие – конкурентоспособность. Это понятие является достаточно емким и, как отмечено в работе G. Dimitrova и T. Dimitrova, чаще всего рассматривается как «фундаментально сложный

показатель, способность, состояние долгосрочной прибыльности, императивное требование и залог устойчивого развития» [30, 312].

Конкурентоспособность в значении способности, выраженной в потенциале вуза конкурировать за ресурсы, рассматривается многими российскими исследователями, в том числе Д. А. Бончуковой [31] и С. А. Мохначевым [32]. Таким образом, можно утверждать, что конкурентоспособность по сравнению с конкуренцией – первична. Иными словами, чтобы вступить в конкурентную борьбу за ресурсы, вузу необходимо сформировать потенциал, некий запас прочности; во-первых, для занятия выигрышных позиций, а во-вторых, для выполнения поставленных при выделении ресурсов задач.

Такая трактовка термина «конкурентоспособность» замыкает его на внутреннюю среду вузов, как если бы их рассматривали в виде коммерческого сектора. И, соответственно, не позволяет рассматривать обеспечение собственной конкурентоспособности как основную функцию вуза.

Тем не менее сегодня разворачивается дискуссия о влиянии конкуренции на социально значимые отрасли, и в связи с этим стоит отметить два взгляда на свободную и управляемую конкуренцию (табл. 1).

В развитие темы конкуренции в социально значимых отраслях, получающих государственное финансирование, появляется термин «управляемая конкуренция» [35, 108], обозначающий, что конкурентоспособность формируется «под бдительным контролем государства и гражданского общества» [Там же]. Некоторые отголоски этого термина встречаются в работах R. Gary-Bobo и A. Trannoy [34], J. Kendall [35].

Так, например, R. Gary-Bobo и A. Trannoy обеспокоены социальными последствиями при усилении конкуренции (см.: [34, 94–96]). Их вывод, что оптимальный результат конкуренции

Таблица 1

Взгляды на конкуренцию в высшем образовании в контексте ее социальной значимости

Table 1

Opinions about competition in higher education in the context of its social significance

Исследовательская позиция	Представители
Конкуренция ограничена нормами законодательства, государство выступает в роли регулятора, не оставляя без внимания социально значимые показатели	T. Agasisti [1], Ц. Зафирова [33], R. Gary-Bobo, A. Trannoy [34], J. Kendall [35], J. Nazarko, J. Šaparauskas [36]
Конкуренция позволяет выявить истинные потребности общества и тем самым способствует большей ориентации на реальные потребности социума и государства, роль государства минимальна, при этом социально значимые показатели находятся в зоне риска или остаточного внимания	G. Simmel [37], J. De Groof, G. Neave [38]

зависит от стимулов, предоставляемых правительством через государственное финансирование, возвращает к тому, что рынок высшего образования – это все же не только сфера коммерческой деятельности; данный рынок выполняет преимущественно важную социальную функцию.

Абсолютно точно по этому поводу высказались J. Kendall и его соавторы: цель государственного регулирования – предотвращение маргинализации и социального отчуждения наиболее уязвимых в социальном отношении групп граждан, а продукт, производимый системой высшего образования, можно рассматривать как коллективное благо, поскольку в выигрыше оказывается все общество. Однако желаемые результаты часто не очевидны и, как правило, имеют отложенный временной лаг. В идеале результат от оказанных услуг должен проявляться в поддержании и росте благосостояния получателя и всего общества (см.: [35, 416–417]).

В продолжение этой мысли T. Agasisti выделяет ряд особенных показателей, которые могут регулироваться посредством государственного финансирования, и среди них – показатель «студенты с ограниченными возможностями» [18, 464]. Для отечественной системы высшего образования социально значимыми остаются показатели количества бюджетных мест, в том числе для абитуриентов особых категорий, и, возможно, обеспеченности местами в общежитии (с учетом того, что проживание в них значительно дешевле, чем аренда жилья на рынке). Эти два показателя сглаживают возможное неравенство и поддерживают привлекательность системы для талантливой молодежи, «предотвращают старение населения региона» [39, 84] (отвлекаясь от обсуждаемого вопроса, отметим, что одним из инструментов возможного сглаживания неравенства может быть предоставление государственных субсидий будущим студентам по уровню дохода семьи, как это существовало в Португалии [40, 12]).

Еще один пласт проблем, относящийся к социально значимой функции высшего образования, лежит в области соответствия подготовки выпускников потребностям рынка труда как по направлениям подготовки, так и по набору компетенций. Именно данный аспект, хотя он и входит в поле теоретических дискуссий, имеет недостаточный практический выход. Подтверждением этому могут служить работы А. Д. Сущенко [41], В. Е. Гимпельсон [42] и Е. Я. Варшавского [43].

G. Simmel выделяет чистую форму конкуренции (случай, когда два конкурента борются за благосклонность третьей стороны) (см.: [37, 42]).

При этом он рассматривает свободную конкуренцию не только как процедуру дисциплинирования и мотивации конкурентов, но и как процедуру повышения их осведомленности о потребностях и интересах третьих сторон, особенно общей аудитории (см.: [Там же, 83]). J. De Groof и его соавторы [38] отмечают, что государства играют периферийную или маргинальную роль в регулировании высшего образования, но при этом данные исследователи не отрицают полную роль государства, говоря об «управляемой конкуренции».

J. Nazarko и J. Šararauškas [36] приводят доводы против «свободной конкуренции», указывая, что альтернативой может рассматриваться сравнительная оценка эффективности деятельности вуза и установление четких ориентиров для него (например, правительством). В России в число таких инструментов входят Мониторинг эффективности деятельности организаций высшего образования и дорожные карты развития по программам, в которых участвуют вузы (Проект 5-100), или по статусу последних (федеральный университет, научно-исследовательский университет или опорный университет; далее, соответственно, ФУ, НИУ, ОУ).

В целом конкуренция, или квазиконкуренция, между российскими государственными высшими учебными заведениями сосредоточена на государственном финансировании как в части бюджетных мест, так и в части средств на НИОКР, и оба эти показателя позволяют вузу повысить привлекательность остальных составляющих образовательной системы.

Итак, анализ смысловой наполненности понятия «конкуренция» и связанных с ним понятий позволил прийти к двум выводам.

1. Термины «конкуренция», «эффективность» и «конкурентоспособность» рассматриваются чаще всего с позиции внутренней среды вузов, как если бы они были исключительно коммерческим сектором, и значительно реже – в контексте социально значимых функций высшего образования, таких как воспроизводство интеллектуального капитала, повышение качества человеческих ресурсов, ориентация на потребности рынка труда.

2. В литературе конкуренция ассоциируется с инструментом, повышающим эффективность, при этом последняя рассматривается как понятие относительное применительно к другим элементам системы высшего образования, то есть получается, что один элемент всегда более эффективен, чем другой (см.: [22, 232]). Если рассматривать конкуренцию в замкнутой системе, то логично открыть дискуссию о вузах, находящихся

на периферии системы ВО. Во-первых, нужно обсудить вопрос, каким образом конкуренция влияет на «топовые» вузы, какова их верхняя планка эффективности, можно ли говорить о стагнации в данных вузах при достижении некоторого верхнего предела или периферийной позиции. Во-вторых, возвращаясь к основной функции вузов, следует поднять вопрос о допустимости существования вузов-«аутсайдеров», вузов, находящихся на нижней периферийной границе, и это заставляет нас вновь обратиться к определению понятия «эффективность». Возможно, эффективность – это отнюдь не относительное понятие (как в моделях типа DEA и SFA), и его следует рассматривать как понятие с минимально заданными границами, то есть через пороговый уровень минимально допустимого существования (например, так, как это делается в Мониторинге эффективности, хотя в методике его расчета пороги установлены исходя из среднего значения, а не из оценки их влияния на социально-экономическое и технологическое развитие страны).

Конкуренция и финансирование

Влияние финансирования, в том числе государственного, на конкуренцию воспринимается неоднозначно.

Интересные высказывания представлены в работе С. Belfield и Н. Levin [20] о взаимосвязи между конкуренцией и уровнем доходов, имеющей противоречивые последствия. С одной стороны, более эффективные предприятия, работающие на конкурентном рынке, могут быть вознаграждены большим количеством субсидий (поскольку они генерируют больше человеческого и интеллектуального капитала для ресурсов данного уровня). С другой стороны, может допускаться снижение финансирования для того, чтобы генерировать стандартный объем человеческого капитала государственных вузов, то есть не увеличивать численность НПП. Но в последнем случае возможны варианты с объемом выдаваемых результатов. Например, негативный вариант – снижение НПП при повышении *kpi* организации, то есть при увеличении нагрузки на одного НПП.

Что касается государственного финансирования, то, как отмечено в статье Н. У. Norta [14], режимы финансирования могут способствовать сохранению или увеличению уровня институционального разнообразия в национальных системах высшего образования. Действительно, данные о вкладе вузов в развитие региональной системы высшего образования свидетельствуют, что

в регионах, где присутствует только один вуз с особым статусом (ФУ, НИУ и др.), вклад этого вуза в развитие системы ВО составляет от 50 до 90 % [12]. В тех регионах, где функционируют вузы с разными статусами или располагается несколько вузов с одинаковыми статусами (например, опорный университет и НИУ, ФУ и НИУ, два НИУ и т. п.), система ВО развивается более равномерно, и вклад таких вузов в развитие системы в совокупности не превышает 60 % [Там же].

Н. У. Norta [14] выделил две модели регулирования деятельности вузов: под рыночной моделью он описывал высшее образование как полностью коммерческий сектор, а под моделью гибридного регулирования – функционирование вузов в условиях квазирынка. Т. Agasisti тоже говорит об этих моделях, но он делает допущение о возможности существования моделей промежуточных: рыночной и централизованной, с жестким государственным регулированием (*centralistic model*) (см.: [1, 248]). Нами рыночная модель скорректирована с учетом того, что абсолютно коммерческая деятельность в российском секторе высшего образования отсутствует, а коммерческие вузы (в частных вузах обучается всего 8 % студентов) не сформировали достаточного потенциала, позволяющего им конкурировать с государственным вузами (исключение – единичные вузы, например Европейский университет в Санкт-Петербурге), и поэтому под рыночной моделью описывается модель квазирыночная (табл. 2).

При этом каналы распределения финансирования (через домохозяйства или через бюджетные места в университетах) в квазирыночной модели вызывают дискуссии, и прежде всего это связано с оценкой эффективности расходования государственных средств вузами и их деятельности (табл. 3).

D. Dill и соавторы высказывают мнение, что «оказание помощи непосредственно студентам является наиболее эффективным и действенным средством для выравнивания возможностей в сфере высшего образования и использования рыночных сил для повышения качества высшего образования» [49, 20]; кроме того, положительные социальные выгоды, получаемые в результате поступления в высшие учебные заведения, оправдывают продолжающееся государственное субсидирование (см.: [6, 183]).

Несколько неопределенную позицию занимают А. Amaral и А. Magalhães, указывая, что «...государство перегружено растущими социальными запросами... ему свойственны неуместность, расточительность денег, несправедливое

Таблица 2

Сравнительные характеристики моделей регулирования рынка в сфере высшего образования

Table 2

Comparative characteristics of market regulation models in the sphere of higher education

Модель	Основные элементы модели	Литературные источники
Государственная модель	Регулирование осуществляется посредством прямого контроля, детального стратегического планирования, предоставления высшим учебным заведениям остаточной автономии	T. Agasisti, G. Catalano [1], H. Y. Horta [14]
	Правительства доминируют в процессе диверсификации или гомогенизации высшего образования	G. Neave [44]
	Критика модели в отношении эффективности управления центральным правительством такой четко сформулированной и сложной системой, как высшее образование	T. Agasisti, G. Catalano [1]
	Данная модель в России присутствовала в советский период	
Рыночная модель, или модель с рыночными инструментами регулирования	Автономность учреждений позволяет им конкурировать за студентов и финансирование	H. Y. Horta [14]
	Обмен товарами и услугами основывается на их цене, а не на таких соображениях, как академическая традиция или политический выбор	D. Dill [6]
	Данная модель способствует успешному росту исследовательского университета	H. D. Graham, N. Diamond [45]
	Признается важность государственного регулирования, но в условиях конкуренции, что приводит к эффективному распределению дефицитных государственных ресурсов*	UNESCO [46], World Bank [47], G. Williams [48]
	Выбор вуза студентами частично обусловлен его финансовой доступностью	T. Agasisti, G. Catalano [1]

* Великобритания, например, стала одной из первых стран, где была введена конкурентная политика квазирыночных схем распределения государственного финансирования как университетских мест, так и исследовательских грантов в качестве средства повышения эффективности или соотношения цены и качества (см.: [48]).

Таблица 3

Аргументация сторонников прямого государственного финансирования вузов и финансирования через частный сектор

Table 3

Arguments of supporters of universities' direct state financing and financing through the private sector

Прямое государственное финансирование вузов*	Финансирование вузов через частный сектор (ваучерная схема)**
Государственное финансирование выравнивает возможности получателей услуг, сокращает разрыв между социальной и частной доходностью (поддерживает, скажем, важные, но не всегда доходные и не во все времена популярные специальности; в РФ, например, это филология, история и др.). Это эффективный инструмент, если распределение идет непосредственно по ключевым показателям (например, как в России, – через государственные задания)	Реагирует на изменения рынка более оперативно, потребители выбирают образовательные траектории в соответствии со своими потребностями. Потребителям услуг не свойственна расточительность денег при потреблении услуг. Рынок устанавливает баланс между качеством и объемом финансирования.

* См. об этом: T. Agasisti [18]; D. Dill [49]; F. Correia, A. Amaral, A. Magalhães [50]; C. Birdsall [51]; A. Yonezawa, F. Kaiser [52].

** См. об этом: T. Agasisti [18]; A. Amaral, A. Magalhães [40]; G. Psacharopoulos [53].

распределение ресурсов, “рынок” является решением всех этих проблем» [40, 11]. Но при этом ранее F. Correia, A. Amaral и A. Magalhães признавали, что внешние факторы (социальные выгоды)

в рыночной модели, как правило, игнорируются, провоцируя распределение товаров и услуг глобально более эффективное, но не всегда социально и этически приемлемое (см.: [50]).

Дискуссию о каналах государственного финансирования продолжает Т. Agasisti; он пишет, что государственное финансирование образования сомнительно (см.: [21, 2]), но эффективность такого финансирования можно повысить, если распределять его через частный сектор и по ключевым показателям непосредственно вузу (см.: [Там же, 25]). А вот С. Birdsall признает важность участия государства в финансировании образования, и в идеале государственное финансирование должны получать те образовательные организации, в которых разрыв между социальной и частной доходностью наиболее высок (как правило, это учреждения начального и среднего образования), но предполагаемая отдача не учитывает неизмеримые социальные выгоды образования (см.: [51, 416]). Иными словами, как пишет S. Marginson, социальные выгоды несоизмеримы с получаемым общественным благом [5]. В пользу государственного контроля высказываются А. Yonezawa и F. Kaiser, поскольку «только благодаря действиям, которые предпринимаются на государственном уровне, реализуются конкретные рекомендации, изложенные в соответствующих документах Всемирной конференции по высшему образованию 1998 года» [52, 13].

G. Psacharopoulos задается вопросом, каким образом можно измерить результат при социальном обеспечении, например при выплате стипендий аспирантам, занимающимся исследовательской деятельностью, и какова будет социальная норма отдачи от нее (см.: [53, 421]). При этом он высказывает мнение, отличное от мнения С. Birdsall, утверждая, что перераспределение государственного финансирования в сторону начального (школьного) образования несет в себе более распространенные положительные внешние эффекты для населения в целом по сравнению с финансированием высшего образования (см.: [Там же, 422]), но данная позиция характерна для бедных развивающихся стран, в которых население малограмотно.

Имеется и иная сторона конкуренции (рыночной, квазирыночной), взаимосвязанная с распределением ресурсов (в частности, человеческих и интеллектуальных) и вознаграждения. С. Belfield и соавторы отмечают, что конкуренция позволяет повысить либо количество преподавателей, либо их качество на один затраченный доллар [20]. Применительно к внутренней политике вуза такое возможно; внешняя же политика ориентирована на привлечение за счет более выгодных условий высококонкурентоспособных сотрудников из числа НПП других вузов, и в результате последние

могут терять ценные кадры. То есть перераспределение ресурсов при регулировании их вознаграждением порождает неравенство организаций высшего образования.

При этом, как говорится в статье S. Marginson [5], конкуренция втягивает вузы в расточительную позиционную «гонку вооружений», и в этой гонке их издержки возрастают за счет сделок с элитными преподавателями и расходов на видимые признаки престижа. И хотя акцент ставится автором на элитных университетах, аналогичное положение дел, вероятно (но с менее агрессивными расходами), характерно и для ряда российских вузов, особенно для тех, которые отнесены к категории ведущих.

В вопросах финансирования уже в большей степени, чем при определении понятий конкуренции, эффективности и конкурентоспособности, проявляется социально значимая функция вузов, хотя по ключевым вопросам исследователи полемизируют. Так, разворачиваются дискуссии по поводу каналов финансирования, определения границ государственного участия в поддержке системы высшего образования; обращается внимание на необходимость сглаживания неравенства между слоями общества и на сокращение разрыва между выгодами социальными и выгодами частными. Однако не до конца остается раскрытым вопрос о влиянии конкуренции (или квазиконкуренции) и на целостное развитие системы ВО, и на периферийные ее участки.

Среди частных выводов, представленных в исследованиях, отметим следующие:

1) государственное финансирование способствует сглаживанию социального неравенства, выделяя, например, бюджетные места особым категориям абитуриентов, но в большинстве случаев государственное финансирование следует предоставлять на конкурсной основе, это повышает эффективность распределения средств и способствует эффективной деятельности вузов;

2) конкуренция порождает финансовое неравенство как в условиях рынка или квазирынка (более конкурентоспособные вузы имеют большее вознаграждение), так и в условиях отсутствия государственного вмешательства (в данном случае возможно также и социальное неравенство).

Исходя из того, что конкуренция стимулирует вузы быть более осведомленными о потребностях стейкхолдеров, а государству следует финансировать обучение студентов (либо через гранты/субсидии, выделяемые им непосредственно, либо путем финансирования вузов), мы можем

предположить третий вариант, который в настоящее время в России обозначен как целевой (финансирование из средств работодателей). Однако для того чтобы в большей степени ориентировать вузы под потребности работодателей, но при этом давать свободу выбора всем участникам процесса, финансирование (или его часть) стоит, возможно, предоставлять именно тем предприятиям, которые смогут направлять студентов на обучение и тем самым контролировать качество подготовки и трудоустроить выпускников-целевиков по окончании вуза. К данной мысли нас подтолкнула статья Д. Р. Ахмедовой [54].

Итак, конкуренция полезна, поскольку она способствует повышению эффективности деятельности вузов, заставляя их бороться за ограниченные ресурсы, но в то же время образование как значимая социально-культурная и интеллектуальная сфера не должно оставаться без внимания и финансовой поддержки государства.

Конкуренция: монополия и флагманские университеты

Любая конкуренция определяется типами конкурентных рынков (монополия, олигополия и т. п.). Для расчета конкуренции наиболее часто используется индекс Херфиндала – Хиршмана (далее – НИ) (о появлении данного индекса и о причине его двойного названия, а также о частом упоминании индекса Херфиндала – Хиршмана как индекса Herfindahl говорится в работе А. О. Hirschman [55]). В основе этого индекса лежит стоимостный показатель, интегрированный в формулу (в зависимости от приверженности к формуле Herfindahl или к формуле Hirschman сумма квадратов доли рынка i -й фирмы – в квадратном корне или без). Впоследствии индекс Херфиндала – Хиршмана был адаптирован и для оценки уровня монополизации рынка образования (на основе таких показателей, как доля обучающихся по учебным заведениям [56, 57] и доля учеников частных школ [58–60]).

С. Belfield и Н. Levin опубликовали обзор исследований о последствиях увеличения конкуренции на одно стандартное отклонение с использованием индекса Herfindahl (см.: [20, 49–55]).

Однако возникает ряд вопросов, связанных и с показателями монополизации, и с особенностями российской системы образования, которая финансируется преимущественно за счет государственных средств, но при этом действует в условиях квазирыночной системы и относительной автономности.

Во-первых, конкуренция между российскими вузами сосредоточена не только внутри региона, она ведется, в первую очередь, на федеральном уровне. Это конкуренция и за государственное финансирование (бюджетные места, гранты и др.), и за талантливых абитуриентов (абитуриентов с высокими баллами по ЕГЭ, победителей всероссийских олимпиад), и др.

Во-вторых, флагманские вузы являются драйвером повышения конкурентоспособности региональной образовательной системы, так как они выступают одними из основных ее представителей в борьбе за элитарные ресурсы, что впоследствии позволит данной системе стать центром притяжения финансирования.

В-третьих, логично открыть дискуссию о том, какие показатели дают возможность рассчитать монополизацию рынка системы высшего образования в отношении госфинансирования. Это численность всех студентов или только тех, кто обучается на бюджетной основе? Или это бюджет вуза (в этом случае вуз рассматривается как организация рынка)? И, опять же, должен рассматриваться весь бюджет вуза или только та его часть, что финансируется за счет государства? А может, следует анализировать всю эту совокупность показателей? Или все-таки монополизацию в системе ВО логично оценивать только по тем ресурсам, за которые конкурируют вузы, тем самым обозначая свою нишу?

И для того чтобы определить, с помощью каких показателей следует оценивать степень монополизации рынка, необходимо все же обозначить границы, в которых осуществляется конкуренция за ресурсы. Либо это относится к превосходству относительно общего рынка высшего образования (например, региона или всей страны), либо к привилегированности положения относительно государственного финансирования, что является в деятельности отечественных университетов немаловажным показателем, так как бюджетное финансирование (любые виды средств, в том числе гранты научных фондов, поскольку средства фондов также являются частью государственного бюджета и т. п.) формирует большую часть бюджета государственных вузов.

Дискуссия возникает еще и по той причине, что в регионах большое развитие получили так называемые ведущие университеты, которые монополизуют региональный рынок по ряду показателей [12]. S. Marginson определил вузы данного типа как вузы верхнего эшелона (см.: [5, 7, 421]), а представителями Всемирного банка они обозначены как флагманские (см.: [53, 421]).

Устройство таких университетов и их миссии шире, чем у других вузов региона, в силу указанных ниже причин.

1. Исторически классические университеты готовили специалистов по широкому спектру специальностей. Кроме того, основная их задача – «воспроизводство научных кадров и подготовка региональных управленческих элит» [10, 23–24].

2. Задача ведущих университетов – повысить российский научный и образовательный престиж в международном пространстве (см.: [11, 19]) путем создания в своих стенах прорывных научных центров и проведения передовых исследований. Практика инвестирования в развитие отдельных университетов имеется во многих странах и связана с преодолением отсталости инновационного и технологического развития, при этом «толчком к принятию подобных программ становится осознание недостаточной конкурентоспособности национального высшего образования на глобальном рынке» [Там же, 20].

3. Первоначально флагманские вузы являлись центром порождения системы высшего образования в регионе [10, 61], а также одним из центров его культуры. К примеру, в Свердловской области при УрФУ проводится ряд крупных научных, образовательных и культурных мероприятий (чемпионат мира по программированию, ежегодная кинотрансляция лучших произведений Венского фестиваля и пр.), популяризирующих не только регион, но и страну.

Существует целый ряд исследований, посвященных оценке вклада вуза в развитие региона, и выводы, полученные в процессе этих исследований, подтверждают, что вузы влияют на развитие окружающей среды, являются инструментом сохранения и приумножения интеллектуального потенциала, центром притяжения человеческих ресурсов, а также элементом культурного развития региона. В качестве примеров приведем работу о влиянии вузов на развитие моногородов Свердловской области [62], исследование университетских spin-off компаний, способствующих улучшению региональной экономики [63], исследование по странам OECD [64] и отдельное исследование на примере Ирландии [65].

Но несмотря на благотворное влияние флагманских университетов и цель их создания, отмечается, что «порой эти вузы ведут себя как местные монополии, контролируя средние способности своих студентов, ограничивая прием» [66, 77], и одним из последствий такой ситуации может быть отток населения, в частности молодежи (см.: [62, 122]); кроме того, рост цен

на обучение в этих вузах усиливает их социальную закрытость (см.: [5, 6]).

Мы готовы оспорить тезис о том, что вуз-монополист дрейфует в сторону социальной закрытости, поскольку он как компания, завоевывающая рынок, стремится занять в нем максимально возможную долю, чтобы извлечь максимальную прибыль, и поэтому придерживается политики не завышения цены, а ее дифференциации. Иными словами, флагманский вуз как монополист предлагает разные цены для разных сегментов, чтобы забрать всю возможную маржу рынка. То есть он не отсеивает потребителей с недостаточным объемом финансовых средств, а предлагает им дифференцированный объем образовательных продуктов (условно говоря, если позволяют финансы, абитуриент поступает на международную экономику, если же его финансовые ресурсы ограничены, то он выбирает прикладную экономику или управление персоналом).

Как говорилось нами выше, отечественные флагманские вузы претендуют на элитарность в определенном пространстве и на позиционность предлагаемых услуг, что неизбежно ведет к вертикальной сегментации, которую S. Marginson обозначил как неизбежный аспект позиционной конкуренции; при этом производство позиционных товаров неизбежно сочетает конкуренцию с олигополией и закрытием рынка (см.: [5, 6]). Однако можем ли мы утверждать, что создание отечественных флагманских вузов превращает вузовскую конкуренцию в олигополию на закрытом рынке? Или все же это необходимая мера для поддержания всей системы высшего образования? Не подлежит сомнению, что государственное инвестирование в отечественные вузы дает последним определенные преимущества. Подтверждение нашим размышлениям о том, что для создания конкурентных преимуществ необходимо развивать научно-исследовательскую деятельность, мы нашли в статье S. Marginson (см.: [5, 16]). Данный тезис поддерживают и некоторые другие исследователи (например, J. Brankovic и соавторы [13], H. Horta [14], E. Del Rey [66] и др.). При этом в бедных развивающихся странах механизмы рыночной системы, в том числе конкуренция, не дают результатов, и крайне важно инвестировать в высшее образование как в общественное благо, то есть необходимы государственные инвестиции.

Кроме того, наличие в вузах научной деятельности разделяет их на нижние и верхние эшелоны. При этом в нижних эшелонах законы конкуренции иные: вузы борются за то, чтобы занять свою нишу и обеспечить доход, стремясь расширить

численность студентов и улучшить свою репутацию; эти вузы не имеют ресурсов, чтобы создать в своих стенах надежную научно-исследовательскую базу, и преподавание – это их основной бизнес (см.: [5, 7]). В продолжение этого E. Del Rey отмечает, что синергия между преподаванием и исследованием существует только в аспирантуре, а в бакалавриате это, как правило, взаимоисключающие виды деятельности (см.: [66, 77]), а V. L. Meek утверждает, что университеты, конкурирующие в среде, где доминируют рынки (квазирынки, в том числе конкуренция за государственное финансирование), стремятся имитировать модель исследовательского университета, а не внедрять дифференциацию и функциональное разнообразие на институциональном уровне, чтобы искать образовательную или исследовательскую нишу [67]. И мы опять же задаемся вопросом: а не является ли широко обсуждаемая тема о необходимости многообразия вузов в своей основе ошибочной? В российских реалиях, например, многообразие многопрофильных вузов в борьбе за ресурсы вызвано неконкурентоспособностью одних вузов перед другими, следствием чего являются процессы, на которые указывает V. L. Meek [67]: снижается эффективность образовательной деятельности и происходит имитация деятельности научно-исследовательской. S. Marginson [5] также отмечает, что в нижнем эшелоне находится большое число вузов, которые недофинансируются государством. В российских вузах, например, недофинансирование, или, правильнее, неравенство в части государственного финансирования, отражается на количестве бюджетных мест, в том числе и в бакалавриате, где показатели исследовательской деятельности напрямую не связаны с деятельностью образовательной.

Но без конкуренции, как отмечает S. Marginson, не будет «никакого позиционного преимущества и, следовательно, никакой всемирной социальной конкуренции через высшее образование» [5, 2], при этом конкуренция всегда способствует стратификации, приводящей к асимметрии и одностороннему распределению ресурсов.

Раскрывая концептуальные основы конкуренции через дискуссию о монополизации рынка и эффектах наличия в системе высшего образования ведущих университетов, можно отметить, что конкуренция за ресурсы в отечественной системе ВО сосредоточена на нескольких направлениях: это борьба за государственное финансирование (бюджетные места, финансирование научной деятельности, в том числе через научные фонды), за талантливых абитуриентов и др. При этом

в большинстве работ для оценки индекса монополизации рынка высшего образования используют показатель доли студентов, что значительно сужает представление о системе ВО и не позволяет учитывать ее особенности. Второй аспект связан с развитием ведущих вузов и с тем, каким образом они влияют на конкуренцию. На основе проведенного анализа мы можем сформулировать вывод о том, что в рамках региональной системы такие вузы усиливают свою конкурентоспособность на федеральном уровне.

И, возможно, одним из важных концептуальных аспектов в вопросах конкуренции, на который не обращают должного внимания исследователи, является синергия региональных особенностей в вопросах финансирования и конкурентоспособности на федеральном и международном уровнях. Это может относиться, например, к заработной плате НПП в регионах, которая, как правило, ниже, чем в «центре», однако конкурентоспособность отдельных направлений НИОКР и уровни подготовки студентов могут быть выше. Теоретически монополизацию отечественного рынка высшего образования в определенном пространстве (например, в регионе) следует оценивать с учетом неравенства государственного финансирования, то есть через относительные показатели, приведенные в сопоставимый вид (например, финансирование, привязанное к контингенту НПП вуза, или доля бюджетных мест в общем количестве мест в вузе и т. п.).

Заключение

Необходимость установления взаимосвязи между понятиями «конкуренция», «сотрудничество», «эффективность» и «конкурентоспособность» продиктована, в первую очередь, противоречивостью применения этих терминов по отношению к социально значимой сфере, в которой конечный продукт с первого взгляда не всегда очевиден и может иметь отложенный временной лаг.

Конкуренция и сотрудничество рассматриваются как факторы, повышающие эффективность функционирования вузов. При этом в обоснованиях необходимости создания конкурентных условий для вузов и в определениях понятия эффективности проявляются противоречия. Так, вузы рассматриваются как коммерческие организации, показатели деятельности которых замыкаются на их внутренней среде; исключаются из внимания основные функции вузов: воспроизводство интеллектуального капитала и повышение качества человеческих ресурсов, а также ориентация

на потребности рынка труда. Кроме того, конкуренция ассоциируется с инструментом, повышающим эффективность, при этом превалирует мнение, что эффективность – понятие относительное и применительно к другим элементам системы, то есть получается, что один элемент всегда более эффективен, чем другой. Если рассматривать конкуренцию в замкнутой системе, то логично открыть дискуссию о вузах, которые находятся на периферии этой системы. Во-первых, следует выяснить, каким образом конкуренция влияет на «топовые» вузы, какова их верхняя планка эффективности, возможно ли говорить о стагнации в данных вузах при достижении ими некоего верхнего предела. Во-вторых, возвращаясь к основной функции вузов, нужно ответить на вопрос о допустимости существования вузов «аутсайдеров», вузов, находящихся на нижней периферийной границе, и это опять возвращает нас к определению эффективности: возможно, это не относительное понятие (согласно расчетам в моделях типа DEA и SFA), а понятие с минимально заданными границами, и его следует рассматривать через пороговый уровень минимально допустимого существования.

Столь же ограничено понятие конкуренции представлено через индекс монополизации, рассчитанный в большинстве своем через долю обучающихся в вузе студентов в общем их количестве в системе высшего образования, поскольку в таком случае не учитываются особенности отечественной системы ВО.

Раскрывая концептуальные основы конкуренции посредством дискуссии о монополизации рынка и о роли в системе высшего образования ведущих университетов, можно отметить следующее. Во-первых, конкуренция за ресурсы в отечественной системе ВО сосредоточена на нескольких направлениях: это борьба и за государственное финансирование (финансирование бюджетных мест, финансирование научной деятельности, в том числе через научные фонды), и за талантливых абитуриентов, и др. Во-вторых, при расчете индекса монополизации необходимо определить роль ведущих вузов и ответить на вопрос о монополизации ими регионального рынка ВО. На основе результатов проведенного анализа мы можем говорить о том, что в рамках региональной системы ВО такие вузы усиливают ее конкурентоспособность на федеральном уровне. В-третьих, одним из важных концептуальных аспектов конкуренции, не находящим должного внимания исследователей, является синергия региональных особенностей в вопросах финансирования и конкурентоспособности

на федеральном и международном уровнях. Это может относиться, например, к заработной плате НПП в регионах, которая, как правило, ниже, чем в «центре», однако конкурентоспособность отдельных направлений НИОКР и уровень подготовки студентов могут быть выше. Теоретически монополизацию отечественного рынка ВО в определенном пространстве (например, в регионе) следует оценивать с учетом неравенства государственного финансирования, то есть через относительные показатели, приведенные в сопоставимый вид (скажем, финансирование в привязке к контингенту НПП вуза или доля бюджетных мест в общем количестве мест в вузе и т. п.).

В работах о конкуренции и финансировании вопросам социальной значимости высшего образования уделено большее внимание: в них ведется речь о сокращении неравенства в получении такого образования и обращается внимание на общественное благо, создаваемое вузами, которое не всегда очевидно и требует финансового участия правительства. Однако полемика в этих работах все же разворачивается, и касается она каналов финансирования и определения границ государственного участия в поддержании системы высшего образования.

И все же без должного внимания остается вопрос о влиянии конкуренции (или квазиконкуренции) на целостное развитие системы высшего образования, а именно на периферийные позиции этой системы.

Подытоживая, отметим, что 1) конкуренция способствует повышению эффективности деятельности вузов как единиц рыночной экономики и 2) образование – значимая социально-культурная и интеллектуальная сфера, и она не должна оставаться без внимания и финансовой поддержки государства, поскольку часть создаваемых ею благ является общественно значимой и не всегда вписывающейся в контекст рыночных механизмов.

Завершим наш вывод словами S. Marginson, оставляя тем самым дискуссию о конкуренции открытой: без конкуренции не будет «никакого позиционного преимущества и, следовательно, никакой всемирной социальной конкуренции через высшее образование» [5, 2], при этом конкуренция всегда будет способствовать стратификации, приводящей к асимметрии и одностороннему распределению ресурсов (см.: [Там же]).

Список литературы

1. Agasisti T., Catalano G. Governance Models of University Systems – Towards Quasi-Markets? Tendencies and Perspectives: a European Comparison // Journal of

- Higher Education Policy and Management, 2006. Vol. 28, nr 3. P. 261–278. DOI 10.1080/13600800600980056.
2. *Catalano G., Silvestri P.* Regolamentazione e competizione nel sistema universitario italiano: Effetti e problemi del nuovo sistema di finanziamento // *Regolamentazione dei servizi pubblici / D. Fabbri, G. Fiorentini (Eds.)*. Roma : Carrocci Editore, 1999. P. 143–185.
 3. *Quasi-Markets and Social Policy / W. Bartlett, J. Le Grand (eds.)*. London : Macmillan, 1993. 265 p. DOI 10.1007/978-1-349-22873-7_9.
 4. *Glennerster H.* Quasi-Markets for Education? // *The Economic Journal*. 1991. Vol. 101, nr 408. P. 1268–1276. DOI 10.2307/2234442.
 5. *Marginson S.* Dynamics of National and Global Competition in Higher Education // *Higher Education*. 2006. Vol. 52, nr 1. P. 1–39. DOI 10.1007/s10734-004-7649-x.
 6. *Dill D. D.* Higher Education Markets and Public Policy // *Higher Education Policy*. 1997. Vol. 10, nr 3/4. P. 167–185. DOI 10.1016/S0952-8733(97)81763-1.
 7. *Market Type Mechanisms in Higher Education: a Comparative Analysis of Their Occurrence and Discussions on the Issue in Five Higher Education Systems / F. Kaiser, P. Meer van der, J. M. R. Beverwijk [et al.] // CHEPS*. 1999. Nr 319. P. 113.
 8. *Markets in Higher Education: Rhetoric or Reality? / P. Teixeira, B. Jongbloed, D. Dill, A. Amaral (eds.)*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 2004. 355 p. DOI 10.1007/1-4020-2835-0.
 9. *Breneman D. W., Mingle J. R.* Strategies for the 1980s // *Challenges of Retrenchment*. San Francisco : Jossey-Bass, 1981. P. 35–79.
 10. *Лешуков О. В., Фрумин И. Д.* Флагманские университеты: от советского опыта к поиску новой модели // *Университетское управление: практика и анализ*. 2017. Т. 21, № 4. С. 22–29. DOI 10.15826/umpra.2017.04.046.
 11. *Федюкин И., Фрумин И.* Российские вузы-флагманы // *Pro et Contra*. 2010. Т. 14, № 3. С. 19–31.
 12. *Сандлер Д. Г., Судакова А. Е., Тарасьева Т. В.* Драйверы развития региональных систем высшего образования // *Экономика региона*. 2020. № 4. С. 1087–1103.
 13. *Brankovic J., Ringel L., Werron T.* How Rankings Produce Competition: The Case of Global University Rankings // *Zeitschrift für Soziologie*. 2018. Vol. 47, nr 4. P. 270–288. DOI 10.1515/zfsoz-2018-0118.
 14. *Horta H. Y., Huisman J., Heitor M.* Does Competitive Research Funding Encourage Diversity in Higher Education? // *Science and Public Policy*. 2008. Vol. 35, nr 3. P. 146–158. DOI 10.3152/030234208X299044.
 15. *Резник С. Д., Юдина Т. А.* Репутация как ключевой фактор обеспечения конкурентоспособности российского вуза // *Университетское управление: практика и анализ*. 2014. № 2 (90). С. 81–91.
 16. *Юдина Т. А.* Принципы и инструменты управления репутационными рисками университета // *Журнал исследований по управлению*. 2019. Т. 5, № 5. С. 77–83.
 17. *Скрипкина А. В.* Известность и репутация образовательного учреждения в формировании положительного имиджа вуза // *Культурная жизнь Юга России*. 2009. № 3 (32). С. 32–36.
 18. *Agasisti T.* Market Forces and Competition in University Systems: Theoretical Reflections and Empirical Evidence from Italy // *International Review of Applied Economics*. 2009. Vol. 23, nr 4. P. 463–483. DOI 10.1080/02692170902954783.
 19. *Belfield C.* Economic Principles for Education. Theory and Evidence. Cheltenham, UK : Edward Elgar Publisher., 2003. Ch. 7. P. 144–162. DOI 10.1016/S0272-7757(01)00061-9.
 20. *Belfield C., Levin H.* The Effects of Competition on Educational Outcomes: A Review of U. S. Evidence, Occasional Paper. Nr NCSPE-OP-35. New York : National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University, 2001. 55 p. DOI 10.3102/00346543072002279.
 21. *Agasisti T.* Performances and Spending Efficiency in Higher Education: a European Comparison through Non-Parametric Approaches // *Education Economics*. 2011. Vol. 19. P. 199–224. DOI 10.1080/09645290903094174.
 22. *Afonso A., Aubyn M. St.* Non-parametric Approaches to Education and Health Efficiency in OECD Countries // *Journal of Applied Economics*. 2005. Vol. 8, nr 2. P. 227–246. DOI 10.1080/15140326.2005.12040626.
 23. *Князев Ю.* О методологическом дуализме в общественных науках // *Экономист*. 2017. № 1. С. 63–70.
 24. *Князев Ю.* Обновление экономической теории: от непреложного индивидуализма к коллективизму // *Мир перемен*. 2011. № 2. С. 39–54.
 25. *Нейлбафф Б., Бранденбургер А.* Co-opetition. Конкурентное сотрудничество в бизнесе. Москва : Кейс, 2012. 352 с.
 26. *Плецинский А. С.* Анализ конкуренции и сотрудничества при разработке технологических инноваций в отраслях промышленности // *Экономика и математические методы*. 2017. Т. 53, № 3. С. 38–58.
 27. *Толокина Е. Л.* Сотрудничество и конкуренция: кто кого? // *Теоретическая экономика*. 2013. № 6 (18). С. 36–41.
 28. *Князев Ю.* О конкуренции и сотрудничестве в современной экономике // *Общество и экономика*. 2018. № 4. С. 31–42.
 29. *Приходько Р. В.* Сетевая научно-производственная кооперация высших учебных заведений и промышленных предприятий // *Экономика и экологический менеджмент*. 2009. № 2. С. 34–43.
 30. *Dimitrova G., Dimitrova T.* Competitiveness of the Universities: Measurement Capabilities // *Trakia Journal of Sciences*. 2017. Vol. 15, nr 1. P. 311–316.
 31. *Бончукова Д. А., Старобинская Н. М.* Стратегический маркетинг и конкурентоспособность вуза // *Маркетинг МВА. Маркетинговое управление предприятием*. 2013. Т. 4, № 2. С. 38–56.
 32. *Мохначев С. А.* Управление конкурентоспособностью вуза на рынке образовательных услуг // *Вестник Томского государственного университета*. 2008. № 307. С. 116–121.
 33. *Зафирова Ц.* Висшите училища в България: конкурентоспособност и рейтингова система // *Осма международна научно-практическа конференция «Преподаване, учене и качество във висшето образование – 2011»*, 17–18 юни 2011 г. Бояна, 2011. P. 105–114.
 34. *Gary-Bobo R., Trannoy A.* L'Économie Politique Simplifiée du «Mammouth» // *Revue Française d'Économie*. 1998. Nr 3. Pp. 85–126.

35. *Kendall J., Knapp M., Forder J.* Social Care and the Nonprofit Sector in the Western Developed World // *The Nonprofit Sector: A Research Handbook* / W. Powell, R. Steinberg (eds.) 2nd ed. New Haven : Yale University Press, 2006. P. 415–431.
36. *Nazarko J., Šaparauskas J.* Application of DEA Method in Efficiency Evaluation of Public Higher Education Institutions // *Technological and Economic Development of Economy*. 2014. Nr 20 (4). P. 25–44. DOI 10.3846/20294913.2014.837116.
37. *Simmel G.* *The Sociology of Georg Simmel*. New York : Simon and Schuster, 1950. 445 p.
38. *De Groof J., Neave G., Švec J.* *Democracy and Governance in Higher Education*. Dordrecht : Kluwer Law International, 1998. 202 p.
39. *Ревенко Н. Ф., Чукурова О. В., Силиванова О. А.* Влияние градообразующего вуза на демографическую ситуацию в моногороде // *Вестник ИЖГТУ им. М. Т. Калашникова*. 2017. Т. 20, № 3. С. 80–85.
40. *Amaral A., Magalhães A.* On Markets, Autonomy and Regulation the Janus Head Revisited // *Higher Education Policy*. 2001. Vol. 14. P. 7–20. DOI 10.1016/S0952-8733(00)00028-3.
41. Трудоустройство выпускников и его связь с качеством высшего образования / Д. Г. Сандлер, А. Д. Сущенко, П. Д. Кузнецов, Т. Е. Печенкина // *Университетское управление: практика и анализ*. 2018. Т. 22, № 3 (115). С. 73–85.
42. *Гиммельсон В. Е.* Нужен ли российской экономике человеческий капитал? Десять сомнений // *Вопросы экономики*. 2016. № 10. С. 129–143.
43. *Варшавской Е. Я.* Где и кем работают высокообразованные россияне // *Демоскоп Weekly*. 2017. № 713/714. С. 1–12.
44. *Neave G.* Homogenization, Integration and Convergence: The Cheshire Cats of Higher Education Analysis // *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence, and Diversity in Higher Education* / V. L. Meek, L. Goedegebuure (eds.). Oxford, UK : Pergamon, 1996. P. 26–41.
45. *Graham H. D., Diamond N.* *The Rise of the American Research Universities—Elites and Challengers in the Postwar Era*. Baltimore, MD : Johns Hopkins University Press, 1997. 319 p.
46. UNESCO. Policy Paper for Change and Development in Higher Education. Paris : UNESCO, 1995. 43 p.
47. *Williams G.* The Many Faces of Privatization // *Higher Education Management*. 1996. Vol. 8, nr 3. P. 39–57.
48. *Higher Education: The Lessons of Experience*. Washington D. C. : World Bank, 1994. 116 p.
49. Accreditation, assessment, anarchy? : The evolution of academic quality assurance policies in the United States / D. D. Dill, J. Brennan, P. De Vries, R. Williams // *Standards and Quality in Higher Education*. London : Kingsley, 1997. P. 15–43.
50. *Correia F., Amaral A., Magalhães A.* *Diversificação e diversidade dos sistemas de ensino superior: o caso Português*. Porto, Portugal : CIPES – Fundação das Universidades Portuguesas, 2000. 285 p.
51. *Birdsall N.* Public Spending on Higher Education in Developing Countries: Too Much or Too Little? // *Economics of Education Review*. 1996. Vol. 15, nr 4. P. 407–419. DOI 10.1016/S0272-7757(96)00028-3.
52. *Yonezawa A., Kaiser F.* System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in the Twenty-First Century. Studies on Higher Education Series / UNESCO. Bucharest, 2003. 230 p.
53. *Psacharopoulos G.* Public Spending on Higher Education in Developing Countries: Too Much Rather Than Too Little // *Economics of Education Review*. 1996. Vol. 15, nr 4. P. 421–422. DOI 10.1016/S0272-7757(96)00024-6.
54. *Ахмедова Д. П.* Профессиональная социализация молодежи в условиях современного моногорода: некоторые противоречия и пути повышения эффективности // *Современные исследования социальных проблем*. 2011. № 4. С. 43.
55. *Hirschman A. O.* The Paternity of an Index // *The American Economic Review*. 1964. Vol. 54, nr 5. P. 761–762.
56. *Borland M. V., Howsen R. M.* Students' Academic Achievement and the Degree of Market Concentration in Education // *Economics of Education Review*. 1992. Vol. 11, nr 1. P. 31–39. DOI 10.1016/0272-7757(92)90019-Y.
57. *Leshukov O., Platonova D., Semyonov D.* Does Competition Matter? Efficiency of Regional Higher Education Systems and Competition: Case of Russia. Moscow : National Research University Higher School of Economics, 2015. Nr WP BRP 29/EDU/2015. 18 p.
58. *Misra K., Chi G.* Measuring Public School Competition from Private Schools: A Gravity-Based Index // *Journal of Geographic Information System*. 2011. Vol. 3, nr 4. P. 306–311. DOI 10.4236/jgis.2011.34027.
59. *Jepsen C.* The Role of Aggregation in Estimating the Effects of Private School Competition on Student Achievement // *Journal of Urban Economics*. 2002. Vol. 52, nr 3. P. 477–500. DOI 10.1016/S0094-1190(02)00530-2.
60. *McMillan R.* Competition, Parental Involvement, and Public School Performance / National Tax Association. Washington, 2001. P. 150–155.
61. *Важутов П. П.* Судьбы университета в России: имперский, советский и постсоветский раздаточный мультиинститут. Москва : Страна Оз, 2014. 276 с.
62. Высшее образование в моногородах: организационные форматы, практики, вызовы / К. П. Романенко, Е. Ю. Шибанова, Е. С. Абалмасова, А. А. Егоров // *Университетское управление: практика и анализ*. 2018. Т. 22, № 4 (116). С. 110–125. DOI 10.15826/umpa.2018.04.044.
63. *Benneworth P., Charles D.* University Spin-Off Policies and Economic Development in Less Successful Regions: Learning from Two Decades of Policy Practice // *European Planning Studies*. 2005. Vol. 13. P. 537–557.
64. *Higher Education in Regional and City Development*. Institutional Management in Higher Education. OECD. 2010. DOI 10.1787/22183140 // Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD : [сайт]. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/higher-education-in-regional-and-city-development_22183140 (дата обращения: 25.09.2020).
65. *Elliott D. S., Levin S. L., Meisel J. B.* Measuring the Economic Impact of Institutions of Higher Education // *Research in Higher Education*. 1998. Vol. 28, nr 1. P. 17–33.

66. Del Rey E. Competition among Universities: The Role of Preferences for Research and Government Finance // *Hacienda Pública Española*. 2003. Vol. 164, nr 1. P. 75–80.

67. Meek V. L. Diversity and Marketisation of Higher Education: Incompatible Concepts? // *Higher Education Policy*. 2000. Vol. 13. P. 23–39. DOI 10.1016/S0952-8733(99)00030-6.

References

1. Agasisti T., Catalano G. Governance Models of University Systems – Towards Quasi-Markets? Tendencies and Perspectives: a European Comparison. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2006, vol. 28, nr 3, pp. 261–278. doi 10.1080/13600800600980056. (In Eng.).
2. Catalano G., Silvestri P. Regolamentazione e competizione nel sistema universitario italiano: Effetti e problemi del nuovo sistema di finanziamento. In: D. Fabbri, G. Fiorentini (eds.), *Regolamentazione dei servizi pubblici*, Roma, Carrocci Editore, 1999, pp. 143–185. (In Ital.).
3. Bartlett W., Le Grand J. (eds.). *Quasi-Markets and Social Policy*, London, Macmillan, 1993, 265 p. doi 10.1007/978-1-349-22873-7_9. (In Eng.).
4. Glennerster H. Quasi-Markets for Education? *The Economic Journal*, 1991, vol. 101, nr 408, pp. 1268–1276. doi 10.2307/2234442. (In Eng.).
5. Marginson S. Dynamics of National and Global Competition in Higher Education. *Higher Education*, 2006, vol. 52 (1), pp. 1–39. doi 10.1007/s10734-004-7649-x. (In Eng.).
6. Dill D. D. Higher Education Markets and Public Policy. *Higher Education Policy*, 1997, vol. 10, nr 3/4, pp. 167–185. doi 10.1016/S0952-8733(97)81763-1. (In Eng.).
7. Kaiser F., van der Meer P., Beverwijk J. M. R. et al. Market Type Mechanisms in Higher Education: a Comparative Analysis of Their Occurrence and Discussions on the Issue in Five Higher Education Systems. *CHEPS*, 1999, nr 319, p. 113. (In Eng.).
8. Teixeira P., Jongbloed B., Dill D. (eds.). *Markets in Higher Education: Rhetoric or Reality*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2004, 355 p. doi 10.1007/1-4020-2835-0. (In Eng.).
9. Breneman D. W., Mingle J. R. *Strategies for the 1980s. Challenges of Retrenchment*, San Francisco, Jossey-Bass, 1981, pp. 35–79. (In Eng.).
10. Leshukov O. V., Frumin I. D. Flagmanskii universiteti: ot sovetskogo opyta k poisku novoi modeli [Flagship Universities: from the Soviet Experience to Searching for a New Model]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 2017, vol. 21, nr 4, pp. 22–29. doi 10.15826/umpa.2017.04.046. (In Russ.).
11. Fedyukin I., Frumin I. Rossiiskie vuzy-flagmаны [Russian Flagships Universities]. *Pro et Contra*, 2010, vol. 14, nr 3, pp. 19–31. (In Russ.).
12. Sandler D. G., Sudakova A. E., Taras'eva T. V. Draivery razvitiya regional'nykh sistem vysshego obrazovaniya [Drivers for Development in Regional Higher Education]. *Ekonomika regiona*, 2020, vol. 4, pp. 1087–1103. (In Russ.).
13. Brankovic J., Ringel L., Werron T. How Rankings Produce Competition: The Case of Global University Rankings. *Zeitschrift für Soziologie*, 2018, vol. 47, nr 4, pp. 270–288. doi 10.1515/zfsocz-2018-0118. (In Eng.).
14. Horta H. Y., Huisman J., Heitor M. Does Competitive Research Funding Encourage Diversity in Higher Education? *Science and Public Policy*, 2008, vol. 35, nr 3, pp. 146–158. doi 10.3152/030234208X299044. (In Eng.).
15. Reznik S. D., Yudina T. A. Reputatsiya kak klyuchevoi faktor obespecheniya konkurentosposobnosti rossiiskogo vuza [Reputation as a Key Factor of Ensuring Competitiveness of a Russian University]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 2014, nr 2 (90), pp. 81–91. (In Russ.).
16. Yudina T. A. Principy i instrumenty upravleniya reputatsionnymi riskami universiteta [University Reputational Risk Management Principles and Tools]. *Zhurnal issledovaniy po upravleniyu* [Journal of Management Studies], 2019, vol. 5, nr 5, pp. 77–83. (In Russ.).
17. Skripkina A. V. Izvestnost' i reputatsiya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya v formirovanii polozhitel'nogo imidzha vuza [The Fame and Reputation of the Educational Institution in the Formation of a Positive Image of the University]. *Kul'turnaya zhizn' Yuga Rossii* [Cultural Studies of Russian South], 2009, nr 3 (32), pp. 32–36. (In Russ.).
18. Agasisti T. Market Forces and Competition in University Systems: Theoretical Reflections and Empirical Evidence from Italy. *International Review of Applied Economics*, 2009, vol. 23, nr 4, pp. 463–483. doi 10.1080/02692170902954783. (In Eng.).
19. Belfield C. *Economic Principles for Education. Theory and Evidence*, Cheltenham, UK, Edward Elgar Publisher, 2003, chapter 7, pp. 144–162. DOI 10.1016/S0272-7757(01)00061-9 (In Eng.).
20. Belfield C., Levin H. The Effects of Competition on Educational Outcomes: A Review of U. S. Evidence, Occasional Paper. NCSPE-OP-35, New York, National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University, September, 2001, 55 p. doi 10.3102/00346543072002279. (In Eng.).
21. Agasisti T. Performances and Spending Efficiency in Higher Education: a European Comparison through Non-Parametric Approaches. *Education Economics*, 2011, vol. 19, pp. 199–224. doi 10.1080/09645290903094174. (In Eng.).
22. Afonso A., Aubyn M. St. Non-Parametric Approaches to Education and Health Efficiency in OECD Countries. *Journal of Applied Economics*, 2005, vol. 8, nr 2, pp. 227–246. doi 10.1080/15140326.2005.12040626. (In Eng.).
23. Knyazev Yu. O metodologicheskoi dualizme v obshchestvennykh naukakh [On Methodological Dualism in Social Sciences]. *Ekonomist* [Economist], 2017, nr 1, pp. 63–70. (In Russ.).
24. Knyazev Yu. Obnovlenie ekonomicheskoi teorii: ot neprelozhnogo individualizma k kollektivizmu [Updating Economic Theory: from Immutable Individualism to Collectivism]. *Mir peremen* [The World of Transformations], 2011, nr 2, pp. 39–54. (In Russ.).
25. Nalebuff B., Brandenburger A. *Co-Opetition*, Moscow, Keis, 2012, 352 p. (In Russ.).
26. Pleshchinskii A. S. Analiz konkurentsii i sotrudnichestva pri razrabotke tekhnologicheskikh innovatsii v otraslyakh promyshlennosti [Analysis of the Competition and Cooperation in Industries Technological Innovation Development]. *Ekonomika i matematicheskie*

metody [Economics and Mathematical Methods], 2017, vol. 53, nr 3, pp. 38–58. (In Russ.).

27. Tolokina E. L. Sotrudnichestvo i konkurentsia: kto kogo? [Cooperation and Competition: Who Wins?]. *Teoreticheskaya ekonomika* [Theoretical Economy], 2013, vol. 6 (18), pp. 36–41. (In Russ.).

28. Knyazev Yu. O konkurentsii i sotrudnichestve v sovremennoi ekonomike [Competition and Cooperation in the Contemporary Economy]. *Obshchestvo i ekonomika* [Society and Economy], 2018, nr 4, pp. 31–42. (In Russ.).

29. Prikhod'ko R. V. Setevaya nauchno-proizvodstvennaya kooperatsiya vysshikh uchebnykh zavedenii i promyshlennykh predpriyatii [Network Scientific and Industrial Cooperation of Higher Educational Institutions and Industrial Enterprises]. *Ekonomika i ekologicheskii menedzhment* [Economy and Ecological Management], 2009, vol. 2, pp. 34–43. (In Russ.).

30. Dimitrova G., Dimitrova T. Competitiveness of the Universities: Measurement Capabilities. *Trakia Journal of Sciences*, 2017, vol. 15, nr 1, pp. 311–316. (In Eng.).

31. Bonchukova D. A., Starobinskaya N. M. Strategicheskii marketing i konkurentosposobnost' vuza [Strategic Marketing and Competitiveness of High School]. *Marketing MBA. Marketingovoe upravlenie predpriyatiiem* [MBA Marketing. Enterprise Marketing Management], 2013, vol. 4, nr 2, pp. 38–56. (In Russ.).

32. Mokhnachev S. A. Upravlenie konkurentosposobnost'yu vuza na rynke obrazovatel'nykh uslug [Management of the Competitiveness of the Higher Educational Institution in the Market of Educational Services]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2008, nr 307, pp. 116–121. (In Russ.).

33. Zafirova Ts. Visshite uchilishcha v B'lgariya: konkurentosposobnost i reitingova sistema [Higher Schools in Bulgaria: Competitiveness and Rating System]. *Osma mezhdunarodna nauchno-prakticheska konferentsiya «Prepodavane, uchene i kachestvo v"v vissheto obrazovanie – 2011»* [The Eighth International Scientific and Practical Conference «Teaching, Learning and Quality in Higher Education – 2011»], 17–18 June 2011, Boyana, pp. 105–114. (In Bulg.).

34. Gary-Bobo R., Trannoy A. L'Economie Politique Simplifié du «Mammouth». *Revue Française d'Économie*, 1998, nr 3, pp. 85–126. (In Fr.).

35. Kendall J., Knapp M., Forder J. Social Care and the Nonprofit Sector in the Western Developed World. In: W. Powell, & R. Steinberg (eds.), *The Nonprofit Sector: A Research Handbook*, 2-nd ed., New Haven, Yale University Press, 2006, pp. 415–431. (In Eng.).

36. Nazarko J., Šaparauskas J. Application of DEA Method in Efficiency Evaluation of Public Higher Education Institutions, *Technological and Economic Development of Economy*, 2014, nr 20 (4), pp. 25–44. doi 10.3846/20294913.2014.837116. (In Eng.).

37. Simmel G. *The Sociology of Georg Simmel*, New York, Simon and Schuster, 1950, 445 p. (In Eng.).

38. De Groof J., Neave G., Švec J. Democracy and Governance in Higher Education, Dordrecht, Kluwer Law International, 1998, 202 p. (In Eng.).

39. Revenko N. F., Chikurova O. V., Silivanova O. A. Vliyanie gradoobrazuyushchego vuza na demograficheskuyu

situatsiyu v monogorode [Influence of the Town-Forming Higher Education Institution on Demographic Situation in the Monotown]. *Vesnik IzhGTU im. M. T. Kalashnikova* [Bulletin of Kalashnikov ISTU], 2017, vol. 20, nr 3, pp. 80–85. (In Russ.).

40. Amaral A., Magalhães A. On Markets, Autonomy and Regulation the Janus Head Revisited. *Higher Education Policy*, 2001, vol. 14, pp. 7–20. doi 10.1016/S0952-8733(00)00028-3. (In Eng.).

41. Sandler D. G., Sushchenko A. D., Kuznetsov P. D., Pechenkina T. E. Trudoustroistvo vypusnikov i ego svyaz' s kachestvom vysshego obrazovaniya [Employment for University Graduates and its Connection with the Higher Education Quality]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 2018, vol. 22, nr 3 (115), pp. 73–85. (In Russ.).

42. Gimpelson V. E. Nuzhen li rossiiskoi ekonomike che-lovecheskii kapital? Desyat' somnenii [Does the Russian Economy Need Human Capital? Ten Doubts]. *Voprosy ekonomiki*, 2016, vol. 10, pp. 129–143. (In Russ.).

43. Varshavskoi E. Ya. Gde i kem rabotayut vysokoobrazovannye rossiyane [Where do Highly Educated Russians Work and What do They Do for Living]. *Demoskop Weekly*, 2017, nr 713/714, pp. 1–15. (In Russ.).

44. Neave G. Homogenization, Integration and Convergence: The Cheshire Cats of Higher Education Analysis. In: Meek V.L., L. Goedegebuure (eds.). *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence, and Diversity in Higher Education*, Oxford, Pergamon, 1996, pp. 26–41. (In Eng.).

45. Graham H. D., Diamond N. *The Rise of the American Research Universities – Elites and Challengers in the Postwar Era*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1997, 319 p. (In Eng.).

46. UNESCO. Policy Paper for Change and Development in Higher Education, Paris, UNESCO, 1995, 43 p. (In Eng.).

47. Williams G. The Many Faces of Privatization. *Higher Education Management*, 1996, vol. 8, nr 3, pp. 39–56. (In Eng.).

48. Higher Education: The Lessons of Experience, Washington D. C., World Bank, 1994, 116 p. (In Eng.).

49. Dill D. D., Brennan J., De Vries P., Williams R. Accreditation, Assessment, Anarchy?: The Evolution of Academic Quality Assurance Policies in the United States. In: *Standards and Quality in Higher Education*, London, Kingsley, 1997, pp. 15–43. (In Eng.).

50. Correia F., Amaral A., Magalhães A. Diversificação e diversidade dos sistemas de ensino superior: o caso Português, Porto, Portugal, CIPES – Fundação das Universidades Portuguesas, 2000, 285 p. (In Port.).

51. Birdsall N. Public Spending on Higher Education in Developing Countries: Too Much or Too Little? *Economics of Education Review*, 1996, vol. 15, nr 4, pp. 407–419. doi 10.1016/S0272-7757(96)00028-3. (In Eng.).

52. Yonezawa A., Kaiser F. System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in the Twenty-First Century. *Studies on Higher Education Series*, Bucharest, UNESCO, 2003, 230 p. (In Eng.).

53. Psacharopoulos G. Public Spending on Higher Education in Developing Countries: Too Much Rather Than

Too Little. *Economics of Education Review*, 1996, vol. 15, nr 4, pp. 421–422. doi 10.1016/S0272-7757(96)00024-6. (In Eng.).

54. Akhmedova D. R. Professional'naya sotsializatsiya molodezhi v usloviyakh sovremennogo monogoroda: nekotorye protivorechiya i puti povysheniya effektivnosti [Professional Socialization of Young People in a Modern Monotown: Some Process Conflicts and Means of Improvement]. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem* [Modern Studies of Social Issues], 2011, nr 4, pp. 43. (In Russ.).

55. Hirschman A. O. The Paternity of an Index. *The American Economic Review*, 1964, vol. 54, nr 5, pp. 761–762. (In Eng.).

56. Borland M. V., Howsen R. M. Students' Academic Achievement and the Degree of Market Concentration in Education. *Economics of Education Review*, 1992, vol. 11, nr 1, pp. 31–39. doi 10.1016/0272-7757(92)90019-Y. (In Eng.).

57. Leshukov O., Platonova D., Semyonov D. Does Competition Matter? Efficiency of Regional Higher Education Systems and Competition: Case of Russia, Moscow, National Research University Higher School of Economics, 2015, nr WP BRP 29/EDU/2015, 18 p. (In Eng.).

58. Misra K., Chi G. Measuring Public School Competition from Private Schools: A Gravity-Based Index. *Journal of Geographic Information System*, 2011, vol. 3, nr 4, pp. 306–311. doi 10.4236/jgis.2011.34027. (In Eng.).

59. Jepsen C. The Role of Aggregation in Estimating the Effects of Private School Competition on Student Achievement. *Journal of Urban Economics*, 2002, vol. 52, nr 3, pp. 477–500. doi 10.1016/S0094-1190(02)00530-2. (In Eng.).

60. McMillan R. Competition, Parental Involvement, and Public School Performance, Washington, National Tax Association, 2001, pp. 150–155. (In Eng.).

61. Vakhitov R. R. Sud'by universiteta v Rossii: imperskii, sovetkii i postsovetkii razdatochnyi mul'tiinstitut [The Fates of the University in Russia: The Imperial, Soviet, and Post-Soviet Disbursive Multiinstitute], Moscow, Strana Oz, 2014, 276 p. (In Russ.).

62. Romanenko K. R., Shibanova E. Yu., Abalmasova E. S., Egorov A. A. Vysshee obrazovanie v monogorodakh: organizatsionnye formaty, praktiki, vyzovy [Higher Education in Single-Industry Towns: Models, Practices, Challenges]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 2018, vol. 22, nr 4 (116), pp. 110–125. doi 10.15826/umpa.2018.04.044. (In Russ.).

63. Benneworth P., Charles D. University Spin-Off Policies and Economic Development in Less Successful Regions: Learning from Two Decades of Policy Practice. *European Planning Studies*, 2005, vol. 13, pp. 537–557. (In Eng.).

64. Higher Education in Regional and City Development. Institutional Management in Higher Education.—OECD. 2010. doi 10.1787/22183140. Available at: https://www.oecd-ilibrary.org/education/higher-education-in-regional-and-city-development_22183140 (accessed 25.09.2020). (In Eng.).

65. Elliott D. S., Levin S. L., Meisel J. B. Measuring the Economic Impact of Institutions of Higher Education. *Research in Higher Education*, 1998, vol. 28 (1), pp. 17–33. (In Eng.).

66. Del Rey E. Competition among Universities: The Role of Preferences for Research and Government Finance. *Hacienda Pública Española*, 2003, vol. 164, nr 1, pp. 75–80. (In Eng.).

67. Meek V. L. Diversity and Marketisation of Higher Education: Incompatible Concepts? *Higher Education Policy*, 2000, vol. 13, pp. 23–39. doi 10.1016/S0952-8733(99)00030-6. (In Eng.).

Рукопись поступила в редакцию 28.09.2020
Submitted on 28.09.2020

Принята к публикации 27.10.2020
Accepted on 27.10.2020

Информация об авторах / Information about the authors

Судакова Анастасия Евгеньевна – кандидат экономических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории по проблемам университетского развития, Уральский федеральный университет; ae.sudakova@gmail.com.

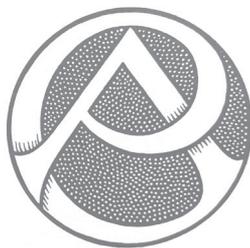
Сандлер Даниил Геннадьевич – кандидат экономических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории по проблемам университетского развития, Уральский федеральный университет; d.g.sandler@urfu.ru.

Тарасьева Татьяна Владимировна – младший научный сотрудник лаборатории по проблемам университетского развития, Уральский федеральный университет; tataponomaryova@mail.ru.

Anastasiya E. Sudakova – PhD (Economics), Associate Professor, Senior Researcher, Research Laboratory for University Development Issues, Ural Federal University; ae.sudakova@gmail.com.

Daniil G. Sandler – PhD (Economics), Associate Professor, Leading Researcher, Research Laboratory for University Development Issues, Ural Federal University; d.g.sandler@urfu.ru.

Tatyana V. Tarasyeva – Junior Researcher, Research Laboratory for University Development Issues, Ural Federal University; tataponomaryova@mail.ru.



РЕАЛИЗАЦИЯ В КНР ПРОЕКТА «ПЕРВОКЛАССНЫЕ УНИВЕРСИТЕТЫ И СПЕЦИАЛЬНОСТИ МЕЖДУНАРОДНОГО УРОВНЯ»: РОЛЬ МЕСТНЫХ ОРГАНОВ ВЛАСТИ

Синь Фанкунь

Шанхайский политико-юридический университет

Институт правительственного управления

Китай, 201701, Шанхай, район Цинпу, шоссе Вайцинсун, № 7989; xinnuaa@126.com

Аннотация. В данной статье обсуждается влияние китайских местных органов власти на реализацию проекта «Первоклассные университеты и специальности международного уровня». На основе качественного и углубленного анализа промежуточных отчетов 36 университетов, выбранных для участия в данном проекте, обнаружен эффект влияния вуза – участника проекта на местное экономическое и социальное развитие, вследствие чего повышается базовая конкурентоспособность местных органов власти и должностных лиц. Текстовый анализ отчетов 8 местных правительств показал, что основными способами продвижения ими проекта «Первоклассные университеты и специальности международного уровня» являются инвестиции средств и привлечение талантов. Результаты исследования свидетельствуют, что в условиях ограниченности государственных источников финансирования конкурентное поведение местных органов власти при реализации этого проекта приводит к эффекту Мэтью. Заключается данный эффект в том, что вузы, отобранные для реализации проекта «Первоклассные университеты и специальности международного уровня», развиваются лучше, так как получают больше ресурсов, тогда как развитие обычных вузов замедляется, поскольку они оттеснены от ресурсов. Исходя из этого автором выдвигается следующее предложение: Центральное правительство должно на макроуровне вмешиваться в конкурентное поведение местных органов власти.

Ключевые слова: первоклассные университеты и специальности международного уровня, местное правительство, эффект распространения влияния, финансовая поддержка, политическая направленность, социальное обслуживание, местное развитие

Для цитирования: Синь Фанкунь. Реализация в КНР проекта «Первоклассные университеты и специальности международного уровня»: роль местных органов власти // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24, № 4. С. 75–86. DOI 10.15826/umpa.2020.04.036.

«DOUBLE FIRST-CLASS» PROJECT IMPLEMENTATION: THE INFLUENCE OF LOCAL GOVERNMENT IN CHINA

Xin Fangkun

Shanghai University of Political Science and Law

School of Government Management

China, 201701, Shanghai, Qingpu District, Waiqingsong Road, nr 7989;

xinnuaa@126.com

Abstract. This paper discusses the influence of local governments over the realization of «Double First-Class» project in China. Based on the qualitative analysis of 36 universities' mid-term reports, the spillover effect on local economic and social development was found to be enhancing the core competitiveness of local governments. Text analysis of eight local governments' «Double First-Class» implementation reports showed that the way of their promoting the «Double First-Class» construction were investment and talent introduction. The local participation in the «Double First-Class» competition under the constraint of national financial resources leads to the Matthew effect of university development. Universities selected for «Double First-Class» will get more resources and develop better, while other universities will be left behind. Therefore, the central government needs to intervene the competition of local governments.

Keywords: Double First-Class implementation, local government, spillover effect, financial support, policy driven, social services, local development

For citation: Xin Fangkun. «Double First-Class» Project Implementation: The Influence of Local Government in China. *University Management: Practice and Analysis*, 2020; 24 (4): 75–86. doi 10.15826/umpa.2020.04.036. (In Russ.).

Введение

С начала осуществления Политики реформ и открытости вслед за опубликованием Центральным правительством¹ целого ряда соответствующих политик высшее образование Китая добилось очевидных для всего мира достижений. В 2018 году по всей стране общее количество получающих высшее образование различных категорий достигло 38,3300 млн человек, а примерный показатель зачисления в высшие учебные заведения вырос до 48,1 %. Численность обучающихся по общим основным и специализированным программам составила 28,3130 млн человек, а численность аспирантов – 2,7313 млн человек². Тем не менее по своему уровню и качеству китайское высшее образование по-прежнему сохраняет большой разрыв с высшим образованием в развитых странах мира. Чтобы осуществить исторический переход от статуса крупной страны высшего образования к статусу супердержавы высшего образования, 24 октября 2015 года Центральное правительство обнародовало документ «Комплексный проект единого продвижения создания первоклассных университетов и специальностей международного уровня»³ (далее – проект «Первоклассные университеты и специальности международного уровня», Комплексный проект). В этом документе акцент сделан на создании в Китае первоклассных университетов и на обучении специальностям международного уровня в целях повышения уровня развития образования, укрепления базовой конкурентоспособности государства и закладки фундамента долгосрочного развития страны. А 27 января 2017 года Министерство образования, Министерство финансов, Государственный комитет по развитию и реформам и прочие административные органы опубликовали совместный

документ «Меры (временные) осуществления единого продвижения создания первоклассных университетов и специальностей международного уровня», где был представлен подробный план реализации политики создания первоклассных университетов и специальностей международного уровня. Данная политика стала руководством и программой действий по реформированию и развитию высшего образования в Китае и в настоящее время, и в будущем.

С момента выдвижения Центральным правительством проекта создания первоклассных университетов и специальностей международного уровня в китайских научных кругах появилось большое количество соответствующей литературы. Однако по большей части в данной литературе анализируются концепция и реализация Комплексного проекта с точки зрения университетов; в ряде источников рассматривается также аналогичный международный опыт [1–3].

Система управления высшим образованием в Китае характеризуется как двухуровневое управление Центральным правительством и провинциальным правительством, где ведущую роль играет правительство провинции, и роль местного правительства в реализации проекта «Первоклассные университеты и специальности международного уровня» заслуживает серьезного внимания. Само по себе высшее образование носит государственный и некоммерческий характер, но скрытые за ним финансовые, политические и рыночные ресурсы характеризуются конкурентоспособностью и дефицитностью, поэтому необходимо изучение роли местного правительства в воплощении Комплексного проекта. Достоинно сожаления то, что исследователи обращают внимание в основном на разработку в проекте «Первоклассные университеты и специальности международного уровня» макросистем и микроразвития вузов с точки зрения педагогики, и лишь немногие исследования фокусируются на участии в данном проекте местных органов власти с точки зрения управленческих дисциплин.

Существующие исследования указывают на то, что политика Центрального правительства может осуществляться в рамках бюрократической структуры Китая более эффективным способом [4], но пока же повсеместно распространенное политическое соревнование ведет

¹ В данной статье под Центральным правительством подразумевается Госсовет КНР; под местными правительствами (или местными органами власти) подразумеваются народные правительства провинциального уровня.

² См.: Статистическое коммюнике о развитии в сфере общественного образования в 2018 году // Министерство образования КНР : официальный сайт. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_ftjtjgb/201907/t20190724_392041.html (дата обращения: 12.08.2019).

³ 《统筹推进世界一流大学和一流学科建设实施办法（暂行）》 // Министерство образования КНР : официальный сайт. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201511/t20151105_217823.html (дата обращения: 12.08.2018).

к конкуренции и взаимной игре между местными органами власти. Наличие такой игры в определенной степени наносит ущерб реализации Комплексного проекта [5]. Чжу Чжаофэн (2018) путем текстового анализа политических публикаций, посвященных созданию первоклассных университетов и специальностей международного уровня в 24 регионах, производит разбор основных характеристик политики местных правительств в рамках Комплексного проекта. Он анализирует стратегический выбор местных органов власти в проекте «Первоклассные университеты и специальности международного уровня» в трех аспектах: идеологии руководства, стратегии продвижения и стратегии обеспечения [6]. Данные стратегии, несомненно, играют важную роль в содействии развитию в Китае высшего образования, однако существуют и такие опасности, как отход от политических целей, ограничение самостоятельности университетов в преобразованиях, а также обострение межрегиональной разобщенности [7].

Роль местного правительства в развитии системы высшего образования была признана многими исследовательскими институтами. Се Вэйхэ (2018) считает, что высшее образование уже стало новым ориентиром в развитии регионов Китая [8]. Провинциальное высшее образование, при котором провинции (автономные районы и города прямого подчинения) играют роль пространственного носителя, растет быстрыми темпами, причем в качестве абсолютной ключевой новой силы оно непосредственно содействует развитию высших учебных заведений в пределах своей подведомственной территории [9]. Еще в 1972 году Хью Хекло рассматривал стимулирование высшего образования местными органами власти как концепцию «диапазона среднего уровня», «больше, чем определенное решение, но меньше, чем обычное общественное движение» [10, 84]. Ричард Берд (2007) проанализировал роль британского правительства в содействии развитию высшего образования с позиций: ресурсы, качество и структура [11]. Т. Н. Блинова и А. В. Федотов (2019) на примере высших учебных заведений Дальневосточного региона России произвели расчет достижимости получения образования в регионе и обнаружили, что общая степень достижимости высшего образования может быть повышена посредством сотрудничества между университетами и местными органами власти [12]. Таким образом, имеется необходимость серьезного исследования активного участия местного правительства в реализации проекта

«Первоклассные университеты и специальности международного уровня», его экономических, политических и прочих мотивов и глубокого изучения логики действий местных органов власти в рамках бюрократической структуры.

Новаторский характер данной статьи заключается в исследовании особенностей реализации проекта «Первоклассные университеты и специальности международного уровня», который активно пропагандируется в Китае, в разрезе местного правительства, а также в разрезе политической и экономической мотивации участия местного правительства в вышеупомянутом проекте. Автором проводится анализ отклонений в системе «власть – интересы» в процессе реализации Комплексного проекта. Также путем анализа опубликованных местными органами власти политических текстов, посвященных созданию на их территории первоклассных университетов и специальностей международного уровня, выявляются два конкретных направления действий властей: инвестирование средств и обеспечение сохранения системы. Для подтверждения эффективности политики местных органов власти автором проводится исследование промежуточных отчетов о результатах реализации проекта «Первоклассные университеты и специальности международного уровня» в 36 вузах⁴ и обнаруживается двойной эффект построения первоклассного вуза и политики местного правительства. Помимо этого указываются потенциальные опасности для Комплексного проекта, обусловленные мобильным управлением как тандемом политического стимулирования и правительственного руководства.

⁴ В перечень анализируемых вузов вошли: Пекинский университет, Цинхуа университет, Пекинский университет авиации и космонавтики, Пекинский политехнический университет, Китайский сельскохозяйственный университет, Пекинский педагогический университет, Нанкайский университет, Даляньский технологический университет, Цзилиньский университет, Харбинский политехнический университет, Фуданский университет, Тунцзи университет, Шанхайский Цзяотун университет, Восточно-Китайский педагогический университет, Чжэцзянский университет, Университет науки и технологий Китая, Сямэньский университет, Шаньдунский университет, Китайский университет океанологии, Уханьский университет, Хуачжунский университет науки и технологии, Центральный Южный университет, Университет Чжуншань, Южно-Китайский технологический университет, Сычуаньский университет, Чунцинский университет, Сиань Цзяотун университет, Северо-Западный политехнический университет, Ланьчжоуский университет, Оборонный научно-технический университет Народно-освободительной армии Китая, Северо-Восточный университет, Чжэнчжоуский университет, Хунаньский университет, Юньнаньский университет, Северо-Западный университет сельского и лесного хозяйства, Синьцзянский университет.

Методология исследования

В данной статье исследуются логика действий и эффективность участия местных органов власти в реализации проекта «Первоклассные университеты и специальности международного уровня» на основе промежуточных отчетов о достигнутых в 36 вузах результатах, а также логика планов реализации данного проекта местными правительствами (таковых рассмотрено восемь).

Следуя модели качественного исследования, автор проводил его поэтапно: 1) ознакомление с ситуацией; 2) анализ данных; 3) привлечение процесса к анализу; и 4) интеграция категорий. В общей сложности проанализированы отчеты 36 университетов за 2018 год и 8 планов местных правительств. Сформированный текстовый материал содержал около 900 тысяч слов.

Исследователи, использующие аналитические методы, отмечают, что качественные данные весьма разнообразны и позволяют создать множество разнообразных сценариев. В собранном автором данной статьи текстовом материале внимание акцентируется на способах участия местных органов власти в реализации проекта «Первоклассные университеты и специальности международного уровня», а также на разделе «Социальные услуги» в промежуточных отчетах местных правительств. Данный подход позволяет определить логику действий местных органов власти.

Для изучения планов реализации местными органами власти проекта «Первоклассные университеты и специальности международного уровня» в статье используется метод текстового анализа с применением категорий качественного анализа. Анализируемые автором политические тексты являются концентрированным отражением реализации политики Центрального правительства местными политиками в определенных условиях и имеют значительную исследовательскую ценность в рамках системы административного контроля. Исходя из целей исследования и доступности материалов с необходимыми данными автором выбраны местные правительства 8 территорий (Гуандун, Шаньдун, Шанхай, Фуцзянь, Хэбэй, Хэнань, Гуйчжоу и Нинся) в трех регионах – Восточном, Центральном и Западном Китае. Территориальная дифференциация этих правительств является важной основой для теоретического обобщения, так как компаративные исследования могут помочь исследователям быстрее перейти от описательного уровня к уровню абстрактному.

Министерство образования, Министерство финансов и Государственный комитет

по развитию и реформам 21 сентября 2017 года опубликовали совместный документ «Уведомление об обнародовании списка строительства высших учебных заведений и формирования учебных дисциплин проекта стратегии университетов мира в едином и передовом потоке и единого и передового потока науки», а также сам этот список, включающий 42 вуза. В соответствии с требованиями Министерства образования КНР в 2019 году данные высшие учебные заведения обнародовали промежуточные отчеты о реализации проекта «Первоклассные университеты и специальности международного уровня» (всего 42 отчета), а также поделились возникшими вопросами. Изучение указанных отчетов позволяет прийти к выводу о том, что предоставившие их вузы придерживались единых требований к оформлению данных документов и упоминали строго определенные позиции и аспекты. Внимание автора статьи было направлено на работу местного правительства, поэтому в отчетах изучался раздел «Социальное обслуживание» для оценки вклада Комплексного проекта в местное развитие. Автору не удалось получить отчеты о достижениях от 6 университетов, поэтому в выборку для анализа промежуточных отчетов о достижениях в реализации данного проекта вошли, как уже указывалось, 36 вузов – участников проекта «Первоклассные университеты и специальности международного уровня». Для построения обоснованной теоретической структуры использовалось программное обеспечение NVivo12.

Качественное исследование документов – мероприятие довольно трудоемкое. Применение программы NVivo12, представляющей собой передовое программное обеспечение для качественного анализа [13], делает процесс исследования более понятным, а также повышает его надежность [14]. К тому же эта программа позволяет вносить изменения в классификацию, заголовки и код [15]. Автором данной статьи аналитическая программа NVivo12 используется для кодирования собранных промежуточных отчетов о достижениях в реализации Комплексного проекта от 36 вузов. Цель этой операции состоит в том, чтобы дополнить тривиальные данные новыми концепциями, реорганизовать их в различные анализируемые единицы и на этой основе определить узловые точки. Затем на основе описательной статистики узловых точек первого и второго классов автором производится анализ вклада рассматриваемых вузов в местное экономическое и социальное развитие.

Отправная точка логики участия местного правительства в реализации проекта «Первоклассные университеты и специальности международного уровня»

Реализация проекта «Первоклассные университеты и специальности международного уровня» – это еще одна государственная стратегия в рамках «Проекта 211» и «Проекта 985», реализующихся с 90-х годов XX века, продолжение неустанных усилий Китая по трансформации страны в супердержаву в сфере высшего образования. Высококачественные ресурсы высшего образования носят дефицитный характер, и это позволяет не только обеспечить прямое выделение центральных финансовых средств, но и стимулировать региональное экономическое и социальное развитие и повысить базовую конкурентоспособность данной местности.

В документе «Меры (временные) осуществления единого продвижения создания первоклассных университетов и специальностей международного уровня» четко говорится, что средства, необходимые центральным университетам для развития строительства первоклассных университетов и специальностей мирового уровня, должны обеспечиваться центральным финансированием; инвестиции из центрального бюджета оказывают поддержку для построения соответствующего базиса в деле создания центральных вузов. Для местных вузов, включенных в реализацию проекта «Первоклассные университеты и специальности мирового уровня», необходимые средства будут планомерно выделяться местными органами власти под руководством и при поддержке Центрального правительства. Это означает, что как только вузы вступают в Комплексный проект, они получают финансовую поддержку и политическую заботу со стороны Центрального правительства. «Эффект накопления льгот» может привлечь превосходные преподавательские кадры и студенческие ресурсы, а также укрепить сотрудничество с предприятиями, а «эффект рычага» благодаря локальному высококлассному прорыву вуза позволит стимулировать развитие других специальностей, что способствует общему повышению уровня высшего образования в регионе, укреплению конкурентоспособности местных органов власти и формированию устойчивых конкурентных преимуществ [7].

В целях углубленного изучения эффекта, оказываемого вузом – участником проекта «Первоклассные университеты и специальности

международного уровня» на экономическое и социальное развитие местного правительства, автором статьи с помощью программы NVivo12 проведено исследование промежуточных отчетов о реализации данного проекта в 36 вузах. Посредством анализа в отчетах раздела «Социальное обслуживание» отсортированы 5 ключевых точек первого уровня, а также 35 дочерних точек второго уровня (табл. 1).

В процессе конкретного анализа ключевые слова вторичных дочерних точек, упоминающиеся в промежуточном отчете вуза, учитываются в соответствующих первичных дочерних точках, что позволяет определить категорию вуза и эффективность его влияния на регион присутствия. Например, Пекинский университет написал в своем промежуточном отчете о реализации Комплексного проекта так: «Базируется [вуз] в Пекине, служит развитию столицы. ...Создана цепочка фундаментальных исследований, разработки приложений, передача достижений в индустриализацию. Прилагаются усилия для повышения коэффициента вклада в социально-экономическое развитие и апгрейд перепрофилирования производства»⁵. В приведенной цитате ключевыми словами, характеризующими положительное влияние Пекинского университета на регион своего расположения, являются следующие: «служит развитию столицы», «передача достижений» и «социально-экономическое развитие», – поэтому при подсчете они включаются в дочерние точки первого уровня «Построение аналитических центров», «Передача научно-технических достижений» и «Служба на пользу местного развития». Как видно из табл. 1, 28 университетов сообщили о своих достижениях в строительстве аналитических центров и в передаче научно-технических достижений, что составляет наибольшую процентную долю. О достижениях в пользу местного развития отчитались 25 университетов.

С точки зрения конкретных показателей строительство мозговых центров в основном измеряет служебную роль вузовских гуманитарных и социальных наук в процессе принятия государственных решений и социального развития. Трансфер достижений науки и техники – это ведущая функция политехнических дисциплин в экономическом развитии. Что касается создания мозговых центров, возьмем в качестве примера Китайский научно-исследовательский институт городского управления Шанхайского

⁵ “双一流”建设2018年度进展报告 // Пекинский университет : официальный сайт. URL: <https://xkb.pku.edu.cn/sylm/gzdt/90652.htm> (дата обращения: 12.08.2019).

Эффективность воздействия 36 вузов – участников проекта «Первоклассные университеты и специальности международного уровня» на развитие своих регионов

Table 1

36 universities – «Double First-Class» project participants' impact effect in their regions

Дочерняя точка первого уровня	Соответствующие дочерние точки второго уровня	Количество вузов, ед.	Соотношение, %
Строительство аналитических центров	Аналитические центры, резолюции руководства, доклад об успехах, консультации по принятию решений, отчет с рекомендациями, политическая консультация, принятие решений	28	77,78
Передача технических достижений	Передача научно-технических достижений и индустриализация, уступка научно-технических достижений, инновации в передаче достижений, выработка взаимодействия между производством, обучением и исследованиями, слияние производства и преподавания	28	77,78
Служба на пользу местному развитию	Влияние на общество, смычка вузов с их регионами, сотрудничество вузов с их регионами, служба на пользу социально-экономическому развитию региона, интеграция в общество, ведущая роль в промышленном развитии, объединение вузов и предприятий, служба на пользу местной стратегии, служба на пользу запросов общества	25	69,44
Служба на пользу стратегии государственного развития	Справедливость в образовании, кардинальная борьба с бедностью, возрождение сельских районов, «Один пояс, один путь», точечная борьба с бедностью, профильная поддержка, интенсивное освоение западного региона, целенаправленная борьба с бедностью	13	36,11
Региональное сотрудничество	Дельта реки Янцзы, дельта Жемчужной реки, соглашение о региональном сотрудничестве, мост Гонконг – Чжухай – Макао, новый район Сюньань	12	33,33

университета Цзяотун. К концу 2019 года им было представлено 256 консультативных отчетов по вопросам принятия решений; в 34 отчетах содержались инструкции руководителей, занимающих посты государственных руководителей второго уровня или выше; в 26 отчетах содержались директивы от руководителей министерского уровня; в 45 отчетах содержались инструкции от руководителей, занимающих посты на уровне заместителей министра.

Отчеты в основном посвящены муниципальным инновациям, развитию городов и сельских районов, экологическому и природоохранному управлению, онлайн-исследованиям общественного мнения, городской безопасности и другим областям. Что касается научных и технологических достижений, то вузы – участники проекта «Первоклассные университеты и специальности международного уровня» в целом поддерживают экономическое развитие местных органов власти с точки зрения *трансфера достижений, сочетания производства, науки и исследований, поддержки промышленных платформ и интеграции промышленности и образования*. В декабре 2019 года Исследовательский институт данных и цифровизации газеты «Гуанчжоу жибао» опубликовал отчет об оценке поддержки местного

экономического и социального развития крупными университетами Гуанчжоу, в котором была представлена независимая оценка поддержки местного экономического и социального развития крупными университетами, такими как Южно-Китайский политехнический университет и Университет Чжуншань. Результаты оценки свидетельствуют, что эти вузы оказывают наибольшее поддерживающее воздействие на экономическое и социальное развитие Гуанчжоу. В последние годы количество технопарков и промышленных баз, таких как научно-технические парки Южно-Китайского технологического университета и Университета Чжуншань, быстро растет. Около 70 % инкубаторов зарегистрировано в Гуанчжоу, а 80 % продаж инкубаторов создается гуанчжоускими инкубаторами. В 2017 году количество академиков Китайской академии наук и Китайской академии инженерных наук в Гуанчжоу составило 73 человека, что на 26 человек больше, чем в 2013 году. Число других государственных академиков почти удвоилось с 13 в 2013 году до 25 в 2017 году. Совокупный экономический показатель региона Большого залива Гуандун – Гонконг – Макао в 2017 году превысил аналогичный показатель района залива Сан-Франциско и приблизился к уровню района

залива Нью-Йорк. Общие темпы экономического роста в регионе Большого залива оставались все эти годы выше 7 %. Роль Южно-Китайского технологического университета, Университета Чжуншань и других университетов в строительстве Международного научно-инновационного центра Гуандун – Гонконг – Макао была подтверждена и признана Министерством образования Китая и Народным правительством провинции Гуандун.

Из этих данных видно, что вузы – участники проекта «Первоклассные университеты и специальности международного уровня» в основном обслуживают строительство местных аналитических центров, передачу научно-технических достижений и местное экономическое развитие. Эти три показателя как раз и совпадают с чрезвычайно волнующими чиновников местных правительств показателями «экономическое развитие», «научно-технический прогресс» и «социальное управление», а также становятся важной опорой общей конкурентоспособности региона. Из числа 42 отобранных для участия в Комплексном проекте университетов 48 % вузов представляют развитые регионы Востока: Пекин (8 вузов), Шанхай (4 вуза), Цзянсу (2 вуза), Тяньцзинь (2 вуза), Гуандун (2 вуза), Шаньдун (2 вуза). Эти регионы характеризуются не только тем, что они являются самыми развитыми в социально-экономическом плане регионами Китая; служащие местных органов власти в этих регионах наиболее легко могут получить повышение.

Вузы – участники проекта «Первоклассные университеты и специальности международного уровня» действительно способствуют местному социально-экономическому развитию, что является прямой целью местного правительства. Например, провинция Аньхой четко выдвинула включение работы по реализации данного проекта в целевую аттестацию управления достижениями, проводимую правительством провинции, а также в комплексную аттестацию группы руководителей и руководящих кадров провинциального управления. В бюрократической иерархии Китая чиновники продвигаются по службе, как правило, на основе показателей местного экономического развития, что также является и главной движущей силой конкуренции на уровне местных органов власти. Развитие высшего образования в Китае еще не избавлено от стандартов оценки результатов деятельности. Различные количественные оценки – это не только важные показатели деятельности вузов, но и показатели достижений местных органов власти в регионах,

в которых расположены университеты; кроме того, количественные оценки запускают и раскручивают маховик конкуренции между местными органами власти. Поэтому участие местных органов власти в реализации Комплексного проекта с внешней стороны представляется как участие в перераспределении дефицитных образовательных ресурсов, и именно правительственным чиновникам необходимо получить политическое конкурентное преимущество в бюрократической системе административного контроля. Это также согласуется с системой продвижения, которая обуславливает действия местных органов власти.

Способы реализации проекта «Первоклассные университеты и специальности международного уровня», продвигаемые местными органами власти

Правительство путем запуска Комплексного проекта инициировало полномасштабный процесс построения университетов нового уровня и создания новых научных специальностей, что требует его реализации под эгидой технического управления, в котором доминирует административная власть и подчеркивается ориентация на целенаправленность. Что касается институциональных обязанностей, накладываемых на органы власти, то Центральное правительство в основном отвечает за разработку системы верхнего уровня, а местное правительство, как правило, – за конкретную организацию системы. Из документов о реализации проекта «Первоклассные университеты и специальности международного уровня», выпущенных различными местными правительствами, следует, что инвестиция средств и институциональные гарантии являются основой для претворения этого проекта в жизнь; что среди всех ресурсов высшего образования финансовые средства представляют собой самый базовый ресурс, а талантливые кадры высокого уровня – ресурс самый насущный.

Инвестиция средств является эффективной гарантией реализации проекта «Первоклассные университеты и специальности международного уровня». И местные органы власти, следуя политике Центрального правительства, увеличили свою финансовую и ресурсную поддержку данного проекта. В своих политических текстах власти всех 8 регионов подчеркивают необходимость в полной мере привлекать также фонд развития образования, ассоциации выпускников и использовать другие способы получения социальных

пожертвований и расширения источников финансирования, но основой реализации Комплексного проекта по-прежнему остаются государственные инвестиции, а общественная поддержка является силой вспомогательной [16].

Основная характерная черта Китая – дисбаланс в экономическом развитии регионов, то есть довольно большой разрыв в уровнях экономическо-социального развития между Востоком и Западом страны. Материальные инвестиции в центральных и западных регионах очевидно отстают от таковых в регионах восточных. Это ведет к тому, что образовательные ресурсы университетов на западе страны явно проигрывают аналогичным ресурсам в восточных регионах, а уровень развития образования тоже уступает таковому в восточных провинциях. Как видно из приведенных в табл. 2 данных, ежегодные инвестиции в восточные области в несколько раз превышают инвестиции в центральные и западные регионы, что приводит к неравномерному территориальному распределению вузов, участвующих в проекте «Первоклассные университеты и специальности международного уровня». Численность вузов – участников данного проекта в центральных и западных регионах страны значительно ниже, чем в регионах восточных. В списке первоклассных университетов только 9 университетов

находятся в Западном Китае, что составляет лишь 21,4 % от общего их числа. Из 95 вузов с построением специальностей международного уровня в данном списке представлено только 16 университетов Западного региона, что составляет лишь 16,8 %. Здесь в очередной раз четко просматривается несбалансированная ситуация неоднородного развития высшего образования в регионах, вызванная разницей в распределении ресурсов. Кроме того, имеется вероятность вхождения ряда вузов в замкнутый порочный круг по схеме «мало инвестиций – отсталость в развитии – еще меньше инвестиций – еще большая отсталость в развитии».

«То, что на самом деле удерживает американские университеты на вершине, – это десятки тысяч ученых, учащихся и администраторов, которые каждый день самозабвенно посвящают себя своей работе. Их стремление к совершенству и конкурентоспособности, чтобы стать «наилучшими», сделало американские исследовательские университеты движимой силой процветания Америки» [17, 3]. Являясь одним из важных факторов высшего образования, таланты высокого уровня имеют большое значение для успешной реализации проекта «Первоклассные университеты и специальности международного уровня». Местные правительства различных

Таблица 2

Финансовые инвестиции местных правительств в реализацию проекта «Первоклассные университеты и специальности международного уровня»

Table 2

Comparative table of local governments' financial investments in the «Double First-Class» project implementation

Региональная классификация	Провинция/ город	Цели реализации проекта	Сроки реализации проекта	Объем инвестиций, 100 млн юаней
Восточный регион	Гуандун	Два первоклассных университета международного уровня	3 года	16,7
	Шаньдун	Один-два первоклассных университета международного уровня	5 лет	10,0
	Шанхай	Двадцать первоклассных специальностей международного уровня	4 года	9,0
	Фуцзянь	Два первоклассных университета международного уровня	5 лет	15,0
Центральный регион	Хэбэй	Отдельные специальности международного уровня	5 лет	5,0
	Хэнань	Присоединение к проекту пяти университетов	10 лет	3,1
Западный регион	Гуйчжоу	Стимулирование находящихся в регионе университетов к реализации проекта	5 лет	1,0
	Нинся	Первоклассный уровень по Китаю	С 2017 года по 2020 год	0,5

регионов поднимают вопрос о выводе талантов высокого уровня на стратегический уровень в своих планах воплощения в жизнь данного проекта. Провинция Хайнань, например, в целях создания команды преподавателей высокого уровня разработала новаторскую политику. Эта политика включает жесткое и мягкое привлечение преподавателей сразу в два вуза, особый тип найма профессоров «Ученые звезды Янцзы», программы «Выдающаяся молодежь страны», «Национальный план топ-1000» и другие меры по привлечению ведущих научных кадров, особенно кадров для новаторской научно-исследовательской деятельности. Таким образом, провинция стремилась к 2020 году осуществить прорыв в сфере высококлассных кадров государственного уровня, представленных учеными-академиками. Отметим, что 3 декабря 2020 года в Министерстве образования КНР прошла пресс-конференция, на которой было сказано, что цель поэтапного строительства университетов мирового класса и первоклассных специальностей в целом была достигнута, а методика оценки эффективности будет опубликована в ближайшее время (то есть пока нет конкретных комментариев по поводу того, выполнил ли каждый регион план или нет).

Нинся-Хуэйский автономный район оказывает поддержку колледжам, институтам и университетам, выделяя 20 % сверх общей суммы, утвержденной для организаций высшего образования в целях привлечения инновационных кадров высокого уровня и построения новаторской команды, могущей лидировать в Китае и за рубежом. Автономный район выделяет передовым инновационным командам 10 миллионов юаней и 30 миллионов юаней финансовой поддержки соответственно для осуществления «одного обсуждения по одному проекту».

Провинция Ганьсу дает зеленый свет для привлечения и найма особых талантов и специально создает рабочие должности. Специальные должности не ограничиваются общим количеством должностей, высшим уровнем и структурной долей государственных учреждений и будут списаны в соответствии с полномочиями управления после выполнения задач. Поощряется привлечение на работу по совместительству выдающихся специалистов – работников ключевых предприятий и научно-исследовательских институтов, создание благоприятных условий для притока талантов и формирования новых механизмов использования первоклассных специальностей. Вследствие этого между регионами опять-таки возникает ожесточенная борьба за кадры.

Эффект Мэтью как следствие конкуренции местных правительств

Центральное правительство определило реализацию проекта «Первоклассные университеты и специальности международного уровня» как государственную стратегию, а местные правительства осуществляют ее как политическую задачу, добиваясь заметных результатов. С одной стороны, это повысило степень внимания всех слоев общества к развитию высшего образования, эффективно ориентировало местные органы на управление высшим образованием, а постоянно совершенствующееся высшее образование позитивно повлияло на местное экономическое и социальное развитие. С другой стороны, содействие эффективной интеграции региональных ресурсов высшего образования еще более повысило рейтинг в Китае отдельных высших учебных заведений.

В табл. 3 представлены китайские первоклассные университеты со специальностями международного уровня, вошедшие за последние 3 года в рейтинг QS World University, опубликованный Quacquarelli Symonds. Как видно из приведенных в табл. 3 данных, после трех лет реализации Комплексного проекта рейтинг китайских университетов значительно улучшился, что не только наглядно демонстрирует эффект воплощения данного проекта в жизнь, но и отражает политические достижения местных органов власти в данной сфере.

Реализация проекта «Первоклассные университеты и специальности международного уровня» при участии местных правительств привела к видимым достижениям, однако она повлекла за собой эффект Мэтью как следствие межвузовского мобильного управления: отобранные вузы получили еще большие ресурсы и будут развиваться лучше, а у не вошедших в Комплексный проект вузов и ресурсов будет меньше, и развитие замедлится. Иными словами, реализация данного проекта приводит к дисбалансу в распределении ресурсов для высшего образования и к опасности «разрыва» во всей системе высшего образования. Индексированная система оценки проекта «Первоклассные университеты и специальности международного уровня» обуславливает аномальный оборот талантливых кадров высокого уровня, что серьезно подрывает доброкачественную межвузовскую конкуренцию.

Местные правительства на всех уровнях пересмотрели собственные возможности и инвестировали свои ограниченные финансовые ресурсы в строительство университетов – участников Комплексного проекта, что оказало

Мировой рейтинг первоклассных китайских университетов QS

Table 3

QS World University Rankings

Вуз	Место в рейтинге, 2020 год	Место в рейтинге, 2019 год	Место в рейтинге, 2018 год
Университет Цинхуа	16	17	25
Пекинский университет	22	30	38
Университет Фудань	40	44	40
Чжэцзянский университет	54	68	87
Шанхайский университет Цзяотун	60	59	62
Китайский научно-технический университет	89	98	97
Нанкинский университет	120	122	144
Уханьский университет	257	257	282
Университет Тунцзи	265	291	316
Пекинский педагогический университет	277	292	256
Харбинский промышленный университет	277	285	325
Университет Чжуншань	287	295	319

Примечание. Приведено по: QS top universities : официальный сайт. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/rankings-by-location/mainland-china> (дата обращения: 06.01.2020).

вытесняющий эффект применительно к обычным вузам. По опубликованным Министерством образования КНР данным, общее количество университетов в Китае в 2018 году составило 2956, и из них только 137, или 4,6 %, вошли в список университетов – участников Комплексного проекта. Без значительного увеличения общих финансовых инвестиций разрыв между богатыми и бедными вузами будет увеличиваться, что еще больше усилит дефицит высококачественных ресурсов высшего образования. Воплощение в жизнь проекта «Первоклассные университеты и специальности международного уровня» обостряет противоречие между спросом и предложением высококачественных ресурсов высшего образования, что не способствует превращению Китая в супердержаву в сфере высшего образования.

Кроме того, движимая академическим утилитаризмом отрицательная конкуренция талантливых научных кадров высокого уровня характеризуется неуклонным ростом, что не способствует упорядоченному обороту кадров и сбалансированному развитию вузов в регионах. Расположенный в развитом приморском регионе Китая Южно-Китайский технологический университет в своем Отчете о реализации Комплексного проекта за 2018 год написал, что в целом за 2018 год были привлечены три академика из развитых стран. Согласно опубликованным

этим университетом данным о пакете вознаграждения при найме средства, получаемые отобранным персоналом, могут достигать 10 миллионов юаней. В отличие от Южно-Китайского технологического университета Синьцзянский университет, расположенный в регионе с недостаточным развитием, в Отчете о реализации Комплексного проекта за 2018 год написал, что в 2018 году было привлечено 63 докторанта, и число докторантов увеличилось на 75 % по сравнению с прошлым годом. По сравнению с университетами, расположенными в развитых регионах, университеты в менее развитых регионах не конкурентоспособны с точки зрения доходов, городских условий и среды научных исследований. В этой войне за кадры вузы Центрального и Западного регионов, а также Северо-Востока Китая, нуждающиеся в большем количестве талантов, стали наиболее пострадавшими в плане «утечки мозгов». Оборот кадров попадает в порочный круг: «чем больше у вас денег, тем больше талантов вы соберете, и чем меньше у вас денег, тем меньше талантов вы сможете сохранить». Северо-Восточный университет в Отчете о реализации Комплексного проекта за 2018 год указал, что вследствие влияния региональной экономики и промышленного развития Северо-Восточный регион располагает достаточно слабыми возможностями для привлечения и задействования талантов

высокого уровня, региональная утечка талантов постепенно обостряется, в результате чего еще более ожесточается межвузовская конкуренция за таланты, то есть трудности в привлечении талантов высокого уровня увеличиваются все больше и больше. Кроме того, конкуренция вузов за кадры становится все более ожесточенной, что затрудняет привлечение талантов высокого уровня, а слишком частый отток талантов приводит к привлечению кадров невысокого качества [18]. Исследовательский потенциал создается за счет долгосрочных инвестиций в проекты и талантливых кадров, а краткосрочные инвестиции расточительны и контрпродуктивны. Реализуя проект «Первоклассные университеты и специальности международного уровня», многие китайские вузы создали специальные организации и приобрели экспериментальное оборудование для привлечения талантов высокого уровня, и когда заканчивается срок занятости этих талантов или когда они в течение срока найма находят новое рабочее место, теряются и людской ресурс, и финансовые вложения [19].

Заключение

Реализация проекта «Первоклассные университеты и специальности международного уровня» – государственная стратегия Китая, и Центральное правительство, местные органы власти и отобранные вузы проявили при ее воплощении большой энтузиазм. Однако следует отметить, что в бюрократических рамках «власть/контроль» местные органы власти обязаны проводить политику, установленную на более высоком уровне, но поведение, демонстрируемое местными органами власти при реализации Комплексного проекта, выходит за пределы нормы, и это отражается и в политических текстах, выпущенных в различных регионах, и в повестках заседаний политиков высокого ранга.

Анализ отчетов 36 вузов о промежуточных результатах воплощения проекта «Первоклассные университеты и специальности международного уровня» показал, что эти вузы в основном предоставляют рекомендации по вопросам политики местным органам власти, повышают научно-технологический уровень и поддерживают промышленное развитие региона своего присутствия, что дает очевидный эффект стимулирования местного социально-экономического развития. По этой причине активное продвижение Комплексного проекта стало для местных органов власти одним из средств повышения своей конкурентоспособности. Поставив цель выяснить, каким образом местные органы власти реализуют данный

проект, чтобы повысить свою конкурентоспособность, автор статьи проводит текстовый анализ отчетов, опубликованных 8 местными органами власти. Этот анализ показал, что основными способами участия местных органов власти в реализации проекта «Первоклассные университеты и специальности международного уровня» являются увеличение финансовых инвестиций и привлечение талантов высокого уровня. Воплощение Комплексного проекта в контексте строительства местными правительствами ключевых объектов повышает рейтинг отобранных вузов, а также создает эффект воздействия результатов их деятельности на местное социально-экономическое развитие, но в условиях ограничения финансовых ресурсов это приводит к эффекту Мэтью, что не благоприятствует общему развитию высшего образования. Исходя из этого автор статьи предлагает следующее: Центральное правительство должно осуществлять макроконтроль и оказывать особую поддержку Центральному и Западному регионам, а также находящимся там университетам с целью уменьшения дисбаланса между регионами в социально-экономическом развитии.

Роль высших учебных заведений в местном социально-экономическом развитии получила подтверждение во множестве исследований. К сожалению, в данной статье эта роль анализируется только в плане университетов – участников Комплексного проекта, и точность исследований нуждается в дальнейшем повышении. На следующем этапе своей исследовательской работы автор продолжит применение методов использования статистических данных в отношении регионального развития и углубленных интервью для подтверждения эффективности участия местных органов власти в реализации рассматриваемого проекта. Также в перспективе – формирование соответствующей теории развития высшего образования с китайской спецификой.

Список литературы

1. 潘静. “双一流”建设的内涵与行动框架, 江苏高教. 2016年. 第4期. 第21–27页.
2. 张敏. “双一流”建设的国际经验与中国方略, 江苏高教. 2016年. 第6期. 第60–64页.
3. 方守恩, 曹文泽. 推进世界一流大学和一流学科建设的思考与实践, 中国高等教育. 2017年. 第3期. 第18–23页.
4. 吕忠. 理解中国科层制行为: 基于既有文献的分析. 社会主义研究. 2019年. 第2期. 第69–78页.
5. 高秋杰, 张济洲. 竞争与博弈——地方政府“双一流”建设的行动逻辑及调控研究. 现代教育论坛. 2019年. 第1期. 第58–63页.
6. 褚照锋. 地方政府推进一流大学与一流学科建设的策略与反思—基于24个地区“双一流”政策文本的分析 [J]. 中国高教研究. 2017年. 第8期. 第50–67页.

7. 崔海丽. “双一流”建设中的地方政府竞争行为分析. *江苏高教*. 2018年. 第6期. 第17–23页.
8. 谢维和. 高等教育: 区域发展的新地标. *中国高教研究*. 2018年. 第4期. 第12–15页.
9. 陈伟. 省域高等教育系统的崛起. *高等教育研究*. 2017年. 第11期. 第39–45页.
10. Hecló H. Review Article: Policy Analysis // *British Journal of Political Science*. 1972. Nr 2. P. 83–108.
11. Bird R. Reflections on the British Government and Higher Education // *Higher Education Quarterly*. 2007. Nr 2. P. 73–84.
12. Blinova T. N., Fedotov A. V. Enhancing Access to Higher Education Through University Government Cooperation // *Университетское управление: практика и анализ*. 2019. Т. 23, № 5. С. 12–21.
13. 刘世闵, 李志伟. 质性研究必备工具: NVivo之图解与应用 [M]. 北京: 经济日报出版社. 2017年. 第4页. 共460页.
14. Ryan M. Making Visible the Coding Process // *Issues in Education Research*. 2009. Vol. 2. P. 142–159.
15. Rademaker L. L., Grace E. J., Curda S. K. Using Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software to Reexamine Traditionally Analyzed Data // *The Qualitative Report*. 2012. Vol. 17, Article 43. P. 1–11.
16. 陈燕, 车金恒, 祝苏东. «双一流» 建设的地方行动: 基于政策的文本分析. *研究生教育研究*. 2018年. 第48卷, 第4期. 第70–76页.
17. [美] 乔纳森.R. 科尔. 大学之道——美国名校的崛起、不可或缺的地位、必须保护的理 [M]. 冯国平, 郝文磊译. 北京: 人民文学出版社. 2014年. 第3页. 共604页.
18. 刘念才, 程莹, 王琪. 从声誉到绩效: 世界一流大学的挑战. 江小华, 译. 上海: 上海交通大学出版社, 2017年. 第33页. 共241页.
19. 王建华. 人才竞争、资源配置与理念重申: 关于“双一流”建设的若干思考. *中国高教研究*. 2019. 第1期. 第16–21页.

References

1. Pan J. The Framework of Connotation and Action for Double First-Class Construction. *Jiangsu Higher Education*, 2016, vol. 4, pp. 21–27. (In Chinese).
2. Zhang M. International Experience and China's Strategy of Double First-Class Construction. *Jiangsu Higher Education*, 2016, vol. 6, pp. 60–64. (In Chinese).
3. Fang S. N., Cao W. Z. Thinking and Practice of Promoting the Construction of World-Class Universities and Disciplines. *China Higher Education*, 2017, vol. 3, pp. 18–23. (In Chinese).
4. Lv Zh. Understanding Chinese Bureaucratic Behavior: An Analysis Based on Existing Literature. *Socialism Studies*, 2019, vol. 2, pp. 69–78. (In Chinese).
5. Gao Q. J., Zhang J., Z. Competition and Game-Research on Action Logic and Regulation of Local Government's

«Double First-Class» Initiative Construction. *The Modern Education Journal*, 2019, vol. 1, pp. 58–63. (In Chinese).

6. Chu Z. F. Promoting Strategies and Reflections of World-Class Universities and Discipline in Local Government. *China Higher Education Research*, 2017, vol. 8, pp. 50–67. (In Chinese).
7. Cui H. L. Analysis of the Competition Behavior of Local Government in the Construction of Double First-Class. *Jiangsu Higher Education*, 2018, vol. 6, pp. 17–23. (In Chinese).
8. Xie W. H. Higher Education: a New Landmark for Regional Development. *China Higher Education Research*, 2018, vol. 4, pp. 12–15. (In Chinese).
9. Chen W. The Rise of Provincial Higher Education System. *Journal of Higher Education*, 2017, vol. 11, pp. 39–45. (In Chinese).
10. Hecló H. Review Article: Policy Analysis. *British Journal of Political Science*, 1972, vol. 2, pp. 83–108. (In Eng.).
11. Bird R. Reflections on the British Government and Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 2007, vol. 2, pp. 73–84. (In Eng.).
12. Blinova T. N., Fedotov A. V. Enhancing Access to Higher Education Through University Government Cooperation. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz [University Management: Practice and Analysis]*, 2019, vol. 23, nr 5, pp. 12–21. (In Eng.).
13. Liu Shigang, Li Zhiwei. NVivo 10 Iconography and Application, Beijing, Economic Daily Press, 2017, 460 p. (In Chinese).
14. Ryan M. Making Visible the Coding Process. *Issues in Education Research*, 2009, vol. 2, pp. 142–159. (In Eng.).
15. Rademaker L. L., Grace E. J., Curda S. K. Using Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software to Reexamine Traditionally Analyzed Data. *The Qualitative Report*, 2012, vol. 17, article 43, pp. 1–11. (In Eng.).
16. Chen Y., Che J. H., Zhu S. D. Local Action of «Double First-Class» Construction: A Text Analysis Based on Policies. *Journal of Graduate Education*, 2018, vol. 4, pp. 70–76. (In Chinese).
17. Jonathan R. C. The Way of University: the Rise of American Famous Universities, Their Indispensable Status and the Reasons for Their Protection, Beijing, People's Literature Press, 2014, 604 p. (In Chinese).
18. Liu N. C., Cheng Y., Wang Q. From Reputation to Performance: the Challenge of World-Class Universities, Shanghai, Shanghai Jiaotong University Press, 2017, 241 p. (In Chinese).
19. Wang J. H. Talent Competition, Resource Allocation and Concept Review: Thoughts on the Construction of Double First-Class. *China Higher Education Research*, 2019, vol. 1, pp. 16–21. (In Chinese).

Рукопись поступила в редакцию 31.05.2020
Submitted on 31.05.2020

Принята к публикации 24.11.2020
Accepted on 24.11.2020

Информация об авторе / Information about the author

Синь Фанкунь – доцент, Шанхайский политико-юридический университет, Институт правительственного управления; xinnuaa@126.com; ORCID 0000-0002-3429-1606.

Xin Fangkun – Associate Professor, Shanghai University of Political Science and Law, School of Government Management; xinnuaa@126.com; ORCID 0000-0002-3429-1606.



DOI 10.15826/umpa.2020.04.037

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УНИВЕРСИТЕТОВ НА ОСНОВЕ ИХ ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ ФУНКЦИЙ

А. А. Егоров

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
Институт образования, лаборатория «Развитие университетов»
Россия, 101000, Москва, Потановский пер., 16/10; aegorov@hse.ru*

Аннотация. В данной исследовательской статье рассматривается один из основных экономических инструментов для анализа деятельности университетов – производственная функция образования. Эта функция отражает взаимосвязь между ресурсами и результатами деятельности образовательных организаций, а также является основой для расчета оценок их эффективности. Автором приводятся результаты оценки эффективности российских вузов, а также осуществляется их кластеризация на основе показателей результативности и эффективности деятельности. Результаты анализа свидетельствуют о том, что уровень эффективности является ключевым показателем деятельности университетов, который может быть использован при разработке государственных политик и регулирующих воздействий, а также при принятии решений относительно распределения ресурсов между данными образовательными организациями.

Ключевые слова: производственная функция образования, эффективность, ресурсы университетов, результативность университетов

Благодарность. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта № 18-010-00564 «Современные тенденции и социально-экономические последствия развития цифровых технологий в России».

Для цитирования: Егоров А. А. Оценка эффективности деятельности университетов на основе их производственных функций // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24, № 4. С. 87–99. DOI 10.15826/umpa.2020.04.037.

DOI 10.15826/umpa.2020.04.037

UNIVERSITY EFFICIENCY EVALUATION BASED ON EDUCATIONAL PRODUCTION FUNCTIONS

A. A. Egorov

*National Research University Higher School of Economics, Institute of Education
16/10 Potanovskiy lane, Moscow, 101000, Russian Federation; aegorov@hse.ru*

Abstract. This paper analyses the educational production function (EPF), which is one of the main economic instruments for the analysis of university activities. This instrument describes the relationship between university performance and amount of available resources and forms the basis for calculating efficiency scores. In this paper we present the results of Russian universities' efficiency analysis, as well as the results of cluster analysis based on university efficiency and performance scores. The results of our analysis suggest that efficiency is a key characteristic of a university's activity and should be considered as an important indicator for elaborating public policies in higher education together with making decisions when distributing resources among educational organizations.

Keywords: educational production function, efficiency, university resources, university performance

Acknowledgement. This work was supported by a grant of Russian Foundation for Basic Research #18-010-00564 Modern Tendencies and Social and Economic Consequences of Digital Technologies Development in Russia.

For citation: Egorov A. A. University Efficiency Evaluation Based on Educational Production Functions. University Management: Practice and Analysis, 2020, 24 (4): 87–99. doi 10.15826/umpa.2020.04.037. (In Russ.).

Введение

Повышение результативности деятельности университетов является в настоящее время одним из основных приоритетов государственной политики в сфере высшего образования. Все большее распространение получают конкурентные механизмы распределения ресурсов между этими образовательными организациями. В частности, во многих национальных системах высшего образования активно используются механизмы нормативно-подушевого финансирования, которые предполагают, что объем выделенных образовательной организации финансовых ресурсов зависит от результативности ее деятельности в предшествующие периоды [1]. Также реализуются различные программы поддержки отдельных когорт университетов или отдельных видов их деятельности. К таким программам можно отнести, например, различные инициативы превосходства, направленные на продвижение университетов в международных рейтингах и на обеспечение глобальной конкурентоспособности национальных систем высшего образования [2, 3].

Основной проблемой, связанной с ориентацией на показатели результативности деятельности как отдельных организаций высшего образования, так и государственной политики в сфере высшего образования в целом, является исключение из фокуса внимания вопросов, связанных с соотношением достигнутых результатов и затраченных на их достижение ресурсов. Международные рейтинги ранжируют университеты в большинстве случаев путем агрегирования определенного набора показателей, характеризующих результативность деятельности данных образовательных организаций. Официальные мониторинги, в том числе Мониторинг эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования, реализуемый Минобрнауки РФ, тоже преимущественно базируются на показателях результативности. При этом вопрос объема ресурсов, используемых для достижения определенного уровня результативности деятельности, становится особенно актуальным в условиях ограниченности этих ресурсов. В последние десятилетия во многих странах наблюдается снижение объема государственного финансирования высшего образования [1, 4], что приводит к повышению

внимания стейкхолдеров к тому, каким именно образом вузы используют имеющиеся в их распоряжении ресурсы.

Следовательно, с позиции управления системой высшего образования важно иметь инструментарий, который бы позволял ранжировать университеты по уровню результативности их деятельности относительно затраченных ресурсов, то есть по уровню их эффективности. Нами в качестве такого инструментария рассматривается методология оболочечного анализа данных, которая базируется на теории производственной функции образования. Помимо детального анализа теоретических оснований такого подхода к оценке эффективности деятельности университетов в работе приводятся и результаты данной оценки. Кроме того, полученные оценки эффективности деятельности университетов сопоставляются с агрегированными показателями ее результативности. Итогом такого сопоставления стало выделение четырех кластеров университетов на основе четырех вариантов сочетаний показателей результативности и эффективности деятельности этих образовательных организаций.

Предлагаемая статья структурирована следующим образом. В первом разделе представлен обзор литературы в рамках теории производственной функции и оценки эффективности в сфере образования. Во втором разделе описывается базирующаяся на теории производственной функции образования и предназначенная для оценивания эффективности университетов методология оболочечного анализа данных, а также приводится их описание. В третьем разделе рассматриваются результаты оценивания эффективности университетов, а также результаты кластеризации последних по показателям эффективности и результативности их деятельности. В четвертом разделе обсуждаются полученные результаты и формулируются основные выводы.

Теория производственной функции образования как основа для оценки эффективности деятельности университетов

В экономической теории университеты и другие образовательные организации рассматриваются как производственные единицы, которые

используют для получения результатов своей деятельности определенный набор ресурсов. Наиболее распространенным подходом к описанию процесса, в рамках которого происходит конвертация ресурсов в результаты, является производственная функция. Часто она представляется в виде математического выражения, где композитный результат деятельности образовательной организации представлен как произвольная функция от используемых ресурсов. Производственная функция может задаваться следующим образом:

$$y = f(x_1, \dots, x_n),$$

где y – композитный результат деятельности образовательной организации; x_1, \dots, x_n – набор ресурсов, который образовательная организация использует для осуществления своей деятельности; f – произвольная функция, возрастающая по каждому x_i .

Впервые экономический анализ образовательных организаций на основе производственных функций был применен в исследованиях по изучению зависимости образовательных результатов учащихся от объема финансовых ресурсов, доступных образовательной организации. Одной из первых таких работ стал так называемый доклад Коулмена [5], в котором было показано, что социально-экономические характеристики семьи в гораздо большей степени определяют образовательные результаты по сравнению с характеристиками образовательной организации, в том числе с характеристиками, отражающими объем доступных ресурсов. За этой работой последовал целый ряд эмпирических и теоретических исследований, в которых анализировалась значимость различных ресурсов для достижения результатов деятельности образовательных организаций путем сопоставления показателей их результативности и объема доступных ресурсов [6, 7]. Несмотря на развитие указанного исследовательского направления, вопрос о роли отдельных типов ресурсов в производстве образовательных результатов все еще остается дискуссионным как в аспекте используемой методологии, так и в аспекте аккуратности сбора данных [8]. В настоящее время в рамках экономического анализа образовательных организаций на основе производственных функций чаще всего рассматривается, как различные ресурсные характеристики школ в долгосрочном периоде влияют на различные характеристики индивидов на рынке труда. В частности, в работе [9] речь идет о влиянии размера класса на заработки учителей. В исследовании [10] анализируется, в какой степени качество преподавания в школе определяет уровень заработной платы педагогов.

Отмеченные выше исследования фокусируются преимущественно на школьном образовании. При попытках применить теорию производственной функции к сектору высшего образования возникли новые проблемы, основная из которых связана со сложностью определения показателей результативности деятельности вуза. Ключевым индикатором результативности деятельности школы являются образовательные результаты учащихся, но вот описать результат деятельности вуза с помощью одной переменной не представляется возможным. Данная проблема в определенной степени решается в рамках теории «университет как мультипродуктовая фирма» [11, 12], которая предполагает, что деятельность университета характеризуется множественностью потребляемых ресурсов (финансовые ресурсы, квалификация научно-педагогических работников – НПР, усилия и способности студентов и пр.) и производимых результатов (выпускники, научные исследования, прикладные проекты и пр.). Однако эта концепция не всегда позволяет на практике решить задачу определения правильной спецификации производственной функции университета, и по этой причине классические исследования производственных функций вузов распространены в несколько меньшей степени, чем аналогичные исследования на уровне школ. При этом в ряде работ производственные функции университетов оцениваются с фокусом на один из видов деятельности (генерация инноваций и взаимодействие с индустриальными партнерами [13], образовательные результаты студентов [14] и др.).

Логичным развитием исследований производственных функций является анализ эффективности деятельности образовательных организаций. На основе производственной функции может быть определена эмпирическая граница производственных возможностей, после чего для каждой включенной в выборку образовательной организации может быть рассчитано расстояние до этой границы. Чем ближе к границе располагается организация, тем выше уровень ее эффективности. При этом все организации, находящиеся на границе, признаются «абсолютно эффективными», то есть организациями, уровень эффективности которых равен единице [15].

Исследователями используются два основных метода, позволяющих на практике измерить расстояния до границы производственных возможностей и рассчитать оценки эффективности. Первый подход – метод стохастической границы (Stochastic frontier analysis, SFA) – является параметрическим [16] и требует априорного

предположения о функциональной форме производственной функции. Второй подход – оболочечный анализ данных (Data envelopment analysis, DEA) является непараметрическим и, как результат, более гибким в отношении априорных предположений, необходимых для его реализации [17].

Исследования эффективности применительно к высшему образованию начали активно развиваться в 90-х годах прошлого века. Первые работы базировались на выборках, включающих департаменты и иные структурные подразделения университетов [18]. В дальнейших исследованиях анализировалась эффективность деятельности отдельных университетов [19], а также систем высшего образования [20]. Важной составляющей исследовательского направления, связанного с анализом эффективности учреждений высшего образования, является сравнение эффективности деятельности вузов, расположенных в разных странах. Так, в работе [21] сопоставляется эффективность итальянских и испанских университетов, а в работе [22] на основе аналогичной методологической стратегии сравниваются вузы Италии и Великобритании. Еще одна составляющая данного исследовательского направления, активно развивающаяся в последние годы, заключается в анализе экзогенных факторов. Эти факторы нельзя классифицировать ни как ресурсы организации, ни как результаты ее деятельности. Часто такие факторы оказываются вне контроля менеджмента образовательной организации. При этом их влияние на эффективность деятельности последней может быть достаточно велико. Например, в работе [23] в качестве экзогенных факторов были рассмотрены такие переменные, как отсеивание студентов после первого года обучения; объем средств, получаемых в виде субсидии от федерального правительства; дамми-переменная, отражающая факт того, что в структуру университета входит медицинский факультет; возраст университетского офиса трансфера технологий.

По сравнению с зарубежными исследованиями количество отечественных исследований, в которых рассматриваются вопросы эффективности деятельности российских вузов, относительно невелико. Работа [24] – одна из первых публикаций, в которых приводятся результаты оценивания эффективности российских университетов. В работе [25] на примере российской системы высшего образования рассматривается влияние реструктуризации данной системы путем слияния ряда ее элементов на эффективность деятельности, измеренную в соответствии с методологией DEA. Работа [26] является наиболее близкой к нашему

исследованию. Ее авторы предлагают собственную типологию российских университетов, разработанную на основе показателей результативности, после чего получают оценки эффективности по методологии DEA для каждого из выделенных кластеров. Однако ключевое отличие нашего исследования от вышеназванного состоит в том, что мы используем оценки эффективности как один из факторов, на основе которого проводится кластеризация, а не оцениваем эффективность после выделения однородных групп. Кроме того, в нашем исследовании используется более широкая выборка, включающая в себя практически все государственные головные университеты. В работе [23] проанализирована взаимосвязь между эффективностью российских региональных систем высшего образования, измеренной с помощью методологии DEA, и темпами роста региональных экономик. В работе [1] рассматривается влияние различных политик в сфере высшего образования на эффективность деятельности университетов.

Нами представлена первая попытка соотнести эффективность и результативность деятельности российских университетов и построить их типологию на основе двух этих характеристик.

Методология оболочечного анализа данных и используемые показатели

Для оценки эффективности деятельности университетов нами используется методология оболочечного анализа данных. Перед построением модели важно сделать предположение относительно ее ориентации: модель оболочечного анализа данных может быть ориентирована как на результат (организация максимизирует выпуск при постоянном объеме ресурсов), так и на издержки (минимизация объема используемых ресурсов при заданном уровне выпуска). В нашей работе используется модель DEA, ориентированная на результат. В контексте анализа организаций высшего образования логичным является предположение, что руководители государственных университетов в большей степени контролируют результаты деятельности, так как в государственных вузах значительная доля ресурсов является экзогенно заданной, то есть определенной регулятором (Минобрнауки России). Модель DEA, ориентированная на результаты деятельности, применялась для анализа эффективности университетов в работах [1] и [23].

Математически задача оценки эффективности с помощью DEA может быть представлена следующим образом. Предположим, мы рассматриваем

выборку из N университетов $k=1, \dots, N$. Также предположим, что университет производит M различных результатов деятельности, $r=1, \dots, M$, для чего использует S различных ресурсов, $u=1, \dots, S$. Векторы $X_k = (x_{1k} \dots x_{Sk}) \in R_+^S$ и $(y_{1k} \dots y_{Sk}) \in R_+^S$ задают используемые ресурсы и результаты соответственно.

Для расчета эффективности решается следующая оптимизационная задача:

$$\begin{aligned} \max \theta_k, \\ \theta_k y_{sk} &\leq \sum_{i=1}^N \lambda_i y_{si}, s = 1..S; S = \#\{outputs\}, \\ x_{mk} &\geq \sum_{i=1}^N \lambda_i x_{mi}, m = 1..M; M = \#\{inputs\}, \\ \lambda_i &\geq 0. \end{aligned}$$

Величина θ_k показывает, во сколько раз могут быть увеличены результаты деятельности университета при фиксированном объеме ресурсов в рамках данной выборки, то есть его эффективность. Также для решения этой оптимизационной задачи предполагается, что технология, которая используется университетами для конвертации ресурсов в результаты деятельности, характеризуется возрастающей отдачей от масштаба [1].

В современной литературе есть свидетельства того, что оценки эффективности, полученные на основе описанной выше процедуры, могут быть смещенными. Для решения этой проблемы нами используется оболочечный анализ данных, дополненный процедурой бутстрэпа. Детали этой процедуры подробно описаны, например, в работе [27].

Важнейшим шагом моделирования эффективности деятельности университетов является определение спецификации производственной функции, то есть выбор переменных, которые отражают используемые вузами ресурсы, а также результаты их деятельности. Спецификация производственной функции университетов определяется нами на основе концепции «университет как мультипродуктовая фирма», предложенной в работе [28].

Опираясь на существующие исследования эффективности университетов, мы используем производственную функцию с тремя ресурсными показателями и четырьмя показателями результатов деятельности (всего 7 переменных).

Первый ресурсный показатель – это доходы вуза из всех источников. Данный показатель отражает объем доступных организации финансовых ресурсов и использовался, например, в работе [21]. Вторым показателем, отражающим ресурсы,

является средний проходной балл ЕГЭ студентов, принятых на бюджетное обучение по очной форме. В экономике высшего образования существует ряд теоретических исследований, в которых подчеркивается, что уровень подготовки поступающих в университет студентов должен рассматриваться как ресурс, поскольку организации высшего образования характеризуется технологией, в рамках которой студенты являются одновременно и ресурсами, и потребителями результатов деятельности (*customer-input technology*) [29]. Наконец, третий показатель – это общая численность научно-педагогических работников. Данный показатель характеризует объем доступных вузу человеческих ресурсов и ранее использовался в аналогичном контексте (например, в работе [30]).

Набор показателей результатов деятельности вузов был определен на основе литературы, посвященной миссиям университетов [31]. Используемые показатели результативности отражают три основные миссии организаций высшего образования – образовательную, научно-исследовательскую, а также взаимодействие с внешними заказчиками [32]. Первый показатель результативности деятельности, включенный в нашу модель, – общая численность трудоустроенных выпускников образовательной организации¹. Следующие два показателя результативности – количество публикаций в базах Web of Science, Scopus и РИНЦ, а также количество цитирований данных публикаций – отражают научную продуктивность университетов. Аналогичные показатели использовались и ранее (например, в работе [33]). Четвертый показатель результативности – общий объем научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (НИОКР), выполненных образовательной организацией. Данный показатель рассматривается как прокси-переменная интенсивности взаимодействий университетов с внешними заказчиками.

Полное описание используемых нами переменных представлено в табл. 1.

В качестве основного источника данных в работе использовался Мониторинг эффективности деятельности организаций высшего образования МОН РФ 2018 (сведения за 2017 календарный год). В исходной выборке были указаны все

¹ Показатель, отражающий общую численность трудоустроенных выпускников образовательной организации, определен расчетным путем. Сведения об общем количестве выпускников были получены из данных Росстата и Мониторинга эффективности деятельности организаций высшего образования МОН РФ. Для определения численности трудоустроенных выпускников эти сведения были скомбинированы с данными Мониторинга трудоустройства выпускников МОН РФ.

Переменные, использованные для оценки эффективности университетов

Table 1

Variables used for the universities' efficiency estimation

Название переменной	Единица измерения	Описание	Роль в модели DEA
Доходы	тыс. руб.	Доходы вуза из всех источников	Ресурс
Средний балл ЕГЭ	балл	Средний балл ЕГЭ студентов, принятых по результатам ЕГЭ на обучение по очной форме по программам бакалавриата и специалитета за счет средств соответствующих бюджетов бюджетной системы РФ	Ресурс
Численность НПП	чел.	Общая численность научно-педагогических работников в организации (без внешних совместителей и работающих по гражданско-правовым договорам)	Ресурс
Численность трудоустроенных выпускников	чел.	Общая численность выпускников образовательной организации, трудоустроенных в течение 1 года после окончания обучения	Результат
Количество публикаций	ед.	Число публикаций организации, индексируемых в информационно-аналитических системах научного цитирования Web of Science, Scopus и РИНЦ, в расчете на 100 НПП	Результат
Количество цитирований	ед.	Число цитирований публикаций организации, индексируемых в информационно-аналитических системах научного цитирования Web of Science, Scopus и РИНЦ, в расчете на 100 НПП	Результат
Объем НИОКР	тыс. руб.	Общий объем научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ	Результат

государственные головные университеты. Мы исключили из нее университеты, имеющие специфические производственные функции. В частности, университеты, в которых общая численность НПП не превышает 100 человек или общая численность студентов – не более 500 человек. Также из выборки были исключены вузы, которые характеризовались нулевым объемом НИОКР, не имели публикаций, индексируемых в базах Web of Science, Scopus и РИНЦ, или же цитирований публикаций, индексируемых в данных базах. После наложения всех перечисленных ограничений объем выборки сократился до 371 университета. Указанные ограничения позволяют предполагать, что все включенные в выборку вузы являются потенциально сопоставимыми, и их деятельность может быть описана одной производственной функцией.

Описательные статистики использованных в анализе переменных представлены в табл. 2.

Описательные статистики, приведенные в табл. 2, свидетельствуют о высоком уровне неоднородности в совокупности рассматриваемых университетов (стандартные отклонения по большинству переменных превышают соответствующие средние значения), но с позиции используемой в работе методологии это не является

существенной проблемой. В частности, в подобном контексте методология DEA была использована в работах [2] и [12]. Высокие стандартные отклонения входных и выходных параметров могут обуславливать распределение итоговых оценок эффективности, однако не влияют на валидность получаемых результатов.

Оценивание эффективности и результативности деятельности университетов и их кластеризация

Расчеты оценок эффективности вузов на основе методологии DEA были выполнены в R Studio (пакет rDEA). Усредненное по всем вузам значение оценки эффективности находится на уровне 0,61 (при стандартном отклонении 0,14). С учетом того, что для получения оценок эффективности использовалась модель DEA с возрастающей отдачей от масштаба, полученный результат может быть проинтерпретирован следующим образом: в среднем включенные в нашу выборку университеты могли бы увеличить уровень результативности своей деятельности на 64 % при том же объеме доступных ресурсов. Отметим, что такая оценка потенциального прироста результативности базируется на предположении о том,

Таблица 2

**Описательные статистики переменных, использованных
для оценки эффективности университетов**

Table 2

Descriptive statistics of variables used for the universities' efficiency estimation

Название переменной	Среднее значение	Стандартное отклонение	Минимум	Максимум
Доходы, тыс. руб.	1 758 584	2 470 337	164 213	25 418 822
Средний балл ЕГЭ	67,7	10,1	48,3	95,8
Численность НПП, чел.	576	639	101	8 768
Численность трудоустроенных выпускников, чел.	1 314	1 004	89	6 965
Количество публикаций, ед.	2 050	2 553	70	24 019
Количество цитирований, ед.	10 105	20 109	136	191 793
Объем НИОКР, тыс. руб.	230 614	547 657	450	6 069 631

Примечание. Расчеты проведены автором по данным Мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования.

что все вузы находятся в одинаковых условиях. На практике данная предпосылка не всегда справедлива, и для получения скорректированных оценок эффективности необходимо учитывать экзогенные факторы, но поскольку целью данной работы является сопоставление оценок эффективности и результативности деятельности университетов, а не получение скорректированных оценок эффективности, такое допущение является оправданным.

Ядерная оценка плотности распределения вузов по уровню эффективности их деятельности представлена на рис. 1, и в целом данное распределение можно считать нормальным.

Для сопоставления результативности и эффективности деятельности университетов, а также для их последующей кластеризации необходимо

определить агрегированную меру уровня результативности деятельности. Данная мера была определена на основе показателей, которые используются в модели DEA в качестве характеристик результативности. Сначала все 4 показателя результативности деятельности университетов (численность трудоустроенных выпускников, количество публикаций и их цитирований, а также общий объем НИОКР) были поделены на общую численность обучающихся в них студентов. Данная нормировка позволяет нивелировать эффект размера вуза и сопоставлять образовательные организации с разными масштабами деятельности. После этого показатели были нормированы на максимальные значения. Наконец, итоговый агрегированный показатель результативности деятельности был получен путем

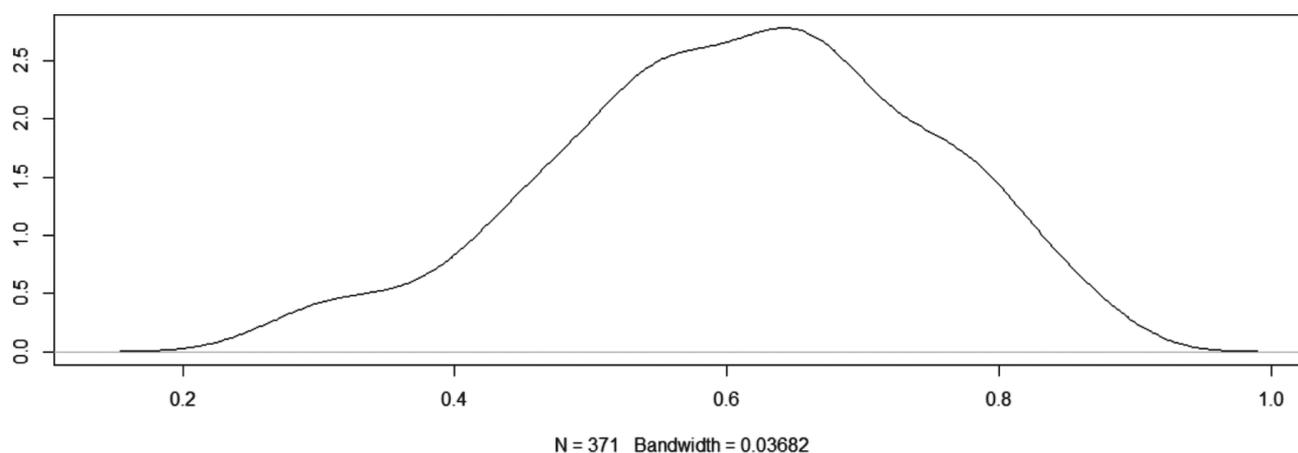


Рис. 1. Распределение университетов по уровню эффективности их деятельности (ядерная оценка плотности распределения)

Fig. 1. Distribution of universities according to their efficiency scores (kernel density estimate)

расчета средней арифметической четырех нормированных показателей.

На рис. 2 приведена диаграмма рассеяния вузов по уровню эффективности их деятельности (измеренного на основе методологии DEA) и ее результативности (рассчитанной как среднее арифметическое нормированных показателей результативности деятельности).

Приведенная диаграмма рассеяния (см. рис. 2) свидетельствует, что между показателями эффективности и результативности деятельности университетов наблюдается устойчивая положительная взаимосвязь: в среднем более результативные вузы являются и более эффективными. При этом также наблюдается значительная вариация по двум рассматриваемым переменным.

На рис. 3 представлено распределение вошедших в нашу выборку университетов (всего 371 вуз)

на четыре кластера. Данные кластеры были выделены нами путем расчета медианных значений эффективности и результативности деятельности этих вузов.

Наложение медианных линий позволило выделить следующие кластеры:

- университеты с высокой эффективностью и результативностью деятельности (I квадрант) – 144 вуза;
- университеты с высокой результативностью и низкой эффективностью деятельности (II квадрант) – 43 вуза;
- университеты с низкой эффективностью и низкой результативностью деятельности (III квадрант) – 143 вуза;
- университеты с высокой эффективностью и низкой результативностью деятельности (IV квадрант) – 41 вуз.

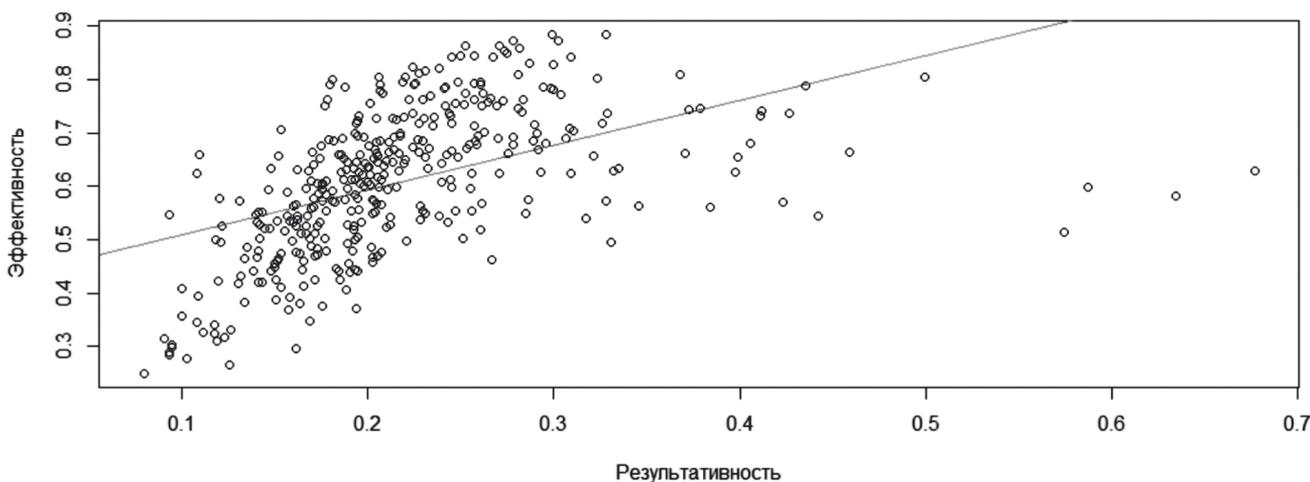


Рис. 2. Рассеяние значений показателей эффективности и результативности деятельности университетов. Красной линией обозначена линия парной регрессии (метод наименьших квадратов)
 Fig. 2. Scatter plot of efficiency and performance scores. Regression line (red) of performance on efficiency level

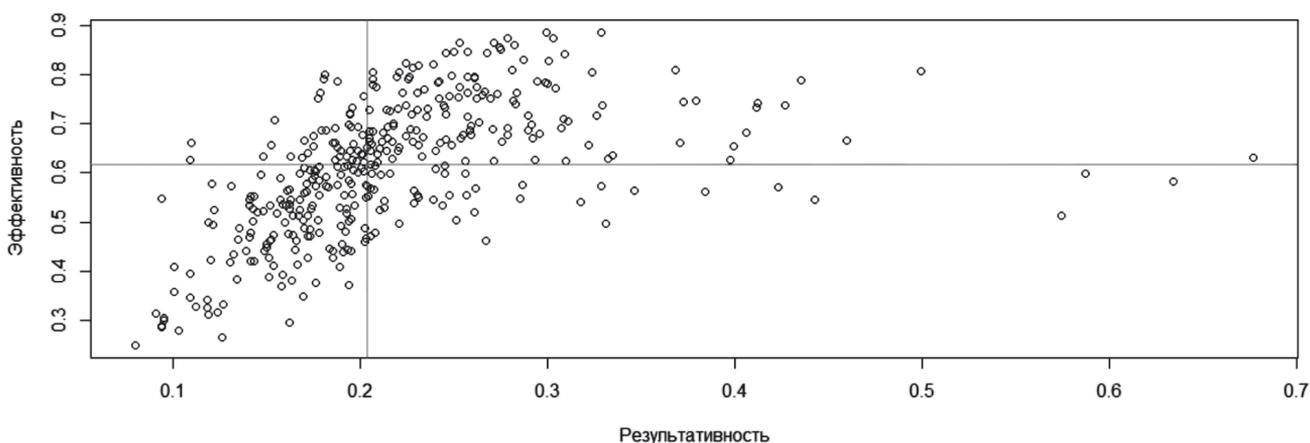


Рис. 3. Кластеры университетов, выделенные по показателям эффективности и результативности их деятельности

Fig. 3. Clusters differing by the scatter plot representing university efficiency and performance levels

В кластер университетов, характеризующихся высокой результативностью и низкой эффективностью деятельности, попадают преимущественно ведущие университеты (участники Проекта 5-100, а также вузы, имеющие статус «Национальный исследовательский университет»). В данных университетах, как правило, наблюдается высокая результативность деятельности, однако из-за того, что этим образовательным организациям доступны относительно большие объемы ресурсов (и прежде всего – финансовых), показатель эффективности деятельности оказывается заниженным. Такое положение ведущих университетов в предлагаемой модели кластеризации можно считать оправданным. Ключевой задачей, стоящей перед данными вузами, является обеспечение глобальной конкурентоспособности национальной системы высшего образования, а также продвижение в международных рейтингах. Соответственно с точки зрения регулятора вливание дополнительных ресурсов в такие образовательные организации является оправданным, несмотря на то, что эти университеты уже находятся в зоне убывающей отдачи от масштаба, то есть каждая последующая условная единица результативности деятельности стоит дороже.

Университеты, попадающие в кластер с высокой эффективностью и низкой результативностью деятельности, представляют особый интерес с точки зрения государственной политики в сфере высшего образования. Такое сочетание показателей эффективности и результативности фактически означает, что при относительно небольших объемах ресурсов данные образовательные организации способны демонстрировать приемлемый уровень результативности деятельности. Вошедшие в кластер с высокой эффективностью и низкой результативностью деятельности университеты характеризуются высокой инвестиционной привлекательностью, так как дополнительные условные единицы результативности в них стоят относительно дешево, и можно ожидать относительно высокие приросты результативности в случае вложения в эти вузы дополнительных ресурсов. В большинстве случаев вошедшие в данный кластер университеты расположены в регионах с относительно низким уровнем социально-экономического развития (в терминах валового регионального продукта на душу населения). Этот факт может свидетельствовать о том, что такие университеты получают некоторые ресурсы по относительно низким ценам. Например, университет, расположенный в регионе с относительно низким уровнем средней заработной платы,

имеет возможность нанимать продуктивных преподавателей с меньшими расходами на заработную плату.

В третий кластер вошли университеты с низкой эффективностью и низкой результативностью деятельности. Такое сочетание переменных требует глубокого качественного анализа обусловивших его причин. Низкая эффективность и низкая результативность деятельности включенных в данный кластер университетов могут объясняться как внутренними структурными проблемами таких вузов (например, низкое качество применяемых управленческих практик), так и факторами внешней среды (например, расположение вуза на неблагоприятной с социально-экономической точки зрения территории). В отношении этих университетов было бы полезным оценить влияние на эффективность их деятельности экзогенных факторов, однако это находится за рамками нашего исследования.

Четвертый кластер составили университеты с высокой и эффективностью, и результативностью деятельности. В данном кластере представлено множество вузов, имеющих специальные статусы (опорные университеты, федеральные университеты, некоторые национальные исследовательские университеты), а также университеты – участники Проекта 5-100, которые не попали в кластер вузов с высокой результативностью и низкой эффективностью деятельности. Вхождение этих университетов в четвертый кластер объяснимо, однако кроме «статусных» вузов данный кластер включает и множество других организаций высшего образования, поэтому говорить о выраженных паттернах в рамках этого кластера не представляется возможным. Как и в случае с университетами из третьего кластера (показавших низкую эффективность и низкую результативность деятельности), для понимания причин успехов университетов, вошедших в четвертый кластер (показавших высокую эффективность и высокую результативность), необходим качественный анализ отдельных кейсов. Высокие показатели университетов, оказавшихся в четвертом кластере, могут быть связаны как с качеством внутренних управленческих практик, так и с благоприятной внешней средой.

Обсуждение результатов и выводы

Анализ эффективности организаций высшего образования в настоящее время можно считать сложившимся исследовательским направлением, однако дискуссия относительно эффективности

вузов носит преимущественно академический характер. Распространенность анализа эффективности и результативности деятельности вузов на практике и его используемость для выработки государственной политики в сфере высшего образования остаются на низком уровне. Проведенный нами обзор исследований, а также результаты эмпирического анализа эффективности и результативности российских университетов с их последующей кластеризацией позволяют сформулировать ряд выводов относительно того, в какой степени показатели эффективности, рассчитанные на основе производственной функции с несколькими ресурсами и результатами деятельности, могут использоваться для выработки государственной политики и оценки «качества» работы университетов, а также относительно существующих ограничений данного подхода.

Ключевым ограничением оценок эффективности, рассчитанных на основе методологии оболочечного анализа данных или метода стохастической границы, является механистичность процесса их получения, а также то, что они полностью базируются на предпосылках, связанных с экономической рациональностью. Соображения рациональности с точки зрения экономической теории не всегда могут согласовываться со стратегическими целями развития системы высшего образования. Результаты проведенного нами эмпирического анализа свидетельствуют, что ведущие университеты являются, как правило, менее эффективными по сравнению с другими вошедшими в нашу выборку университетами, что связано с относительно большим объемом доступных им ресурсов. При этом данные результаты не могут быть интерпретированы с точки зрения регулятора как сигнал о том, что необходимо отказываться от дополнительной поддержки показывающих низкую эффективность университетов и перераспределить ресурсы в пользу вузов более эффективных. В данном случае анализ в рамках стоимости каждой дополнительной условной единицы результативности не является уместным, поскольку стратегическая цель вузов – участников Проекта 5-100 и вузов, имеющих статус национального исследовательского университета, состоит в обеспечении глобальной конкурентоспособности национальной системы высшего образования; соответственно дополнительная поддержка этих образовательных организаций является оправданной, несмотря на высокую стоимость в них дополнительных условных единиц результативности.

Второе важное ограничение применяющегося в нашей работе подхода состоит в том, что

все вошедшие в исследовательскую выборку университеты рассматриваются как идентичные организации, которые используют одинаковые наборы ресурсов и стремятся к достижению одних и тех же результатов. На практике же система высшего образования характеризуется достаточно широким многообразием входящих в ее состав организаций, поэтому выбор конкретной спецификации модели (в нашем случае это 3 ресурсных показателя и 4 показателя результатов деятельности, всего 7 переменных) может дискриминировать некоторые группы вузов, а некоторые, напротив, ставить в заведомо выигрышное положение.

Наконец, третьим ограничением является крайне высокая дискуссионность вопроса относительно выбора конкретных показателей, которые отражают ресурсы и результаты деятельности организаций высшего образования. Теория «университет как мультипродуктовая фирма» в некоторой степени решает проблему, связанную с тем, что университеты являются сложными организациями, которые используют ресурсы разных типов и производят разные «продукты», однако ограниченность доступных статистических данных может определять некорректную аппроксимацию выделенных на основе указанной теории ресурсов и результатов деятельности образовательных организаций.

Однако данный инструмент, несмотря на все отмеченные выше ограничения, может использоваться в качестве вспомогательной метрики, учитываемой при принятии различных управленческих решений, связанных, прежде всего, с распределением ресурсов между образовательными организациями. Основными достоинствами оценок эффективности, полученных на основе методов стохастической границы и оболочечного анализа данных, являются их гибкость и универсальность. Спецификацию модели, на основе которой определяются оценки эффективности, можно сформулировать таким образом, чтобы она учитывала текущие приоритеты государственной политики в сфере высшего образования. Это позволяет оценивать эффективность с точки зрения производства тех результатов деятельности, которые в данный момент являются наиболее востребованными, а также дополнительно стимулировать производство данных результатов образовательными организациями. Кроме того, эмпирический анализ, представленный в нашей работе, свидетельствует о том, что использование показателей эффективности деятельности вместе с показателями ее результативности позволяет выявить отдельные когорты университетов, характеризующиеся

относительно низкой стоимостью дополнительной условной единицы результативности. Иными словами, при относительно небольших дополнительных ресурсах эти вузы способны демонстрировать значительные приросты показателей результативности своей деятельности.

Наконец, рассмотренные нами оценки эффективности представляют собой единственную доступную на практике объективную метрику того, в какой степени отдельно взятая образовательная организация способна трансформировать набор ресурсов в результаты деятельности. Во-первых, принципы расчета оценок эффективности являются фиксированными и едиными для всех организаций, включенных в анализ. Во-вторых, эффективность определяется не относительно теоретического идеала, а на основе сопоставления с эмпирической границей производственных возможностей, то есть с лучшими практиками, реально существующими в рамках отдельно взятой совокупности организаций высшего образования.

Таким образом, эффективность деятельности наряду с показателями ее результативности является ключевой характеристикой университетов. Включение эффективности деятельности университета в фокус внимания при разработке государственной политики и регулирующих воздействий позволит обеспечить гармоничное развитие всей национальной системы высшего образования, а также нивелировать значительную дифференциацию университетов по уровню результативности их деятельности. Частичное перераспределение ресурсов в пользу университетов, характеризующихся высокой эффективностью деятельности, позволит нарастить результативность всей системы высшего образования, а также создать для образовательных организаций стимулы к повышению общего качества менеджмента, а также к внедрению более эффективных управленческих практик.

Список литературы

1. Зинченко Д. И., Егоров А. А. Моделирование эффективности российских университетов // Экономический журнал Высшей школы экономики. 2019. Т. 23, № 1. С. 143–172. DOI 1813-8691-2019-23-1-143-172.
2. The Russian Excellence Initiative for Higher Education: a Nonparametric Evaluation of Short-Term Results / T. Agasisti, E. Shibanova, D. Platonova, M. Lisutkin // International Transactions in Operational Research. 2020. Vol. 27, nr 4. P. 1911–1929. DOI 10.1111/itor.12742.
3. The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities / P. G. Altbach, J. Salmi (eds.). The World Bank, 2011. 464 с. DOI 10.1596/9780821388051.
4. Mitchell M., Palacios V., Leachman M. States are Still Funding Higher Education below Pre-Recession Levels // Journal of Collective Bargaining in the Academy. 2015. Vol. 10. P. 1–27.
5. Coleman J. S. Equality of Educational Opportunity // Integrated Education. 1968. Vol. 6, nr 5. P. 19–28. DOI 10.4324/9781315110608-5.
6. Bowles S. S., Levin H. M. More on Multicollinearity and the Effectiveness of Schools // The Journal of Human Resources. 1968. Vol. 3, nr 3. P. 393–400. DOI 10.2307/145111.
7. Hanushek E. A., Kain J. F. On the Value of Equality of Educational Opportunity as a Guide to Public Policy // On Equality of Educational Opportunity. New York : Random House, 1972. P. 116–145.
8. Krueger A. B. Experimental Estimates of Education Production Functions // The Quarterly Journal of Economics. 1999. Vol. 114, nr 2. P. 497–532. DOI 10.3386/w6051.
9. Chetty R., Friedman J. N., Rockoff J. E. Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood // American economic review. 2014. Vol. 104, nr 9. P. 2633–2679. DOI 10.1257/aer.104.9.2633.
10. Chetty R., Friedman J. N., Rockoff J. E. The Long-Term Impacts of Teachers: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. DOI 10.3386/w17699 // National Bureau of Economic Research. 2011. URL: https://www.nber.org/system/files/working_papers/w17699/w17699.pdf (дата обращения: 23.10.2020).
11. Cohn E., Rhine S. L., Santos M. C. Institutions of Higher Education as Multi-Product Firms: Economies of Scale and Scope // The Review of Economics and Statistics. 1989. Vol. 71, nr 2. P. 284–290. DOI 10.2307/1926974.
12. Johnes G., Johnes J. Higher Education Institutions' Costs and Efficiency: Taking the Decomposition a Further Step // Economics of Education Review. 2009. Vol. 28, nr 1. P. 107–113. DOI 10.1016/j.econedurev.2008.02.001.
13. Dolton P., Marcenaro O. D., Navarro L. The Effective Use of Student Time: a Stochastic Frontier Production Function Case Study // Economics of Education Review. 2003. Vol. 22, nr 6. P. 547–560. DOI 10.1016/s0272-7757(03)00027-x.
14. Ponds R., Oort F. V., Frenken K. Innovation, Spillovers and University–Industry Collaboration: an Extended Knowledge Production Function Approach // Journal of Economic Geography. 2009. Vol. 10, nr 2. P. 231–255. DOI 10.1093/jeg/lbp036.
15. Farrell M. J. The Measurement of Productive Efficiency // Journal of the Royal Statistical Society: Series A (General). 1957. Vol. 120, nr 3. P. 253–281. DOI 10.2307/2343100.
16. Aigner D., Lovell C. K., Schmidt P. Formulation and Estimation of Stochastic Frontier Production Function Models // Journal of econometrics. 1977. Vol. 6, nr 1. P. 21–37. DOI 10.1016/0304-4076(77)90052-5.
17. Charnes A., Cooper W. W., Rhodes E. Measuring the Efficiency of Decision Making Units. European Journal of Operational Research. 1978. Vol. 2, nr 6. P. 429–444. DOI 10.1016/0377-2217(78)90138-8.
18. Johnes G. Scale and Technical Efficiency in the Production of Economic Research // Applied Economics Letters. 1995. Vol. 2, nr 1. P. 7–11. DOI 10.1080/135048595357717.

19. Measuring the Efficiency of British Universities: a Multi-Period Data Envelopment Analysis / A. T. Flegg, D. O. Allen, K. Field, T. W. Thurlow // *Education Economics*. 2004. Vol. 12, nr 3. P. 231–249. DOI 10.1080/0904529042000258590.
20. Agasisti T., Dal Bianco A. Data Envelopment Analysis to the Italian University System: Theoretical Issues and Policy Implications // *International Journal of Business Performance Management*. 2006. Vol. 8, nr 4. P. 344–367. DOI 10.1504/ijbpm.2006.009613.
21. Agasisti T., Pérez-Esparrells C. Comparing Efficiency in a Cross-Country Perspective: the Case of Italian and Spanish State Universities // *Higher Education*. 2010. Vol. 59, nr 1. P. 85–103. DOI 10.1007/s10734-009-9235-8.
22. Agasisti T., Johnes G. Beyond Frontiers: Comparing the Efficiency of Higher Education Decision-Making Units across More than One Country // *Education Economics*. 2009. Vol. 17, nr 1. P. 59–79. DOI 10.1080/09645290701523291.
23. Efficiency of Regional Higher Education Systems and Regional Economic Short-Run Growth: Empirical Evidence from Russia / T. Agasisti, A. Egorov, D. Zinchenko, O. Leshukov // НИУ ВШЭ : официальный сайт. URL: <https://publications.hse.ru/articles/350745643> (дата обращения: 12.11.2020).
24. Оценка результативности университетов с помощью оболочечного анализа данных / И. В. Абанкина, Ф. Т. Алескеров, В. Ю. Белоусова [и др.] // *Вопросы образования*. 2013. № 2. С. 15–48. DOI 10.17323/1814-9545-2013-2-15-48.
25. Zinkovsky K. V., Derkachev P. V. Restructuring the System of Higher Education: Assessing the Outcomes of University Mergers // *Russian Education & Society*. 2018. Vol. 60, nr 5. P. 402–421. DOI 10.1080/10609393.2018.1495019.
26. Типология и анализ научно-образовательной результативности российских вузов / И. В. Абанкина, Ф. Т. Алескеров, В. Ю. Белоусова [и др.] // *Форсайт*. 2013. Т. 7, № 3. С. 48–63.
27. Simar L., Wilson P. W. Estimation and Inference in Two-Stage, Semi-Parametric Models of Production Processes // *Journal of econometrics*. 2007. Vol. 136, nr 1. P. 31–64. DOI 10.1016/j.jeconom.2005.07.009.
28. Baumol W. J., Panzar J. C., Willig R. D. Contestable Markets: An Uprising in the Theory of Industry Structure: Reply // *The American Economic Review*. 1983. Vol. 73, nr 3. P. 491–496.
29. Hoxby C. M. How the Changing Market Structure of US Higher Education Explains College Tuition (nr w6323). National Bureau of Economic Research, 1997. 80 с. DOI 10.3386/w6323.
30. Wolszczak-Derlacz J., Parteka A. Efficiency of European Public Higher Education Institutions: a Two-Stage Multicountry Approach // *Scientometrics*. 2011. Vol. 89, nr 3. P. 887–917.
31. Scott J. C. The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations // *The Journal of Higher Education*. 2006. Vol. 77, nr 1. P. 1–39.
32. Laredo P. Revisiting the Third Mission of Universities: Toward a Renewed Categorization of University Activities? // *Higher Education Policy*. 2007. Vol. 20, nr 4. P. 441–456.
33. Parteka A., Wolszczak-Derlacz J. Dynamics of Productivity in Higher Education: Cross-European Evidence Based on Bootstrapped Malmquist Indices // *Journal of Productivity Analysis*. 2013. Vol. 40, nr 1. P. 67–82.

References

- Zinchenko D. I., Egorov A. A. Modelirovanie effektivnosti rossiiskikh universitetov [Efficiency Modeling of Russian Universities]. *Ekonomicheskii zhurnal Vyshei shkoly ekonomiki* [HSE Economic Journal], 2019, vol. 23, nr 1, pp. 143–172. doi 10.17323/1813-8691-2019-23-1-143-172. (In Russ.).
- Agasisti T., Shibanova E., Platonova D., Lisyutkin M. The Russian Excellence Initiative for Higher Education: a Nonparametric Evaluation of Short-Term Results. *International Transactions in Operational Research*, 2020, vol. 27, nr 4, pp. 1911–1929. doi 10.1111/itor.12742. (In Eng.).
- Altbach P. G., Salmi J. (eds.). *The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities*, The World Bank, 2011, 464 p. doi 10.1596/9780821388051. (In Eng.).
- Mitchell M., Palacios V., Leachman M. States are Still Funding Higher Education below Pre-Recession Levels. *Journal of Collective Bargaining in the Academy*, 2015, vol. 10, pp. 1–27. (In Eng.).
- Coleman J. S. Equality of Educational Opportunity. *Integrated Education*, 1968, vol. 6, nr 5, pp. 19–28. doi 10.4324/9781315110608-5. (In Eng.).
- Bowles S. S., Levin H. M. More on Multicollinearity and the Effectiveness of Schools. *The Journal of Human Resources*, 1968, vol. 3, nr 3, pp. 393–400. doi 10.2307/145111. (In Eng.).
- Hanushek E. A., Kain J. F. On the Value of Equality of Educational Opportunity as a Guide to Public Policy. In: *On Equality of Educational Opportunity*, New York, Random House, 1972, pp. 116–145. (In Eng.).
- Krueger A. B. Experimental Estimates of Education Production Functions. *The Quarterly Journal of Economics*, 1999, vol. 114, nr 2, pp. 497–532. doi 10.3386/w6051. (In Eng.).
- Chetty R., Friedman J. N., Rockoff J. E. Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. *American Economic Review*, 2014, vol. 104, nr 9, pp. 2633–2679. doi 10.1257/aer.104.9.2633. (In Eng.).
- Chetty R., Friedman J. N., Rockoff J. E. The Long-Term Impacts of Teachers: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. doi 10.3386/w17699. Available at: https://www.nber.org/system/files/working_papers/w17699/w17699.pdf (accessed 23.10.2020). (In Eng.).
- Cohn E., Rhine S. L., Santos M. C. Institutions of Higher Education as Multi-Product Firms: Economies of Scale and Scope. *The Review of Economics and Statistics*, 1989, vol. 71, nr 2, pp. 284–290. doi 10.2307/1926974. (In Eng.).
- Johnes G., Johnes J. Higher Education Institutions' Costs and Efficiency: Taking the Decomposition a Further Step. *Economics of Education Review*, 2009, vol. 28 nr 1, pp. 107–113. doi 10.1016/j.econedurev.2008.02.001. (In Eng.).
- Dolton P., Marcenaro O. D., Navarro L. The Effective Use of Student Time: a Stochastic Frontier Production Function Case Study. *Economics of Education Review*, 2003, vol. 22, nr 6, pp. 547–560. doi 10.1016/s0272-7757(03)00027-x. (In Eng.).

14. Ponds R., Oort F. V., Frenken K. Innovation, Spillovers and University–Industry Collaboration: an Extended Knowledge Production Function Approach. *Journal of Economic Geography*, 2009, vol. 10, nr 2, pp. 231–255. doi 10.1093/jeg/lbp036. (In Eng.).
15. Farrell M. J. The Measurement of Productive Efficiency. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (General)*, 1957, vol. 120, nr 3, pp. 253–281. doi 10.2307/2343100. (In Eng.).
16. Aigner D., Lovell C. K., Schmidt P. Formulation and Estimation of Stochastic Frontier Production Function Models. *Journal of Econometrics*, 1977, vol. 6, nr 1, pp. 21–37. doi 10.1016/0304-4076(77)90052-5. (In Eng.).
17. Charnes A., Cooper W. W., Rhodes E. Measuring the Efficiency of Decision Making Units. *European Journal of Operational Research*, 1978, vol. 2, nr 6, pp. 429–444. doi 10.1016/0377-2217(78)90138-8. (In Eng.).
18. Johnes G. Scale and Technical Efficiency in the Production of Economic Research. *Applied Economics Letters*, 1995, vol. 2, nr 1, pp. 7–11. doi 10.1080/135048595357717. (In Eng.).
19. Flegg A. T., Allen D. O., Field K., Thurlow T. W. Measuring the Efficiency of British Universities: a Multi-Period Data Envelopment Analysis. *Education Economics*, 2004, vol. 12, nr 3, pp. 231–249. doi 10.1080/0904529042000258590. (In Eng.).
20. Agasisti T., Dal Bianco A. Data Envelopment Analysis to the Italian University System: Theoretical Issues and Policy Implications. *International Journal of Business Performance Management*, 2006, vol. 8, nr 4, pp. 344–367. doi 10.1504/ijbpm.2006.009613. (In Eng.).
21. Agasisti T., Pérez-Esparrells C. Comparing Efficiency in a Cross-Country Perspective: the Case of Italian and Spanish State Universities. *Higher Education*, 2010, vol. 59, nr 1, pp. 85–103. doi 10.1007/s10734-009-9235-8. (In Eng.).
22. Agasisti T., Johnes G. Beyond Frontiers: Comparing the Efficiency of Higher Education Decision-Making Units across More than One Country. *Education Economics*, 2009, vol. 17, nr 1, pp. 59–79. doi 10.1080/09645290701523291. (In Eng.).
23. Agasisti T., Egorov A., Zinchenko D., Leshukov O. Efficiency of Regional Higher Education Systems and Regional Economic Short-Run Growth: Empirical Evidence from Russia. Available at: <https://publications.hse.ru/articles/350745643> (accessed 12.11.2020). (In Eng.).
24. Abankina I., Aleskerov F., Belousova V., Zinkovsky K., Petrushchenko S. Otsenka rezul'tativnosti universitetov s pomoshch'yu oblochechnogo analiza dannykh [Higher Education Institutions' Efficiency Analysis by Data Envelopment]. *Voprosy obrazovaniia* [Educational Studies], 2013, nr 2, pp. 15–48. doi 10.17323/1814-9545-2013-2-15-48. (In Russ.).
25. Zinkovsky K. V., Derkachev P. V. Restructuring the System of Higher Education: Assessing the Outcomes of University Mergers. *Russian Education & Society*, 2018, vol. 60, nr 5, pp. 402–421. doi 10.1080/10609393.2018.1495019. (In Eng.).
26. Abankina I., Aleskerov F., Belousova V., Gokhberg L., Zinkovsky K., Kisel'gov S., Shvydun S. Tipologiya i analiz nauchno-obrazovatel'noi rezul'tativnosti rossiiskikh vuzov [A Typology and Analysis of Russian Universities' Performance in Education and Research]. *Foresight*, 2013, vol. 7, nr 3, pp. 48–63. (In Russ.).
27. Simar L., Wilson P. W. Estimation and Inference in Two-Stage, Semi-Parametric Models of Production Processes. *Journal of Econometrics*, 2007, vol. 136, nr 1, pp. 31–64. doi 10.1016/j.jeconom.2005.07.009. (In Eng.).
28. Baumol W. J., Panzar J. C., Willig R. D. Contestable Markets: An Uprising in the Theory of Industry Structure: Reply. *The American Economic Review*, 1983, vol. 73, nr 3, pp. 491–496. (In Eng.).
29. Hoxby C. M. How the Changing Market Structure of US Higher Education Explains College Tuition (nr. w6323), National Bureau of Economic Research, 1997, 80 p. doi 10.3386/w6323. (In Eng.).
30. Wolszczak-Derlacz J., Parteka A. Efficiency of European Public Higher Education Institutions: a Two-Stage Multicountry Approach. *Scientometrics*, 2011, vol. 89, nr 3, pp. 887–917. (In Eng.).
31. Scott J. C. The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations. *The Journal of Higher Education*, 2006, vol. 77, nr 1, pp. 1–39. (In Eng.).
32. Laredo P. Revisiting the Third Mission of Universities: Toward a Renewed Categorization of University Activities? *Higher Education Policy*, 2007, vol. 20, nr 4, pp. 441–456. (In Eng.).
33. Parteka A., Wolszczak-Derlacz J. Dynamics of Productivity in Higher Education: Cross-European Evidence Based on Bootstrapped Malmquist Indices. *Journal of Productivity Analysis*, 2013, vol. 40, nr 1, pp. 67–82. (In Eng.).

Рукопись поступила в редакцию 09.09.2020
Submitted on 09.09.2020

Принята к публикации 24.11.2020
Accepted on 24.11.2020

Информация об авторе / Information about the author

Егоров Алексей Алексеевич – младший научный сотрудник и соруководитель программы магистратуры «Доказательное развитие образования», лаборатория «Развитие университетов», Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ); aegorov@hse.ru.

Alexey A. Egorov – Junior Researcher, Co-Supervisor of the Master's Program «Evidence-Based Education Development», Institute of Education, National Research University Higher School of Economics; aegorov@hse.ru.

ВЛИЯНИЕ БЕРЕЖЛИВОГО ПРОИЗВОДСТВА НА ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗОВ

А. Н. Челомбитко

*Кемеровский государственный университет
Россия, 650043, Кемерово, ул. Красная, 6; achelombitko@inbox.ru*

Аннотация. В данной исследовательской статье оцениваются последствия использования бережливого производства для образовательной, научной и финансово-экономической деятельности вузов. Методами исследования являются сравнительный анализ и анализ трендов; использованы Т-критерий Уилкоксона, точный критерий Фишера и корреляционный анализ. В ретроспективе при сравнении данных по университетам, входящим в Ассоциацию бережливых вузов, обнаруживается положительное влияние бережливого производства на показатель «Доходы из всех источников в расчете на одного научно-педагогического работника (НПР)» и, в меньшей степени, – на объем научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (НИОКР) с учетом инфляции. Статистически значимые взаимосвязи бережливого производства со средним баллом единого государственного экзамена (ЕГЭ) студентов, принятых на бюджетную форму обучения, не обнаружены. Проведение сравнительного анализа медицинских бережливых вузов с «небережливыми» вузами-аналогами показало, что использование бережливого производства положительно влияет на рост объемов НИОКР с учетом инфляции. Следовательно, использование бережливого производства позволило вузам сохранить средние темпы роста доходов в расчете на одного НПР. Кроме того, бережливые вузы отличаются от аналогов по динамике объема НИОКР. Ограничения исследования обусловлены недостаточным объемом количественной информации о масштабах внедрения бережливого производства, а также неравномерной структурой самих бережливых вузов, среди которых преобладают медицинские. Результаты исследования могут быть полезны менеджменту вузов и партнерам по внедрению бережливых технологий, заинтересованным в принятии решений по использованию бережливого производства. *Ключевые слова:* менеджмент университетов, бережливое производство, бережливые вузы, доходы вуза, научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы, балл единого государственного экзамена, рейтинг вуза *Для цитирования:* Челомбитко А. Н. Влияние бережливого производства на основные результаты деятельности вузов // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24, № 4. С. 100–115. DOI 10.15826/umpa.2020.04.038.

THE INFLUENCE OF LEAN MANUFACTURING OVER THE MAIN RESULTS OF UNIVERSITIES' PERFORMANCE

A. N. Chelombitko

*Kemerovo State University
6 Krasnaya street, Kemerovo, 650043, Russian Federation; achelombitko@inbox.ru*

Abstract. This research article assesses the implications of using lean manufacturing for universities' educational, scientific, financial and economic activities. The research methods include comparative analysis, trend analysis, Wilcoxon T-test, Fisher's exact test, and correlation analysis. In retrospect, when comparing data on universities that are members of the «Association of Lean Universities», there comes to be a positive effect of lean manufacturing on the indicator «Income from all sources per one scientific and educational worker» and, in less degree, on research and development work (R&D), inflation taken into account. No statistically significant relationship between lean manufacturing and the average Unified State Examination (USE) score of the students admitted to the budgetary form of education was found. A comparative analysis of lean medical schools with their «non-lean» peers showed that lean manufacturing has a positive effect on the growth of R&D, taking inflation into account. Consequently, the use of lean manufacturing allowed universities to maintain average income growth rates per one scientific and educational worker. In addition, lean universities differ from their peers in terms of R&D amount dynamics. The study is to some extent limited by lacking quantitative information on the scale of lean manufacturing implementation, as well as by the dissimilar structure of the lean

universities as such, medical schools predominating among them. The research results can be useful for university management and for the lean technologies implementation partners, who are interested in making decisions on the use of lean manufacturing.

Keywords: university management, lean manufacturing, lean universities, university revenues, research and development, Unified State Examination scores, university rankings

For citation: Chelombitko A. N. The Influence of Lean Manufacturing over the Main Results of Universities' Performance. *University Management: Practice and Analysis*, 2020; 24 (4): pp. 100–115. doi 10.15826/umpa.2020.04.038. (In Russ.).

Введение

В последние годы вузы России вынуждены функционировать в условиях жестких ресурсных, финансовых, административных ограничений и резких изменений внешней среды, причем трансформация системы управления далеко не всегда дает адекватный ответ на вызовы и может быть чревата дополнительными рисками [1–3]. Основные тренды развития вузовского менеджмента характеризуются усилением бюрократизации (власть администраторов замещает власть профессионалов), активным использованием методологии нового публичного менеджмента, имплантацией в академическую среду управленческих инструментов, ранее активно применявшихся только в коммерческих организациях [4, 5]. Например, во многих университетах Великобритании уже давно используются система сбалансированных показателей и основанные на ней ключевые показатели эффективности (KPI) для оценки академических подразделений и преподавателей [6]. Внедрение этого и других подобных инструментов объясняется усилением конкуренции, сокращением спроса на образование и растущим давлением заинтересованных сторон, что заставляет вузы постоянно демонстрировать свою полезность для государства, местных сообществ и бизнеса [5, 7]. Это своего рода новая реальность для высших учебных заведений, требующая изменения системы управления.

Достаточно хорошо известны аргументы «за» и «против» развития вузовского управления в такой логике. С одной стороны, очевидны краткосрочные выгоды в виде экономии средств, повышения управляемости, определенности результатов деятельности вуза с позиции лиц, принимающих решения, предъявления стейкхолдерам более явных доказательств его продуктивности. Все это позволяет снизить вероятность очередной «оптимизации» вузовской системы [8]. Видение высшего образования именно как государственной услуги также может быть весьма привлекательно для обучающихся (и их родителей), поскольку ассоциируется с более легким и комфортным его получением. Использование

такого приема, как определение KPI, представленного в академической среде эффективным контрактом, часто дает существенный прирост количественных показателей активности научно-педагогических работников.

Однако достаточно серьезны также аргументы исследователей, предупреждающих о рисках и долгосрочных последствиях менеджериализации вузов [9–12]. Это и угроза кадровому потенциалу в силу прекаризации занятости преподавателей, и выхолащивание важных, но не формализуемых элементов учебной, научной работы, и рост затрат на административно-организационные операции, не добавляющие ценности собственно образовательному или научному продукту. Формализованное бюрократическое планирование и формализованный бюрократический контроль нередко означают «вытеснение содержательной учебной и научной деятельности “работой на показатель”» [13, 139] с соответствующими долгосрочными последствиями.

В данной связи оценки последствий внедрения тех или иных управленческих технологий приобретают как теоретическую значимость, так и практическую важность. Необходимо в каждом конкретном случае анализировать эффекты и последствия использования в академической среде новых инструментов менеджмента. В частности, в последние годы наблюдается активное проникновение в сферу образования методологии бережливого производства. Это типичный пример переноса практик бизнеса в вуз, поскольку по своему характеру бережливое производство ориентировано на машиностроительные предприятия. Оно и возникло как итог рационализации производственно-логистической системы компании Toyota под руководством Т. Оно и С. Синго [14, 15].

В 2017 и 2018 годах к активному внедрению бережливого производства приступил ряд российских вузов. Это отражается в создании Ассоциации бережливых вузов, рационализации ряда процессов в вузах с использованием бережливых инструментов, постепенном формировании заинтересованности вузовского менеджмента в бережливости. С использованием опыта производственной системы Государственной

корпорации «Росатом» уже реализовано значительное число проектов по повышению удовлетворенности стейкхолдеров, сокращению потерь, организации рабочих мест в вузах [16–18].

В то же время недостаток опыта и научно-методического обоснования для внедрения производственного по сути подхода в академическую среду существенно сдерживает продвижение вузов по пути бережливости [16]. И важно оценить полезность бережливого производства для высших учебных заведений, степень его применимости и влияние на результаты работы вуза. В настоящее время известны лишь отдельные частные оценки результатов тех или иных бережливых проектов, но взаимосвязи между внедрением бережливого производства и результатами деятельности вузов не изучены. Следовательно, практики применения бережливого производства в российских вузах и их влияние на результаты деятельности данных вузов требуют отдельного анализа. В связи с этим цель нашего исследования – определить, как изменились результаты работы вузов, активно использующих методологию бережливого производства и соответствующий инструментарий.

Практики и тренды использования бережливого производства в университетах

Бережливое производство сложно назвать одним из наиболее распространенных инструментов университетского менеджмента, хотя отдельные кейсы нашли отражение в отечественных и зарубежных публикациях. Например, A. Nicholson и A. Pakgohar рассматривали использование инструментов бережливого производства в юридической клинике университета Шеффилда [19]. Работа в учебной клинике такого типа считается в англосаксонских странах одной из наиболее эффективных форм подготовки юристов к участию в судебных заседаниях. В то же время существующие практики работы юридической клиники вызвали недовольство студентов и преподавателей, поскольку влекли за собой большие и нерациональные затраты времени, а также ресурсов университета. Не вполне довольны были и внешние клиенты, вынужденные ожидать юридической помощи от одного до трех месяцев.

В рамках внедрения инструментов бережливого производства в университетской юридической клинике были построены карты потока создания ценности, а на основе диаграммы Исикавы – определены основные причины потерь времени.

Оказалось, что студенты неоправданно долго осваивали процедуры подготовки и согласования направляемых в суды документов, хотя в конкретной юридической компании эти процедуры могли быть совершенно другими. Наряду с этим отсутствовало единое администрирование ведущихся процессов, поэтому много времени тратилось на координацию и согласование работ и заданий разных видов, поручавшихся преподавателями. Выходом из ситуации, который показала целевая карта потока создания ценности, стали отказ от изучения студентами сугубо специфичных процедур подготовки документов, назначение отдельных сотрудников административными кураторами ведущихся процессов, внедрение практики делегирования студентам отдельных заданий, вытекающих из логики деятельности клиники. По результатам проекта уровень удовлетворенности стейкхолдеров существенно возрос [19].

В то же время анализ отдельных кейсов не позволяет сделать интегральных выводов относительно влияния бережливого производства на управление университетом и результативность его работы в целом. К немногим обобщающим работам можно отнести исследование J. D. Hess и B. A. Benjamin, настаивающих на том, что университеты должны применять методологию бережливого производства, поскольку они также работают в интересах создания ценности для клиента [20]. Анализ деятельности ряда университетов англосаксонских стран показал, что применение бережливого производства перспективно как для вспомогательных операций (например, процедур зачисления, работы с персоналом) так и для основных видов деятельности, то есть учебной и научной работы. В частности, бережливые технологии обеспечивают минимизацию затрат на процедуру зачисления, позволяют интегрировать работу всех вовлеченных в нее участников на основе модели создания ценности. Для удовлетворения ожиданий внешних клиентов при этом целесообразно использовать карты потока создания ценности [20].

В работах B. Emiliani нашел отражение достаточно жесткий и формализованный «менеджерский» подход к внедрению бережливого производства в образовании [21, 22]. Автор указанных работ отмечает такие факторы, определяющие необходимость бережливых инструментов, как ужесточение конкуренции, снижение численности поступающих и студентов в колледжах и университетах США. Поэтому и считается необходимым заимствование из промышленности практик бережливости, позволяющих снизить затраты

при сохранении или увеличении ценности образовательной и научной деятельности вуза для клиента. Однако В. Emiliani практически не уделяет внимания роли академической культуры в развитии бережливости, специфике университета в таком контексте как объекта управления, что, вероятнее всего, чревато определенными рисками на практике. Непосредственный перенос бережливых инструментов в университет без адаптации вряд ли будет продуктивен.

Соответствующие особенности затрагиваются в работе А. Thomas, J. Antony, M. Francis, R. Fisher. Эти авторы полагают, что в университетах существуют даже более благоприятные условия для внедрения бережливого производства по сравнению с промышленными предприятиями или средними школами, поскольку организационная культура с академическими ценностями больше способствует инновациям и бережливости. Кроме того, бережливые технологии в университетах обычно пользуются большей поддержкой руководства [23]. В обзоре W. Balzer, D. Francis, T. Krehbiel, N. Shea, где рассмотрено около 60 вышедших в 2000-х годах работ, сделан вывод, что бережливые технологии оказывают измеримое положительное влияние на экономические показатели университетов США и на удовлетворенность их стейкхолдеров. В то же время изученные этими авторами практики доказывают, что внедрение бережливого производства должно быть частью стратегии университета, поддерживаемой высшим руководством [24].

Отечественный корпус публикаций по бережливому производству в университетах пока сосредоточен по преимуществу на изучении конкретных кейсов. С. А. Гайворонская, рассматривая опыт Белгородского государственного национального исследовательского университета (НИУ «БелГУ»), приходит к выводу, что трансформация системы управления, серьезное изменение результативности работы университета предполагают системный охват всех направлений его деятельности, в том числе научный и образовательный блоки. Основным инструментом управления бережливыми преобразованиями должен стать проектный подход, уже позволивший НИУ «БелГУ» повысить удовлетворенность потребителей, сократить затраты времени и ресурсов, выработать единые стандарты работы, повысить компетентность персонала [16].

Такие выгоды для НИУ «БелГУ», как рациональная организация рабочих мест и повышение производительности труда сотрудников благодаря использованию инструмента 5S, минимизация

бумажного документооборота, исключение бесполезных для потребителя организационно-административных манипуляций с информацией и документами, отмечаются в исследованиях О. В. Вагановой, А. С. Кумаргей [25], а также Г. Н. Лихошерстовой [26]. Экономия времени – наиболее типичный оцениваемый результат внедрения бережливого производства в университетах. В частности, как отмечают Л. В. Верменникова, А. Н. Лупишко, Д. В. Веселова, реализация бережливых проектов в Кубанском государственном медицинском университете позволила сократить время заселения студентов в общежитие в 5,7 раза, выдачу им справок – в 3 раза, а процесс списания основных средств с баланса ускорился с 24 недель до 1 недели [27].

А. Н. Устюжанцева рассматривала использование бережливых инструментов (карту потока создания ценности в рамках процесса отчисления студента из вуза за неуплату, диаграмму Исикавы, показывающую причины роста дебиторской задолженности обучающихся) в рамках проекта сокращения задолженности по договорам об оказании платных образовательных услуг в Югорском государственном университете [28]. Реализация проекта позволила несколько уменьшить дебиторскую задолженность и сроки оплаты, но он носил частный характер и существенного влияния на результаты работы университета оказать не мог.

Р. В. Козырьков, исследуя кейсы Елабужского филиала Казанского национального исследовательского технического университета им. А. Н. Туполева и Астраханского государственного университета, установил, что организация рабочих мест по системе 5S повысила продуктивность научно-педагогических работников, а вытягивающий подход при изучении того, как создается ценность для работодателей в образовательном процессе, упростил трудоустройство студентов. Но использование бережливых инструментов самым серьезным образом затруднялось сопротивлением персонала и сложностью трансляции бережливых ценностей в академическую среду [29]. Таким образом, в данном случае специфика вуза не способствовала, а препятствовала бережливости, поэтому очевидна необходимость учета особенностей не просто академической среды, а типа вуза, о чем свидетельствует также опыт Белгородского государственного института искусств и культуры [30].

Итак, в российских и зарубежных исследованиях уделено мало внимания влиянию бережливого производства на результаты работы университетов и систему университетского менеджмента,

а большинство отечественных работ пока сосредоточено на анализе конкретных кейсов и практик и не носит обобщающего характера. Поэтому необходимы дальнейшие исследования изменений, произошедших в российских вузах после внедрения в них бережливого производства.

Материалы и методы исследования

Для того чтобы понять, какое влияние внедрение бережливого производства оказало на деятельность российских вузов, с учетом ограниченности формализованной количественной информации в работе реализуется следующий исследовательский подход.

Во-первых, проводится сравнительный анализ показателей результативности и эффективности работы вузов, наиболее активно внедряющих бережливое производство, до и после их перехода на принципы бережливости. Этот этап исследования можно рассматривать как «сравнение университета с самим собой в прошлом». На указанном этапе анализировались сведения по 11 вузам, входящим в Ассоциацию бережливых вузов, поскольку именно они в настоящее время являются национальными лидерами в данном вопросе.

Базисным для сравнительного анализа является 2017 год, поскольку внедрение бережливого производства стартовало в большинстве вузов в 2018 году, а самая активная фаза пришлась на 2019-й. Мы полагаем, что первые результаты внедрения бережливого производства вполне обоснованно ожидать по прошествии одного года – двух лет, поэтому нами сопоставляются данные 2017 года и 2019 года.

Сравнительному ретроспективному анализу подвергались три показателя, рассчитываемых при мониторинге эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования (ООВО).

1. «Средний балл ЕГЭ студентов, принятых... на обучение по очной форме за счет средств бюджетов».

2. «Общий объем научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (НИОКР)».

3. «Доходы вуза из всех источников на одного научно-педагогического работника (НПР)».

Выбор данных показателей определяется их значимостью во внешней оценке деятельности вуза (в частности, со стороны учредителя). Средний балл ЕГЭ поступающих, активность в получении грантов и заключении договоров на выполнение НИОКР, а также доходы вуза входят в число ключевых индикаторов эффективности ООВО.

Последний показатель также непосредственно влияет на уровень заработной платы по отношению к среднему уровню по региону. Практически все бережливые вузы осуществили рационализацию процессов в сфере работы приемных комиссий и реализации научных проектов, поэтому логично ожидать роста основных показателей учебной и научной деятельности. Кроме того, важнейший стимул к внедрению бережливого производства – повышение производительности труда за счет экономии времени на рутинные операции, не добавляющие ценности. Следовательно, бережливое производство должно обладать определенным потенциалом повышения доходов вуза.

При этом учитывается, что изменение данных показателей могло быть общим трендом для всей вузовской системы или вузов отдельного типа, поэтому дополнительно проводилось сравнение со средними значениями, а при необходимости осуществлялся пересчет с учетом темпов инфляции. Для более полной характеристики статистической значимости изменения исследуемых показателей рассчитывался Т-критерий Уилкоксона. Наряду с этим учитывалось также изменение позиции бережливых вузов в рейтингах. Полученные результаты позволят, на наш взгляд, понять, привело ли внедрение бережливого производства к существенным изменениям в результатах работы вуза.

Во-вторых, необходимо было сравнить результаты деятельности бережливых вузов с вузами аналогичного типа (по отраслевой направленности, статусу), то есть определить, отличаются ли бережливые вузы от других ООВО. Данная задача потребовала выявления сопоставимых по своим характеристикам бережливых и «небережливых» вузов. После этого на основе использования критерия хи-квадрат (или его модификаций с поправками для малых выборок, в частности точного критерия Фишера) можно судить о наличии или отсутствии достоверных различий между бережливыми вузами и вузами «небережливыми». Отметим, что в рамках данных исследовательских приемов, по сути дела, рассматривается единственная независимая переменная – само наличие проектов и мероприятий по внедрению бережливого производства в вузе, характерное для образовательных организаций высшего образования – членов Ассоциации бережливых вузов. К независимым переменным относятся достаточно широкий круг параметров деятельности вуза, а также рейтинговые позиции. Такой подход, безусловно, чреват исследовательскими ограничениями в связи с тем, что уровни проникновения бережливого производства в бережливых вузах

могут быть различаться. Кроме того, отдельные проекты и мероприятия реализуют также ООВО, не входящие в Ассоциацию бережливых вузов. Несмотря на то, что при подборе вузов для сравнения путем анализа содержания официальных сайтов ООВО, не входящих в Ассоциацию, нами были исключены вузы, тоже занимающиеся бережливыми технологиями (точнее, публикующие информацию об этом), такой прием не дает абсолютных гарантий.

С учетом данного обстоятельства нами для оценки вклада конкретных измеримых результатов проектов и мероприятий бережливого производства, осуществляемых в бережливых вузах, проводилась оценка влияния количества реализованных проектов на названные ранее основные показатели деятельности восьми вузов, опубликованных соответствующие данные в открытом доступе. Вклад количества проектов и мероприятий в достижение рассматриваемых показателей определялся на основе прямого сопоставления динамики в силу отсутствия достаточно длительных рядов данных для моделирования взаимосвязей, а также путем расчета коэффициентов корреляции.

Эмпирическими данными для исследования являются:

- материалы Ассоциации бережливых вузов¹;
- отчеты о самообследованиях, представленные на официальных сайтах вузов – объектов наблюдения;
- данные Мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования за 2018–2019 годы²;
- данные Мониторинга качества приема в вузы, проводимого Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики»³;
- данные ряда рейтингов российских ООВО⁴ по годам, соответствующим хронологическим рамкам исследования.

¹ См.: Ассоциация бережливых вузов : [сайт]. URL: <http://assocbv.ru/> (дата обращения: 11.11.2020).

² См.: Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования // Главный информационно-вычислительный центр Минобрнауки России : официальный сайт. URL: <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/?m=vpo> (дата обращения: 10.09.2020).

³ См.: Мониторинг качества приема в вузы // Высшая школа экономики : официальный сайт. URL: <https://ege.hse.ru/> (дата обращения: 10.09.2020).

⁴ См.: Рейтинг лучших вузов России RAEX-100 (2020 год) // Рейтинговое агентство RAEX : официальный сайт. URL: https://raex-a.ru/rankings/vuz/vuz_2020#2 (дата обращения 10.09.2020); Интерфакс – Образование. Национальный рейтинг университетов. 2020 // Международная информационная группа «Интерфакс» : официальный сайт. URL: <https://academia.interfax.ru/ru/ratings/?rating=2&year=2020&page=1> (дата обращения: 10.09.2020).

Результаты и их обсуждение

В табл. 1 приведены ключевые характеристики высших учебных заведений – членов Ассоциации бережливых вузов, а также основные направления внедрения инструментов бережливости.

Представленные в табл. 1 данные свидетельствуют, что бережливые вузы России в значительной степени различаются по специфике и статусу, а также по масштабам деятельности. Из 11 высших учебных заведений – членов Ассоциации бережливых вузов 1 ООВО относится к категории «Национальный исследовательский университет», 2 ООВО относятся к категории опорных, 1 ООВО является творческой, велико представительство медицинских вузов (5 из 11).

По показателю «Общая численность студентов» вошедшие в нашу выборку вузы различаются более чем в 9 раз, стандартное отклонение этого показателя составляет 5883, коэффициент вариации – около 80 %. Доходы вуза из всех источников различаются в 10,5 раза при стандартном отклонении 1123 и коэффициенте вариации около 74 %. Совокупность бережливых вузов крайне неоднородна по масштабам их деятельности и финансовой обеспеченности. Это говорит, с одной стороны, о больших различиях бережливых вузов, а с другой – о том, что бережливые вузы являются вполне репрезентативной выборкой из общего числа российских ООВО.

Перейдем к ретроспективному анализу влияния бережливости на деятельность вузов. В табл. 2–4 представлены исходные данные для этого. Как известно, средний балл ЕГЭ студентов, зачисленных на бюджетную форму обучения, в России вырос с 68,2 в 2017 году до 69,0 в 2019-м, хотя выгоды от этого повышения по-разному распределились в вузах разных уровней⁵. С этой точки зрения сложно утверждать, что бережливые вузы однозначно выиграли в качестве приема в 2019 году по сравнению с 2017 годом.

В КГМУ, КубГМУ, НГИЭУ, ПИМУ средний балл ЕГЭ студентов, поступивших на бюджетные места, даже снизился. В остальных вузах средний балл ЕГЭ бюджетников возрос, причем у всех – выше среднего по стране уровня. Следовательно, в 4 бережливых вузах из 11 включенных в нашу выборку не произошло роста среднего балла ЕГЭ по сравнению со всем кругом государственных и муниципальных вузов. В 7 бережливых вузах динамика среднего балла ЕГЭ

⁵ См.: Мониторинг качества приема в вузы // Научно-исследовательский университет «Высшая школа экономики» : официальный сайт. URL: <https://ege.hse.ru/> (дата обращения: 10.09.2020).

Таблица 1

Основные характеристики высших учебных заведений – членов Ассоциации бережливых вузов

Table 1

The main characteristics of universities – members of the Association of Lean Universities

Наименование вуза, его специфика и статус	Общая численность студентов, чел.	Доходы, млн руб.
Белгородский государственный институт искусств и культуры (БГИИК); творческий	1 977	453,8
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (НИУ «БелГУ»)	16 395	2 989,4
Кемеровский государственный университет (КемГУ); опорный	14 239	1 864,4
Кировский государственный медицинский университет (КГМУ)	2 618	748,1
Кубанский государственный медицинский университет (КубГМУ)	5 880	1 317,2
Майкопский государственный технологический университет (МГТУ)	6 383	610,4
Нижегородский государственный инженерно-экономический университет (НГИЭУ)	1 933	337,1
Приволжский исследовательский медицинский университет* (ПИМУ)	4 340	3 548,2
Пятигорский медико-фармацевтический институт (ПМФИ); филиал Волгоградского государственного медицинского университета	3 044	528,3
Сибирский государственный медицинский университет (СибГМУ); опорный	6 247	2 622,5
Удмуртский государственный университет (УдГУ)	17 564	1 674,3

* Название данного вуза не предполагает наличия у него статуса национального исследовательского университета.

Таблица 2

Динамика изменения среднего балла ЕГЭ студентов, принятых на бюджетную форму обучения в бережливых вузах

Table 2

Unified State Examination average score dynamics of students admitted to the budgetary form of education in lean universities

Вуз	Средний балл ЕГЭ		Темп прироста, 2019 г. к 2017 г., %	Разница между темпами прироста в бережливом вузе и во всех государственных и муниципальных вузах, %
	2017 г.	2019 г.		
БГИИК	68,4	79,2	15,8	14,6
НИУ «БелГУ»	69,0	71,3	3,3	2,1
КемГУ	67,3	69,0	2,5	1,3
КГМУ	77,0	72,6	-5,7	-6,9
КубГМУ	89,4	82,0	-8,3	-9,5
МГТУ	55,5	60,2	8,5	7,3
НГИЭУ	54,8	52,6	-4,0	-5,2
ПИМУ	89,3	78,1	-12,5	-13,7
ПМФИ	68,3	69,6	1,9	0,7
СибГМУ	72,3	74,3	2,8	1,6
УдГУ	66,7	69,2	3,7	2,5

студентов, зачисленных на бюджетные места, росла опережающими темпами; лидерами здесь стали БГИИК (более чем на 14 баллов выше общего прироста по стране) и МГТУ (более чем на 7 баллов).

Следовательно, нет оснований однозначно утверждать, что внедрение бережливых технологий, обязательным элементом которого была рационализация работы приемных комиссий, позволило существенно увеличить балл ЕГЭ поступивших на бюджет. Также для статистической оценки значимости различий был рассчитан Т-критерий Уилкоксона. В результате нулевая гипотеза (показатель среднего балла ЕГЭ поступивших на бюджет после внедрения бережливого производства становится выше) была отвергнута. Наблюдаемое (эмпирическое) значение критерия равно 31, тогда как критическое, даже на уровне значимости $p=0,05$, составляет 13.

Зона значимости при этом простирается влево, то есть для признания нулевой гипотезы эмпирическое значение критерия должно быть ниже критического (сумма рангов отрицательных сдвигов не может быть выше критического значения Т-критерия). Это позволяет прийти к выводу об отсутствии сдвига показателя среднего балла ЕГЭ студентов-бюджетников в бережливых вузах как в сторону увеличения, так и в сторону уменьшения. В то же время при сопоставлении с «небережливыми» вузами картина может оказаться

другой, если учесть, что максимальный прирост баллов ЕГЭ характерен в последние годы для вузов с особым статусом.

Что касается темпов роста объемов НИОКР, то здесь, как видно из данных табл. 3, тоже складывается неоднородная картина. В целом по 11 включенным в нашу выборку вузам прирост НИОКР (с учетом инфляции по индексу потребительских цен) составил 34,1 %, что выше темпов роста по вузовской системе страны в целом. Но в четырех вузах (КубГМУ, МГТУ, НГИЭУ, ПМФИ) объем НИОКР сократился, причем в ряде случаев – более чем на 50 %.

В семи вузах этот показатель возрос, однако основной объем прироста (319,7 млн руб. из 399,8 млн руб., или около 80 %) в абсолютном выражении обеспечили НИУ «БелГУ» и КемГУ. Во многих бережливых вузах увеличение НИОКР за два года не превысило 5–10 млн руб. Например, в КГМУ объем НИОКР возрос более чем в три раза, но в абсолютном выражении эта цифра составляет 11 млн руб., что сопоставимо с 1–3 грантами Российского научного фонда. Поскольку темп роста объемов НИОКР во всех государственных и муниципальных вузах России в 2017–2019 годах был ниже, чем в бережливых вузах, можно отметить, что в последних этот показатель увеличивался более быстрыми темпами, чем в среднем по стране. Однако в разрезе отдельных

Таблица 3

Динамика объема НИОКР в бережливых вузах

Table 3

Dynamics of R&D amount in lean universities

Вуз	2017 г., млн руб.	2019 г. (с учетом инфляции по индексу потребительских цен), млн руб.	Темп прироста, 2019 г. к 2017 г., %	Отношение темпов прироста у бережливых вузов к среднему по стране показателю, разы
БГИИК	34,6	39,1	13,01	1,07
НИУ «БелГУ»	638,4	858,3	34,45	2,84
КемГУ	95,2	195,0	104,83	8,63
КГМУ	6,2	19,2	209,68	17,26
КубГМУ	35,9	33,7	-6,13	-0,50
МГТУ	25,6	22,5	-12,11	-1,00
НГИЭУ	13,7	13,0	-5,11	-0,42
ПИМУ	115,3	165,5	43,54	3,58
ПМФИ	37,9	17,4	-54,09	-4,45
СиБГМУ	109,5	137,9	25,94	2,13
УдГУ	60,2	70,6	17,28	1,42
Всего	1 172,5	1 572,3	34,10	2,81

бережливых вузов, как видно из последнего столбца табл. 3, далеко не все из них добились увеличения объемов НИОКР, тем более – достаточно серьезного.

По данным табл. 3 (с учетом инфляции) также был рассчитан Т-критерий Уилкоксона для сравнения связанных выборок. Нулевая гипотеза заключалась в том, что интенсивность сдвигов в сторону увеличения показателя превышала интенсивность обратного сдвига. Эмпирическое значение Т-критерия составило 13, и это весьма интересный результат, так как критическое значение при уровне значимости $p \leq 0,01$ составляет 7, а при $p \leq 0,05$ – именно 13. Таким образом, можно говорить о начале положительного сдвига в сфере увеличения объема НИОКР в бережливых вузах, хотя во многих из них этот показатель крайне мал. Общий объем НИОКР всех бережливых вузов сопоставим с аналогичным показателем, например, Южного федерального университета (1 450,5 млн руб.). Это свидетельствует о резкой поляризации вузов разных категорий, чему вряд ли может противостоять бережливое производство в ряде таких образовательно-исследовательских организаций.

Приведенные в табл. 4 данные показывают, что все объекты исследования, кроме КГМУ, смогли увеличить совокупные доходы в расчете на одного НПП в неизменных ценах. При этом в СибГМУ при анализе данного показателя

с учетом инфляции можно отметить незначительное снижение. В 9 бережливых вузах доходы на одного НПП возросли даже с учетом инфляции за 2018 и 2019 годы.

Для расчета Т-критерия Уилкоксона с целью оценки статистической значимости различий рассматривался показатель дохода из всех источников на одного НПП с учетом индекса потребительских цен. Расчеты показали, что эмпирическое значение Т-критерия Уилкоксона ниже критического (10 и 13 соответственно при доверном уровне значимости), следовательно, принимается нулевая гипотеза, согласно которой показатели после внедрения бережливого производства выше, чем показатели до его внедрения. Таким образом, бережливое производство положительно повлияло на рост доходов вуза в расчете на одного НПП.

Рассмотрим далее изменение позиций бережливых вузов в национальных рейтингах (табл. 5). Отметим, что ПМФИ не фигурирует в рейтингах, поскольку является филиалом, а БГИИК и НГИЭУ – вследствие относительно небольших размеров.

Большая часть бережливых ООВО не относится к крупнейшим, поэтому в рейтинг 100 лучших вузов России RAEX-100 входят только НИУ «БелГУ» и СибГМУ. Для первого университета было характерно улучшение рейтинговых

Таблица 4

Динамика доходов бережливых вузов из всех источников на одного НПП, тыс. руб.

Table 4

Dynamics of lean universities' incomes from all sources per 1 scientific and pedagogical worker (in thousand rubles)

Вуз	2017 г.	2019 г.	Темп прироста, 2019 г. к 2017 г., % с учетом инфляции	
			В неизменных ценах	С учетом инфляции (по индексу потребительских цен)
БГИИК	1 892,6	2 200,2	16,3	8,2
НИУ «БелГУ»	3 021,4	3 440,8	13,9	6,0
КемГУ	2 297,3	2 579,2	12,3	4,5
КГМУ	2 963,7	2 277,7	-23,1	-28,5
КубГМУ	2 222,3	2 743,1	23,4	14,9
МГТУ	1 965,6	2 535,5	29,0	20,1
НГИЭУ	2 651,4	2 980,0	12,4	4,6
ПИМУ	1 797,4	5 500,4	206,0	184,9
ПМФИ	1 703,9	1 899,6	11,5	3,8
СибГМУ	4 973,4	5 336,8	7,3	-0,1
УдГУ	2 109,8	2 484,2	17,7	9,6

Таблица 5

Позиции бережливых вузов в национальных рейтингах, 2017–2019 годы

Table 5

Lean universities' positions in national rankings, 2017–2019

Вуз	Рейтинг лучших вузов России RAEX-100			Интерфакс – Образование. Национальный рейтинг университетов			Общая оценка изменений
	2017 г.	2018 г.	2019 г.	2017 г.	2018 г.	2019 г.	
НИУ «БелГУ»	51	47	40	20	21	20	Рост/стабильность
КемГУ	–	–	–	80	83–84	83–84	Снижение
КГМУ	–	–	–	–	313	288–289	Рост
КубГМУ	–	–	–	–	165–171	166–170	Стабильность
МГТУ	–	–	–	–	155–160	137–138	Рост
ПИМУ	–	–	–	–	143	150–154	Снижение
СибГМУ	37	40	51	49–50	48	56	Снижение
УдГУ	–	–	–	132–133	139–140	127–130	Рост/нестабильность

позиций (переход за два года с 51-го места на 40-е), второй же, напротив, переместился с 37-го места на 51-е. Эти изменения в основном коррелируют с позициями НИУ «БелГУ» и СибГМУ в Национальном рейтинге университетов от «Интерфакс – Образование».

В этом рейтинге представительство бережливых ООВО значительно выше, поскольку он охватывает около 300 вузов. Так, в 2017 году в Национальном рейтинге университетов участвовали помимо НИУ «БелГУ» и СибГМУ также КемГУ и УдГУ. КемГУ в 2018 году по сравнению с 2017 годом потерял несколько позиций, положение УдГУ было нестабильным (падение в 2018 году и подъем в 2019-м). С 2018 года в число участников данного рейтинга вошли также КГМУ, МГТУ (улучшение позиций), КубГМУ (стабильные позиции), ПИМУ (ухудшение позиций).

Таким образом, динамика положения бережливых вузов в национальных рейтингах неоднозначная. Из числа вузов, участвовавших в рейтингах с 2017 года, один сумел подняться выше, 2 вуза оказались в 2019 году ниже, место еще одного было нестабильным. Из числа вузов, получающих рейтинговые оценки с 2018 года, в 2019 году смогли улучшить позицию 2 бережливых вуза, у одного она осталась стабильной и еще у одного – ухудшилась.

Приведенные данные свидетельствуют, что внедрение бережливого производства не имеет явной взаимосвязи с продвижением вуза в национальных рейтингах. Это объясняется как объективно ограниченным по времени и масштабам использованием бережливой методологии, так

и методикой расчета самих рейтингов, в которых интегрируется большой объем показателей деятельности ООВО.

Рассмотрим далее результаты сопоставления бережливых вузов с «небережливыми». Для этого, прежде всего, следовало выбрать базу анализа. Представляется, что сравнение вузов разного статуса (опорные, национальные исследовательские, «типичные» региональные) вряд ли будет корректным в силу ограниченного их представительства в Ассоциации бережливых вузов (по одному вузу).

Поэтому остановимся на сопоставлении бережливых медицинских вузов, не имеющих особого статуса, с их «небережливыми» аналогами, сходными по размерам (численности студентов, объему доходов) и находящимися в тех же федеральных округах (табл. 6). При сравнении бережливых вузов с «небережливыми» оценивались различия в динамике основных показателей деятельности ООВО. Иными словами, ставилась задача определить, отличается ли изменение индикаторов среднего балла ЕГЭ, объемов НИОКР и доходов на одного НПП в 2017 и 2018 годах в бережливых и «небережливых» вузах.

Пример четырехпольной таблицы сопряженности для анализа приведен ниже (табл. 7).

Поскольку во всех ячейках наблюдаемые значения составляют менее 10, необходимо использовать не классический хи-квадрат, а точный критерий Фишера (двусторонний). Рассчитанное по данным табл. 7 значение критерия составляет 0,62 ($p = 0,05$). Как известно, к достоинствам данного критерия относят соответствие точному значению уровня значимости. В данном случае

Таблица 6

База для сравнения бережливых медицинских вузов с их «небережливыми» аналогами

Table 6

Comparison base of lean medical schools with their «non-lean» peers

Бережливый медицинский вуз	«Небережливый» аналог для сравнения	Основные характеристики «небережливых» вузов	
		Численность обучающихся, чел.	Доходы из всех источников, млн руб.
Кировский государственный медицинский университет (КГМУ)	Ижевская государственная медицинская академия	3 175	693
Приволжский исследовательский медицинский университет (ПИМУ)	Саратовский государственный медицинский университет	5 931	3 045
	Пермский государственный медицинский университет имени академика Е. А. Вагнера	4 092	1 224
Кубанский государственный медицинский университет (КубГМУ)	Ставропольский государственный медицинский университет	5 044	1 334
	Дагестанский государственный медицинский университет	5 976	1 278
Пятигорский медико-фармацевтический институт (ПМФИ)	Северо-Осетинская государственная медицинская академия	2834	811
	Астраханский государственный медицинский университет	4576	899

Таблица 7

Сопряженность показателей «Внедрение бережливого производства» и «Рост среднего балла ЕГЭ студентов, принятых на бюджетную форму обучения»

Table 7

«Implementation of lean manufacturing» and «Unified State Examination average score growth among students admitted to the budgetary form of education» indicators relatedness

Бережливое производство	Средний балл ЕГЭ	
	Повысился	Не повысился (понижился)
Используется	2	3
Не используется	4	3

значение эмпирического критерия Фишера выше критического, а это предполагает принятие нулевой гипотезы.

Следовательно, между бережливыми и «небережливыми» медицинскими вузами отсутствуют статистически значимые различия частоты исхода (рост или снижение среднего балла ЕГЭ у студентов-бюджетников). Это подтверждает сформулированный нами ранее вывод об отсутствии связи между динамикой среднего балла ЕГЭ у таких студентов и внедрением бережливых технологий.

Однако при анализе четырехпольной таблицы, связывающей внедрение бережливого производства с ростом или снижением объемов НИОКР, точный критерий Фишера составляет менее 0,01, что говорит о наличии достоверной

разницы между бережливыми вузами и вузами «небережливыми». Отметим также, что коэффициенты взаимной сопряженности Пирсона (0,545) и Чупрова (0,685) указывают на наличие сильной статистической связи. Это позволяет несколько иначе трактовать отсутствие статистически значимых различий в объемах НИОКР бережливых вузов в 2017–2019 годах.

Действительно, бережливые медицинские вузы не продемонстрировали однозначного роста данного показателя, но в «небережливых» медицинских вузах объем НИОКР гораздо чаще в абсолютном выражении снижался, чем рос (в 5 вузах из 7). Следовательно, бережливое производство позволяет высшим учебным заведениям с большей вероятностью сохранить или увеличить

объемы НИОКР в ситуации, когда у профильных вузов он в основном снижается (по преимуществу из-за концентрации НИОКР в ООВО с особым статусом).

Что касается показателя доходов на одного НПР, то здесь существенной связи не наблюдается [точный критерий Фишера составляет 1,00, что выше критического уровня ($p = 0,05$)]. Данный факт не вполне коррелирует с обнаруженной выше взаимосвязью между внедрением бережливого производства и ростом совокупных доходов бережливых вузов в 2019 году по сравнению с 2017 годом. На уровне выборки самих бережливых вузов рост доходов на одного НПР статистически значим, но при этом существенной разницы с группой «небережливых» вузов не наблюдается.

Тем самым рост доходов может объясняться общим для вузов страны или медицинских вузов трендом, связанным в том числе с сокращением численности НПР (например, в 2018/19 учебном году по сравнению с предыдущим учебным годом численность НПР государственных и муниципальных вузов сократилась на 9 тыс. чел., или на 3,7 %⁶). Тем не менее использование бережливого производства позволило вузам, по крайней мере, сохранить общую для отрасли динамику соотношения доходов и численности НПР.

Рассмотрим далее взаимосвязь количества проектов и мероприятий в сфере бережливого

⁶ См.: Индикаторы образования: 2020 : статистический сборник / Н. В. Бондаренко, Д. Р. Бородин, Л. М. Гохберг [и др.]. Москва : НИУ ВШЭ, 2020. 496 с.

производства с изменением основных показателей деятельности вуза (табл. 8).

Данные табл. 8 указывают на разнонаправленные тенденции: например, НИУ «БелГУ» с наибольшим числом проектов добился существенного увеличения объемов НИОКР, тогда как по другим показателям темпы прироста были значительно скромнее. Большинство бережливых вузов в 2018 и 2019 годах реализовали по 9–10 проектов и при этом пришли к разным результатам с точки зрения динамики показателей.

Расчет коэффициентов корреляции показывает, что они близки к нулю и даже по шкале Чеддока (без учета малого количества степеней свободы) не достигают значений, говорящих о наличии связи. Следовательно, для обеспечения позитивных изменений по основным направлениям деятельности вуза наличие практик бережливого производства как таковых пока важнее увеличения конкретного числа проектов. Также это указывает на важность разработки других количественных индикаторов проникновения и результативности технологий бережливого производства для более углубленного анализа происходящих в данной сфере процессов.

Заключение

Внедрение в высшие учебные заведения бережливого производства даже в весьма ограниченной временной перспективе приводит к определенным изменениям результатов их деятельности.

Таблица 8

Количество бережливых проектов и динамика изменений показателей деятельности вузов в 2017–2019 годах

Table 8

The number of lean projects and the dynamics of changes in university performance indicators, 2017–2019

Вуз	Число реализованных проектов бережливого производства, ед.	Темп прироста, 2019 г. к 2017 г., %		
		Средний балл ЕГЭ	Объем НИОКР	Доход на одного НПР
БГИИК	9	15,8	13,0	8,2
КемГУ	10	2,5	104,8	4,5
КубГМУ	10	– 8,3	– 6,1	14,9
МГТУ	9	8,5	– 12,1	20,1
НИУ «БелГУ»	43	3,3	34,5	6,0
ПМФИ	12	1,9	– 54,1	3,8
СибГМУ	5	2,8	25,94	– 0,1
УдГУ	13	3,7	17,3	9,6

Как показал проведенный статистический анализ, использование бережливых технологий позволяет ООВО – членам Ассоциации бережливых вузов добиваться увеличения доходов из всех источников в расчете на одного НПП, а также объемов НИОКР уже в течение двух лет. Это непосредственно связано с потенциалом бережливого производства в повышении ценности для стейкхолдеров при одновременном сокращении непроизводительных затрат времени и других ресурсов. Хотя при сравнительном анализе с вузами, не использовавшими бережливые технологии, различия динамики доходов перестают быть статистически значимыми, бережливое производство позволило, как минимум, соответствовать отраслевым трендам.

Наряду с этим в разрезе сравнения группы бережливых вузов с вузами «небережливыми» обнаруживаются различия в динамике общего объема НИОКР с учетом инфляции. Следовательно, в ситуации растущего неравенства вузов по объемам НИОКР (во многих ООВО они не превышают 5–15 млн руб.) бережливые инструменты позволяют сохранять темпы прироста на среднем по всему кругу вузов уровне и опережать конкурирующие ООВО аналогичного типа. Таким образом, использование бережливых технологий позитивно сказывается на научной деятельности вуза и динамике его доходов по отношению к численности НПП. В то же время бережливое производство, конечно, нельзя считать панацеей, позволяющей решить все проблемы вуза. Например, рационализация работы приемных комиссий пока не привела к росту среднего балла ЕГЭ студентов, поступивших на бюджетную форму обучения в бережливые вузы, поскольку даже идеально организованная работа приемной комиссии – это не тот фактор, который является определяющим для обладателей высоких баллов.

Тем не менее внедрение бережливого производства имеет большой потенциал для отечественных вузов, его вполне целесообразно использовать и в сфере организации внутренних вспомогательных, обслуживающих процессов, и в сфере управления научно-исследовательскими проектами. В то же время выводы представленной работы пока носят предварительный характер в силу ограниченности как количественных данных по проникновению бережливого производства, так и сроков его использования российскими вузами.

Поэтому в перспективе целесообразны как расширение применения бережливых технологий в ООВО любого типа и статуса (тем более что проекты бережливого производства не требуют

значительных вложений и быстро окупаются), так и накопление, формирование, систематизация информации о проводимых в этой сфере мероприятиях и их результатах. Пока информации о бережливых проектах недостаточно, она плохо структурирована и формализована, что очень затрудняет серьезные исследования, основанные на количественной стратегии. В этом отношении автор разделяет предложение С. А. Гайворонской о необходимости разработки унифицированного рейтинга бережливости для вузов [31]. Кроме того, целесообразна разработка ряда конкретных количественных показателей, оценивающих проникновение бережливых технологий, интенсивность их использования и степень охвата разных направлений деятельности вуза. Это позволит более полно исследовать воздействие бережливого производства на широкий круг результатов деятельности высших учебных заведений, а также на трансформацию вузовского менеджмента.

Список литературы

1. Управление университетом: итоги трансформации / А. К. Ключев, О. Б. Томилин, И. М. Фадеева, О. О. Томилин // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 1 (113). С. 93–104. DOI 10.15826/umpa.2018.01.009.
2. Губа Е. С., Соколов М. М., Цивинская А. О. Фиктивная эффективность: что на самом деле оценивал мониторинг эффективности образовательных организаций // Вопросы образования. 2020. № 1. С. 97–125. DOI 10.17323/1814-9545-2020-1-97-125.
3. Прохоров А. П., Блинов В. Н. Дефициты и парадоксы рынка высшего образования в России и его организации в российских вузах: что можно изменить? // Университетское управление: практика и анализ. 2019. Т. 23, № 1/2. С. 165–176. DOI 10.15826/umpa.2019.01-2.014.
4. Funck E., Karlsson T. Twenty-Five Years of Studying New Public Management in Public Administration: Accomplishments and Limitations Financial Accounting & Management in Governments // Public Services and Charities. 2019. Vol. 35, Article 3, nr 12214. DOI 10.1111/faam.12214.
5. Bolotov V., Motova G., Navodnov V. The Monitoring of Monitoring: What's Wrong with the Ministry's New Approach to Supervision of Effectiveness of Higher Education Institutions' Performance? // Университетское управление: практика и анализ. 2019. Т. 23, № 3. С. 5–13. DOI 10.15826/umpa.2019.03.015.
6. Taylor J., Baines C. Performance Management in UK Universities: Implementing the Balanced Scorecard // Journal of Higher Education Policy and Management. 2012. Vol. 34, nr 2. P. 111–124. DOI 10.1080/1360080X.2012.662737.
7. Murphy D., McGrath D. A Success/Failure Paradox: Reflection on a University-Community Engagement in Australia // Journal of Higher Education Policy and Management. 2018. Vol. 40, nr 4. P. 321–341. DOI 10.1080/1360080X.2018.1482102.

8. Entrepreneurship Education in Russia: Influence of Regional Stakeholders / A. A. Yashin, D. Williams, A. K. Klyuev, A. P. Bagirova // Университетское управление: практика и анализ. 2019. Т. 23, № 5. С. 64–74. DOI 10.15826/umpa.2019.05.042.
9. Enders J., Westerheijden D. F. The Dutch Way of New Public Management. A Critical Perspective on Quality Assurance in Higher Education // Policy and Society. 2014. Vol. 33, nr 3. P. 189–198. DOI 10.1016/j.polsoc.2014.07.004.
10. Sims M. Neoliberalism and New Public Management in an Australian University. The Invisibility of Our Take-Over // Australian Universities' Review. 2019. Vol. 61, nr 1. P. 22–30.
11. Вольчик В. В. Нарративы и понимание экономических институтов // Terra Economicus. 2020. Т. 18, № 2. С. 49–69. DOI 10.18522/2073-6606-2020-18-2-49-69.
12. Курбатова М. В., Донова И. В., Каган Е. С. Оценка изменений положения преподавателей российских вузов // Мир России. 2017. Т. 26, № 3. С. 90–116. DOI 10.17323/1811-038X-2017-26-3-90-116.
13. Курбатова М. В., Донова И. В. Эффективный контракт в высшем образовании: результаты реализации проекта // Journal of Institutional Studies. 2019. Т. 11, № 2. С. 122–145. DOI 10.17835/2076-6297.2019.11.2.122-145.
14. Оно Т. Производственная система Тойоты: уходя от массового производства. Москва : Институт комплексных стратегических исследований, 2012. 208 с.
15. Джонс Д., Вумек Д. Бережливое производство. Как избавиться от потерь и добиться процветания вашей компании. Москва : Альпина Паблишер, 2020. 472 с.
16. Гайворонская С. А. Практика внедрения бережливых технологий в систему управления вузом: проектный подход // Университетское управление: практика и анализ. 2019. Т. 23, № 4. С. 104–115. DOI 10.15826/umpa.2019.04.032.
17. Давыдова Н. С. Бережливое образование: от локальных проектов к формированию системы менеджмента бережливого производства // Проектная и бережливая синергия как фактор повышения производительности труда (образование) : сборник материалов форума. Белгород : Издательский дом «Белгород», 2018. С. 4–11.
18. Давыдова Н. С. Применение принципов и методов бережливого производства в вузах // Бережливое мышление: вопросы смыслообразования и мотивации : сборник материалов IV Международной научно-практической лин-конференции / Удмуртский государственный университет. Ижевск, 2018. С. 35–44.
19. Nicholson A., Pakgohar A. Lean Thinking in a UK University Law Clinic: A Reflective Case Study // International Journal of Clinical Legal Education. 2020. Vol. 27, nr 1. P. 171–203.
20. Hess J. D., Benjamin B. A. Applying Lean Six Sigma Within the University: Opportunities for Process Improvement and Cultural Change // International Journal of Lean Six Sigma. 2015. Vol. 6, nr 3. P. 249–262. DOI 10.1108/IJLSS-12-2014-0036.
21. Emiliani B. Lean University: A Guide to Renewal and Prosperity. Wethersfield : The CLBM, LLC, 2015. 170 p.
22. Emiliani B. Leaders Lost in Transformation // Leadership & Organization Development Journal. 2005. Vol. 26, nr 5. P. 370–387. DOI 10.1108/01437730510607862.
23. A Comparative Study of Lean Implementation in Higher and Further Education Institutions in the UK / A. Thomas, J. Antony, M. Francis, R. Fisher // International Journal of Quality and Reliability Management. 2015. Vol. 32, nr 9. P. 982–996. DOI 10.1108/IJQRM-09-2014-0134.
24. A Review and Perspective on Lean in Higher Education / W. Balzer, D. Francis, T. Krehbiel, N. Shea // Quality Assurance in Education. 2016. Vol. 24, nr 4. P. 442–462. DOI 10.1108/QAE-03-2015-0011.
25. Ваганова О. В., Кумаргей А. С. Повышение качества образовательных услуг на основе внедрения технологий бережливого производства в НИУ «БелГУ» // Научный результат. Экономические исследования. 2019. Т. 5, № 1. С. 3–10. DOI 10.18413/2409-1634-2019-5-1-0-1.
26. Лихошерстова Г. Н. Алгоритм формирования современной системы «Бережливое производство в вузе» // Научный результат. Экономические исследования. 2019. Т. 5, № 1. С. 33–42. DOI 10.18413/2409-1634-2019-5-1-0-4.
27. Верменникова Л. В., Лутишко А. Н., Веселова Д. В. Lean-технологии как эффективный способ трансформации процессов и внедрения цифровых технологий в образовательной организации // Вестник Удмуртского университета. Серия «Экономика и право». 2020. Т. 30, № 3. С. 325–332. DOI 10.35634/2412-9593-2020-30-3-325-332.
28. Устюжанцева А. Н. Бережливое производство как инструмент повышения экономической безопасности организации (на примере ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет») // Экономические и социальные факторы развития народного хозяйства : сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции аспирантов и магистрантов. Ханты-Мансийск : Изд-во Югорского гос. ун-та, 2017. С. 90–99.
29. Козырьков Р. В. Внутренние условия и концепции совершенствования управления региональной организацией высшего образования // Baikal Research Journal. 2017. Т. 8, № 3. С. 15. DOI 10.17150/2411-6262.2017.8(3).15.
30. Исследование условий реализации концепции бережливого производства на базе творческого вуза / С. И. Курганский, О. А. Киреева, И. Е. Белогорцева, Ю. В. Бовкунова // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2019. № 3. С. 19–26. DOI 10.20339/AM.03-19.019.
31. Гайворонская С. А. Методика реализации бережливых проектов. Система запуска и реализации проектов : материалы семинара «Бережливый вуз: работа в ассоциации» // Ассоциация бережливых вузов : [сайт]. URL: <http://assocbv.ru/upload/gauvorovskaya.pdf> (дата обращения: 11.11.2020).

References

1. Klyuev A. K., Tomilin O. B., Fadeeva I. M., Tomilin O. O. Upravlenie universitetom: itogi transformatsii [University Management: Transformation Scenarios]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 2018, vol. 22, nr 1 (113), pp. 93–104. doi 10.15826/umpa.2018.01.009. (In Russ.).
2. Guba E. S., Sokolov M. M., Tsivinskaya A. O. Fiktivnaya effektivnost': chto na samom dele

otsenival monitoring effektivnosti obrazovatel'nykh organizatsii [Fictitious Efficiency: What the Russian Survey of Performance of Higher Education Institutions Actually Assessed]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies], 2020, nr 1, pp. 97–125. doi 10.17323/1814-9545-2020-1-97-125. (In Russ.).

3. Prokhorov A. P., Blinov V. N. Defitsity i paradoksy rynka vysshogo obrazovaniya v Rossii i ego organizatsii v rossiiskikh vuzakh: chto mozžno izmenit'? [Deficiencies and Paradoxes of the Higher Education Market in Russia and its Organization in Russian Universities: What Can Be Changed?]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 2019, vol. 23, nr 1/2, pp. 165–176. doi 10.15826/umpa.2019.01-2.014. (In Russ.).

4. Funck E., Karlsson T. Twenty-Five Years of Studying New Public Management in Public Administration: Accomplishments and Limitations Financial Accounting & Management in Governments. *Public Services and Charities*, 2019, vol. 35, article 3, nr 12214. doi 10.1111/faam.12214. (In Eng.).

5. Bolotov V., Motova G., Navodnov V. The Monitoring of Monitoring: What's Wrong with the Ministry's New Approach to Supervision of Effectiveness of Higher Education Institutions' Performance? *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 2019, vol. 23, nr 3, pp. 5–13. doi 10.15826/umpa.2019.03.015. (In Eng.).

6. Taylor J., Baines C. Performance Management in UK Universities: Implementing the Balanced Scorecard. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2012, vol. 34, nr 2, pp. 111–124. doi 10.1080/1360080X.2012.662737. (In Eng.).

7. Murphy D., McGrath D. A Success/Failure Paradox: Reflection on a University-Community Engagement in Australia. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2018, vol. 40, nr 4, pp. 321–341. doi 10.1080/1360080X.2018.1482102. (In Eng.).

8. Yashin A. A., Williams D., Klyuev A. K., Bagirova A. P. Entrepreneurship Education in Russia: Influence of Regional Stakeholders. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 2019, vol. 23, nr 5, pp. 64–74. doi 10.15826/umpa.2019.05.042. (In Eng.).

9. Enders J., Westerheijden D. F. The Dutch Way of New Public Management. A Critical Perspective on Quality Assurance in Higher Education. *Policy and Society*, 2014, vol. 33, nr 3, pp. 189–198. doi 10.1016/j.polsoc.2014.07.004. (In Eng.).

10. Sims M. Neoliberalism and New Public Management in an Australian University. The Invisibility of Our Take-Over. *Australian Universities' Review*, 2019, vol. 61, nr 1, pp. 22–30. (In Eng.).

11. Vol'chik V. V. Narrativy i ponimanie ekonomicheskikh institutov [Narratives and Understanding of Economic Institutions]. *Terra Economicus*, 2020, vol. 18, nr 2, pp. 49–69. doi 10.18522/2073-6606-2020-18-2-49-69. (In Russ.).

12. Kurbatova M. V., Donova I. V., Kagan E. S. Otsenka izmenenii polozheniya prepodavatelei rossiiskikh vuzov [Changes in the Standing of Lecturers at Russian Higher Education Institutions]. *Mir Rossii* [Universe

of Russia], 2017, vol. 26, nr 3, pp. 90–116. doi 10.17323/1811-038X-2017-26-3-90-116. (In Russ.).

13. Kurbatova M. V., Donova I. V. Effektivnyi kontrakt v vysshem obrazovanii: rezul'taty realizatsii proekta [Effective Contract in Higher Education: Some Results of Project Implementation]. *Journal of Institutional Studies*, 2019, vol. 11, nr 2, pp. 122–145. doi 10.17835/2076-6297.2019.11.2.122-145. (In Russ.).

14. Ohno T. Proizvodstvennaya sistema Toioty. Ukhodya ot massovogo proizvodstva [Toyota Production System. Beyond Large-Scale Production], Moscow, Institut kompleksnykh strategicheskikh issledovaniy, 2012, 208 p. (In Russ.).

15. Jones D., Womack J. Berezhlyvoe proizvodstvo. Kak izbavit'sya ot poter' i dobit'sya protsvetaniya vashei kompanii [Lean Thinking: Banish Waste and Create Wealth in Your Corporation]. Moscow, Al'pina Publisher, 2020, 472 p. (In Russ.).

16. Gayvoronskaya S. A. Praktika vnedreniya berezhlyvykh tekhnologii v sistemu upravleniya vuzom: proektnyi podkhod [Practice of Introducing Lean Technologies into the University Management System: a Project Approach]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 2019, vol. 23, nr 4, pp. 104–115. doi 10.15826/umpa.2019.04.032. (In Russ.).

17. Davydova N. S. Berezhlyvoe obrazovanie: ot lokal'nykh proektov k formirovaniyu sistemy menedzhmenta berezhlyvogo proizvodstva [Lean Education: from Local Projects to the Formation of a Lean Production Management System]. In: *Proektnaya i berezhlyvaya sinergiya kak faktor povysheniya proizvoditel'nosti truda (obrazovanie): sbornik materialov foruma* [Proceedings of the Forum «Project and Lean Synergy as a Factor in Increasing Labor Productivity»], Belgorod, 2018, pp. 4–11. (In Russ.).

18. Davydova N. S. Primenenie printsipov i metodov berezhlyvogo proizvodstva v vuzakh [Application of Principles and Methods of Lean Production in Universities]. In: *Berezhlyvoe myshlenie: voprosy smysloobrazovaniya i motivatsii: sbornik materialov IV Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi lin-konferentsii* [Proceedings of the IV International Scientific-Practical Lean-Conference «Lean Thinking: Questions of Meaning and Motivation»], Izhevsk, 2018, pp. 35–44. (In Russ.).

19. Nicholson A., Pakgohar A. Lean Thinking in a UK University Law Clinic: A Reflective Case Study. *International Journal of Clinical Legal Education*, 2020, vol. 27, nr 1, pp. 171–203. (In Eng.).

20. Hess J. D., Benjamin B. A. Applying Lean Six Sigma Within the University: Opportunities for Process Improvement and Cultural Change. *International Journal of Lean Six Sigma*, 2015, vol. 6, nr 3, pp. 249–262. doi 10.1108/IJLSS-12-2014-0036. (In Eng.).

21. Emiliani B. Lean University: A Guide to Renewal and Prosperity, Wethersfield, The CLBM, LLC, 2015, 170 p. (In Eng.).

22. Emiliani B. Leaders Lost in Transformation. *Leadership & Organization Development Journal*, 2005, vol. 26, nr 5, pp. 370–387. doi 10.1108/01437730510607862. (In Eng.).

23. Thomas A., Antony J., Francis M., Fisher R. A Comparative Study of Lean Implementation in Higher and

Further Education Institutions in the UK. *International Journal of Quality and Reliability Management*, 2015, vol. 32, nr 9, pp. 982–996. doi 10.1108/IJQRM-09-2014-0134. (In Eng.).

24. Balzer W., Francis D., Krehbiel T., Shea N. A Review and Perspective on Lean in Higher Education. *Quality Assurance in Education*, 2016, vol. 24, nr 4, pp. 442–462. doi 10.1108/QAE-03-2015-0011. (In Eng.).

25. Vaganova O. V., Kumargei A. S. Povyshenie kachestva obrazovatel'nykh uslug na osnove vnedreniya tekhnologii berezhlivogo proizvodstva v NIU «BelGU» [Improving the Quality of Educational Services through the Introduction of Lean Production Techniques in BelsU]. *Nauchnyi rezul'tat. Ekonomicheskie issledovaniya* [Research Result. Economic Research], 2019, vol. 5, nr 1, pp. 3–10. doi 10.18413/2409-1634-2019-5-1-0-1. (In Russ.).

26. Likhosherstova G. N. Algoritm formirovaniya sovremennoi sistemy «Berezhlivoe proizvodstvo v vuze» [The Algorithm of Formation of the Modern System «Lean Production in High School»]. *Nauchnyi rezul'tat. Ekonomicheskie issledovaniya* [Research Result. Economic Research], 2019, vol. 5, nr 1, pp. 33–42. doi 10.18413/2409-1634-2019-5-1-0-4. (In Russ.).

27. Vermennikova L. V., Lupishko A. N., Veselova D. V. Lean-tekhnologii kak effektivnyi sposob transformatsii protsessov i vnedreniya tsifrovyykh tekhnologii v obrazovatel'noi organizatsii [Lean Technologies as an Effective Way of Transforming Processes and Introducing Digital Technologies in an Educational Institution]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya «Ekonomika i pravo»*, 2020, vol. 30, nr 3, pp. 325–332. doi 10.35634/2412-9593-2020-30-3-325-332. (In Russ.).

28. Ustyuzhantseva A. N. Berezhlivoe proizvodstvo kak instrument povysheniya ekonomicheskoi bezopasnosti organizatsii (na primere FGBOU VO «Yugorskii gosudarstvennyi universitet») [Lean Production as an Instrument to Improve the Economic Security of the Organization (on the example of Ugra State University)]. In: *Ekonomicheskie i sotsial'nye faktory razvitiya narodnogo khozyaistva: sbornik materialov II Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii aspirantov i magistrantov* [Proceedings of the II All-Russian Scientific and Practical Conference of Graduate and Master Students «Economic and social Factors of the Development of the National Economy»], Hanty-Mansijsk, 2017, pp. 90–99. (In Russ.).

29. Kozyr'kov R. V. Vnutrennie usloviya i kontseptsii sovershenstvovaniya upravleniya regional'noi organizatsiei vysshego obrazovaniya [Internal Conditions and Concepts of Improving Management of a Regional Higher Education Organization]. *Baikal Research Journal*, 2017, vol. 8, nr 3, p. 15. doi 10.17150/2411-6262.2017.8(3).15. (In Russ.).

30. Kurganskii S. I., Kireeva O. A., Belogortseva I. E., Bovkunova Yu. V. Issledovanie uslovii realizatsii kontseptsii berezhlivogo proizvodstva na baze tvorcheskogo vuza [Study of the conditions for implementing the concept of lean production on the basis of a creative university]. *Alma Mater (Vestnik vysshei shkoly)* [Higher School Herald], 2019, nr 3, pp. 19–26. doi 10.20339/AM.03-19.019. (In Russ.).

31. Gayvoronskaya S. A. Metodika realizatsii berezhlivykh proektov. Sistema zapuska i realizatsii proektov» [Methods for Implementing Lean Projects. System for Launching and Implementing Projects]. Available at: <http://assocbv.ru/upload/gauvorovskaya.pdf> (accessed 11.11.2020). (In Russ.).

Рукопись поступила в редакцию 29.09.2020
Submitted on 29.09.2020

Принята к публикации 02.12.2020
Accepted on 02.12.2020

Информация об авторе / Information about the author

Челомбитко Анна Николаевна – кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента им. И. П. Поварича, Институт экономики и управления, Кемеровский государственный университет; +7 3842 39-68-99; achelombitko@inbox.ru; ORCID ID0000-0001-6119-0299.

Anna N. Chelombitko – PhD (Economics), Associate Professor, Department of Management named after I. P. Povarich, Institute of Economics and Management, Kemerovo State University; +7 3842 39-68-99; achelombitko@inbox.ru; ORCID ID0000-0001-6119-0299.





DOI 10.15826/umpa.2020.04.039

МОДЕЛЬ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ О ПОКУПКЕ ПРИ ВЫБОРЕ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ

О. Н. Балаева, М. К. Обущарова

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

Аннотация. Традиционно используемые в маркетинге модели принятия решения о покупке могут быть применимы и в отношении выбора абитуриентами (покупателями) образовательной программы. Процесс принятия решения о выборе магистерской программы требует особого изучения, поскольку он отличается от процесса принятия решения о поступлении в вуз для обучения по программе бакалавриата. Необходима «настройка» коммуникационного и маркетингового инструментария на ту или иную стадию, которую проходят студенты в процессе принятия решения. Однако в имеющихся на сегодня исследованиях отсутствует системный подход к рассмотрению этапов принятия решения о покупке применительно к выбору магистерской программы. В данной исследовательской статье представлена модель принятия решения о выборе магистерской программы, которая отражает динамику и временные рамки прохождения студентами с первого по четвертый курс бакалавриата различных этапов процесса принятия решения. Эмпирической базой исследования являются данные опроса студентов 1–4-го курсов бакалавриата НИУ ВШЭ различных направлений, проведенного в 2019 году. Для построения модели на основе результатов проведенного исследования факторов и источников информации, влияющих на выбор студентов, были выявлены временные характеристики прохождения студентами бакалавриата основных этапов процесса принятия решения о покупке (этапы «Осознание проблемы», «Поиск информации» и «Оценка вариантов»). Предлагаемая модель позволит магистерским программам корректировать свои коммуникационные стратегии с учетом особенностей выявленных этапов, что обеспечит планомерное воздействие на потенциального потребителя на протяжении всего процесса принятия им решения о выборе магистерской программы.

Ключевые слова: образовательная программа, выбор магистерской программы, модель принятия решения о покупке, этапы процесса принятия решения о покупке, продвижение магистерской программы, студент как покупатель
Для цитирования: Балаева О. Н., Обущарова М. К. Модель принятия решения о покупке при выборе магистерской программы // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24, № 4. С. 116–129. DOI 10.15826/umpa.2020.04.039.

DOI 10.15826/umpa.2020.04.039

PURCHASE DECISION MODEL IN THE CONTEXT OF CHOOSING A MASTER'S PROGRAM

O. N. Balaeva, M. K. Obushcharova

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

Abstract. Models of making a purchase decision, traditionally used in marketing, can also be applied to the choice of applicants (buyers) of an educational program. Decision-making process on choosing a master's program differs from the one of admission to a bachelor's degree, and thus demands a special study. It is necessary to «tune» the communication and marketing tools for each stage passed by a student in the decision-making process. However, the existing research lacks a systematic approach to considering the stages of making a purchase decision as far as a master's program choice

is concerned. This paper presents a master's program purchase decision model, which reflects the dynamics and time frames of the decision-making process passing various stages from the first to the fourth year of the bachelor's degree. The empirical basis of the study is the data of a 2019 survey of HSE one-to-four-year undergraduates specializing in different spheres. To construct the model based on the study of factors and sources of information influencing the students' choice, there were identified the time intervals of the main stages (understanding the problem, searching for information, and alternatives evaluation) of the students' purchasing decision process. The proposed model will allow master's programs to improve their communication strategies, considering the characteristics of various stages, which should provide a systematic influence over a potential consumer within the decision-making process when choosing a master's program.

Keywords: educational program, master's program choice, purchase decision model, stages of the decision-making process, master's program promotion, student as a buyer

For citation: Balaeva O. N., Obushcharova M. K. Purchase Decision Model in the Context of Choosing a Master's Program. *University Management: Practice and Analysis*, 2020; 24 (4): pp. 116–129. doi 10.15826/umpa.2020.04.039. (In Russ.).

Введение

Рынок образовательных услуг России терпел за последние десятилетия серьезные изменения. Количество организаций, осуществляющих образовательную деятельность по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры, с 2010 года значительно снизилось: с 1 115 в 2010/11 учебном году до 741 в 2018/19-м [1]. Это во многом связано с политикой Министерства образования РФ, направленной на повышение качества образовательных услуг (в соответствии с этой политикой были отозваны лицензии у значительного числа вузов, не подтвердивших должный уровень качества предоставляемых услуг), а также с процессами слияний и поглощений в сфере высшего образования. Общее количество студентов тоже сократилось: с 7 049,8 тыс. человек в 2010/11 учебном году до 4 161,7 тыс. человек в 2018/19-м. При этом интерес к магистерскому образованию возрос: в 2018/19 учебном году на программы магистратуры поступили 536,2 тыс. человек, в то время как в 2014/15-м – только 227 тыс. человек [1]. Таким образом, появились очевидные предпосылки для роста конкуренции между образовательными программами магистратуры.

В этих условиях для образовательных программ все более актуальными становятся вопросы формирования эффективной маркетинговой и коммуникационной стратегии. L. Hubbel [2] утверждает, что падение спроса на некоторые программы зачастую обусловлено не только экономическими и социальными факторами, но и неэффективным маркетингом. Несмотря на наличие у многих образовательных программ явных конкурентных преимуществ и выраженной идентичности, при выстраивании коммуникационной стратегии с потребителями данных продуктов нередко возникают сложности [3]. Развитие маркетинговых и коммуникационных стратегий вузов и отдельных образовательных программ

необходимо для того, чтобы привлечь как можно больше талантливых и нацеленных на обучение студентов [4].

Активное использование вузами и системами высшего образования маркетинговых подходов позволяет рассматривать спрос на образовательные услуги «как результат коммуникационного и маркетингового влияния на потребителей со стороны “продавцов” и собственных представлений потребителей о продукте, основанных на опыте и стереотипах, тиражируемых массовой культурой и СМИ» [5, 469]. Соответственно, традиционно используемые в маркетинге модели принятия решения о покупке, под которыми понимается описание этапов, преодолеваемых потребителем на пути к принятию решения вплоть до его осуществления [6], могут быть применимы и для выбора образовательной программы [7–9]. Но при этом надо обязательно учитывать специфику предлагаемого продукта [10, 11], которая влияет на характеристики, учитываемые в модели, такие как скорость прохождения этапов принятия решения о покупке, значимость отдельных этапов, их временные рамки, переходы между ними и т. д. [6].

Современные студенты в основном ориентированы на многоступенчатое образование и последовательно формируют свои требования к бакалавриату, магистратуре, аспирантуре [12]. При этом процесс принятия решения о выборе магистерской программы существенно отличается от процесса принятия решения о выборе программы бакалавриата. Студенты к этому времени уже имеют опыт обучения, а зачастую и опыт работы, они более осведомлены о ситуации на рынке труда [13], что обуславливает необходимость отдельного изучения указанного процесса [5]. Отметим, что исследования по данной проблематике крайне немногочисленны. Практика же показывает, что коммуникационные инструменты при продвижении магистерских программ используются

без учета того, что студенты могут находиться на разных стадиях принятия решения о покупке, и требуется «настройка» коммуникационно-го и маркетингового инструментария на ту или иную стадию.

Для ликвидации лакуны в изучении процесса принятия решения о выборе магистерской программы мы исследовали особенности прохождения студентами основных этапов данного процесса (этапы «Осознание проблемы», «Поиск информации», «Оценка вариантов»). Этот процесс можно формализовать с помощью модели, описывающей указанные этапы и их характеристики, что открывает возможность системного подхода к построению коммуникационной стратегии при продвижении магистерских программ.

Целью выполненного нами исследования являлось формирование модели процесса принятия решения о выборе магистерской программы, которая отражает динамику и временные рамки прохождения студентами 1–4-го курсов бакалавриата этапов данного процесса и учитывает факторы и источники информации, влияющие на выбор на том или ином этапе. Эмпирической базой исследования послужили данные опроса студентов 1–4-го курсов бакалавриата НИУ ВШЭ различных направлений, проведенного в 2019 году.

Теоретическая база исследования

В соответствии с классической моделью покупательского поведения Ф. Котлера побудительные факторы маркетинга (товар, цена, методы распространения и продвижения) приведут к ожидаемым ответным реакциям со стороны потребителя лишь при условии понимания того, что происходит в «черном ящике» сознания покупателя [6]. В «черном ящике» – две составляющие. Первая – это характеристики покупателя, оказывающие влияние на то, как он воспринимает раздражители (побудительные факторы маркетинга, экономические, научно-технические, политические и культурные факторы) и реагирует на них. Вторая составляющая – сам процесс принятия решения о покупке, от которого зависит ее результат.

Подходы к анализу процесса принятия решения о покупке, как правило, фокусируются на изучении отдельных этапов этого процесса и/или базируются на исследовании факторов, влияющих на поведение потребителей (социальные, экономические, поведенческие и т. д.) [7]. На основе полученных данных строятся различные модели принятия решений о покупке, которые в той или иной степени объясняют поведение потребителей

и помогают продавцу «довести» своего покупателя до успешного акта купли-продажи.

Выделяют два типа моделей принятия решения о покупке: линейные и динамические [14]. Модели первого типа основаны на линейном принципе построения этапов процесса принятия решения с учетом отдельных факторов, влияющих на поведение потребителей (это, например, модели, предложенные F. M. Nicosia [15]; J. A. Howard, J. N. Sheth [16]; J. F. Engel, D. T. Kollat, R. D. Blackwell [17]; J. F. Engel, R. D. Blackwell, P. W. Miniard [18]; P. M. Lee [19]; W. K. Darley, C. Blankson, D. J. Luethge [20], а также классическая модель Ф. Котлера [6]). Модели второго типа (динамические) учитывают, что в условиях широкой доступности информации о продукте и ее постоянного обновления траектория принятия решения о покупке у каждого потребителя становится менее предсказуемой и неоднозначной, на любом этапе данного процесса могут появиться новые альтернативы или даже новая потребность. К динамическим моделям процесса принятия решения о покупке можно отнести, например, модели, предложенные D. Court, D. Elzinga, S. Mulder, O. J. Vetvik [21], S. Karimi [22], D. Armano [23].

Также модели принятия решения о покупке классифицируются на компенсаторные и некомпенсаторные [6]. Некомпенсаторные модели предполагают «упрощенные» способы принятия решений исходя из предпосылки, что потребитель не хочет тратить много сил и времени на подбор и оценку альтернатив. Решение о покупке человек принимает быстро, но при этом велик риск неоптимального выбора. Компенсаторные модели принятия решения предполагают интенсивный поиск альтернатив, определение критериев выбора и их значимости, а также оценивание альтернатив по разработанным критериям. В данных моделях учитывается более широкий спектр факторов, процесс принятия решения – поэтапный и более длительный, чем в некомпенсаторных моделях.

При выборе образовательной траектории проводится длительный и тщательный поиск информации об университетах и программах [24]. Потенциальный покупатель обращается к различным группам источников, чтобы принять взвешенное решение, и это позволяет отнести процесс принятия решения о покупке при выборе магистерской программы к компенсаторным моделям. Кроме того, в современных условиях открытости, доступности информации об образовательных программах и постоянного ее обновления можно определить модель принятия решения о покупке магистерской программы как динамическую. Для

построения динамической компенсаторной модели принятия решения о покупке необходимым условием служит определение особенностей прохождения покупателями различных этапов процесса принятия решения, чему и посвящено наше исследование.

Основой для исследования послужила компенсаторная модель процесса покупки, предложенная Ф. Котлером [6], которая считается классическим подходом к описанию процесса принятия решения о покупке [14]. В соответствии с данной моделью процесс покупки состоит из нескольких последовательных этапов (рис. 1). Но, как отмечает Ф. Котлер, реальный путь потребителя может отличаться от пути, представленного в модели, отдельные этапы могут либо пропускаться, либо стоять в другом порядке. Это зависит от специфики товара, частоты покупок и других факторов.

Проведенное нами исследование сфокусировано на первых трех этапах представленной модели. Именно на данных этапах продавец, грамотно используя арсенал маркетинговых и коммуникационных инструментов, может оказывать влияние на потребителя, направляя его выбор в «нужную» сторону.

Модель процесса покупки по Ф. Котлеру применима и к процессу принятия решения о выборе магистерской программы (см., например, [7]). Студент бакалавриата в определенный момент принимает решение о необходимости обучения по программе магистратуры вообще (этап «Осознание проблемы»). После этого он может не сразу приступить к поиску информации, довольствуясь лишь общим представлением о программах магистратуры. Этап «Поиск информации» студент бакалавриата проходит, активно задействуя различные источники для понимания характеристик тех или иных магистерских программ. Далее наступает очередь этапа «Оценка вариантов»: информация о программах уже получена, и основное внимание направлено на их сравнение. На этом этапе студент определяется с тем, какие факторы и критерии играют для него наиболее важную роль в принятии решения о выборе магистерской программы.

В большинстве исследований, посвященных проблеме выбора абитуриентами образовательной

программы, изучаются лишь отдельные аспекты процесса принятия решения о покупке. Так, например, обозначается проблема недостаточной информированности студентов об образовательных программах. N. Misran и его соавторы выявили связь между невысоким интересом абитуриентов к некоторым магистерским образовательным программам и недостаточной осведомленностью об особенностях этих программ [4]. В ряде работ изучаются каналы коммуникации, с помощью которых потенциальные студенты магистратуры получают информацию о программах. K. Golubic и J. Lasic-Lasic предлагают университетам (факультетам, программам) интегрировать свою коммуникационную стратегию с помощью развития не только сайта или блога программы, но и страниц, чатов и форумов в социальных сетях [25], что открывает дополнительные возможности маркетинга и брендинга (например, установление более тесного эмоционального контакта с потребителем) [26]. E. Crescitelli и T. Mandakovic среди наиболее значимых каналов коммуникации выделяют буклеты, выставки и другие мероприятия, а также онлайн-ресурсы, подчеркивая при этом особую значимость лидеров мнений [27].

Однако надо отметить, что имеющиеся на сегодня исследования источников информации об образовательных программах не затрагивают такой значимый аспект, как включенность поиска информации в модель процесса принятия решения о покупке. Между тем для выстраивания эффективной коммуникационной стратегии в отношении покупки магистерских программ крайне важно понимание, в какой момент потенциальные потребители находятся на этапе «Поиск информации», а когда переходят на этап «Оценка вариантов».

Значительная часть исследований проблемы выбора образовательной программы посвящена выявлению факторов, влияющих на принятие решения о покупке (см., например, [7, 8, 12, 28–33]). Среди этих факторов – имидж, престиж программы, трудоустройство выпускников, академическая программа, репутация вуза и образовательной программы, оцениваемая как в части качества предоставляемых знаний, так и с позиции работодателей [7, 34, 35]. В ряде работ образование

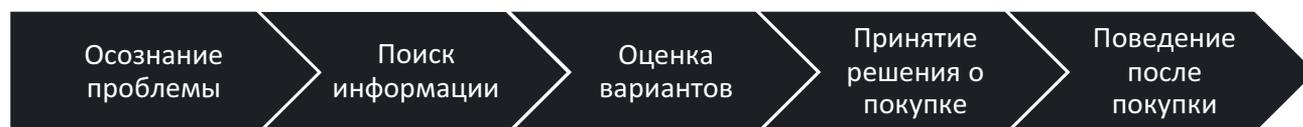


Рис. 1. Модель процесса покупки по Ф. Котлеру [6, 166]

Fig. 1. P. Kotler's model of consumers' purchase process [6, 166]

рассматривается как составляющая карьерной стратегии [36] и как детерминанта будущего стиля жизни, окружения и ключевых целей индивида [37], поэтому особая важность придается таким факторам, как перспективы дальнейшего трудоустройства по специальности (востребованность выпускников на рынке труда), рейтинг вуза с позиции работодателей [33, 36] и престижность профессии [37].

Также выделяют несколько групп факторов, влияющих на мотивацию выбора абитуриентами специальности: духовные мотивы (интерес к программе и ее социальная значимость); материальные мотивы (зарплата и условия труда по специальности); косвенные мотивы (влияние родителей, удобное месторасположение учебного корпуса); пассивные мотивы (хорошая успеваемость по соответствующим предметам) [38]. Рассматриваются также факторы, ограничивающие выбор образовательной траектории индивида, – успеваемость, уровень подготовки и дополнительных занятий, посещаемых будущим студентом, размер семейного капитала (доход семьи, уровень образования родителей, состав семьи и занятость членов семьи, место жительства) [32]. Выбор образовательной программы во многом зависит и от образовательного капитала индивида – капитала символического (престижность вуза, специальности), социального (социальное положение) и культурного (культурный уровень семьи, приобретенные знания и навыки) [8].

Следует отметить, что все вышеперечисленные аспекты, связанные с выбором образовательной программы, рассматривались, как правило, в контексте получения основного высшего образования. Вопросу выбора именно магистерской образовательной программы посвящены единичные работы (например, [5, 13, 39]), но они в основном сфокусированы на обуславливающих этот выбор факторах и не рассматривают другие значимые особенности процесса принятия решения о покупке, необходимые для разработки стратегии продвижения программы.

Данные и методология

Исследования, посвященные выбору образовательной программы, базируются, как правило, на ретроспективном опросе лиц, уже поступивших на программу (это доступный и простой в реализации метод). Ретроспективный опрос дает возможность выявить факторы, которые оказали наибольшее воздействие на абитуриентов при выборе ими программы, и другие «инсайды». Однако

он не позволяет учесть целый ряд особенностей, связанных с прохождением покупателем (абитуриентом, студентом) различных этапов процесса принятия решения о покупке, важных для разработки стратегии продвижения программы.

Выбор магистерского направления – рациональный самостоятельный процесс, базирующийся на целях студента, воспринимаемых им сигналах рынка, опыте обучения в вузе, бюджетных ограничениях и государственной политике, в то время как поступление на программу бакалавриата чаще носит не столь обдуманной характер [40]. Находясь «внутри» многоступенчатой системы высшего образования, студент постепенно формирует решение о продолжении обучения и выборе программы магистратуры [12]. Но при ретроспективном опросе респонденты, как правило, не могут восстановить временные рамки более ранних этапов принятия решения о покупке. Соответственно, невозможно определить, как менялись их предпочтения и источники информации в процессе принятия решения о выборе магистерской программы, который занимает весь период обучения по программе бакалавриата (а по некоторым источникам, и до поступления на нее [32]).

Между тем понимание модели процесса принятия решения о покупке с учетом всех особенностей различающихся между собой (и по сути, и по времени) этапов принятия решения о выборе магистерской программы открывает возможности системного подхода к построению коммуникационной стратегии при продвижении магистерских программ, позволяет учитывать особенности каждого этапа процесса принятия решения о покупке и разрабатывать комплекс мер, актуальных для определенного этапа. Но для реализации этих целей требуется несколько иная, чем ретроспективный опрос, методология, которая позволила бы обеспечить такое «комплексное видение» прохождения потенциальным покупателем всех этапов процесса принятия решения о выборе магистерской программы с учетом временных границ этих этапов.

Изучение модели механизма принятия решения о покупке магистерской программы мы предлагаем начинать с рекомендуемого для подобного рода исследований опросного метода сбора данных [13, 41] у студентов всех курсов бакалавриата. Поскольку данное исследование не фокусируется на абитуриентах конкретной магистерской программы, необходимо было охватить как можно большую выборку студентов различных направлений обучения.

В 2019 году нами был проведен опрос студентов бакалавриата 1–4-го курсов НИУ ВШЭ.

В выборку попали студенты, обучающиеся по различным направлениям подготовки на следующих факультетах: факультет бизнеса и менеджмента, факультет гуманитарных наук, факультет коммуникаций, медиа и дизайна, факультет социальных наук, факультет экономики и мировой политики, факультет экономических наук. Согласно результатам исследования, выполненного Н. de Boer, R. Kolster, H. Vossensteyn, мотивы поступления в магистратуру у студентов технических специальностей существенно отличаются от мотивов студентов гуманитарно-экономических специальностей [42]. Соответственно, в нашем исследовании генеральной совокупностью являются студенты НИУ ВШЭ гуманитарных и экономических направлений подготовки, а студенты Московского института электроники и математики НИУ ВШЭ по указанной выше причине в опрос включены не были.

Сформированные анкеты рассылались на групповые электронные адреса включенных в выборку студентов. По итогам опроса были получены 432 корректно заполненные анкеты. Среди ответивших 74 % – представители женского пола, 26 %, соответственно, – представители мужского пола. Доля первокурсников составила в общей структуре респондентов 40 %, 33 % – студенты второго курса, 15 % учатся на третьем курсе, 12 % – на четвертом.

Анкета была разработана таким образом, чтобы ее заполнение занимало не более 10 минут. Логика анкеты соответствовала этапам процесса принятия решения о покупке. Для сбора информации об этапе «Осознание проблемы» задавались вопросы о планах поступления в магистратуру. Этап «Поиск информации» был operationalизирован с помощью вопросов об источниках получения информации о магистратуре. Кроме того, данный блок был снабжен указанием, что нужно отмечать только те источники, из которых УЖЕ была получена информация о программе,

оставляя за рамками анкеты источники, к которым респондент только планирует обратиться. Этап «Оценка вариантов» был формализован в анкете вопросами о факторах, влияющих на решение о выборе магистерской программы. Анкета также включала традиционный блок вопросов, позволяющих получить общие данные о респонденте.

Отметим, что для целей нашего исследования важным было не то, какие именно факторы/источники информации выбирали респонденты; в первую очередь нам важны были различия в ответах студентов разных курсов, поскольку эти различия позволяют выявить временные интервалы этапов принятия решения о покупке при выборе магистерской программы. Знание таких временных интервалов необходимо для построения стратегий продвижения магистерских программ.

Результаты исследования

По результатам проведенного опроса были получены данные, позволяющие сделать выводы о том, в какой период обучения по программе бакалавриата большинство студентов переходит с этапа «Осознание проблемы» на этап «Поиск информации», а затем на этап «Оценка вариантов».

Этап «Осознание проблемы»

Применительно к процессу принятия решения о покупке при выборе магистерской программы этап «Осознание проблемы» означает решение студента о продолжении обучения после получения степени бакалавра (безотносительно к конкретной магистерской программе). Для повышения эффективности коммуникационной стратегии магистерской программы важно понять, в какой момент данное решение принимается. Выявить это помог анализ ответов на вопрос: «Планируете ли Вы поступать в магистратуру?» (табл. 1).

Таблица 1

Планы респондентов, обучающихся по программе бакалавриата в НИУ ВШЭ, поступать в магистратуру (% от числа ответивших студентов соответствующего курса)

Table 1

Plans of HSE bachelors to enroll in a master's program depending on the year (% of the number of the respondents from each year)

Курс обучения	Да, точно буду поступать	Скорее, планирую поступать	Еще не решил/ решила	Скорее, не планирую	Нет, точно не планирую
Первый	22,0	48,8	14,3	11,9	3,0
Второй	27,9	49,3	16,4	5,0	1,4
Третий	41,3	49,2	4,8	3,2	1,6
Четвертый	63,5	17,3	5,8	5,8	7,7

Как показали результаты нашего опроса, на каждом последующем курсе растет число студентов, уже определившихся с решением о поступлении / не поступлении в магистратуру, – оценки смещаются в сторону крайних ответов (см. табл. 1). Так, на первом и втором курсах число «позитивно сомневающихся» (ответ «Скорее, планирую поступать») примерно в два раза превышает число «позитивно определившихся» (ответ «Да, точно буду поступать»). К третьему курсу эти значения примерно уравниваются, а на четвертом курсе число тех, кто точно решил поступать в магистратуру (63,5%), уже в несколько раз превышает число сомневающихся. Похожая ситуация и с теми, кто не хочет поступать в магистратуру, – на первом курсе 11,9% сомневающихся (ответ «Скорее, не планирую поступать») и 3% тех, кто точно не собирается поступать, а на четвертом курсе сомневающихся только 5,8%, а принявших отрицательное решение – 7,7%.

Следует отметить, что количество не определившихся респондентов (ответ «Еще не решил/решила») не является преобладающим ни на одном из курсов обучения, хотя и ожидаемо снижается к третьему курсу. Уже с первого года обучения по программе бакалавриата большинство студентов склоняются к решению поступать в магистратуру (ответы «Скорее, планирую поступать» и «Да, точно буду поступать» выбрали 70,8% респондентов-первокурсников).

Таким образом, уже на первом курсе бакалавриата большинство студентов прошли этап «Осознание проблемы» и планируют поступать в магистратуру. Как указывалось выше, с момента осознания проблемы потенциальный покупатель может не сразу приступить к активному поиску информации. Это характерно и для потребителей

образовательных услуг: первокурсник может заняться целенаправленным поиском информации о магистерских программах далеко не сразу после того, как решит продолжить обучение, освоив программу бакалавриата. Однако поскольку большинство студентов уже на первом курсе предполагают продолжить обучение в магистратуре (то есть они прошли этап «Осознание проблемы» и находятся в начале этапа «Поиск информации»), сведения о магистерских программах им потенциально интересны. Значит, коммуникационное воздействие магистерских программ должно распространяться не только на студентов третьего и четвертого курсов, но и на младшекурсников, побуждая их более активно включаться в процесс получения нужной информации.

Этап «Поиск информации»

Анализ ответов на вопрос об источниках информации, к которым уже обращался респондент на момент прохождения анкеты (табл. 2), позволяет сделать выводы о временных особенностях этапа «Поиск информации».

Ключевым здесь для нас является ответ «Имею лишь общее представление (не обращался к конкретным источникам)» – он маркирует тех студентов, которые еще не приступили к активному поиску информации о магистерских программах. Как видно из приведенных в табл. 2 данных, уже на первом курсе бакалавриата примерно половина (50,6%) опрошенных обращалась к какому-либо источнику информации о магистерских программах из числа источников, перечисленных в анкете. Данное обстоятельство подтверждает сделанный выше вывод о том, что этап «Осознание проблемы» студенты проходят в начале обучения по программе

Таблица 2
Источники информации о магистерских программах, к которым обращались задействованные в опросе респонденты (% от числа ответивших студентов соответствующего курса)

Table 2

Sources of information on master's programs consulted by the undergraduate respondents (% of the number of respondents from each year)

Курс обучения	Имею лишь общее представление (не обращался к конкретным источникам)	Официальный сайт	Группы в соц. сетях	Сторонние сайты	Рассказы друзей	Рассказы родителей	Дни открытых дверей	Ярмарки образования	День Вышки
Первый	49,4	44,1	6,0	8,9	25,0	7,1	7,7	2,9	6,6
Второй	35,7	59,3	9,3	17,1	31,4	7,9	7,1	0,7	2,9
Третий	19,1	73,0	1,6	15,9	41,3	6,4	11,1	3,2	1,6
Четвертый	15,4	80,8	11,5	9,6	44,2	1,9	21,2	1,9	0,0

бакалавриата и переходят далее на этап «Поиск информации».

На третьем курсе значительно (до 19,1 %) сокращается число студентов, которые еще не обращались к конкретным источникам информации и имеют лишь общее представление о магистерских программах, а на четвертом курсе таких студентов всего 15,4 %. Таким образом, можно говорить о том, что к третьему курсу большинство студентов переходят с этапа «Поиск информации» на этап «Оценка вариантов». При этом поиск информации студентами продолжается, но меняются акценты – в процессе сравнения вариантов студент конкретизирует свои ожидания от магистерской программы, осознает, какие факторы играют наибольшую роль при принятии им решения, какая информация нуждается в уточнении или дополнении. Соответственно, на четвертом курсе отмечается увеличение интереса студентов к отдельным источникам информации (группы в социальных сетях, дни открытых дверей), что подтверждается результатами нашего опроса (см. табл. 2).

Этап «Оценка вариантов»

Операционализация этого этапа достаточно сложна и плохо реализуема с помощью прямых вопросов анкеты о факторах, которые влияют (могут повлиять) на решение студентов о выборе магистерской программы. Надо учитывать, что полученные ответы не позволят со всей определенностью выявить, производил ли уже респондент сравнение и оценку вариантов или еще только имеет об этом общие абстрактные соображения. При ответе на прямой вопрос студенты, которые на практике еще не приступали к оценке

и сравнению программ, могут представить, какой фактор для них теоретически значим, и отметить его.

Согласно Ф. Котлеру одной из важнейших характеристик этапа «Оценка вариантов» при компенсаторной модели принятия решения является четкое понимание значимости критериев, факторов оценивания [6]. С учетом этого переход студентов к этапу «Оценка вариантов» определялся не напрямую через отмеченные респондентами факторы выбора программы, а косвенно – через анализ выделения наиболее значимых. Мы исходили из того, что студент, который перешел на этап сравнения вариантов, уже имеет четкое представление о значимости для него тех или иных критериев выбора и, следовательно, может достаточно четко их ранжировать.

Поэтому мы попросили респондентов отметить три наиболее значимых фактора выбора магистерской программы. Однако сама «механика» анкеты не ограничивала опрашиваемых именно тремя вариантами, при желании они могли указать либо больше, либо меньше. И здесь интересен показатель дисперсии, который сигнализирует о принципиальных различиях между первокурсниками, второкурсниками, третьекурсниками и четверокурсниками в их готовности к четкому ранжированию факторов выбора магистерской программы.

Наиболее значимыми, по мнению респондентов, оказались учебный план программы, ее практическая направленность и перспективы дальнейшего трудоустройства (табл. 3). Эти факторы лидируют по важности у студентов всех четырех курсов. При этом разница между самыми

Таблица 3

Наиболее значимые для респондентов факторы при принятии решения о выборе магистерской программы (% от числа ответивших студентов соответствующего курса)

Table 3

The most significant factors when choosing a master's program for undergraduate students of different years (% of the number of the respondents from each year)

Курс обучения	Советы друзей	Советы семьи	Состав преподавателей	Сложность поступления	Количество бюджетных мест	Учебный план	Практическая направленность программы	Место расположения корпуса	Отзывы в интернете	Престижность программы	Перспективы трудоустройства
Первый	11,9	18,5	20,2	22,0	28,6	61,9	67,9	5,4	16,1	31,6	82,7
Второй	10,7	12,9	32,1	28,57	30,0	62,1	65,0	5,0	12,9	38,6	72,1
Третий	12,7	12,7	19,1	25,4	44,4	58,7	60,3	4,8	9,5	25,4	65,1
Четвертый	9,6	3,9	36,5	25,0	36,5	57,7	57,7	13,5	3,9	23,1	55,8

популярными и непопулярными ответами на каждом последующем курсе все больше размывалась, и к четвертому курсу факторы-лидеры имели уже не такой большой отрыв от остальных, в то время как другие факторы становились более значимыми, чем на первом и втором курсах (например, состав преподавателей, количество бюджетных мест). Кроме того, резкое снижение ответа «Советы семьи» на четвертом курсе подтверждает тезис о рациональности выбора магистерской программы.

Результаты опроса показывают, что дисперсия количества выбранных факторов для студентов первого и второго курсов составляла, соответственно, 2,3 и 2,4, а для студентов третьего и четвертого курсов – 0,9 и 1,4. Это свидетельствует о том, что студенты первого и второго курсов не могут так же четко назвать значимые для них факторы выбора программы, как студенты третьего и четвертого курсов. Младшекурсники затруднялись выбрать три наиболее значимых для них фактора и отмечали либо большее их число, либо меньшее. Соответственно, можно сделать вывод, что для большинства студентов этап «Оценка вариантов» приходится на третий и четвертый курсы.

Студенты первого и второго курсов чаще всего отмечали в качестве значимых следующие факторы: перспективы трудоустройства и практическая направленность программы. Данный результат соотносится с выводом, полученным О. Богословской: образование рассматривается студентами как детерминанта будущего стиля жизни [37]. Младшекурсники, как правило, не имеют опыта работы, для них достаточно остро стоит вопрос выбора карьерной стратегии [36], перспективности своего направления обучения [33].

В то же время, как отмечается в работе [13], многие студенты старших курсов имеют опыт работы или даже постоянное место работы, соответственно для них вопрос трудоустройства и определения карьерной стратегии стоит не так остро. Это подтверждается результатами нашего исследования, согласно которым студенты третьего и четвертого курсов реже выделяют факторы

«Перспективы трудоустройства» и «Практическая направленность программы». При этом, находясь на этапе «Оценка вариантов», студенты старших курсов большее внимание уделяют факторам «Состав преподавателей», «Количество бюджетных мест», «Место расположения корпуса». Исследователями подобные факторы определяются как косвенные [38] или ограничивающие [32]. Именно на этапе «Оценка вариантов» студенты соотносят свои карьерные и образовательные планы и желания со своими возможностями.

Модель принятия решения о покупке при выборе магистерской программы и ее использование в продвижении магистерских программ

По результатам исследования была сформирована модель принятия решения о покупке при выборе магистерской программы с конкретизацией каждого этапа по периодам (рис. 2).

Предложенная модель может быть использована при разработке стратегий продвижения магистерских программ, так как каждая стадия принятия решения требует отдельных подходов к маркетинговому и коммуникационному воздействию. Так, на первой стадии важно выявить ключевые раздражители, которые подталкивают студента к осознанию проблемы [6]. Также необходимо понимание, каким образом студент первого курса приходит к мысли о будущем поступлении в магистратуру.

В момент осознания проблемы сама покупка (поступление в магистратуру) сильно отложена во времени, и побуждение еще недостаточно сильное, поэтому потенциальный потребитель чаще всего не приступает к немедленному активному поиску информации [6]. В данном случае потребность выбора программы остается в подсознании студента, он еще не предпринимает целенаправленных действий по поиску информации, но усиливает свое внимание к проблеме. В этом состоянии потенциальный потребитель становится восприимчив к информации о программах, он будет обращать внимание на рекламу, рассказы друзей и другие попадающиеся ему источники информации.

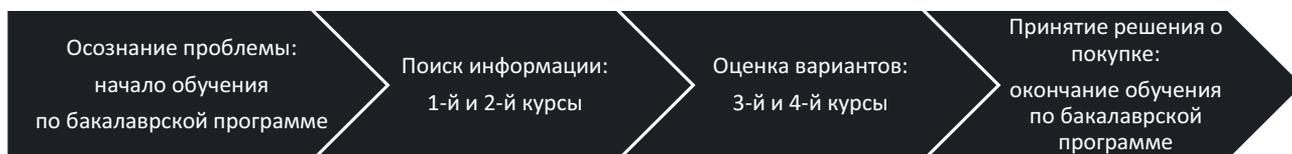


Рис. 2. Модель принятия решения о покупке при выборе магистерской программы

Fig. 2. Purchase decision model in the context of choosing a master's program

Этап «Поиск информации» приводит к повышению информированности потребителя об имеющихся вариантах выбора и их характеристиках. На этом этапе магистерская программа должна войти в так называемый «комплект осведомленности» (набор известных потребителю вариантов), а затем и в комплект выбора потребителя, чтобы не упустить потенциального абитуриента. Поэтому именно на этапе поиска информации, то есть на первом и втором курсах бакалавриата, необходимо активное информационное воздействие со стороны магистерской программы.

Практика свидетельствует, что основной фокус при продвижении магистерских программ направлен на студентов третьего и четвертого курсов. Как показало наше исследование, в это время большинство студентов находятся на этапе «Оценка вариантов», то есть они уже имеют определенный комплект выбора и сравнивают варианты этого комплекта по отдельным характеристикам с учетом индивидуальной оценки значимости критериев, факторов выбора. В этот период при продвижении магистерских программ можно лишь повлиять на мнение студента об отдельных характеристиках конкретной программы, что позволит ей опередить другие программы при ранжировании студентом имеющихся вариантов. Однако попасть в комплект выбора на этом этапе гораздо сложнее, чем на этапе «Поиск информации». Распространенная проблема – невысокий интерес к магистерским программам со стороны старшекурсников – часто является следствием низкой информационной активности в отношении студентов первого и второго курсов бакалавриата.

На этапе «Поиск информации» рекомендуется активно использовать продвижение магистерских программ через коммерческие источники, в то время как этап «Оценка вариантов» в большей степени восприимчив к влиянию личных источников информации [6]. В контексте продвижения магистерских программ применительно к студентам первого и второго курсов бакалавриата основное внимание при разработке коммуникационной стратегии стоит уделить распространению информации о данных программах на сайте университета и других образовательных сайтах и порталах, в социальных сетях, на ярмарках образования, общеуниверситетских днях открытых дверей. Что касается студентов третьего и четвертого курсов, то важнее повлиять на их оценку той или иной программы через личные источники. Таковыми могут быть преподаватели бакалавриата; осваивающие магистерские программы студенты и работающие с ними преподаватели

программы, с которыми можно пообщаться, например, на дне открытых дверей; открытые семинары, лекции, вебинары; проекты, конкурсы и другие способы продвижения, предполагающие вовлечение абитуриента, а не только его информирование.

Заключение

В современном мире сфера образовательных услуг является одним из множества рынков, где вузы и образовательные программы конкурируют за самых перспективных «покупателей» – абитуриентов и студентов. Для построения эффективной коммуникационной политики вуза или отдельной образовательной программы крайне важно понимать поведение потребителя при подборе и рассмотрении альтернатив, а также при осуществлении итогового выбора.

Процесс выбора магистерской программы требует отдельного изучения, поскольку он отличается от процесса выбора программы бакалавриата. Однако эта тема пока мало отражена в российских и зарубежных исследованиях. В работах по данной проблематике отсутствует системный подход к рассмотрению этапов принятия решения о покупке в сфере образовательных услуг применительно к выбору магистерской программы. Большинство исследований фокусируется на факторах, влияющих на потенциальных магистров, что относится к этапу принятия решения о покупке «Оценка вариантов». При этом предыдущие этапы, а именно этапы «Осознание проблемы» и «Поиск информации» редко становятся предметом исследований. Недостаточность проработки данного вопроса дает о себе знать и на практике: магистерские программы, как правило, не имеют четко разработанной стратегии продвижения, которая бы предполагала особое воздействие на абитуриентов на каждом этапе принятия ими решения о продолжении образования после обучения по программе бакалавриата.

Результаты проведенного в рамках нашего исследования опроса студентов 1–4-го курсов бакалавриата НИУ ВШЭ показали, что уже в начале обучения, на первом курсе, большинство студентов думает о поступлении в магистратуру, что в контексте модели принятия решения о покупке соответствует этапу «Осознание проблемы». В практическом плане это означает, что коммуникационное воздействие магистерских программ для привлечения абитуриентов должно быть направлено на всех без исключения студентов бакалавриата, а не только на старшекурсников.

Применительно к студентам первого и второго курсов программе важно встроиться в комплект выбора путем донесения до обучающихся нужной информации, так как именно в этот период они находятся на этапе ее поиска. На третьем и четвертом курсах студенты переходят на этап «Оценка вариантов», соответственно можно повлиять на отношение обучающихся к тем или иным характеристикам программ, поменять в «нужную» сторону систему их предпочтений и представлений о программах.

Предлагаемая модель принятия решения о покупке позволит корректировать стратегии продвижения магистерских программ с учетом особенностей каждого этапа. Понимание временных интервалов прохождения студентами бакалавриата этапов принятия решения о покупке магистерской программы позволит разрабатывать отдельные коммуникационные решения для каждого этапа при соблюдении принципов интегрированных маркетинговых коммуникаций, что обеспечит планомерное и последовательное воздействие на потенциального потребителя.

Необходимо отметить, что для исследований, посвященных выбору образовательной траектории, характерны, как правило, два ограничения. Первое – это проблема установок различных поколений, в связи с чем результаты исследований относительно быстро устаревают [41]. Второе ограничение – проблема репрезентативности и генерализации полученных данных в силу больших различий между вузами и направлениями подготовки [34]. Однако несмотря на то, что предлагаемая нами модель была построена на данных только одного российского университета, подход к ее формированию представляется вполне реализуемым и для других российских вузов и отдельных образовательных программ для выстраивания эффективных коммуникационных и маркетинговых стратегий.

Список литературы

1. Индикаторы образования: 2020 : статистический сборник / Н. В. Бондаренко, Д. Р. Бородин, Л. М. Гохберг [и др.] ; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Москва : НИУ ВШЭ, 2020. 496 с.
2. Hubbell L. Living the Social Justice Brand: Attracting Prospective Students to a Masters Of Public Administration Program // *Education*. 2018. Vol. 138, nr 4. P. 393–403.
3. Frumkin L. A., Milankovic-Atkinson M., Sadler C. Postgraduate Preferences: a Study of Factors Contributing to Program Satisfaction amongst Master Students // *New Horizons in Education*. 2007. Vol. 55, nr 2. P. 37–54.
4. Influencing Factors for Matriculation Students in Selecting University and Program of Study / N. Misran, N. Abd-Aziz, N. Arsad [et al.] // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2012. Vol. 60. P. 567–574. DOI 10.1016/j.sbspro.2012.09.424.
5. Результаты прогнозирования структуры приема в вузы с учетом тенденции спроса на высшее образование / И. В. Абанкина, Т. В. Абанкина, Ф. Т. Алескеров [и др.] // XVI Апрельская международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества. В 4 кн. Кн. 4 / ответственный редактор Е. Г. Ясин. Москва : НИУ ВШЭ, 2016. С. 467–478.
6. Kotler P., Keller K. L. *Marketing Management*. 14th ed. Upper Saddle River, New Jersey : Prentice Hall, 2012. 816 p.
7. Rudd B., Djafarova E., Waring T. Chinese Students' Decision-Making Process: A Case of a Business School in the UK // *The International Journal of Management Education*. 2012. Vol. 10, nr 2. P. 129–138. DOI 10.1016/j.ijme.2012.04.001.
8. Максимова М. Л. Доступность высшего образования, образовательный капитал и выбор образовательной стратегии // *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки*. 2006. № 1. С. 273–279.
9. Лабунская Н. А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия // *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2002. № 3. С. 79–90.
10. Чеха В. В. Механизмы инвестиций в сферу образования: проблемы и решения // *Вопросы образования*. 2010. № 1. С. 134–150.
11. Ксенофонтова О. Л. Специфика образовательных услуг: маркетинговый аспект // *Наукоемкие технологии*. 2006. № 2. С. 45–49.
12. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики / А. Е. Волков, Я. И. Кузьминов, И. М. Реморенко [и др.] // *Вопросы образования*. 2008. № 1. С. 32–64.
13. Малкина М. Ю., Горбунова М. Л. Исследование мотиваций студентов при выборе магистерских программ экономического профиля // *Alma mater*. 2016. № 12. С. 49–53.
14. Еременко Ю. А., Ченцова А. В. Влияние современных информационных технологий на трансформацию моделей принятия решений о покупке // *Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе*. 2019. № 1/2 (29/30). С. 5–15.
15. Nicosia F. M. *Consumer Decision Processes: Marketing and Advertising Implications*. New Jersey : Prentice-Hall, 1966. 284 p.
16. Howard J. A., Sheth J. N. *The Theory of Buyer Behavior*. London : Wiley, 1969. 458 p.
17. Engel J. F., Kollat D. T., Blackwell R. D. *Consumer Behaviour*. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1968. 652 p.
18. Engel J. F., Blackwell R. D., Miniard P. W. *Consumer Behavior*. Fort Worth : Dryden press, 1995. 1014 p.
19. Lee P. M. Behavioral Model of Online Purchasers in E-Commerce Environment // *Electronic Commerce Research*. 2002. Vol. 2, nr 1/2. P. 75–85. DOI 10.1023/a:1013340118965.
20. Darley W. K., Blankson C., Luethge D. J. Toward an Integrated Framework for Online Consumer Behavior and Decision Making Process: A Review // *Psychology and Marketing*. 2010. Nr 2. P. 94–116. DOI 10.1002/mar.20322.

21. The Consumer Decision Journey / D. Court, D. Elzinga, S. Mulder, O. J. Vetvik // *McKinsey Quarterly*. 2009. Vol. 3, nr 3. P. 96–107. URL: <https://www.mckinsey.com/business-functions/marketing-and-sales/our-insights/the-consumer-decision-journey> (дата обращения: 01.07.2020).
22. *Karimi S.* A Purchase Decision-Making Process Model of Online Consumers and its Influential Factor a Cross Sector Analysis: A Thesis submitted to the University of Manchester for the degree of Ph D. UK, Manchester : The University of Manchester, 2013. 326 p.
23. *Armano D.* The Marketing Spiral, Logic+Emotion. 2007 // *Logic+Emotion* : [сайт]. URL: https://darmano.typepad.com/logic_emotion/2007/08/the-marketing-s.html (дата обращения: 02.07.2020).
24. *Polat S.* The Factors that Students Consider in University and Department Selection: a Qualitative and Quantitative Study of Kocaeli University, Faculty of Education Students // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2012. Vol. 47. P. 2140–2145. DOI 10.1016/j.sbspro.2012.06.963.
25. *Golubić K., Lasić-Lazić J.* Analysis of On-Line Survey about Need for Presence of Higher Education Institutions on Social Networks: A Step towards Creation of Communication Strategy // *Journal of Computing and Information Technology*. 2012. Vol. 20, nr 3. P. 189–194. DOI 10.2498/cit.1002096.
26. *Gribanova A.* Mobile Communication Technologies as an Integrated Marketing Communication Instrument in Promoting Higher Education Institutions // *Journal of Business Management*. 2016. Nr 11. P. 114–125.
27. *Crescitelli E., Mandakovic T.* Tangibilização dos Serviços no Processo de Comunicação: um estudo exploratório em curso de MBA // *Organizações & Sociedade*. 2009. Vol. 16, nr 50. P. 497–517. DOI 10.1590/S1984-92302009000300006.
28. *Грудзинский А. О., Бедный А. Б.* Концепция конкурентоспособного университета: модель тетраэдра // *Высшее образование в России*. 2012. № 12. С. 29–36.
29. *Лесли Л., Джонсон Г.* Модель совершенной конкуренции и рынок высшего образования // *Вопросы образования*. 2004. № 2. С. 89–105.
30. *Натхов Т., Полищук Л.* Инженеры или юристы? Институты и спрос на высшее образование // *Вопросы экономики*. 2012. № 10. С. 30–51.
31. *Рощина Я. М.* Доступность высшего образования: по способностям или по доходам? // *Университетское управление: практика и анализ*. 2005. № 1. С. 69–79.
32. *Рощина Я. М.* Информационный бюллетень «Мониторинг экономики образования». Вып. 3 (85). Москва : НИУ ВШЭ, 2015. 56 с.
33. *Рубин Ю.* Теория конкуренции и задачи повышения конкурентоспособности российского образования // *Высшее образование в России*. 2007. № 1. С. 26–43.
34. Student Ratings of Selection Factors for PsyD Programs / M. D. Dornfeld, S. Green-Hennessy, J. Lating, M. W. Kirkhart // *Journal of clinical psychology*. 2012. Vol. 68, nr 3. P. 279–291. DOI 10.1002/jclp.20864.
35. *Rau W., Leonard W. M.* Evaluating Ph. D. Sociology Programs: Theoretical, Methodological and Policy Implications // *The American Sociologist*. 1990. Vol. 21, nr 3. P. 232–256. DOI 10.1007/BF02692424.
36. *Запесоцкий А. С.* Дети эпохи перемен: их ценности и выбор // *Социологические исследования*. 2006. № 12. С. 98–104.
37. *Богословская О.* Мотивация получения высшего образования в контексте выбора профессии // *Высшее образование в России*. 2006. № 5. С. 44–47.
38. *Гладкая И. В.* Мотивация и мотивы получения высшего профессионального образования современными студентами // *Вестник ТОГИРРО*. 2012. № S1. С. 66–74.
39. Кейсы российских университетов. Вып. 1. 2014–2016 / К. В. Зиньковский, Е. А. Савелёнок, О. Л. Рубан [и др.]. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2016. 385 с.
40. Модель многоступенчатого выбора для прогнозирования поведения спроса на высшее образование / И. В. Абанкина, Т. В. Абанкина, Ф. Т. Алескеров [и др.] // *Университетское управление: практика и анализ*. 2014. № 4/5 (92/93). С. 84–94.
41. *Fuller M. A., Delorey R.* Making the Choice: University and Program Selection Factors for Undergraduate Management Education in Maritime Canada // *The International Journal of Management Education*. 2016. Vol. 14, nr 2. P. 176–186. DOI 10.1016/j.ijme.2016.04.002.
42. Boer H. de, Kolster R., Vossensteyn H. Motives Underlying Bachelors-Masters Transitions: The Case of Dutch Degree Stackers // *Higher Education Policy*. 2010. Vol. 23, nr 3. P. 381–396.

References

1. Bondarenko N. V., Borodina D. R., Gokhberg L. M. et al. *Indikator obrazovaniya: 2020: statisticheskii sbornik* [Education Indicators: 2020: Statistical Compilation], Moscow, HSE, 2020, 496 p. (In Russ.).
2. Hubbell L. Living the Social Justice Brand: Attracting Prospective Students to a Masters of Public Administration Program. *Education*, 2018, vol. 138, nr 4, pp. 393–403. (In Eng.).
3. Frumkin L. A., Milankovic-Atkinson M., Sadler C. Postgraduate Preferences: a Study of Factors Contributing to Program Satisfaction amongst Master Students. *New Horizons in Education*, 2007, vol. 55, nr 2, pp. 37–54. (In Eng.).
4. Misran N., Abd-Aziz N., Arsad N. et al. Influencing Factors for Matriculation Students in Selecting University and Program of Study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2012, vol. 60, pp. 567–574. doi 10.1016/j.sbspro.2012.09.424. (In Eng.).
5. Abankina I. V., Abankina T. V., Aleskerov F. T. et al. Rezultaty prognozirovaniya struktury priema v vuzy s uchetom tendentsii sprosa na vysshee obrazovanie [The Results of Forecasting the Structure of Admission to Universities, Taking into Account the Trend of Demand for Higher Education]. In: E. G. Yasin (ed.), *XVI Aprel'skaya mezhdunarodnaya nauchnaya konferentsiya po problemam razvitiya ekonomiki i obshchestva* [XVI April International Scientific Conference on the Problems of Economic and Social Development], Moscow, HSE Publishing House, 2016, pp. 467–478. (In Russ.).
6. Kotler P., Keller K. L. *Marketing Management*. 14th ed., Upper Saddle River, New Jersey, Prentice Hall, 2012, 816 p. (In Eng.).
7. Rudd B., Djafarova E., Waring T. Chinese Students' Decision-Making Process: A Case of a Business School

- in the UK. *The International Journal of Management Education*, 2012, vol. 10, nr 2, pp. 129–138. doi 10.1016/j.ijme.2012.04.001. (In Russ.).
8. Maksimova M. L. Dostupnost' vysshego obrazovaniya, obrazovatel'nyi kapital i vybor obrazovatel'noi strategii [Availability of Higher Education, Educational Capital and the Choice of Educational Strategy]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki* [Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences], 2006, nr 1, pp. 273–279. (In Russ.).
9. Labunskaya N. A. Individual'nyi obrazovatel'nyi marshrut studenta: podkhody k raskrytiyu ponyatiya [The Student's Individual Route: Approaches to the Concept]. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena* [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences], 2002, nr 3, pp. 79–90. (In Russ.).
10. Chekha V. V. Mekhanizmy investitsii v sfere obrazovaniya: problemy i resheniya [Mechanisms of Investment in Education Sphere: Problems and Solutions]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies], 2010, nr 1, pp. 134–150. (In Russ.).
11. Ksenofontova O. L. Spetsifika obrazovatel'nykh uslug: marketingovy aspekt [Specifics of Educational Services: Marketing Aspect]. *Naukoemkie tekhnologii* [Science Intensive Technologies], 2006, nr 2, pp. 45–49. (In Russ.).
12. Volkov A. E., Kuz'minov Ya. I., Remorenko I. M. et al. Rossiiskoe obrazovanie – 2020: model' obrazovaniya dlya innovatsionnoi ekonomiki [Russian Education – 2020: a Model of Education for an Innovative Economy]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies], 2008, nr 1, pp. 32–64. (In Russ.).
13. Malkina M. Yu., Gorbunova M. L. Issledovanie motivatsii studentov pri vybere masterskikh programm ekonomicheskogo profilya [Research of Students' Motivations when Choosing Master's Programs of Economic Profile]. *Alma mater*, 2016, nr 12, pp. 49–53. (In Russ.).
14. Eremenko Yu. A., Chentsova A. V. Vliyaniye sovremennykh informatsionnykh tekhnologii na transformatsiyu modelei prinyatiya reshenii o pokupke [Influence of Modern Information Technologies on the Transformation of the Purchase Decision-Making Models]. *Modeli, sistemy, seti v ekonomike, tekhnike, prirode i obshchestve* [Models, Systems, Networks in Economics, Engineering, Nature and Society], 2019, nr 1/2 (29/30), pp. 5–15. (In Russ.).
15. Nicosia F. M. *Consumer Decision Processes: Marketing and Advertising Implications*, New Jersey, Prentice-Hall, 1966, 284 p. (In Eng.).
16. Howard J. A., Sheth J. N. *The Theory of Buyer Behavior*, London, Wiley, 1969, 458 p. (In Eng.).
17. Engel J. F. *Consumer Behaviour*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968, 652 p. (In Eng.).
18. Engel J. F., Blackwell R. D., Miniard P. W. *Consumer Behavior*, Fort Worth, Dryden press, 1995, 1014 p. (In Eng.).
19. Lee P. M. Behavioral Model of Online Purchasers in E-Commerce Environment. *Electronic Commerce Research*, 2002, vol. 2, nr 1/2, pp. 75–85. doi 10.1023/a:1013340118965. (In Eng.).
20. Darley W. K., Blankson C., Luethge D. J. Toward an Integrated Framework for Online Consumer Behavior and Decision Making Process: A Review. *Psychology and Marketing*, 2010, nr 2, pp. 94–116. doi 10.1002/mar.20322. (In Eng.).
21. Court D., Elzinga D., Mulder S., Vetvik O. J. The Consumer Decision Journey. *McKinsey Quarterly*, 2009, vol. 3, nr 3, pp. 96–107. Available at: <https://www.mckinsey.com/business-functions/marketing-and-sales/our-insights/the-consumer-decision-journey> (accessed 01.07.2020). (In Eng.).
22. Karimi S. A Purchase Decision-Making Process Model of Online Consumers and its Influential Factor a Cross Sector Analysis. A Thesis submitted to the University of Manchester for the degree of PhD, UK, Manchester, The University of Manchester, 2013, 326 p. (In Eng.).
23. Armano D. The Marketing Spiral, Logic+Emotion. 2007. Available at: https://darmano.typepad.com/logic_emotion/2007/08/the-marketing-s.html (accessed 02.07.2020). (In Eng.).
24. Polat S. The Factors that Students Consider in University and Department Selection: a Qualitative and Quantitative Study of Kocaeli University, Faculty of Education Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2012, vol. 47, pp. 2140–2145. doi 10.1016/j.sbspro.2012.06.963. (In Eng.).
25. Golubić K., Lasić-Lazić J. Analysis of On-Line Survey about Need for Presence of Higher Education Institutions on Social Networks: A Step towards Creation of Communication Strategy. *Journal of Computing and Information Technology*, 2012, vol. 20, nr 3, pp. 189–194. doi 10.2498/cit.1002096. (In Eng.).
26. Gribanova A. Mobile Communication Technologies as an Integrated Marketing Communication Instrument in Promoting Higher Education Institutions. *Journal of Business Management*, 2016, nr 11, pp. 114–125. (In Eng.).
27. Crescitelli E., Mandakovic T. Tangibilização dos Serviços no Processo de Comunicação: um estudo exploratório em curso de MBA. *Organizações & Sociedade*, 2009, vol. 16, nr 50, pp. 497–517. doi 10.1590/S1984-92302009000300006. (In Port.).
28. Grudzinskii A. O., Bednyi A. B. Kontsepsiya konkurentosposobnogo universiteta: model' tetraedra [Concept of University Competitiveness: the Tetrahedron Model]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 2012, nr 12, pp. 29–36. (In Russ.).
29. Leslie L., Johnson G. Model' sovershennoi konkurentsii i rynek vysshego obrazovaniya [The Market Model and Higher Education]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies], 2004, nr 2, pp. 89–105. (In Russ.).
30. Natkhov T., Polishchuk L. Inzhenery ili yuristy? Instituty i spros na vysshee obrazovanie [Engineers or Lawyers? Institutions and Demand for Higher Education]. *Voprosy Ekonomiki*, 2012, nr 10, pp. 30–51. (In Russ.).
31. Roshchina Ya. M. Dostupnost' vysshego obrazovaniya: po sposobnostyam ili po dokhodam? [Accessibility of Higher Education: by Ability or by Income?]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 2005, nr 1, pp. 69–79. (In Russ.).
32. Roshchina Ya. M. Informatsionnyi byulleten' «Monitoring ekonomiki obrazovaniya» [Information Bulletin «Monitoring the Economics of Education»]. Iss. 3 (85). Moscow, Higher School of Economics, 2015, 56 p. (In Russ.).

33. Rubin Yu. Teoriya konkurentsii i zadachi povyshe-niya konkurentosposobnosti rossiiskogo obrazovaniya [Theory of Competition and the Objectives of Increasing the Competitiveness of Russian Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 2007, nr 1, pp. 26–43. (In Russ.).
34. Dornfeld M. D., Green-Hennessy S., Lating J., Kirkhart M. W. Student Ratings of Selection Factors for PsyD Programs. *Journal of clinical psychology*, 2012, vol. 68, nr 3, pp. 279–291. doi 10.1002/jclp.20864. (In Eng.).
35. Rau W., Leonard W. M. Evaluating Ph. D. Sociology Programs: Theoretical, Methodological and Policy Implications. *The American Sociologist*, 1990, vol. 21, nr 3, pp. 232–256. doi 10.1007/BF02692424. (In Eng.).
36. Zapesotskii A. S. Deti epokhi peremen: ikh tsenosti i vybor [Children of the Era of Change: Their Values and Choice]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological Studies], 2006, nr 12, pp. 98–104. (In Russ.).
37. Bogoslovskaya O. Motivatsiya polucheniya vysshego obrazovaniya v kontekste vybora professii [Motivation for obtaining higher education in the context of career choice]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 2006, nr 5, pp. 44–47. (In Russ.).
38. Gladkaya I. V. Motivatsiya i motivy polucheniya vysshego professional'nogo obrazovaniya sovremennymi studentami [Motivation and motives for obtaining higher professional education by modern students]. *Vestnik TOGIRRO* [Bulletin of Tyumen Regional State Institute of Development of Regional Education], 2012, nr S1, pp. 66–74. (In Russ.).
39. Zin'kovskii K. V., Savelenok E. A., Ruban O. L. et al. Keisy rossiiskikh universitetov [Cases of Russian Universities], Yekaterinburg, Ural University Press, 2016, 385 p. (In Russ.).
40. Abankina I. V., Abankina T. V., Aleskerov F. T. et al. Model' mnogostupenchatogo vybora dlya prognozirovaniya povedeniya sprosa na vysshee obrazovanie [Multi-Stage Choice Model for Forecasting the Demand for Higher Education]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 2014, nr 4/5 (92/93), pp. 84–94. (In Russ.).
41. Fuller M. A., Delorey R. Making the Choice: University and Program Selection Factors for Undergraduate Management Education in Maritime Canada. *The International Journal of Management Education*, 2016, vol. 14, nr 2, pp. 176–186. doi 10.1016/j.ijme.2016.04.002. (In Eng.).
42. De Boer H., Kolster R., Vossensteyn H. Motives Underlying Bachelors-Masters Transitions: The Case of Dutch Degree Stackers. *Higher Education Policy*, 2010, vol. 23, nr 3, pp. 381–396. (In Eng.).

Рукопись поступила в редакцию 16.09.2020
Submitted on 16.09.2020

Принята к публикации 24.10.2020
Accepted on 24.10.2020

Информация об авторах / Information about the authors

Балаева Ольга Николаевна – кандидат экономических наук, доцент, заместитель заведующего лабораторией «Эмпирический анализ предприятий и рынков в переходной экономике», Институт анализа предприятий и рынков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; +7 917 537-93-97; obalaeva@hse.ru.

Обушарова Милена Красимировна – ассистент Департамента стратегического и международного менеджмента Высшей школы бизнеса, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; +7 916 848-88-08; mobushcharova@hse.ru.

Olga N. Balaeva – PhD (Economics), Deputy Head, Laboratory of Empirical Analysis of the Enterprises and Markets in Transition Economies, Institute for Industrial and Market Studies, National Research University Higher School of Economics; +7 917 537-93-97; obalaeva@hse.ru.

Milena K. Obushcharova – Assistant, Department of Strategic and International Management, Graduate School of Business, National Research University Higher School of Economics; +7 916 848-88-08; mobushcharova@hse.ru.





DOI 10.15826/umpra.2020.04.040

ОЦЕНКА АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ СУЩЕСТВУЮЩИХ ПОДХОДОВ

В. И. Крячко

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

Аннотация. В статье рассматриваются методологические подходы к оценке академической мобильности исследователей как к смене ими работодателя в рамках академической среды. Академическая мобильность исследователей является фактором научной продуктивности, обеспечивает трансфер знаний, обновление научных идей, в целом способствует активному развитию высшего образования и науки. Однако в контексте России феномен академической мобильности исследователей изучен недостаточно и требует оценки как уровня мобильности в целом, так и ее факторов и последствий. Источников данных об академической мобильности исследователей не так много, а извлечение информации из них часто проблематично, и все это затрудняет эмпирическую оценку данного феномена. Настоящая обзорная статья является первым шагом по ликвидации пробела в эмпирических исследованиях академической мобильности в России: автором предлагается подробный анализ методологических подходов к ее оценке (опросы, резюме, библиометрический и комбинированный подходы). В статье обобщается опыт практического применения данных подходов, выявляются преимущества и недостатки каждого из них, а также проводится их сравнительный анализ.

Согласно полученным результатам автором сделаны выводы о том, что универсальный подход к оценке академической мобильности исследователей отсутствует, а современным подходам в этой сфере, нацеленным на изучение причинно-следственных связей, в наибольшей степени удовлетворяет библиометрический подход, обеспечивающий большой объем и репрезентативность выборки, воспроизводимость результатов исследования и доступ к оценке факторов мобильности.

Данная работа поможет исследователям науки и высшего образования выбрать наиболее подходящий для их целей подход к оценке академической мобильности и учесть множество нюансов практического применения каждого подхода в процессе планирования исследования.

Ключевые слова: академическая мобильность, резюме, опросы, административные данные, библиометрические данные

Благодарность. Исследование осуществлено в 2020 году в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ. Автор выражает благодарность за помощь в работе над обзором коллегам из Института институциональных исследований НИУ ВШЭ и особую признательность – М. М. Юдкевич и А. В. Ловакову за ценные комментарии и рекомендации.

Для цитирования: Крячко В. И. Оценка академической мобильности исследователей: возможности и ограничения существующих подходов // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24, № 4. С. 130–145. DOI 10.15826/umpra.2020.04.040.

ACADEMIC MOBILITY ASSESSMENT: THE STRENGTHS AND LIMITATIONS OF DIFFERENT APPROACHES

V. I. Kryachko

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

Abstract. The article discusses methodological approaches to measuring academic mobility when a researcher changes his place of work within the academic environment. Researchers' academic mobility is a factor of their productivity, it provides knowledge transfer, renews scientific ideas, and in general contributes to the active development of higher education and science. However, in Russia the phenomenon of academic mobility is not studied sufficiently and demands an estimation of both mobility as a whole, and its factors, and its consequences. There are not many data sources on mobility, and getting corresponding information is often problematic – these factors make it difficult to empirically measure researchers' academic mobility. This review might be the first step towards filling the gap in empirical research on academic mobility in Russia. The author suggests a detailed analysis of academic mobility assessment methodologies, including surveys, CVs, bibliometric and combined approaches. The article summarizes the experience of practical approaches application, identifies advantages and disadvantages of each of them, and provides their comparative analysis. The author comes to the conclusion that in the absence of a unique approach to measuring the academic mobility, the bibliometric approach, which provides large representative samplings, research results reproducibility, and greater possibilities of mobility factors assessment, best meets the goals of modern research on causality of academic mobility. This paper should help those who study science and higher education in selecting the most suitable approach to academic mobility measurement and in considering a number of nuances of each approach as practically applied in the research planning process.

Key words: academic mobility, curriculum vitae, polls, administrative data, bibliometric data

Acknowledgements. The article was prepared within the framework of the Basic Research Program at HSE University. I would like to thank my colleagues from the Institute of Institutional Research, HSE University, for their assistance in the work on the review, and to express my special gratitude to M. M. Yudkevich and A. V. Lovakov for valuable comments and recommendations.

For citation: Kryachko V. I. Academic Mobility Assessment: the Strengths and Limitations of Different Approaches. University Management: Practice and Analysis. 2020; 24 (4): 130–145. doi 10.15826/umpa.2020.04.040. (In Russ.).

Введение

Одной из национальных целей развития России до 2030 года является «обеспечение присутствия Российской Федерации в числе десяти ведущих стран мира по объему научных исследований и разработок, в том числе за счет создания эффективной системы высшего образования»¹. А одной из главных сил, стимулирующих эффективные изменения в высшем образовании, выступает академическая мобильность [1]. Среди множества видов академической мобильности академическая мобильность исследователей представляет собой смену работодателя в рамках академической среды [2]. В частности, академическая мобильность исследователей выполняет ряд важных функций для науки: способствует трансферу знаний, эффективному перераспределению

человеческого капитала и генерации научных идей, увеличивает научную продуктивность [2–7]. Однако российским вузам свойственен низкий уровень академической мобильности [8], а целостное понимание ее факторов и последствий в российском контексте отсутствует из-за слабой изученности данной темы [9].

Управление академической мобильностью исследователей необходимо для организации эффективного распределения человеческого капитала в системе высшего образования и науки [10]. И совершенно естественно, что для управления академической мобильностью необходима оценка ее уровня, необходимо знание о том, как различные факторы воздействуют на нее и к каким последствиям тот или иной уровень академической мобильности может привести. Поэтому изучение природы академической мобильности исследователей требует оценки не только корреляций, но и причинно-следственных связей. Главной основой для таких работ являются данные, обеспечивающие высокий уровень

¹ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года»: Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 года № 474 // Президент России : официальный сайт. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/63728> (дата обращения: 14.10.2020).

точности информации о мобильности исследователя, но проблема заключается в том, что источников таких данных не так много, и извлечение информации из них затруднительно.

За рубежом к проблеме оценки академической мобильности исследователей обращались еще в XX веке. В одних работах рассматриваются теоретические [1, 11] и исторические [12] аспекты академической мобильности, в то время как авторы других работ сосредотачиваются на эмпирическом изучении факторов [13–16] и следствий [17–19] академической мобильности исследователей, а также на паттернах международной академической мобильности [20, 21]. Изначально наиболее доступными способами получения информации о мобильности исследователей были опросы и административные данные различных организаций [22, 23], затем стали оцениваться паттерны мобильности в карьере исследователей при помощи данных из резюме [24–26]. В последние два десятилетия наиболее активно используется библиометрический подход [27–29].

Способы оценки академической мобильности за рубежом используются разные, в зависимости от поставленных перед исследователями задач, но единства подходов к оценке и способам получения данных о мобильности не наблюдается.

Отечественные работы по изучению академической мобильности российских исследователей весьма немногочисленны [9, 30–32].

О. Ю. Горелова [9] обращается к феномену межвузовской мобильности не исследователей, а преподавателей; ее работа строится на выборке относительно небольшого объема, данные о которой были собраны в 2012 году при помощи опроса. И. Гангули [30], А. Субботин и С. Ареф [31] исследуют феномен утечки умов из России. А. Е. Судакова раскрывает некоторые особенности библиометрического подхода к оценке академической мобильности и применяет авторский алгоритм на основе этого подхода для оценки мобильности исследователей – представителей Уральского федерального университета [32].

В. Н. Гуреев и его соавторы [33, 34] предпринимают попытку систематизировать часть исследований академической мобильности, выделяя работы, использующие сведения, полученные из резюме, опросов, библиометрических данных и комбинированными методами, но они лишь кратко описывают достоинства и недостатки каждого подхода. Тем временем выбор подхода к оценке академической мобильности ученых и реализация эмпирического исследования этого феномена требуют учета множества нюансов, систематизация и сравнение которых еще не проводились.

Ввиду того что в России эмпирических исследований мобильности ученых достаточно мало, данная работа может стать первым шагом в изучении этого феномена на внутрироссийском академическом рынке труда, освещающим разнообразие опыта оценки мобильности с учетом всех ее особенностей. Таким образом, целью предлагаемого обзора является углубленный анализ практического применения каждого методологического подхода к оценке академической мобильности исследователей на основе широкого спектра литературных источников, а также сравнительный анализ этих подходов.

Данный обзор сфокусирован на исследованиях, использующих разные методологические подходы к оценке академической мобильности ученых в рамках как одной страны, так и разных стран. В нем охвачен широкий круг посвященных академической мобильности литературных источников, что представляет ценность для исследователей науки и высшего образования на начальном этапе изучения мобильности ученых. Подробный сравнительный анализ поможет исследователям на подготовительном этапе работы выбрать наиболее релевантный их целям подход к оценке мобильности, а учет выделенных особенностей практического применения каждого подхода позволит получить наиболее точные результаты.

В первой части настоящей статьи дается общее представление об академической мобильности как объекте управления. Во второй части представлены исследования, оценивающие уровень академической мобильности ученых при помощи опросов, резюме и административных данных. В третьей части описываются исследования, проведенные с применением библиометрического метода, а в четвертой освещен опыт применения комбинированных методов. После этого проводится сравнительный анализ методологических подходов к оценке мобильности ученых.

Академическая мобильность исследователей как объект управления

Понятие «академическая мобильность исследователей» в целом подразумевает перемещение данных лиц, но не имеет однозначной трактовки, так как существует множество типов мобильности, дифференцируемых по разным признакам. Основные типы мобильности исследователей выделяются по географическому признаку (международная, межвузовская в рамках одной страны) и по направлению перемещения (входящая,

исходящая и возвратная) [1]. По длительности пребывания в новом месте мобильность может быть долгосрочной (больше года) и краткосрочной (до года) [1]. Кроме того, могут выделяться такие типы мобильности, как восходящая и нисходящая (переход в вуз с более высокой или более низкой позицией в рейтинге) [14]. По причинам академическая мобильность исследователей может быть вынужденной (когда стимулом к переходу послужили плохие условия жизни/работы) [7] и добровольной (например, желание путешествовать) [19]. Сочетание разных типов академической мобильности исследователей потенциально определяет и объект управления, и особенности подходов к его оценке.

В основном академическая мобильность воздействует на уровень индивидуальной научной продуктивности, на уровень конкурентоспособности вузов в рейтингах или же на карьеру исследователей, но сама она находится под влиянием гораздо большего числа факторов. В число этих факторов входят особенности академического рынка труда (уровень заработных плат, карьерные перспективы, наличие позиций постдоков и т. д.) [13, 14, 35, 36], издержки переезда [4, 13, 35], индивидуальные факторы (пол [17, 18], возраст [16], семейное положение, наличие детей или родителей в возрасте [16, 19, 37]). Учет перечисленных факторов помогает осуществлять управление академической мобильностью исследователей.

Как правило, академическая мобильность регулируется преимущественно на государственном уровне. Это происходит либо через закрепление определенных ограничений на законодательном уровне (так, например, в Германии исследователю запрещено получать постоянную позицию в том же вузе, в котором им была получена ученая степень [38]), что стимулирует исследователей менять вуз хотя бы один раз на протяжении своей карьеры, либо при внедрении различных программ академической мобильности (пример – программа Erasmus в странах Евросоюза, которая финансирует и организует мобильность исследователей между вузами). Сами же вузы могут стимулировать мобильность, например, при помощи программ двойных дипломов [39], позиций постдоков для ученых из других вузов или при помощи программ обмена [40].

Таким образом, несмотря на относительно высокую изученность факторов, последствий академической мобильности и рычагов управления ею, динамика современного мира (с учетом множества изменений в образе жизни человечества в связи с пандемией 2020 года) требует продолжения

исследования данного феномена уже в современных условиях. А чем более точно будет произведена оценка академической мобильности и ее связи с другими явлениями, тем эффективнее станет ее регулирование.

Оценка академической мобильности исследователей по данным резюме и опросов

Во время Второй мировой войны резко возросла миграция высококвалифицированных кадров из охваченных войной регионов в США [34]. Данный факт привлек внимание исследователей и положил начало изучению академической мобильности в ее современном понимании. Самым относительно доступным способом получить информацию о мобильности ученых в XX веке были опросы, резюме и административные данные.

Получение данных через опросы позволяет узнать у респондентов практически любую информацию об их академической карьере. Однако обеспечение большого объема выборки требовало значительных финансовых и временных ресурсов, поэтому для исследования мобильности ученых часто было целесообразно обращаться к уже проведенным опросам. Так, например, Д. К. Даттон [22] использовал для анализа академической мобильности исследователей данные крупного опроса сотрудников университетов и колледжей США, проведенного Американским консульством образования, которое обеспечило доступ к информации о более чем 42 тысячах ученых. Автор делит ученых на группы в зависимости от их опыта мобильности относительно выпускившего университета или колледжа. Л. Л. Хардженс [23] изучал мобильность молодых ученых на начальной стадии их карьеры и использовал для этого часть данных опроса 1959 года, проведенного другим исследователем, отобрав только тех респондентов, которые подходили для его работы по ряду критериев. В итоге на выборке объемом 682 человека Хардженс определил процентную долю выпускников, оставшихся работать в вузе, в котором они обучались, и проанализировал распределение выпускников по первому месту работы в зависимости от региона и уровня престижа вуза.

Преимущество опросов состоит в возможности получить данные специально под цели исследования, причем такие данные, которые могут не собираться проводившими опрос организациями (например, мотивы перехода в другой вуз). Однако при проведении опросов всегда

присутствует проблема самоотбора, а также возникают сложности в получении панельных данных для исследования, так как при каждой новой волне обследования объем выборки имеет тенденцию к уменьшению.

Оценка академической мобильности ученых при помощи опросов по-прежнему используется исследователями, тем более что в эпоху Интернета данный подход стал менее трудоемким, ведь сегодня достаточно отправить ссылку на опрос по электронной почте и дожидаться автоматического заполнения таблицы с его результатами. Но, как и прежде, получение выборки большого объема может быть эффективно обеспечено преимущественно крупными проектами. К. Канибано и его соавторы, изучая возвратную мобильность, использовали крупное статистическое обследование MORE 2, на базе которого они сформировали необходимую для своего анализа выборку, включающую имена более чем 7 тысяч европейских ученых [41]. П. Боринг и др. использовали для анализа академической мобильности ученых данные сразу двух онлайн-опросов [37]. Один опрос был проведен в рамках упомянутого обследования MORE 2, а второй – непосредственно авторами. Уровень ответов в самостоятельно проведенном ими опросе был достаточно низким и составил всего 11 %, в результате в итоговую выборку вошли 4 538 ученых. Боринг и его коллеги исследуют академическую мобильность ученых только в рамках бинарного показателя (мобильный – не мобильный), не учитывая количество смен вузов, но дополняют свое исследование множеством таких характеристик, как пол, семейный статус, возраст, наличие детей, наличие опыта учебы по обмену в бакалавриате или магистратуре, специализация, длительность работы у текущего работодателя и тип контракта. К. Франзони и др. в рамках проекта GlobSci при помощи онлайн-опроса обследовали более 16 тысяч ученых из 16 стран, уровень ответов составил 35 % [42]. Эти исследователи подразделяют ученых на мобильных и немобильных в зависимости от наличия у них опыта работы в других странах и оценивают уровень мобильности как долю ученых с интернациональным опытом, а также дополняют паттерн мобильности показателем возврата ученых в родную страну. В рамках данного исследования также изучались расстояния между странами и мотивация эмигрировавших ученых. Опрос, проведенный К. Франзони и др., является достаточно крупным, что дает ему явное преимущество в объеме выборки перед другими опросами. Однако данный опрос не лишен

ряда ограничений (невозможность его проведения в Китае из-за административных ограничений, невозможность проведения повторного опроса). Другим крупным опросом в области профессий высшего образования является опрос Changing Academic Profession («Динамика академической профессии»), проведенный в 19 странах по единой методологии, пример использования данного опроса представлен в работе О. Ю. Гореловой [9].

Таким образом, опросы могут обеспечить доступ к большому объему данных и получить множество персональных характеристик респондентов, но основываются они на сведениях, самостоятельно сообщаемых респондентами. Использование опросов позволяет также закрыть пробел, существующий в исследованиях, основанных на анализе резюме или библиометрических данных, поскольку обеспечивает исследователям доступ к дополнительным персональным характеристикам респондентов.

С конца XX века достаточно популярным способом получения данных стали резюме ученых. В резюме содержится информация об образовании человека, опыте его работы, научных достижениях, кратковременной академической мобильности и т. д. Доступ к резюме может быть обеспечен различными путями: через научные организации [24, 25]; статистические агентства [43]; посредством скачивания данных из Интернета или получения кратких биографий авторов, помещаемых в журналах [44, 45]. Опыт исследования Я. Ямашита и Д. Ешинага [26] показывает, что у большинства включенных в их выборку исследователей (84 %) резюме опубликованы в свободном доступе в Интернете. Это означает, что сбор резюме через Интернет практически никак не сказывается на репрезентативности выборки и несколько нивелирует проблему самоотбора. В числе недостатков оценки академической мобильности исследователей с применением их резюме – не унифицированная форма последних, что, во-первых, требует сбора данных вручную и, как следствие, сокращает объем выборки, а во-вторых, приводит к тому, что некоторые необходимые данные могут в резюме ряда ученых отсутствовать.

На сегодняшний день проблема разрозненной структуры данных в резюме ученых и ручной обработки резюме может быть решена при помощи базы данных ORCID (Open Researcher and Contributor ID), которая с позиции способов оценки академической мобильности исследователей требует отдельного рассмотрения. Сам по себе ORCID – это идентификатор, который

присваивается каждому исследователю, зарегистрированному на едином портале ORCID². Главная цель создания ORCID – однозначная идентификация исследователя; иными словами, ORCID позволяет избежать проблемы одинаковых имен и фамилий в академической среде. База данных ORCID строится на самостоятельно сообщаемой учеными информации об их образовании, опыте работы, участии в научных проектах и грантах, публикациях. По сути, ORCID содержит данные, аналогичные тем, что указываются в резюме, но только эти данные заполняются согласно унифицированной структуре, чем обеспечивается удобство их обработки и анализа. Главным же преимуществом ORCID является связь информации типа резюме с публикациями ученых, что позволяет одновременно отнести данный подход к подходу библиометрическому. В базу данных ORCID ученые помещают сведения о своих публикациях в унифицированной форме с указанием DOI, на портале также ведется автоматическое обновление сведений о публикациях ученого.

На практике база данных ORCID все чаще используется исследователями академической мобильности. Ч. Д. Гомез и др. [46] с помощью сведений из ORCID проанализировали за период с 1980 года по 2010 год мобильность 116 тысяч ученых на начальном этапе их академической карьеры. Особенностью базы ORCID является то, что многие профили – не на английском языке, а это требует дополнительных усилий при исследовании мобильности ученых из разных стран, и Гомез и его соавторы в своей работе подробно описывают алгоритм перевода профилей на английский. Е. Ян и др. [47] использовали данные ORCID для анализа академической мобильности американских профессоров. Исследователи сопоставляли найденные в ORCID аффилиации ученых с классификатором институтов высшего образования Карнеги с целью уточнения их названий, так как в базе ORCID названия вузов, указываемые учеными, не унифицированы. При обработке данных из ORCID Ян и его соавторы обнаружили ряд неточностей. Во-первых, у части профессоров дата начала работы в новом ученом звании указана раньше первой; во-вторых, в некоторых профилях отсутствовал год начала работы в новом ученом звании.

Достоинства использования ORCID – это, прежде всего, доступ к большому массиву данных с упорядоченной структурой, а также наличие

²См.: ORCID : [сайт]. URL : <https://orcid.org/> (дата обращения: 28.08.2020).

информации об образовании исследователя. К недостаткам можно отнести то, что данные сообщаются исследователями самостоятельно и поэтому могут содержать ошибки и неточности, в базе имеется большое количество пустых профилей, многие профили – не на английском языке.

В завершение отметим еще один способ получения сведений об академической мобильности исследователей – анализ административных данных. В США такие данные собираются в виде бюллетеней различными научными ассоциациями [48], а также публикуются в открытом доступе (например, данные об аспирантских программах вузов) [49]. С одной стороны, способ оценки мобильности ученых через каталоги или бюллетени позволяет строить репрезентативные выборки на данных с высокой степенью достоверности и проводить исследования на панельных данных, обеспечивает возможность оценки мобильности в показателях текучести кадров [49, 50]. С другой стороны, такие данные могут позволять отслеживать мобильность исследователя только в период, ограниченный сроком его работы в конкретном учреждении. В настоящем обзоре подобные способы подробно не рассматриваются, так как в России административные сведения об исследователях в единую базу практически не собираются, однако, конечно, администрация каждого отдельного вуза всегда располагает значительной информацией о своих сотрудниках и может без труда оценить их академическую мобильность и продуктивность.

Библиометрический подход

С развитием информационных технологий исследователям стал доступен библиометрический подход к оценке академической мобильности ученых. Данный подход подразумевает отслеживание академической мобильности по аффилиациям, указанным авторами в их публикациях. Источником данных для библиометрической оценки мобильности исследователей могут служить многочисленные базы, содержащие данные о научных публикациях: Scopus, Web of Science, Microsoft Academic, PubMed, INSPEC, Dimensions, описанная выше база ORCID и другие. Масштабным российским аналогом таких баз данных может служить база научной электронной библиотеки eLIBRARY. Перечисленные базы данных агрегируют метаданные публикаций из разных источников (издательств, отдельных журналов, грантов и т. д.). К метаданным относятся название публикации, аннотация, ключевые слова,

название журнала, название издательства, номер и выпуск, страницы, год публикации, DOI, количество цитирований в данной базе, авторы, аффилиации авторов и список литературы; дополнительно у публикации может быть указан источник финансирования. Удобство таких баз данных состоит в достаточно широком охвате публикаций ученых и доступности материалов для скачивания (у многих баз есть API – application programming interface, позволяющий удобно организовать процесс сбора данных при помощи программирования).

Г. Лаудель [27] одной из первых применила библиометрический способ для изучения феномена утечки умов. Ею была сформирована выборка исследователей, работающих в узкой области – микробиологии (всего 131 человек), и собрана информация об их академической мобильности в базах PubMed (англоязычная текстовая база данных медицинских и биологических публикаций), INSPEC (база данных индексации научно-технической литературы) и Web of Science (онлайн-платформа, агрегирующая реферативные базы данных публикаций в научных журналах и патентов, а также базы, которые учитывают взаимное цитирование публикаций). Информацию о мобильности ученых, чьи публикации не вошли во временной охват базы, Лаудель дополнила при помощи поиска публикаций в электронных версиях журналов, где отражается информация об аффилиациях авторов, а также резюме исследователей, доступных в Интернете. Сравнение аффилиаций в базе PubMed и в резюме показывает, что библиометрические данные отражают факт смены исследователем аффилиации с задержкой в один год. Лаудель отмечает, что библиометрический подход нивелирует множество недостатков использования данных из резюме, однако он не лишен других недостатков: 1) в базах PubMed и INSPEC данные об аффилиации представлены только для первого автора; 2) часто встречаются исследователи с одинаковыми фамилиями и именами, что затрудняет идентификацию автора; 3) базы охватывают ограниченный период времени.

П. Девиль и др. [28] тоже отслеживали мобильность исследователей по аффилиациям, указанным ими в статьях. Авторы работы [28] проанализировали более 420 тысяч статей, содержащихся в журнале *Physical Review*. Среди ограничений проведенного ими исследования – опять же смещение выборки относительно ученых, начавших карьеру раньше периода, охватываемого публикациями журнала. Также Девиль и его соавторы отмечают, что многие недостатки

их подхода могут быть нивелированы библиометрической базой данных Google Scholar (поисковая система с полными текстами публикаций) или онлайн-платформой Web of Science.

Несколько позже, в 2018 году, Н. Робинсон-Гарсия и др. [29] опубликовали исследование, в котором апробировали для сбора данных онлайн-платформу Web of Science. Поскольку эта платформа не содержит персональных идентификаторов авторов, их идентификация для включения в выборку была произведена при помощи алгоритма, позволяющего собрать статьи, которые с наибольшей степенью вероятности написаны одним и тем же ученым. Факт мобильности определялся как смена страны в аффилиации в общем массиве статей автора. Для получения более полной картины академической мобильности исследователей авторы работы [29] включали в выборку ученых, имеющих не менее 8 публикаций за период с 2008 года по 2015 год включительно, и это дало возможность сократить количество пробелов (годов без публикаций) в процессе отслеживания мобильности. И. Гангули [30] тоже использовала данные онлайн-платформы Web of Science, что позволило ей получить панельные данные о мобильности советских ученых после распада СССР с целью определить направление их оттока.

С появлением библиометрических баз данных отслеживание мобильности ученых по аффилиациям, указанным в их статьях, стало более удобным. Как известно, Web of Science – не единственный агрегатор данных о научных публикациях, почти наравне с ним используются поисковая система Google Scholar и библиографическая и реферативная база данных Scopus. Поисковая система Google Scholar для отслеживания академической мобильности исследователей не подходит, поскольку содержащиеся в аффилиации данные сообщаются автором добровольно и в свободном формате, а на уровне публикаций аффилиации недоступны [51]. Scopus же является достаточно надежным источником данных, так как индексирует публикации около 30 тысяч научных изданий, а все данные в базе заполняются автоматически на основе информации от изданий. А. В. Харзинг и С. Алакангас [52], сравнивая все три агрегатора, выяснили, что они практически одинаково охватывают информацию о публикациях ученых. В свою очередь, факты академической мобильности в карьере ученых практически одинаково отражаются в Scopus, опросах и резюме [53, 54].

Библиографическая и реферативная база данных Scopus неоднократно использовалась

многими исследователями для оценки академической мобильности ученых. Х. Ф. Моед и Г. Халеви [55] изучают мобильность более чем 100 тысяч исследователей из 17 стран на основе всех публикаций в базе Scopus за 2001–2011 годы и используют для оценки мобильности синхронный и асинхронный подходы. Синхронный подход предполагает, что анализируются публикации за 2011 год авторов, первая публикация которых была сделана в течение всего выбранного периода; асинхронный подход предполагает, что анализируются публикации за весь период (с 2001 года по 2011 год), но только тех авторов, первая публикация которых была сделана в 2001–2003 годах. Данные подходы позволяют сформировать принципиально разные выборки, где при асинхронном подходе в выборку включаются лишь авторы, находящиеся на одном этапе академической карьеры, а при синхронном подходе в выборку попадают только те авторы, которые на момент исследования не покинули академическую среду. Исследование [55] строится на анализе международной мобильности ученых, измеряемой такими индикаторами, как 1) процент ученых, начавших карьеру в стране, где они обучались, и затем переезжавших, как минимум, однажды и 2) процент ученых, переехавших за рубеж сразу после окончания обучения. Моед и Халеви выявляют такой недостаток базы рецензируемых изданий Scopus, как дублирование авторских персональных идентификаторов: 27 % ученых имеют 2 идентификатора и более, каждый идентификатор содержит разные статьи одного и того же автора. Для сокращения ошибки Моед и Халеви удалили из выборки всех авторов с единственной публикацией, ограничили период анализа не 1996-м, а 2001 годом и исключили авторов с самыми распространенными фамилиями. Г. Халеви, Х. Ф. Моед и Д. Бар-Илан [56] тоже используют базу Scopus, академическая мобильность для 7 дисциплин рассчитывается ими как количество стран или количество аффилиаций в карьере ученого, после чего оценивается влияние академической мобильности на научную продуктивность.

А. Субботин и С. Ареф [31] для оценки уровня академической мобильности российских ученых также использовали данные базы Scopus. Как уже отмечалось выше, в библиографической и реферативной базе данных Scopus распространенной является проблема однофамильцев, из-за которой формируются идентификаторы авторов с крайне большим числом публикаций и аффилиаций. В такой ситуации Субботин и Ареф

не стали сокращать выборку путем исключения таких идентификаторов, а применили метод машинного обучения, позволивший выделить из каждого авторского идентификатора, содержащего более 6 аффилиаций и более 292 публикаций, нескольких разных авторов. Далее для анализа мобильности Субботин и Ареф разделили выборку на 4 группы в зависимости от страны, указанной в первой, последней и промежуточных публикациях: иммигранты (первая страна не Россия, последняя – Россия), эмигранты (первая страна Россия, последняя – не Россия), вернувшиеся мигранты (первая и последняя страны – Россия), временные (первая и последняя страны – не Россия). Также для каждой дисциплины был рассчитан показатель чистого миграционного уровня как разница иммигрантов и эмигрантов, умноженная на общее количество мигрантов в расчете на 1 000 ученых.

Библиометрический способ оценки академической мобильности исследователей является не очень трудоемким, он покрывает большое количество публикаций [29], обеспечивает воспроизводимость результатов и позволяет определять причины и последствия академической мобильности в плане научной продуктивности [55]. Однако библиометрические базы не лишены таких технических ошибок, как проблема однофамильцев и раздвоение авторских профилей (по данным исследования [54], 68 % профилей в Scopus имеют второй идентификатор, хотя в среднем 97 % всех публикаций авторов закреплены за одним главным идентификатором). Д. Косяков и А. Гуськов [57] отмечают, что множество аффилиаций автора, указанных в одной статье, не позволяет достоверно определить аффилиацию основную. Н. Робинсон-Гарсия и др. [29] используют множественность аффилиаций в качестве характеристики мобильности, позволяющей анализировать не только интенсивность и направление мобильности, но и ее паттерн (например, сохраняет ли ученый связь с со страной, где он начал академическую карьеру). Косяков и Гуськов обнаружили другую проблему библиометрических баз: в результате реорганизации или переименования вузов могут создаваться дополнительные идентификаторы аффилиаций, и фактически ученый работает в одной и той же организации, но в базе данных отражается факт мобильности [57]. Для решения этой проблемы полезно в дополнение к анализируемой совокупности ученых составлять базу их аффилиаций и контролировать историю реорганизаций вузов. Кроме того, у ученых в некоторые

годы могут иметься публикации, не отраженные в библиометрической базе, и это ведет к пробелам в отслеживании академической мобильности [21, 29]. Действительно, некоторые журналы индексируются только в Scopus, а некоторые – только в Web of Science.

Таким образом, использование обеих баз данных позволило бы убрать пробелы в процессе отслеживания мобильности исследователей, однако при этом возникает проблема сопоставления авторских профилей. М. Чайка и С. Озорбаев [4] применяют, например, для решения проблемы пробелов два подхода: в первом случае основной страной в период без публикаций считается та, которая была указана в последней публикации перед этим периодом, а во втором – страна, указанная в первой публикации после этого периода. И, наконец, такие базы данных, как Scopus и Web of Science, в полном объеме доступны только на условиях платной подписки. Несмотря на ряд недостатков, библиометрические базы данных являются на сегодняшний день наиболее популярными в первую очередь из-за возможности анализа больших массивов данных.

В завершение обзора библиометрических подходов стоит отметить дополнительные особенности основных баз данных. В базе Web of Science классификаторы дисциплин не вполне современные и не очень точные, охват журналов гуманитарных и общественных наук уже, чем охват журналов естественных наук. Также кроме таких крупных агрегаторов, как Web of Science и Scopus, для библиометрического способа могут использоваться AMS MathSciNet, NASA Astrophysics Data System, MEDLINE, а также Chemical Abstracts для отслеживания мобильности ученых в сфере математики, астрофизики, медицины и химии соответственно. Параллельно с базами Web of Science и Scopus развивается новая наукометрическая база данных Microsoft Academic, покрывающая посвященные компьютерным наукам журналы и конференции лучше, чем первые две. Примером использования базы данных Microsoft Academic для отслеживания академической мобильности исследователей может служить работа [58]. Авторы данной работы отмечают особенность агрегаторов Microsoft Academic и Scopus: обе базы содержат идентификаторы аффилиаций не только отдельно каждого вуза, но и идентификаторы различных его подразделений. С одной стороны, такая градация может быть актуальна для отслеживания мобильности исследователей между факультетами, а с другой стороны, при оценке межвузовской мобильности многообразие идентификаторов

подразделений может приводить к ошибочной фиксации факта мобильности.

Таким образом, библиометрический подход является достаточно привлекательным для оценки мобильности исследователей, тем более что именно он способен обеспечить набор данных достоверной информацией о научной продуктивности ученого, что часто востребовано в исследованиях академической мобильности. Описанные выше недостатки библиометрического подхода могут быть компенсированы, например, путем использования комбинированных подходов оценки академической мобильности ученых.

Комбинированные подходы

В стремлении устранить недочеты не только библиометрического подхода, но и каждого другого подхода к оценке академической мобильности исследователей, некоторые авторы предпринимали попытки использовать одновременно несколько источников данных; совмещали, например, библиометрический подход и данные резюме [59] или данные из опросов [60]. В обоих случаях мобильность исследователей измерялась как наличие опыта работы в зарубежном вузе, объем выборки был не более 124 респондентов, однако это позволило авторам обеспечить очень высокое качество данных.

М. Хейтор и др. [10] с целью оценить отток и приток молодых кандидатов наук в Португалии в период с 1970 года по 2010 год включительно использовали одновременно 8 источников, которые состояли из административных баз данных, формируемых различными министерствами, и данных из опросов.

Д. В. Аскнес и др. [61] совмещали библиометрические данные из базы Web of Science и базы Норвежского научного индекса с административными данными из Норвежского реестра научно-исследовательских кадров для обеспечения исследования информацией об индивидуальных характеристиках ученых. Мобильность измерялась авторами как наличие минимум двух аффилиаций в течение всей карьеры ученого. В качестве особого достоинства работы Аскнеса и его соавторов стоит отметить одновременное использование очень надежных источников информации – административного и библиометрического, что, в том числе, позволило построить объемную выборку из более чем 11 тысяч норвежских ученых.

С. Кончи и К. Михельс [53] используют библиометрические данные совместно с данными

опроса и резюме, выявляя всех ученых, покинувших Германию за десятилетний период (в 2001–2010 годах). Мобильность ученых идентифицируется по аффилиациям, указанным в публикациях в базе Scopus, а уровень мобильности измеряется суммой переходов из одной страны в другую. Обращаясь к онлайн-опросу, Кончи и Михельс дополняют полученные данные информацией о мотивациях ученых, способствовавших их переезду в другую страну.

Для целей получения наиболее полного и точного набора данных комбинированный подход является наиболее подходящим, но при его реализации возникает существенная проблема соотнесения имен из разных источников, которая требует сложных технических решений.

Сравнительный анализ подходов к оценке академической мобильности исследователей

Итак, существуют два основных способа оценки академической мобильности исследователей (по уровню мобильности или по интенсивности мобильности), и каждый из них может быть осуществлен при помощи нескольких подходов и дополняться рядом характеристик мобильности.

Во-первых, можно разделить ученых на мобильных и немобильных по такому критерию: мобильные работали как минимум в двух вузах, а немобильные на протяжении всей своей карьеры трудятся в одном вузе. При таком подходе показатель мобильности приобретает двоичный вид на индивидуальном уровне, а на агрегированном уровне можно оценить, какая доля ученых из всей анализируемой выборки мобильна, а какая – нет.

Во-вторых, можно провести более подробный анализ, где уровень мобильности ученых определялся бы или по количеству вузов, в которых они работали на протяжении своей карьеры, или по числу переходов из вуза в вуз. Данный подход позволяет в совокупности оценивать интенсивность академической мобильности, анализируя доли или среднее количество ученых, работавших в n вузах или совершивших n их смен.

Важным дополнением при анализе академической мобильности исследователей являются такие характеристики, как длительность работы в том или ином вузе; расстояние между вузами; качество вузов, между которыми перемещается исследователь; его мобильность на разных этапах

академической карьеры и межстрановая мобильность (отъезд из родной страны или страны получения ученой степени, исходящая, входящая и возвратная мобильность). Оценка академической мобильности может производиться для измерения общего уровня ее интенсивности, определения направления мобильности, а также для оценки степени зависимости академической мобильности от различных факторов и, наоборот, оценки степени влияния академической мобильности на другие элементы академической среды. Высокий спрос предъявляется на исследования не только корреляции между академической мобильностью исследователей и их научной продуктивностью, выраженной количеством публикаций или цитирований, но и на установление причинно-следственных связей между данными показателями. На практике оценка академической мобильности исследователей и дополнение анализа различными характеристиками в значительной мере зависят от выбранного подхода, который, в свою очередь, основывается на виде источника данных о мобильности ученых (резюме, опросы, административные данные, библиометрические базы данных).

В процессе обзора существующих методологических подходов к оценке академической мобильности было выявлено множество достоинств и недостатков каждого из них, которые наглядно представлены в таблице (см. стр. 140).

По критерию легкости обеспечения большого объема выборки однозначное преимущество имеют способы с возможностью автоматизированного скачивания библиометрических данных и данных ORCID. Однако последний способ едва ли может обеспечить репрезентативность выборки ввиду проблемы самоотбора, возникающей из-за добровольного заполнения данных в базе. Репрезентативность выборки в значительной мере может быть обеспечена только за счет административных или библиометрических данных, а также иногда при помощи комбинированного подхода, в зависимости от комбинации подходов. Административные данные тоже почти не содержат ошибок, библиометрические же имеют ряд проблем с точностью, но при увеличении затрат на чистку данных могут обеспечить достаточно высокую точность. Безусловным преимуществом с позиции обеспечения доступа к дополнительным персональным характеристикам респондентов обладают опросы, в то время как многие сведения об академической карьере ученых могут быть найдены и в резюме, и в административных данных, и в ORCID. Критерий

Сравнение источников данных для оценки академической мобильности по их характеристикам Comparison of approaches to measuring academic mobility (AM)

Источник	Легкость обеспечения большого объема выборки	Обеспечение высокой репрезентативности	Точность анализируемых данных (низкий уровень ошибок в них)	Доступность дополнительных персональных характеристик	Точность отслеживания мобильности	Доступность данных о научной продуктивности и научных коллаборациях
Опросы	–	–	–	+	+/-	–
Административные данные	–	+	+	+/-	+	+/-
Резюме	–	–	–	+/-	+	+/-
Библиометрические данные	+	++	+/-	–	–	+
ORCID	+	–	–	+/-	+/-	+/-
Комбинирование нескольких источников	–	+/-	+/-	+	+/-	+/-

«точность в отслеживании академической мобильности» подразумевает, во-первых, возможность отслеживания мобильности без пробелов на протяжении всей карьеры ученого, а во-вторых, несмещенность информации о времени смены работодателя. В той или иной мере все способы оценки академической мобильности исследователей удовлетворяют данному критерию, кроме библиометрического, где отсутствие публикаций в какой-либо год образует пробелы в трекинге мобильности, а длительный процесс публикации работ может смещать данные о времени смены работодателя. Наконец, доступность точных сведений о научной продуктивности, находящейся в тесной связи с академической мобильностью, обеспечивается в первую очередь библиометрическими базами данных, административные данные, ORCID и резюме содержат информацию о публикациях, но не отражают уровень цитируемости ученых.

Опросы позволяют относительно точно отслеживать академическую мобильность исследователей и обеспечивают доступ к практически любым их характеристикам; примерно таким же критериям удовлетворяет подход с использованием резюме, но при дополнительном обеспечении данными о публикациях. Остальным критериям опросы и резюме не удовлетворяют.

Административные данные обеспечивают точность и репрезентативность, во многом позволяют изучать факторы мобильности, но в российской действительности доступ к таким данным на уровне хотя бы нескольких научных и образовательных организаций в значительной мере ограничен.

Библиометрический подход лучше всех прочих обеспечивает построение репрезентативной выборки очень большого объема с одновременным доступом к множеству метрик научной продуктивности.

ORCID тоже позволяет обеспечить большой объем выборки, но ее репрезентативность может вызывать вопросы.

Комбинация нескольких подходов к оценке академической мобильности исследователей может удовлетворить всем критериям, за исключением большого объема, достижение которого при комбинированном подходе очень трудоемко.

Таким образом, сравнение методологических подходов к оценке академической мобильности ученых по ряду критериев может помочь выбрать наиболее подходящий для целей исследования подход.

Заключение

Рассмотренные в обзоре подходы к оценке академической мобильности исследователей обладают разными ограничениями и возможностями.

Сведения, полученные из административных источников (министерств, ассоциаций и т. д.), позволяют построить достаточно репрезентативную выборку с минимальными ошибками в данных и максимально точно отразить мобильность исследователей, однако ограничением подхода является сложность получения доступа к таким сведениям.

Анализ резюме исследователей позволяет очень точно оценить их академическую

мобильность, но в остальном данный подход имеет множество ограничений: значительные сложности с обеспечением большого объема выборки, невысокая репрезентативность выборки, наличие ошибок в данных.

Всеми этими ограничениями обладает и подход, использующий опросы. Главным преимуществом опросов является возможность обеспечить исследование практически любыми характеристиками респондентов.

Ввиду описанных выше ограничений данные из административных источников, резюме и опросов практически не используются при проведении трендовых исследований, нацеленных на поиск причинно-следственных связей.

Исследования причинно-следственных связей предъявляют высокие требования к качеству, объему и структуре данных, что в целом может быть обеспечено применением библиометрического подхода. Сегодня при помощи библиометрических баз данных можно строить очень большие выборки с высоким уровнем репрезентативности и невысокой долей ошибок в получаемых сведениях. Среди ограничений библиометрического подхода – сниженная точность в отслеживании фактов мобильности и очень узкий набор дополнительных характеристик респондентов.

В итоге альтернативой и библиометрическому подходу, и другим подходам могут служить комбинированные подходы, сочетающие использование нескольких источников данных, обеспечивающие широкий спектр характеристик, но часто ограниченные тем, что из-за сложностей сопоставления данных об одном ученом из двух разных источников происходит сокращение объема выборки.

Оценка академической мобильности исследователей необходима системе высшего образования и науки по двум причинам. Во-первых, она позволяет контролировать входящую и исходящую миграцию высококвалифицированных кадров с тем, чтобы не допустить ослабления системы из-за утечки умов. Во-вторых, выявление факторов академической мобильности ученых и ее последствий позволяет обоснованно выбирать инструменты для управления мобильностью.

Подробный обзор методологических подходов к оценке академической мобильности – только начало более углубленного изучения межвузовской мобильности исследователей в России. Дальнейшие исследования закономерно предполагают практическое применение рассмотренных подходов.

Список литературы

1. *Teichler U.* Academic Mobility and Migration: What We Know and What We Do Not Know // *European Review*. 2015. Vol. 23. P. 6–37. DOI 10.1017/S1062798714000787.
2. *Ackers L.* Moving People and Knowledge: Scientific Mobility in the European Union // *International Migration*. 2005. Vol. 43, nr 5. P. 99–131. DOI 10.1111/j.1468-2435.2005.00343.x.
3. *Bolli T., Schlapfer J.* Job Mobility, Peer Effects, and Research Productivity in Economics // *Scientometrics*. 2015. Vol. 104, nr 3. P. 629–650. DOI 10.1007/s11192-015-1625-3.
4. *Czaika M., Orazbayev S.* The Globalisation of Scientific Mobility, 1970–2014 // *Applied Geography*. 2018. Vol. 96. P. 1–10. DOI 10.1016/j.apgeog.2018.04.017.
5. *Ejermeo O., Fassio C., Kallstrom J.* Does Mobility across Universities Raise Scientific Productivity? // *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*. 2020. Vol. 82, nr 3. P. 603–624. DOI 10.1111/obes.12346.
6. *Greek M., Jonsmoen K. M.* Transnational Academic Mobility in Universities: the Impact on a Departmental and an Interpersonal Level // *Higher Education*. 2021. Nr 81. P. 591–606. DOI 10.1007/s10734-020-00558-7.
7. *Morano-Foadi S.* Scientific Mobility, Career Progression, and Excellence in the European Research Area // *International Migration*. 2005. Vol. 43, nr 5. P. 133–162. DOI 10.1111/j.1468-2435.2005.00344.x.
8. *Horta H., Yudkevich M.* The Role of Academic Inbreeding in Developing Higher Education Systems: Challenges and Possible Solutions // *Technological Forecasting and Social Change*. 2016. Vol. 113. P. 363–372. DOI 10.1016/j.techfore.2015.06.039.
9. *Горелова О. Ю.* Межвузовская мобильность преподавателей российских вузов // *Вопросы образования*. 2016. № 2. С. 229–258. DOI 10.17323/1814-9545-2016-2-229-258.
10. *Heitor M., Horta H., Mendonfa J.* Developing Human Capital and Research Capacity: Science Policies Promoting Brain Gain // *Technological Forecasting and Social Change*. 2014. Vol. 82, nr 1. P. 6–22. DOI 10.1016/j.techfore.2013.07.008.
11. *Yudkevich M., Altbach P., Rumbley L.* *International Faculty in Higher Education*. New York : Routledge, 2017. 310 p. DOI 10.4324/9781315543437.
12. *Meyer J. B., Kaplan D., Charum J.* Scientific Nomadism and the New Geopolitics of Knowledge // *International Social Science Journal*. 2001. Vol. 53, iss. 168. P. 309–321. DOI 10.1111/1468-2451.00317.
13. Which Factors Influence the International Mobility of Research Scientists? / S. Appelt, B. van Beuzekom, F. Galindo-Rueda, R. de Pinho // *Global Mobility of Research Scientists* / A. Geuna (ed.). Academic Press, 2015. P. 177–213. DOI 10.1016/b978-0-12-801396-0.00007-7.
14. Does Money Accelerate Faculty Mobility? Survey Findings from 11 Research Universities in China / J. Liu, Z. Yin, W. Lyu, S. Lin // *Sustainability (Switzerland)*. 2019. Vol. 11, nr 24. P. 1–15. DOI 10.3390/SU11246925.
15. *Marwell G., Rosenfeld R., Spilerman S.* Geographic Constraints on Women's Careers in Academia // *Science*. 1979. Vol. 205. P. 1225–1231. DOI 10.1126/science.472739.
16. *Leemann R. J.* Gender Inequalities in Transnational Academic Mobility and the Ideal Type of Academic

- Entrepreneur // Discourse. 2010. Vol. 31, nr 5. P. 605–625. DOI 10.1080/01596306.2010.516942.
17. *Ryazanova O., McNamara P.* Choices and Consequences: Impact of Mobility on Research-Career Capital and Promotion in Business Schools // *Academy of Management Learning and Education*. 2019. Vol. 18, nr 2. P. 186–212. DOI 10.5465/amle.2017.0389.
18. *Van Heeringen A., Dijkwel P. A.* The Relationships Between Age, Mobility and Scientific Productivity. Part II: Effect of Age on Productivity // *Scientometrics*. 1987. Vol. 11, nr 5. P. 281–293. DOI 10.1007/BF02279350.
19. *Fernandez-Zubieta A., Geuna A., Lawson C.* Researchers' Mobility and its Impact on Scientific Productivity // *SSRN Electronic Journal*, University of Turin, Working paper No. 13/2013. 2013. URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2244760 (дата обращения: 08.05.2020). DOI 10.2139/ssrn.2244760.
20. *Van Noorden R.* Global Mobility: Science on the Move // *Nature*. 2012. Vol. 490, nr. 7420. P. 326–329. DOI 10.1038/490326a.
21. Scientists Have Most Impact When They're Free to Move / C. R. Sugimoto, N. Robinson-Garcia, D. S. Murray [et al.] // *Nature*. 2017. Vol. 550. P. 29–31. DOI 10.1038/550029a.
22. *Dutton J. K.* The Impact of Inbreeding and Immobility on the Professional Role and Scholary Performance of Academic Scientists. 1980 // *Educational Resources Information Center (ERIC)*. URL: <http://eric.ed.gov/?id=ED196714> (дата обращения: 12.04.2020).
23. *Hargens L. L.* Patterns of Mobility of New Ph.D.'s Among American Academic Institutions // *Sociology of Education*. 1969. Vol. 42, nr 1. P. 18–37. DOI 10.2307/2111806.
24. *Sandstrom U.* Combining Curriculum Vitae and Bibliometric Analysis: Mobility, Gender and Research Performance // *Research Evaluation*. 2009. Vol. 18, nr 2. P. 135–142. DOI 10.3152/095820209X441790.
25. *Mahroum S.* Global Magnets: Science and Technology Disciplines and Departments in United Kingdom // *Minerva*. 1999. Vol. 37. P. 379–390. DOI 10.1023/A:1004749905956.
26. *Yamashita Y., Yoshinaga D.* Influence of Researchers' International Mobilities on Publication: a Comparison of Highly Cited and Uncited Papers // *Scientometrics*. 2014. Vol. 101, nr 2. P. 1475–1489. DOI 10.1007/s11192-014-1384-6.
27. *Laudel G.* Studying the Brain Drain: Can Bibliometric Methods Help? // *Scientometrics*. 2003. Vol. 57, nr 2. P. 215–237. DOI 10.1023/A:1024137718393.
28. Career on the Move: Geography, Stratification, and Scientific Impact / P. Deville, D. Wang., R. Sinatra [et al.] // *Scientific Reports*. 2014. Nr 4. P. 1–7. DOI 10.1038/srep04770.
29. Scientific Mobility Indicators in Practice: International Mobility Profiles at the Country Level / N. Robinson-Garda, C. R. Sugimoto, D. Murray [et al.] // *El profesional de la información*. 2018. Vol. 27, nr 3. P. 511–520. DOI 10.3145/epi.2018.may.05.
30. *Ganguli I.* Scientific Brain Drain and Human Capital Formation after the End of the Soviet Union // *International Migration*. 2014. Vol. 52, nr 5. P. 95–110. DOI 10.1111/imig.12165.
31. *Subbotin A., Aref S.* Brain Drain and Brain Gain in Russia: Analyzing International Migration of Researchers by Discipline using Scopus Bibliometric Data 1996–2020. URL: <https://www.demogr.mpg.de/papers/working/wp-2020-025.pdf> (дата обращения: 25.12.2020). DOI 10.4054/MPIDR-WP-2020-025.
32. *Судакова А. Е.* Миграция ученых: цифровой след и наукометрия // *Перспективы науки и образования*. 2020. № 3 (45). С. 544–557. DOI 10.32744/pse.2020.3.39.
33. Review and Analysis of Publications on Scientific Mobility: Assessment of Influence, Motivation, and Trends / V. N. Gureyev, N. A. Mazov, D. V. Kosyakov, A. E. Guskov // *Scientometrics*. 2020. Vol. 124. P. 1599–1630. DOI 10.1007/s11192-020-03515-4.
34. *Гуреев В. Н., Мазов Н. А., Гуськов А. Е.* Феномен научной мобильности в информетрических исследованиях // *Научные и технические библиотеки*. 2019. № 10. С. 40–55. DOI 10.33186/1027-3689-2019-10-40-55.
35. *Fernandez-Zubieta A., Geuna A., Lawson C.* What Do We Know of the Mobility of Research Scientists and Impact on Scientific Production // *Global Mobility of Research Scientists : электронный каталог*. 2015. P. 1–33. URL: <https://ideas.repec.org/p/uto/labeco/201508.html> (дата обращения: 07.02.2020). DOI 10.1016/b978-0-12-801396-0.00001-6.
36. *Passaretta G., Trivellato P., Triventi M.* Between Academia and Labour Market – the Occupational Outcomes of PhD Graduates in a Period of Academic Reforms and Economic Crisis // *Higher Education*. 2019. Vol. 77, nr 3. P. 541–559. DOI 10.1007/s10734-018-0288-4.
37. International Mobility: Findings from a Survey of Researchers in the EU / P. Børing, K. Flanagan, D. Gagliardi, A. Kaloudis // *Science and Public Policy*. 2015. Vol. 42, nr 6. P. 811–826. DOI 10.1093/scipol/scv006.
38. *Baker A.* Non-Tenured Post-Doctoral Researchers' Job Mobility and Research Output: An Analysis of the Role of Research Discipline, Department Size, and Coauthors // *Research Policy*. 2015. Vol. 44, nr 3. P. 634–650. DOI 10.1016/j.respol.2014.12.012.
39. Inbound International Faculty Mobility Programs in Russia: Best Practices. Teaching and Learning in a Digital World. ICL 2017 / A. Bezrukov, J. Ziyatdinova, P. Sanger [et al.] // *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2017. Vol. 715. P. 260–265. DOI 10.1007/978-3-319-73210-7_31.
40. Faculty-Exchange Programs Promoting Change: Motivations, Experiences, and Influence of Participants in the Carnegie Mellon University – Portugal Faculty Exchange Program / M. T. Patricio, P. Santos, P. M. Loureiro, H. Horta // *Tertiary Education and Management*. 2018. Vol. 24, nr 1. P. 1–18. DOI 10.1080/13583883.2017.1305440.
41. *Cañibano C., Vértesy D., Vezzulli A.* An Inquiry into the Return Mobility of Scientific Researchers in Europe. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. 64 p. DOI 10.2760/54633.
42. *Franzoni C., Scellato G., Stephan P.* Foreign-Born Scientists: Mobility Patterns for 16 Countries // *Nature Biotechnology*. 2012. Vol. 30, nr 12. P. 1250–1253. DOI 10.1038/nbt.2449.
43. *Stephan P. E., Levin S. G.* Exceptional Contributions to US Science by the Foreign-Born and Foreign-Educated // *Population Research and Policy Review*. 2001. Vol. 20, nr 1/2. P. 59–79. DOI 10.1023/A:1010682017950.
44. The Production of Scientific Papers in China and Japan-China Relationship in Coauthored Papers / S. Ueno, Y. Yamashita, H. Tomizawa, M. Kondo // *The Journal of*

Science Policy and Research Management. 2006. Vol. 21. P. 70–87. DOI 10.1241/johokanri.48.775.

45. Quantitative Analysis of International Mobility of Robotics Researchers and Characteristics of Domestic Robotics Research / T. Furukawa, N. Shirakawa, K. Okuwada, K. Sasaki // *Scientometrics*. 2011. Vol. 87. P. 451–466. DOI 10.1007/s11192-011-0360-7.

46. Gomez C. J., Herman A. C., Parigi P. Moving More, but Closer: Mapping the Growing Regionalization of Global Scientific Mobility using ORCID // *Journal of Informetrics*. 2020. Vol. 14, nr 3. P. 1–16. DOI 10.1016/j.joi.2020.101044.

47. Yan E., Zhu Y., He J. Analyzing Academic Mobility of US Professors based on ORCID Data and the Carnegie Classification // *Quantitative Science Studies*. 2020. Vol. 1, nr 4. P. 1451–1467. DOI 10.1162/qss_a_00088.

48. Rosenfeld R. A. Academic Men and Women's Career Mobility // *Social Science Research*. 1981. Vol. 10, nr 4. P. 337–363. DOI 10.1016/0049-089X(81)90010-7.

49. Yuret T. Tenure and Turnover of Academics in Six Undergraduate Programs in the United States // *Scientometrics*. 2018. Vol. 116, nr 1. P. 101–124. DOI 10.1007/s11192-018-2742-6.

50. Honeyman D. S., Summers S. R. Faculty Turnover: An Analysis by Rank, Gender, Ethnicity and Reason. 1994. 11 p. // Educational Resources Information Center (ERIC). URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED390455> (дата обращения: 29.05.2020).

51. López-Cózar E. D., Orduña-Malea E., Martín-Martín A. Google Scholar as a Data Source for Research Assessment // *Springer Handbook of Science and Technology Indicators* / W. Glänzel, H. F. Moed, U. Schmoch, M. Thelwall (eds). Springer, 2019. P. 95–127. DOI 10.31235/osf.io/pqr53.

52. Harzing A. W., Alakangas S. Google Scholar, Scopus and the Web of Science: A Longitudinal and Cross-Disciplinary Comparison // *Scientometrics*. 2016. Vol. 106, nr 2. P. 787–804. DOI 10.1007/s11192-015-1798-9.

53. Conchi S., Michels C. Scientific Mobility: An Analysis of Germany, Austria, France and Great Britain // *Econstor* : [сайт]. URL: <https://ideas.repec.org/p/zbw/fisidp/41.html> (дата обращения: 02.03.2020).

54. Aman V. Does the Scopus Author ID Suffice to Track Scientific International Mobility? A Case Study based on Leibniz Laureates // *Scientometrics*. 2018. Vol. 117, nr 2. P. 705–720. DOI 10.1007/s11192-018-2895-3.

55. Moed H. F., Halevi G. A Bibliometric Approach to Tracking International Scientific Migration // *Scientometrics*. 2014. Vol. 101, nr 3. P. 1987–2001. DOI 10.1007/s11192-014-1307-6.

56. Halevi G., Moed H. F., Bar-Ilan J. Researchers' Mobility, Productivity and Impact: Case of Top Producing Authors in Seven Disciplines // *Publishing Research Quarterly*. 2016. Vol. 32, nr 1. P. 22–37. DOI 10.1007/s12109-015-9437-0.

57. Kosyakov D., Guskov A. Impact of National Science Policy on Academic Migration and Research Productivity in Russia // *Procedia Computer Science*. 2019. Vol. 146. P. 60–71. DOI 10.1016/j.procs.2019.01.080.

58. Vaccario G., Verginer L., Schweitzer F. The Mobility Network of Scientists: Analyzing Temporal Correlations in Scientific Careers // *Applied Network Science*. 2020. Vol. 5, nr 1. P. 1–14. DOI 10.1007/s41109-020-00279-x.

59. Jonkers K., Tijssen R. Chinese Researchers Returning Home: Impacts of International Mobility on Research Collaboration and Scientific Productivity // *Scientometrics*. 2008. Vol. 77, nr 2. P. 309–333. DOI 10.1007/s11192-007-1971-x.

60. Jonkers K., Cruz-Castro L. Research upon Return: The Effect of International Mobility on Scientific Ties, Production and Impact // *Research Policy*. 2013. Vol. 42, nr 8. P. 1366–1377. DOI 10.1016/j.respol.2013.05.005.

61. Are Mobile Researchers More Productive and Cited than Non-Mobile Researchers? A Large-Scale Study of Norwegian Scientists / D. W. Aksnes, K. Rørstad, F. N. Piro, G. Sivertsen // *Research Evaluation*. 2013. Vol. 22, nr 4. P. 215–223. DOI 10.1093/reseval/rvt012.

References

1. Teichler U. Academic Mobility and Migration: What We Know and What We Do Not Know. *European Review*, 2015, vol. 23, pp. 6–37. doi 10.1017/S1062798714000787. (In Eng.).

2. Ackers L. Moving People and Knowledge: Scientific Mobility in the European Union. *International Migration*, 2005, vol. 43, nr 5, pp. 99–131. doi 10.1111/j.1468-2435.2005.00343.x. (In Eng.).

3. Bolli T., Schlapfer J. Job Mobility, Peer Effects, and Research Productivity in Economics. *Scientometrics*, 2015, vol. 104, nr 3, pp. 629–650. doi 10.1007/s11192-015-1625-3. (In Eng.).

4. Czaika M., Orazbayev S. The Globalisation of Scientific Mobility, 1970–2014. *Applied Geography*, 2018, vol. 96, pp. 1–10. doi 10.1016/j.apgeog.2018.04.017. (In Eng.).

5. Ejermo O., Fassio C., Kallstrom J. Does Mobility across Universities Raise Scientific Productivity? *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 2020, vol. 82, nr 3, pp. 603–624. doi 10.1111/obes.12346. (In Eng.).

6. Greek M., Jonsmoen K. M. Transnational Academic Mobility in Universities: the Impact on a Departmental and an Interpersonal Level. *Higher Education*, 2021, nr 81, pp. 591–606. doi 10.1007/s10734-020-00558-7. (In Eng.).

7. Morano-Foadi S. Scientific Mobility, Career Progression, and Excellence in the European Research Area. *International Migration*, 2005, vol. 43, nr 5, pp. 133–162. doi 10.1111/j.1468-2435.2005.00344.x. (In Eng.).

8. Horta H., Yudkevich M. The Role of Academic Inbreeding in Developing Higher Education Systems: Challenges and Possible Solutions. *Technological Forecasting and Social Change*, 2016, vol. 113, pp. 363–372. doi 10.1016/j.techfore.2015.06.039. (In Eng.).

9. Gorelova O. Mezhevuzovskaya mobil'nost' prepodavatelei rossiiskikh vuzov [Cross-University Mobility of University Teaching Staff in Russia]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies], 2016, nr 2, pp. 229–258. doi 10.17323/1814-9545-2016-2-229-258. (In Russ.).

10. Heitor M., Horta H., Mendonfa J. Developing Human Capital and Research Capacity: Science Policies Promoting Brain Gain. *Technological Forecasting and Social Change*, 2014, vol. 82, nr 1, pp. 6–22. doi 10.1016/j.techfore.2013.07.008. (In Eng.).

11. Yudkevich M., Altbach P., Rumbley L. International Faculty in Higher Education, New York, Routledge, 2017, 310 p. doi 10.4324/9781315543437. (In Eng.).

12. Meyer J. B., Kaplan D., Charum J. Scientific Nomadism and the New Geopolitics of Knowledge. *International Social Science Journal*, 2001, vol. 53, iss. 168, pp. 309–321. doi 10.1111/1468-2451.00317. (In Eng.).
13. Appelt S., Beuzekom B., Galindo-Rueda F., Pinho R. Which Factors Influence the International Mobility of Research Scientists? In: A. Geuna (ed.), *Global Mobility of Research Scientists*, Academic Press, 2015, pp. 177–213. doi 10.1016/b978-0-12-801396-0.00007-7. (In Eng.).
14. Liu J., Yin Z., Lyu W., Lin S. Does Money Accelerate Faculty Mobility? Survey Findings from 11 Research Universities in China. *Sustainability (Switzerland)*, 2019, vol. 11, nr 24, pp. 1–15. doi 10.3390/SU11246925. (In Eng.).
15. Marwell G., Rosenfeld R., Spilerman S. Geographic Constraints on Women's Careers in Academia. *Science*, 1979, vol. 205, pp. 1225–1231. doi 10.1126/science.472739. (In Eng.).
16. Leemann R. J. Gender Inequalities in Transnational Academic Mobility and the Ideal Type of Academic Entrepreneur. *Discourse*, 2010, vol. 31, nr 5, pp. 605–625. doi 10.1080/01596306.2010.516942. (In Eng.).
17. Ryazanova O., McNamara P. Choices and Consequences: Impact of Mobility on Research-Career Capital and Promotion in Business Schools. *Academy of Management Learning and Education*, 2019, vol. 18, nr 2, pp. 186–212. doi 10.5465/amle.2017.0389. (In Eng.).
18. Van Heeringen A., Dijkwel P. A. The Relationships Between Age, Mobility and Scientific Productivity. Part II: Effect of Age on Productivity. *Scientometrics*, 1987, vol. 11, nr 5, pp. 281–293. doi 10.1007/BF02279350. (In Eng.).
19. Fernandez-Zubieta A., Geuna A., Lawson C. Researchers' Mobility and its Impact on Scientific Productivity. Available at: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2244760 (accessed 08.05.2020). doi 10.2139/ssrn.2244760. (In Eng.).
20. Van Noorden R. Global Mobility: Science on the Move. *Nature*, 2012, vol. 490, nr 7420, pp. 326–329. doi 10.1038/490326a. (In Eng.).
21. Sugimoto C. R., Robinson-Garcia N., Murray D. S. et al. Scientists Have Most Impact When They're Free to Move. *Nature*, 2017, vol. 550, pp. 29–31. doi 10.1038/550029a. (In Eng.).
22. Dutton J. K. The Impact of Inbreeding and Immobility on the Professional Role and Scholarly Performance of Academic Scientists. Available at: <http://eric.ed.gov/?id=ED196714> (accessed 12.04.2020). (In Eng.).
23. Hargens L. L. Patterns of Mobility of New Ph.D.'s Among American Academic Institutions. *Sociology of Education*, 1969, vol. 42, nr 1, pp. 18–37. doi 10.2307/2111806. (In Eng.).
24. Sandstrom U. Combining Curriculum Vitae and Bibliometric Analysis: Mobility, Gender and Research Performance. *Research Evaluation*, 2009, vol. 18, nr 2, pp. 135–142. doi 10.3152/095820209X441790. (In Eng.).
25. Mahroum S. Global Magnets: Science and Technology Disciplines and Departments in United Kingdom. *Minerva*, 1999, vol. 37, pp. 379–390. doi 10.1023/A:1004749905956. (In Eng.).
26. Yamashita Y., Yoshinaga D. Influence of Researchers' International Mobilities on Publication: a Comparison of Highly Cited and Uncited Papers. *Scientometrics*, 2014, vol. 101, nr 2, pp. 1475–1489. doi 10.1007/s11192-014-1384-6. (In Eng.).
27. Laudel G. Studying the Brain Drain: Can Bibliometric Methods Help? *Scientometrics*, 2003, vol. 57, nr 2, pp. 215–237. doi 10.1023/A:1024137718393. (In Eng.).
28. Deville P., Wang D., Sinatra R. et al. Career on the Move: Geography, Stratification, and Scientific Impact. *Scientific Reports*, 2014, nr 4, pp. 1–7. doi 10.1038/srep04770. (In Eng.).
29. Robinson-Garcia N., Sugimoto C. R., Murray D. et al. Scientific Mobility Indicators in Practice: International Mobility Profiles at the Country Level. *El profesional de la información*, 2018, vol. 27, nr 3, pp. 511–520. doi 10.3145/epi.2018.may.05. (In Eng.).
30. Ganguli I. Scientific Brain Drain and Human Capital Formation after the End of the Soviet Union. *International Migration*, 2014, vol. 52, nr 5, pp. 95–110. doi 10.1111/imig.12165. (In Eng.).
31. Subbotin A., Aref S. Brain Drain and Brain Gain in Russia: Analyzing International Migration of Researchers by Discipline using Scopus Bibliometric Data 1996–2020. Available at: <https://www.demogr.mpg.de/papers/working/wp-2020-025.pdf> (accessed 25.12.2020). doi 10.4054/MPIDR-WP-2020-025. (In Eng.).
32. Sudakova A. E. Migratsiya uchenykh: tsifrovoi sled i naukometriya [Migration of scientists: digital trail and scientometrics]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Perspectives of Sciences and Education], 2020, nr 3 (45), pp. 544–557. doi 10.32744/pse.2020.3.39. (In Russ.).
33. Gureyev V. N., Mazov N. A., Kosyakov D. V., Guskov A. E. Review and Analysis of Publications on Scientific Mobility: Assessment of Influence, Motivation, and Trends. *Scientometrics*, 2020, vol. 124, pp. 1599–1630. doi 10.1007/s11192-020-03515-4. (In Eng.).
34. Gureyev V. N., Mazov N. A., Guskov A. E. Fenomen nauchnoi mobil'nosti v informetricheskikh issledovaniyakh [The Phenomenon of Scientific Mobility in Informetric Studies]. *Nauchnye i tekhnicheskie biblioteki* [Scientific and Technical Libraries], 2019, nr 10, pp. 40–55. doi 10.33186/1027-3689-2019-10-40-55. (In Russ.).
35. Fernandez-Zubieta A., Geuna A., Lawson C. What Do We Know of the Mobility of Research Scientists and Impact on Scientific Production. Available at: <https://ideas.repec.org/p/uto/labeco/201508.html> (accessed 07.02.2020). doi 10.1016/b978-0-12-801396-0.00001-6. (In Eng.).
36. Passaretta G., Trivellato P., Triventi M. Between Academia and Labour Market – the Occupational Outcomes of PhD Graduates in a Period of Academic Reforms and Economic Crisis. *Higher Education*, 2019, vol. 77, nr 3, pp. 541–559. doi 10.1007/s10734-018-0288-4. (In Eng.).
37. Børing P., Flanagan K., Gagliardi D., Kaloudis A. International Mobility: Findings from a Survey of Researchers in the EU. *Science and Public Policy*, 2015, vol. 42, nr 6, pp. 811–826. doi 10.1093/scipol/scv006. (In Eng.).
38. Baker A. Non-Tenured Post-Doctoral Researchers' Job Mobility and Research Output: An Analysis of the Role of Research Discipline, Department Size, and Coauthors. *Research Policy*, 2015, vol. 44, nr 3, pp. 634–650. doi 10.1016/j.respol.2014.12.012. (In Eng.).

39. Bezrukov A., Ziyatdinova J., Sanger P. et al. Inbound International Faculty Mobility Programs in Russia: Best Practices. Teaching and Learning in a Digital World. ICL 2017. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 2017, vol. 715, pp. 260–265. doi 10.1007/978-3-319-73210-7_31. (In Eng.).
40. Patricio M. T., Santos P., Loureiro P. M., Horta H. Faculty-Exchange Programs Promoting Change: Motivations, Experiences, and Influence of Participants in the Carnegie Mellon University – Portugal Faculty Exchange Program. *Tertiary Education and Management*, 2018, vol. 24, nr 1, pp. 1–18. doi 10.1080/13583883.2017.1305440. (In Eng.).
41. Cañibano C., Vértesy D., Vezzulli A. An Inquiry into the Return Mobility of Scientific Researchers in Europe, Luxembourg. Publications Office of the European Union, 2017, 64 p. doi 10.2760/54633. (In Eng.).
42. Franzoni C., Scellato G., Stephan P. Foreign-Born Scientists: Mobility Patterns for 16 Countries. *Nature Biotechnology*, 2012, vol. 30, nr 12, pp. 1250–1253. DOI 10.1038/nbt.2449. (In Eng.).
43. Stephan P. E., Levin S. G. Exceptional Contributions to US Science by the Foreign-Born and Foreign-Educated. *Population Research and Policy Review*, 2001, vol. 20, nr 1/2, pp. 59–79. doi 10.1023/A:1010682017950. (In Eng.).
44. Ueno S., Yamashita Y., Tomizawa H., Kondo M. The Production of Scientific Papers in China and Japan-China Relationship in Coauthored Papers. *The Journal of Science Policy and Research Management*, 2006, vol. 21, pp. 70–87. doi 10.1241/johokanri.48.775. (In Eng.).
45. Furukawa T., Shirakawa N., Okuwada K., Sasaki K. Quantitative Analysis of International Mobility of Robotics Researchers and Characteristics of Domestic Robotics Research. *Scientometrics*, 2011, vol. 87, pp. 451–466. doi 10.1007/s11192-011-0360-7. (In Eng.).
46. Gomez C. J., Herman A. C., Parigi P. Moving More, but Closer: Mapping the Growing Regionalization of Global Scientific Mobility using ORCID. *Journal of Informetrics*, 2020, vol. 14, nr 3, pp. 1–16. doi 10.1016/j.joi.2020.101044. (In Eng.).
47. Yan E., Zhu Y., He J. Analyzing Academic Mobility of US Professors based on ORCID Data and the Carnegie Classification. *Quantitative Science Studies*, 2020, vol. 1, nr 4, pp. 1451–1467. doi 10.1162/qss_a_00088. (In Eng.).
48. Rosenfeld R. A. Academic Men and Women's Career Mobility. *Social Science Research*, 1981, vol. 10, nr 4, pp. 337–363. doi 10.1016/0049-089X(81)90010-7. (In Eng.).
49. Yuret T. Tenure and Turnover of Academics in Six Undergraduate Programs in the United States. *Scientometrics*, 2018, vol. 116, nr 1, pp. 101–124. doi 10.1007/s11192-018-2742-6. (In Eng.).
50. Honeyman D. S., Summers S. R. Faculty Turnover: An Analysis by Rank, Gender, Ethnicity and Reason. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=ED390455> (accessed 29.05.2020). (In Eng.).
51. López-Cózar E. D., Orduña-Malea E., Martín-Martín A. Google Scholar as a Data Source for Research Assessment. In: W. Glänzel, H. F. Moed, U. Schmoch, M. Thelwall (eds.), *Springer Handbook of Science and Technology Indicators*, Springer, 2019, pp. 95–127. doi 10.31235/osf.io/pqr53. (In Eng.).
52. Harzing A. W., Alakangas S. Google Scholar, Scopus and the Web of Science: A Longitudinal and Cross-Disciplinary Comparison. *Scientometrics*, 2016, vol. 106, nr 2, pp. 787–804. doi 10.1007/s11192-015-1798-9. (In Eng.).
53. Conchi S., Michels C. Scientific Mobility: An Analysis of Germany, Austria, France and Great Britain. Available at: <https://ideas.repec.org/p/zbw/fisidp/41.html> (accessed 02.03.2020). (In Eng.).
54. Aman V. Does the Scopus Author ID Suffice to Track Scientific International Mobility? A Case Study based on Leibniz Laureates. *Scientometrics*, 2018, vol. 117, nr 2, pp. 705–720. doi 10.1007/s11192-018-2895-3. (In Eng.).
55. Moed H. F., Halevi G. A Bibliometric Approach to Tracking International Scientific Migration. *Scientometrics*, 2014, vol. 101, nr 3, pp. 1987–2001. doi 10.1007/s11192-014-1307-6. (In Eng.).
56. Halevi G., Moed H. F., Bar-Ilan J. Researchers' Mobility, Productivity and Impact: Case of Top Producing Authors in Seven Disciplines. *Publishing Research Quarterly*, 2016, vol. 32, nr 1, pp. 22–37. doi 10.1007/s12109-015-9437-0. (In Eng.).
57. Kosyakov D., Guskov A. Impact of National Science Policy on Academic Migration and Research Productivity in Russia. *Procedia Computer Science*, 2019, vol. 146, pp. 60–71. doi 10.1016/j.procs.2019.01.080. (In Eng.).
58. Vaccario G., Verginer L., Schweitzer F. The Mobility Network of Scientists: Analyzing Temporal Correlations in Scientific Careers. *Applied Network Science*, 2020, vol. 5, nr 1, pp. 1–14. doi 10.1007/s41109-020-00279-x. (In Eng.).
59. Jonkers K., Tijssen R. Chinese Researchers Returning Home: Impacts of International Mobility on Research Collaboration and Scientific Productivity. *Scientometrics*, 2008, vol. 77, nr 2, pp. 309–333. doi 10.1007/s11192-007-1971-x. (In Eng.).
60. Jonkers K., Cruz-Castro L. Research upon Return: The Effect of International Mobility on Scientific Ties, Production and Impact. *Research Policy*, 2013, vol. 42, nr 8, pp. 1366–1377. doi 10.1016/j.respol.2013.05.005. (In Eng.).
61. Aksnes D. W., Rørstad K., Piro F. N., Sivertsen G. Are Mobile Researchers More Productive and Cited than Non-Mobile Researchers? A Large-Scale Study of Norwegian Scientists. *Research Evaluation*, 2013, vol. 22, nr 4, pp. 215–223. doi 10.1093/reseval/rvt012. (In Eng.).

Рукопись поступила в редакцию 26.10.2020
Submitted on 26.10.2020

Принята к публикации 16.12.2020
Accepted on 16.12.2020

Информация об авторе/ Information about the author

Крячко Виктория Игоревна – аспирант факультета экономических наук, младший научный сотрудник Института институциональных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; +7 495 772-95-90 доб. 126-63; vkryachko@hse.ru.

Victoria I. Kryachko – PhD Student, Faculty of Economic Science; Junior Research Fellow, Center for Institutional Studies, National Research University Higher School of Economics; +7 495 772-95-90 ext. 126-63; vkryachko@hse.ru.

ПЕРЕДОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, ТРАНСФОРМИРУЮЩИЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОБЗОР МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ EDCRUNCH ТОМСК 2020

Е. А. Другова

*Национальный исследовательский Томский государственный университет
Россия, 634050, Томск, пр. Ленина 36; e. a.drugova@gmail.com*

Аннотация. Данная статья представляет собой обзор международной конференции по передовым технологиям обучения EdCrunch Томск 2020. Ключевая идея конференции – выявление и обсуждение технологий, трансформирующих ландшафт современного образования, а также условий, обеспечивающих их эффективность при решении актуальных задач современного общества на этапе перехода к индивидуализированному, студенто-центрированному, распределенному, доступному образованию. В обзоре представлены идеи и выводы, касающиеся смены образовательной парадигмы в цифровую эпоху, сформулированные в результате работы секций конференции, посвященных педагогическому дизайну и цифровой педагогике; непрерывному образованию и хьютагогике; экспериментальному образовательному дизайну; futures-грамотности. Рассматриваются стратегии развития таких передовых технологий обучения, как виртуальная и дополненная реальность, открытые образовательные ресурсы, платформенные решения, адаптивные технологии. В области новых возможностей управления образованием по материалам площадок конференции обсуждаются вызовы и возможности высшего образования в условиях пандемии и после нее, новые технологические решения для управления образованием и барьеры для их внедрения, новые цифровые возможности библиотек. Уделено внимание вопросам подготовки кадров для цифровой экономики и сферы искусственного интеллекта. В качестве сквозных для конференции тем показан рост спроса на коллаборации и сети в сфере образования и науки; дефицит «мягких» навыков (soft skills) и возможностей их формирования у студентов в рамках традиционного образования; недостаточность проработки нормативно-правовой базы в области применения передовых технологий в образовании; принципиальное отсутствие общих решений и необходимость для учреждений сферы образования быть гибкими и сфокусированными при переходе «на цифру».

Ключевые слова: передовые образовательные технологии, электронное обучение, педагогический дизайн, смешанное обучение, искусственный интеллект, виртуальная реальность, образовательные платформы, открытые образовательные ресурсы, мягкие навыки

Благодарность. Автор выражает благодарность участникам финального пленума Международной конференции по передовым технологиям обучения EdCrunch Томск 2020, материалы которого легли в основу данного обзора, – О. Б. Алексееву, С. Б. Велединской, В. С. Дубровской, А. С. Замятину, Е. В. Лукову, Д. А. Масловой, Ю. С. Осаченко, С. А. Степанову, А. В. Фещенко, Ю. С. Хукаленко, М. Ю. Шепелю, Т. В. Якубовской.

Для цитирования: Другова Е. А. Передовые технологии, трансформирующие образование: обзор Международной конференции EdCrunch Томск 2020 // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24, № 4. С. 146–151.

ADVANCED TECHNOLOGIES TRANSFORMING MODERN EDUCATION: REVIEW OF THE CONFERENCE EDCRUNCH TOMSK 2020

E. A. Drugova

*National Research Tomsk State University
36 Lenina ave., Tomsk, 634050, Russian Federation; e. a.drugova@gmail.com*

Abstract. The author reviews the international conference EdCrunch Tomsk 2020 on advanced learning technologies. The key idea of the conference is to identify and discuss technologies that are transforming the landscape of modern education, as well as the conditions that ensure their effectiveness when solving urgent problems of modern society at the stage of transition to an individualized, student-centered, distributed, accessible education. The review presents ideas and conclusions formulated at the conference which regard the change of the educational paradigm in the digital era. The

sections of the conference focus on pedagogical design and digital pedagogy; continuing education and heutagogy; experimental educational design; futures literacy. There are considered development strategies of such advanced learning technologies as virtual and augmented reality, open educational resources, platform solutions, and adaptive technologies. Within the new opportunities for education management, based on the materials of the conference, the challenges and opportunities of higher education are discussed in the context of the pandemic and after it, as well as new technological solutions for education management and barriers to their implementation, new digital capabilities of libraries. Peculiar attention is paid to digital economy personnel training and to the sphere of artificial intelligence. The cross-cutting topics of the conference are as follows: the growth of demand for collaborations and networks in the field of education and science; lacking «soft» skills and opportunities for their formation among students within the framework of traditional education; insufficient legislation for advanced technologies application; the fundamental lack of common solutions and the need for institutions to be flexible and focused when «switching» to digital education.

Keywords: advanced educational technologies, e-learning, pedagogical design, blended learning, artificial intelligence, virtual reality, educational platforms, open educational resources, soft skills

Acknowledgements. The author expresses gratitude to the participants of the final plenum of the EdCrunch Tomsk 2020 conference, its materials having formed the basis of this review – O. B. Alekseev, S. B. Veledinskaya, V. S. Dubrovskaya, A. S. Zamyatin, E. V. Lukov, D. A. Maslova, Yu. S. Osachenko, S. A. Stepanov, A. V. Feschenko, Yu. S. Khukalenko, M. Yu. Shepel, T. V. Yakubovskaya.

For citation: Drugova E. A. Advanced Technologies Transforming Modern Education: Review of the Conference EdCrunch Tomsk 2020 // University Management: Practice and Analysis, 2020; 24 (4): 146–151. (In Russ.).

Ключевой идеей Международной конференции по передовым технологиям обучения EdCrunch Томск 2020 стало выявление и обсуждение технологий, трансформирующих ландшафт современного образования, а также условий, обеспечивающих их эффективность при решении актуальных задач современного общества на этапе перехода к индивидуализированному, студентоцентрированному, распределенному, доступному образованию. Конференция собрала представителей 26 стран мира (всего в ней приняли участие 1 933 человека). В рамках конференции функционировали 35 коммуникативных площадок (секции, мастер-классы, лаборатории, питч-сессии, открытые лекции, круглые столы), к слушателям обратились 162 спикера, в том числе 17 зарубежных. Мероприятиями-сателлитами выступили школа «Педагогический дизайн в смешанном обучении», Сибирская школа МООК и Школа прикладного анализа данных. Конференция была организована в четырех тематических треках: «Смена образовательной парадигмы в цифровую эпоху», «Передовые технологии, трансформирующие обучение», «Новые возможности управления образованием» и «Подготовка кадров для цифровой экономики и сферы искусственного интеллекта».

Смена образовательной парадигмы в цифровую эпоху

Конференция показала, что на фоне пандемии и тотального перехода на дистант актуализировалась одна из важных задач образования: усиление компетенций педагогического дизайна и цифровой дидактики. Секция с таким

названием собрала более двухсот слушателей, и особый интерес у них вызвали зарубежные докладчики – практикующие педагоги-дизайнеры ведущих университетов и крупных EdTech-компаний (Университет Мельбурна, компания Turnitin). Дискуссия свидетельствовала, что пандемия предъявила к охваченным ею странам одни и те же вызовы, что преподаватели одинаково не справляются с возросшей нагрузкой и с необходимостью перепроектировать свои дисциплины.

На секции «Педагогический дизайн и цифровая педагогика» обсуждалась необходимость введения в штатное расписание образовательных организаций высшего образования должности «педагог-дизайнер» и создания в вузах пула таких специалистов. Участники дискуссии сошлись во мнении, что без специальной методической поддержки преподаватель не «вытянет» погружения в цифровой мир. При этом пример Университета Южного Квинсленда показал, что хорошо спроектированное онлайн-обучение помогает удерживать даже проблемные категории студентов. Также обнаружилось, что подходы к педагогическому дизайну и российских вузов (ТГУ, МИСиС, НИУ ВШЭ и др.), и иностранных очень схожи. Уже вполне очевидно, что педагогический дизайн фиксирует смену парадигмы понимания образования и преподавания в сторону студентоцентрированности, активного, проблемного и коллаборативного обучения. При этом стало видно, что в университетах не хватает учебной аналитики и обратной связи для оценки работы педагогических дизайнеров и преподавателей. В области цифровой дидактики были озвучены такие основания цифровой педагогики, как мотивация

и вовлечение, а также связь оснований дидактики в положениях Я. А. Коменского (пленарный доклад И. И. Реморенко) с современными теориями цифрового обучения (теория мультимедийного обучения Р. Мэйера).

На посвященной непрерывному образованию секции «Город, который учится, город, который учит» ключевой темой стало сетевое взаимодействие между образовательными и иными организациями и его нормативное обеспечение (в том числе был рассмотрен кейс создания единого бренда Большого Томского университета). Принципы хьютагогики (самостоятельного обучения, самообразования) были показаны как главные для проектирования системы непрерывного образования и образования дополнительного. Дефицитными оказались программы повышения цифровой грамотности педагогов и программы освоения педагогических компетенций преподавателями-специалистами из корпоративных университетов.

Проведенные для участников конференции онлайн-игры «Путешествие героя по миру искусственного интеллекта» (ТГУ) и Science Game для молодых ученых (ТюмГУ) продемонстрировали, что геймификация, призванная посредством образовательных игр формировать и измерять компетентности, выступает перспективным направлением поиска новых образовательных решений и признается сегодня даже консерваторами от образования.

Применительно к смене парадигмы образования в цифровую эпоху обсуждался поиск баланса между традиционными и инновационными форматами, когда при использовании феноменальных возможностей современных технологий важно сохранить качество и фундаментальность, академическую глубину, событийную природу университетской корпорации, а также преодолеть коммуникативные барьеры в новых форматах обучения. Участниками обсуждения был зафиксирован спрос на новые образовательные роли, фасилитацию, модерацию и тренерство в цифровой образовательной реальности.

На секции, посвященной экспериментальному образовательному дизайну, были представлены кейсы ведущих университетов (ТГУ, УрФУ, ИТМО) по редизайну образовательных программ, их расписание и логистика. Обсуждались институциональные барьеры в формировании критического мышления, баланс между «мягкими» и «жесткими» навыками.

Из числа новых трендов отмечен растущий интерес к futures-грамотности (ей была посвящена

отдельная площадка конференции) в эпоху искусственного интеллекта (ИИ) как к инструменту, позволяющему преодолеть сложности, возникающие между искусственным, коллективным и индивидуальным интеллектом. Futures-грамотность дает возможность считывать формирующиеся тренды и возникающие изменения, усиливая индивидуальную позицию человека относительно меняющегося мира. Также она обеспечивает базу для стратегирования коллективным профессиональным субъектам. Искусственный интеллект может выступать технологической площадкой для формирования такого типа компетентности.

Передовые технологии, трансформирующие обучение

В данном треке на секции «VR/AR-технологии в образовании» участники конференции предсказали, что в ближайшем будущем у нас дома появятся шлемы виртуальной реальности, в телефонах прочно обоснуется опция VR/AR, и VR, несомненно, будет входить в жизнь и обучение. При этом digital-поколение современных детей вполне способно придумывать и создавать в этой области новые интересные проекты. В то же время сохраняется большой скепсис по поводу возможностей полноценного обучения с помощью VR в сфере медицины. На секции были представлены VR-разработки для университетов (ИТМО, ТПУ) и названы нерешенные проблемы дорогостоящего либо слишком специфичного и потому не адаптируемого под новую среду контента (пример – китайский контент для школьников). Также была озвучена перспектива коробочных решений в области VR в противовес отдельным разработкам.

На секции, посвященной открытым образовательным ресурсам и проблемам их интеграции в образовательный процесс, рассматривались новые проекты и эксперименты в этой области. В частности, представители федерального проекта «Современная цифровая образовательная среда» презентовали ресурс «одного окна», где собраны все онлайн-курсы российских вузов, которыми те могут обмениваться между собой и встраивать в свои программы. В скором будущем ожидается также открытие ресурса «одного окна» 2.0.

Участники данной секции отметили и появившиеся в связи с пандемией проблемы. Например, несостыковки форм договоров сетевого сотрудничества вузов и сложности взаимной оценки курсов, что инициировало раздвоение системы. В частности, ресурс «одно окно» 2.0

позволяет заключать договоры полностью в электронной форме, а также реализует экспертизу курсов. Представители международной платформы Coursera зафиксировали взлет спроса на массовые открытые онлайн-курсы и в России, и в мире в целом, а также рост потребностей университетов в готовом контенте. Этим объясняется резко усилившаяся заинтересованность в площадках, которые, с одной стороны, аккумулируют запросы от университетов, общества, корпораций, а с другой – сами формируют запросы университетов. Участники секции познакомились с несколькими агрегаторами контента или репозиториями, где университеты и корпорации создают открытые образовательные ресурсы, выкладывают их, разрабатывают различные сложные методики поиска информации. Была представлена также новая платформа микроконтента от ТГУ LMS Odin. Таким образом, платформы развиваются, усложняются, интегрируются. Стоит отметить особый интерес слушателей к микроконтенту как одному из ключевых инструментов в части индивидуализации образовательных траекторий.

На вызвавшей большой интерес секции, посвященной платформенным решениям для изучения иностранного языка, где присутствовали представители семи платформ, были показаны новые цифровые продукты, разрабатываемые не только на рынке EdTech, но и непосредственно в университетах. При этом отмечалось, что платформенные решения точно не могут и не смогут в ближайшем будущем заменить общение с преподавателем, а самой заманчивой перспективой является создание адаптивных платформ по изучению английского языка. Главной задачей платформ участники секции назвали стимулирование обучающегося изучать язык самостоятельно, выполнять домашние задания на платформах, чему способствует использование эдьютейнмента – «обучения с развлечением».

Новые возможности управления образованием

Круглый стол «Высшее образование в условиях пандемии и после нее: вызовы и возможности» собрал как российских, так и иностранных спикеров и показал параллельность процессов адаптации высшего образования к ситуации пандемии и в России, и за рубежом. Среди оригинальных российских решений были отмечены цифровое волонтерство и временное трудоустройство студентов с целью их поддержки. При этом обращалось внимание на дефицит психологической поддержки

студентов в период пандемии. Вызванный пандемией кризис в образовании рассматривался и как окно возможностей, в связи с чем был представлен аналитический доклад «Высшее образование: уроки пандемии. Оперативные и стратегические меры по развитию системы», подготовленный сотрудниками 12 ведущих российских университетов при поддержке Минобрнауки РФ. Опыт австралийских университетов, уже выходящих из ситуации пандемии, показал, что в онлайн переместилась почти вся процедура оценки и аттестации студентов, исчезли «живые» экзамены, произошел переход к более технологичным и объективным методам оценивания.

Секция «Библиотека – центр управления цифровыми решениями в университете на основе данных» собрала более 300 человек, что говорит о большом интересе преподавателей к цифровой трансформации библиотек. Библиотека начинает позиционироваться как центр сбора данных, помогающий исследователям собирать дата-сети.

При обсуждении новых задач управления университетами на этапе перехода к смешанному обучению были сформулированы такие задачи, как переобучение сотрудников, необходимость «пересборки» тех подразделений в университетах, которые отвечали за дистанционное обучение, с целью их переориентации с исключительно сервисной функции на функцию продюсирования в части создания полноценных онлайн-продуктов и продуктов в смешанном формате обучения. При этом представленная на одной из секций панорама технологических решений для управления образованием показала новые возможности отслеживания образовательного процесса: возможности видеть всех участников учебного процесса, стадии их продвижения по образовательному треку, достижения и проблемы, сопутствующее движение средств и ресурсов. Все это кардинально меняет и расширяет возможности управления образованием.

В рамках трека «Новые возможности управления образованием» были рассмотрены кейсы передовых технологий обучения в университетах и барьеры, препятствующие их внедрению. Такими барьерами являются недостаточная мотивированность университетов, отсутствие понимания назначения инновации, неучет силы институционального сопротивления (организационный аспект); недостаточно четкий план трансформации учебного плана, образовательных практик, системы оценки знаний и умений студентов, отсутствие продуманной системы оценки результатов внедрения образовательной инновации (аспект

обучения и преподавания); плохо развитая обратная связь (от преподавателей, студентов, администраторов) или ее отсутствие при внедрении новой образовательной технологии (организационный аспект); страх замены человека технологиями.

Подготовка кадров для цифровой экономики и сферы искусственного интеллекта

Данный трек продемонстрировал, что ИТ-сферу характеризуют катастрофический дефицит кадров, трансграничный характер, интенсивная динамика изменений, запрос на новшества в области педагогического дизайна и проектирования программ, а также применения международных стандартов. Участники трека представляли как академическую сферу, так и ИТ-индустрию и презентовали кейсы подготовки проектных менеджеров, специалистов в технологиях интернет-вещей и технологиях виртуальной и дополненной реальности, специалистов по использованию адаптивных образовательных платформ. Слушатели были ознакомлены с опытом создания международного научно-методического центра по математике, информатике и цифровым технологиям ТГУ, готовящего кадры с компетенциями в области искусственного интеллекта, разработки программных продуктов и интеллектуального анализа больших данных. Уникальный опыт организации проектно-групповой работы для более чем ста команд из десятков университетов показал, что ряд из них не готов к таким реалиям, как интернационализация образования, рыночная среда, рынок, конкуренция, стоимость.

Акценты в области данных и методов искусственного интеллекта несколько изменились по сравнению прошлыми годами. В настоящее время перспективы ИИ отошли на второй план и фиксируется все больше проблем, таких как неготовность инфраструктуры университетов к переработке и хранению массивов информации, соблюдение этики при использовании личных данных студентов для прогнозирования успеваемости, организации персонализированного подхода. И проблемы эти вызваны отсутствием не только юридических норм, но и норм культурных. Также отмечается смещение фокусов исследований с задачи прогнозирования успеваемости студентов на другие задачи. Например, на задачу изучения психологического благополучия студентов. Дело в том, что в пространстве социальных сетей существует так называемый опасный контент, провоцирующий суицид, депрессию,

насилие, национализм и пр., и он может нанести вред психологическому и эмоциональному состоянию человека. Студенты же являются уязвимой группой, поскольку они – активные потребители данного контента. Еще одна проблема – квалификация и компетентность управленческих кадров, использующих технологии искусственного интеллекта для принятия решений. И последнее – это дефицит готовых наборов данных у проектов в области ИИ при наличии этих данных у университетов и отсутствии в настоящее время «мостика» между ними. Академические сообщества генерируют указанные данные, хранят, изучают, но решают в основном научные задачи, а не задачи конвертации этих данных в продуктивные решения, полезные для общества.

Сквозные темы

Подводя общий итог прошедшим в рамках конференции разнообразным дискуссиям, представленным практикам и кейсам, можно выделить несколько ключевых тем, звучавших практически на всех площадках.

1. Спрос на коллаборации и сети. Это спрос на учебные коллаборации и сетевые программы новых видов, позволяющие давать студентам лучшее, что есть в различных университетах, а также спрос на коллаборации университетов и компаний EdTech в поиске возможностей разработки и применения новых образовательно-технологических продуктов. Питч-сессия «Университеты и компании EdTech: состыковка» и другие площадки показали большой взаимный интерес сторон друг к другу.

2. Дефицит «мягких» навыков (soft skills) у студентов и возможностей их формирования в рамках основных или дополнительных образовательных треков посредством тренажеров, микрокурсов, МООКов и др. Пандемия обнажила этот дефицит, особенно в области самоорганизации, управления временем, задачами, стрессом, и усилила спрос на такие продукты, которые уже разрабатываются в ряде университетов (ТГУ, УрФУ, ИТМО и др.), но все еще являются «экзотикой» и новшеством для многих.

3. Вызванный пандемией резко возросший интерес к передовым технологиям обучения выявил необходимость более детальной проработки нормативно-правовой базы, связанной с применением разнообразных технологий (от прокторинга до LMS нового поколения), с разработкой микроконтента, с внедрением онлайн-курсов и созданием полноценных онлайн-магистратур.

4. Относительно управления университетами при обсуждении разнообразных технологий отчетливо звучал тезис о том, что нет единых решений, подходящих всем, и нужно быть очень

гибкими и сфокусированными при переходе «на цифру» в тех или иных областях, закрепляя нормы рамочно, но оставляя возможности для разнообразия внутри системы.

Рукопись поступила в редакцию 18.12.2020

Submitted on 18.12.2020

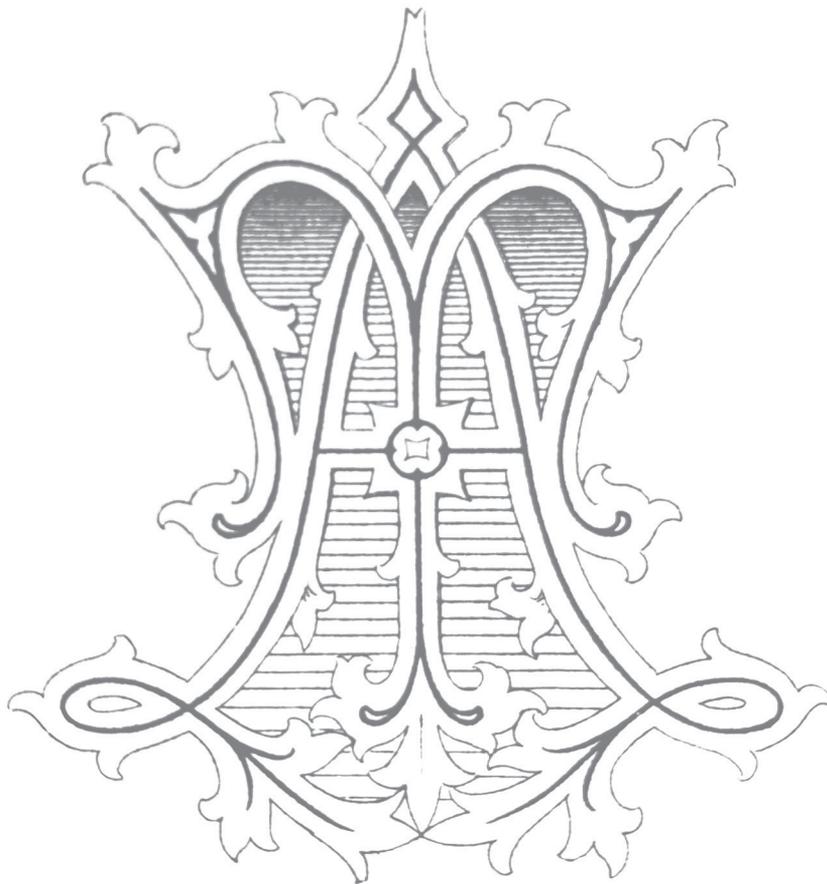
Принята к публикации 24.12.2020

Accepted on 24.12.2020

Информация об авторе / Information about the author

Другова Елена Анатольевна – кандидат философских наук, директор НОЦ «Институт передовых технологий обучения», Национальный исследовательский Томский государственный университет; +7 923 404-26-74; e.a.drugova@gmail.com.

Elena A. Drugova – PhD (Philosophy), Head of the Institute of Advanced Learning Technologies, National Research Tomsk State University; +7 923 404-26-74; e.a.drugova@gmail.com.



УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ ЗА 2020 ГОД

ТОМ 24, № 1, 2020

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

СТУДЕНТЫ В ВУЗЕ

Помялова В.О., Волкова Н.В.

Роль организационной культуры в процессе идентификации студентов с университетом 132

UNIVERSITY STUDENTS

Pomyalova V. O., Volkova N. V.

The Role of Organizational Culture in the Process of Students' Identification with a University

TOM 24, № 2, 2020

ЭКСПЕРТНОЕ ИНТЕРВЬЮ

Как меняется управление университетами в период пандемии 6

EXPERT INTERVIEW

How University Management Changes during the Pandemic Period

ИССЛЕДОВАНИЯ РЕКТОРОВ

Ефимов В.С., Лаптева А.В.

Управление университетом: позиция ректора (концептуальные заметки) 15

RECTORS ARE CARRYING OUT RESEARCH

Efimov V. S., Lapteva A. V.

University Management: Rector's Position (Conceptual Notes)

УПРАВЛЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯМИ

Матвеева Н.Н.

Библиометрический анализ взаимодействия ученых в российских вузах: кооперация vs индивидуальная продуктивность 26

MANAGING THE RESEARCH PROCESS

Matveeva N. N.

Bibliometric Analysis of Scientific Collaboration in Russian Universities: Cooperation vs Individual Productivity

Резниченко О.С., Сиваков С.И., Резниченко Т.А.

Методика автоматизированного формирования сведений о научных публикациях университета для отчета в системе управления НИР Минобрнауки России 44

Reznichenko O. S., Sivakov S. I., Reznichenko T. A.

Method of Automated Generation of Information about University's Scientific Publications for Reporting in the Research Management System of the Russian Ministry of Science and Higher Education

ПАНДЕМИЯ И УНИВЕРСИТЕТЫ

Абрамов Р.Н., Груздев И.А., Терентьев Е.А., Захарова У.С., Григорьева А.В.

Университетские преподаватели и цифровизация образования: накануне дистанционного форс-мажора 59

COVID-19 AND THE UNIVERSITIES

Abramov R. N., Gruzdev I. A., Terentev E. A., Zakharova U. S., Grigoryeva A. V.

University Professors and the Digitalization of Education: on the Threshold of Force Majeure Transition to Studying Remotely

Казак М.А., Белинская Т.В., Краснощеченко И.П.

Управление переходом к дистанционному способу реализации образовательного процесса: опыт Калужского госуниверситета 75

Kazak M. A., Belinskaya T. V., Krasnoshchechenko I. P.

Managing the Transition to a Remote Way of Implementing the Educational Process: the Experience of Kaluga State University

Лобова С.В., Бочаров С.Н., Понькина Е.В.

Цифровизация: мейнстрим для университетского образования и вызовы для преподавателей 92

Lobova S. V., Bocharov S. N., Ponkina E. V.

Digitalization: Mainstream for the University Education and Challenges for the Teachers

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ

Малошенок Н.Г., Щеглова И.А.

Модели организации обучения студентов в университете: основные представления, преимущества и ограничения 107

MANAGING THE EDUCATIONAL PROCESS

Maloshonok N. G., Shcheglova I. A.

Models of Organization of Teaching Students at the University: Basic Assumptions, Advantages and Limitations

ЭФФЕКТИВНОСТЬ УНИВЕРСИТЕТОВ

Цивинская А. О., Губа К. С.

Мониторинг эффективности образовательных организаций как источник данных о российском высшем образовании

121

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ УНИВЕРСИТЕТОВ

Емельянова И. Н., Теплякова О. А., Тепляков Д. О.

Мобильность студентов российских вузов как явление и управленческая проблема

131

Минаева Е. А.

Outbound Student Mobility in Russia: Creating a Path for Brain Circulation through Higher Education

145

Жэнь Яньянь

Ассимиляционное управление иностранными студентами в Китае: специфика и стратегии реализации

157

ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

Другова Е. А.

Альтернативные модели университетов будущего: о книге David J. Staley «Alternative Universities: Speculative Design for Innovation in Higher Education» (Baltimore, USA : Johns Hopkins University Press, 2019)

167

UNIVERSITIES' PERFORMANCE

Tsvinskaya A. O., Guba K. S.

The Survey of HEIs Performance as a Data Source on Higher Education in Russia

INTERNATIONALIZATION OF THE UNIVERSITIES

Emelyanova I. N., Teplyakova O. A., Teplyakov D. O.

Mobility of Russian University Students as a Phenomenon and a Management Problem

Minaeva E. A.

Outbound Student Mobility in Russia: Creating a Path for Brain Circulation through Higher Education

Ren Y.

Assimilative Management for Foreign Students in China: Specifics and Strategies of Realization

REVIEWS

Drugova E. A.

Alternative Models of Universities of the Future: On the Book «Alternative Universities: Speculative Design for Innovation in Higher Education» by David J. Staley (Baltimore, USA : Johns Hopkins University Press, 2019)

ТОМ 24, № 3, 2020

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

Пандемия – шанс пересмотра принципов организации сети высшей школы

5

ЭКСПЕРТНОЕ ИНТЕРВЬЮ

Как меняется управление университетами в период пандемии

7

УПРАВЛЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯМИ

Дежина И. Г.

Научная политика в ведущих российских университетах: эффекты «нового менеджериализма»

13

Руденко Д. Ю.

Проект «5-100»: оценка его воздействия на публикационную активность университета

27

Сунь Пиньцзе

Мозговые центры вузов Китая как поставщики знаний для правительства страны

46

EDITORIAL COLUMN

Pandemic as a Chance to Reconsider the Principles of Organizing Networks in Higher Education

EXPERT INTERVIEW

Changes in University Management during the Pandemic

RESEARCH MANAGEMENT

Dezhina I. G.

Research Policy in Leading Russian Universities: Effects of 'New Managerialism'

Rudenko D. Yu.

The Effect of Project 5-100 on the University's Publication Activity

Sun Pinjie

Chinese University Think-Tanks in Knowledge Production for National Government's Decision-Making

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА УНИВЕРСИТЕТА

Вилкова К. А., Захарова У. С.

Учебная аналитика в традиционном образовании: ее роль и результаты

59

Грибовский М. В., Сорокин А. Н., Ефимова Г. З.

Pro et contra. Преподаватели Томского и Тюменского университетов – о достоинствах и недостатках своей профессии

77

Коршунов И. А., Сафонова М. Ю., Ширкова Н. Н., Чахоян Г. А., Сжёнов Е. С.

Государственная поддержка непрерывного образования в вузах в рамках федерального проекта «Новые возможности для каждого»

90

СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ ВУЗОМ

Ефимов Д. Б.

Изучение университетских органов студенческого представительства: состояние, проблемы, перспективы

105

ВУЗЫ И БИЗНЕС

Флек М. Б., Угнич Е. А.

Взаимодействие вуза и предприятия: опыт базовой кафедры в подготовке инженерных кадров

122

НАУЧНЫЕ СОБЫТИЯ

Калачикова О. Н., Климова Т. В., Токарев Н. В.

«Почему беспорядок? Бессилие упорядоченности в новом мире» (на полях конференции HR-trend 2020)

137

EDUCATIONAL POLICY

Vilkova K. A., Zakharova U. S.

Learning Analytics in Conventional Education: its Role and Outcomes

Gribovsky M. V., Sorokin A. N., Efimova G. Z.

Pro et contra. Lecturers of Tomsk and Tyumen Universities on the Advantages and Disadvantages of their Profession

Korshunov I. A., Safonova M. Yu., Shirkova N. N., Chakhoyan G. A., Szhenov E. S.

Governmental Support of Lifelong Learning at Universities under the Federal Project 'New Opportunities for Everyone'

UNIVERSITY MANAGEMENT SYSTEM

Efimov D. B.

Research of Student Representation Bodies in Universities: Current State, Problems and Prospects

UNIVERSITIES AND BUSINESS

Flek M. B., Ugnich E. A.

University-Enterprise Cooperation: Experience of a Base Department in Engineer Training

ACADEMIC EVENTS

Kalachikova O. N., Klimova T. V., Tokarev N. V.

'Why Chaos? Impotence of Order in the New World' (in the Margins of Conference 'HR-Trend 2020')

ТОМ 24, № 4, 2020

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛОНКА

Чем нам запомнится уходящий 2020-й...

5

УНИВЕРСИТЕТЫ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

Клячко Т. Л., Синельников-Мурылев С. Г.

Российское высшее образование и воздействие на него пандемии коронавируса

9

Ларионова В. А., Семенова Т. В., Шмелева Е. Д., Дайнеко Л. В., Юрасова И. И.

Вынужденный переход на дистанционное обучение: ожидания и опасения студентов

22

EDITORIAL COLUMN

What will the expiring year 2020 be best remembered for...

UNIVERSITIES IN THE PANDEMIC CONDITIONS

Klyachko T. L., Sinelnikov-Murylev S. G.

Russian Higher Education as Influenced by the COVID-19 Pandemic

Larionova V. A., Semenova T. V., Shmeleva E. D., Daineko L. V., Yurasova I. I.

Forced Transition to Distance Learning: Students' Expectations and Concerns

ЭТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ УНИВЕРСИТЕТА

Дремова О. В.

Политика российских вузов в отношении академического мошенничества студентов: наказание или воспитание?

30

СТРАТЕГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ УНИВЕРСИТЕТОМ

Ефимов В. С., Лаптева А. В.

Университет как интеллектуальный полис: управление развитием в терминах политики

46

Судакова А. Е., Сандлер Д. Г., Тарасьева Т. В.

Конкуренция между вузами: концептуальный анализ

58

Синь Фанкунь

Реализация в КНР проекта «Первоклассные университеты и специальности международного уровня»: роль местных органов власти

75

ЭФФЕКТИВНОСТЬ УНИВЕРСИТЕТА

Егоров А. А.

Оценка эффективности деятельности университетов на основе их производственных функций

87

Челомбитко А. Н.

Влияние бережливого производства на основные результаты деятельности вузов

100

РЫНКИ УНИВЕРСИТЕТА

Балаева О. Н., Обущарова М. К.

Модель принятия решения о покупке при выборе магистерской программы

116

ОБЗОРЫ И КОНФЕРЕНЦИИ

Крячко В. И.

Оценка академической мобильности исследователей: возможности и ограничения существующих подходов

130

Другова Е. А.

Передовые технологии, трансформирующие образование: обзор Международной конференции EdCrunch Томск 2020

146

ETHICAL VALUES OF THE UNIVERSITY

Dremova O. V.

Russian University Policies on Students' Academic Dishonesty: Punishment or Mental Training?

STRATEGIC UNIVERSITY MANAGEMENT

Efimov V. S., Lapteva A. V.

University as an Intellectual Polis: Development Management in Policy Terms

Sudakova A. E., Sandler D. G., Tarasyeva T. V.

Competition among Universities: Conceptual Analysis

Xin F.

«Double First-Class» Project Implementation: The Influence of Local Government in China

UNIVERSITY EFFICIENCY

Egorov A. A.

University Efficiency Evaluation Based on Educational Production Functions

Chelombitko A. N.

The Influence of Lean Manufacturing over the Main Results of Universities' Performance

UNIVERSITY MARKETS

Balaeva O. N., Obushcharova M. K.

Purchase Decision Model in the Context of Choosing a Master's Program

CONFERENCES & REVIEWS

Kryachko V. I.

Academic Mobility Assessment: the Strengths and Limitations of Different Approaches

Drugova E. A.

Advanced Technologies Transforming Modern Education: Review of the Conference EdCrunch Tomsk 2020

Университетское управление: практика и анализ
Издается с 1997 года
Том 24, № 4, 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”»

Стоимость одного экземпляра – 1500 руб.



Редакция журнала

Шеф-редактор *О. Т. Клюева*
Редактор *Е. И. Маркина*
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 30.12.2020 г.
Формат 60×84 1/8. Уч.-изд. л. 18,5. Тираж 500 экз. Заказ № 33
Отпечатано в Издательско-полиграфическом центре УрФУ
620000, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4

University Management: Practice and Analysis
Founded in 1997
Vol. 24, No 4, 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»

One copy of this edition is worth P1500



Editorial board

Editor-in-chief *O. Klyueva*
Editor *E. Markina*
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 FS77-74243 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 30.12.2020 r.
Format 60×84 1/8. Published sheets 18,5. Circulation 500 copies. Order № 33

Publisher – Ural Federal University Publishing Centre
4 Turgenev str., 620000, Ekaterinburg, Russia

ПРИОБРЕТЕНИЕ ЖУРНАЛА НА 2021 ГОД

Наименование издания	Количество выпусков	Стоимость одного выпуска, руб.	Стоимость подписки на 6 месяцев, руб.	Стоимость подписки на год, руб.*
Журнал «Университетское управление: практика и анализ» (твердая копия)	4	1 500	3 000	6 000

* НДС не облагается.

- Подписка в отделениях АО «Почта России», подписной индекс ПИ570.
- Онлайн-подписка на сайте «Почта России» <https://podpiska.pochta.ru/press/>, подписной индекс ПИ570.
- Онлайн-подписка на сайте агентства «Урал-пресс» <http://ural-press.ru/catalog/description/>, подписной индекс 46431.
- При приобретении журнала через редакцию для юридических лиц нужно подать заявку на электронную почту umj.university@gmail.com или publishing@umj.ru, в которой указать плательщика, почтовый адрес для отправки журнала, а также год, номер выпуска, количество экземпляров.
На основании заявки вам будет выставлен счет, при необходимости заключен договор. Оплата через банк по выставленному счету, договору.
- При приобретении журнала через редакцию для физических лиц нужно подать заявку на сайте журнала <http://umj.ru/subscribe>, вам будет выставлен счет с реквизитами для оплаты.
- Авторы могут приобрести журнал по льготной цене за 1 экземпляр 900 рублей. Электронную версию (pdf-файл) можно скачать с сайта журнала.



УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ

Журнал «Университетское управление: практика и анализ» адресован руководителям отечественных вузов и распространяется как в государственных, так и в негосударственных высших учебных заведениях России. Журнал публикует материалы по актуальным проблемам управления вузами, знакомит с лучшими практиками управления, информирует о программах и проектах в области университетского менеджмента.

Авторами журнала являются практические работники, руководители вузов, специалисты в области университетского управления, представители органов власти.

Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки Российской Федерации журнал включен в перечень ведущих научных журналов.

Публикации в журнале бесплатны для авторов всех категорий.

Банковские реквизиты журнала:

Журнал «Университетское управление»
ИНН 6670035271, КПП 667001001
Р/сч 40703810463040000067
в ПАО КБ «УБРИР»
г. Екатеринбург
Кор/сч 30101810900000000795
БИК 046577795

Публикации

Основная тематика, поддерживаемая журналом:

- стратегическое управление университетами;
- управление качеством образования;
- финансовый менеджмент в вузе;
- управление персоналом в вузе;
- информационные технологии в управлении вузом;
- маркетинг образования и т. д.

К сотрудничеству приглашаются руководители вузов и системы управления образованием, специалисты и исследователи в области менеджмента образования, докторанты, аспиранты, преподаватели вузов.

Для публикации статьи в журнале необходимо загрузить ее **в электронном виде в электронную редакцию**. К статье прилагаются: **аннотация** (объем до 200–250 слов); **ключевые слова**; **сведения об авторе** (ученая степень, звание, должность, место работы, адрес организации; координаты: рабочий телефон, электронная почта, почтовый адрес на русском и английском языках); **список литературы**; **список литературы на латинице** (раздел References). Объем статьи вместе с сопроводительным материалом – до 1,5 а. л. (1 а. л., он же авторский лист, составляет 40 тыс. знаков с пробелами).

Редакция может публиковать статьи в порядке обсуждения, не разделяя точки зрения авторов. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен и прочих сведений, а также за использование материалов, не подлежащих открытой публикации.

С подробной информацией о требованиях к оформлению статей можно ознакомиться на сайте журнала www.umj.ru.

Адрес редакции

620083, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51.
Тел./факс: +7 343 371-10-03, 371-56-04.
E-mail: umj.university@gmail.com
publishing@umj.ru
www.umj.ru



UNIVERSITY MANAGEMENT: PRACTICE AND ANALYSIS

Journal «**University Management: Practice and Analysis**» is a Russian edition, which is addressed to academy leaders and distributed to more than 750 state and non-governmental 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.

Subscription

For taking out a subscription it is necessary to send an application pointing out return postal address as well as a copy of a payment draft. Please send the following items to the address of the Editorial Board.

Journal Bank data

Individual tax number 6670035271
Journal «University management»
Dollar settlement account 40703810463040000067
To Branch of UBRD, PJSC of Ekaterinburg
Correspondent account 30101810900000000795
Bank identification code 046577795

Editorial Board address

51 Lenina ave., Ekaterinburg, 620083
Tel. /fax: +7 343 371-10-03, 371-56-04
E-mail: umj.university@gmail.com
publishing@umj.ru
www.umj.ru