

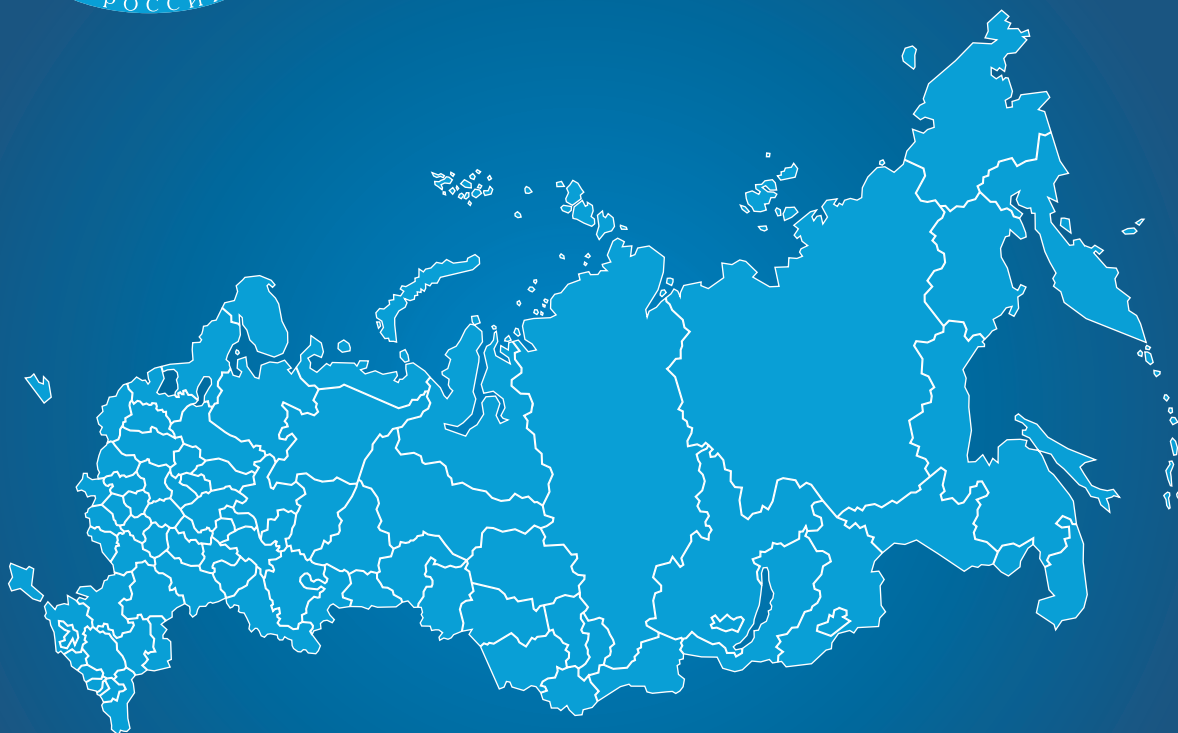
ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

ISSN 0869-3617 (Print)
ISSN 2072-0459 (Online)

1 / 2022

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia





Уральский государственный
аграрный университет



31

образовательная программа
Уральского государственного
аграрного университета –
прошла международную
и профессионально-общественную
аккредитацию в Национальном центре
профессионально-общественной
аккредитации.



***Международная аккредитация
элиты российского образования***



Национальный центр
профессионально-
общественной
аккредитации

89278886000
аккредитация.рф



ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

1 / 2022

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia

Содержание

Contents	3
----------------	---

Направления модернизации высшего образования

КАРАБАЕВА Е.В., КОСТЕНКО О.А., МАЛАНДИН В.В., МОСИЧЕВА И.А. Программы подготовки научных и научно- педагогических кадров в аспирантуре как базовый инструмент укрепления кадрового потенциала российской науки.	9
БРОДОВСКАЯ Е.В., ДОМБРОВСКАЯ А.Ю., ШАТИЛОВ А.Б., ПАРМА Р.В. Параметры и векторы развития педагогической аспирантуры в России и в мире: результаты глобального исследования ведущих университетов	24
КИРЕЕВ С.В. Исследовательское лидерство программы «Приоритет-2030»: факторы успеха	42

Социология высшего образования

АМБАРОВА П.А., ЗБОРОВСКИЙ Г.Е. Научно-педагогическое сообщество в российских вузах в условиях осуществления программы «Приоритет-2030»: проблемы и перспективы	59
--	----



Соучредители: Московский
политехнический
университет;

Ассоциация технических
университетов

Главный редактор:
В.С. Никольский

Зам. главного редактора:
Е.А. Гогоненкова
Н.П. Лябина

Редакторы:
О.Ю. Миронова
Н.Н. Жильцов

Ответственный секретарь:
Д.В. Давыдова

Адрес редакции:
127550, Москва,
ул. Прянишникова, д. 2А
e-mail: vovrus@inbox.ru
vovr@bk.ru

Журнал зарегистрирован
в Роскомнадзоре
Рег. св. ПИ № ФС7754511
от 17 июня 2013 года

Издатели:
Московский политехнический
университет
Адрес: 107023, Россия, г. Москва,
ул. Б. Семеновская, д. 38
Российский университет
дружбы народов
Адрес: 117198, Россия, Москва,
ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Подписано в печать с
оригинал-макета 30.12.2021
Выход в свет 25.01.2022.
Усл. п. л. 11. Тираж 500 экз.
Заказ №

Отпечатано в типографии
Издательско-полиграфического
комплекса РУДН.
Адрес:

115419, Москва, Россия,
ул. Орджоникидзе, д. 3,
тел.: (495) 952-04-41;
e-mail: publishing@rudn.ru

© «Высшее образование
в России»

www.vovr.elpub.ru;
www.vovr.ru

ПОКИДА А.Н., ЗЫБУНОВСКАЯ Н.В., ГАЗИЕВА И.А.

Роль высшего образования в формировании
здорового образа жизни (по результатам
социологического исследования) 72

Педагогика высшей школы

ЕНДОВИЦКИЙ Д.А., РИСИН И.Е.,

ТРЕЩЕВСКИЙ Ю.И., РУДНЕВ Е.А.

Дистанционное обучение – дисбаланс
возможностей и угроз 89

БЕЛОЛУЦКАЯ А.К., КРИШТОФИК И.С.

Особенности профессиональной рефлексии
участников олимпиады «Я-профессионал» 98

Образовательные исследования в МГИМО

CROWLEY-VIGNEAU A., BAYKOV A.,

KALYUZHNOVA E. “That’ll Teach Them”:
Investigating the Soft Power Conversion Model
through the Case of Russian Higher Education 120

КАСАТКИН П.И., ИНОЗЕМЦЕВ М.И.,

АНТЮХОВА Е.А., МАКАРОВА А.А.

Актуальные проблемы модернизации третьей
ступени высшего образования и практики
реформирования 141

НОСКОВА А.В., ГОЛОУХОВА Д.В.,

КУЗЬМИНА Е.И., ГАЛИЦКАЯ Д.В. Цифровые

компетенции преподавателей в системе
академического развития высшей школы: опыт
эмпирического исследования 159

Contents

Areas of Higher Education Modernization

- KARAVAEVA, E.V., KOSTENKO, O.A., MALANDIN, V.V., MOSICHEVA, I.A. PhD Programs as a Basic Tool of Human Capacity Building in Russian Science. Pp. 9-23
- BRODOVSKAYA, E.V., DOMBROVSKAYA, A.Yu., SHATILOV, A.B., PARMA, R.V. Teacher Training Doctoral Studies Basic Parameters and Development Vectors in Russia and in the World: The Results of the Global Study of Leading Universities. Pp. 24-41
- GUSEVA, A.I., KALASHNIK, V.M., KAMINSKY, V.I., KIREEV, S.V. Research Leadership of "Priority 2030" Program: Success Factors. Pp. 42-58

Sociology of Higher Education

- AMBAROVA, P.A., ZBOROVSKY, G.E. Scientific and Pedagogical Community in Russian Universities in the Context of the Program «Priority 2030» Implementation: Problems and Prospects. Pp. 59-71
- POKIDA, A.N., ZYBUNOVSKAYA, N.V., GAZIEVA, I.A. The Role of Higher Education in the Formation of a Healthy Lifestyle: Results of Sociological Research. Pp. 72-88

Higher Education Pedagogy

- ENDOVITSKY, D.A., RISIN, I.E., TRESHCHEVSKY, Yu. I., RUDNEV, E.A. Distance Education: Imbalance between Possibilities and Threats. Pp. 89-97
- BELOLUTSKAYA, A.K., KRISHTOFIK, I.S., MKRTCHYAN, V.A. Features of Professional Activity Reflection of the Olympiad "I Am a Professional" Participants. Pp. 98-119

Educational Studies in MGIMO University

- CROWLEY-VIGNEAU, A., BAYKOV, A., KALYUZHNOVA, E. "That'll Teach Them": Investigating the Soft Power Conversion Model through the Case of Russian Higher Education. Pp. 120-140
- KASATKIN, P.I., INOZEMTSEV, M.I., ANTYUKHOVA, E.A., MAKAROVA, A.A. Current Problems of the Tertiary Education Modernization and Reform Practices. Pp. 141-158
- NOSKOVA, A.V., GOLOUKHOVA, D.V., KUZMINA, E.I., GALITSKAYA, D.V. Digital Competences of Teachers in the Higher Education Academic Development System: Experience of the Empirical Research. Pp. 159-168



Co-founders:
Moscow Polytechnic University,
Association of Technical
Universities. Founded in 1991

Editor-in-Chief:
V.S. Nikolsky

Deputy Editors-in-Chief:
E.A. Gogonenkova
N.P. Lyabina

Executive secretary:
D.V. Davydova

Editors:
O.Yu. Mironova
N.N. Zhiltsov

Editorial office. Postal address:
2A, Pryanishnikova str., Moscow,
127550, Russian Federation

e-mail: vovrus@inbox.ru,
vovr@bk.ru

www.vovr.elpub.ru;
www.vovr.ru

The journal's registration by The
Federal Service for Supervision
of Communications, Information
Technology and Mass Media was
renewed on 17 June 2013.

The Certificate of Mass Media
registration: No. FC 7754511

ISSN 0869-3617 (Print);
2072-0459 (Online)

11 issues per year

Languages: Russian, English

Publishers:
Moscow Polytechnic University
Address: 38 Bolshaya
Semenovskaya str., Moscow,
107023, Russian Federation

Peoples' Friendship
University of Russia
Address: 6 Miklukho-Maklaya str.,
Moscow, 117198, Russian
Federation

Printed at RUDN
Publishing House:
3 Ordzhonikidze str., Moscow,
115419, Russian Federation
Ph. +7 (495) 952-04-41;
e-mail: publishing@rudn.ru

Copies printed – 500

© *Vysshee obrazovanie v Rossii*
(Higher Education in Russia)



VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSII

www.vovr.elpub.ru; www.vovr.ru
(*Higher Education in Russia*)

Vysshee obrazovanie v Rossii is a monthly scholarly refereed journal that provides a forum for disseminating information about advances in higher education among educational researchers, educators, administrators and policy-makers across Russia. The journal welcomes authors to submit articles and research/discussion papers on topics relevant to modernization of education and trends, challenges and opportunities in teaching and learning.

Vysshee obrazovanie v Rossii publishes articles, book reviews and conference reports on issues such as institutional development and management, innovative practices in university curricula, assessment and evaluation, as well as theory and philosophy of higher education.

Vysshee obrazovanie v Rossii aims to stimulate interdisciplinary, problem-oriented and critical approach to research, to facilitate the discussion on specific topics of interest to educational researchers including international audiences. The primary objective of the journal is supporting of the research space in the field of educational sciences taking into account two dimensions – geographical and epistemological, consolidation of the broad educational community. This can be provided by creating the unified language of understanding and description of the processes that take place in the contemporary higher education. This language should facilitate rallying of the whole community of educators and researchers on the basis of such values as solidarity, concord, cooperation, and co-creation.

Our audience includes academics, faculty and administrators, teachers, researchers, practitioners, organizational developers, and policy designers.

The journal's rubrics correspond to three research areas: philosophical sciences, sociological sciences, educational sciences. We design our activities relying on the professional associations in higher education sphere, such as the Russian Union of Rectors, Association of Technical Universities, Association of Classical Universities of Russia, International Society for Engineering Education (IGIP).

Indexation. The papers in *Vysshee obrazovanie v Rossii* are indexed by Russian Science Citation Index and Scopus.



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

www.vovr.elpub.ru; www.vovr.ru
НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Журнал входит в перечень изданий, рекомендованных ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ для публикации результатов научных исследований.

Редакционная коллегия

БЕДНЫЙ Б.И. (проф., ННГУ им. Н.И. Лобачевского); **БЕЛОЦЕРКОВСКИЙ А.В.** (проф., Тверской государственный университет); **ГРЕБНЕВ А.С.** (проф., НИУ «Высшая школа экономики»); **ГРИБОВ А.А.** (проф., чл.-корр. РАН); **ЕНДОВИЦКИЙ Д.А.** (проф., ректор, вице-президент РСР, Воронежский государственный университет); **ЖУРАКОВСКИЙ В.М.** (проф., акад. РАО); **ЗБОРОВСКИЙ Г.Е.** (проф., Уральский федеральный университет им. Б.Н. Ельцина); **ИВАНОВ В.Г.** (проф., КНИТУ); **ИВАХНЕНКО Е.Н.** (проф., МГУ им. М.В. Ломоносова); **КИРАБАЕВ Н.С.** (проф., РУДН); **КУЗНЕЦОВА Н.И.** (проф., РГГУ); **ЛУКАШЕНКО М.А.** (проф., МФПУ «Синергия»); **МЕЛИК-ГАЙКАЗЯН И.В.** (проф., ТГПУ); **НИКОЛЬСКИЙ В.С.** (журнал «Высшее образование в России»); **ПЕТРОВ В.А.** (проф., НИТУ «МИСиС»); **РАИЦКАЯ А.К.** (проф., МГИМО); **САЗОНОВ Б.А.** (гл. науч. сотрудник, ФИРО); **САЗОНОВА З.С.** (проф., МАДИ); **СЕНАШЕНКО В.С.** (проф., РУДН); **СИЛЛАСТЕ Г.Г.** (проф., Финансовый университет при Правительстве РФ); **СТРИХАНОВ М.Н.** (проф., ректор, НИЯУ МИФИ); **ТЕРЕНТЬЕВ Е.А.** (ст. науч. сотрудник, НИУ «Высшая школа экономики»); **ФИЛИПPOB В. М.** (проф., акад. РАО, президент РУДН); **ЧУЧАЛИН А.И.** (проф., Томский государственный университет); **ШЕЙНБАУМ В.С.** (проф., Губкинский университет)

Международный редакционный совет

АЛЕКСАНДРОВ А.А. (проф., ректор, МГТУ им. Н.Э. Баумана, президент Ассоциации технических университетов); **АУЭР Михаэль** (Генеральный секретарь IGIP, проф., Университет прикладных наук Каринтии); **БАДАРЧ Дендев** (проф., директор департамента ЮНЕСКО, Париж); **де ГРААФ Эрик** (проф., Алборгский университет); **ГРУДЗИНСКИЙ А.О.** (проф., член рабочей группы по Болонскому процессу при Минобрнауки России); **ЖЕНЬ НАНЬЦИ** (акад., Харбинский политехнический университет, исполнительный директор АТУРК); **ЗГУРОВСКИЙ М.З.** (акад. НАН Украины, ректор, Национальный технический университет Украины); **ЗЕРНОВ В.А.** (проф., ректор, РосНОУ, председатель совета Ассоциации негосударственных вузов); **НЕЧАЕВ В.Д.** (проф., ректор, Севастопольский государственный университет); **ОЧИРБАТ Баатар** (ректор, Монгольский государственный университет науки и технологий); **ПРИХОДЬКО В.М.** (проф., чл.-корр. РАН, президент Российского мониторингового комитета IGIP); **САДОВНИЧИЙ В.А.** (проф., акад. РАН, ректор, МГУ им. М.В. Ломоносова, президент РСР); **САНГЕР Филип** (проф., Университет Пердью, США)



VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSII

www.vovr.elpub.ru; www.vovr.ru
(*Higher Education in Russia*)

EDITORIAL BOARD

Boris I. BEDNYI – Dr. Sci. (Physics), Prof., Director of the Institute of Doctoral Studies, N.I. Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, bib@unn.ac.ru

Andrey V. BELOTSEKOVSKY – Dr. Sci. (Physics), Prof., Tver State University, A.belotserkovsky@tversu.ru

Alexander I. CHUCHALIN – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Tomsk State University, chai@tpu.ru

Dmitry A. ENDOVITSKY – Dr. Sci. (Economics), Prof., Rector, Voronezh State University, Vice-president of the Russian Rectors' Union, eda@econ.vsu.ru

Vladimir M. FILIPPOV – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Academician of RAE, RUDN University, president@rudn.ru

Leonid S. GREBNEV – Dr. Sci. (Economics), Prof., National Research University Higher School of Economics, lsg-99@mail.ru

Lev A. GRIBOV – Dr. Sci. (Physics), Prof., Corr. Member of RAS, gribov@geokhi.ru

Evgeniy N. IVAKHNENKO – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Lomonosov Moscow State University, ivahnen@rambler.ru

Vasiliy G. IVANOV – Dr. Sci. (Education), Prof., Kazan National Research Technological University, mrcpkrt@mail.ru

Nur S. KIRABAEV – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Peoples' Friendship University of Russia, n.kirabaev@rudn.ru

Natalia I. KUZNETSOVA – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Russian State University for the Humanities, cap-cap@inbox.ru

Marianna A. LUKASHENKO – Dr. Sci. (Economics), Prof., Moscow University for Industry and Finance "Synergy", mlukashenko@mfpa.ru

Irina V. MELIK-GAYKAZYAN – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Tomsk State Pedagogical University, melik-irina@yandex.ru

Vladimir S. NIKOLSKY – Dr. Sci. (Philosophy), Editor-in-chief of the journal "Vysshee Obrazovanie v Rossii", logos101@yandex.ru

Vadim L. PETROV – Dr. Sci. (Engineering), Prof., The National University of Science and Technology MISiS, petrovv@misis.ru

Lilia K. RAITSKAYA – Dr. Sci. (Education), Cand. Sci. (Economics), Prof., MGIMO University (Moscow) – Moscow State Institute of International Relations (University), e-mail: raitskaya.l.k@inno.mgimo.ru

Boris A. SAZONOV – Cand. Sci. (Engineering), Chief Researcher of the Federal Institute of the Development of Education, bsazonov@list.ru

Zoya S. SAZONOVA – Dr. Sci. (Education), Prof., State Technical University – MADI, zssazonova@yahoo.com

Vasiliy S. SENASHENKO – Dr. Sci. (Physics), Prof. of the Department of Comparative Educational Policy, People's Friendship University of Russia, vsenashenko@mail.ru

Viktor S. SHEINBAUM – Cand. Sci. (Engineering), Prof., Gubkin Russian State University of Oil and Gas, shvs@gubkin.ru

Galina G. SILLASTE – Dr. Sci. (Sociology), Prof., Financial University under the Government of the Russian Federation, galinasillaste@yandex.ru

Mikhail N. STRIKHANOV – Dr. Sci. (Physics), Prof., Corr. Member of Russian Academy of Education, Rector, National Research Nuclear University MEPhI, rector@mephi.ru

Evgeniy A. TERENCEV – Cand. Sci. (Sociology), Chief Researcher, National Research University Higher School of Economics, eterentev@hse.ru

Garold E. ZBOROVSKY – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, g.e.zborovsky@urfu.ru; garoldzborovsky@gmail.com

Vasiliy M. ZHURAKOVSKY – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Academician of the Russian Academy of Education, Head of the Expert and analytical center of National Training Foundation, zhurakovsky@ntf.ru

INTERNATIONAL COUNCIL MEMBERS

Anatoly A. ALEXANDROV – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Rector of Bauman Moscow State Technical University, President of Technical Universities Association, bauman@bmstu.ru

Michael E. AUER – PhD, Prof., General Secretary of IGIP, Carinthia University of Applied Sciences (Austria), gs@igip.org

Dendev BADARCH – PhD, Director of the Division of Social Transformations and Intercultural Dialogue, UNESCO, France, d.badarch@unesco.org

Erik de GRAAF – Prof., Aalborg University (Denmark), degraafe@plan.aau.dk

Alexander O. GRUDZINSKY – Dr. Sci. (Sociology), Prof., Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, member of the working group on Bologna Process at the Ministry of Education and Science of RF, aog@unn.ru

Vladimir D. NECHAEV – Dr. Sci. (Politics), Prof., Rector of Sevastopol State University, VDNechev@sevsu.ru

Baatar OCHIRBAT – PhD, Prof., Rector of Mongolian University of Science and Technology, baatar@must.edu.mn

Vyacheslav M. PRIKHOD'KO – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Corr. Member of RAS, State Technical University – MADI, President of RMC IGIP, rector@madi.ru

Nanqi REN – Vice President of Harbin Institute of Technology, Association of Sino-Russian Technical Universities (ASRTU), Permanent Secretariat of Chinese part, asrtu@hit.edu.cn

Viktor A. SADOVNICHYI – Dr. Sci. (Physics), RAS Academician, Rector of Lomonosov Moscow State University, President of the Russian Rectors' Union, info@rector.msu.ru

Phillip A. SANGER – PhD, Full Professor, Executive Director of Center for Accelerating Technology and Innovation, College of Technology, Purdue University, psanger@purdue.edu

Vladimir A. ZERNOV – Dr. Sci. (Physics), Prof., Rector of Russian New University, Chairman of the Council of the Association of Non-Governmental Universities, rector@rosnou.ru

Mykhailo Z. ZGUROVSKY – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Rector of National Technical University of Ukraine “Kyiv Polytechnic Institute”, Academician of NAN of Ukraine, zgurovsm@hotmail.com

AUTHOR'S GUIDE

Publishing Ethics

The journal *Vysshee obrazovanie v Rossii* is committed to promoting the standards of publication ethics in accordance with COPE (Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors) and takes all possible measures against any publication malpractices. We pursue the principles of transparency and best practices in scholarly publishing and aspire to ensure fair, unbiased, and transparent peer review processes and editorial decisions.

Peer-review procedure

All the manuscripts submitted to *Vysshee obrazovanie v Rossii* are reviewed by the Editor to assess its suitability for the journal according to the guidelines determined by the editorial policy. On this step of the initial filtering the manuscript can be rejected if the content doesn't fall within the scope of the journal or it fails to meet sufficiently our basic criteria and the submission requirements.

The papers accepted for publication are subjected to the blind peer review process which can be accomplished either by the members of Editorial staff (Heads of Departments) or by involved additional reviewers. The assigned reviewer is an expert within a topic area of the research conducted.

Manuscript Submission

Manuscript is expected to report the original research. The paper content should be relevant to the scope of the journal. Authors must certify that the manuscript is not currently being considered for publication elsewhere and has not been published before.

Manuscripts are submitted at email address: vovrus@inbox.ru. They must be prepared according to the manuscript requirements. Author's document set should include the following positions.

- *Authors' data*: first name, middle initial and last name; affiliation (full name of the organization and position); academic degree; Author ID; ORSID; Researcher ID; postal address of the organization; e-mail address; mobile telephone number.
- *Manuscript file* in Word format (font – 11-point Times New Roman).
- *Title* (no more than 5-7 words).
- *Abstract* (250-300 words summarizing concisely the content and conclusions of the paper).
- *Keywords* (5-7).
- *Reference list* (approx. 20-25). Each reference should be numbered, ordered sequentially as it appears in a text; all authors should be included in reference list; references to web-sites should give authors if known, title of cited page, DOI if available, URL in full, and year of posting in parentheses. Please, adhere the journal style of referencing.

We strongly recommend that authors use the professional academic proofreading services. The language editing certificate is highly advisable.

Программы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре как базовый инструмент укрепления кадрового потенциала российской науки

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-9-23

Караваяева Евгения Владимировна – канд. физ.-мат. наук, доцент, заместитель проректора МГУ, исполнительный директор Ассоциации классических университетов России, karavaevamsu@mail.ru

Костенко Олеся Александровна – ответственный по вопросам аспирантуры Управления организации научно-исследовательских работ и подготовки научных кадров, oakostenko@bk.ru
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Адрес: 119991, г. Москва, Ленинские горы, 1

Маландин Владимир Владимирович – канд. ист. наук, доцент, директор, Учебно-научный центр приоритетных исследований и проблем подготовки научно-педагогических кадров, vv.malandin@mpgu.su

Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

Адрес: 119991, г. Москва, М. Пироговская ул., 1/1

Мосичева Ирина Аркадиевна – канд. тех. наук, доцент, mosicheval@mail.ru

Национальный исследовательский университет «МЭИ», Москва, Россия

Адрес: 111250, г. Москва, Красноказарменная ул., 14

***Аннотация.** Статья посвящена анализу проблем кадрового обеспечения российской науки, а также рассмотрению вопросов, связанных с подготовкой научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре, в свете предстоящего в 2022 г. перехода на новую модель аспирантуры (законодательно оформленную Федеральным законом №517-ФЗ от 30 декабря 2020 года). Авторами сделан вывод, что одна из причин неуклонного снижения в Российской Федерации числа лиц, профессионально занимающихся научными исследованиями и разработками, в том числе доли молодых учёных, заключается в недооценке роли института аспирантуры в решении задачи непрерывного воспроизводства научных кадров. В статье проведён анализ новых законодательных требований и обозначенных в утверждённых подзаконных актах, которые должны вступить в силу с 1 марта 2022 г., новых подходов к организации подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре, проанализированы открывающиеся возможности института аспирантуры, обоснованы потенциальные риски.*

Ключевые слова: аспирантура, российские исследователи, молодые учёные, подготовка научных и научно-педагогических кадров, новая модель аспирантуры, Федеральный закон № 517-ФЗ

Для цитирования: Караваева Е.В., Костенко О.А., Маландин В.В., Мосичева И.А. Программы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре как базовый инструмент укрепления кадрового потенциала российской науки // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 1. С. 9–23. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-9-23

PhD Programs as a Basic Tool of Human Capacity Building in Russian Science

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-9-23

Evgeniya V. Karavaeva – Cand. Sci. (Phys.-Math.), Deputy Pro-rector MSU, Executive Director, Association of the Classical Universities in Russia (ACUR), karavaevamsu@mail.ru

Olesya A. Kostenko – Curator for postgraduate program, Department of Research Organization and Advanced Training, oakostenko@bk.ru

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Address: Leninskiye Gory, 1, Moscow, 119991, Russian Federation

Vladimir V. Malandin – Cand. Sci. (History), Director, Educational scientific center for priority researches and training of scientific and pedagogical personnel, vv.malandin@mpgu.su

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Address: Malaya Pirogovskaya str., 1/1, Moscow, 119991, Russian Federation

Irina A. Mosicheva – Cand. Sci. (Engineering), Assoc. Prof., mosicheva1@mail.ru

National Research University «Moscow Power Engineering Institute», Moscow, Russia

Address: Krasnokazarmennaya str., 14, Moscow, 111250, Russian Federation

Abstract. The article addresses the problem of staffing of the Russian science and examines the issues pertaining to the training of research and pedagogical personnel at the PhD-programs in the light of forthcoming transition to a new model of doctoral studies (Federal Law № 517-FZ of December 30, 2020). The authors assert that one of the reasons for a decrease in the number of professionals (particularly young ones) engaged in research and development in the Russian Federation is the underestimation of the role of PhD-programs in the continuous replenishment of human resources. The article assesses recent regulations and requirements containing approaches to the organization of research and pedagogical personnel training on doctoral programs that will be effective from March 2022, discusses the prospects for the doctoral education and the risks involved.

Keywords: doctoral studies, PhD programs, Russian researchers, young researchers, training of research and pedagogical personnel, Federal Law № 517-FZ

Cite as: Karavaeva, E.V., Kostenko, O.A., Malandin, V.V., Mosicheva, I.A. (2022). PhD Programs as a Basic Tool of Human Capacity Building in Russian Science. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 1, pp. 9-23, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-9-23 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Проблема укрепления кадрового потенциала российской науки в течение последних десятилетий становится всё острее. С момента распада СССР официальная статистика фиксирует неуклонное снижение общего количества лиц, профессионально занимающихся в России научными исследованиями и разработками, при этом доля учёных в активном молодом возрасте уменьшается ещё быстрее.

Чтобы обеспечить приток в науку молодых исследователей, организаторов науки и «научных предпринимателей», многие зарубежные страны в течение последних десятилетий проводят активную государственную политику, направленную на формирование гибкой системы подготовки специалистов, требуемых современной науке, на усиление мотивации талантливых молодых людей профессионально заниматься наукой, на создание различных специализированных институтов и фондов, обеспечивающих информационную, организационно-методическую, финансовую поддержку непрерывного профессионального и личностного роста работников научной и научно-технологической сфер деятельности [1].

Следует отметить, что благодаря ряду инициатив Президента Российской Федерации В.В. Путина, за последние годы в России создана система целевой поддержки начинающих и молодых учёных, что, безусловно, принесло свои плоды, выразившиеся в определённом притоке молодых кадров в российскую науку, особенно в те направления развития науки и технологий, которые обозначены в национальных стратегиях и приоритетах [2]. Однако значительно продвинуть решение проблемы укрепления кадрового потенциала отечественной науки пока не удалось.

Авторы полагают, что одна из основных причин сложившейся на сегодня ситуации заключается в недооценке органами, определяющими политику в сфере науки и образования, роли института аспирантуры

в решении задачи непрерывного воспроизводства кадров для российской науки. Следствиями такой «недооценки» явились: беспрецедентное снижение количества бюджетных мест, выделяемых научным и образовательным организациям на реализацию программ аспирантуры, которое наблюдается в последние 10 лет, затянувшиеся «эксперименты» с определением статуса, целевой ориентации и содержательного наполнения программ аспирантуры.

В настоящей работе авторы поставили перед собой следующие *задачи*: на основе анализа открытых данных провести оценку влияния введённой в 2014 г. новой модели аспирантуры (в статусе образовательной программы третьего уровня высшего образования) на динамику кадрового потенциала российской науки, обсудить основные недостатки указанной модели, рассмотреть новые требования, установленные Федеральным законом от 30 декабря 2020 г. N 517-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” и отдельные законодательные акты Российской Федерации» (далее – 517-ФЗ)¹, а также новые подходы к организации подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре, обозначенные в утверждённых в ноябре-декабре 2021 г. подзаконных актах, проанализировать открывающиеся возможности и обозначить потенциальные риски.

Кадровое обеспечение российской науки: современное состояние, выявленные тенденции, роль института аспирантуры

Проведённый авторами анализ статистических данных, представленных в открытых источниках, в т.ч. на сайтах Росстата [3] и в изданиях Национального исследовательско-

¹ Федеральный закон от 30 декабря 2020 г. N 517-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” и отдельные законодательные акты Российской Федерации». URL: <https://base.garant.ru/400158042/> (дата обращения 08.12.2021).

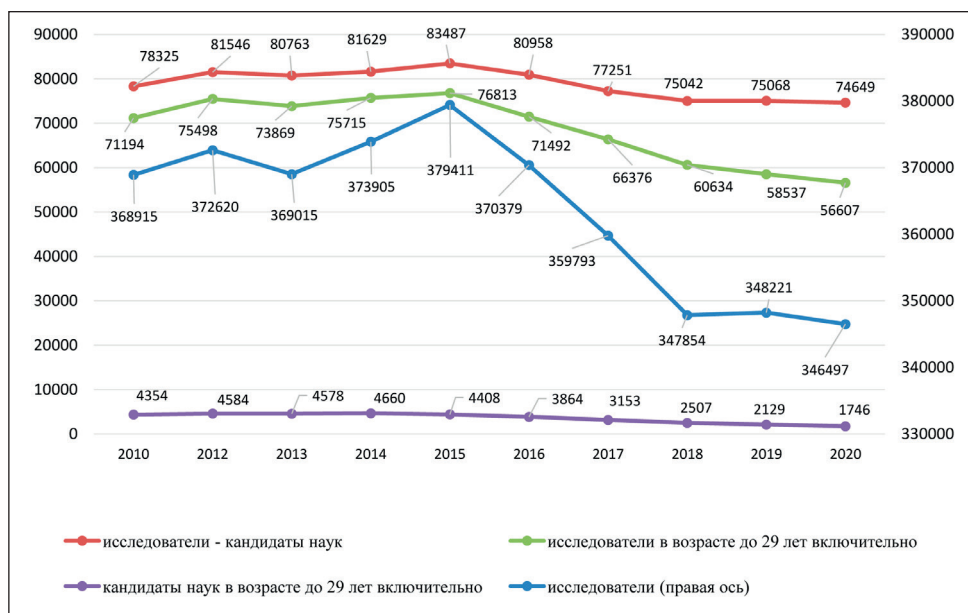


Рис. 1. Динамика численности исследователей и кандидатов наук в Российской Федерации, чел.

Fig. 1. Dynamics of the number of researchers and PhD in the Russian Federation, pers.

го университета «Высшая школа экономики» [4–10], позволил выявить ряд тенденций, отражающих количественные и качественные изменения в кадровом обеспечении российской науки за последние 15 лет.

Исходя из классификационной системы, установленной российской статистикой, рассмотрим две группы лиц, профессионально занимающихся научными исследованиями. Первую группу назовём «исследователи» и отнесём к ней научных и научно-технических работников, специалистов в сфере R&D государственных и негосударственных компаний и предприятий. Ко второй группе отнесём профессорско-преподавательский состав российских организаций высшего образования.

На рисунке 1 приведены графики, демонстрирующие динамику общей численности российских исследователей в период с 2010 по 2020 гг., в т.ч. динамику общей численности кандидатов наук. На том же рисунке приведены графики, показывающие динамику численности молодых учёных (до 29 лет) в указанный период, а также динамику численности кандидатов наук среди молодых учёных.

Из рисунка 1 видно, что с 2010 по 2015 гг. в Российской Федерации наблюдался как рост общего числа исследователей, так и рост исследователей, имеющих степень кандидата наук. При этом до 2014 г. включительно наблюдался непродолжительный приток в российскую науку молодых исследователей, имеющих учёную степень.

Не вызывает сомнений, что указанный рост численности молодых исследователей, имеющих учёную степень в период примерно с 2008 по 2014 гг. был обусловлен целенаправленной политикой государства на укрепление института аспирантуры (2005–2010 гг.).

На рисунке 2 приведён график изменения объёмов государственного задания на приём в аспирантуру из средств государственного бюджета (далее – объём контрольных цифр приёма (КЦП) в аспирантуру) в период с 2005 по 2020 г.

График, приведённый на рисунке 2, показывает, что в период с 2005 по 2010 гг. объём КЦП в аспирантуру, выделяемый из государственного бюджета, ежегодно увеличивался. Следствием этого явился устойчивый ежегод-

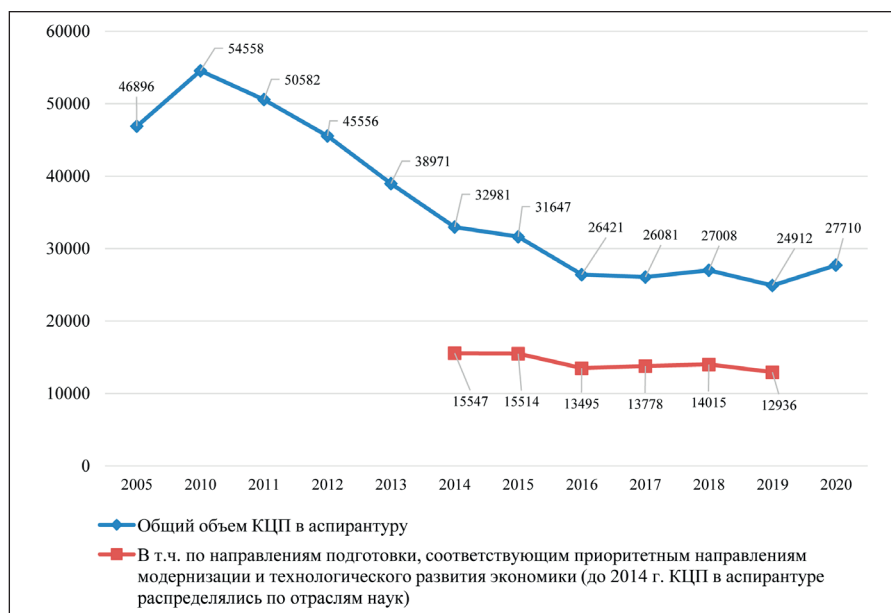


Рис. 2. Объём КЦП в аспирантуру (2005–2020), чел.

Fig. 2. Target admission levels to PhD-programs (2005–2020), pers.

ный рост (2008–2014 гг.) числа квалифицированных выпускников аспирантуры, в том числе имеющих учёную степень кандидата наук, которые начали профессионально заниматься научными исследованиями в России.

Однако в 2010 г. объём государственного задания на приём в аспирантуру начал снижаться, эта тенденция продолжалась 10 лет вплоть до 2019 г. и ожидаемо повлекла за собой устойчивое снижение общей численности молодых исследователей, работающих в российской науке (с более 71 тыс. чел. в 2010 г. до менее 57 тыс. чел. в 2020 г.), в том числе молодых исследователей, имеющих учёные степени (с более 4350 чел. в 2010 г. до менее 1750 чел. в 2020 г.). Трудно найти объяснение постоянному сокращению после 2014 г. (то есть с момента законодательного перевода программ аспирантуры из статуса «программ послевузовского образования» в статус «программы третьего уровня высшего образования») выделяемого объёма КЦП в аспирантуру по приоритетным направлениям науки, обеспечивающим модернизацию и технологическое развитие экономики. Так, в пе-

риод 2014–2019 гг. объём КЦП сократился по следующим направлениям подготовки в аспирантуре: «Математика и механика» – с 782 до 604 мест, «Компьютерные и информационные науки» – с 120 до 99, «Физика и астрономия» – с 1301 до 1072, «Техника и технологии строительства» – с 726 до 478, «Информатика и вычислительная техника» – с 2667 до 1901, «Электроника, радиотехника с системы связи» – с 569 до 446, «Машиностроение» – с 726 до 554, «Техносферная безопасность» – с 160 до 102, «Геология, разведка и разработка полезных ископаемых» – с 313 до 277. Всего с 2014 по 2019 гг. по 23 приоритетным направлениям подготовки в аспирантуре общее сокращение объёма КЦП составило 2739 мест, в то время как увеличение объёма КЦП по пяти приоритетным направлениям подготовки составило всего 131 место.

Как показывают данные официальной статистики, ситуация с научно-педагогическими работниками (или «профессорско-преподавательским составом», ППС) в российских организациях высшего образования немногим лучше (Рис. 3).

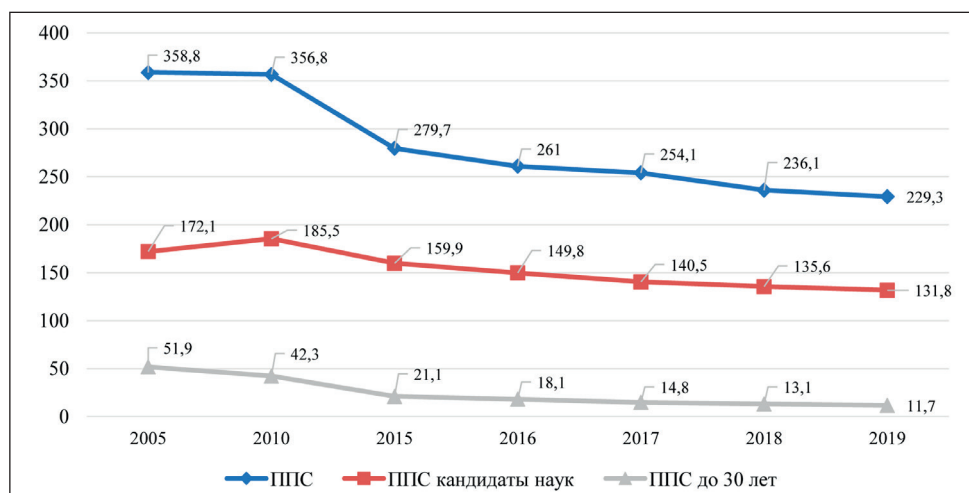


Рис. 3. Численность профессорско-преподавательского состава в организациях высшего образования, тыс. чел.

Fig. 3. Number of faculty members of higher education organizations, thousands pers.



Рис. 4. Количество защит кандидатских диссертаций, в том числе выпускниками программ аспирантуры

Fig. 4. Number of PhD thesis defenses, including by PhD programs graduates

Рисунок 3 показывает, что количество преподавателей до 30 лет в организациях высшего образования в 2019 г. сократилось на треть по сравнению с 2016 г. при сохранении устойчивой тенденции к сокращению общего объема ППС, в том числе количества

преподавателей, имеющих учёную степень кандидата наук.

Обратимся к ещё одному важному графику (Рис. 4), который показывает динамику количества защищённых диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук (в

том числе среди выпускников аспирантуры) в период с 2010 по 2020 гг.

Из рисунка 4 видим, что на рубеже 2013 и 2014 гг. в Российской Федерации произошло резкое уменьшение (более чем в два раза) количества защищённых диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук. Авторы объясняют такую ситуацию существенными изменениями в порядке присуждения учёных степеней, утверждённом постановлением Правительства Российской Федерации № 842 от 24 сентября 2013 года, развернувшейся в этот период кампанией по оптимизации диссертационных советов, а также вступлением в силу нового закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ, который перевёл программы аспирантуры из статуса «программ послевузовского образования» в статус «программ третьего уровня высшего образования», одновременно поставив в неопределённое положение статус «соискателя учёной степени».

Следует заметить, что в 2015 г. количество защищённых диссертаций выросло на 30% по сравнению с 2014 г., но не достигло и 70% от количества диссертаций, защищённых в 2013 г. Очевидно, что такое увеличение было связано с тем, что наиболее мотивированные выпускники аспирантуры 2013 и 2014 гг. после выравнивания организационного и нормативного обеспечения процедур защиты сумели защитить подготовленные за время обучения в аспирантуре диссертации.

Однако начиная с 2015 г. и вплоть до настоящего времени количество защищаемых диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук в России неуклонно падает. Этот факт вынуждает искать причины обозначенной проблемы в системных недостатках «новой модели» аспирантуры, которая была введена в реализацию в Российской Федерации в 2014 г. и первые выпуски из которой были сделаны в 2017 г. Как показывают различные исследования [11–15], реализация «новой модели» аспирантуры как третьего уровня высшего образования

не решила проблем укрепления и развития кадрового потенциала российской науки, а наоборот, усугубила их: готовность выпускников аспирантуры заниматься реальной научной деятельностью понизилась, процент защищаемых после освоения программ аспирантуры диссертаций на соискание учёной степени упал, мотивация выпускников магистратуры и специалитета продолжать обучение в аспирантуре перестала иметь чёткие и понятные ориентиры.

Открывающиеся возможности и потенциальные риски реализации программ аспирантуры на основе новых законодательных требований (с 2022/2023 учебного года)

Как уже было отмечено, программы аспирантуры, введённые в реализацию с 2014 г. на основе Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) с выдачей диплома о высшем образовании и присвоением квалификации «Исследователь. Преподаватель-исследователь» и завершающие своё существование в 2024–2025 гг., обнаружили ряд системных недостатков. Их подробный анализ был проведён авторами в работах 2018 г. [16; 17]. Приведём здесь только те из них, которые важны для дальнейшего обсуждения законодательных новаций, определённых 517-ФЗ.

- Очень низкий процент выпускников аспирантуры, защитивших диссертации на соискание учёной степени кандидата наук (в среднем за все годы выпуска из аспирантуры, реализуемой на основе ФГОС, диссертации защитили менее 10% выпускников), при том, что доля аспирантов, успешно завершивших освоение программ аспирантуры и получивших диплом «Исследователь. Преподаватель-исследователь», является достаточно высокой. Среди причин такой ситуации: первая – это отсутствие каких-либо механизмов сопровождения выпускника к защите и контролю со стороны организации, где была подготовлена диссертация, особенно если диссертационный совет находится

в другой организации, вторая – отсутствие мотивации у самого выпускника аспирантуры проходить сложные и длительные процедуры защиты для получения учёной степени, в то время как им уже пройдена государственная итоговая аттестация по результатам освоения программы аспирантуры и получен диплом с присвоением квалификации «Исследователь. Преподаватель-исследователь». Следует, однако, отметить, что за прошедшие пять лет после появления на российском рынке труда первых выпускников аспирантуры, имеющих квалификацию «Исследователь. Преподаватель-исследователь», указанная квалификация так и не нашла своего официального признания ни в одном из действующих документов Минтруда России, регулирующих систему профессиональных квалификаций.

- Избыточная загруженность программ аспирантуры образовательными элементами (теоретическими дисциплинами с большим количеством лекций, семинаров, сложных учебно-методических конструкций по проверке формирования компетенций аспирантов и т.д.) в ущерб научно-исследовательской работе аспиранта. Возникновению такой ситуации, по мнению авторов, в значительной мере способствовала проводившаяся в 2014–2016 гг. во всех без исключения научных и образовательных организациях процедура государственной аккредитации программ аспирантуры, которая, не имея реальных инструментов оценки качества научно-исследовательской деятельности аспирантов и качества научной среды организации, опиралась при аккредитационной экспертизе программ аспирантуры на инструменты аккредитации, применяемые для других уровней образования, а именно – на проверку учебных планов, рабочих программ дисциплин, матриц компетенций, фондов оценочных средств и т.п.

- Необоснованность использования системы зачётных единиц для расчёта нагрузки аспиранта во время его научно-исследовательской работы, искусственность приме-

нения компетентностного подхода, перенесённого с других уровней образования.

- Противоречивость нормативного обеспечения процедуры Государственной итоговой аттестации (ГИА), в которой были предусмотрены Государственный экзамен и Научный доклад (последний, в свою очередь, нельзя было считать предзащитой, так как аспирант не был обязан представить к моменту ГИА полностью готовую к защите диссертацию, опубликовать требуемое число работ и т.д.). Предполагалось, что выпускнику аспирантуры, успешно прошедшему ГИА, должно быть выдано Заключение организации, соответствующее требованиям действующего Положения о присуждении учёных степеней. В большинстве случаев сделать это было невозможно. В итоге многие организации выставляли выпускникам за ГИА оценку «удовлетворительно», выдавали диплом с присвоением квалификации, но Заключение на диссертацию установленного образца не выдавали.

В связи с неудовлетворённостью научного сообщества и органов государственной власти результативностью программ аспирантуры в декабре 2020 г. был принят 517-ФЗ, который в максимальной степени учёл отмеченные выше недостатки программ аспирантуры, реализуемых с 2014 г.

517-ФЗ ввёл новое нормативное понятие «программы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)» (далее – программы аспирантуры) вместо существовавших ранее «программ подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)», закрепив за этими программами статус основных профессиональных образовательных программ высшего образования, имеющих ряд особенностей, а именно:

- программы аспирантуры не подлежат государственной аккредитации, по результатам их освоения не выдаётся диплом об образовании и не присваивается образовательная квалификация, в состав программы аспирантуры не входит государственная итоговая аттестация;

- программы аспирантуры реализуются не по направлениям подготовки, установленным Перечнем направлений подготовки (специальностей) высшего образования (как другие программы высшего образования), а по научным специальностям, установленным Номенклатурой научных специальностей, по которым присуждаются учёные степени;

- программы аспирантуры реализуются не на основе ФГОС (как другие программы высшего образования), а на основе Федеральных государственных требований (ФГТ) к структуре и условиям реализации программ аспирантуры (забегая вперёд, отметим, что утверждённые ФГТ не обязуют организации использовать ни компетентностный подход, ни систему зачётных единиц при реализации программ аспирантуры, предоставляют полную свободу организациям в определении образовательного и научного компонентов программы аспирантуры);

- по результатам освоения программ аспирантуры проводится итоговая аттестация выпускника в форме оценки подготовленной аспирантом диссертации на соискание учёной степени на предмет её соответствия критериям, установленным действующим Положением о присуждении учёных степеней («предзащита») с выдачей соответствующего Заключения организации в установленной форме;

- лицам, успешно прошедшим итоговую аттестацию по программам аспирантуры, то есть представившим диссертацию на соискание учёной степени кандидата наук к защите, предоставляется отсрочка от призыва на военную службу сроком на один год, а также право получить от организации, реализующей программу аспирантуры, годичное «сопровождение» к защите в порядке, устанавливаемом Правительством Российской Федерации в документе «Положение о подготовке научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)».

517-ФЗ вступил в силу 1 сентября 2021 г., однако объявление набора на обучение по программам аспирантуры на 2022/2023

учебный год, которое организации должны были провести до 1 октября 2021 г. (по действующим ранее правилам приёма²), организации сделать так и не смогли. Это связано с несколькими обстоятельствами: 1) только в октябре-ноябре 2021 г. были утверждены два ключевых подзаконных акта, которые будут регулировать все вопросы реализации программ аспирантуры, начиная с 1 марта 2022 г. (Положение о подготовке научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), утверждённое Постановлением Правительства РФ (далее – Положение об аспирантуре, Положение)³, и Федеральные государственные требования к структуре программ аспирантуры, условиям их реализации, срокам освоения и т.д., утверждённые приказом Минобрнауки России;⁴ 2) Росособразованием пока не объявлены процедуры, по которым будет проведена замена лицензий организациям на ведение образовательной деятельности по программам аспирантуры (лицензий по направлениям подготовки в аспирантуре на

² Приказ Министерства образования и науки РФ от 12 января 2017 г. N 13 “Об утверждении Порядка приёма на обучение по образовательным программам высшего образования – программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре”. URL: <https://base.garant.ru/71623630/> (дата обращения 08.12.2021).

³ Постановление Правительства РФ от 30 ноября 2021 г. N 2122 “Об утверждении Положения о подготовке научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)”. URL: <https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1506318/> (дата обращения 08.12.2021).

⁴ Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 20 октября 2021 г. N 951 “Об утверждении федеральных государственных требований к структуре программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), условиям их реализации, срокам освоения этих программ с учётом различных форм обучения, образовательных технологий и особенностей отдельных категорий аспирантов (адъюнктов)”. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_401141/ (дата обращения 08.12.2021).

лицензии по научным специальностям) или по которым будет установлена правопреемственность действующих лицензий.

Порядок приёма на обучение по образовательным программам высшего образования – программам подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре, утверждённый приказом Минобрнауки России (Порядок приёма в аспирантуру),⁵ установил в качестве последней даты объявления приёма в аспирантуру на 2022/2023 учебный год 15 апреля 2022 г. Столь позднее объявление приёма в российскую аспирантуру может иметь значительные отрицательные последствия, так как мотивированные выпускники российской магистратуры и магистратур зарубежных университетов уже до конца 2021 г. анализируют информацию об объявлении набора в аспирантуру 2022 г., которая есть на сайтах различных университетов, и, не найдя на сайтах российских научных и образовательных организаций никакой значимой информации, примут, скорее всего, решение о выборе аспирантуры университетов других стран.

К сожалению, Минобрнауки создал Рабочую группу для разработки подзаконных актов к 517-ФЗ очень поздно (только 1 сентября 2021 г.). Двое из авторов вошли в указанную Рабочую группу и приняли активное участие в разработке проектов Положения об аспирантуре и ФГТ.

Положение однозначно установило, что целью освоения программы аспирантуры является подготовка диссертации на соискание учёной степени кандидата наук (далее – диссертация) к защите в системе государственной научной аттестации. Положение опре-

делило требования к научному потенциалу организации, которая может вести программы аспирантуры, к научному руководителю аспиранта, ко второму научному руководителю или научному консультанту (в случае, если исследования носят междисциплинарный характер или программа реализуется в сетевой форме), расширило и конкретизировало права и обязанности аспиранта и его научного руководителя, определило право организации принять аспиранта на ряд должностей в соответствии со штатным расписанием организации.

Положение установило порядок организации и осуществления образовательной деятельности по программам аспирантуры, в том числе определило, что программа аспирантуры включает в себя научный компонент, образовательный компонент, а также итоговую аттестацию. Практика, которая относится к образовательному компоненту программы аспирантуры, может быть направлена как на подготовку к педагогическому виду деятельности, так и на развитие умений и навыков, необходимых выпускнику аспирантуры для успешной научной деятельности.

Положение нормативно определило такие понятия, как «индивидуальный план научной деятельности» и «индивидуальный учебный план» аспиранта, а также установило их статус. Аспирант может быть отчислен из аспирантуры за невыполнение индивидуального учебного плана и (или) индивидуального плана научной деятельности.

Положение определило особенности проведения итоговой аттестации по программам аспирантуры. Итоговая аттестация по программам аспирантуры (адъюнктуры) проводится в форме оценки диссертации на предмет её соответствия критериям, установленным в соответствии с Федеральным законом «О науке и государственной научно-технической политике», организация даёт Заключение по диссертации по установленной форме. В Заключении отражаются личное участие аспиранта (адъюнкта) в получении результатов, изложенных в дис-

⁵ Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 6 августа 2021 г. N 721 “Об утверждении Порядка приёма на обучение по образовательным программам высшего образования – программам подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре”. URL: <https://base.garant.ru/71623630/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения 08.12.2021).

сертации, степень достоверности результатов, их новизна и практическая значимость, соответствие диссертации установленным требованиям, полнота изложения материалов диссертации в работах, принятых к публикации, или опубликованных аспирантом.

Следует особо отметить, что Положение нормативно закрепило возможность получения выпускником аспирантуры положительного Заключения от организации на подготовленную диссертацию в случае, когда не все научные работы, требуемые для защиты диссертации, уже опубликованы, а часть их (или все они) имеют статус «принятых к публикации» в рецензируемых научных изданиях. Данная норма в сочетании с появившимся у выпускника аспирантуры дополнительным годом на «сопровождение к защите» значительно увеличивает шансы выпускника аспирантуры защитить диссертацию на соискание учёной степени в течение одного года после завершения освоения программы аспирантуры.

Положение об аспирантуре определило новую процедуру, которую ввёл 517-ФЗ, а именно – годовое «сопровождение» лиц, успешно прошедших итоговую аттестацию по программам аспирантуры, при представлении ими диссертации на соискание учёной степени кандидата наук к защите. Процедура «сопровождения», заключается в том, что организация оказывает выпускнику аспирантуры (в случае его обращения в организацию не позднее одного месяца с момента прохождения итоговой аттестации) помощь по формированию комплекта документов, требуемых для представления диссертации в диссертационный совет. Организация имеет право на период сопровождения предоставить выпускнику аспирантуры доступ к инфраструктуре организации, в том числе общежитиям, а также к информационно-образовательной среде и учебно-методическим материалам, библиотечным фондам и библиотечно-справочным системам. При этом Положение не связывает однозначно процедуру «сопровождения» выпускника аспирантуры

с научным руководителем! Более того, никаких дополнительных часов нагрузки научному руководителю или других мотивирующих инструментов для него не предполагается.

Требования к структуре и содержанию программ аспирантуры установил другой нормативный документ – ФГТ.

ФГТ установлены едиными на весь уровень образования (подготовка научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре), при этом сроки обучения (три или четыре года при очной форме обучения в зависимости от научной специальности) указываются в приложении к ФГТ.

ФГТ являются рамочным документом, они не содержат ни одной конкретной цифры, которая могла бы характеризовать объём или структуру образовательного или научного компонента программы аспирантуры. В образовательном компоненте оговорено только наличие дисциплин (модулей), направленных на подготовку к сдаче кандидатских экзаменов, и одной практики.

Таким образом, ФГТ предоставили организациям полную свободу в установлении соотношения между компонентами программы аспирантуры, в том числе в выборе шкал и единиц расчёта нагрузки аспиранта в образовательном и научном компонентах программы аспирантуры.

ФГТ не устанавливают также никаких требований к компетенциям выпускников (в качестве обязательных результатов освоения программы аспирантуры). Организация получает право самостоятельно определять планируемые результаты освоения программы аспирантуры в виде результатов научной деятельности, результатов освоения дисциплин (модулей), результатов прохождения практики.

Такие беспрецедентные свободы в определении структуры и содержания программ аспирантуры, предоставленные всем без исключения организациям, с одной стороны, открывают большие возможности в повышении эффективности программ аспирантуры, с другой стороны – создают и потенциальные «риски» открытия и реализации

программ аспирантуры недостаточного качества. Программы аспирантуры низкого качества будут выявляться через внешние мониторинги образовательной и научной деятельности организаций, а также через процедуры контроля (надзора). Организациям, которые будут составлять программы аспирантуры на основе Положения об аспирантуре и ФГТ, надо очень тщательно выверить соотношение научного и образовательного компонентов этих программ (с учётом специфики научной специальности и отрасли наук, по которой готовится диссертация), выстроить оптимальную последовательность их этапов, чётко определить научные результаты, которые должен получить аспирант, и продумать систему их контроля для обеспечения подготовки диссертации в срок в соответствии с установленными требованиями.

До 15 апреля 2022 г. организации должны объявить приём на новые программы аспирантуры. Утверждённый Порядок приёма в аспирантуру также дал полную свободу организациям в определении набора вступительных испытаний и форм их проведения. Организациям стоит широко использовать эту возможность для отбора в аспирантуру лиц, имеющих необходимый научный задел, включая опубликованные научные работы, и рекомендуемых потенциальными научными руководителями.

Существенная особенность приёмной компании в аспирантуру на 2022/2023 г. заключается ещё и в том, что КЦП на обучение по программам аспирантуры выданы организациям не по научным специальностям, а по направлениям подготовки «старой» аспирантуры. Научным и образовательным организациям следует, изучив требования Положения об аспирантуре и ФГТ, тщательно оценить свои возможности по количеству набираемых аспирантов на те или иные научные специальности с учётом необходимости обеспечения требуемого качества программ аспирантуры, создания эффективных условий для подготовки и своевременной защи-

ты выпускниками аспирантуры диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук.

Организациям стоит также обратить внимание на установленное 517-ФЗ право аспирантов, принятых на обучение по программам аспирантуры, реализуемым на основе ФГОС или самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартов, на перевод на программы аспирантуры, реализуемые на основе ФГТ или самостоятельно устанавливаемых требований. Перевод на программы аспирантуры, реализуемые на основе ФГТ, даёт, среди прочего, право выпускнику аспирантуры (в случае успешного прохождения итоговой аттестации и представления к защите диссертации), получить отсрочку от призыва на военную службу сроком на один год, а также право получить от организации, реализующей программу аспирантуры, годовое «сопровождение» к защите.

В завершение хотелось бы обратить внимание на просматривающиеся «нормативные» проблемы, которые могут возникнуть на этапе внедрения новой системы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре). Так, с отменой заочной формы обучения в аспирантуре в большинстве организаций (эта форма сохраняется только при подготовке в интересах обороны, безопасности государства, обеспечения законности и правопорядка в организациях государственных органов) невозможно будет обеспечить в полном объёме право заочников, обучающихся по ФГОС, перейти на обучение по ФГТ. Необходимо отрегулировать вопросы организации деятельности диссертационных советов в связи с возникшей разницей в требованиях двух постановлений Правительства «О присуждении учёных степеней» и «Об утверждении Положения о подготовке научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)» в части содержания Заключения организации по диссертации (в первом — только *опубликованные научные работы*, во

втором научные работы, *принятые к публикации или опубликованные аспирантом*). Необходимо также решить ряд нормативных и организационно-технических вопросов, связанных с особенностями сопровождения к защите выпускника аспирантуры в случае, если в организации отсутствуют диссертационные советы по соответствующей специальности.

Литература

1. Ильина И.Е., Жарова Е.Н., Королева Н.Н. Поддержка молодых исследователей: зарубежные практики и возможность их применения в России // Интеграция образования. 2020. Т. 24. № 3. С. 352–376. DOI: 10.15507/1991-9468.100.024.202003.352-376
2. Кельсина А.С. Анализ динамики численности аспирантов в России // Образовательные технологии. 2020. № 1. С. 117–124. URL: https://www.iedtech.ru/files/journal/2020/1/1_2020_117-124.pdf (дата обращения 08.12.2021).
3. Федеральная служба государственной статистики. URL: rosstat.gov.ru (дата обращения 08.12.2021).
4. Образование в цифрах: 2018: краткий статистический сборник / Л.М. Гохберг, Г.Г. Ковалева, Н.В. Ковалева и др. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 80 с. ISBN: 978-5-7598-1767-3
5. Образование в цифрах: 2020: краткий статистический сборник / Л.М. Гохберг, О.К. Озерова, Е.В. Саутина, Н.Б. Шугаль. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 120 с. ISBN 978-5-7598-2306-3
6. Индикаторы науки: 2016: статистический сборник / Н.В. Городникова, Л.М. Гохберг, К.А. Дитковский, Кузнецова И.А. и др. М.: НИУ ВШЭ, 2016. 304 с. ISBN: 978-5-7598-1358-3
7. Индикаторы науки: 2017: статистический сборник / Ю.А. Войнилов, Н.В. Городникова, Л.М. Гохберг, К.А. Дитковский, М.Н. Коцемир и др. М.: НИУ ВШЭ, 2017. 304 с. ISBN: 978-5-7598-1555-6
8. Индикаторы науки: 2018: статистический сборник / Н.В. Городникова, Л.М. Гохберг, К.А. Дитковский и др. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 320 с. ISBN: 978-5-7598-1741-3
9. Индикаторы науки: 2020: статистический сборник / Л.М. Гохберг, К.А. Дитковский, Е.И. Евневич, М.Н. Коцемир и др. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 336 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-2184-7
10. Индикаторы науки: 2021: статистический сборник / Л.М. Гохберг, К.А. Дитковский, Е.И. Евневич и др. М.: НИУ ВШЭ, 2021. 352 с. ISBN 978-5-7598-2376-6
11. Терентьев Е.А., Бекова С.К., Малошонок Н.Г. Кризис российской аспирантуры: источники проблем и возможности их преодоления // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. № 5. С. 54–66. DOI: 10.15826/umpra.2018.05.049
12. Bekova S. Does employment during doctoral training reduce the PhD completion rate? // Studies in Higher Education. 2021. Vol. 46. Issue 6. P. 1068–1080. DOI: 10.1080/03075079.2019.1672648
13. Бедный Б.И., Мироснос А.А., Рыбаков Н.В. Как российская аспирантура выполняет свою главную миссию: наукометрические оценки // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 10. С. 9–24. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-10-9-24>
14. Бекова С.К., Джафарова З.И. Кому в аспирантуре жить хорошо: связь трудовой занятости аспирантов с процессами и результатами обучения // Вопросы образования. 2019. № 1. С. 87–108. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-1-87-108>
15. Гуртов В.А., Щеголева Л.В., Пахомов С.И. Прогнозная оценка численности докторов и кандидатов наук в России // Инженерные технологии и системы. 2019. Т. 29. № 4. С. 510–528. DOI: 10.15507/2658-4123.029.201904.510-528
16. Карабаева Е.В., Маландин В.В., Мосичева И.А., Телешова И.Г. Аспирантура как уровень высшего образования: состояние, проблемы, возможные решения // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 11. С. 22–34. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-22-34>
17. Исследователь XXI века: формирование компетенций в системе высшего образования / Отв. ред. Е.В. Карабаева. М.: Геоинфо, 2018. 240 с. ISBN: 978-5-9908493-8-9

Благодарности. Работа выполнена в рамках реализации проекта № АААА-А20-120121790112-1.

Статья поступила в редакцию 21.11.21

После доработки 06.12.21

Принята к публикации 09.12.21

References

1. Ilina, I.E., Zharova, E.N., Koroleva, N.N. (2020). Support for Young Researchers: Foreign Practices and the Possibility of Their Application in Russia. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. Vol. 24, no. 3, pp. 352-376, doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.100.024.202003.352-376> (In Russ., abstract in Eng.).
2. Kelsina, A.S. (2020). [Analysis of the Dynamics of the Number of Graduate Students in Russia]. *Obrazovatel'nye tekhnologii* [Educational Technologies]. No. 1, pp. 117-124. Available at: https://www.iedtech.ru/files/journal/2020/1/1_2020_117-124.pdf (accessed 08.12.2021). (In Russ.).
3. Federal State Statistics Service. Available at: rosstat.gov.ru (accessed 08.12.2021).
4. Gokhberg, L., Kovaleva, G., Kovaleva, N. et al. (2018). Education in Figures: Pocket Data Book; National Research University Higher School of Economics. Moscow : HSE Publ., 80 p. ISBN: 978-5-7598-1767-3
5. Gokhberg, L., Ozerova, O., Sautina, E., Schugal, N. (2020). Education in Figures : Pocket Data Book; National Research University Higher School of Economics. Moscow : HSE Publ., 120 p. ISBN 978-5-7598-2306-3
6. Gorodnikova, N., Gokhberg, L., Ditkovsky, K., Kuznetsova, I. et al. (2016). Science and Technology Indicators: 2016: Data book; National Research University Higher School of Economics. Moscow: HSE Publ., 304 p. ISBN: 978-5-7598-1358-3
7. Voynilov, Y., Gorodnikova, N., Gokhberg, L., et al. (2017). Science and Technology Indicators: 2017: Data Book; National Research University Higher School of Economics. Moscow : HSE Publ., 304 p. ISBN: 978-5-7598-1555-6
8. Gorodnikova, N., Gokhberg, L., Ditkovskiy, K. et al. (2018). Science and Technology Indicators: 2018: Data Book; National Research University Higher School of Economics. Moscow : HSE Publ., 320 p. ISBN: 978-5-7598-1741-3
9. Gokhberg, L., Ditkovskiy, K., Evnevich, E. et al. (2020). Science and Technology Indicators in the Russian Federation: 2020: Data Book; National Research University Higher School of Economics. Moscow: HSE Publ., 336 p., doi: 10.17323/978-5-7598-2184-7
10. (2021). Science and Technology Indicators in the Russian Federation: 2021: Data Book / L. Gokhberg, K. Ditkovskiy, E. Evnevich, et al.; National Research University Higher School of Economics. Moscow : HSE, 352 p. ISBN 978-5-7598-2376-6
11. Terentev, E.A., Bekova, S.K., Maloshonok, N.G. (2018). The Crisis of Postgraduate Studies in Russia: What Bears Problems and How to Overcome Them. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 22, no. 5, pp. 54-66, doi: <https://doi.org/10.15826/umpa.2018.05.049> (In Russ., abstract in Eng.).
12. Bekova, S. (2021). Does Employment During Doctoral Training Reduce the PhD Completion Rate? *Studies in Higher Education*. Vol. 46, issue 6, pp. 1068-1080, doi: 10.1080/03075079.2019.1672648
13. Bednyi, B.I., Mironos, A.A., Rybakov, N.V. (2019). How Russian Doctoral Education Fulfills Its Main Mission: Scientometric Assessments (Article 2). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 10, pp. 9-24, doi: <https://doi.org/10.3192/0869-3617-2019-28-10-9-24> (In Russ., abstract in Eng.).
14. Bekova, S., Dzhafarova, Z.I. (2019). Who is Happy at Doctoral Programs: The Connection Between Employment and Learning Outcomes of PhD Students. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 87-108, doi: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-1-87-108> (In Russ., abstract in Eng.).
15. Gurtov, V.A., Shchegoleva, P.V., Pakhomov, S.I. (2019). Forecast of the Number of Doctorate Holders in Russia. *Inzhenernye tekhnologii i sistemy = Engineering Technologies and Sys-*

- tems*. Vol. 29, no. 4, pp. 510-528, doi: <https://doi.org/10.15507/2658-4123.029.201904.510-528> (In Russ., abstract in Eng.).
16. Karavaeva, E.V., Malandin, V.V., Mosicheva, I.A., Teleshova, I.G. (2018). Postgraduate Course as a Level of Higher Education: Status, Problems, Possible Solutions. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = *Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 11, pp. 22-34, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-22-34> (In Russ., abstract in Eng.).
17. Karavaeva, E.V. (Ed.) (2018). *Issledovatel' XXI veka: formirovanie kompetencij v sisteme vysshego obrazovaniya* [Researcher of the XXI Century: The Formation of Competencies in the Higher Education System]. Moscow : Geoinfo Publ., 240 p. (In Russ.).

Acknowledgement. The article is prepared within the project № AAAA-A20-120121790112-1.

The paper was submitted 21.11.21
Received after reworking 06.12.21
Accepted for publication 09.12.21



Science Index РИНЦ-2020

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	9,477
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	3,909
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	3,531
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	3,198
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	2,784
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	2,725
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	1,575
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	1,150
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	1,132
ПЕДАГОГИКА	0,933
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,642
ALMA MATER	0,194

Параметры и векторы развития педагогической аспирантуры в России и в мире: результаты глобального исследования ведущих университетов

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-24-41

Бродовская Елена Викторовна – д-р полит. наук, доцент, brodovskaya@inbox.ru

Домбровская Анна Юрьевна – д-р социол. наук, an-doc@yandex.ru

Шатилов Александр Борисович – канд. полит. наук, absh71@yandex.ru

Парма Роман Васильевич – канд. полит. наук, rvparma@mail.ru

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия

Адрес: 125993, г. Москва, Ленинградский пр-т, 49

Аннотация. Статья посвящена анализу основных тенденций в развитии системы подготовки научно-педагогических кадров в России и зарубежных странах по укрупнённой группе специальностей «Образование и педагогические науки». Основной метод сбора эмпирической информации – количественный контент-анализ содержания сайтов ведущих университетов, осуществляющих подготовку аспирантов. Отбор кейсов исследования основывался на рейтинге QS (Quacquarelli Symonds World University Rankings – 2016 и 2020) – глобальном рейтинге университетов (топ 500). Отбор российских университетов осуществлялся на основе рейтинга QS BRICS – 2016 и 2020 (рейтинге университетов стран БРИКС). По итогам отбора лидирующих вузов выборочную совокупность составили 60 вузов Северной и Латинской Америки, России, Китая, Европы и Австралии. Критерии сравнения вузов, кодифицированные в матрице контент-анализа, подчинены логике системного анализа. Сопоставлению подлежали «вход» в аспирантуру, содержание и организация процесса образования и «выход» – результаты обучения в аспирантуре. Результаты исследования – отличительные характеристики российской и зарубежных моделей подготовки аспирантов по специальности «Образование и педагогические науки»: EdD, EdLd, PhD in Education. Выявлено, что для зарубежных университетов характерны: ориентация на разнообразные рынки труда, дифференциация программ и карьерных траекторий; студентоориентированный подход; гибкий выбор форматов обучения; направленность на подготовку авторского (оригинального) исследования; доскональная проработка замысла диссертационного исследования, программы, научных публикаций, текста диссертации; многоуровневый ассесмент со стороны руководителя программы, научного консультанта, преподавателей элективных курсов по теме диссертации, руководителя аспирантского семинара, внешних экспертов; сетевое обучение; высокое качество материально-технической и информационной сред. Проанализированы характеристики российской аспирантуры, которые препятствуют дифференциации траекторий подготовки диссертации аспирантами в зависимо-

сти от специфики темы научного исследования, ограничивают возможности реализации практических результатов диссертации и сужают потенциал профессионального роста выпускников аспирантуры. Перечислены рекомендации по совершенствованию российской системы подготовки научно-педагогических кадров.

Ключевые слова: система подготовки научно-педагогических кадров, педагогическая аспирантура, модели обучения в аспирантуре, глобальный рейтинг университетов, количественный контент-анализ, качественный контент-анализ, сравнительный анализ

Для цитирования: Бродовская Е.В., Домбровская А.Ю., Шатилов А.Б., Парма Р.В. Параметры и векторы развития педагогической аспирантуры в России и в мире: результаты глобального исследования ведущих университетов // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 1. С. 24–41. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-24-41

Teacher Training Doctoral Studies Basic Parameters and Development Vectors in Russia and in the World: The Results of the Global Study of Leading Universities

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-24-41

Elena V. Brodovskaya – Dr. Sci. (Political), Prof., brodovskaya@inbox.ru

Anna Yu. Dombrovskaya – Dr. Sci. (Sociology), Prof., an-doc@yandex.ru

Alexander B. Shatilov – Cand. Sci. (Political), Prof., absh71@yandex.ru

Roman V. Parma – Cand. Sci. (Political), rv.parma@fa.ru

Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia

Address: 49, Leningradsky prospect, Moscow, 125993, Russian Federation

Abstract. The article analyzes the main trends in the development of the scientific and pedagogical personnel training system in Russia and foreign countries. The main method of collecting empirical information is quantitative content analysis of the leading universities' site content. The case selection is based on the QS (Quacquarelli Symonds World University Rankings – 2016 and 2020) – global university ranking (top 500). The selection of Russian universities has been carried out on the basis of the QS BRICS – 2016 and 2020 university ranking. Based on the results of the selection of the leading universities, 60 universities of North and Latin America, Russia, China, Europe, and Australia have been selected. The comparison criteria of higher education institutions are codified in the content analysis matrix. We compared the entry requirements, the content and organization of the doctoral studies, and the “exit” – the learning outcomes. The results of the research are the distinctive characteristics of the Russian teacher training doctoral programs and foreign doctoral programs EdD, EdLd, PhD in Education. It is revealed that foreign universities are characterized by an orientation to a variety of labor markets, differentiation of programs and career paths; student-oriented approach; flexible choice of learning formats; focus on the preparation of the author's original research; close attention to the idea of the dissertation research, programs, scientific publications, dissertation text, multilevel assessment (program Manager, scientific consultant, elective teachers on the topic of the dissertation, the head of the postgraduate seminar, external experts); online learning; high quality of technical and informational environment. The characteristics of the Russian doctoral studies, which impede differentiation of the paths of dissertation preparation by doctoral students depending on the specifics of the scientific research area, limit the possibility of im-

plementing the practical results of the dissertation and reduce the potential for professional growth of doctoral students.

Keywords: teacher training doctoral programs, doctoral students, PhD program, global university ranking, model of PhD education, quantitative content analysis, qualitative content analysis, comparative analysis, “road map”, publication activity, ‘ranking rush’

Cite as: Brodovskaya, E.V., Dombrovskaya, A.Yu., Shatilov, A.B., Parma, R.V. (2022). Teacher Training Doctoral Studies Basic Parameters and Development Vectors in Russia and in the World: The Results of the Global Study of Leading Universities. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 1, pp. 24-41, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-24-41 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Подготовка научно-педагогических кадров в России по укрупнённой группе специальностей «Образование и педагогические науки» находится в центре внимания академического, экспертного и административного сообществ России. Это связано как со стратегическими задачами повышения конкурентоспособности российских университетов, так и с мультипликативной природой рассматриваемой группы специальностей. Уровень подготовки аспирантов в рамках педагогической аспирантуры отражает условия для развития научных школ, профессиональных инфраструктур и партнёрских сетей, необходимых для профессионального становления исследователя, педагога, академического лидера. На протяжении последних лет мы наблюдаем, с одной стороны, общность проблем, с которыми сталкиваются при подготовке аспирантов ведущие российские и зарубежные университеты: сложности с рекрутингом аспирантов, сохранением их мотивации к развитию в получаемой профессии, высокая динамика изменений, цифровизация образовательных сред и др.

С другой стороны, сравнительные кросс-темпоральные исследования моделей подготовки, реализуемых в рамках педагогической аспирантуры, позволяют фиксировать диверсификацию векторов развития в России и за рубежом. Это связано в первую очередь с тем, что в нашей стране реформирование высшего образования сопровождалась резкими изменениями в выборе “идеальной модели”. Так, попытка адаптировать

«третью ступень образования» завершилась возвращением к классической, сложившейся в советский период модели обучения в аспирантуре. Пока российское высшее образование искало наилучшие формы для подготовки аспирантов, в ведущих вузах за пределами нашей страны произошли следующие изменения:

- существенная дифференциация профессиональных ролей, осваиваемых в рамках педагогической аспирантуры;
- ещё большая интеграция университетов с партнёрскими государственными, частными или некоммерческими организациями образования;
- преимущественное развитие мультикомпетентностной модели подготовки в педагогической аспирантуре, предполагающей сочетание исследовательского, педагогического и управленческого модулей и др.

Исходя из изложенного выше, целью настоящего исследования видится осуществление компаративного анализа динамики моделей подготовки научно-педагогических кадров, используемых в ведущих российских и зарубежных университетах для разработки направлений совершенствования обучения в аспирантуре с учётом требований и вызовов современного этапа развития отечественного рынка научно-педагогических кадров.

Теоретическую основу исследования составляют труды отечественных и зарубежных учёных о функционировании программ аспирантуры. Публикации А. Боррел-Дамиана [1], Дж.П. Миклебаста и Р. Нильсена [2] раскрывают сущность и механизмы евро-

пейских реформ образовательных программ для аспирантов. Основная идея европейской реформы послевузовского образования – «Lifelong Learning» («Образование через всю жизнь»). Непрерывное образование и приобретение соответствующих времени необходимых навыков рассматриваются в качестве ответа на вызовы растущей конкуренции и использование новых технологий. Идея «образования через всю жизнь» в трудах указанных авторов отвечает стратегической цели конкурентоспособности общества в мире, базирующемся на знаниях. Позиции, довольно близкие к этим идеям, высказывает А.М. Сидоркин [3], который анализирует феномен «невидимого образования», информального образования и его роль в структуре всех ступеней российского образования. Существенную роль для понимания принципов совершенствования программ российской педагогической аспирантуры играют труды Дж. Виргина [4] и М. Балтодано [5], которые анализируют программу обучения EdD с позиций её демократизации и эмансипации, а также обоснования того, что это оптимальная программа обучения, в рамках которой полученные в высшей школе знания превращаются в практические навыки и активную социальную и гражданскую позицию профессионала. Важное место в методологии исследования также занимают работы Б. Бойса [6], Д. Кираноски и соавторов [7], А. Маккук [8], М. Тэйлора [9]. Указанные авторы уделяют особое внимание дифференциации программ EdD и PhD, приводят академические, универсальные и независимые аргументы в пользу EdD как программы, наиболее адекватной целям, стоящим перед подготовкой специалиста, способного осуществлять управление национальным образованием, а PhD – как программы, направленной на формирование исследователя междисциплинарной сферы изучения проблем образования. Несомненно, значимыми для настоящего исследования служат публикации Б. Огуста, П. Кина и М. Миллера [10], Д. Замбо [11], Дж. Миллса [12],

К. Биста и Д. Кокса [13], М. Кайли [14], С. Кумара и др. [15], У. Боуэна и др. [16], Г. Матушанского, Р. Бакеевой и др. [17], в которых анализируются различные образовательные технологии, форматы обучения, в том числе онлайн-овые, и принципы взаимодействия аспиранта и научного руководителя.

Основой настоящего анализа также служат труды Е.В. Караваевой и соавторов [18], В.А. Петрова и Ю.Е. Бабицева [19], Н.В. Рыбакова [20], Терентьева Е.А. и соавторов [21] о противоречиях, характерных для отечественной системы подготовки научно-педагогических кадров.

В числе базовых научных публикаций, составляющих основу исследования, – работы В.Д. Нечаева [22], Б.И. Бедного [23], В.С. Сенашенко [24], исследующих российские вызовы модернизации и интернационализации в процессе подготовки научно-педагогических кадров в контексте исследования зарубежных моделей функционирования аспирантуры, а также работы А. Битусиковой [25], изучающей особенности программ аспирантуры в Европе.

Методом сбора информации служило когнитивное картирование материалов сайтов ведущих университетов России и зарубежных стран, осуществляющих подготовку научно-педагогических кадров по специальности «Образование и педагогические науки». Отбор сайтов вузов в качестве кейсов исследования основывался на рейтинге QS (Quacquarelli Symonds World University Rankings – 2016 и 2020) – глобальном рейтинге университетов (топ 500), разработанном в 2004 г. и оценивающем научно-исследовательскую деятельность, мнение работодателей, трудоустройство и интернационализацию – долю иностранных ППС и студентов). В выборочную совокупность были отобраны 30 зарубежных университетов, осуществляющих подготовку научно-педагогических кадров по направлениям «Образование и педагогические науки» и имеющих наивысшие рейтинговые показатели. Отбор сайтов российских вузов осуществлялся на основе

рейтинга QS BRICS – 2016 и 2020. Помимо позиции в данном рейтинге, также учитывалась величина индекса Хирша организации. В выборке аккумулированы 30 российских вузов, осуществляющих подготовку научно-педагогических кадров по направлениям «Образование и педагогические науки», занимающих лидирующие позиции в рейтинге QS BRICS – 2016 и 2020 и имеющих высокий индекс Хирша (более 1000). Таким образом, общее число объектов исследования – 60 ведущих университетов из стран Северной и Латинской Америки, России, Китая, Европы и Австралии.

Методами анализа данных служили группировка, сравнительный анализ и понимающее восприятие содержания документов.

Для реализации задачи исследования сложившихся моделей педагогической аспирантуры в российской и мировой практике применялись принципы системного подхода, предполагающего анализ требований к “входу”, “процессу” и “выходу (результату)” подготовки аспирантов. В связи с этим категориями (единицами анализа) были избраны следующие параметры процесса обучения в педагогической аспирантуре (в соответствии с этими параметрами создавался алгоритм поиска информации на официальных сайтах отобранных университетов):

- требования к поступающим в аспирантуру;
- квалификация (профессиональная роль/роли);
- формируемые компетенции;
- продолжительность обучения;
- доминирующий тип учебной деятельности;
- содержание и результаты (продукты) этапов обучения;
- типы практик;
- формы обучения.

Результаты исследования

Сравнительный анализ требований к поступающим в аспирантуру

Анализ практики подготовки научно-педагогических кадров в зарубежных ведущих

вузах демонстрирует отсутствие программ, ориентированных исключительно на обучение преподавателей высшей школы. В настоящее время наблюдается развитие трёх моделей обучения научно-педагогических кадров: EdLd (Доктор академического лидерства), EdD (Доктор образования), PhD (Доктор философии в сфере образования).

В *таблице 1* представлена характеристика зарубежных программ подготовки научно-педагогических кадров: EdLd, EdD, PhD и программы российской педагогической аспирантуры.

Требования к поступающим на программу PhD in Education: наличие опыта научно-исследовательской работы или четырёхлетнего стажа работы в учреждениях образования, заинтересованность в исследовании и решении проблем национального образования, наличие достижений в научно-исследовательской работе, что должно быть отражено в рекомендациях от представителей академического сообщества и экспертов в сфере управления образованием. Наиболее требовательные к абитуриентам вузы – Гарвардский университет, для поступления в который необходимо продемонстрировать в собранном комплекте документов не только научно-исследовательские компетенции, но и компетенции в сфере саморазвития и личностного роста; Эдинбургский университет, для поступления в который требуется подготовка заявки (обоснования) предполагаемого исследования, и Мельбурнский университет, где, помимо конкурса документов, предполагается устное собеседование, в ходе которого необходимо обосновать причины поступления.

Общим требованием для поступающих на программу EdD является наличие магистерской степени по профилю, релевантному получаемой учёной степени, резюме, в котором отражены образовательная, профессиональная и в целом жизненная траектории абитуриента; четырёх-пятiletний стаж работы в образовательных учреждениях, рекомендации известных специалистов в сфере управления образованием.

Таблица 1

Table 1

Характеристика зарубежных программ подготовки научно-педагогических кадров:
EdLd, EdD, PhD и российской педагогической аспирантуры

Features of the foreign EdLd, EdD, PhD programs and teacher training doctoral programs in Russia

Характеристики	EdLd (Доктор академического лидерства)	EdD (Доктор образования)	PhD (Доктор философии в сфере образования)	Российская аспирантура (кандидат педагогических наук)
Специальные требования к поступающим в аспирантуру	Должность (или опыт) в системе управления образованием или учреждением образования, лидерские, управленческие компетенции	Опыт преподавательской ра- боты, существенная мотивиро- ванность на решение проблем сферы образования, лидерские компетенции	Опыт исследовательской работы в сфере междисциплинарных исследований системы образования, научно-исследовательские, лич- ностные и лидерские компетенции, глубокая заинтересованность в изучении и решении проблем национального образования	Публикации по предполагаемой теме диссертации
Профессиональ- ная роль (роли)	Организатор образования	Преподаватель, научный сотрудник и организатор об- разования	Научный сотрудник и преподаватель	Преподаватель-иссле- дователь
Формируемые компетенции	Научно-исследовательские, личностные, управленческие, коммуникативные	Научно-исследовательские, личностные, управленческие, коммуникативные	Научно-исследовательские, коммуника- тивные	Научно-исследова- тельные и педагогиче- ские
Продолжитель- ность обучения	3 года	4–6 лет	4–8 лет	3–4 года
Доминирующий тип учебной деятельности	Управленческая практика	Исследовательская практика	Исследовательская практика	Исследовательская и педагогическая практика
Содержание процесса об- учения	Обязательные курсы и курсы по управлению сферой образования и элективы для раз- работки и апробации модели академического лидерства, защита отчёта о реализации модели академического лидерства	Обязательные курсы по теории образования и методологии научного исследования, элективы по теме диссертации, проведение авторского иссле- дования, оформление и защита диссертации	Обязательные курсы по теории и методике обучения, методологии научного иссле- дования, элективы по теме диссертации, проведение авторского исследования, оформление и защита диссертации	Обязательные дисци- плины по теории об- разования и методике обучения, написание диссертации, пре- зентация доклада об основных результатах диссертации
Формы об- учения	Деловые и ролевые игры, лекции приглашённых спикеров, командное обучение, письменная рефлексия, дискуссии в малых группах, об- учение с использованием мультимедиа текстов, рефлексия, дискуссии в малых группах, обуче- ние с использованием мультимедиа текстов	Эвристические дискуссии, научные семинары, исследова- тельные проекты, письменная рефлексия, дискуссии в малых группах	Эвристические дискуссии, научные семина- ры, лабораторные практикумы, экспери- ментальное обучение, исследовательские проекты исследовательские проекты	Лекции, семинары, самостоятельная работа

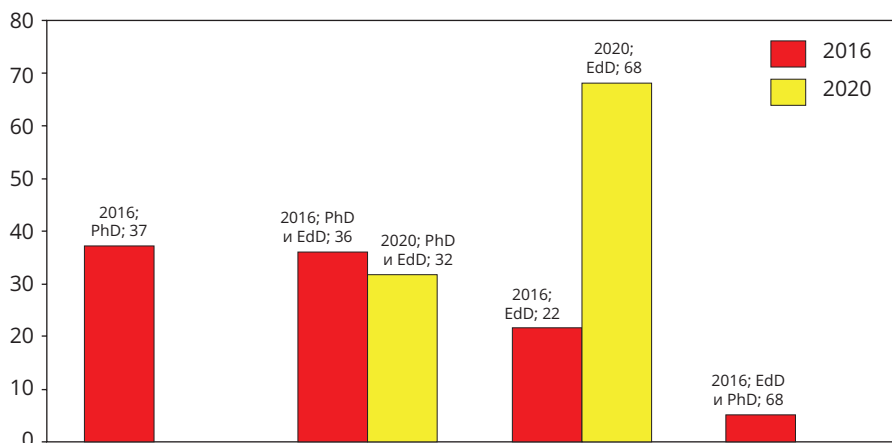


Рис. 1. Представленность в отобранных зарубежных вузах различных типов программ педагогической аспирантуры в 2016 и 2020 гг.

Fig. 1. Representation of various types of teacher training doctoral programs in the selected foreign Universities

Принципиальным требованием к поступающим на программу EdLD, помимо прочего, является высокая мотивированность обучающегося и опыт работы в качестве руководителя (менеджера) в учреждениях и организациях в сфере образования.

Сопоставление требований к абитуриентам во всех моделях зарубежных программ с таковыми в российской педагогической аспирантуре показывает, что в отечественной системе подготовки научно-педагогических кадров уделяется явно недостаточно внимания мотивации поступления в аспирантуру и наличию опыта успешной проектной и научно-исследовательской работы в предметном поле избранной научной специальности.

Сопоставление профессиональных ролей научно-педагогических кадров

Программа *EdLD* (Doctor of Academic Leadership) ориентирована на подготовку организаторов образования. В рамках обучения на этой программе аспирантам создаются условия для разработки и реализации собственной модели академического лидерства. Вместе с тем эта программа довольно мало распространена в зарубежной прак-

тике (Рис. 1). Данная программа не является интегрированной с магистратурой и позволяет поступить абитуриентам, имеющим профильную степень бакалавра или магистра.

На рисунке 1 показана тенденция к возрастанию удельного веса программ EdD (доктор образования): с 2016 по 2020 гг. эта аспирантская программа приобрела характер доминирования в ведущих зарубежных университетах, что указывает на довольно единодушную трактовку этими вузами специалиста, имеющего учёную степень в области наук об образовании, – это профессионал, способный организовывать и координировать процесс образования, а также регулировать исследовательские проекты в сфере образования.

Профессиональная роль, к которой готовит программа EdLD, – организатор образования – заявлена в качестве конечного результата обучения в довольно большом количестве программ зарубежных вузов (Рис. 2).

На рисунке 2 показана динамика изменений в понимании ролей специалистов, имеющих учёную степень в области образования. В отличие от доминирующей в 2016 г. роли

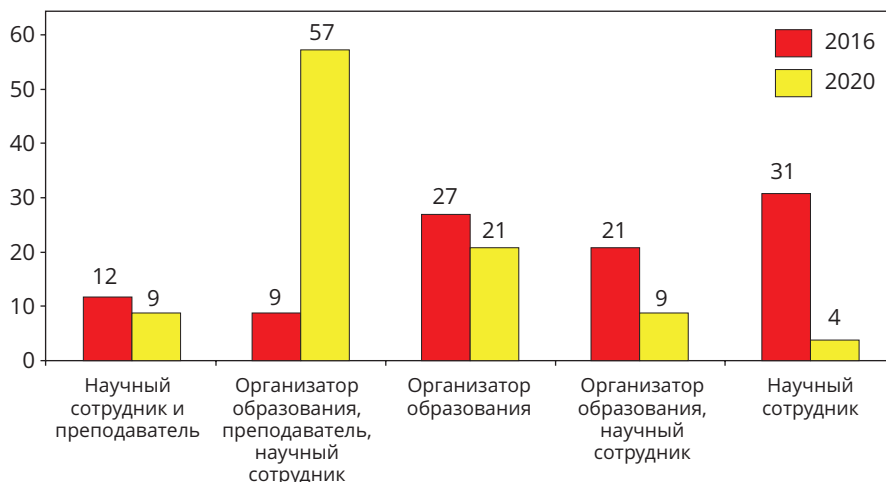


Рис 2. Представленность профессиональных ролей научно-педагогических кадров в зарубежных образовательных программах

Fig. 2. Representation of academic staff professional roles in foreign doctoral programs

научного сотрудника, в 2020 г. в ведущих зарубежных вузах в модели научно-педагогических кадров преобладает комбинация всех трёх ролей: организатора образования, преподавателя и научного сотрудника.

Программа подготовки доктора философии в сфере образования (PhD in Education, Doctor of Philosophy in Education) является наиболее распространённой в практике зарубежных вузов, в части вузов данная программа является интегрированной с магистратурой. Среди отобранных университетов её реализуют: Университетский колледж Лондона, Гарвардский университет, Стэнфордский университет, Оксфордский университет, Калифорнийский университет в Беркли, Университет Британской Колумбии, Калифорнийский университет в Лос-Анджелесе, Университет Торонто, Колумбийский университет, Мичиганский университет, Тайваньский государственный педагогический университет, Висконсинский университет в Мадисоне, Эдинбургский университет, Амстердамский университет.

Доминирующая профессиональная роль, к которой готовит программа *PhD in Education*, – это научный сотрудник, исследователь проблем образования. В части

программ заявлены две профессиональные роли специалиста с учёной степенью PhD in Education. Например, в Мичиганском университете и в Тайваньском государственном педагогическом университете это научный сотрудник и преподаватель высшей школы, в Стэнфордском университете, в Калифорнийском университете в Беркли и в Висконсинском университете в Мадисоне – научный сотрудник и организатор образования. Вместе с тем общей позицией в подготовке доктора философии в сфере образования является акцентирование в программе исследовательской компоненты и сопровождение обучающегося в написании научного труда, который должен внести значимый вклад в развитие междисциплинарной области исследований в сфере образования.

Программа *EdD (Doctor of Education)* имеет наиболее комплексные учебные задачи и предполагает подготовку специалиста, способного к реализации сразу трёх профессиональных ролей: преподавателя, научного сотрудника и организатора образования.

В числе вузов, реализующих данную программу, назовём следующие университеты: Университетский колледж Лондона, Кембриджский университет, Гонконгский

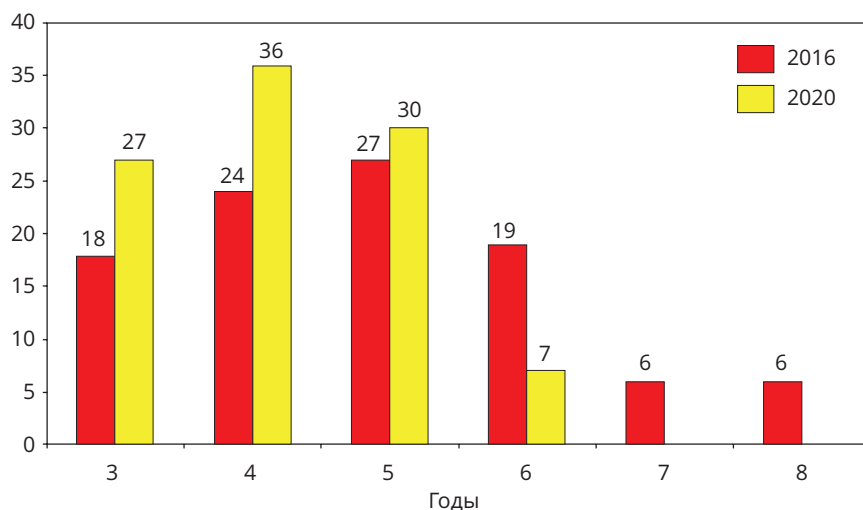


Рис. 3. Продолжительность обучения на программах педагогической аспирантуры зарубежных вузов
 Fig. 3. Duration of foreign teacher training doctoral programs

университет, Калифорнийский университет в Беркли, Университет Британской Колумбии, Калифорнийский университет в Лос-Анджелесе, Университет Торонто, Мельбурнский университет, Сиднейский университет, Китайский университет Гонконга.

Компаративный анализ продолжительности обучения в аспирантуре

Продолжительность обучения на программе EdLD – относительно небольшая – три года (Рис. 3), что связано с отсутствием такого компонента учебного плана, как написание диссертации, основанной на оригинальном авторском исследовании. Итоговым продуктом подготовки специалиста с учёной степенью EdLD является написание и защита отчёта о реализации индивидуальной модели лидерства в определённой государственной, частной или некоммерческой организации образования (из числа партнёров университета). При этом отметим, что в российских ведущих вузах принят единый стандарт продолжительности обучения в аспирантуре: три года для очной и четыре – для заочной формы обучения. Другими словами, на подготовку диссертационного исследования в России от-

водится такой же период, как и для написания отчёта о реализации аспирантами индивидуальной модели лидерства в рамках программ аспирантуры зарубежных университетов.

На рисунке 3 показаны наиболее распространённые для ведущих зарубежных университетов сроки обучения в аспирантуре. В течение 2016–2020 гг. произошло некоторое уменьшение продолжительности обучения научно-педагогических кадров. Чаще всего в настоящее время срок обучения составляет три–пять лет.

При этом продолжительность обучения на программе PhD in Education варьируется в зависимости от индивидуальной готовности соискателя учёной степени к защите диссертации. В большинстве зарубежных вузов оптимальной считается подготовка диссертации PhD in Education в течение четырёх–шести лет, однако в пределах нормы – её пролонгирование до семи–восьми лет.

В большинстве вузов, в которых реализуется программа EdD, продолжительность обучения составляет четыре–шесть или четыре–восемь лет. Вместе с тем в трёх зарубежных университетах, в которых готовят докторов образования (Кембриджский университет, Университет Британской Колум-

бии, Университет Торонто), продолжительность обучения ограничивается тремя годами. Это связано с тем, что в данных вузах подготовка специалиста с учёной степенью EdD сфокусирована на двух профессиональных ролях: преподаватель высшей школы и организатор образования. То есть из этой системы исключена профессиональная роль научного сотрудника.

Формируемые профессиональные компетенции и этапы обучения в аспирантуре

Процесс обучения в рассматриваемых программах аспирантуры отражает специфику осваиваемых профессиональных ролей. Наибольшие отличия мы видим в содержании обучения по программе EdLD. Исходя из конечной цели обучения, весь процесс подготовки ориентирован на планирование и реализацию управленческой деятельности в сфере образования. На первом этапе обучения аспирантам предлагается солидная теоретическая подготовка, включающая освоение ряда учебных дисциплин: «Обучение и преподавание», «Лидерство и организационные изменения», «Политика в сфере образования», «Наставничество». На втором этапе совместно с научным руководителем аспирант выбирает и осваивает ряд теоретических курсов, которые обеспечивают разработку собственной модели академического лидерства. В этот же период происходит первичная апробация данной модели в рамках аспирантских семинаров, лабораторных занятий и симуляционных площадок. Продуктом данной системы подготовки служит карта личностного роста, отражающая динамику развития лидерских качеств обучающегося. Первые два этапа подготовки маркированы как обучение «в зоне комфорта». На третьем этапе предусмотрен выход из зоны психологического комфорта – практика в образовательных организациях – партнёрах вуза. Цель этого этапа – внедрение в практику образовательного учреждения определённой инновации и рефлексия достигнутых результатов. Продуктом последнего этапа обучения является итого-

вый отчёт студента о реализованной модели академического лидерства или определённой инновационной технологии.

Формат обучения дифференцирован в зависимости от этапа подготовки аспирантов: на первом курсе применяется когортный формат, в рамках которого аспиранты получают образовательную подготовку в группах по 25–30 человек; на втором году обучения, в процессе выбора лично детерминированной модели академического лидерства реализуется индивидуальный формат работы педагогов с аспирантом; на третьем курсе, в ходе апробации и внедрения инновации в образовательную практику учреждения и последующей рефлексии достигнутого результата, применяется смешанный формат обучения (и индивидуальный, и когортный).

Решение о присуждении учёной степени принимается комиссией, исходя из результатов презентации итогового отчёта и отзывов, полученных студентом с места реализации поставленной профессиональной задачи по внедрению инновации.

В программе PhD in Education на первом этапе обучения аспиранты получают теоретическую подготовку и осваивают дисциплины, связанные с методологией и методикой исследования, что является общим для всех программ PhD in Education, а также курсы по философии, социологии, культурологии, теории, практике и организации образования, политике в сфере образования – в вузах, ориентированных на подготовку доктора философии в сфере образования как профессионала, сочетающего роли научного сотрудника и организатора образования или научного сотрудника и преподавателя высшей школы. На этом этапе назначается научный руководитель, договорённость с которым о научном руководстве, как правило, достигается ещё до поступления в аспирантуру. В некоторых вузах, в частности в Эдинбургском университете, существует практика назначения двух научных руководителей – внутреннего и внешнего. Кроме того, обязательным для первого этапа обучения является утверждение темы

диссертации и публичная защита заявки на исследование – исследовательского замысла, включающего обзор научной литературы по теме диссертации, формулировку проблемы исследования, обоснование подходов и методов исследования. Таким образом, основные результаты/продукты первого этапа обучения – обзор научной литературы и заявка на исследование.

Второй этап обучения по программе PhD in Education (3–4-е курсы) – совместный с научным руководителем выбор дисциплин, которые необходимы для разработки программы и инструментария авторского исследования. Обязательными, входящими в ядро образовательной программы учебными дисциплинами являются разработка дизайна исследования, статистические методы анализа и качественная стратегия исследования.

На третьем этапе (5–6-е курсы) обучающиеся проводят оригинальное исследование, обрабатывают результаты и оформляют диссертацию.

Сравнение форматов обучения в аспирантуре

В процессе обучения на большинстве образовательных программ PhD in Education форматы обучения сменяются от этапа к этапу обучения. Когортный формат, наиболее удобный на первом этапе образовательной подготовки, сменяется смешанным, оправданным в ходе освоения выбранных дисциплин и взаимодействия с научным руководителем, и, наконец, индивидуальным форматом – наиболее подходящим для проведения авторского исследования и написания диссертации.

Формы обучения, используемые в рамках программы PhD in Education, довольно разнообразны. Наиболее вариативны эти формы в Оксфордском университете: семинары, лекции, конференции, выступления на кафедре, обсуждения, рефлексия достигнутого, а также в Гарвардском университете: исследовательские проекты, эвристические дискуссии, экспериментальное обучение, лабораторные практикумы.

В зарубежных вузах приняты две основные формы итоговой аттестации – комплексные экзамены (comprehensive exams) и собственно итоговый экзамен (the final exam), которые предшествуют защите диссертации и получению учёной степени PhD in Education.

Программа EdD, в большинстве зарубежных вузов ориентированная на сочетание трёх ролей: научного сотрудника, организатора образования и преподавателя, – предоставляет условия для освоения компетенций в сферах преподавательской, исследовательской и управленческой деятельности. На первом этапе обучения (1–2-е курсы) осуществляется теоретическая подготовка обучающихся по предметам, позволяющим освоить теорию образовательной системы, методологию и методы исследования и сформировать навыки написания научных тезисов (всего, как правило, четыре–шесть обязательных дисциплин и два или более курсов по выбору). Также на этом этапе назначается научный руководитель или научные руководители, если тема предполагаемого исследования требует научного сопровождения двумя экспертами. Итогом первого этапа обучения является подготовленная по результатам освоения дисциплин заявка на проведение оригинального исследования. В ряде вузов, помимо такой заявки, по каждому курсу аспиранты осуществляют письменную рефлекссию на заданную тему в форме эссе.

Второй этап обучения (3–4-е курсы) связан с подготовкой дизайна исследования, его осуществления в организации, релевантной теме диссертации, с участием в научных семинарах, посвящённых рефлексии полученных результатов. В отдельных университетах, например в Университете Торонто, на этом этапе обучения исследовательская практика сочетается с управленческой, в рамках которой студент разрабатывает и внедряет в деятельность образовательной организации определённую инновацию. Продуктом второго этапа обучения является письменный отчёт или аналитическая за-

писка по итогам проведения исследования. Однако в некоторых университетах, например в Университете Британской Колумбии, итогом второго этапа обучения является программа (дизайн исследования), что связано с большей ориентированностью первых двух этапов обучения на теоретическую подготовку в сфере управления образованием и преподавательскую деятельность.

На третьем этапе обучения по программе EdD (5–6-е курсы, этап может продлиться до восьмого года обучения) аспиранты публикуют научные статьи и оформляют диссертацию объёмом от 45 до 80 тысяч слов. Подготовка диссертации в рамках совместной с научным руководителем работы сочетается с участием обучающихся в семинарах, направленных на апробацию и рефлексию полученных результатов. Кроме того, на третьем этапе обучения реализуется педагогическая практика. Решением Научный руководитель определяет готовность студента к изложению своих научных изысканий перед обучающимися на программах бакалавриата и магистратуры. Наиболее интенсивное взаимодействие вуза и аспирантов, находящихся в процессе написания диссертации, происходит в Сиднейском университете; оно реализуется в форме участия аспирантов в серии мастерских, в дискуссиях, рабочих лабораториях.

По итогам написания аспирантом диссертации научный руководитель принимает решение о готовности её к презентации и защите. Обязательным условием допуска к защите диссертации также служит успешная сдача зачётов по базовым и элективным учебным курсам. Аттестационная комиссия состоит из профессоров, голосующих «за» или «против» присуждения учёной степени EdD её соискателю. Решение принимается исходя из того, проведено ли авторское оригинальное исследование, есть ли в нём научная новизна и решение значимой проблемы в сфере управления образованием.

Характерными чертами процесса обучения в российской аспирантуре является доминирование теоретической подготовки,

недостаточное внимание к формированию научно-исследовательских компетенций, отсутствие возможности выбирать спецкурсы, ориентированные на предметное поле диссертации, слабая ориентированность вуза на создание партнёрской сети из образовательных организаций и структур, на площадках которых возможны апробация и внедрение научных результатов диссертации. Итогом обучения в российской аспирантуре является присвоение квалификации «Преподаватель-исследователь», но не учёной степени кандидата наук, то есть получение учёной степени не является этапом обучения на третьей ступени высшего образования.

Заключение

Подводя итоги результатов исследования, отметим, что для ведущих зарубежных университетов характерна высокая степень дифференциации моделей подготовки научно-педагогических кадров: программы подготовки доктора образования, доктора академического лидерства, доктора философии в сфере образования. Существует разнообразие в доминанте формируемых профессиональных ролей научно-педагогических кадров: научный сотрудник, организатор образования, аналитик отдела образования, преподаватель. В течение 2016–2020 гг. в ведущих вузах мира происходило увеличение доли программы EdD как специальности, предполагающей подготовку профессионала, обладающего комплексным набором компетенций: организатор образования, координатор научных исследований в сфере образования, преподаватель. В России реализуется единый государственный стандарт подготовки научно-педагогических кадров, согласно которому существует одна доминанта в подготовке аспирантов – получение квалификации «Преподаватель-исследователь».

Для программ зарубежных вузов 2016 и 2020 гг. были характерны сфокусированность на методах отбора мотивированных абитуриентов, способных к научно-исследовательской, аналитической работе; ори-

ентация на разнообразные рынки труда, дифференциация программ и карьерных траекторий; студентоориентированный подход; гибкий выбор форматов обучения; направленность на подготовку авторского оригинального исследования; доскональная проработка замысла диссертационного исследования, программы, научных публикаций, текста диссертации, многоуровневый ассесмент (руководитель программы, научный консультант, преподаватели элективных курсов по теме диссертации, руководитель аспирантского семинара, внешние эксперты); сетевое обучение; высокое качество материально-технической и информационной среды (разнообразие рабочих пространств: рабочие лаборатории, творческие мастерские).

Эти характеристики позволяют обеспечить обучающимся максимальную эффективность на третьей ступени высшего образования, в процессе подготовки диссертации и внедрения её результатов в практику образовательных учреждений, организаций и предприятий народного хозяйства.

В отличие от зарубежных программ аспирантуры, для российской системы подготовки научно-педагогических кадров как в 2016, так и в 2020 гг. свойственны такие характеристики, как формальный подход в процессе приёма в аспирантуру; ориентация на рынок ППС и научных сотрудников; фиксированный (смешанный) формат обучения; высокая степень унификации подготовки; преподаватель-ориентированный подход; пробелы в подготовке методологии и методики диссертационного исследования; ограниченный ассесмент (преимущественно зав. кафедрой и научный руководитель); низкий уровень мобильности аспирантов; ограниченность применения на практике сетевого обучения; слабая материально-техническая и информационная оснащённость; малокомплектность групп, отсутствие групповой динамики; преимущественно традиционные методы обучения.

Указанные характеристики в существенной мере препятствуют дифференциации

траекторий подготовки диссертации аспирантами в зависимости от специфики темы научного исследования, ограничивают возможности реализации практических результатов диссертационного исследования и сужают потенциал профессионального роста выпускников аспирантуры.

Литература

1. *Borrell-Damian L.* Collaborative Doctoral Programs: University-Industry Partnerships for Enhancing Knowledge Exchange. Brussels, Belgium: European University Association, 2009. URL: <http://hdl.voced.edu.au/10707/329056> (дата обращения 07.12.2021).
2. *Myklebust J.P., Nilsen R.* Analysis of Doctoral Education Reform in Europe // International Conference Proceedings, 2007.
3. *Sidorkin A.M., Kulakov A.M.* The problem of the invisible education // Journal of Siberian Federal University. Humanities. 2015. Vol. 8. Issue 11. P. 2632–2637.
4. *Wergin J.F.* Rebooting the EdD // Harvard Educational Review. 2011. Vol. 81. Issue 1. P. 119–139. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.81.1.fp775268x77n0122>
5. *Baltodano M.* Neoliberalism and the demise of public education: The corporatization of schools of education // International Journal of Qualitative Studies in Education. June 2012. Vol. 25. Issue 4. P. 487–507. DOI: <https://doi.org/10.1080/09518398.2012.673025>
6. *Boyce B.A.* Redefining the EdD: Seeking a separate identity // Quest. 2011. Vol. 63. Issue 4. P. 24–33. DOI: [10.1080/00336297.2012.653260](https://doi.org/10.1080/00336297.2012.653260)
7. *Cyranoski D., Gilbert N., Ledford H., Nayar A., Yabia M.* Education: The PhD factory // Nature. 2011. April 21. Vol. 472. Issue 7343. P. 276–279. DOI: [10.1038/472276a](https://doi.org/10.1038/472276a)
8. *McCook A.* Education: Rethinking PhDs // Nature. 2011. April 21. Vol. 472. Issue 7343. P. 280–282. DOI: [10.1038/472280a](https://doi.org/10.1038/472280a)
9. *Taylor M.* Reform the PhD System of Close It Down // Nature. 2011. Vol. 472. P. 261. DOI: <https://doi.org/10.1038/472261a>
10. *Auguste B., Kibn P., Miller M.* Closing the talent gap: Attracting and retaining top third graduates to a career in teaching. McKinsey&Company, 2010. URL: <https://www.mckinsey.com/-/media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/closing%20>

- the%20teaching%20talent%20gap/closing-the-teaching-talent-gap.pdf (дата обращения 07.12.21).
11. Zambo D. Action research as signature pedagogy in an educational doctorate program: The reality and hope // *Innovative Higher Education*. 2011. Vol. 36. P. 261–271. DOI: <https://doi.org/10.1007/S10755-010-9171-7>
 12. Mills G.E. *Action Research: A Guide for the Teacher Research*. (43rd ed.). Boston: Prentice Hall, 2010. ISBN: 0-13-772047-5
 13. Bista K., Cox D.W. Cohort-based doctoral programs: What we have learned over the last 18 years // *International Journal of Doctoral Studies*. 2014. Vol. 9. P. 1–20. DOI: <https://doi.org/10.28945/1941>
 14. Kiley M. Developments in research supervisor training: Causes and responses // *Studies in Higher Education*. 2011. August. Vol. 36. Issue 5. P. 585–599. DOI: [10.1080/03075079.2011.594595](https://doi.org/10.1080/03075079.2011.594595)
 15. Kumar S., Dawson K., Black E.W., Cavanaugh C., Sessums C.D. Applying the community of inquiry framework to an online professional practice doctoral program // *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 2011. Vol. 12. Issue 6. P. 126–142. URL: <https://files.eric.ed.gov/full-text/EJ963935.pdf> (дата обращения: 07.12.2021).
 16. Bowen W.G., Rudenstine N.L. *In pursuit of the PhD*. Princeton University Press, 2014. ISBN: 9780691632087
 17. Matushanskiy G., Bakeeva R., Suleimanova A. Integration of educational programs in preparation of PhD in education in Europe and candidate of pedagogical sciences in Russia // *Joint International IGIP-SEFI Annual Conference 2010*; Trnava; Slovakia; 19–22 Sept. 2010; Code 112545.
 18. Карабаева Е.В., Маландин В.В., Мосичева И.А., Телешова И.Г. Аспирантура как уровень высшего образования: состояние, проблемы, возможные решения // *Высшее образование в России*. 2018. Т. 27. № 11. С. 22–34. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-22-34>
 19. Петров В.А., Бабичев Ю.Е. Модели программы подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре // *Высшее образование в России*. 2017. № 7 (214). С. 5–14.
 20. Рыбаков Н.В. Современная модель российской аспирантуры: пилотное исследование первого выпуска // *Высшее образование в России*. 2018. Т. 27. № 7. С. 86–95. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-7-86-95>
 21. Терентьев Е.А., Бекова С.К., Малошонов Н.Г. Кризис российской аспирантуры: источники проблем и возможности их преодоления // *Университетское управление: практика и анализ*. 2018. Т. 22. № 5. С. 54–66. DOI: [10.15826/umpra.2018.05.049](https://doi.org/10.15826/umpra.2018.05.049)
 22. Нечаев В.Д. Модернизация педагогической аспирантуры: поиск моделей в международном контексте // *Высшее образование в России*. 2016. № 5. С. 16–33.
 23. Бедный Б.И. Новая модель аспирантуры: Pro et contra // *Высшее образование в России*. 2017. № 4 (211). С. 5–16.
 24. Сенашенко В.С. Особенности реформирования отечественной аспирантуры как предмет дискуссии // *Высшее образование в России*. 2020 Т. 29. № 3. С. 58–73. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-58-73>
 25. Bitusikova A. New challenges in doctoral education in Europe // Boud D., Lee L. (Eds). *Changing practices of doctoral education*. L., N.Y.: Routledge, 2009. P. 200–210. ISBN: 9780203870488

Благодарности. Статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счёт бюджетных средств по государственному заданию Финансового университета.

Статья поступила в редакцию 23.09.21

После доработки 29.09.21

Принята к публикации 07.12.21

References

1. Borrell-Damian, L. (2009). *Collaborative Doctoral Programs: University-Industry Partnerships for Enhancing Knowledge Exchange*. Brussels, Belgium: European University Association. Available at: <http://hdl.voced.edu.au/10707/329056> (accessed 07.12.2021).
2. Myklebust, J.P., Nilsen, R. (2007). Analysis of Doctoral Education Reform in Europe. *International Conference Proceedings*.
3. Sidorkin, A.M., Kulakov, A.M. (2015). The Problem of the Invisible Education. *Journal of Siberian Federal University. Humanities*. Vol. 8, issue 11, pp. 2632–2637.

4. Wergin, J.F. (2011). Rebooting the EdD. *Harvard Educational Review*. Vol. 81, issue 1, pp. 119-139, doi: <https://doi.org/10.17763/haer.81.1.fp775268x77n0122>
5. Baltodano, M. (2012). Neoliberalism and the Demise of Public Education: The Corporatization of Schools of Education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Vol. 25, issue 4, pp. 487-507, doi: <https://doi.org/10.1080/09518398.2012.673025>
6. Boyce, B.A. (2011). Redefining the EdD: Seeking a Separate Identity. *Quest*. Vol. 63, issue 4, pp. 24-33, doi: [10.1080/00336297.2012.653260](https://doi.org/10.1080/00336297.2012.653260)
7. Cyranoski, D., Gilbert, N., Ledford, H., Nayar, A., Yahia, M. (2011). Education: The PhD factory. *Nature*. Vol. 472, issue 7343, pp. 276-279, doi: [10.1038/472276a](https://doi.org/10.1038/472276a)
8. McCook, A. (2011). Education: Rethinking PhDs. *Nature*, Vol. 472, issue 7343, pp. 280-282, doi: [10.1038/472280a](https://doi.org/10.1038/472280a)
9. Taylor, M. (2011). Reform the PhD System or Close It Down. *Nature*. Vol. 472, pp. 261-267, doi: <https://doi.org/10.1038/472261a>
10. Auguste, B., Kihn, P., Miller, M. Closing the Talent Gap: Attracting and Retaining Top third Graduates to a Career in Teaching. McKinsey&Company. Available at: <https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/closing%20the%20teaching%20talent%20gap/closing-the-teaching-talent-gap.pdf> (accessed 07.12.21).
11. Zambo, D. (2011). Action Research as Signature Pedagogy in an Educational Doctorate Program: The Reality and Hope. *Innovative Higher Education*. Vol. 36, pp. 261-271. doi: <https://doi.org/10.1007/S10755-010-9171-7>
12. Mills, G.E. (2010). *Action Research: A Guide for the Teacher Research*. (43rd Ed.). Boston : Prentice Hall. ISBN: 0-13-772047-5
13. Bista, K., Cox, D.W. (2014). Cohort-Based Doctoral Programs: What We Have Learned over the Last 18 Years. *International Journal of Doctoral Studies*. Vol. 9, pp. 1-20, doi: <https://doi.org/10.28945/1941>
14. Kiley, M. (2011). Developments in Research Supervisor Training: Causes and Responses. *Studies in Higher Education*. Vol. 36, issue 5, pp. 585-599, doi: [10.1080/03075079.2011.594595](https://doi.org/10.1080/03075079.2011.594595)
15. Kumar, S., Dawson, K., Black E.W., Cavanaugh C., Sessums, C.D. (2011). Applying the Community of Inquiry Framework to an Online Professional Practice Doctoral Program. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. Vol. 12, issue 6, pp. 126-142. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ963935.pdf> (accessed 07.12.2021).
16. Bowen, W.G., Rudenstine, N.L. (2014). *In Pursuit of the PhD*. Princeton University Press. ISBN: 9780691632087
17. Matushanskiy, G., Bakeeva, R., Suleimanova, A. (2010). Integration of Educational Programs in Preparation of PhD in Education in Europe and Candidate of Pedagogical Sciences in Russia. *Joint International IGIP-SEFI Annual Conference 2010*; Trnava; Slovakia; 19–22 Sept. Code 112545.
18. Karavaeva, E.V., Malandin, V.V., Mosicheva, I.A., Teleshova, I.G. (2018). Postgraduate Studies as a Level of Higher Education: State, Problems, Possible Solutions. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 11, pp. 22-34, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-22-34> (In Russ., abstract in Eng.).
19. Petrov, V.L., Babichev, Yu.E. (2017). Models of the Training Program for Highly Qualified Personnel in Graduate School. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 7 (214), pp. 5-14. (In Russ., abstract in Eng.).
20. Rybakov, N.V. (2018). Modern Model of Russian Graduate School: A Pilot Study of the First Graduation. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 7, pp. 86-95, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-7-86-95> (In Russ., abstract in Eng.).

21. Terent'ev, E.A., Bekova, S.K., Maloshonok, N.G. (2018). Crisis of Russian Postgraduate Studies: Sources of Problems and Opportunities to Overcome Them. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 22, no. 5, pp. 54-66, doi: 10.15826/umpa.2018.05.049 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Nechaev, V.D. (2016). Modernization of Pedagogical Postgraduate Studies: The Search for Models in International Context. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5, pp. 16-33. (In Russ., abstract in Eng.).
23. Bednyi, B.I. (2017). New Model of Graduate School: Pro et Contra. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 4 (211), pp. 5-16. (In Russ., abstract in Eng.).
24. Senashenko, V.S. (2020). Features of Reforming Domestic Postgraduate Studies as a Subject of Discussion. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 3, pp. 58-73, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-58-73> (In Russ., abstract in Eng.).
25. Bitusikova, A. (2009). New Challenges in Doctoral Education in Europe. In: Boud, D., Lee, L. (Eds). *Changing Practices of Doctoral Education*. L., N.Y.: Routledge, pp. 200-210. ISBN: 9780203870488

Acknowledgement. The research has been carried out at the expense of budgetary funds under the state task of the Financial University.

The paper was submitted 23.09.21

Received after reworking 29.09.21

Accepted for publication 07.12.21

Приложение

Выборочная совокупность вузов – объектов исследования

Список зарубежных университетов стран Европы, Америки и Азии для проведения анализа существующих моделей организации образовательного и исследовательского процессов в рамках третьей ступени высшего образования (аспирантура)

№	Наименование университета	Страна расположения университета
1.	UCL (University College London)	Великобритания
2.	Harvard University	США
3.	Stanford University	США
4.	University of Cambridge	Великобритания
5.	University of Oxford	Великобритания
6.	The University of Hong Kong	Гонконг
7.	University of California, Berkeley (UCB)	США
8.	University of British Columbia	Канада
9.	University of California, Los Angeles (UCLA)	США
10.	University of Toronto	Канада
11.	The Education University of Hong-Kong	Гонконг
12.	Columbia University	США
13.	Nanyang Technological University, Singapore (NTU)	Сингапур
14.	University of Michigan	США
15.	University of Wisconsin-Madison	США

№	Наименование университета	Страна расположения университета
16.	Ruprecht-Karls-University of Heidelberg	Германия
17.	University of Texas at Austin	США
18.	The University of Edinburgh	Великобритания
19.	The Chinese University of Hong Kong (CUHK)	Гонконг
20.	Pontificia Universidad Catylica de Chile (UC)	Чили
21.	University of Amsterdam	Нидерланды
22.	University of Chicago	США
23.	National Taiwan Normal University	Тайвань
24.	University of Helsinki	Финляндия
25.	Princeton University	США
26.	The University of Melbourne	Австралия
27.	The University of Sydney	Австралия
28.	Monash University	Австралия
29.	The University of Queensland	Австралия
30.	The University of Auckland	Австралия

Список российских университетов для проведения анализа существующих моделей организации образовательного и исследовательского процессов в рамках третьей ступени высшего образования (аспирантура)

№	Наименование университета	Федеральный округ расположения университета
1.	ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»	ЦФО
2.	ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»	СЗФО
3.	ФГАОУ ВО «Новосибирский национальный исследовательский государственный университет»	СФО
4.	ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет»	СФО
5.	ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации»	ЦФО
6.	ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»	СЗФО
7.	ФГАОУ ВО «НИУ «Высшая школа экономики»	ЦФО
8.	ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет»	СФО
9.	ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»	ПФО
10.	ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»	ПФО
11.	ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»	ЮФО
12.	ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет»	ДВФО

№	Наименование университета	Федеральный округ расположения университета
13.	ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»	ЦФО
14.	ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»	ЦФО
15.	ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова»	ЦФО
16.	ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет»	СФО
17.	ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта»	СЗФО
18.	ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»	СЗФО
19.	ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет»	ЦФО
20.	ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»	СФО
21.	ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет» (национальный исследовательский университет)	УФО
22.	ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева»	ПФО
23.	ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»	ПФО
24.	ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет»	ПФО
25.	ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»	ЦФО

Дополнительный список – учреждения Российской академии наук и Российской академии образования, осуществляющие подготовку аспирантов по специальностям «Образование и педагогические науки»

№	Наименование университета	Федеральный округ расположения университета
1.	ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»	ЦФО
2.	ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования»	ЦФО
3.	ФГБНУ «Центральный экономико-математический институт Российской академии наук»	ЦФО
4.	ФГБНУ «Институт народнохозяйственного прогнозирования Российской академии наук»	ЦФО
5.	ФГБНУ «Национальный исследовательский институт мировой экономики и международных отношений им. Е.М. Примакова Российской академии наук»	ЦФО

Исследовательское лидерство программы «Приоритет-2030»: факторы успеха

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-42-58

Гусева Анна Ивановна – д-р тех. наук, проф., проф. кафедры экономики и менеджмента промышленности, AIGuseva@mephi.ru

Калашник Вячеслав Михайлович – ведущий аналитик Центра мониторинга и рейтинговых исследований, VMKalashnik@mephi.ru

Каминский Владимир Ильич – д-р тех. наук, проф., начальник отдела мероприятий исполнительного офиса Проекта «Развитие национального исследовательского ядерного университета на 2018–2022 гг.», VIKaminskij@mephi.ru

Киреев Сергей Васильевич – д-р физ.-мат. наук, проф., директор Центра мониторинга и рейтинговых исследований, декан факультета повышения квалификации и переподготовки кадров, SVKireyev@mephi.ru

Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», Москва, Россия

Адрес: 115409, Москва, Каширское ш., 31

***Аннотация.** В статье изложены результаты сравнительного анализа деятельности университетов – победителей трека «Исследовательское лидерство» программы «Приоритет-2030» за последние пять лет. Сравнение проводится между группами университетов: 1) все университеты исследовательского трека, 2) первая, вторая и третья группы университетов, отобранные по результатам конкурса, 3) группа участников Проекта 5-100. Рассмотрены государственные стратегические инициативы в области системы высшего образования за последние 15 лет с целью определения их воздействия на развитие рассматриваемых групп университетов; выбраны показатели, вносящие существенный вклад в результаты образовательной, научно-исследовательской, международной и финансовой деятельности университетов. Проведено агрегирование показателей групп университетов на основе метода «смещённого идеала» и осуществлён их сравнительный анализ за 2016–2020 гг. Рассмотрен ряд значимых показателей научно-исследовательской деятельности исследуемых групп университетов за 2018–2020 гг. На основе проведённого анализа выявлены наиболее значимые факторы успеха, обеспечившие победу рассматриваемых университетов в конкурсе программы «Приоритет-2030» по треку «Исследовательское лидерство».*

***Ключевые слова:** программа «Приоритет-2030», исследовательский трек, Проект 5-100, метод «смещённого идеала», показатели деятельности университетов, программы развития университетов, факторы успеха*

***Для цитирования.** Гусева А.И., Калашник В.М., Каминский В.И., Киреев С.В. Исследовательское лидерство программы «Приоритет-2030»: факторы успеха // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 1. С. 42–58. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-42-58*

Research Leadership of the “Priority 2030” Program: Success Factors

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-42-58

Anna I. Guseva – Dr. Sci. (Engineering), Prof., AIGuseva@mephi.ru

Viacheslav M. Kalashnik – Leading Analyst of the Monitoring and Rankings Research Center, VMKalashnik@mephi.ru

Vladimir I. Kaminsky – Dr. Sci. (Engineering), Prof., VIKaminskij@mephi.ru

Sergey V. Kireev – Dr. Sci. (Phys.-Math.), Prof., SVKireev@mephi.ru

National Research Nuclear University MEPhI (Moscow Engineering Physics Institute), Moscow, Russia Address: 31, Kashirskoe shosse, Moscow, 115409, Russian Federation

Abstract. The article presents the results of comparative analysis of universities' activities over the past five years, which won the special grant in the “Research Leadership” track of the “Priority 2030” program. The comparison is carried out between the following groups of universities: 1) all universities of the “Research Leadership” track, 2) the first, second and third groups, selected according to the results of the competition, and 3) group of Project 5-100 participants. The state strategic initiatives in the field of the higher education system over the past 15 years were considered to determine their impact on the development of the considered groups of universities; the indicators that make significant contribution to the results of educational, research, international and financial activities of universities were selected. The aggregation of indicators for university groups has been carried out using the Displaced Ideal method and the comparative analysis for 2016 – 2020. The significant indicators of scientific and research activities of analyzed groups of universities for 2018 – 2020 were considered. Based on the analysis, the most significant factors of success have been identified that ensured the victory of the considered universities in the Priority 2030 competition on the “Research Leadership” track.

Keywords: “Priority 2030” program, research leadership, Project 5-100, Displaced Ideal method, university performance, academic excellence programs, success factors

Cite as: Guseva, A.I., Kalashnik, V.M., Kaminsky, V.I., Kireev, S.V. (2022). Research Leadership of “Priority 2030” Program: Success Factors. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 1, pp. 42-58, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-42-58 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В соответствии с Постановлением Правительства РФ от 13.05.2021 № 729 «О мерах по реализации программы стратегического академического лидерства “Приоритет-2030”» недавно стартовала самая масштабная стратегическая инициатива высшего российского образования на период 2021–2030 гг. – программа «Приоритет-2030» (далее – Программа). Её ключевая задача – формирование большой группы российских университетов

(порядка 100), которые должны внести существенный вклад в научно-технологическое лидерство России в мире и сыграть важную роль в региональном и отраслевом развитии, в том числе в обеспечении кадрами приоритетных направлений науки и технологий, отраслей экономики и социальной сферы. Это будет способствовать достижению национальных целей развития Российской Федерации на период до 2030 г., в том числе обеспечению её присутствия в числе десяти

ведущих стран мира по объёму научных исследований и разработок (Указ Президента РФ от 21 июля 2020 г. N 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года»).

В литературе рассматриваются вопросы влияния университетов на общество, включая социально-экономическое и промышленное развитие страны и регионов [1], модели университетов, работающих аналогично исследовательским и конструкторским подразделениям частных компаний, в которых коммерциализация интеллектуальной собственности является не формальным результатом, а направлена на получение реальных доходов [2–4]. В ряде исследований [5–8] анализируется деятельность университетов, связанная с изобретениями и инновациями, что является важным каналом влияния университетов на общество и индустрию. В работе [9] предложена модель «научного влияния» университета на общество, которая является гибкой, расширяемой, масштабируемой и адаптируемой для университетов в разных регионах мира и с различными стратегическими приоритетами.

Успешный опыт целого ряда предыдущих стратегических инициатив за последние 15 лет, таких как национальные исследовательские университеты, Проект 5-100 и др., показал, что именно концентрация на важнейших для страны направлениях может обеспечить достижение амбициозных национальных целей [10–15].

В конкурсе программы «Приоритет-2030» приняли участие 196 вузов. Победителями стали 106 вузов (из них пять творческих), представляющих все федеральные округа России. Все эти вузы получают базовый грант. Победителями следующего этапа конкурса (специальная часть гранта) стали 18 университетов по треку «Исследовательское лидерство» и 28 университетов по треку «Территориальное и (или) отраслевое лидерство».

Программа предусматривает ротацию университетов, включая участников этих

двух треков, в рамках ежегодного рассмотрения результатов реализации программ развития университетов. Поэтому комплексный анализ факторов, позволивших университетам стать участниками Программы, является чрезвычайно актуальным и востребованным не только для этих университетов, но и для вузов, которые планируют принять участие в этой программе в последующие годы.

Особый интерес для анализа представляют участники трека «Исследовательское лидерство», поскольку они уже сегодня, как показали предварительные исследования, вносят существенный вклад в исследовательскую составляющую российских вузов. По результатам конкурсного отбора участников этого трека были сформированы три группы университетов: группа 1 (10 университетов), группа 2 (четыре университета) и группа 3 (четыре университета):

- группа 1: МГТУ им. Н.Э. Баумана, МФТИ, НИЯУ МИФИ, НИТУ «МИСиС», ТГУ, ТПУ, ВШЭ, ИТМО, СПбПУ, УрФУ;
- группа 2: ННГУ, НГУ, Сеченовский университет, РНИМУ им. Н.И. Пирогова;
- группа 3: РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева, Горный университет, ЮУрГУ, ЮФУ.

В данной статье представлены результаты сравнительного анализа указанных групп университетов по образовательной, научно-исследовательской, международной и финансовой деятельности, рассмотрено их участие в предыдущих основных стратегических инициативах российского высшего образования. Для оценки потенциала участников исследовательского трека в работе проводилось их сравнение с участниками Проекта 5-100 (НИТУ «МИСиС», НИЯУ МИФИ, НИУ ВШЭ, МФТИ, ННГУ, НГУ, Самарский университет, СПбПУ, ИТМО, ТПУ, ТГУ, ЮУрГУ, ДВФУ, КФУ, УрФУ, БФУ, СФУ, РУДН, ТюмГУ, СПбГЭТУ ЛЭТИ, Сеченовский университет), поскольку именно участники этого проекта показали высокие результаты в повышении конкурентоспособности российских университетов на гло-

бальном научно-образовательном рынке, что нашло отражение в том числе в междуна-родных рейтингах [16].

Методология проведённого исследования

Для сравнения результатов деятельности университетов и выявления наиболее значимых факторов, оказавших влияние на победу в конкурсе программы «Приоритет-2030», в работе было сделано следующее:

- проведён анализ результатов деятельности как совокупности всех университетов, вошедших в трек «Исследовательское лидерство» программы «Приоритет-2030», так и трёх групп этих университетов в сравнении с группой университетов Проекта 5-100;
- проведён анализ государственных стратегических инициатив в области системы высшего образования за последние 15 лет с целью определения их воздействия на развитие рассматриваемых групп университетов;
- выбраны показатели, в наилучшей степени отражающие результаты образовательной, научно-исследовательской, международной и финансовой деятельности университетов; проведено агрегирование показателей на основе метода «смещённого идеала» и осуществлён их сравнительный анализ за 2016–2020 гг.;
- проанализированы средние значения ряда показателей научно-исследовательской деятельности исследуемых групп университетов за 2018–2020 гг.

При проведении исследования использовались данные мониторинга эффективности деятельности организаций высшего образования (<https://monitoring.miccedu.ru/>), базы научных публикаций Scopus и Web of Science, аналитические инструментари SciVal и InCites.

Для агрегирования показателей использован метод «смещённого идеала», включавший следующие этапы.

1. Выбраны двадцать наиболее значимых показателей образовательной, научно-исследовательской, международной и фи-

нансовой деятельности университетов. Для каждой анализируемой группы университетов были определены медианные значения каждого показателя.

2. Определено максимальное значение каждого показателя. Рассчитана разность между максимальным значением показателя и его значением для конкретной группы университетов, проведено нормирование полученного значения.

3. В n -мерном пространстве, где n – количество агрегируемых показателей, найдены координаты «идеальной» точки (принимаемые за 0), соответствующей максимальным (наилучшим) значениям каждого показателя.

4. Для каждой контрольной группы университетов вычислено «смещение от идеала» как среднее геометрическое в n -мерном пространстве.

Таким образом, при использовании метода «смещённого идеала» наилучшие результаты деятельности показывает та группа университетов, которая обладает наименьшим смещением от «идеальной» точки.

Результаты проведённого анализа позволили выявить ряд факторов, оказавших существенное влияние на успех университетов – победителей конкурса «Исследовательское лидерство» программы «Приоритет-2030».

Результаты исследования

Анализ стратегических инициатив в области высшего образования России. За последние 15 лет был реализован ряд стратегических инициатив, оказавших существенное влияние на развитие российской высшей школы. В рамках нашего комплексного исследования для анализа состояния системы высшего образования были рассмотрены инициативы, в которых приняли участие университеты исследовательского трека:

- инновационные образовательные программы в рамках приоритетного национального проекта «Образование» (ИОП; 2006–2008 гг.);

- проект «Федеральный университет» (ФУ; 2006–2020 гг.);
- проект «Национальный исследовательский университет» (НИУ; 2008–2018 гг.);
- проект повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров (Проект 5-100; 2013–2020 гг.);
- поддержка устойчивых взаимоотношений между образовательными организациями высшего образования и региональными предприятиями и организациями в рамках приоритетного проекта «Вузы как центры пространства создания инноваций» (Пространство инноваций; 2017–2020 гг.).

Первым масштабным проектом развития ведущих российских университетов в постсоветский период явился *конкурс инновационных образовательных программ вузов приоритетного национального проекта «Образование»*, в котором победителями стали 57 университетов. Данный проект был направлен на модернизацию образовательной, научной, инновационной инфраструктуры университетов, сопровождаемую внедрением новых образовательных программ, повышением квалификации профессорско-преподавательского персонала. Общий бюджет проекта с 2006 по 2008 гг. составил 40 млрд. руб.

Важно отметить, что для участия в ИОП вузы должны были представить свои программы развития, направленные на достижение целевых показателей проекта. Для многих это оказалось первой программой развития университета, в которой были чётко обозначены конкретные приоритеты и указаны целевые значения показателей. Это сыграло для большинства участников проекта определяющую роль для дальнейшего успеха. Не случайно спустя 15 лет 16 университетов трека «Исследовательское лидерство» (из числа 18 победителей программы «Приоритет-2030») участвовали в проекте ИОП.

Существенный вклад в развитие российских университетов внесли *проекты по*

созданию сетей федеральных (10 университетов) и национальных исследовательских университетов (29). Создание сети федеральных университетов было направлено на развитие системы высшего образования на основе оптимизации региональных образовательных структур и укрепления связей образовательных учреждений высшего образования с экономикой и социальной сферой федеральных округов. Задачами, решаемыми национальными исследовательскими университетами, являлись: кадровое обеспечение приоритетных направлений развития науки, технологий, техники, отраслей экономики, социальной сферы, развитие и внедрение в производство высоких технологий. Отметим, что во многом цели программы «Приоритет-2030» являются продолжением задач, поставленных перед НИУ. Это свидетельствует о важности проекта «Национальный исследовательский университет» для российской экономики и российского образования в целом.

Следует отметить, что, как и в проекте ИОП, федеральные и национальные исследовательские университеты для участия в конкурсе были обязаны представить свои программы развития. Именно это обстоятельство, наряду с достаточно значительным финансированием университетов-участников, оказало значительное положительное влияние на их развитие: общий объём средств федерального бюджета, выделенных на реализацию программ федеральных университетов, составил 51,5 млрд. руб. (2010–2019 гг.), объём финансирования программ развития каждого национального исследовательского университета за счёт средств федерального бюджета составил 1,8 млрд. руб. (2009–2017 гг.). Во многом благодаря этому из 18 университетов – победителей программы «Приоритет-2030» 14 являются национальными исследовательскими и два – федеральными университетами.

Особо следует выделить значение *Проекта 5-100*, направленного на повышение глобальной конкурентоспособности веду-

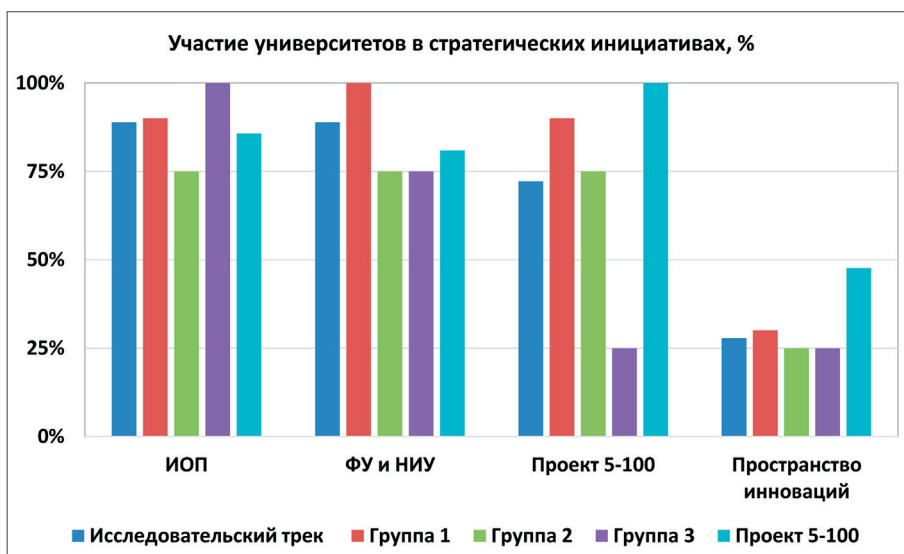


Рис. 1. Участие исследуемых групп университетов в стратегических инициативах

Fig. 1. Participation of the examined groups of universities in strategic initiatives

щих российских университетов. Основными задачами Проекта 5-100 являлись:

- интернационализация всех областей деятельности, развитие инфраструктуры для привлечения лучших учёных, преподавателей, менеджеров и студентов;
- активное продвижение российской системы высшего образования на ключевых рынках, наращивание позиций и авторитета в мировых сообществах, в том числе в рейтингах;
- формирование выдающейся академической репутации ведущих университетов за счёт ведения прорывных исследований и привлечения мировых ведущих учёных.

Программы повышения конкурентоспособности в рамках Проекта 5-100 ставили перед университетами чрезвычайно амбициозные задачи по выводу их образовательных программ и научных исследований на мировой уровень. Существенное бюджетное финансирование обеспечило развитие кадрового потенциала и способствовало росту публикационной активности в изданиях, индексируемых международными базами данных, – бюджет проекта в 2013–2020 гг. составил 80,1 млрд. руб.

Участие в Проекте 5-100 позволило 19 университетам (из 21 участника) стать победителями программы «Приоритет-2030» по двум трекам: «Исследовательское лидерство» (13 университетов), «Территориальное и (или) отраслевое лидерство» (6).

Важным этапом в развитии системы российского образования и повышении её вклада в социально-экономическое развитие страны являлся *приоритетный проект «Вузы как центры пространства создания инноваций»*. Проект был направлен на обеспечение устойчивой глобальной конкурентоспособности не менее 10 ведущих российских университетов к 2025 г. и создание не менее 100 университетских центров инновационного, технологического и социального развития регионов. Отметим, что ввиду направленности проекта на поддержку региональных вузов университеты Москвы и Санкт-Петербурга были исключены из списка согласно конкурсной документации. Финансирование проекта за три года (2017–2019 гг.) из средств федерального бюджета составило 39,6 млрд. руб. Данный проект стал самым масштабным по количеству вовлечённых в него университетов – 51 участ-

Таблица 1

Показатели, отражающие результаты деятельности исследуемых групп университетов

Table 1

Indicators reflecting the performance of the examined groups of universities

Виды деятельности	Название показателя
Образовательная	Общая численность студентов*
	Общая численность НПП (без внешних совместителей и работающих по договорам ГПХ)
	Общая численность слушателей программ дополнительного профессионального образования
	Удельный вес численности обучающихся по программам магистратуры, аспирантуры, ординатуры в общей численности приведённого контингента*
	Удельный вес численности обучающихся по программам магистратуры, аспирантуры, ординатуры, имеющих диплом других организаций, в общей численности обучающихся по этим программам*
	Доля ППС возрастной категории моложе 40 лет
	Удельный вес численности слушателей из сторонних организаций в общей численности слушателей, прошедших обучение по программам дополнительного профессионального образования*
Научно-исследовательская	Число публикаций, индексируемых в Web of Science Core Collection, в расчёте на 100 НПП*
	Число публикаций, индексируемых в Scopus, в расчёте на 100 НПП*
	Количество цитирований публикаций, изданных за последние пять лет, индексируемых в Web of Science Core Collection, в расчёте на 100 НПП*
	Количество цитирований публикаций, изданных за последние пять лет, индексируемых в Scopus, в расчёте на 100 НПП*
	Количество лицензионных соглашений
	Удельный вес средств от использования результатов интеллектуальной деятельности в общих доходах*
	Доходы от НИОКР (за исключением бюджетных средств) в расчёте на 1 НПП*
	Удельный вес доходов от НИОКР в общих доходах*
Международная	Доля иностранных студентов в общей численности студентов*
	Удельный вес численности иностранных граждан из числа НПП в общей численности НПП
	Число статей, подготовленных совместно с зарубежными организациями, в расчёте на 100 НПП
Финансовая	Доходы из всех источников в расчёте на 1 НПП*
	Доля доходов из средств от приносящей доход деятельности в общих доходах *

* Полное название показателей приведено в мониторинге эффективности деятельности организаций высшего образования (<https://monitoring.miccedu.ru/>).

ник. Планировавшийся срок завершения проекта – 2025 г., однако в связи с подготовкой программы «Приоритет-2030» проект был фактически прекращён в 2020 г. Пять университетов из числа участников проекта «Пространство инноваций» вошли в трек «Исследовательское лидерство».

Результаты анализа участия пяти исследуемых в работе групп университетов в стратегических инициативах представлены на рисунке 1. Видно, что все участники группы 1 «Исследовательское лидерство» являются национальными исследовательскими

либо федеральными университетами, при этом 90% из них были участниками ИОП и Проекта 5-100. В целом подавляющее число участников исследовательского трека (89%) прошли школу ИОП и являются НИУ или ФУ, а 72% – участники Проекта 5-100.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что важнейшими факторами успеха университетов, позволившими им стать участниками исследовательского трека программы «Приоритет-2030», являются:

- участие в проектах ключевых стратегических инициатив российского образования;

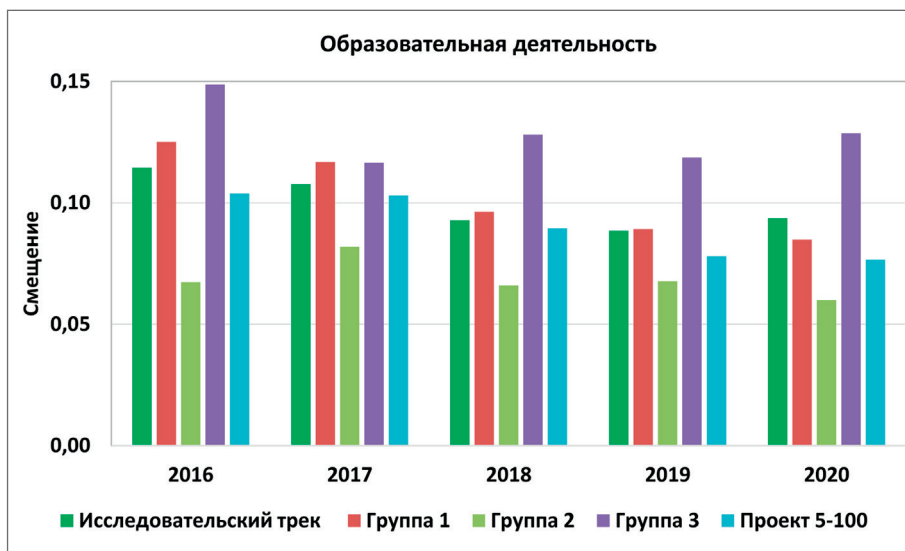


Рис. 2. Динамика образовательной деятельности исследуемых групп университетов
Fig. 2. Educational activity dynamics of the examined groups of universities

- опыт, полученный руководством и коллективами университетов при разработке и реализации амбициозных программ развития;
- эффективное расходование бюджетного финансирования, полученного на реализацию проектов.

Анализ основных показателей деятельности групп университетов. В работе для анализа были выбраны 20 показателей (Табл. 1), отражающих основные виды деятельности университетов: образовательная (семь показателей), научно-исследовательская (восемь показателей), международная (три показателя) и финансовая (два показателя).

На рисунке 2 представлена динамика образовательной деятельности исследуемых групп университетов за последние пять лет (2016–2020 гг.). Агрегация семи показателей образовательной деятельности проводилась по методу «смещённого идеала», в качестве значений показателей взяты медианы исследуемых групп. Видно, что разброс по смещению от «идеальной» точки составляет не более 0,05–0,07, что свидетельствует о том, что практически все исследуемые группы

университетов большое внимание уделяли образовательной деятельности. Наилучший результат показала группа 2, у неё наименьшее смещение от «идеала».

На рисунке 3 представлены результаты научно-исследовательской деятельности университетов за последние пять лет, агрегация проводилась по восьми показателям с использованием метода «смещённого идеала». Видно, что для группы «Исследовательское лидерство» по сравнению с группой участников Проекта 5-100 смещение от «идеальной» точки меньше (на 0,02–0,06). Наиболее успешной явилась группа 1 исследовательского трека, которая уже с 2018 г. становится лидером среди рассматриваемых групп университетов: значение агрегированного показателя приближено к «идеальному».

На рисунке 4 представлены результаты анализа международной деятельности исследуемых групп университетов в динамике (2016–2020 гг.) на основе метода «смещённого идеала». Видно, что группа 1 была безусловным лидером, т.к. для неё значение агрегированного показателя международной деятельности последние пять лет являлось

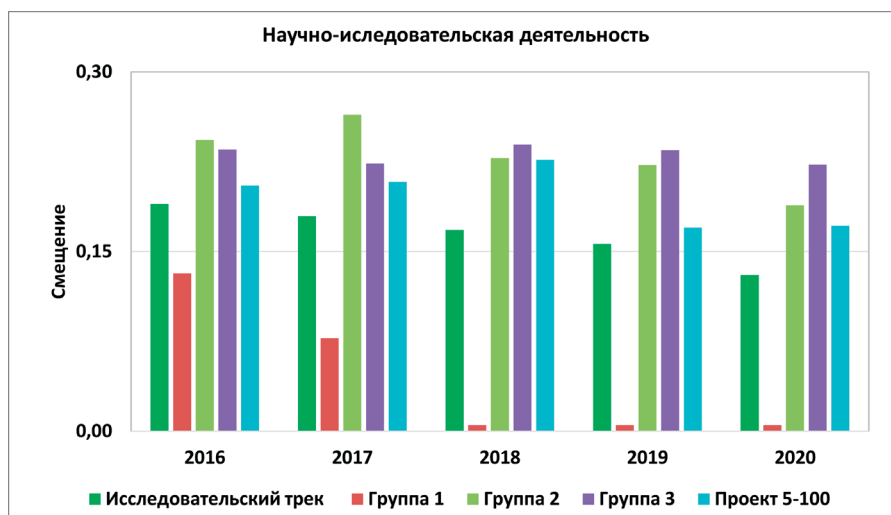


Рис. 3. Динамика научно-исследовательской деятельности исследуемых групп университетов

Fig. 3. Scientific and research activity dynamics of the examined groups of universities

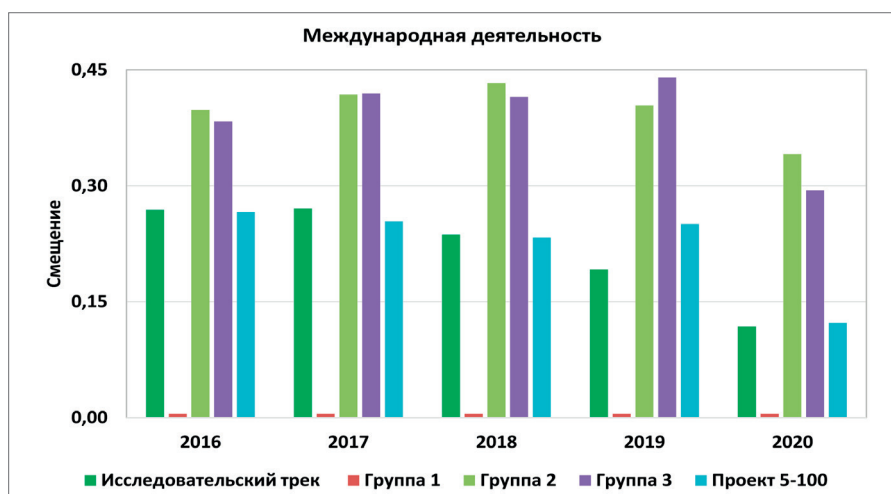


Рис. 4. Динамика международной деятельности исследуемых групп университетов

Fig. 4. International activity dynamics of the examined groups of universities

«идеальным». В целом группа университетов исследовательского трека показывает такие же результаты, как и участники Проекта 5-100 (разброс значений смещения не превышает 0,02). При этом группы 2 и 3 исследовательского трека имели примерно одинаковое смещение от «идеала» и заметно уступали первой группе (0,33–0,44).

Динамика результатов финансовой деятельности исследуемых групп университе-

тов, рассчитанная по методу «смещённого идеала», представлена на рисунке 5. Можно видеть, что в целом трек исследовательских университетов показал значительно большую финансовую устойчивость, чем участники Проекта 5-100. В 2019 г. смещение у исследовательского трека от «идеала» в два раза меньше, а в 2020 г. – в три раза меньше, чем у Проекта 5-100. Безусловным лидером явилась группа 1, у которой значение пока-

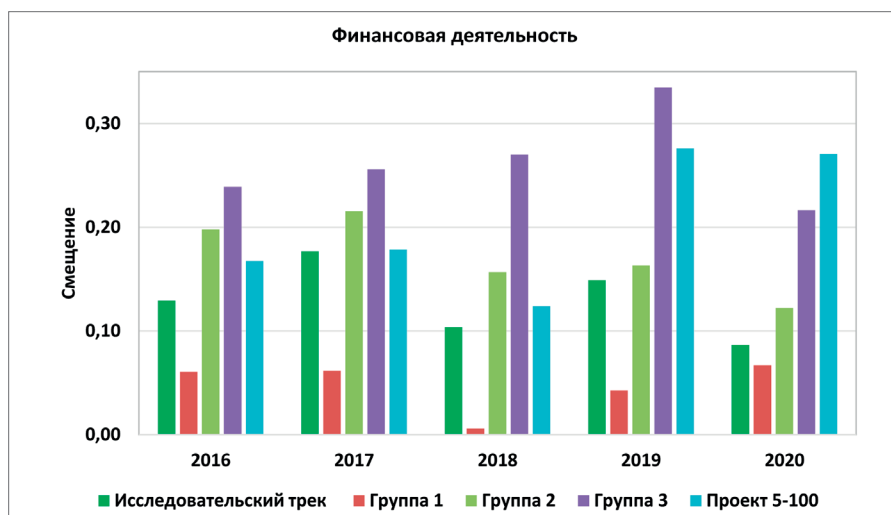


Рис. 5. Динамика финансовой деятельности исследуемых групп университетов
Fig. 5. Financial activity dynamics of the examined groups of universities

зателя хотя и не является «идеальным», но составило 0,05–0,06, что значительно меньше, чем у остальных групп.

Таким образом, анализ образовательной, научно-исследовательской, международной и финансовой деятельности университетов исследовательского трека за период 2016–2020 гг., проведённый на основе метода «смещённого идеала», позволяет сделать следующие выводы:

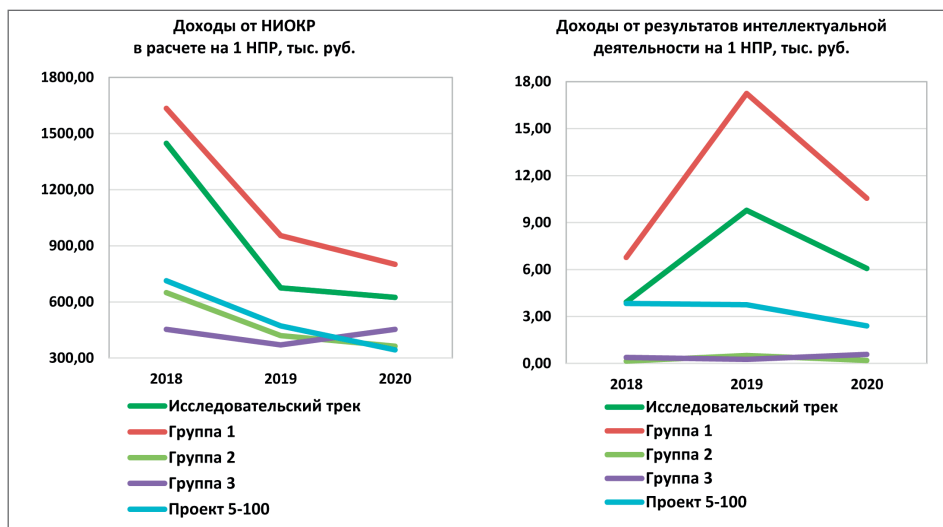
- все три группы университетов данного трека показывали результаты сопоставимые, а в ряде случаев превосходящие результаты участников Проекта 5-100;
- рассматриваемые университеты за последние годы смогли сформировать устойчивые финансовые модели, когда источниками дохода служат прикладные исследования и разработки, инновации и программы обучения;
- группа 1 университетов исследовательского трека по научно-исследовательской, международной и финансовой деятельности заметно превосходила все другие исследуемые группы университетов, включая Проект 5-100.

Анализ ряда показателей научно-исследовательской деятельности. Как показано

выше, в научно-исследовательской деятельности участники трека «Исследовательское лидерство» по агрегированному показателю превосходили участников Проекта 5-100, особенно группа 1. Однако представляется важным проанализировать ряд отдельных показателей, которые во многом определяют эффективность научных исследований, проводимых в университете:

- доходы от НИОКР (за исключением средств бюджетов бюджетной системы РФ, государственных фондов поддержки науки) в расчёте на 1 НПР;
- доходы от результатов интеллектуальной деятельности на 1 НПР;
- количество публикаций в журналах, индексируемых в базах данных Scopus и Web of Science, на 100 НПР;
- количество статей типа Article & Review, индексируемых в базе данных Scopus и отнесённых к I и II квартилям, на 100 НПР;
- количество статей типа Article & Review, индексируемых в базе данных Web of Science и отнесённых к I и II квартилям, на 100 НПР.

Важным показателем при оценке научно-исследовательской деятельности университетов является объём НИОКР, поскольку



а) Доходы от НИОКР на 1 НПП, тыс. руб.
а) Income from R&D per 1 faculty and researcher, thousand roubles

б) Доходы от результатов интеллектуальной деятельности на 1 НПП, тыс. руб.
б) Income from intellectual activity per 1 faculty and researcher, thousand roubles

Рис. 6. Доходы от НИОКР и результатов интеллектуальной деятельности исследуемых групп университетов, на 1 НПП

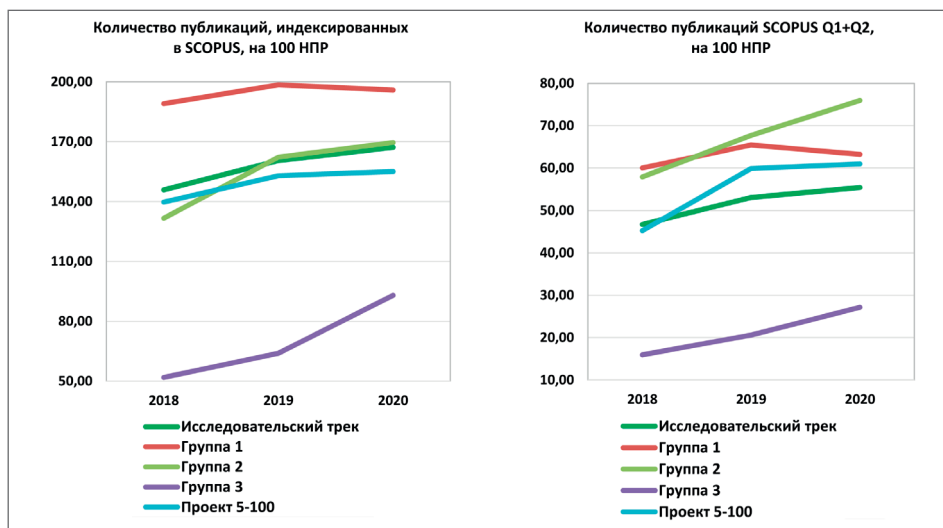
Fig. 6. Income from R&D and intellectual activity results of the examined groups of universities per 1 faculty and researcher

именно он во многом определяет финансовую устойчивость университета, в том числе его возможность проводить прорывные научные исследования. На *рисунке 6а* приведены доходы от НИОКР на 1 НПП (средние значения) для исследуемых групп университетов, взятые за последние три года. Видно, что значение этого показателя для группы 1 в три раза и трека «Исследовательское лидерство» в два раза выше, чем у остальных групп. При этом результаты, которые показали группы 2 и 3, практически совпадают с группой Проекта 5-100. Необходимо отметить наблюдаемую последние два года тенденцию к уменьшению значения этого показателя у всех групп, кроме третьей. Причины этой тенденции у каждого вуза могут быть различными, однако в целом это говорит о том, что есть проблемы, которые необходимо решать для успешного участия в программе «Приоритет-2030».

Важной задачей российских университетов является существенное увеличение их

вклада в технологическое развитие страны. Поэтому развитие инновационной деятельности университетов, том числе создание и коммерциализация результатов интеллектуальной деятельности, становится особо актуальным. На *рисунке 6б* представлены доходы от интеллектуальной деятельности (средние значения) для исследуемых групп университетов. Несмотря на то, что группа 1 показала заметно лучшие результаты по сравнению с другими, даже для неё должна стоять задача многократного увеличения (в десятки раз) текущих значений данного показателя.

Наряду с финансовыми показателями научно-исследовательской деятельности университетов, безусловно важными являются показатели публикационной активности. К ним можно отнести количество публикаций I и II квартиля, индексируемых в базах данных Scopus и Web of Science, что характеризует качество научных публикаций сотрудников университетов. Целесообразно



а) Количество публикаций, индексируемых в SCOPUS, на 100 НПП

a) The number of publications in Scopus per 1 faculty and researcher

б) Количество публикаций типа Article & Review, индексируемых в Scopus и отнесённых к I и II квартилям, на 100 НПП

b) The number of Article & Review publications in Scopus Q1 and Q2 per 1 faculty and researcher

Рис. 7. Публикационная активность университетов (Scopus)

Fig. 7. Publication activity of universities (Scopus)

рассматривать эти значения на фоне общего количества публикаций в указанных базах данных, поскольку такой подход стимулирует университеты повышать качество проводимых исследований.

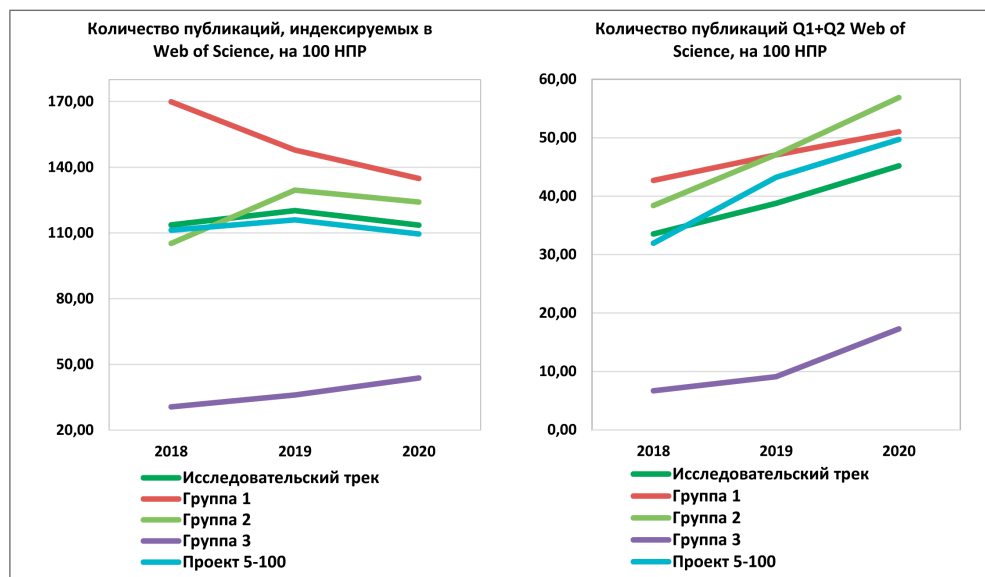
В работе при анализе количества публикаций, индексируемых в базе данных Scopus Q1 и Q2 (на 100 НПП), учитывались публикации типа Article & Review за три последних года (2018–2020 гг.). При этом использовался метод Source-Normalized Impact per Paper (SNIP). На рисунке 7 представлены данные публикационной активности исследуемых групп университетов. Видно, что по общему количеству публикаций в Scopus лидировала группа 1, при этом результаты университетов исследовательского трека, Проекта 5-100 и группы 2 очень близки (Рис. 7а). Относительно качества публикаций следует отметить, что по количеству статей в первом и втором квартилях лидировала группа 2, наибольшая динамика наблюдалась у группы 3, при этом для группы

1 в последние два года характерна тенденция к снижению (Рис. 7б).

Для общего количества публикаций в Web of Science наблюдалась тенденция к снижению у всех исследуемых групп университетов, кроме группы 3 (Рис. 8а). При этом качество статей выросло у всех групп, а лидером явилась группа 2 (Рис. 8б). Это позволяет сделать вывод о том, что университеты особое внимание стали уделять не столько количеству публикаций, сколько их качеству.

Более детально тенденции изменения доли публикаций Article & Review I и II квартиля в общем количестве публикаций исследуемых групп университетов за последние три года для Scopus и Web of Science представлены на рисунке 9. Видно, что, в отличие от Web of Science (Рис. 9б), доля публикаций Q1 и Q2 для Scopus (Рис. 9а) у всех групп уменьшилась в 2020 г., что объясняется изменением методики расчёта вхождения журналов в квартили.

В целом проведённый анализ позволил выявить наиболее значимые факторы успеха,



- а) Количество публикаций, индексируемых в Web of Science, на 100 НПП
 а) The number of publications in Web of Science per 1 faculty and researcher

- б) Количество публикаций типа Article & Review, индексируемых в Web of Science и отнесенных к I и II квартилям, на 100 НПП
 б) The number of Article & Review publications in WoS Q1 and Q2 per 1 faculty and researcher

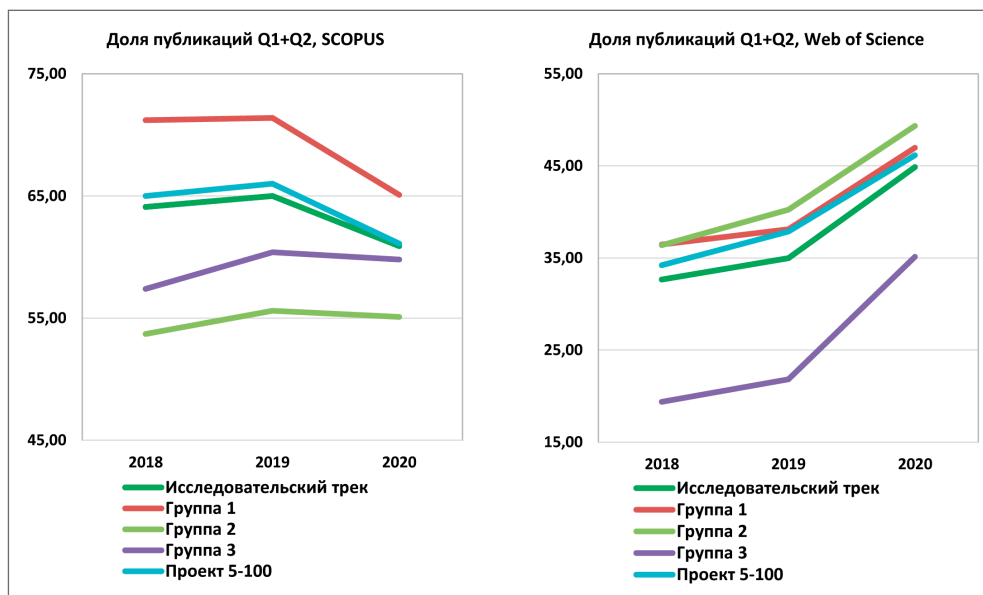
Рис. 8. Публикационная активность университетов (Web of Science)
 Fig. 8. Publication activity of universities (Web of Science)

во многом благодаря которым ряду ведущих российских университетов удалось победить в конкурсе программы «Приоритет-2030» в треке «Исследовательское лидерство»:

- опыт, полученный университетами при разработке и реализации своих программ развития в предыдущих проектах ключевых стратегических инициатив российского образования (инновационные образовательные программы, федеральные и национальные исследовательские университеты, Проект 5-100, проект «Вузы как центры протранства создания инноваций»);
- значительная государственная поддержка за последние 10–15 лет в виде дополнительного бюджетного финансирования, полученного университетами на конкурсной основе;
- особое внимание к развитию научно-исследовательской деятельности университета, результаты которого проявились

в значительных объёмах НИОКР, высоких наукометрических показателях, в том числе в публикациях Q1 и Q2, индексируемых в базах данных Scopus и Web of Science и др.;

- лидирующая группа 1 исследовательского трека (МГТУ им. Н.Э. Баумана, МФТИ, НИЯУ МИФИ, НИТУ «МИСиС», ТГУ, ТПУ, ВШЭ, ИТМО, СПбПУ, УрФУ), имеющая ведущие позиции на глобальном и национальном научно-образовательном рынке среди российских университетов, стратегией своего успеха сделала вывод проводимых научных исследований на мировой уровень;
- за последние годы все три группы университетов трека «Исследовательское лидерство» показали в образовательной, научно-исследовательской, международной и финансовой деятельности сопоставимые, а в ряде случаев превосходящие результаты



а) Доля публикаций типа Article & Review, отнесённых к Q1 и Q2, в общем количестве публикаций, индексируемых в Scopus
 а) The share of Article & Review publications in Scopus Q1 and Q2 in the total number of Scopus publications, per 1 faculty and researcher

б) Доля публикаций типа Article & Review, отнесённых к Q1 и Q2, в общем количестве публикаций, индексируемых в Web of Science
 б) The share of Article & Review publications in WoS Q1 and Q2 in the total number of WoS publications, per 1 faculty and researcher

Рис. 9. Доля публикаций Q1 и Q2 (тип Articles & Reviews) в общем количестве публикаций, индексируемых в базах данных Scopus и Web of Science

Fig. 9. Share of Q1 and Q2 publications (types of publications: Articles & Reviews) in the total number of publications, indexed in Scopus and Web of Science databases

группы университетов Проекта 5-100, имеющей сильные позиции на глобальном и национальном научно-образовательном рынке среди российских университетов;

- рассматриваемые университеты за последние годы смогли сформировать устойчивые финансовые модели, когда источниками дохода служат прикладные исследования, разработки и программы обучения.

Заключение

Проведённое комплексное исследование показало, что университеты – участники трека «Исследовательское лидерство» по праву стали победителями программы «Приоритет-2030», демонстрируя в последние годы высокие результаты образовательной, научно-исследовательской, меж-

дународной и финансовой деятельности, сопоставимые, а в ряде случаев превосходящие результаты университетов – участников Проекта 5-100.

Программа «Приоритет-2030» ставит перед этими университетами новые амбициозные задачи, решать которые им придётся ближайшие 10 лет. В том числе необходимо увеличить спектр научных исследований по прорывным направлениям, решить проблемы трансфера технологий и коммерциализации интеллектуальной собственности. Это должно привести к существенному росту объёмов НИОКР и доходов от результатов интеллектуальной деятельности, увеличению числа качественных публикаций в ведущих российских и зарубежных журналах и др.

Литература

1. *Compaguicci L., Spigarelli F.* The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints // *Technological Forecasting and Social Change*. 2020. Vol. 161. Article no. 120284. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120284>
2. *Knudsen M.P., Frederiksen M.H., Goduscheit R.C.* New forms of engagement in third mission activities: A multi-level university-centric approach // *Innovation*. 2021. Vol. 23. Issue 2. P. 209–240. DOI: 10.1080/14479338.2019.1670666
3. *Максимова Т.Г., Николаев А.С., Бямбацогт Д.* Исследовательские университеты в структуре национальной инновационной экосистем // *Теория и практика общественного развития*. 2018. № 8. С. 81–87. DOI: <https://doi.org/10.24158/tipor.2018.8.15>
4. *Белокрылова О.С., Бережной И.В.* Место и роль вузовской науки в формировании инновационного потенциала региона // *Успехи современного естествознания*. 2007. № 12. С. 94–97. URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=11873> (дата обращения 13.12.2021).
5. *de Wit-de Vries E., Dolfma W.A., van der Windt H.J., Gerkema M.P.* Knowledge transfer in university-industry research partnerships: A review // *The Journal of Technology Transfer*. 2019. Vol. 44. No. 4. P. 1236–1255. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10961-018-9660-x>
6. *Сандлер Д.Г., Судакова А.Е., Тарасьева Т.В.* Драйверы развития региональных систем высшего образования // *Экономика региона*. 2020. Т. 16. Вып. 4. С. 1087–1103. DOI: <https://doi.org/10.17059/ekon.reg.2020-4-6>
7. *Барышникова М.Ю., Ващурина Е.В., Шарыкина Э.А., Сергеев Ю.Н., Чиннова И.И.* Роль опорных университетов в регионе // *Вопросы образования*. 2019. № 1. С. 8–43. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-8-43
8. *Берестов А.В., Гусева А.И., Калашник В.М., Каминский В.И., Киреев С.В., Садчиков С.М.* Опорные университеты – потенциал развития регионов и отраслей // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29. № 8/9. С. 9–25. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-9-25>
9. *Aguinis H., Yu L., Tosun C.* How to enhance scholarly impact: Recommendations for university administrators, researchers and educators // *International Journal of Contemporary Hospitality Management*. 2021. Vol. 33. No. 8. P. 2485–2499. DOI: 10.1108/IJCHM-10-2020-1189
10. *Аржанова И.В., Жураковский В.М., Вороб А.Б.* Формирование сети национальных исследовательских университетов как масштабная институциональная инновация в структуре высшей школы России // *Перспективы науки и образования*. 2014. № 5 (11). С. 53–61. URL: https://pnojournal.files.wordpress.com/2014/05/pdf_140508.pdf (дата обращения 13.12.2021).
11. *Берестов А.В., Гусева А.И., Калашник В.М., Каминский В.И., Киреев С.В., Садчиков С.М.* Проект «национальный исследовательский университет» – драйвер российского высшего образования // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29. № 6. С. 22–34. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-6-22-34>
12. *Щеголева А.В., Гуртов В.А., Пахомов С.И.* Национальные исследовательские университеты: подготовка кадров высшей научной квалификации в рамках программ развития // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28. № 8-9. С. 21–35. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-21-35>
13. *Сероштан М.В., Кетова Н.П.* Современные российские университеты: позиционирование, тренды развития, возможности наращивания конкурентных преимуществ // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29. № 2. С. 27–40. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-27-40>
14. *Ендовицкий Д.А., Коротких В.В., Воронова М.В.* Конкурентоспособность российских университетов в глобальной системе высшего образования: количественный анализ // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29. № 2. С. 9–26. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-9-26>
15. *Наводнов В.Г., Мотова Г.Н., Рыжакова О.Е.* Сравнение международных рейтингов и результатов российского Мониторинга // *Вопросы образования*. 2019. № 3. С. 130–151. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-3-130-151
16. *Берестов А.В., Гусева А.И., Калашник В.М., Каминский В.И., Киреев С.В., Садчиков С.М.* Вклад в Проект 5-100 национальных исследовательских и федеральных университетов // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29. № 10. С. 29–44. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-30-45>

Статья поступила в редакцию 11.11.21

Принята к публикации 13.12.21

References

1. Compagnucci L., Spigarelli F. (2020). The Third Mission of the University: A Systematic Literature Review on Potentials and Constraints. *Technological Forecasting and Social Change*. Vol. 161, article no. 120284, doi: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120284>
2. Knudsen, M.P., Frederiksen, M.H., Goduscheit, R.C. (2021). New Forms of Engagement in Third Mission Activities: A Multi-Level University-Centric Approach. *Innovation*. Vol. 23, issue 2, pp. 209-240, doi: 10.1080/14479338.2019.1670666
3. Maksimova, T.G., Nikolaev, A.S., Byambatsogt, D. (2018). Research Universities in the National Innovation Ecosystem. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya = Theory and Practice of Social Development*. No. 8, pp. 81-87, doi: <https://doi.org/10.24158/tipor.2018.8.15> (In Russ., abstract in Eng.).
4. Belokrylova, O.S., Berezhnoy, I.V. (2007). Place and Role of University Science in the Formation of Innovative Potential of the Region. *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya = Advances in Current Natural Sciences*. No. 12, pp. 94-97. Available at: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=11873> (accessed 13.12.2021).
5. de Wit-de Vries, E., Dolfsma, W.A., van der Windt, H.J., Gerkema, M.P. (2019). Knowledge Transfer in University-Industry Research Partnerships: A Review. *The Journal of Technology Transfer*. Vol. 44, pp. 1236-1255, doi: <https://doi.org/10.1007/s10961-018-9660-x>
6. Sandler, D.G., Sudakova, A.E., Tarasyeva, T.V. (2020). Drivers for Development in Regional Higher Education. *Ekonomika regiona = Economy of Region*. Vol. 16, no. 4, pp. 1087-1103, doi: <https://doi.org/10.17059/ekon.reg.2020-4-6>
7. Baryshnikova, M.Y., Vashurina, E.V., Sharykina, E.A., Sergeev, Y.N., Chinnova, I.I. (2019). The Role of Flagship Universities in a Region: Transformation Models. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 8-43, doi: 10.17323/1814-9545-2019-1-8-43
8. Berestov, A.V., Guseva, A.I., Kalashnik, V.M., Kaminsky, V.I., Kireev, S.V., Sadchikov, S.M. (2020). Flagship Universities as Development Potential of Regions and Industries. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 8-9, pp. 9-25, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-9-25> (In Russ., abstract in Eng.).
9. Aguinis, H., Yu, I., Tosun, C. (2021). How to Enhance Scholarly Impact: Recommendations for University Administrators, Researchers and Educators. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*. Vol. 33, no. 8, pp. 2485-2499, doi: 10.1108/IJCHM-10-2020-1189
10. Arzhanova, I.V., Zhurakovskiy, V.M., Vorov, V.B. (2014). Network of National Research Universities Formation as a Large Institutional Innovation in the Structure of Higher Education in Russia. *Perspektivy Nauki i Obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*. No. 5 (11), pp. 53-61. Available at: https://pnojournal.files.wordpress.com/2014/05/pdf_140508.pdf (accessed 13.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
11. Berestov, A.V., Guseva, A.I., Kalashnik, V.M., Kaminsky, V.I., Kireev, S.V., Sadchikov, S.M. (2020). Project "National Research University" – Driver of Russian Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 6, pp. 22-34, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-6-22-34>. (In Russ., abstract in Eng.).
12. Shchegoleva, L.V., Gurtov, V.A., Pakhomov, S.I. (2019). National Research Universities: Training of Highly Qualified Scientific Personnel under Development Programmes. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 8-9, pp. 21-35, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-21-35> (In Russ., abstract in Eng.).
13. Seroshtan, M.V., Ketova, N.P. (2020). Modern Russian Universities: Positioning, Development Trends, Potential to Enhance Competitive Advantages. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 8-9, pp. 26-34, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-26-34> (In Russ., abstract in Eng.).

- Education in Russia*. Vol. 29, no. 2, pp. 27-40, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-27-40> (In Russ., abstract in Eng.).
14. Endovitsky, D.A., Korotkikh, V.V., Voronova, M.V. (2020). Competitiveness of Russian Universities in the Global System of Higher Education: Quantitative Analysis. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 2, pp. 9-26, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-9-26> (In Russ., abstract in Eng.).
15. Navodnov, V.G., Motova, G.N., Ryzhakova, O.E. (2019). The Method of League Analysis and Its Application in Comparing Global University Rankings and Russia's University Performance Monitoring. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 130-151, doi: 10.17323/1814-9545-2019-3-130-151
16. Berestov, A.V., Guseva, A.I., Kalashnik, V.M., Kaminsky, V.I., Kireev, S.V., Sadchikov, S.M. (2020). National Research and Federal Universities Contribution to the Project 5-100. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 10, pp. 30-45, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-29-44>. (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 11.11.21

Accepted for publication 13.12.21



Журнал издается с 1992 года.
Периодичность – 11 номеров в год.
Распространяется в регионах России,
в СНГ и за рубежом.

Главный редактор:
Никольский Владимир Святославович

Редакция:
E-mail: vovrus@inbox.ru, vovr@bk.ru
<http://vovr.elpub.ru>
127550, г. Москва,
ул. Прянишникова, д. 2а

Подписные индексы:
«Пресса России» – 83142

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

научно-педагогический журнал

«Высшее образование в России» – ежемесячный межрегиональный научно-педагогический журнал, публикующий результаты фундаментальных, поисковых и прикладных трансдисциплинарных исследований наличного состояния высшей школы и тенденций её развития с позиций педагогики, социологии и философии образования.

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий (2018), в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук по следующим научным специальностям:

- 5.4.4 – Социальная структура, социальные институты и процессы (Социологические науки)
- 5.4.6 – Социология культуры (Социологические науки)
- 5.7.6 – Философия науки и техники (Философские науки)
- 5.7.7 – Социальная и политическая философия (Философские науки)
- 5.8.1 – Общая педагогика, история педагогики и образования (Педагогические науки)
- 5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (Педагогические науки)
- 5.8.7 – Методология и технология профессионального образования (Педагогические науки)

**Пятилетний импакт-фактор журнала (без самоцитирования)
в РИНЦ составляет 1,620; показатель Science Index – 1,132**

**Дорогие читатели и авторы! Призываем оформить подписку
на журнал «Высшее образование в России».
Светлое будущее нашего издания зависит от вас!**



**Научно-педагогическое сообщество в российских вузах
в условиях осуществления программы «Приоритет-2030»:
проблемы и перспективы**

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-59-71

Амбарова Полина Анатольевна – д-р социол. наук, проф., borges75@mail.ru

Зборовский Гарольд Ефимович – д-р филос. наук, профессор-исследователь,
garoldzborovsky@gmail.com

Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, Екате-
ринбург, Россия

Адрес: 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19

***Аннотация.** В статье представлен социологический взгляд на актуальные проблемы научно-педагогического сообщества (НПС) университетов – участников программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030». Основное внимание уделено характеристике тенденций развития НПС, его противоречиям и возможностям их преодоления. Особое место отводится социологическому анализу университетского управления как фактору научной продуктивности НПС. Взаимодействие НПС и университетского менеджмента рассматривается в контексте целей программы «Приоритет-2030». Обосновывается необходимость разработки и внедрения в университетские практики новых принципов управления человеческим капиталом НПС. Среди них – дифференцированный подход к оценке научной активности отдельных групп научно-педагогических работников (НПР); гибкое переструктурирование основных видов их профессиональной деятельности; обеспечение высокого статуса НПР, демонстрирующих крупные научные достижения; преодоление аномалий и имитаций в деятельности НПР. Эмпирической базой статьи являются результаты интервью с представителями НПС, анализа документов, статистических данных, отражающих развитие российского высшего образования в XXI в.*

***Ключевые слова:** научно-педагогическое сообщество, университеты, программа стратегического академического лидерства, программа «Приоритет-2030», университетское управление*

***Для цитирования:** Амбарова П.А., Зборовский Г.Е. Научно-педагогическое сообщество в российских вузах в условиях осуществления программы «Приоритет-2030»: проблемы и перспективы // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 1. С. 59–71. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-59-71*

Scientific and Pedagogical Community in Russian Universities in the Context of the Program «Priority-2030» Implementation: Problems and Prospects

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-59-71

Polina A. Ambarova – Dr. Sci. (Sociology), Prof., borges75@mail.ru

Garold E. Zborovsky – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., garoldzborovsky@gmail.com

Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia
Address: 19, Mira str., Ekaterinburg, 620002, Russian Federation

Abstract. The article presents a sociological view on the current problems of the scientific and pedagogical community (SPC) of universities participating in the strategic academic leadership program «Priority-2030». The main attention is paid to the characteristics of the trends in the development of the SPC, its contradictions and the possibilities of overcoming them. A special place is given to the sociological analysis of university management as a factor of scientific productivity of the SPC. The interaction of the SPC and university management is considered in the context of the goals of the Priority-2030 program. The necessity of developing and implementation new principles of human capital management of SPC into university practices is substantiated. Among them are a differentiated approach to assessing the scientific activity of individual groups of SPCs; flexible restructuring of the main types of their professional activities; ensuring the high status of SPCs demonstrating major scientific achievements; overcoming anomalies and imitations in the activities of SPCs. The empirical basis of the article is the results of interviews with representatives of the SPC, analysis of documents, statistical data reflecting the development of Russian higher education in the XXI century.

Keywords: scientific and pedagogical community, universities, strategic academic leadership program, Priority 2030 program, university management

Cite as: Ambarova, P.A., Zborovsky, G.E. (2022). Scientific and Pedagogical Community in Russian Universities in the Context of the Program «Priority 2030» Implementation: Problems and Prospects. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 1, pp. 59-71, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-59-71 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Запуск программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030»¹ с остротой обозначил вопрос о готовности научно-педагогического сообщества (НПС) российских университетов следовать новым целям и траекториям академического развития. За годы реформ высшей школы научно-педагогические работники (НПР) в

определённой мере привыкли находиться в процессе непрерывных трансформаций и повышения требований к результатам их профессионального труда, в новых форматах образовательной и исследовательской деятельности. Завершение проекта «5-100» у многих вызвало вопрос: «А что дальше?», поскольку они понимали, что самые амбициозные цели проекта не были достигнуты.

Момент объявления результатов конкурса «Приоритет-2030» сопровождался эйфорией университетов-победителей и разочарованием тех вузов, которые не выдержали жёсткой

¹ Далее мы будем для краткости обозначать Программу стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» словом «Программа» или словосочетанием программа «Приоритет-2030».

конкурентной борьбы. Между тем когорте университетов, которые получили поддержку программы «Приоритет-2030», предстоит очень трудный путь, главным драйвером движения по которому является НПС. В связи с этой ситуацией актуальной исследовательской задачей становится анализ проблем функционирования и развития НПС, порождающих «человеческие» риски реализации программы «Приоритет-2030», а также поиск возможностей их преодоления.

Социологический взгляд на эту проблему, в отличие от административно-управленческого, позволяет раскрыть причины противоречий, характеризующих современное НПС и некоторые тупиковые пути его трансформации, вольно или невольно обозначенные университетским управлением и программами развития. Инсайдерская позиция позволяет авторам не только понять эти процессы и противоречия, но и сформулировать некоторые принципы, в перспективе позволяющие раскрыть человеческий потенциал НПС российских вузов.

Эмпирической базой статьи послужили результаты социологических исследований высшего образования, проводимых авторами с 2016 г. Для характеристики тенденций развития и проблем НПС и университетского управления были использованы материалы интервью с преподавателями и руководителями российских университетов, посвящённых проблемам развития современных российских университетов (2016–2018 гг., $n=80$; 2021 г., $n=32$). Для определения количественных изменений НПС вузов в XXI в. был осуществлён анализ статистических данных, отражающих уровень и динамику основных индикаторов высшего образования в Российской Федерации.

Для изучения приоритетов академического развития НПС и требований к ним в условиях реализации программы «Приоритет-2030» был проведён анализ документов. В качестве документов использована конкурсная документация Программы, методические рекомендации и комментарии для

разработчиков заявок, программы развития университетов-победителей первого и второго этапов конкурсов, документы стратегического планирования развития высшего образования в РФ, а именно: Прогноз научно-технологического развития Российской Федерации на период до 2030 года, текст ФЦП «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России на 2014–2021 годы», Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации».

Политика управления человеческим капиталом вузов – ядро программы «Приоритет-2030»

Анализ содержания конкурсной документации Программы, методических рекомендаций и комментариев для разработчиков заявок, изучение содержания программ развития университетов-победителей показали, что для реализации Программы вузам необходимы научно-педагогические работники, способные создавать совершенно *новые* научные знания, технологии и разработки². Кроме того, вузовские кадры должны обладать компетенциями, позволяющими *внедрять* эти новые знания, технологии и разработки в *российскую экономику и социальную сферу*. Поскольку в Программе заявлена ориентация на формирование широкой группы университетов-лидеров, соответственно, предполагается опора не на узкий круг «академиков», а на *массовую группу НПС*. По сути, речь идёт о востребованности широкой авангардной общности НПС, обладающих готовностью, способностями и возможностями проводить серьёзные научные исследования (дающие подлинно новые научные результаты), участвовать в полном цикле научного «производства» (от генерирования идеи до внедрения практического результата), соединять образование, науку и

² Программа «Приоритет-2030». URL: <https://priority2030.ru/about#priority> (дата обращения: 19.12.2021).

выход в сферу практической реализации научных проектов.

В целом же Программа принципиально новых требований к вузовским НПР не предъявила, воспроизведя их примерно в том же формате, в каком они были сформулированы в Проекте «5-100» и иных документах стратегирования в высшей школе. Впрочем, стоит отметить два новых акцента в понимании роли НПС в реализации программ развития вузов-лидеров. Первым является положение о необходимости *вырабатывать и распространять* по всей системе высшего образования *лучшие практики научно-исследовательской, инновационной и образовательной деятельности*. Предполагается, что функция выработки новых практик закреплена за НПС, а функция распространения – за университетским управлением, теми его структурами, которые ответственны за сетевое взаимодействие и внешнее партнёрство.

Второй акцент был сделан на активном вовлечении в реализацию программ развития университетов представителей разных наук – как «физиков», так и «лириков». Этот момент важно подчеркнуть, поскольку ранее в документах стратегического планирования развития науки в Российской Федерации социально-гуманитарные направления либо вообще не были заявлены в качестве приоритетных, либо стояли на последнем месте³. В

структуре стратегических проектов и инициатив, составляющих содержание программ развития вузов, социально-гуманитарная составляющая обязательно присутствует – у одних вузов больше, у других меньше.

При проведении конкурсной экспертизы заявок кадровый потенциал вузов принимался во внимание и оценивался по следующим показателям⁴: доля ППС в возрасте до 39 лет и доля исследователей в возрасте до 39 лет в общей численности исследователей, количество публикаций в высокорейтинговых журналах и их цитирование, объём доходов от интеллектуальной деятельности. В системе входных критериев были заложены показатели, обеспечиваемые за счёт человеческого капитала НПР, а именно: вхождение вузов в рейтинги ARWU, QS, THE; удельный вес НИОКР в общих доходах вуза (не менее 5%). Методика оценки заявленных программ развития университетов включала в себя такие критерии, как достижимость целей и результатов и обеспеченность ресурсами, в том числе за счёт кадрового потенциала и продуктивной кадровой политики.

Обязательным элементом структуры программы развития университетов, заявившихся на конкурс, была политика управления

и социальных наук»). Эта же формулировка была дословно воспроизведена в «Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» (утв. Указом Президента РФ № 642 от 01.12.2016 г.).

⁴ Критерии оценки потенциала НПР варьировались в зависимости от выбранного конкурсного трека. Например, для трека «Исследовательское лидерство» публикационная активность ППС замерялась тремя критериями: 1) количество публикаций в I и II квартилях в WoS CC, а также A&HCI и BKCI-SSH на 1 НПР; 2) количество публикаций в I и II квартилях в Scopus на 1 НПР; 3) количество высокоцитируемых публикаций в WoS CC на 1 НПР. Показатели привлечённого финансирования для названного трека конкретизировались следующим образом: 1) объём средств от выполнения исследований и разработок на 1 НПР; 2) объём доходов от РИД на 1 НПР.

³ В «Прогнозе научно-технологического развития Российской Федерации на период до 2030 года» (утв. Правительством РФ 3 января 2014 г.) социально-гуманитарное направление вообще не представлено. В ФЦП «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России на 2014–2021 годы» они обозначены только одним положением, занимающим последнее место из семи направлений («Обеспечение возможности эффективного ответа российского общества на большие вызовы с учётом взаимодействия человека и природы, человека и технологий, социальных институтов на современном этапе глобального развития, в том числе применения методов гуманитарных

человеческим капиталом. Каждый вуз представил не только имеющиеся кадровые конкурентные преимущества, но и предложил свои подходы к их наращиванию, а также целевые показатели этого процесса. Универсальной для всех вузов стала ориентация на омоложение кадрового состава (целевой показатель – 40% сотрудников в возрасте до 39 лет), поддержка молодых НПР, повышение исследовательской и публикационной активности, её качества, преодоление инбридинга. Программы развития некоторых вузов-победителей отличаются тщательной проработкой механизмов реализации кадровой политики. Среди них – создание концепции социальной ответственности университета за профессиональное развитие и социальное благополучие сотрудников (НИУ ВШЭ), внедрение модели гибкой занятости, позволяющей распределять рабочее время и усилия между основными видами деятельности (Томский политехнический университет), разработка системы социального скоринга и программы лояльности, ориентированной на формирование условий для развития перспективных сотрудников (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого) и др. К сожалению, не все университетские программы развития содержат в себе адекватные цели кадровой политики, а также чёткие механизмы их реализации, что, скорее всего, усилит риски достижения заявленных ими целей.

Таким образом, новая программа стратегического академического лидерства установила три уровня приоритетов («матрёшку» приоритетных целей). Первый – это уровень глобальных приоритетов развития высшего образования в России. Второй уровень – это приоритеты конкретных университетов в различных сферах и направлениях их деятельности. Третий уровень – это приоритеты развития НПР в вузах, входящих в число победителей конкурса. От успешности достижений приоритета этого уровня зависят в конечном счёте возможности достижения целей второго и первого уровней.

Научно-педагогическое сообщество: проблемы, требующие решения

Социальная общность НПР выступает, с одной стороны, как профессиональное сообщество (разновидность профессиональной общности), с другой – как научно-образовательная общность. Она представляет собой взаимосвязь (совокупность) людей, их групп и объединений, которые характеризуются доминантой образовательной и научной деятельности в их образе жизни, обуславливающей сходство целей, задач, интересов, наличием внутренней структуры, возрастных параметров, стабильностью существования во времени и пространстве, способностью к взаимодействию с другими, в первую очередь – образовательными и научными общностями [1, с. 389].

Социальная общность НПР занимает особое положение среди трёх основных вузовских общностей (к ним относят также студентов и управленческих работников), поскольку непосредственно выполняет ведущую роль в реализации всех трёх главных миссий университета – образовательной, научно-исследовательской, общественно-воспитательной.

НПР представляют собой сложное и неоднородное в социальном, образовательном, научном аспектах сообщество, включающее группы специалистов различной квалификации. В процессе выполнения ими основных профессиональных функций можно выделять доминанты тех или иных видов деятельности. В одних случаях это преподавание, в других – научные исследования, в третьих – относительная их рядоположенность, предполагающая лишь некоторые предпочтения того или иного вида деятельности.

При административно-бюрократическом подходе принято считать, что уровень квалификации НПР определяется по формальному признаку – наличию учёной степени и звания (чем выше степень и звание, тем выше квалификация). Однако это далеко не всегда так. Сегодня основным показателем уровня квалификации является качество педаго-

гического или научно-исследовательского труда, академическая репутация. При этом научно-исследовательская деятельность приобретает особое значение. К сожалению, именно она остаётся «ахиллесовой пятой» отечественного высшего образования. Здесь отечественные вузы существенно проигрывают зарубежным [2], поэтому не случайно программа «Приоритет-2030» направлена на преодоление отставания в сфере науки за счёт стимулирования исследовательской и инновационной активности НПС.

Характеризуя НПР, мы исходим из наличия тесной связи между ними и вузами, в которых они работают. Учитывая, что высшее образование в России неоднородно, как минимум, в трёх аспектах – социальном, образовательном, научном, эта его стратификация распространяется и на вузовские общности, в первую очередь НПР. Связь между социальной, образовательной и научной позицией вуза в системе образовательных организаций высшей школы и потенциалом НПР носит, по нашему мнению, обоюдный характер. С одной стороны, чем выше уровень квалификации и реальных достижений НПР университета (публикационная активность, оценки работодателей качества подготовки выпускников и др.), тем выше место, занимаемое им в рейтинге вузов. С другой стороны, чем заметнее достижения учебного заведения в университетской «табели о рангах», тем привлекательнее оно для высококвалифицированных учёных [3], тем лучше стимулирование тех или иных видов их активности, в первую очередь – научных исследований и публикаций их результатов.

Драйвером достижений в вузах, дающих им право претендовать на место лидера в различных рейтингах, может стать их НПС. Его представители способны обеспечить университетам выход на новые конкурентные позиции за счёт развития научной активности. В этой связи возникают новые требования к ним, обусловленные необходимостью решения реальных задач активизации научной деятельности и перспективами в этой области в

каждом конкретном вузе, а также созданием благоприятных для неё условий. По существу, стоит вопрос о превращении группы НПР, добивающихся заметных успехов на поприще научных исследований, в приоритетную научно-образовательную общность университета.

Между тем НПС российских вузов, в том числе и тех, которые попали в Программу «Приоритет-2030», испытывает ряд проблем.

Одна из них – резкое сокращение численности этой вузовской общности, которое привело к серьёзным структурным дисбалансам в ней. Статистические данные показывают, что за последние 20 лет численность НПР сначала росла (с 280 тыс. чел. в 2000/2001 уч. г. до 360 тыс. в 2010/2011 уч. г.), а затем сократилась в 1,5 раза и упала до 230 тыс. в 2019/2020 уч. г. (рассчитано авторами по: [4, с. 139]). В 2010-е гг. быстро росло число студентов в расчёте на одного преподавателя – с восьми человек в начале второго десятилетия до 12 человек в его конце [4, с. 311]. За этот же период резко выросла учебная, учебно-методическая и научно-исследовательская нагрузка вузовских преподавателей [5]. Произошла неимоверная интенсификация их труда и как следствие – профессиональное выгорание, усугублённое онлайн-форматом в период пандемии⁵.

Рассматривая структуру НПР по признаку пола, отметим, что среди них женщин больше, чем мужчин (примерно 60% против 40%). Однако представляет значительный интерес соотношение мужчин и женщин в связи с занимаемыми должностями. Меньше 50% женщин находятся на должностях деканов, завкафедрами, профессоров, директоров институтов, больше 50% – на должностях доцентов, старших преподавателей, преподавателей, ассистентов (рассчитано

⁵ Трудозатраты добросовестных преподавателей стали выше. URL: <https://www.hse.ru/news/edu/362877172.html> (дата обращения: 19.12.2021); Уставшие преподаватели. URL: https://doxajournal.ru/uni/exhausted_professors (дата обращения: 19.12.2021).

авторами по: [4, с. 316]). Следует также отметить общее сокращение численности женщин, представляющих НПС. Только за последние три учебных года их число сократилось на 6%, или на 8,5 тыс. чел. (со 139 868 до 131 442) [4, с. 316].

Что касается возрастной структуры НПС, отметим его значительное старение [4, с. 323]. Сегодня в России каждый пятый преподаватель старше 65 лет. Низкая привлекательность профессии вузовского преподавателя приводит к вымыванию молодежи из вузовского сообщества и небольшому притоку в него.

Рассмотрение структуры ННР с точки зрения занимаемой ими должности свидетельствует о непрерывном процессе их сокращения, в том числе и за последние три года, практически по всем должностям, кроме директоров институтов. Число последних за это время выросло с 940 до 1024 чел. [4, с. 312]. Впрочем, рост касается всего управленческого корпуса университетов, включая ректоров, проректоров, начальников управлений. В российских университетах эта тенденция влечёт за собой сверхбюрократизацию и резкое увеличение бюрократической нагрузки на ННР [6].

Представляют значительный интерес статистические данные, касающиеся наличия у ННР учёной степени и учёного звания. Процесс сокращения общей численности ННР не обошёл стороной докторов и кандидатов наук, профессоров и доцентов. За последние три года число докторов наук (и так небольшое для 700 вузов страны) сократилось более чем на 2 тыс. чел. (сейчас их 30 тыс.), число кандидатов наук – на 9 тыс. чел. (сейчас их около 133 тыс.). Соответственно сократилось число и профессоров (на 2 тыс. чел.), и доцентов (на 2,5 тыс. чел.). Сегодня среди ППС в вузах удельный вес докторов наук составляет 15,8%, кандидатов наук – 58,1%, профессоров – 10,4%, доцентов – 38,2% [4, с. 308].

Характеризуя научную составляющую деятельности вузовских педагогов, отметим

крайне важный её показатель – количество их публикаций в рецензируемых журналах. Как известно, наиболее весомыми считаются публикации, индексируемые в Web of Science и Scopus. По итогам 2018 г. в расчёте на 100 ННР в массовом сегменте государственных вузов было подготовлено соответственно 15 и 20 таких публикаций, в опорных университетах – 24 и 33, в федеральных университетах – 39 и 51, в ведущих вузах – 81 и 109, в вузах «5-100» – 111 и 140 [7, с. 428]. Не трудно обнаружить многократную разницу между публикационной активностью ННР в рядовых, по преимуществу региональных вузах и тех университетах, которые относятся к элитной группе. Хотя, справедливости ради следует отметить, что и в последних среди ППС существуют заметные различия.

Конечно, многое в научно-публикационной активности зависит и от объективных, и от субъективных факторов. Уровень исследовательской квалификации преподавателей, их мотивация, престиж научной работы и в целом дух науки, господствующий в вузе, – это необходимые условия исследовательской активности. Благодаря её поощрению, дополнительному материальному стимулированию в университетах усиливается интерес к подготовке публикаций в серьёзных зарубежных и отечественных изданиях. Между тем, по данным НИУ ВШЭ, свыше 80% опрошенных преподавателей имеют научные публикации, большая часть которых выходит на русском языке. За рубежом публикуются лишь 12,7% преподавателей [7, с. 427]. Кроме того, гонка за публикационными показателями, порождённая эффективным контрактом, стимулирует рост имитационных стратегий, в ряду которых – заказные статьи, использование услуг «paper mills» («фабрик публикаций»), подготовка многоавторных статей [8].

Таким образом, состояние НПС характеризуют несколько тенденций, снижающих его потенциал: резкое уменьшение численности, в том числе за счёт высококвалифицированных специалистов (кандидатов и

докторов наук), возрастные и гендерные дисбалансы, интенсификация и бюрократизация академического труда, появление вынужденных имитационных стратегий достижения академической успешности и др. В то же время НПС российских вузов формирует и накапливает новый профессиональный опыт в условиях пандемии, роста внутриуниверситетской и межуниверситетской конкуренции, утверждения мировых стандартов проведения научных исследований, публикационной активности, практико-ориентированной инновационной деятельности. Соотношение таких негативных и позитивных тенденций отражает противоречия функционирования и развития НПС на современном этапе и, соответственно, риски для университетов, особенно в регионах страны.

Университетское управление как фактор продуктивности ННР

Решение обозначенных проблем ННР вузов лежит в сфере университетского управления. На наш взгляд, оно сегодня характеризуется рядом дефектов и дефицитов, продуцирующих серьёзные риски для кадровой политики как важнейшей составной части программ развития университетов. Один из наиболее значимых – *отсутствие в вузах продуктивных программ академического развития ННР*. Продуктивность означает отсутствие имитационности (декларативности) заботы о профессиональном развитии различных групп ННР и вместе с тем наличие ресурсной обеспеченности программ их обучения, повышения квалификации, переподготовки, академической мобильности.

Другой дефект управления человеческим капиталом вузов заключается в *отсутствии в вузах эффективной системы воспроизводства ННР*. Обсуждение проблемы разрушения старой модели аспирантуры и докторантуры и «ловушек» новой модели подготовки научных кадров [9] превратилось в одну из самых острых тем университетского дискурса:

«Аспирантуру просто формализовали, превратили в ещё одну учёбу, от которой

после магистратуры нормальный человек уже крепко утомился. Аспирантура должна быть исследовательской, а не учебной... И образовательный стандарт в аспирантуре – дело сомнительное. Его задают кафедры, научные коллективы, научные школы, они уж сами разберутся – какие дисциплины, какой стандарт, какие компетенции... Я не верю в перспективу аспирантуры как третьей ступени образования. Я считаю, что недобор – вот перспектива этой аспирантуры. Идти учиться ещё?! Ну, только при сознательной имитации» (А.К., профессор, зав. кафедрой).

Каждый вуз по-своему решает вопрос остроты ННР и подготовки молодого поколения научных кадров. К сожалению, практики внешнего рекрутирования высококвалифицированных «академиков» часто своей целью имеют не только преодоление инбридинга, но и повышение формальных показателей остроты ННР. В этой связи нужно отметить очень настороженное и критическое отношение научной общественности к диссертационным советам при вузах, которые обеспечивают относительно быстрое, но не всегда качественное «производство» кандидатов и докторов наук. Традиционным учёным степеням, присуждённым советами ВАК, доверяют больше (индекс доверия 75,6 по 100-балльной шкале), а корпоративным учёным степеням – намного меньше (индекс доверия – 50) [10, с. 52].

«Ахиллесовой пятой» университетского управления человеческим капиталом является *неэффективность системы оценки и стимулирования труда ННР*. Доминирование формальных критериев, ориентация на его количественные показатели, а также безудержный рост целевых показателей в логике бюрократии («чем больше, тем лучше») усиливают имитационность успешности ННР и университетов, стимулируют рынок гострайтинга и «корпоративных закупок» публикаций. Академическую репутацию ННР подрывают также конъюнктурные грантовые проекты, позволяющие привле-

каль нужные объёмы финансирования, но не имеющие порой значения для развития собственно научной дисциплины. Важная и вроде бы необходимая с позиций университетского менеджмента связь показателей эффективности и системы стимулирования труда в реальности резко расходится с репутационными и статусными сигналами, на которые реагирует профессиональное общество [11; 12].

Серьёзным риском для университетского управления является *сужение академических свобод, внедрение принципов академического капитализма и «нового» академического менеджериализма, отстранённость НПП от управления или имитационность его партисипативной модели* («shared government»)⁶. В таких условиях не может развиваться и быть мобилизованным ресурс креативности НПП, цели развития университета не будут приняты и разделены академическим сообществом. То, что на взгляд некоторых университетских руководителей кажется инерционностью или консерватизмом НПП, в реальности часто представляет собой оппортунизм, неприятие идей, противоречащих ценностным установкам и убеждениям высококвалифицированного профессионального сообщества. Культура диалога, коммуникаций и доверия, компетенции по работе с сопротивлением изменениям отсутствуют в практиках университетского управления.

Не только виной, но и бедой современно-го университетского менеджмента является

дефицит ресурсов времени и финансирования для поддержки НПП [13]. Применение методики «треугольника проектного подхода», соединяющего такие измерения, как качество результата, время и финансовые ресурсы, даёт возможность выявить ключевые «человеческие» риски реализации программы «Приоритет-2030». Для того чтобы достичь поставленных целей (и желаемого их качества) в условиях дефицита финансовых средств, нужно больше ресурса времени. Если для ситуации характерен дефицит времени, то для достижения цели нужно увеличение финансирования [14]. Отсутствие или дефицит того и/или другого закономерно снижает качество результатов, обеспечиваемых НПС:

«У руководства нет понимания сроков достижения определённого уровня инновационной активности. Оно не понимает, что это длительный процесс, в котором нельзя ждать быстрых результатов. Во-вторых, формализация всех показателей становится целью. Что мы хотим!? Мы хотим достижения целевых показателей или мы хотим позиционирования университета? Например, университеты одной страны очень быстро вошли в топ-200, даже не присутствуя в топ-500, топ-600 – за счёт огромных денег. Что-то изменилось во внутренней среде университетов этой страны? К каким устойчивым результатам это привело? К риску подмены реальной стратегической цели – повышения конкурентоспособности. Идёт подмена инновационности индикаторами. Как результат – “мусорные” публикации, дутые цифры, дутые объёмы НИР, НИОКР. Люди в большей степени начинают заниматься имитацией, чем достижениями» (О.Б., профессор).

Для достижения амбициозных целей «Приоритета-2030» нужны оптимальные факторы функционирования и развития НПП. Они обеспечиваются различными организационными условиями, обсуждение которых – предмет постоянной борьбы между НПС и университетским управлени-

⁶ Учёные не хотят заниматься управлением, они хотят пойти и писать статью. Интервью с М. Соколовым // Гуманитарные науки. 28 сентября 2018 г. URL: <https://indicator.ru/humanitarian-science/intervyu-mihaila-sokolova-vtoraya-chast.htm> (дата обращения: 19.12.2021); Университеты стали гибридом патриархальных демократий с предпринимательскими автократиями. Интервью с М. Соколовым // Гуманитарные науки. 28 сентября 2018 г. URL: <https://indicator.ru/humanitarian-science/intervyu-mihaila-sokolova.htm> (дата обращения: 19.12.2021).

ем. Это вопросы снижения учебной и бюрократической нагрузки НПП, пересмотра норм времени на различные виды деятельности, предоставления творческих отпусков для завершения работы над диссертациями, не имитационное (за счёт выполнения 1,5–2 ставок), а реальное повышение заработной платы, особенно молодым НПП. Приведём фрагмент интервью с заведующим кафедрой:

«Вы оценивали ситуацию с загруженностью преподавателей? У меня на кафедре преподаватели практически каждый день по четыре пары читают. Какие инновации в этих условиях? Как они будут это делать? Чтобы во всём этом участвовать, нужно время, которого нет. Одно дело – выразить абстрактную готовность к инновациям. Другое дело, если скажут: “А давайте начнём сейчас заниматься этими инновациями”. А когда этим заниматься? У меня времени нет» (А.В., профессор, зав. кафедрой).

Перспективы и возможности развития НПС в условиях реализации программы «Приоритет-2030»

Для наращивания научного потенциала университетов необходимо решить следующие задачи. Первая заключается в изменении характера и содержания труда мотивированных НПП за счёт переструктурирования приоритетов их профессиональной активности и превращения научной деятельности если не в доминирующую, то по меньшей мере в рядоположенную с педагогической. Вторая – это трансформация условий профессиональной жизни НПС, по крайней мере той его группы, которая активно участвует в создании основных научных результатов. Третья задача – придание НПП, достигшим значительных научных результатов, нового социального статуса приоритетной научно-образовательной общности в вузе, отражённого в материальных и моральных показателях. Четвёртая – преодоление аномалий и имитаций в деятельности НПП, пятая – преодоление фрагментации и

внутренних противоречий в самом НПС, а также изменение отношений и взаимодействий НПП со студентами и управленческим персоналом.

Таким образом, в целом требуется глубокая трансформация положения НПП в вузе. Особая роль в этом процессе принадлежит самому НПС, меняющимся интенциям его научно-исследовательской деятельности, переменам в мотивации, творческому поиску перспективных направлений научно-исследовательской работы. На повышение научного потенциала университетов влияют не только объективные, но и субъективные факторы: отказ НПП от имитаций, их устремлённость на решение принципиально новых задач научно-образовательной деятельности, выход на её новое качество.

За постановкой указанных задач просматривается реализация ряда принципов университетского управления. Во-первых, речь идёт о *принципах дифференцированного подхода к организации и оценке деятельности НПП* на основе их типологии и выделения внутри сообщества групп, которые хотят и могут работать в условиях повышения требований к научным результатам. Основой такой типологии должны стать объективные и проверяемые критерии и показатели. Они не могут быть ограничены исключительно публикационными результатами. Для каждой группы наук (естественных, технических, экономических, социальных, гуманитарных) должны быть разработаны свои критерии и показатели, формализация которых не должна подменять реального вклада НПП и признания научным сообществом их заслуг. Это означает, что особое значение приобретают показатели академической репутации и независимая экспертиза научных результатов профессиональным сообществом.

Во-вторых, необходимы *принципы антропоцентристского подхода к НПП*, заинтересованным в научных исследованиях и способным объединить вокруг себя группу единомышленников (активных в науч-

ном плане студентов, магистрантов, преподавателей). Антропоцентристский подход означает внимание к каждому НПР, его профессиональной деятельности, научной активности со стороны всех административных структур вуза, начиная с заведующего кафедрой. Названный принцип должен быть доведён с группового уровня до индивидуального-личностного, когда становится возможной активизация научного творчества конкретных представителей сообщества.

В-третьих, необходим принцип *переструктурирования разных направлений профессиональной деятельности* вузовских педагогов, плодотворно ведущих научные поиски, с целью создания для них благоприятных условий. Реализация этого принципа может приобретать разные формы в зависимости от того, является ли научно-исследовательский труд теоретическим или экспериментальным, индивидуальным или коллективным, связан ли он с длительными командировками, экспедициями, эмпирическими исследованиями за пределами своего вуза или «привязан» к университету. Очевидно, что, несмотря на организационные трудности решения вопроса (изменения расписания, замена преподавателя, перенос курса на другое время и т.п.), на эти издержки вуз должен идти, если он заинтересован в собственном научном продвижении.

В-четвёртых, важен принцип *внутривузовской поддержки* не только индивидуальных достижений, но и *коллективной науки*. Создание научных групп и поддержка научных школ будут способствовать преодолению фрагментации НПС и развитию дополнительных механизмов воспроизводства и закрепления перспективных исследователей. Кроме того, названный принцип сделает более эффективным фокусирование внутривузовских инвестиций на поддержку научной активности сотрудников. В этом плане приобретают большое значение практики университетских грантов на проведение поисковых и мониторинговых исследований,

подготовку и издание монографий, тревел-грантов. Их роль становится особо важной в условиях сокращения грантовой поддержки из государственных и частных фондов, в том числе зарубежных.

В заключение отметим, что программы развития некоторых университетов, получивших поддержку в конкурсе «Приоритет-2030», содержат в том или ином виде названные принципы. С одной стороны, это вселяет надежды на успешность реализации новой программы стратегического академического лидерства. С другой стороны, хотелось бы видеть совокупность всех этих принципов в каждой университетской стратегии. И не только в университетах-победителях, но и в рядовых вузах, вносящих свой вклад в развитие отечественной высшей школы.

Литература

1. *Зборовский Г.Е., Амбарова П.А.* Социология высшего образования. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2019. 539 с.
2. *Балацкий Е.В., Екимова Н.А.* Рынок университетов мирового класса: пересмотр геополитических и национальных стереотипов // Социологические исследования. 2021. № 9. С. 117–131. DOI: 10.31857/S013216250014952-0
3. *Janger J., Campbell D.F.J., Strauss A.* (2019). Attractiveness of jobs in academia: A cross-country perspective. *Higher Education*. Vol. 78(6). P. 991–1010. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00383-7>
4. Индикаторы образования: 2021: статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Л.М. Гохберг, В.И. Кузнецова и др. М.: НИУ ВШЭ, 2021. 509 с. URL: <https://www.hse.ru/data/2021/07/15/1418937988/io2021.pdf> (дата обращения: 19.12.2021).
5. *Романов Е.В.* Нормирование нагрузки преподавателей: проблемы и поиск решений // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 4. С. 64–81. DOI: <https://doi.org/10.15826/umj.2016.104.029>
6. *Трубникова Е.И.* «Красные ленты» в сфере науки и образования // Высшее образование в России. 2018. № 1. С. 108–121. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1258/1067> (дата обращения 19.12.2021).

7. Кузьминов Я.И., Юдкевич М.М. Университеты в России: как это работает. М.: Изд. дом ВШЭ, 2021. 616 с.
 8. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Типология аномалий в высшем образовании // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2021. Т. 21. № 3. С. 497–511. DOI: 10.22363/2313-2272-2021-21-3-497-511
 9. Бедный Б.И. Новая модель аспирантуры: pro et contra // Высшее образование в России. 2017. № 4. С. 5–16. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1005/902> (дата обращения 19.12.2021).
 10. Гусев А.Б., Юревич М.А. Научная политика России-2021. М.: Буки Веди, 2021. 96 с.
 11. Соколов М.М. За пределами Хирш-индекса: Статусные сигналы среди российских учёных // Библиосфера. 2020. № 4. С. 11–20. DOI: <https://doi.org/10.20913/1815-3186-2020-4-11-20>
 12. Denisova-Schmidt E. (2021) Responses to the Challenges of Training and Retaining Scholars in Russian Academia // Мир России. Т. 30. № 3. С. 174–187. DOI: 10.17323/1811-038X-2021-30-3-174-187
 13. Абрамов Р.Н., Груздев И.А., Терентьев Е.А. Академическая профессия и идеология «медицинской науки» // Высшее образование в России. 2016. № 10. С. 62–70. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/861> (дата обращения 19.12.2021).
 14. Accelerated Universities. Ideas and Money Combine to Build Academic Excellence / Ed. by P.G. Altbach, L. Reisberg, I. Froumin. Issue 40: Series: Global Perspectives on Higher Education. Boston, Leiden: Brill, 2018. 192 p.
- Благодарность.** Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07016.
- Статья поступила в редакцию 05.11.21
Принята к публикации 17.12.21

References

1. Zborovsky, G.E., Ambarova, P.A. (2019). *Sotsiologiya vysshego obrazovaniya* [Sociology of Higher Education]. Ekaterinburg : University for Humanities Publ., 539 p. (In Russ.).
2. Balatsky, E., Ekimova, N. (2021). World-Class University Market: Rethinking Geopolitical and National Stereotypes. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 9, pp. 117–131, doi: 10.31857/S013216250014952-0 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Janger, J., Campbell, D.F.J., Strauss, A. (2019). Attractiveness of Jobs in Academia: A Cross-Country Perspective. *Higher Education*. Vol. 78 (6), pp. 991–1010, doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00383-7>
4. Bondarenko, N.V., Gokhberg, L.M., Kuznetsova, V.I., Sautina E.V., Schugal N.B. (2021). *Indikatory obrazovaniya: 2021: statisticheskij sbornik* [Indicators of Education: 2021: Data Book]. Moscow : HSE Publ., 509 p. Available at: <https://www.hse.ru/data/2021/07/15/1418937988/io2021.pdf> (accessed 19.12.2021). (In Russ.).
5. Romanov, E.V. (2016). Regulating Workload of Lecturers: Challenges and Search for Solution. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 4, pp. 64–81, doi: <https://doi.org/10.15826/umj.2016.104.029> (In Russ., abstract in Eng.).
6. Trubnikova, E.I. (2018). «Red Tape» in the Sphere of Science and Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 1, pp. 108–121 Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1258/1067> (accessed 19.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
7. Kuzminov, Ya.I., Yudkevich, M.M. (2021). *Universitety v Rossii: kak eto rabotaet* [Russian Universities: How the System Works]. Moscow : HSE Publ., 616 p. (In Russ.).
8. Zborovsky, G.E., Ambarova, P.A. (2021). Typologies of Anomalies in Higher Education. *Vestnik RUDN. Seriya: Sotsiologiya = RUDN Journal of Sociology*. Vol. 21, np. 3, pp. 497–511, doi: 10.22363/2313-2272-2021-21-3-497-511

9. Bednyi, B.I. (2017). A New Postgraduate School Model: Pro et Contra. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 4, pp. 5-16. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1005/902> (accessed 19.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
10. Gusev, A.B., Yurevich, M.A. (2021). *Nauchnaya politika Rossii-2021* [Scientific Policy of Russia-2021]. Moscow : Buki Vedi, 96 p. (In Russ.).
11. Sokolov, M.M. (2020). Beyond Hirsh-Index: Status Signals among Russian Researchers. *Bibliosfera = Bibliosphere*. No. 4, pp. 11-20, doi: <https://doi.org/10.20913/1815-3186-2020-4-11-20> (In Russ., abstract in Eng.).
12. Denisova-Schmidt, E. (2021). Responses to the Challenges of Training and Retaining Scholars in Russian Academia. *Mir Rossii = Universe of Russia*. Vol. 30, no. 3, pp. 174-187, doi: [10.17323/1811-038X-2021-30-3-174-187](https://doi.org/10.17323/1811-038X-2021-30-3-174-187)
13. Abramov, R.N., Gruzdev, I.A., Terent'ev, E.A. (2016). Academic Profession and Ideology of «Slow Scholarship». *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10, pp. 62-70. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/861> (accessed 19.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
14. Altbach, P.G., Reisberg, L., Froumin, I. (2018). Accelerated Universities. Ideas and Money Combine to Build Academic Excellence. Issue 40: Series: Global Perspectives on Higher Education. Boston, Leiden: Brill, 192 p.

Acknowledgement. The reported study was funded by RFBR, project number 19-29-07016.

The paper was submitted 05.11.21

Accepted for publication 17.12.21

Роль высшего образования в формировании здорового образа жизни (по результатам социологического исследования)

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-72-88

Покида Андрей Николаевич – канд. социол. наук, директор Научно-исследовательского центра социально-политического мониторинга Института общественных наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5439-3503>, Researcher ID: <http://www.researcherid.com/rid/B-2478-2017>, pokida@ranepa.ru

Зыбуновская Наталья Владимировна – научный сотрудник Научно-исследовательского центра социально-политического мониторинга Института общественных наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0326-8590>, Researcher ID: <http://www.researcherid.com/rid/B-2549-2017>, nzyub@ranepa.ru

Газијева Инна Александровна – канд. социол. наук, доцент, директор Центра общеакадемических образовательных инициатив Института организационного развития и стратегических инициатив, gazieva-ia@ranepa.ru

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия

Адрес: 119571, Москва, проспект Вернадского, 82

***Аннотация.** Неблагоприятные демографические тенденции актуализируют поиск возможных направлений снижения заболеваемости, укрепления здоровья граждан и увеличения продолжительности жизни российского населения, что входит в число приоритетных национальных задач. Начавшаяся в 2020 г. пандемия COVID-19 сильно осложнила ситуацию, увеличив убыль населения и нанеся его здоровью значительный ущерб. В этой связи особую значимость приобретает активизация ресурсов здравоохранения, однако не менее важным является отношение самих людей к своему здоровью, проявляющееся в образе жизни, различных повседневных практиках поведения.*

Цель статьи – на основе социологических данных выявить зависимость состояния здоровья граждан, образа их жизни, различных поведенческих практик, связанных со сбережением и укреплением здоровья, от уровня образования. Эмпирическую базу исследования составили результаты общероссийского социологического опроса, проведенного в 2021 г. Полученные результаты позволяют оценить потенциал высшего образования в повышении стремления граждан современной России к самосохранительному поведению и здоровому образу жизни.

Результаты исследования показывают, что у разных по статусу образовательных групп имеются свои склонности к различным болезням, которые, вполне очевидно, могут

быть связаны с образом жизни их представителей. По данным опроса, люди с высшим образованием лучше оценивают состояние своего здоровья, больше заботятся о нём, выражают большую осознанность в отношении факторов, обуславливающих состояние здоровья человека, заинтересованность в здоровом образе жизни, что проявляется в более активных поведенческих практиках, направленных на поддержание и укрепление собственного здоровья.

Ключевые слова: здоровье, высшее образование, самооценка здоровья, здоровый образ жизни, практики поведения, ценностное отношение, ценности, телемедицина

Для цитирования: Покида А.Н., Зыбундовская Н.В., Гагиева И.А. Роль высшего образования в формировании здорового образа жизни (по результатам социологического исследования) // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 1. С. 72–88. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-72-88

The Role of Higher Education in the Formation of a Healthy Lifestyle: Results of Sociological Research

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-72-88

Andrei N. Pokida – Cand. Sci. (Sociology), Director of the research Center for Social and Political Monitoring at the Institute for Social Sciences, pokida@ranepa.ru

Natalia V. Zybunovskaya – Research fellow of the research Center for Social and Political Monitoring at the Institute for Social Sciences, nzyb@ranepa.ru

Inna A. Gazieva – Cand. Sci. (Sociology), Assoc. Prof., Director Department of Academic Educational Initiatives at the Institute for Organization Development and Strategic Initiatives, gazieva-ia@ranepa.ru

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

Address: 82, Vernadskogo prosp., Moscow, 119571, Russian Federation

Abstract. Unfavorable demographic trends give relevance to the search of possible directions for reducing the incidence rate, strengthening the health of citizens and increasing the life expectancy of the Russian population, which is one of the priority national tasks. The COVID-19 pandemic has greatly complicated the situation by increasing population decline and causing significant damage to its health. In this regard, the activation of health care resources is of particular importance, but no less important is the attitude of people themselves to their health, manifested in the way of life, various everyday practices of behavior.

The purpose of the article is to analyze, on the basis of sociological data, the dependence of the state of health of citizens, their lifestyle, various behavioral practices associated with saving and promoting health, on the presence of a high level of education. The empirical basis of the study was formed by the results of an all-Russian sociological survey conducted in 2021. The results obtained allow us to assess the potential of higher education in increasing the desire of citizens of modern Russia for self-preserving behavior and a healthy lifestyle.

The results of the study show that educational groups of different status have their own characteristics of propensity to various diseases, which, quite obviously, may be associated with the lifestyle of their representatives. According to the survey, people with higher education assess their health better, care more about it, express greater awareness of the factors that determine human

health, interest in a healthy lifestyle, which is manifested in more active behavioral practices aimed at maintaining and strengthening own health.

Keywords: health, level of education, higher education, self-assessment of health, healthy lifestyle, behavioral practices, value attitude, values, telemedicine

Cite as: Pokida, A.N., Zybunovskaya, N.V., Gazieva, I.A. (2022). The Role of Higher Education in the Formation of a Healthy Lifestyle: Results of Sociological Research. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 1, pp. 72-88, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-72-88 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Образование является неотъемлемой частью успешного существования человека и развития всего общества. От качества и уровня образования населения всецело зависит формирование трудовых ресурсов, а следовательно, развитие экономики страны. В этом плане во все времена важную роль играл институт высшего образования, значимость которого особенно актуализируется в эпоху цифровизации, интенсивного внедрения информационных технологий, когда требования к человеческому капиталу только возрастают. Не случайно Президентом РФ уделяется отдельное внимание поддержке государственных вузов для развития новых значимых исследовательских проектов¹.

Многими исследователями отмечается прямая зависимость между уровнем образования и занятостью граждан [1; 2], величиной оплаты труда [3], качеством и уровнем жизни в целом [4; 5]. Вместе с тем образование значимо не только для профессиональной подготовки специалистов, их самореализации и успешной карьеры. Выявлено, что уровень образования влияет на здоровье [6] и продолжительность жизни человека: люди с высшим образованием в среднем живут дольше [7]. Велико его влияние и на младенческую смертность, которая значительно ниже среди детей женщин с высшим образованием [8]. Такое влияние связывается не только с эко-

номическим и социальным благополучием, доступом к ресурсам, значимым для здоровья (качественное питание, медицинские услуги, комфортное жильё и др.), активной социальной позицией, но и с тем, что формируется определённый тип мышления, направленный на рациональное, здоровьесберегающее поведение. Образование помогает ориентироваться в современной системе здравоохранения, повышает грамотность в отношении здоровья [9]. При этом вероятна и обратная связь, поскольку именно проблемы со здоровьем могут являться тем фактором, который ограничивает возможности получения высшего образования.

Текущая ситуация в области демографии и продолжительности жизни российского населения многие годы остаётся неблагоприятной, более того, пандемия её сильно осложнила, увеличив убыль населения и нанеся его здоровью значительный ущерб. По данным официальной статистики, в пандемийный 2020 г. сокращение численности населения стало самым масштабным за последнее десятилетие². В этой связи, безусловно, важна активизация ресурсов системы здравоохранения, в том числе в части профилактики различных заболеваний. Однако не менее значимо отношение к своему здоровью самих граждан, их стремление заботиться о нём. Ведь, как неоднократно

¹ Послание Президента Федеральному Собранию. 21 апреля 2021 года. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/65418> (дата обращения: 07.12.2021).

² Эксперт: пандемия усугубила ситуацию с убылью населения. Парламентская газета. 18.03.2021. URL: <https://www.pnp.ru/social/ekspert-pandemiya-usugubila-situaciyu-s-ubylyu-naseleniya.html> (дата обращения: 07.12.2021).

было доказано, именно образ жизни является основным фактором здоровья человека [10–12]. Речь идёт о различных поведенческих практиках, оказывающих наибольшее влияние на преждевременную старость и продолжительность жизни людей: медицинская активность, правильное питание, отказ от вредных привычек, достаточная физическая активность и др.

В 2021 г. проведено социологическое исследование, направленное на выявление зависимости состояния здоровья граждан, образа их жизни, различных поведенческих практик, связанных со сбережением и укреплением здоровья, от уровня образования. Социологический опрос проводился Научно-исследовательским центром социально-политического мониторинга ИОН РАН-ХиГС с 8 по 19 апреля 2021 г. Опрошены 1500 человек в возрасте 18 лет и старше в 30 субъектах Российской Федерации по выборке, представляющей основные социально-демографические группы российского населения. Метод опроса: личное формализованное интервью по месту жительства респондентов. По отдельным вопросам результаты исследования приводятся в сопоставлении с данными опросов, проведённых Центром ранее по аналогичной методике.

Полученные результаты позволяют оценить потенциал высшего образования в повышении стремления граждан современной России к самосохранительному поведению и здоровому образу жизни.

Самооценки здоровья и отношение к здоровью

Обобщённым индикатором здоровья является субъективная самооценка состояния здоровья, подразумевающая степень удовлетворённости его различными составляющими: физическим состоянием (отсутствие недугов и болезней), психологическим и социальным самочувствием. Результаты опроса фиксируют различия в самооценках здоровья в зависимости от наличия у респондентов высшего образования.

Как показывают данные исследования, респонденты, имеющие высшее образование, чаще воспринимают своё здоровье позитивно: как «хорошее»³ его оценили 49,9%. Ещё 44,2% таких граждан считают его «удовлетворительным». О плохом здоровье сообщают только 5% респондентов с высшим образованием.

Среди лиц без высшего образования доля тех, кто положительно оценивает своё здоровье, снижается до 43,4%, а отрицательные оценки, напротив, встречаются более чем в два раза чаще – 11,5%. Аналогичная зависимость была зафиксирована и по результатам опросов предыдущих лет (*Рис. 1*)⁴. При этом наиболее негативные результаты по самооценкам собственного здоровья демонстрируют граждане с неполным средним, начальным образованием, где доля ответов о плохом здоровье достигает 23,2%.

Вместе с тем за прошедшее десятилетие рост числа положительных ответов наблюдается среди представителей и той, и другой образовательной группы. Стоит отметить, что тенденцию увеличения позитивного восприятия здоровья разными категориями граждан за последние десятилетия отмечают разные исследовательские организации [13].

В выделенных группах закономерно хуже оценивается состояние здоровья с увеличением возраста респондентов. При этом по позитивному восприятию своего здоровья, как правило, лидируют граждане с высшим образованием. Особого внимания требует самое старшее поколение россиян, где положительные самооценки здоровья наблюдаются наиболее редко в силу большей распространённости различных хронических и возрастных заболеваний у пред-

³ Оценка «хорошее состояние здоровья» рассчитывалась по сумме ответов «очень хорошее» и «хорошее». Аналогично «плохое состояние здоровья» – по сумме ответов «очень плохое» и «плохое».

⁴ Формулировка вопроса: «Как в целом Вы оцениваете состояние своего здоровья?»

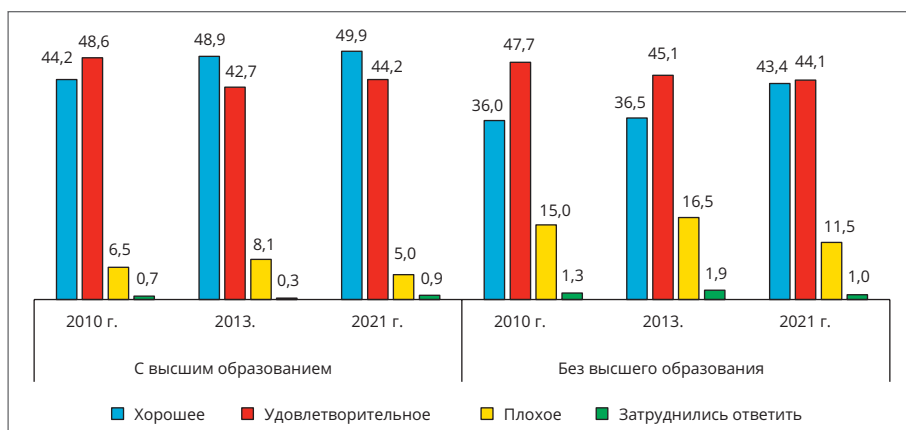


Рис. 1. Динамика самооценок состояния здоровья в зависимости от наличия высшего образования (в % по каждой выделенной категории)

Fig. 1. Dynamics of health status self-assessments depending on the availability of higher education (in % for each selected category)

ставителей этой группы, а также, возможно, более острого восприятия социальной действительности. Если в группе граждан в возрасте 60 лет и старше, имеющих высшее образование, о хорошем состоянии здоровья заявили 29,5% опрошенных, то среди такой же возрастной группы, но без указания на высшее образование доля положительных ответов составила лишь 17,1%. Напротив, считают своё здоровье плохим соответственно 8,0% и 29,0%.

Преобладание позитивного восприятия собственного здоровья среди граждан с высшим образованием отмечается при сопоставлении оценок мужчин и женщин. Если, например, среди мужчин с высшим образованием 54,7% оценили своё здоровье как хорошее, среди женщин – 46,2%, то в группе респондентов без высшего образования положительные оценки составили, соответственно, 50,0% в мужской части населения и 37,3% – в женской. В целом можно говорить об отмечаемой тенденции несколько завышенного восприятия состояния собственного здоровья среди мужчин, вероятно, в силу их большей склонности к вредным привычкам, меньшей информированности о фактическом состоянии своего здоровья, нежелании в случае болезней обращаться за по-

мощью в медицинские организации, что негативно отражается на продолжительности их жизни. По данным статистики, средняя продолжительность жизни мужчин в России на 10 лет меньше, чем у женщин⁵.

Некоторые различия отмечаются по результатам исследования в социально-психологическом самочувствии разных образовательных групп. Так, люди с высшим образованием реже чувствуют одиночество. Если из имеющих высшее образование 43,2% указали на то, что у них с разной периодичностью возникает чувство одиночества, то среди граждан без высшего образования доля таких ответов повышается до 52,2%. Последние также несколько чаще испытывают быструю утомляемость и проблемы со сном. Общее психологическое самочувствие отражается на самооценках здоровья. Например, только 36,5% респондентов без высшего образования, сообщая, что довольно часто чувствуют одиночество, оценили своё здоровье как «хорошее».

Следует отметить, что люди с высшим образованием в целом чувствуют себя более благополучно в социальном плане, что

⁵ Ожидаемая продолжительность жизни при рождении. Росстат. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/12781> (дата обращения: 07.12.2021).

проявляется, в частности, при ответах на вопрос о планах на свою жизнь. Если опрошенные этой категории чаще планируют свою жизнь (как правило, не более чем на год), то среди тех, кто высшего образования не имеет, чаще встречаются ответы об отсутствии какого-либо видения жизненных перспектив. Самооценки здоровья граждан без высшего образования, «живущих практически одним днём», довольно низкие – только 29,2% положительно оценили своё здоровье.

Необходимо учитывать, что люди вкладывают в понятие «здоровье» различный смысл: это не только результаты медицинской диагностики (объективные характеристики), но и собственные самоощущения и представления о своих возможностях выполнять повседневные функции и обязанности, реализовывать свои планы и намерения (субъективные характеристики) [14]. Исследователи обращают внимание как на физическую дееспособность, так и на эмоциональное состояние, на конкретную жизненную ситуацию и удовлетворённость своей жизнью в целом. Именно поэтому даже люди, чьё здоровье объективно имеет недостатки, могут положительно оценивать его состояние.

По данным опроса, и в той, и в другой образовательной группе примерно половина опрошенных основывает свои самооценки здоровья исключительно на самочувствии, что может создавать иллюзию благополучия. Поэтому более адекватно оценивают своё состояние, скорее всего, граждане, обладающие подтверждёнными врачами сведениями о состоянии своего здоровья: при условии оценки здоровья на основе медицинского обследования и самочувствия доля положительных ответов о состоянии здоровья составляет 45,5% в группе с высшим образованием и 35,4% – без наличия высокого образовательного статуса.

Исследование показывает, что склонность к каким-либо недомоганиям (болезням) имеют порядка 80,0% респондентов

как в группе имеющих высшее образование, так и при его отсутствии. То есть в целом подверженность людей различным недомоганиям (болезням) не зависит от уровня их образования. В том числе это касается количества заболеваний: три и более заболеваний отмечают у себя 22,6% респондентов с высшим образованием и 23,8% – без такового. Однако если в целом наличие хронических заболеваний или склонность к ним фиксируются в обеих сравниваемых группах практически одинаково, то в распространённости конкретных видов хронических болезней имеются некоторые различия. В частности, в группе респондентов с высшим образованием чаще отмечается склонность к простудным недомоганиям, заболеваниям лор-органов. На заболевания сердечно-сосудистые и опорно-двигательного аппарата чаще указывают респонденты без высшего образования. Данные исследования 2013 г. продемонстрировали аналогичную зависимость.

Более высокие самооценки состояния здоровья в группе граждан с высшим образованием во многом объясняются их более внимательным отношением к своему здоровью. Результаты опроса показывают, что с понижением уровня образования респондентов снижается доля ответов, демонстрирующих заботу о собственном здоровье (Рис. 2)⁶. Например, если при наличии высокого образовательного статуса в разной степени, но заботятся о своём здоровье (хотя бы и по их мнению) 69,9% опрошенных, то в группе граждан, не имеющих высшего образования, – 63,0% (с неполным средним, начальным образованием доля таких ответов составляет только 59,2%).

Позитивным фактом является признание респондентами разных образовательных групп своей ответственности за собственное здоровье: 86,9% опрошенных с высшим образованием и 85,1% без него выразили та-

⁶ Формулировка вопроса: «В какой мере Вы заботитесь о своём здоровье?»

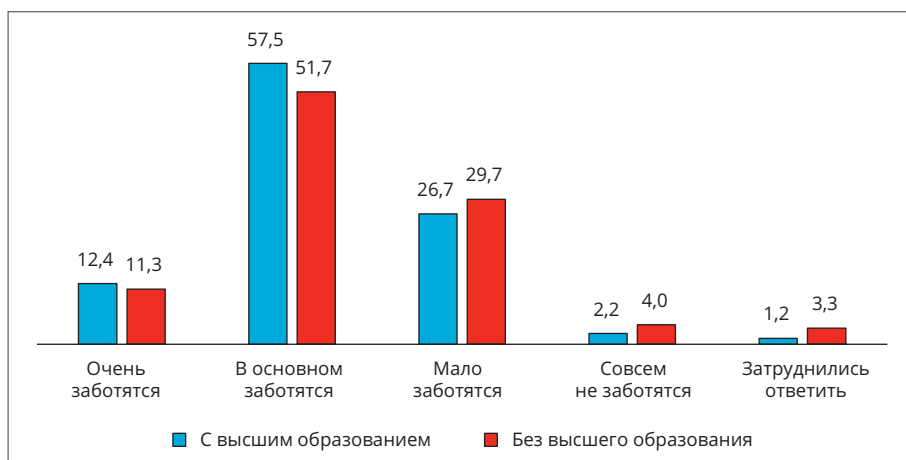


Рис. 2. Отношение представителей разных образовательных групп к своему здоровью (в % по каждой выделенной категории)

Fig. 2. The attitude of representatives of different educational groups to their health (in % for each selected category)

кое мнение. При этом люди с более высоким образовательным статусом демонстрируют более осознанный подход к здоровьесбережению. Они в большей степени признают, что здоровье зависит непосредственно от образа жизни человека. Среди них на этот фактор здоровья указали 76,8%, в то время как в группе граждан без высшего образования такие ответы встречаются реже – 70,4%. Можно также отметить, что в отношении других обстоятельств, в большей степени влияющих на состояние здоровья человека, представители выделенных образовательных групп выражают примерно одинаковое мнение: наследственность – 51,0% и 50,1% соответственно, качество продуктов питания – 50,1% и 51,8%, состояние окружающей среды – 49,5% и 48,6%, уровень развития здравоохранения – 39,1% и 42,2%.

На приоритетность образа жизни для граждан с высшим образованием также указывают результаты других исследований, проведённых при участии авторов. Например, 4/5 опрошенных с высшим образованием уверены, что защищённость их жизни, здоровья зависит прежде всего от их личных действий [15].

Влияние высшего образования на ценностное отношение к здоровому образу жизни

Существенным индикатором для изучения процессов изменений различных социальных феноменов являются ценности. В этой связи необходимо сделать отдельный акцент на особенностях влияния высшего образования на ценностное отношение к здоровому образу жизни (ЗОЖ).

В контексте методики М. Рокича [16]⁷ для сохранения и улучшения здоровья, являющегося терминальной ценностью, необходима реализация инструментальной ценности здорового образа жизни как средства достижения полноценного здоровья, основы для совершенствования адаптационных и

⁷ Согласно методике М. Рокича систему человеческих ценностей можно разделить на два основных типа: терминальные ценности (ценности-цели) и инструментальные ценности (ценности-средства), где первые отражают организацию основных целей человека в современном обществе, предпочтительные конечные состояния человека, а вторые представляют собой приоритет индивидуальных предпочтений в отношении средств, используемых для достижения предпочтительных конечных состояний.

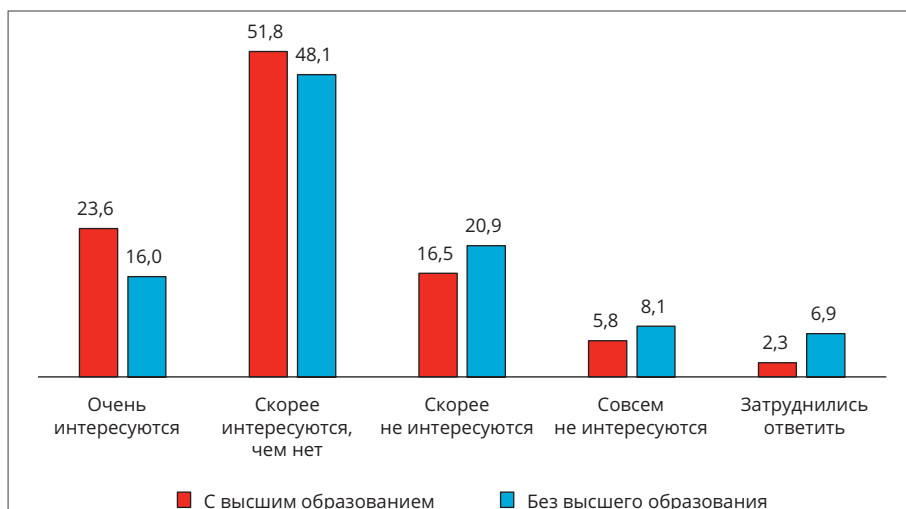


Рис. 3. Интерес к вопросам здорового образа жизни в зависимости от уровня образования (в % по каждой выделенной категории)

Fig. 3. Interest in healthy lifestyle issues depending on the level of education (in % for each selected category)

резервных возможностей организма. В наиболее часто встречающейся интерпретации здоровый образ жизни – это способ жизнедеятельности, направленный на профилактику болезней и укрепление здоровья, достижение активного долголетия.

«Здоровый образ жизни – это единство всех видов человеческой деятельности, а также природных, социальных и культурных условий, направленное на достижение максимально возможного физического, духовного, социального развития человека» [17, с. 6].

С учётом того, что ценностное отношение отражает значимость какого-либо явления для субъекта, в проведённом исследовании ценностное отношение к здоровому образу жизни рассматривалось с точки зрения интереса к вопросам здорового образа жизни, понимания сути этого понятия, а также мотивации и приверженности основным принципам ЗОЖ.

Результаты социологических опросов демонстрируют, что вопросы здорового образа жизни вызывают значительную заинтересованность у различных групп и слоёв

населения, однако интерес к вопросам сохранения и укрепления здоровья уменьшается по мере снижения уровня образования (Рис. 3)⁸. Среди населения с высшим образованием этот показатель максимальный – 75,4%. У респондентов, не имеющих высшего образования, уровень интереса к вопросам ЗОЖ составляет 64,1% (у людей с неполным средним, начальным образованием он ещё ниже – 53,5%).

Существенный интерес граждан с высшим образованием к ЗОЖ сопровождается более высоким стремлением к поведению в соответствии с принципами такого образа жизни. Среди выделенной группы лиц с высшим образованием 69,2% заявили, что ведут здоровый образ жизни. Для сравнения: в целом по другим образовательным группам, не имеющим высшего образования, такой ответ дали 60,8%. Следует отметить, что по результатам опросов 2010 и 2013 гг. были зафиксированы аналогичные тенденции. Это говорит об устойчивом интересе к вопросам здорового образа жизни среди опрошенных

⁸ Формулировка вопроса: «Интересуетесь ли Вы вопросами здорового образа жизни?»

Таблица 1

Динамика представлений населения о «здоровом образе жизни» в зависимости от уровня образования
(в % по каждой выделенной категории)

Table 1

Dynamics of the population's perception of a «healthy lifestyle» depending on the level of education
(in % for each selected category)

Характеристики ЗОЖ	С высшим образованием		Без высшего образования	
	2010 г.	2021 г.	2010 г.	2021 г.
Рациональное питание	58,9	70,7	50,7	60,9
Достаточный и здоровый сон	54,3	62,3	43,7	59,4
Отказ от вредных привычек (курения, злоупотребления алкоголем и др.)	50,2	60,9	41,8	53,9
Занятия физкультурой, спортом, закаливание	50,7	58,6	40,5	50,3
Правильное сочетание труда и отдыха	57,0	53,2	48,3	44,5
Пребывание на свежем воздухе, на природе	41,2	47,1	40,9	48,5
Соблюдение личной гигиены	31,3	35,8	28,8	35,2
Регулярный отдых в отпуске	26,5	32,1	22,8	23,5
Своевременное обращение в медучреждения для предупреждения заболеваний	23,7	30,8	22,5	26,3
Доброжелательные отношения в семье, с коллегами по работе	27,8	24,7	21,9	18,9
Регулярный и безопасный секс	19,6	22,3	16,7	16,5
Культурное проведение досуга, духовное развитие	18,5	16,9	12,4	10,7
Другое	0,3	1,3	0,6	0,3
Затруднились ответить	0,8	0,4	2,4	2,5

Сумма ответов больше 100%, так как вопрос предполагал выбор нескольких вариантов ответа.

с высшим образованием, их включённости в этот процесс.

Исследование показывает, что граждане в целом правильно понимают суть многогранного понятия «здоровый образ жизни». Динамика приведённых оценок позволяет говорить об углублении понимания сути ЗОЖ. При этом для респондентов с высшим образованием основные представления о здоровом образе жизни имеют более выраженный и определённый смысловой характер. Так, на рациональное питание как основу ЗОЖ указали 70,7% среди граждан с высшим образованием и 60,9% – без высшего образования, на достаточный и здоровый сон – 62,3% и 59,4% соответственно; отказ от вредных привычек выделили 60,9% и 53,9%, занятия физкультурой и спортом – 58,6% и 50,3%, правильное сочетание труда и отдыха – 53,2% и 44,5%. Другие составляющие здорового образа жизни отмечались респон-

дентами выделенных групп реже, но также в основном с перевесом ответов респондентов с высшим образованием (Табл. 1)⁹.

В этой связи следует отметить, что образовательный процесс в высшей школе ориентирован на умение находить новую информацию, анализировать и применять её. Кроме того, сама образовательная среда именно высшей школы, в отличие от образовательных учреждений иного уровня, способствует значительному расширению кругозора. Возможно, этим фактом объясняется более компетентное и полноценное восприятие принципов успешного формирования здорового образа жизни респондентами с высшим образованием. Обратим внимание, что люди с высшим образованием чаще обращают внимание на те составляющие образа

⁹ Формулировка вопроса: «Какой основной смысл Вы вкладываете в понятие “здоровый образ жизни”?»

Таблица 2

Динамика причин, мешающих вести ЗОЖ респондентам разных образовательных групп (в % от количества респондентов по каждой выделенной категории, считающих, что они не ведут ЗОЖ)¹⁰

Table 2

Dynamics of the reasons that prevent respondents from different educational groups to lead a healthy lifestyle (% of the number of respondents for each selected category, who believe that they do not lead a healthy lifestyle)

Причины, мешающие вести ЗОЖ	С высшим образованием		Без высшего образования	
	2010 г.	2021 г.	2010 г.	2021 г.
Лень	36,0	50,0	30,2	39,2
Усталость	34,5	36,5	35,0	37,0
Большая нагрузка на работе (в учёбе)	43,7	34,5	34,2	29,7
Вредные привычки	26,4	33,8	28,9	23,7
Нехватка времени	34,5	31,1	30,6	26,9
Много домашних дел	20,3	25,7	25,8	32,6
Нехватка денег	20,3	15,5	27,6	25,3

Сумма ответов больше 100%, так как вопрос предполагал выбор нескольких вариантов ответа.

жизни, которые позволяют обеспечить психологическое и социальное благополучие: культурное проведение досуга, духовное развитие, доброжелательные отношения в семье. Можно отметить, что результаты исследования, проведённого в 2010 г., также демонстрируют выявленные тенденции.¹⁰

Исходя из результатов исследования, основные мотивы ведения здорового образа жизни у граждан с высшим образованием/без высшего образования весьма схожие: значимость здорового образа жизни лежит в пределах ценностных ориентаций на долгую жизнь, протекающую в здоровом теле и в привлекательной физической форме. Так, более чем половина респондентов выделенных групп, указавших, что ведут здоровый образ жизни, в качестве основного мотива называют желание сохранить здоровье и прожить долгую жизнь (63,2% и 60,6% соответственно), что свидетельствует об инструментальном характере здорового образа жизни как средства воплощения в жизнь терминальной ценности здоровья. Желание хорошо выглядеть отметили 52,7% и 48,5% соответственно. Вместе с тем необходимость поддерживать работоспособность является

более явной для представителей выборки с высшим образованием как категории более активной в профессиональном и социальном плане: 45,5% против 38,2%. Здоровый образ жизни содействует достижениям в карьере и в части материального благополучия.

К этому стоит добавить, что с повышением уровня образования растёт доля ответов респондентов о таком мотиве здорового образа жизни, как желание быть культурным человеком. Если в группе с высшим образованием на это указал каждый шестой опрошенный, то среди представителей категории с неполным средним, начальным образованием – только каждый десятый.

Более важным, однако, является анализ причин, препятствующих здоровому образу жизни (Табл. 2)¹¹.

Первое, что обращает на себя внимание, это большая склонность респондентов с высшим образованием к лени, по крайней мере, в отношении здорового образа жизни. В 2021 г. такую причину выделили половина респондентов с высшим образованием и 39,2% респондентов без него. Отметим, что этот показатель значительно вырос для пред-

¹⁰ Приведены наиболее значимые варианты ответов.

¹¹ Формулировка вопроса: «Если Вы не ведёте здоровый образ жизни, что мешает Вам это делать?»



Рис. 4. Соблюдение основных принципов здорового образа жизни в зависимости от образовательного статуса (в % по каждой выделенной категории)

Fig. 4. Compliance with the basic principles of a healthy lifestyle depending on educational status (in % for each selected category)

ставителей изучаемой нами образовательной группы по сравнению с результатами предыдущего исследования. Вероятно, люди с высшим образованием более самокритично оценивают ситуацию в плане определения причин несоблюдения норм здорового образа жизни, отмечая прежде всего свои личные недостатки. На это же указывает выделение ими такой причины, препятствующей здоровому образу жизни, как вредные привычки. В межопросный период заметно выросла доля респондентов с высшим образованием, не ведущих здоровый образ жизни из-за вредных привычек (26,4% – 2010 г., 33,8% – 2021 г.), и их значительно больше, чем людей без высшего образования, указавших на эту же причину.

Отчасти указание на лень объясняется большой загруженностью по работе людей с высшим образованием, о чём, однако, они стали сообщать реже. В то же время граждане без высшего образования меньше загружены на работе (по учёбе), но чаще жалуются на большое количество домашних дел. В итоге все респонденты устают одинаково и поэтому не могут уделить должного внимания своему здоровью. Кроме того, люди без высшего образования чаще склонны выделять как препятствие для ведения ЗОЖ

нехватку денег (25,3%), что почти на 10% больше доли респондентов с высшим образованием, выбравших этот же ответ.

Практики самосохранительного поведения

Как показывают данные опроса, более осознанное отношение к сохранению и укреплению здоровья и здоровому образу жизни отражается на повседневных поведенческих практиках. Наличие высшего образования является стимулирующим фактором для здорового образа жизни по ряду его основных принципов. В частности, среди представителей с высшим образованием чаще отмечается включённость в двигательную активность (Рис. 4). Например, среди них занимаются физической культурой и спортом 64,4% (без высшего образования – 49,7%). Аналогичная ситуация прослеживается и по другим формам проявления физической активности, таким как занятия утренней гимнастикой и пешие прогулки на свежем воздухе.

Также можно отметить, что к вопросам питания респонденты с высшим образованием подходят более организованно и последовательно. Большая часть из них старается соблюдать режим питания. Более того,

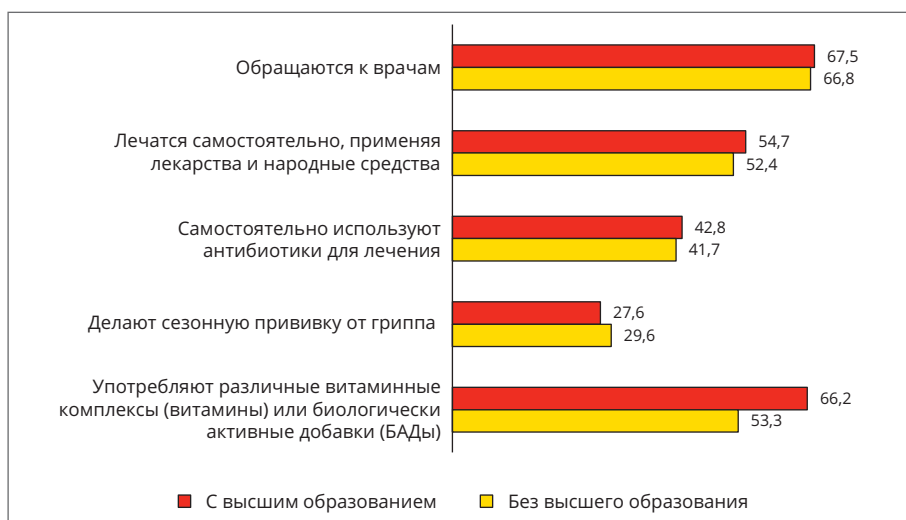


Рис. 5. Использование различных лечебных практик в зависимости от образовательного статуса (в % по каждой выделенной категории)

Fig. 5. The use of various medical practices depending on educational status (in % for each selected category)

каждый второй респондент (50,3%) с высшим образованием при выборе продуктов питания в первую очередь руководствуется пользой для здоровья. Среди граждан без высшего образования такое поведение прослеживается только у 39,3%. Кроме того, при невозможности соблюдать режим питания респонденты с высшим образованием реже мотивируют свой отказ от этого отсутствием смысла – 10,7%, их оппоненты без высшего образования нередко апеллируют к этому мотиву – 20,0%.

Обращает на себя внимание в целом большая востребованность услуг сетевых предприятий быстрого питания среди граждан с высшим образованием. Они склонны к тому, чтобы пренебрегать здоровым образом жизни в пользу работы, на которую уходит больше всего сил и времени, поэтому фастфуд иногда может становиться для них в некотором роде спасением. Справедливо будет добавить, что доля постоянно употребляющих фастфуд в группе граждан с высшим образованием невелика – 3,7%, при том что респонденты без высшего образования сообщают об этом в два раза чаще (7,5%). Но

надо отметить, что постоянное употребление фастфуда перечёркивает малейшие попытки по организации правильного питания и, как следствие, обеспечение надлежащего уровня здоровья.

Что касается вредных привычек, то и тут ситуация не вполне однозначная: если в группе с высшим образованием больше понимают пагубность курения, и, соответственно, среди них отмечается более низкая доля имеющих пристрастие к этой привычке, то с употреблением алкоголя ситуация противоположная. Такое распределение ответов наблюдается и по результатам исследований, проведённых в 2010 и 2013 гг.

Результаты исследования также показывают, что уровень образования не оказывает существенного влияния на лечебные практики обследуемых (Рис. 5).

Респонденты обеих выделенных групп в равной степени в случае недомогания обращаются к врачам. Приоритета в возможностях использования самостоятельного лечения в обеих группах также не выявлено, в том числе при самостоятельном лечении антибиотиками. Аналогичная ситуация на-

блюдается по отношению к ежегодным сезонным прививкам от гриппа. Единственное заметное отличие в том, что респонденты с высшим образованием несколько чаще практикуют употребление различных витаминных комплексов (витаминов) или биологически активных добавок (БАДов).

Восприятие онлайн-технологий в сфере здорового образа жизни

В настоящее время одним из активно развивающихся сегментов здравоохранения является телемедицина. Пандемия COVID-19 актуализировала значимость телемедицины, которая стала одним из новых трендов в медицинской сфере [18], активизировав деятельность органов государственного управления в этом направлении. Вместе с тем при использовании телемедицины возникают спорные моменты, связанные с границами её применения, с защитой частной жизни и конфиденциальности пациентов. Кроме того, онлайн-коммуникации требуют от потребителей определённых навыков и знаний. Это в какой-то степени сегодня ограничивает применение технологий телемедицины, но в то же время определяет заинтересованность населения этим перспективным направлением.

В этой связи можно отметить, что высокий уровень образования населения может способствовать активному развитию этого направления здравоохранения и более мягкому переходу к онлайн-коммуникации «пациент – врач». По данным опроса, на текущий момент 13,2% респондентов с высшим образованием в случае недомогания уже имели опыт использования дистанционных способов (по телефону или Интернету) взаимодействия с врачами (онлайн-консультации врача в режиме реального времени и др.). В сравнении с ними пациенты, не имеющие высшего образования, пока с осторожностью относятся к таким способам взаимодействия. Например, только 9,1% с полным и 9,6% со средним специальным образованием получили такой опыт.

Более высокий интерес граждан с высшим образованием к телемедицинским технологиям сопровождается их большей включённостью в целом в практику использования современных электронных девайсов, например мобильных устройств, мобильных приложений, в целях поддержания здорового образа жизни (фитнес-браслеты, умные часы, пульсометры, шагомеры и др.). О таком факте сообщили 34,0% респондентов, имеющих высшее образование. Среди представителей других образовательных групп отмечается несколько меньший интерес к таким техническим нововведениям (от 15% до 25% в зависимости от уровня образования).

Результаты исследования показывают, что возможности обращения за консультацией врача с помощью телемедицинских технологий также по-разному воспринимаются населением, обладающим различным образовательным статусом. Например, среди респондентов с высшим образованием 40,8% в целом допускают возможность обращения за онлайн-консультацией к врачам (Рис. 6)¹². Граждане, не имеющие высшего образования, такой позиции придерживаются несколько реже – 29,2%.

Респонденты с высшим образованием, вполне допуская для себя возможность обратиться за консультацией врача с помощью телемедицинских технологий, чаще, чем другие образовательные группы, обращают внимание на высокий риск утечки персональных данных о состоянии здоровья в таких способах коммуникации. Однако этот спорный момент, как представляется, не выступает для них аргументом, ограничивающим использование рассматриваемого направления.

Оценивая в целом перспективы развития онлайн-технологий в сфере самосохранительного поведения сквозь призму образовательного статуса респондентов, можно отметить, что опрошенные граждане с высшим

¹² Формулировка вопроса: «Допускаете ли Вы для себя возможность обращения за консультацией врача с помощью телемедицинских технологий?»

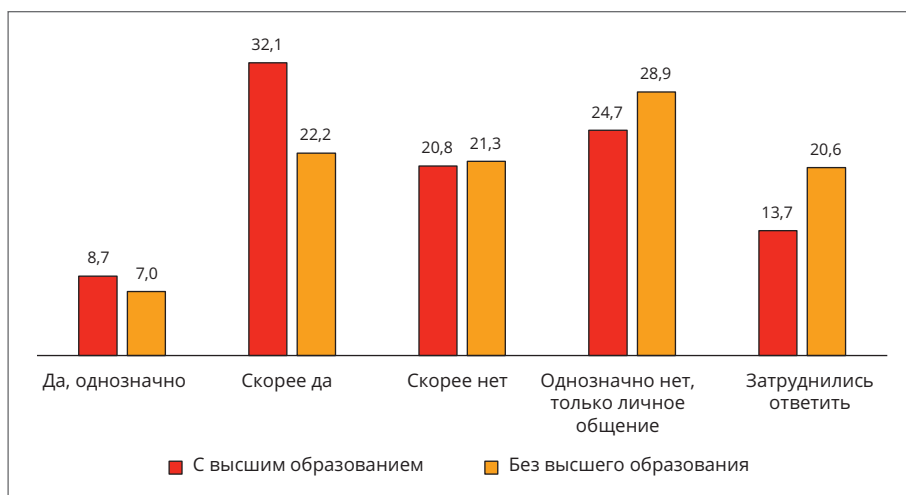


Рис. 6. Мнения о возможности обращения за консультацией врача с помощью телемедицинских технологий в разных образовательных группах (в % от количества респондентов по каждой выделенной категории)

Fig. 6. Opinions on the possibility of seeking a doctor's consultation using telemedicine technologies in different educational groups (in % of the number of respondents for each selected category)

образованием также несколько чаще других образовательных групп пользовались возможностями онлайн-технологий для занятий физкультурой и спортом (онлайн-тренировки и др.). Каждый четвертый представитель изучаемой нами группы признался в этом. Более того, среди них 35,2% вполне допускают для себя возможность занятий физкультурой и спортом онлайн в дальнейшем при нормализации ситуации с пандемией. Среди респондентов, не имеющих высшего образования, такая заинтересованность фиксируется не более чем у четвертой части.

Основные выводы

Проведённое исследование не позволяет сделать вывод о том, что людям с высшим образованием меньше свойственны недомогания. Тем не менее по результатам анализа очевидно, что у каждой образовательной группы имеются свои склонности к различным болезням, которые, по-видимому, могут быть связаны с образом жизни их представителей. Данные показывают, что люди с высшим образованием лучше оценивают состояние своего здоровья, больше, по их

словам, заботятся о нём, выражают большую осознанность в отношении факторов, обуславливающих состояние здоровья человека, а именно чаще отмечают значимость образа жизни самого человека в сохранении и укреплении собственного здоровья, что повышает вероятность позитивного и рационального отношения к нему.

Полученные данные в целом подтверждают исторически сложившееся общественное мнение о значимости высшего образования не только для подготовки высококвалифицированных кадров, но и для общего культурного развития человека. Высшее образование расширяет кругозор человека, позволяя ему более комплексно подходить к оценке образа жизни в целом с точки зрения влияния на здоровье. Среди граждан с высоким уровнем образования чаще встречаются ответы о ведении ими здорового образа жизни. Лица без высшего образования несколько проще относятся не только к своему здоровью, но и к роли здорового образа жизни в обеспечении его надлежащего уровня.

Наличие высшего образования является стимулирующим фактором для здорового

образа жизни, но это касается лишь нескольких его основных принципов: двигательной активности в различных формах, отказа от курения. Однако высокая образовательная подготовка не является препятствием, например, для потребления продукции предприятий быстрого питания или алкоголя.

Можно также отметить, что среди граждан с высшим образованием отмечается повышенный интерес к использованию различных цифровых возможностей, в том числе телекоммуникационных технологий, по сохранению и укреплению своего здоровья. Они, как показывают данные опроса, больше представителей других образовательных групп включены в процессы дистанционного получения медицинских и других оздоровительных услуг, среди них также отмечается более высокая готовность к использованию онлайн-формата в поведенческих практиках по поддержанию своего физического и психологического самочувствия.

Таким образом, наличие высшего образования в основном оказывает позитивное влияние, во-первых, на понимание людьми сути заботы о здоровье (что следует делать, чтобы быть здоровым), во-вторых, на стремление заботиться о своём здоровье (соблюдение принципов здорового образа жизни), что обуславливает внимание к его потенциалу для стимулирования повышения грамотности населения в сфере охраны здоровья и здорового образа жизни и использования различных моделей здоровьесберегающего поведения.

Такое положение дел свидетельствует о необходимости формирования системы, обеспечивающей координацию усилий всех институтов государственного и социального управления в области информационно-просветительской деятельности, направленной на продвижение ценности здоровья и выработку устойчивой мотивации к ведению здорового образа жизни с учётом образовательного статуса населения.

Учитывая вышеизложенное, дальнейшие исследования в рассматриваемой области

могут быть связаны с более углублённым изучением причин распространения негативных поведенческих практик граждан с разным уровнем образования, а также условий формирования устойчивой мотивации к ЗОЖ среди учащихся образовательных учреждений разного уровня.

Литература

1. *Поletaев А.В.* Эффективность функционирования российского рынка труда. Препринт WP3/2003/06. М.: ГУ ВШЭ, 2003. 52 с.
2. *Капелюшников Р.И.* Образовательный потенциал и его связь с характеристиками рынка труда: российский опыт. Препринт WP3/2006/03. М.: ГУ ВШЭ, 2006. 64 с.
3. *Потанин Б.С.* Оценка влияния высшего образования на заработную плату работника // Проблемы прогнозирования. 2019. № 3. С. 118–126. URL: <https://ecfor.ru/publication/otsenka-vliyaniya-vysshego-obrazovaniya-na-zarabotnuyu-platu-rabotnika/> (дата обращения: 12.12.2021).
4. *Новиков В.А., Маслов Д.Н.* Роль образования в повышении качества жизни // Экономика образования. 2012. № 4. С. 130–132.
5. *Ефлыгина Е.Г., Штебнер С.В.* Образование как фактор повышения качества жизни молодёжи // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2017. № 2 (39). С. 62–66.
6. *Cutler D.M., Lleras-Muney A.* Education and Health: Evaluating Theories and Evidence. Working Paper 12352 // National Bureau of Economic Research. June 2006. DOI: 10.3386/w12352
7. *Харькова Т.А., Никитина С.Ю., Андреев Е.М.* Зависимость продолжительности жизни от уровня образования в России // Вопросы статистики. 2017. № 8. С. 61–69. URL: <https://voprstat.elpub.ru/jour/article/view/546> (дата обращения: 07.12.2021).
8. *Андреев Е.М.* Неравенство в младенческой смертности среди населения современной России // Вопросы статистики. 2020. Т. 27. № 2. С. 48–62. DOI: <https://doi.org/10.34023/2313-6383-2020-27-2-48-62>
9. *Вялышина А.А.* Влияние уровня образования на состояние здоровья сельского населения // Аспекты здоровья населения. 2020. Т. 66. № 1. С. 6. DOI: 10.21045/2071-5021-2020-66-1-6

10. Knoop K.T., de Groot L.C., Krombout D., Perrin A.E., Moreiras-Varela O., Menotti A., van Staveren W.A. Mediterranean diet, lifestyle factors, and 10-year mortality in elderly European men and women: The HALE project // JAMA. 2004 Sep 22. No. 292(12). P. 1433–1439. DOI: 10.1001/jama.292.12.1433
11. Howell R.T. Review: positive psychological well-being reduces the risk of mortality in both ill and healthy populations // Evidence-Based Ment Health. 2009 May. No. 12(2). P. 41. DOI: 10.1136/ebmh.12.2.41
12. Лисицын Ю.П. Общественное здоровье и здравоохранение: учебник. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. 512 с.
13. Козырева П.М., Смирнов А.И. Динамика самооценок здоровья россиян: актуальные тренды постсоветского периода // Социологические исследования. 2020. № 4. С. 70–81. DOI: 10.31857/S013216250009116-0
14. Фомин Э.А., Федорова Н.М. Стратегии в отношении здоровья // Социологические исследования. 1999. № 11. С. 35–40.
15. Южаков В.Н., Добролюбова Е.И., Покида А.Н., Зыбуновская Н.В. Результативность и эффективность контрольно-надзорной деятельности государства: мнение бизнеса и граждан. М.: Дело РАНХиГС, 2021. 328 с. ISBN: 978-5-85006-303-0
16. Rokeach M. The Nature of Human Values. N. Y.: Free Press, 1973. 438 p.
17. Бриленок Н.Б. Здоровый образ жизни как социальная практика // Известия Саратовского ун-та. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2016. Т. 16. Вып. 1. С. 5–9. DOI: 10.18500/1819-7671-2016-16-1-5-9
18. Социология пандемии. Проект корона ФОМ / Рук. авт. колл. А.А. Ослон. М.: Институт Фонда Общественное Мнение (инФОМ), 2021. 319 с.

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

Статья поступила в редакцию 12.05.21

После доработки 17.11.21

Принята к публикации 05.12.21

References

1. Poletaev, A.V. (2003). *Effektivnost' funktsionirovaniya rossiiskogo rynka truda* [Efficiency of Labor Market in Russia]. Working paper WP3/2003/06. Moscow: HSE Publ., 52 p. (In Russ.).
2. Kapelyushnikov, R.I. (2006). *Obrazovatel'nyi potentsial i ego svyaz' s kharakteristikami rynka truda: rossiiskii opyt* [Human Capital Accumulation and the Labor Market Outcomes: Evidence from Russia]. Working Paper WP3/2006/03. Moscow: HSE Publ., 64 p. (In Russ.).
3. Potanin, B.S. (2019). Estimating the Effect of Higher Education on an Employee's Wage. *Problemy prognozirovaniya = Studies on Russian Economic Development*. No. 3, pp. 118-126. Available at: <https://ecfor.ru/publication/otsenka-vliyaniya-vysshego-obrazovaniya-na-zarabotnuyu-platu-rabotnika/> (accessed 12.12.2021). (In Russ.).
4. Novikov, V.A., Maslov, D.N. (2012). The Role of Education in Improving the Quality of Life. *Ekonomika obrazovaniya* [Economics of Education]. No. 4, pp.130-132. (In Russ., abstract in Eng.).
5. Erlygina, E.G., Shtebner, S.V. (2017). Education as a Factor of Improving the Quality of Life of Young People. *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa*. [Business. Education. Law. Bulletin of Volgograd Business Institute.]. No. 2 (39), pp. 62-66. (In Russ., abstract in Eng.).
6. Cutler, D.M., Lleras-Muney, A. (2006). Education and Health: Evaluating Theories and Evidence. Working Paper 12352. *National Bureau of Economic Research*. June, doi: 10.3386/w12352
7. Khar'kova, T.L., Nikitina, S.Yu., Andreev, E.M. (2017). Dependence of Life Expectancy on the Education Levels in Russia. *Voprosy statistiki = Statistics Issues*. No. 8, pp. 61-69. Available at: <https://voprstat.elpub.ru/jour/article/view/546> (accessed 07.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).

8. Andreev, E.M. (2020). Inequality in Infant Mortality Among Population of Modern Russia. *Vo-prosy statistiki = Statistics Issues*. Vol. 27, no. 2. pp. 48-62, doi: <https://doi.org/10.34023/2313-6383-2020-27-2-48-62> (In Russ., abstract in Eng.).
9. Vyalschina, A.A. (2020). Impact of Education on Health Status of Rural Population. *Sotsial'nye aspekty zdorov'ya naseleniya = Social Aspects of Population Health*. Vol. 66, no. 1, p. 6, doi: 10.21045/2071-5021-2020-66-1-6 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Knoop, K.T., de Groot, L.C., Kromhout, D., Perrin, A.E., Moreiras-Varela, O., Menotti, A., van Staveren, W.A. (2004). Mediterranean Diet, Lifestyle Factors, and 10-Year Mortality in Elderly European Men and Women: The HALE Project. *JAMA*. 2004 Sep 22. No. 292(12), pp. 1433-1439, doi: 10.1001/jama.292.12.1433
11. Howell, R.T. (2009). Review: Positive Psychological Well-Being Reduces the Risk of Mortality in Both Ill and Healthy Populations. *Evidence-Based Ment Health*. May. No. 12 (2), p. 41, doi: 10.1136/ebmh.12.2.41
12. Lisitsyn, Yu.P. (2010). *Obshchestvennoye zdorov'e i zdavookhraneniye: uchebnik*. [Public Health and Healthcare: Textbook]. Moscow: GEOTAR-Media Publ., 512 p. (In Russ.).
13. Kozyreva, P.M., Smirnov, A.I. (2020). Russian Citizens' Health Self-Assessment Dynamics: Relevant Trends of the Post-Soviet Era. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 4, pp. 70-81, doi: 10.31857/S013216250009116-0 (In Russ., abstract in Eng.).
14. Fomin, E.A., Fedorova N.M. (1999). Health Strategies. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 11, pp. 35-40. (In Russ.).
15. Yuzhakov, V.N., Dobrolyubova, E.I., Pokida, A.N., Zybunovskaya, N.V. (2021). *Rezultativnost' i effektivnost' kontrol'no-nadzornoj deyatel'nosti gosudarstva: mnenie biznesa i grazhdan* [The Effectiveness and Efficiency of the Control and Supervisory Activities of the State: The Opinion of Business and Citizens]. Moscow: Delo RANEPa Publ., 328 p. ISBN: 978-5-85006-303-0 (In Russ.).
16. Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. N. Y.: Free Press, 438 p.
17. Brilenok, N.B. (2016). Healthy Life Style as a Social Practice. *Izv. Sarat. un-ta. Nov. ser. Ser. Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika = Izvestia of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*. Vol. 16, no. 1. pp. 5-9, doi: 10.18500/1819-7671-2016-16-1-5-9 (In Russ., abstract in Eng.).
18. Oslon, A.A. (Ed.) et al. (2021). *Sotsiologiya pandemii. Proekt koronaFOM*. [Sociology of the Pandemic. Coronavirus Project]. Moscow : Institute of Public Opinion Foundation. 319 p. (In Russ.).

Acknowledgment. The article was written on the basis of the RANEPa state assignment research programme.

*The paper was submitted 12.05.21
Received after reworking 17.11.21
Accepted for publication 05.12.21*

Дистанционное обучение – дисбаланс возможностей и угроз

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-89-97

Ендовицкий Дмитрий Александрович – д-р экон. наук, проф., ректор, вице-президент Российского союза ректоров, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0030-0252>, ResearcherID: ABB-6534-2020, eda@econ.vsu.ru

Рисин Игорь Ефимович – д-р экон. наук, проф., кафедра экономики и управления организациями, Elibrary AuthorID: 420920, risin@mail.ru

Трещевский Юрий Игоревич – д-р экон. наук, проф., кафедра экономики и управления организациями, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0039-5060>, ResearcherID: 2017-12-18, utreshhevski@yandex.ru

Руднев Евгений Анатольевич – аспирант, кафедра экономики и управления организациями, forpus@yandex.ru

Воронежский государственный университет, Воронеж, Россия

Адрес: 394018, г. Воронеж, Университетская площадь, 1

***Аннотация.** Цель:* определение количественных характеристик возможностей и угроз, возникающих в результате спонтанного расширения объёмов дистанционного обучения в результате пандемии и мер противодействия её распространению. *Методы исследования:* экспертный анализ, нечёткая логика, сравнительный анализ. *Результаты и выводы.* Анализ позиций трёх групп экспертов: работодателей, преподавателей вузов и студентов – показал невысокие значения выявленных возможностей, связанных с дистанционным обучением. Среди них достигли среднего уровня такие оценки, как повышение уровня компьютерной грамотности и возможность обучения без отрыва от основной деятельности в любой географической точке. Последней возможности придадут большее значение работодатели, нежели преподаватели и студенты. Многие угрозы дистанционного обучения оценены как имеющие очень высокую и высокую значимость. Наиболее высокий уровень угрозы имеет такой фактор, как снижение уровня практических знаний: он отмечен всеми экспертными группами. Почти тот же уровень значимости присвоен всеми группами экспертов негативному влиянию длительного использования компьютеров на здоровье студентов. В отношении иных угроз мнения экспертных групп расходятся. Наиболее настороженно относятся к ним работодатели, выделяющие ещё несколько существенных угроз, связанных с процессом обучения: снижение эмоциональной составляющей учебного процесса и недостаточное владение преподавателями компьютерными технологиями, не обеспечивающее передачу не-

обходимого объёма информации студентам. Преподаватели и студенты оценивают эти угрозы как менее значимые. Отмеченные угрозы актуализируют необходимость усиления практической направленности обучения как в дистанционном, так и в очном формате, расширения компетенций преподавательского состава в области компьютерных технологий, разработки системы противодействия негативному влиянию длительного использования компьютеров на здоровье обучающихся.

Ключевые слова: дистанционное обучение, угрозы дистанционного обучения, возможности дистанционного обучения

Для цитирования: Ендовичкий Д.А., Рисин И.Е., Трещевский Ю.И., Руднев Е.А. Дистанционное обучение – дисбаланс возможностей и угроз // Высшее образование в России. 2022. Т. 1. № 1. С. 89–97. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-89-97

Distance Education: Imbalance between Possibilities and Threats

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-89-97

Dmitry A. Endovitsky – Dr. Sci. (Economics), Full Prof., Rector, Chairman of the Regional Council of University Rectors, Chairman of Association of Higher Education Institutions in Chernozem Region, rector@vsu.ru

Igor E. Risin – Dr. Sci. (Economics), Full Prof., the Department of Economics and Management of Organization, eLibrary AuthorID: 420920, risin@mail.ru

Yuriy I. Treshchevsky – Dr. Sci. (Economics), Full Prof., the Department of Economics and Management of Organization, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0039-5060>, ResearcherID 2017-12-18, utreshevski@yandex.ru

Evgeniy A. Rudnev – PhD student, the Department of Economics and Management, fopus@yandex.ru

Voronezh State University, Voronezh, Russia

Address: 1, University sq., Voronezh, 394018, Russian Federation

Abstract. Purpose: To quantify the opportunities and threats arising from the spontaneous expansion of distance learning in the wake of the pandemic and measures to counteract its spread. **Research methods:** ex-pert analysis, fuzzy logic, comparative analysis. **Results and conclusions.** The analysis of three groups of experts' opinions: employers, university professors and students showed not-high values of revealed possibilities, connected with distance learning. Among them the average level of assessment reached: the increase of the level of computer literacy and the possibility of learning without disconnecting from the main activity in any geographical location. The latter opportunity is given more importance by employers than by teachers and students. Many threats of distance learning are evaluated as having a very high and high importance. The highest level of threat of reduction of the level of practical knowledge is marked by all expert groups. Almost the same level of significance was assigned by all expert groups to the negative impact of long-term computer use on students' health. Opinions of expert groups differ with regard to other threats. Employers are the most cautious about them, they single out several other significant threats connected with the learning process – decrease of emotional component of the educational process and teachers' lack of mastery of computer technologies which does not provide transfer of the necessary amount

of information to students. Teachers and students assess these threats as less significant. The threats noted actualize the need to: strengthen the practical orientation of training in both distance and face-to-face format, expanding the competence of teaching staff in the field of computer technology, developing a system to counteract the negative impact of long-term use of computers on the health of students.

Keywords: distance learning, threats to distance learning, the possibility of distance learning

Cite as: Endovitsky, D.A., Risin, I.E., Treshchevsky, Yu. I., Rudnev, E.A. (2022). Distance Education: Imbalance between Possibilities and Threats. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 1, pp. 89-97, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-89-97 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Проблемы развития дистанционного образования на протяжении нескольких десятилетий рассматривались в контексте его перспектив как для вузов, так и для студентов. Изучались и осваивались на практике различные методические подходы, оценивались перспективы использования современной техники и компьютерных технологий. Естественно, отмечались и сложности технико-технологического, социально-экономического характера. Однако сомнений относительно благоприятных перспектив данной формы обучения не было. Вообще, она рассматривалась как отдельная подсистема образования с собственными возможностями и задачами. Ситуация изменилась в 2020 г., когда дистанционное обучение мгновенно превратилось если не в единственный, то, во всяком случае, в доминирующий вариант формы обучения. В этой связи в течение короткого периода времени появились исследования, связанные с различными аспектами дистанционного обучения именно как безальтернативной формы. Они, в частности, представлены работами В.А. Ларионовой, Т.В. Семёновой, Е.М. Мурзахановой и Л.В. Дайнеко [1], О.П. Лазаревой и Н.А. Мороз [2], Л.И. Пшеуновой и М.Я. Кубановой [3], ряда других исследователей. В данной статье освещаются наиболее значимые результаты авторских исследований данной проблемы.

Методы исследования

В настоящее время нет достаточного количества фактической информации, позво-

ляющей установить реализованные на практике достоинства и недостатки значительного расширения дистанционного образования в условиях пандемии. Для этого потребуется несколько лет наблюдений. В связи с этим для получения информации использован экспертный метод. Конечно, полученные результаты представляют скорее прогноз, чем фактическое состояние дел. Для обработки результатов использован аппарат нечёткой логики, позволяющий выяснить не только степень согласованности мнений экспертов, но и ранжировать значения показателей, характеризующих состояние оцениваемых параметров. Состав вопросов анкеты разработан на основании мнений экспертного сообщества с использованием теоретических исследований, представленных в научных работах Н.А. Багдасарова, Е.В. Чмыховой, В.И. Богданова [4], Г.Г. Блоховцовой, Т.А. Маликовой, А.А. Симоненко [5], Э. Кларка [6], Л.В. Кузьминой [7], Т.А. Танцуры [8], В.Л. Шатуновского, Е.А. Шатуновской [9] и других исследователей.

Эмпирическое исследование проводилось в период «первой волны» пандемии – второго семестра 2019/2020 учебного года. Выбор состава и количества экспертов осуществлялся на основе расчётов уровня достоверности результатов, полученных отечественными исследователями [10–14]. Расчёты достоверности оценок показывают достаточно высокую достоверность при опросе 15–20 экспертов, представляющих определённую институциональную или профессиональную группу. В нашем случае экспертную

оценку провели три группы экспертов: «работодатели» – 26 представителей бизнеса Воронежской области, «преподаватели вузов» – 17 преподавателей Воронежского государственного университета, «студенты» – 33 студента 2–3-х курсов экономического факультета ВГУ. Анкетирование производилось при личном контакте с экспертами. Репрезентативность данных оценивалась одним из принятых в статистике способов – на основе значений индексов нечёткости, рассчитанных с использованием стандартного аппарата нечёткой логики.

Оценка каждой возможности и угрозы произведена по пятибалльной шкале. Возможности и угрозы оценены экспертами отдельно по силе влияния и вероятности реализации. Для каждой из них рассчитаны средние значения. Согласованность мнений экспертов оценена с использованием аппарата нечёткой логики, позволяющего получить в качестве промежуточного результата индексы нечёткости, характеризующие степень удалённости нечёткого множества от соответствующего ему чёткого множества, обоснованного, в частности, в работах А.К. Коньшевой, Д.М. Назарова [15]. Индекс нечёткости удобно использовать для дальнейших расчётов количественных характеристик факторов, оказывающих влияние на различные социально-экономические процессы. Такой подход апробировали и представили в результатах исследований М.Б. Табачникова [10], Д.Ю. Трещевский, С.Н. Папин, Е.О. Пенина [11], опубликованы в ряде наших публикаций, в том числе в соавторстве с другими исследователями [12–14]. В нашем исследовании значения индексов нечёткости использованы для получения интегральных показателей, отражающих влияние каждого фактора (возможности или угрозы) по формуле 1.

$$I_{io} = \frac{\bar{F}_{nfs} \cdot \bar{F}_{npo}}{1 + M_{ifs} \cdot M_{ipo}}, \quad (1)$$

где: I_{io} – интегральный показатель влияния фактора (единицы = баллы во второй степени); i – факторы; n – количество факторов (ед.);

fs – сила влияния фактора (баллы); po – вероятность реализации фактора (баллы); $\bar{F}_{nfs}$ – среднее значение оценок силы влияния фактора (баллы); $\bar{F}_{npo}$ – среднее значение вероятности реализации фактора (баллы),

M_{ifs} – индекс нечёткости оценок силы влияния фактора (ед.),

M_{ipo} – индекс нечёткости оценок вероятности реализации фактора (ед.).

Интерпретация значимости интегрального показателя: 20,0 баллов и выше – очень высокая; 17,5–19,99 – высокая; 15,0–17,49 – средняя; ниже 15,0 – низкая.

Для определения относительной значимости возможностей и угроз для каждой из них рассчитаны индексы оценки. При этом максимальное значение (1,0) присваивается возможности или угрозе, имеющей наибольшее значение интегрального показателя независимо от его абсолютного значения. Остальные оценены в долях единицы по формуле 2.

$$N_{ioi} = \frac{\bar{I}_{ioi}}{\bar{I}_{io\max}}, \quad (2)$$

где: N_{ioi} – индекс оценки i -й возможности, угрозы; $\bar{I}_{ioi}$ – интегральный показатель соответствующей возможности, угрозы; $\bar{I}_{io\max}$ – максимальное значение интегрального показателя возможности или угрозы.

В результате расчётов получены шесть матриц экспертных оценок, содержащих следующие параметры каждой возможности и угрозы: средние значения силы влияния и вероятности их реализации, индексы нечёткости, интегральные показатели, индексы оценки. Наиболее значимые позиции, отражённые в данных матрицах, представлены ниже в табличной и текстовой формах.

Результаты и дискуссия. Результаты оценок возможностей и угроз работодателями приведены в *таблицах 1, 2*. Аналогичные расчёты проведены для обработки анкет преподавателей и студентов. Мнения работодателей мы рассматриваем как базовые, остальных экспертов – как вспомогатель-

Таблица 1

Оценка возможностей, предоставляемых студентам вузов дистанционным обучением

Table 1

Evaluation of opportunities offered to university students by distance learning

Возможности, предоставляемые дистанционным обучением	Интегральный показатель (ед.)	Индекс оценки (ед.)
1. Повышение уровня компьютерной грамотности	16,45	1,00
2. Возможность учиться без помех для основной деятельности	16,17	0,98
3. Возможность выбирать время и темп обучения	12,10	0,74
4. Возможность обучаться в нескольких вузах	11,17	0,68
5. Приобретение навыков работы в удалённом режиме	10,84	0,66
6. Опыт организации трудовой деятельности и обучения одновременно	12,62	0,77
7. Повышение мотивации осваивать компетенции, необходимые для трудовой деятельности	13,50	0,82
8. Развитие способности работать с повышенной интенсивностью	12,65	0,77
9. Повышение учебной и научной самостоятельности	14,03	0,85
10. Повышение мотивации к обучению	10,52	0,64
11. Возможность учиться в свободное время	12,41	0,75
12. Интерактивность обучения, за счёт чего повышается возможность оценки	14,31	0,87
13. Активное вовлечение в диалоговое взаимодействие с преподавателями и коллегами	10,76	0,65
14. Возможность обучения при нахождении в любой географической точке	15,39	0,94

ные, позволяющие сопоставить оценки экспертных групп. Данные вспомогательных групп не представлены в статье в полном объёме, но используются в процессе анализа результатов основной группы.

Анализ представленных в таблице 1 данных и результатов обработки анкет преподавателей и студентов позволяет сделать следующие выводы:

- ни одна из возможностей не оценена работодателями как очень высокая или высокая;
- на среднем уровне оценены только три возможности;
- наиболее значимая из них – повышение уровня компьютерной грамотности. Эта возможность у преподавателей – вторая по значимости, но уровень оценки несколько ниже среднего. Студенты считают её самой значимой, но уровень значимости – средний (интегральная оценка – 16,93, индекс оценки – 1,00);
- вторая по значимости – возможность учиться без помех для основной деятельности. Преподаватели считают её наиболее значимой, но оценка – средняя (интегральный показатель – 15,55, индекс оценки –

1,00). Студенты считают эту возможность второй по значимости (индекс оценки – 0,99), а абсолютное значение – ниже среднего (интегральный показатель – 14,84).

– третья по значимости возможность – обучение в любой географической точке. Преподаватели оценивают её как низкую: интегральный показатель – 12,76, хотя индекс оценки довольно высок – 0,82. Студенты оценили влияние данной возможности как среднее (интегральный показатель – 16,00, индекс оценки – 0,95).

Как видим, в целом мнения различных экспертных групп в отношении наиболее значимых с точки зрения работодателей возможностей довольно близки. Оценки угроз дистанционного обучения работодателями значительно выше (Табл. 2).

Анализ данных таблицы 2 и результатов обработки анкет преподавателей и студентов позволяет сделать следующие выводы:

- в целом работодатели и иные группы экспертов оценили угрозы гораздо выше, чем возможности, в том числе работодатели оценили четыре угрозы как имеющие очень высокую значимость;

Таблица 2

Оценка угроз, связанных с дистанционным обучением, для студентов

Table 2

Evaluation of threats associated with distance learning for students

Угрозы, связанные с дистанционным обучением	Интегральный показатель (ед.)	Индекс оценки (ед.)
1. Снижение уровня авторитета руководителей	13,93	0,62
2. Ограниченное развитие коммуникационных навыков	20,51	0,91
3. Недостаток практических навыков	22,44	1,00
4. Преобладание «знаниевых» компетенций в ущерб умениям	21,21	0,95
5. Слабая реализация воспитательных функций обучения	14,13	0,63
6. Повышенный уровень формализации обучения	15,85	0,71
7. Снижение внимательности и усидчивости	19,88	0,89
8. Снижение эмоциональной составляющей обучения	19,34	0,86
9. Ухудшение физического состояния обучаемых	20,94	0,93
10. Отрицательное влияние на мелкую моторику рук и некоторые функции головного мозга	15,66	0,70
11. Снижение качества передачи информации из-за недостаточного владения преподавателями компьютерными технологиями	19,97	0,89
12. Невозможность отследить темп усвоения знаний	18,79	0,84
13. Утомляемость обучаемых в процессе работы с видеoinформацией	11,74	0,52
14. Возможность использовать «чужие» результаты работы	15,73	0,70

– наиболее высоко оценены: недостаток практических навыков и преобладание «знаниевых» компетенций в ущерб умениям. Несмотря на некоторые нюансы в звучании этих угроз, речь идёт о явно выраженной неспособности дистанционного обучения обеспечить получение практических знаний. Эти угрозы преподаватели и студенты считают разными и оценивают недостаток практических навыков как угрозу высокого уровня, а преобладание «знаниевых» компетенций – среднего уровня;

– высоко оценена работодателями угроза ухудшения физического состояния обучаемых (интегральная оценка – 20,94; индекс оценки – 0,93). Эта угроза оценена как наиболее высокая и преподавателями, и студентами (интегральные оценки – соответственно 22,8 и 18,89; индексы оценки в обоих случаях – 1,00);

– четвёртая из очень высокозначимых угроз – ограниченное развитие коммуникационных навыков (интегральная оценка – 20,51; индекс оценки – 0,91). Интересно, что она получила столь высокую оценку только у работодателей, преподаватели и студенты оценивают её ниже среднего уровня, индексы оценки невелики (соответственно 0,65 и

0,77). Из этого можно сделать вывод не только о значимости угрозы, но и о заниженных оценках такого важного с точки зрения работодателей параметра подготовки студентов, как коммуникационные навыки.

Представляет интерес оценка угроз, связанных в большей степени с процессом обучения, чем с его результатами. Так, высокий уровень значимости присвоен работодателями снижению внимательности и усидчивости. Преподаватели оценили угрозу на низком уровне (12,90), индекс оценки составил всего 0,57. Даже студенты оценили угрозу выше – значимость низкая (14,29), но индекс оценки довольно высокий (0,76).

Угроза снижения эмоциональной составляющей обучения получила высокую оценку работодателей при довольно высоком индексе оценки (0,86). Студентами угроза оценена на одном из самых высоких уровней: интегральная оценка – 18,37, индекс оценки – 0,97. Только у преподавателей уровень оценки угрозы оказался средним и малозначимым на фоне остальных угроз (интегральная оценка – 17,41; индекс оценки – 0,76). Как видим, роль преподавателей как носителей эмоци-

ональной составляющей процесса обучения ими самими, как и во многих иных случаях, недооценивается. На это необходимо обратить внимание при организации обучения как в очной, так и в дистанционной форме.

Угрозу снижения качества передачи информации из-за недостаточного владения преподавателями компьютерными технологиями работодатели оценили высоко. Преподаватели – по непонятным причинам, низко: интегральная оценка – 14,83, индекс оценки – 0,65. Косвенно это свидетельствует о том, что преподаватели завышают самооценку в этой области профессиональной деятельности. Студенты оценили эту угрозу как среднюю: интегральная оценка – 15,10, индекс оценки – 0,80.

Закрывает перечень угроз, имеющих, по мнению работодателей, высокую значимость, невозможность отследить темп усвоения знаний. С точки зрения преподавателей и студентов угроза имеет среднюю значимость.

Заключение

Итак, проведённое исследование позволяет сделать ряд выводов, существенных для дистанционного и очного обучения.

С точки зрения каждой группы экспертов, дистанционное обучение предоставляет студентам ограниченный перечень возможностей. Прежде всего – повышение уровня компьютерной грамотности. В отношении этой возможности мнения экспертов практически однозначны. Из этого необходимо сделать и другой вывод: освоение компьютерных технологий необходимо усилить и при очной форме обучения. Не стоит полагаться на владение ими «по умолчанию». То же необходимо отметить и в отношении преподавательского состава.

Возможность учиться без помех для основной деятельности и в различных географических точках работодатели считают значимой. Преподаватели и студенты оценивают её гораздо ниже, из чего следует определённый разрыв в понимании необходимых навыков будущего работника представите-

лями высшей школы и бизнеса. Надо полагать, что условия пандемии уже поставили работодателей в условия, когда способность работать в удалённом режиме стала важной компетенцией работника.

Перечень угроз дистанционного обучения, имеющих очень высокую и высокую значимость, гораздо шире, чем возможностей. В первую очередь, все группы экспертов единодушно отметили негативное влияние данной формы обучения на здоровье обучающихся. Следовательно, необходима разработка принципиально новых методических приёмов, позволяющих целенаправленно проводить мероприятия, компенсирующие недостаток физической активности у студентов не только в период вынужденной изоляции, но и в условиях очного обучения.

Угроза снижения уровня практических знаний – очень высокая или высокая в оценках всех экспертных групп. Вывод для любой формы обучения – ориентация на получение практических навыков. Это достаточно сложная задача, требующая высокого уровня согласованности действий бизнес-структур и высшей школы. Для условий дистанционного обучения система взаимодействия практически не имеет теоретического и методического обоснования.

Литература

1. Лафионова В.А., Семенова Т.В., Мурзаханова Е.М., Дайнеко Л.В. Экономические аспекты вынужденного перехода на дистанционное обучение, или какую цену заплатили вузы за дистант // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 138–157. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-138-157
2. Лазарева О.П., Мороз Н.А. Дистанционное обучение в условиях пандемии: мнение преподавателей и студентов вуза // Siberian Socium. 2021. Т. 5. № 1 (15). С. 50–67. DOI: 10.21684/2587-8484-2021-5-1-50-67
3. Пшеунова А.И., Кубанова М.Я. Особенности организации электронного обучения в вузе в условиях дистанционного образования // Известия Северо-Кавказской государственной академии. 2020. № 4 (26). С. 3–9. URL: https://ncsa.ru/upload/images/news/doc_2021-03-11_09-12-54.pdf (дата обращения 09.12.2021).

4. Багдасарова Н.А., Чмыхова Е.В., Богданов В.И. Психологические аспекты дистанционного образования // *Инновации в образовании*. 2003. № 5. С. 78–91. URL: https://edit.muh.ru/mags_innov/ (дата обращения: 09.12.2021).
5. Блоховцова Г.Г., Маликова Т.А., Симоненко А.А. Перспективы развития дистанционного обучения // *Новая наука: стратегии и векторы развития: Международное научное периодическое издание по итогам Международной научно-практической конференции (Ижевск, 19–21 мая 2016 г.)*. Ч. 3. АМИ, 2016. С. 89–92.
6. Кларк Э. Дистанционное обучение: способ преуспеть // *Новые технологии и формы обучения*. 2007. № 5(7). С. 52–59. URL: elibrary_16536400_18641793.pdf / (дата обращения: 09.12.2021).
7. Кузьмина Л.В. Преимущества и недостатки дистанционного обучения // *Вестник Московского университета МВД России*. 2012. № 1. С. 8–10. URL: elibrary_17707952_68453805.pdf (дата обращения 09.12.2021).
8. Танцура Т.А. Аспекты дистанционного обучения в современных условиях // *Мир науки, культуры, образования*. 2020. № 2 (81). С. 355–358. DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00326
9. Шатуновский В.А., Шатуновская Е.А. Организация учебного процесса дистанционной и дистанционно-очной формы // *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2014. № 2 (163). С. 177–182. URL: http://vestnik.osu.ru/2014_2/33.pdf
10. Табачникова М.Б. Управление изменениями социально-экономической и институциональной среды региона. Проектный подход. Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2017. 194 с
11. Treshchevskiy D.Y., Papin S.N., Penina E.O. Innovation Risks in the Region – Expert Analysis // *Advances in Economics, Business and Management Research*. Vol. 85. 2-nd International Conference on Economy, Management and Entrepreneurship (ICOEME 2019). Atlantis Press, 2019. P. 311–315.
12. Endovitsky D.A., Tabachnikova M.B., Treshchevsky Yu.I. Analysis of the economic optimism of the institutional groups and socio-economic systems // *ASERS. Journal of Advanced Research in Law and Economics*. 2017. Vol. VII. Issue 6 (28). P. 1745–1752. DOI: <http://dx.doi.org/10.14505/jarle>
13. Risin I.E., Treshchevsky Y.I., Tabachnikova M.B., Franovskaya G.N. Public Authorities and Business on the Possibilities of Region's Development. In: Popkova E. (Ed.). *Overcoming Uncertainty of Institutional Environment as a Tool of Global Crisis Management. Contributions to Economics*. Springer, Cham, 2017. P. 55–62. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-60696-5_8
14. Treshchevsky Yu.I., Voronin V.P., Tabachnikova M.B., Franovskaya G.N. Economic and Statistical Analysis in Evaluating the Perspectives of Structural Changes of Regions' Economy // *Advances in Intelligent Systems and Computing*. Springer International Publishing AG. Cham, Switzerland, 2018. P. 521–529. DOI: doi.org/10.1007/978-3-319-75383-6
15. Коньшьева Л.К., Назаров Д.М. Основы теории нечётких множеств : учебное пособие. СПб. : Питер, 2011. 192 с. ISBN 978-5-459-00735-0.

Статья поступила в редакцию 25.05.21

После доработки 29.11.21

Принята к публикации 09.12.21

References

1. Larionova, V.A., Semenova, T.V., Murzakhanova, E.M., Daineko, L.V. (2021). Economic Aspects of Forced Transition to Distance Learning, or What Price Universities Paid for Distance Learning. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 138–157, doi: 10.17323/1814-9545-2021-1-138-157 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Lazareva, O.P., Moroz, N.A. (2021). Distance Learning in Pandemic Conditions: Opinion of Teachers and Students. *Siberian Socium*. Vol. 5, no. 1 (15), pp. 50–67, doi: 10.21684/2587-8484-2021-5-1-50-67 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Pcheunova, L.I., Kubanova, M.Y. (2020). Peculiarities of Organizing E-Learning in University under Distance Education. *Izvestiya Severo-Kavkazskoi gosudarstvennoi akademii = Proceedings of the North Caucasus State Academy*. No. 4 (26), pp. 3–9. Available at: https://ncsa.ru/upload/images/news/doc_2021-03-11_09-12-54.pdf (accessed 09.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).

4. Bagdasarova, N.A., Chmykhova, E.V., Bogdanov, V.I. (2003). Psychological Aspects of Distance Education. *Innovatsii v obrazovanii* = *Innovations in Education*. No 5. P. 78-91. URL: https://edit.muh.ru/mags_innov/ (accessed 09.12.2021) (In Russ.).
5. Blokhovtsova, G.G., Malikova, T.L., Simonenko, A.A. (2016). Prospects for Distance Learning. *Novaya nauka: strategii i vektory razvitiya* [New Science: Strategies and Development Vectors: Proc. Int. Conf., Izhevsk, 2016, May 19–21]]. Agency of International Research Publ., pp. 89-92. (In Russ.).
6. Clark, E. (2007). Distance Learning: A Way to Succeed. *Novye tekhnologii i formy obucheniya* [New Technologies and Forms of Learning]. No. 5 (7), pp. 52-59. (In Russ.).
7. Kuzmina, L.V. (2012). The Advantages and Disadvantages of Distance Learning. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii* = *Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*. No. 1, pp. 8-10. Available at: elibrary_17707952_68453805.pdf (accessed 09.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
8. Tantsura, T.A. (2020). Aspects of Distance Learning in Modern Conditions. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* = *World of Science, Culture, Education*. No. 2 (81), pp. 355-358, doi: 10.24411/1991-5497-2020-00326 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Shatunovsky, V.L. (2014). Organization of Educational Process of Distance and Distance and Correspondence Form. *Vestnik orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta, RGU nefti i gaza imeni I. M. Gubkina* = *Vestnik of Orenburg State University*. No. 2 (163), pp. 177-182. Available at: http://vestnik.osu.ru/2014_2/33.pdf (accessed 09.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
10. Tabachnikova, M.B. (2017). *Upravlenie izmeneniyami sotsial'no-ekonomicheskoi i institutsional'noi sredy regiona. Proektnyi podkhod* [Management of Changes in the Socio-Economic and Institutional Environment of the Region. Project Approach]. Voronezh : Voronezh State Pedagogical Univ. Pub., 194 p. (In Russ.).
11. Treshchevskiy, D.Yu., Papin, S.N., Penina, E.O. (2019). [Innovation Risks in the Region – Expert Analysis]. *Advances in Economics, Business and Management Research*. Vol. 85. 2nd International Conference on Economy, Management and Entrepreneurship (ICOEME 2019). Atlantis Press, pp. 311-315.
12. Endovitsky, D.A., Tabachnikova, M.B., Treshchevsky, Yu.I. (2017). Analysis of the Economic Optimism of the Institutional Groups and Socio-Economic Systems. *ASERS. Journal of Advanced Research in Law and Economics*. Vol. VII, issue 6 (28), pp. 1745-1752, doi: <http://dx.doi.org/10.14505/jarle>
13. Risin, I.E., Treshchevsky, Yu.I., Tabachnikova, M.B., Franovskaya, G.N. (2017). Public Authorities and Business on the Possibilities of Region's Development. In: Popkova, E. (Ed). *Overcoming Uncertainty of Institutional Environment as a Tool of Global Crisis Management. Contributions to Economics*. Springer, Cham. P. 55-62, doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-60696-5_8
14. Treshchevsky, Yu.I., Voronin, V.P., Tabachnikova, M.B., Franovskaya, G.N. (2019). Economic and Statistical Analysis in Evaluating the Perspectives of Structural Changes of Regions' Economy. *Advances in Intelligent Systems and Computing*. Springer International Publishing AG. Cham, Switzerland, pp. 521-529, doi.org/10.1007/978-3-319-75383-6
15. Konyshcheva, L.K., Nazarov, D.M. (2011). *Osnovy teorii nechetkikh mnozhestv : uchebnoe posobie* [Fundamentals of Fuzzy Sets Theory : Tutorial]. St.-Petersburg : Peter Publ., 2011. 192 p. ISBN: 978-5-459-00735-0

The paper was submitted 25.05.21

Received after reworking 29.11.21

Accepted for publication 09.12.21

Особенности профессиональной рефлексии участников олимпиады «Я – профессионал»

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-98-119

Белолуцкая Анастасия Кирилловна – канд. психол. наук, BeloluckayaAK@mgpu.ru

Криштофик Ирина Сергеевна – канд. пед. наук, доцент, KrishtofikIS@mgpu.ru

Мкртчян Вардигул Аргамовна – мл. научный сотрудник, MkrtchyanVA@mgpu.ru

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

Адрес: 129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4

Аннотация. В статье представлены результаты исследования особенностей профессиональной рефлексии будущих учителей – участников олимпиады «Я – профессионал». Результаты участников олимпиады рассматриваются в контексте сформированности их профессиональной педагогической рефлексии. Исследование строится с опорой на представления о трёх функциях рефлексии: исследование, критика и перепроектирование; о трёх типах рефлексии: проспективная, ситуативная, ретроспективная; об универсальных компетенциях учителя: познания, взаимодействия с другими людьми, взаимодействия с собой. Исследование особенностей профессиональной рефлексии студентов осуществлялось в 2021 г. в период проведения олимпиады «Я – профессионал» в рамках трёх этапов: 1) планирование/конструирование участниками учебного занятия; 2) самооценка/рефлексия участников сразу после завершения занятия; 3) групповая рефлексия участников на специально организованных семинарах. Выборка (N = 261) включала обучающихся из университетов г. Москвы и других российских регионов. Применялись методы анкетирования, контент-анализа, кейс-стади, фокус-групп, анализа видеоматериалов, наблюдения. В результате выявлены такие особенности рефлексии студентов, как противоречивость целеполагания и определения необходимых условий и средств при планировании учебного занятия; склонность переоценивать свои сильные профессиональные стороны и не замечать недостаточно сформированные компетенции; склонность преувеличивать значение технической стороны дела; недопонимание профессионального педагогического языка на фоне интуитивно адекватного понимания многих педагогических и психологических феноменов и др. С практической точки зрения полученные результаты позволяют выделить область профессиональных дефицитов будущих учителей и задать фокус более тщательной проработки оценочных, критических и других сложных мыслительных навыков, необходимых для осуществления профессиональной рефлексии. В связи с этим становятся значимыми рефлексивно-аналитические и рефлексивно-проектировочные форматы работы как в учебном процессе, так и в практической подготовке будущих учителей.

Ключевые слова: участники олимпиады «Я – профессионал», педагогическая рефлексия, конструирование учебного занятия, планируемые результаты обучающихся, универсальные компетенции, профессиональные дефициты, критическое мышление, креативность

Для цитирования: Белолуцкая А.К., Криштофик И.С., Мкртчян В.А. Особенности профессиональной рефлексии участников олимпиады «Я – профессионал» // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 1. С. 98–119. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-98-119

Features of Professional Activity Reflection of the Olympiad “I Am a Professional” Participants

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-98-119

Anastasia K. Belolutsкая – Cand. Sci. (Psychology), , BeloluckayaAK@mgpu.ru

Irina S. Krishtofik – Cand. Sci. (Education), KrishtofikIS@mgpu.ru

Vardigul A. Mkrtchyan – Research Fellow, MkrtchyanVA@mgpu.ru

Moscow City University, Moscow, Russia

Address: 4, 2nd Sel'skokhozyaystvennyy proyezd, Moscow, 129226, Russian Federation

Abstract. The article presents the results of a study about the features of pre-service teachers' professional reflection. The average statistical results of the pre-service teachers who were the participants of the Olympiad “I am a professional” are considered in the context of students' professional pedagogical reflection development. The research is based on the concept of three reflection functions: research, criticism and redesign, three types of reflection: prospective, situational, retrospective, the universal competences of a teacher: cognition skills, interaction skills, self skills. The study about the features of students' professional reflection was carried out in 2021 during the period of the Olympiad “I am a professional” in the framework of three stages: planning/design, self-assessment/reflection, delayed group reflection. The sample included 261 students from universities in Moscow and other Russian regions, and 78 independent experts among acting school teachers. The methods of questioning (oral and written), content analysis, case studies, focus groups, video analysis, observation were used. As a result, the following features of students' reflection were revealed, such as: the contradictory nature of goal-setting and the determination of the necessary conditions and means when planning a lesson; the tendency to overestimate their professional strengths and not notice insufficiently formed competencies; the tendency to give exaggerated importance to the technical aspects; misunderstanding of the professional pedagogical language against the background of an intuitively adequate understanding of many pedagogical and psychological phenomena, etc. From a practical point of view, the results obtained make it possible to identify the area of professional deficiencies of pre-service teachers and set the focus for a closer examination and more thorough extensive study of evaluative, critical and other complex thinking skills, which provide a thorough professional reflection. In this regard, reflective-analytical and reflective-design work formats become significant both in the educational process and in the practical training of pre-service teachers.

Keywords: pedagogical reflection, pre-service teachers, Olympiad “I am a professional”, universal competencies, professional deficits, lesson design, critical thinking, creativity

Cite as: Belolutsкая, А.К. Krishtofik, I.S., Mkrtchyan, V.A. (2022). Features of Professional Activity Reflection of the Olympiad "I Am a Professional" Participants. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 1, pp. 98-119, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-98-119 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В последние годы в вузах нашей страны интенсивно развивается такое явление, как профессиональные конкурсы, олимпиады и чемпионаты, участвуя в которых студенты получают возможность не только состязаться в уровне профессиональной подготовки, проверить свои силы, продемонстрировать способности и достижения, но и получить опыт профессиональных проб, общения, осмысления ошибок и побед. В Московском городском педагогическом университете существует многолетний опыт проведения таких ежегодных всероссийских профессиональных конкурсов для будущих учителей, как вузовский чемпионат Worldskills, студенческая олимпиада «Я – профессионал» и др. Самым массовым из них является олимпиада «Я – профессионал», в которой принимают участие студенты из различных педагогических вузов нашей страны. В качестве независимых экспертов, осуществляющих оценивание на практическом этапе олимпиады, выступают опытные учителя, работающие в школе. Анализ результатов олимпиады позволяет не только определить среднестатистический уровень сформированности профессиональных компетенций, но и выявить сильные и слабые стороны в подготовке будущих учителей.

В 2021 г. олимпиада прошла в онлайн-формате, включая традиционное задание полуфинала – проведение модельного учебного занятия. Авторы статьи, являясь разработчиками технологии и процедуры проведения олимпиады «Я – профессионал» и непосредственно участвуя в её организации и проведении, обратили внимание на то, что, во-первых, многие участники олимпиады при планировании учебного занятия (что фиксируется на этапе подачи заявки на участие) не обращают внимания на рас-

согласованность основных элементов своего модельного занятия, таких как запланированные результаты с технологией обучения, организационные формы с дидактическими средствами и т.п. Во-вторых, при проведении занятия будущие учителя отдают предпочтение фронтальной форме с вертикальным взаимодействием «учитель – группа учеников», практически не применяя такие интерактивные формы организации процесса обучения, как дискуссия, игра, исследование. В-третьих, часто они не могут перестроить ход занятия в ответ на изменение ситуации, например, в связи с неожиданным вопросом обучающихся, либо когда ученики не могут ответить на вопрос учителя и занятие «заходит в тупик».

С нашей точки зрения, подобные ситуации говорят о том, что, профессиональная подготовка к такой сложной деятельности, каковой является работа учителя, требует особого рефлексивного подхода [1]. В этом утверждении мы опираемся в том числе на позицию В.Д. Шадрикова и С.С. Кургияна, которые в своём исследовании рефлексии деятельности, направленном на разработку её диагностики через оценку конструктов психологической функциональной системы деятельности, отмечают, что рефлексия присутствует в формировании всех компонентов функциональной системы деятельности, включая её цели, внутренние и внешние средства и условия, процессы принятия решения, план и ход реализации действий, промежуточные и итоговые результаты, позволяя представить данный процесс как системогенез деятельности [2]. Это означает, что профессиональная подготовка будущих учителей, чья деятельность будет связана с планированием учебных занятий, осуществлением педагогических действий по плану, принятием решений в нестандартных си-

туациях, анализом и оценкой полученных результатов и т.п., нуждается в применении способов, направленных на развитие профессиональной рефлексии.

Согласно современным исследованиям проблем развития профессиональной деятельности, эффективность выполнения субъектом своей деятельности выражается в развитости его рефлексии по отношению к отдельным конструктам этой деятельности [3]. Изменения в деятельности приводят к развитию рефлексии, а развитие рефлексии ведёт к совершенствованию деятельности. С точки зрения Н.Г. Алексеева, предметом рефлексии является деятельность субъекта, а основной функцией – возвращение к ситуации затруднения в деятельности [4]. В этом контексте Г.П. Щедровицкий выделяет три функции рефлексии: исследование, критику и перепроектирование (перенормирование). *Исследование* – реконструкция ситуации затруднения, построение представления о том, что произошло. *Критика* – выявление причины затруднения и её развёртывания во времени. *Перепроектирование* – трансформация способа действия так, чтобы новое действие произошло без затруднений [5].

Влияние педагогической рефлексии на качество профессиональной деятельности педагога изучается как актуальная проблема в ряде отечественных и зарубежных исследований. И.Ю. Шустова, исследуя значение рефлексии в профессиональной деятельности педагога, под педагогической рефлексией понимает сложный психологический феномен, проявляющийся в способности учителя входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как её субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки эффективности деятельности для развития личности ученика [6; 7]. Так понимаемую рефлексией отечественные психологи и педагоги исследуют как инструмент регулирования взаимодействия ребёнка и взрослого, творящего зону ближайшего развития в

учебном процессе [8], фактор эффективности формирования социального интеллекта учащихся [9], личностно-рефлексивный аспект формирования решения творческих задач [10].

В педагогике и психологии высшей школы организованную рефлекссию студентов изучают как педагогический феномен, связанный с их личностным ростом и развитием профессиональных компетенций, как необходимое условие профессиональной подготовки будущих учителей. Так, педагогическая рефлексия в концепции Б.З. Вульфо-ва – это основа формирования методологической культуры учителя. Автор определяет профессиональную рефлекссию будущего педагога как соотнесение себя, возможностей своего Я с тем, чего требует избранная профессия, в том числе с существующими о ней представлениями [11], но не показывает деятельностный механизм переноса такой экзистенциальной самооценки непосредственно в процесс профессиональной подготовки учителя.

Многие исследователи рассматривают рефлексивную компетентность как необходимое условие подготовки студентов к профессиональной педагогической деятельности. Например, Ю.В. Кушеверская определяет компонентный состав рефлексивной компетентности: когнитивный (знания о рефлексии), операциональный (рефлексивные умения и навыки), личностный компоненты (рефлексивность как значимое личностное качество) [12]. Исследователь подробно описывает, каким должно быть содержание каждого компонента, но не определяет пути и способы их выявления, оценки и развития в профессиональной подготовке учителя.

Ряд авторов рассматривают рефлексию в инструментальном ключе в качестве средства решения учителем конкретной профессиональной задачи, которым необходимо вооружить студента. Так, М.В. Погодаева и Т.Ф. Ушева, раскрывая роль рефлексии в профессиональном становлении педагога,

описывают опыт применения рефлексивно-го подхода в организации образовательного процесса, который направлен на формирование рефлексии как компонента культуры безопасности учителя. Критерием качества профессиональной подготовки будущего педагога при этом становится сформированность у него рефлексии, с помощью которой он сможет внедрять в педагогическую практику идеи безопасной жизни в окружающем мире. В качестве наиболее эффективного средства формирования рефлексивных умений студентов предлагается формирующее оценивание их учебных достижений, понимаемое как диагностическое использование оценивания с целью обеспечения обратной связи между преподавателем и студентом [13]. При этом авторы не выходят за рамки процесса обучения и не рассматривают такой возможности, например, в рамках педагогической практики.

Учитывая особенности современной образовательной ситуации, связанной прежде всего с изменением роли учителя в учебном процессе, персонализацией и индивидуализацией учебной деятельности обучающихся, изменением содержания образования, его цифровизацией, сменой организационных форм обучения (онлайн- и гибридные форматы и т.п.), современная педагогика и психология высшей школы, в частности исследования в области профессиональной подготовки будущих учителей, нацелены на поиск современных эффективных методов формирования и развития рефлексии в структуре профессиональной компетентности будущих педагогов.

В этом контексте зарубежные исследования фокусируются на таких идеях, как содержательная проработка программ профессионального развития, ядром которых является рефлексия и механизмы её целенаправленного развития в деятельности педагога [14], дискуссионные форматы организации рефлексии на этапе подготовки и планирования предстоящей деятельности с акцентом на профессиональной идентич-

ности в дискурсе учителей, ориентированном в будущее [15], рефлексия как базовый процесс в педагогическом образовании [16]. Можно встретить достаточно много исследований, предметом которых является процесс осознания своей профессиональной идентичности и способы саморазвития будущих учителей на этапе первичной профессиональной социализации в университете [17]. Предметом исследований также является организация рефлексии как инструмента оценки результативности профессиональной деятельности в свете профессионального развития педагогов, включая этап профессиональной подготовки [18; 19]. Ряд исследований посвящены применению новых способов и средств рефлексии, направленной на повышение самооэффективности учителя и ученика [20; 21].

Отечественные исследования в области формирования и становления рефлексии будущих педагогов фокусируются на двух аспектах: первый связан с моделированием процесса обучения, в котором присутствует специально организованная рефлексия студентов; второй нацелен на поиск дидактических средств, развивающих рефлексивную составляющую профессиональной компетентности будущих педагогов. Примером моделирования может служить ряд исследований, где эффективным способом решения проблемы развития рефлексивных компетенций студентов является применение рефлексивно-деятельностных моделей и технологий обучения, включающих учебные спецкурсы и спецпрактикумы по психологии рефлексии, базирующиеся на тренингах по развитию профессионального самопознания и самосознания [22–25]. Но исследовательский фокус при этом, как правило, наводится на самоанализ личностных проблем специалиста, становление его профессиональной идентичности, признаки рефлексии личности в контексте её профессионального саморазвития, а механика учебного процесса как предмет рефлексии педагога остаётся на периферии исследования. При-

мером инструментального исследования может служить разработка В.В. Марики и Е.Е. Михайловой, которые различают три типа рефлексии: личностную, межличностную и предметно-функциональную. Они выделяют в деятельности особый рефлексивный этап, как правило, следующий за выполнением основной предметной деятельности. В качестве средства формирования и становления рефлексии предлагается заполнение таблиц с рефлексивными вопросами, написание эссе, создание портфолио [26]. Несомненный плюс данных инструментов формирования рефлексии состоит в том, что студент должен оформлять свои мысли в письменном виде, очевидный минус – в том, что процедура рефлексии осуществляется постфактум, за пределами деятельности, при этом теряется деятельностная энергетика ситуации, её смыслонаполненность и, как следствие – глубина осознания.

Сделать предметом рефлексии ситуацию профессиональной деятельности в процессе подготовки будущих педагогов возможно только в рамках прохождения студентами активной педагогической практики. Очевидно также, что этого опыта недостаточно для развития профессиональной рефлексии, а значит, в процессе обучения необходимо проводить систематическую работу в этом направлении. Более того, очень важно сделать предметом рефлексии не только затруднительные ситуации в деятельности, но и, по возможности, всю систему педагогических действий, осуществляемых студентом в различных ситуациях практических проб, в том числе с применением имитационного моделирования, мыслительного экспериментирования с дидактическими средствами и другими инструментами профессиональной педагогической деятельности. В этой связи для нашего исследования мы решили организовать работу по выявлению и развитию профессиональной рефлексии в полном цикле подготовки и участия студентов в олимпиаде «Я – профессионал».

Для нашего исследования важно понимание того, что рефлексия может по-разному осуществляться в различных ситуациях деятельности, развёртывающейся во времени, и здесь применима типология А.В. Карпова, который различает три типа рефлексии в зависимости от функции, которую она выполняет во времени: проспективная, ситуативная, ретроспективная [27]. *Проспективная* рефлексия обращена в будущее, осуществляется в процессе планирования, проектирования, конструирования деятельности; для неё в большей степени характерна исследовательская функция. *Ситуативная* рефлексия осуществляется непосредственно в момент выполнения деятельности, может артикулироваться в момент её завершения; в ней не присутствует функция исследования, анализа действий в ситуации, а также функция критики действий (например, не обеспечивающих достижение запланированного результата). *Ретроспективная* рефлексия обращена к прошлому опыту деятельности, связана с оценкой её результатов, поиском причин успехов и неудач.

Мы строили свою работу на основе методологических представлений о рефлексии как механизме остановки в деятельности и возвращения к ситуации затруднения, где предметом рефлексии является деятельность самого субъекта. Наш исследовательский подход, нацеленный на выявление особенностей профессиональной рефлексии студентов на разных этапах участия в олимпиаде, учитывал также процесс развёртывания различных типов рефлексии во времени как бы параллельно деятельности. При этом предметом рефлексии студентов являлись их профессиональные педагогические действия, которые рассматривались через призму универсальных компетенций. Основные вопросы, на которые требовалось дать ответ в результате исследования: каковы особенности профессиональной рефлексии студентов? Каковы возможные способы организации деятельностной рефлексии в целомном

цикле участия студентов в олимпиаде «Я – профессионал»?

Цель и задачи исследования

Основная цель исследования состояла в выявлении особенностей профессиональной рефлексии студентов – будущих учителей в ходе выполнения ими олимпиадного задания по подготовке и проведению дистанционного учебного занятия. В занятии принимали участие волонтеры, выполнявшие роль обучающихся.

Для достижения поставленной цели было необходимо выявить особенности рефлексивных представлений участников олимпиады на следующих этапах:

- планирование/ конструирование студентом учебного занятия (перспективная рефлексия);
- самооценка студента сразу после завершения занятия (ситуативная рефлексия);
- групповая рефлексия на специально организованных семинарах (ретроспективная рефлексия).

Материалы и методы

Исследование проводилось с февраля по июнь 2021 г. в период студенческой олимпиады «Я – профессионал» и в течение нескольких последующих недель. Олимпиада проходила на базе Московского городского педагогического университета. Выборка включала 261 обучающегося из педагогических университетов г. Москвы и других российских регионов (Санкт-Петербурга и Ленинградской области, Нижнего Новгорода, Ярославля, Пскова, Саранска, Казани, Набережных Челнов, Красноярска, Омска, Новосибирска). Среди участников было 78 студентов МГПУ, что составило 30% от общего числа участников.

Методологическую базу нашего исследования составила идея о трёх функциях рефлексии (исследование, критика и перепроектирование) [5], и типология рефлексии А.В. Карпова (перспективная, ситуативная, ретроспективная) [27].

В качестве предмета специально организованной рефлексии участников олимпиады были определены их профессиональные действия, в основе которых лежат три универсальные компетенции [28]:

- компетентность познания (мышления): использование навыков мышления для решения профессиональной задачи, связанной с передачей учебного материала;
- компетентность взаимодействия с другими людьми: использование навыков коммуникации для решения профессиональной задачи, связанной с организацией коммуникативного взаимодействия школьников на занятии;
- компетентность взаимодействия с собой: использование навыков саморегуляции, самоорганизации (и других self-skills) для управления собой в процессе организации и проведения занятия.

В исследовании применялись такие методы, как анкетирование (устное и письменное), контент-анализ, кейс-стади, фокус-группы, анализ видеоматериалов, наблюдение.

На *первом этапе* осуществлялось исследование особенностей перспективной рефлексии участников олимпиады. Задача состояла в выявлении особенностей рефлексивных представлений студентов на этапе планирования/конструирования учебного занятия. Для её решения использовались анкета, которую студенты заполняли в рамках подачи заявки на участие в олимпиаде. Среди вопросов анкеты были следующие: название занятия (тема); цели занятия; задачи занятия; предполагаемый возраст обучающихся (класс); формы работы; вид занятия: предметное/ межпредметное/ метапредметное (*выбор из списка*); формат занятия: деловая игра/ ролевая игра/ дискуссия/ тренинг/ мозговой штурм/ мастер-класс/ исследование (*выбор из списка*); компетенции обучающихся, на развитие которых направлено занятие: критическое мышление/ креативность/ коммуникация/ кооперация (*выбор из списка*); результаты (чему должны научиться обучающиеся в результате занятия?).

С точки зрения работы с рефлексивными представлениями особенный интерес представляли следующие пункты: компетенции обучающихся, на развитие которых направлено занятие; цели, задачи; планируемые результаты. Эти пункты позволяют: а) судить о качестве целеполагания конкурсанта (зафиксировать субъективное представление о характеристиках ожидаемого результата); б) обнаружить логичность/противоречивость профессиональных представлений конкурсанта о том, как эти компоненты должны быть связаны между собой.

Второй этап – исследование особенностей ситуативной рефлексии участников олимпиады. Задачи: а) выявить рефлексивные представления участников олимпиады, основанные на самооценке сильных и слабых сторон, проявленных в ходе проведения занятия; б) сравнить рефлексивные представления студентов с рефлексивными замечаниями независимых экспертов (опрос экспертов). На этом этапе применялись такие инструменты, как рефлексивный лист участника, опрос экспертов, анализ видеозаписей модельных занятий.

Содержание вопросов было нацелено на выявление представлений студентов о продемонстрированных ими сильных сторонах и обнаружившихся профессиональных дефицитах в трёх универсальных компетенциях: работа с содержанием; работа и взаимодействие с людьми; самоорганизация (работа с собой).

Рефлексивные вопросы позволили решить несколько задач: а) зафиксировать представление участников о своих преимуществах и дефицитах; б) проявить, какие именно профессиональные действия находятся в фокусе их внимания, а какие кажутся им неважными; в) проанализировать, насколько те профессиональные характеристики (сильные или слабые), которые находятся в фокусе внимания участников, действительно являются определяющими для достижения запланированных образовательных результатов занятия.

Опрос экспертов был предназначен для выявления возможных разрывов между субъективными представлениями участников и объективными качественными характеристиками проделанной работы. Члены жюри – педагоги московских школ – давали оценку работы по определённым критериям и отвечали в свободной форме на вопросы, аналогичные тем, что задавались участникам в рефлексивном листе, что позволило использовать их в качестве вспомогательного «зеркала» при обнаружении рефлексивных разрывов.

Третий этап – исследование особенностей ретроспективной рефлексии участников олимпиады. Задача – выявить особенности рефлексивных представлений участников олимпиады на этапе совместного анализа модельных учебных занятий (олимпиадного задания). Для её решения применялись: метод *кейс-стади в форме* просмотра видеозаписей модельных занятий с последующим критическим анализом причин затруднений при их подготовке и проведении участниками олимпиады; *фокус-группы для* совместного сценирования учебного занятия, конструирования эффективных способов его проведения с учётом выявленных на предыдущем этапе лагун. Оба метода применялись в рамках двух рефлексивных семинаров.

Результаты

Результаты 1-го этапа (исследование особенностей проспективной рефлексии). По результатам анализа анкеты-заявки было выявлено, как распределились студенты в выборе различных видов и форматов занятия, а также ключевых компетенций, на формирование которых нацелено их демонстрационное учебное занятие. Так, анализ показал следующее процентное соотношение намерений участников относительно вида занятия: *предметное* занятие планировали провести 60% студентов-участников олимпиады, *метапредметное* – 25%, *межпредметное* – 15%.

Таблица 1

Формы работы на занятии, запланированные конкурсантами

Table 1

Forms of educational work planned by the participants

Формы работы	Частота (%)	Формы работы	Частота (%)	Формы работы	Частота (%)
Фронтальная	60,5	Беседа, обсуждение	16,1	Рефлексия	1,1
Индивидуальная	57,9	Коллективная	9,2	Квиз	0,8
Групповая	57,1	Дискуссия, диалог	8,8	Коммуникативная	0,8
Парная	19,2	Исследование	1,1	Взаимообучение	0,4

Процентное соотношение намерений участников относительно формата занятия следующее: деловая игра – 10,7%, ролевая игра – 12,3%, дискуссия – 13,8%, тренинг – 15,3%, мозговой штурм – 11,1%, мастер-класс – 16,1%, исследование – 20,7%.

Процентное соотношение намерений участников относительно планируемых компетенций обучающихся, на развитие которых направлено занятие, таково: развитие *критического мышления* учеников выбрали 48% участников олимпиады, *креативность* – 14%, *коммуникативные компетенции* – 31%, *навыки кооперации* – 7%.

Сопоставление полученных данных показывает, что большинство студентов выражают намерение провести предметное исследование или мастер-класс, посвящённый формированию критического мышления или развитию коммуникации. Обратим внимание на несколько важных аспектов: а) исследование/мастер-класс, развивающие критическое мышление или коммуникацию, на наш взгляд, должны быть отнесены к метапредметному виду занятия; б) очень мало участников анонсирует межпредметные занятия, хотя в конкурсном формате это могла бы быть эффективная стратегия; в) критическому мышлению больше соответствуют форматы дискуссии или мозгового штурма, а коммуникации – дискуссия или деловая/ролевая игра. Однако эти форматы выбирает небольшая часть участников.

Данные о том, какие формы работы на занятии намерены использовать конкурсанты, приведены в *таблице 1*.

Из таблицы видно, что преобладают *формы организации взаимодействия с учениками*. Так, доминирует намерение использовать фронтальную работу, которая скорее характерна для репродуктивного обучения; групповую и индивидуальную формы работы также планируют использовать довольно много (больше половины) участников. На *формы работы с содержанием материала*, эффективные для развития критического мышления и коммуникации, такие как беседа, обсуждение, дискуссия, диалог, организация рефлексии, указывает совсем небольшая часть участников олимпиады.

Анализ ответов на вопрос о запланированных результатах занятий показывает, что в них преобладают формулировки результатов узкопредметного характера, например: «осознанно строить высказывание, используя фразеологизмы»; «определять стилистическую роль фразеологизмов»; «грамматический навык образовывать женский род прилагательных», «умение грамотно использовать лексику по теме “внешность/черты характера”, строя высказывание на уровне сверхфразового единства»; «научиться выделять ключевой вид экосистемы по его характерным признакам»; «получить знания об одном из видов бобров – речном бобре»; «раскрыть ход основных событий февральской революции 1917 года» и т.д.

Результаты 2-го этапа (исследование особенностей ситуативной рефлексии). Анализ рефлексивных листов участников позволил выявить представления студентов о своих профессиональных преимуществах

Таблица 2

Мнение студентов о своих профессиональных преимуществах и дефицитах в структурировании и подаче учебного материала

Table 2

Students' opinion about their professional advantages and deficiencies in the presentation and structuring of educational content

Ранг	Сильные стороны	Частота (%)	Дефициты	Частота (%)
1	Этапность и логичность занятия, последовательность изложения учебного материала	33	Тайм-менеджмент, управление временем на занятии	10
2	Простая и понятная подача учебного материала	21	Слабая подача учебного материала	9
3	Правильный подбор учебного материала	17	Недостаток времени	8
4	Умение заинтересовать, мотивировать, вовлечь учеников	15	Неправильный подбор учебного материал	8
5	Презентация (информативная, яркая), использование инфографики	15	Быстрый темп речи (педагогическая техника)	7
6	Владение компьютерными интерактивными технологиями, использование различных цифровых платформ и инструментов	9	Планирование учебного занятия	7
7	Планирование учебного занятия	9	Нет	6

и дефицитах, проявленных при проведении модельного учебного занятия.

Первые два вопроса рефлексивного листа касались сильных и слабых сторон в работе с содержанием учебного материала (универсальная компетенция познания): 1) *Какие свои сильные стороны в области подачи и структурирования материала Вам удалось продемонстрировать в ходе занятия?* 2) *Какие Ваши профессиональные дефициты в области подачи и структурирования материала могли отметить эксперты в ходе занятия?*

Полученные ответы были проанализированы методом контент-анализа, сгруппированы по выявленным категориям и проанжированы. Полученные результаты (два ранжированных ряда категорий) были сопоставлены между собой. В таблице 2 показаны только первые семь позиций из ранжированного ряда категорий, наиболее часто встречающиеся в ответах студентов.

Из таблицы видно, что, указывая на свои сильные и слабые профессиональные стороны, студенты в обоих случаях придают большое значение умениям спланировать логичное занятие с последовательным из-

ложением учебного материала, правильно подобрать необходимый материал к занятию, доступно и понятно его донести. Среди дефицитов на первое место студенты поставили тайм-менеджмент. В то же время эксперты, отмечая недостатки, выявленные ими в работе студентов, прежде всего обращают внимание на отсутствие практикоориентированности и «жизненности» учебных задач, отмечая недостаточно сформированные у студентов умения анализировать содержание учебного материала в сопоставлении с задачами, которые ставятся на занятии, и планируемыми образовательными результатами учеников.

Следующая пара вопросов касалась компетенций, связанных с организацией взаимодействия всех участников учебного занятия (универсальная компетенция «взаимодействие с людьми»): 3) *Какие свои сильные стороны в области организации взаимодействия участников Вам удалось продемонстрировать в ходе занятия?* 4) *Какие Ваши профессиональные дефициты в области организации взаимодействия участников могли отметить эксперты в ходе занятия?* Полученные данные представлены в таблице 3.

Таблица 3

Мнение студентов о своих сильных сторонах и профессиональных дефицитах в организации взаимодействия на занятии

Table 3

Students' opinion about their professional advantages and deficiencies in the classroom interactions organization

Сильные стороны	Частота %	Дефициты	Частота %
Вовлечение обучающихся в образовательный процесс	26	Недостаточное взаимодействие учеников друг с другом	19
Организация групповой и парной форм работы	16	Недостаточность групповой работы	17
Организация взаимодействия учеников	15	Недостаточное вовлечение всех учеников	9
Поддержание позитивной и продуктивной атмосферы	15	Дефициты, связанные с недостатком времени	8
Дискуссия с учениками	14	Нет дефицитов	8
Организации эффективной дискуссии между учениками	9	Недостаточное взаимодействие со всеми учениками	8
Обратная связь	8	Технические сложности	7
Внимание к каждому ученику, мотивирование	8	Неспособность организовать дискуссию	5

Студенты отметили и в качестве своих сильных, и в качестве слабых сторон организацию групповой и парной форм работы, вовлечение всех учеников в учебный процесс, организацию их взаимодействия друг с другом. И вновь в качестве значимого дефицита студенты отмечают недостаток времени (неумение распределять его оптимально). Эксперты со своей стороны отмечают в первую очередь преобладание фронтальной работы, в этом их мнение совпадает с мнением студентов, а также слабое владение технологиями обратной связи и оценивания, в то время как студенты обратную связь отмечают как сильную сторону (8%), а в качестве дефицита данную компетенцию не рассматривают. Тем не менее организация взаимодействия в учебном процессе во многом зависит именно от умения обеспечить обратную связь и организовать оценочные процедуры, включая самооценку и взаимооценку учеников.

Третья пара вопросов относилась к компетенции самоорганизации студентов – будущих учителей (универсальная компетенция «работа с собой»): 5) *Какие свои сильные стороны в области управления собой*

и своим поведением Вам удалось продемонстрировать в ходе занятия? 6) Какие Ваши профессиональные дефициты в области управления собой и своим поведением могли отметить эксперты в ходе занятия? Со- поставление полученных результатов представлено в таблице 4.

Из таблицы видно, что студенты, рефлексирова относительно своей компетенции самоорганизации, на первые позиции ставят *волнение/самообладание, неуверенность/уверенность, эмоциональную экспрессивность/неумение адекватно выражать эмоции*. Среди своих профессиональных дефицитов на втором месте они вновь отмечают *нехватку времени* и неправильно выбранный *темп работы*.

Подчеркнём, что в целом ответы студентов на вопросы о своих преимуществах и дефицитах, показывают скорее не объективную картину сильных и слабых сторон проведённых занятий, а то, что находится в фокусе внимания участников: на что они обращают внимание, о чём волнуются, что пытаются проконтролировать, чтобы получить, с их точки зрения, результат хорошего качества.

Таблица 4

Мнение студентов о своих сильных сторонах и дефицитах в области управления собой и своим поведением

Table 4

Students' opinion about their professional advantages and deficiencies in the self-management and behavior

Сильные стороны	Частота %	Дефициты	Частота %
Умение расположить к себе учеников, позитивный настрой	26	Волнение	26%
Спокойствие, самообладание, сдержанность	26	Темп работы, нехватка времени	13%
Гибкость, умение быстро реагировать на ситуацию	21	Чрезмерная эмоциональность, либо недостаток эмоций	12%
Стрессоустойчивость	15	Нет	9%
Взаимодействие с обучающимися	11	Речь и жесты	9%
Эмоциональная экспрессивность	9	Неуверенность, скованность	7%
Уверенность в себе	9	Технические сбои дистанционного формата	4%

Ответы участники писали в свободной форме, поэтому для обработки был применён контент-анализ. Из общего массива ответов были выбраны два вида характеристики: те, которые скорее маркируют «солирующую» монологичную модель работы учителя, и те, которые говорят о диалогичной, дискуссионной модели. Затем подсчитывалось процентное соотношение той и другой категории ответов участников. За 100% в данном случае было принято общее количество полученных реплик от 261 респондента. Характеристики, которые нельзя однозначно отнести к той или другой модели работы учителя (например, владение компьютерными технологиями, разнообразие приёмов и методов, планирование), на данном этапе анализа не учитывались. В отдельную категорию были вынесены характеристики эмоционального состояния участника и группы.

В общем массиве реплик студентов маркиры «солирующей» модели и «диалогичной» встречаются с сопоставимой частотой, с небольшим перевесом в сторону диалогичной. С нашей точки зрения, это позитивный момент, поскольку такие параметры занятия, как разнообразие форм и методов, а также групповые формы проведения занятия, под-

разумевающие коммуникацию участников друг с другом, находятся в фокусе внимания студентов. Особенно стоит обратить внимание на блок дефицитов. Большое число участников пишет, что их занятию не хватало взаимодействия участников друг с другом, групповой работы, вовлечённости каждого. С точки зрения рефлексивных представлений это хороший признак: студенты осознают разрыв, а его осознание есть первый и очень важный шаг к исправлению ситуации. Здесь необходимо отметить, что эти представления участников о своих занятиях подтверждаются и экспертными наблюдениями.

Сравнение рефлексивных представлений студентов с результатами опроса экспертов показало, что последние, в отличие от участников олимпиады, обращают внимание, во-первых, на доминирование в модельных занятиях вопросов и заданий на воспроизведение учебного материала и, во-вторых, на то, что коммуникация в подавляющем большинстве случаев реализуется по линии «педагог – группа» (вертикальное взаимодействие), а не «ученик – ученик» (горизонтальное взаимодействие). Типичные реплики экспертов (на материале анализа экспертных листов): не используется взаимодействие между учащимися; недостаточно выстроена групповая

работа; преобладает фронтальная работа; не использован потенциал парной работы обучающихся; отсутствует рефлексия учащихся после работы в парах; директивное ведение урока; учитель взаимодействует только с теми, кто проявил интерес к представленной теме.

Обращает также на себя внимание следующий факт: среди общего количества реплик студентов крайне редко используются термины, маркирующие работу с мышлением: дискуссия (9%); внимание к вопросам (1%), проблемное задание (1%).

Результаты 3-го этапа (исследование особенностей ретроспективной рефлексии). Совместный анализ видеозаписей был реализован в рамках двух рефлексивных семинаров со студентами МГПУ (10 человек), принимавшими участие в олимпиаде «Я – профессионал». Первый семинар проходил очно и был посвящён проблематике формирования критического мышления, а второй – в дистанционном формате – касался вопросов развития креативности. Работу на каждом из двух семинаров можно условно разделить на две части: рефлексивно-аналитическую и рефлексивно-проектировочную.

Задача *рефлексивно-аналитической* части состояла в обнаружении вместе с участниками разрывов, характерных для профессиональных рефлексивных представлений полуфиналистов. Для её решения использовались два инструмента: а) проблемно-ориентированный доклад ведущего, содержащий данные, указывающие на противоречивость профессиональных представлений участников о формируемых ключевых компетенциях и выбранных для их формирования средствах; б) совместный просмотр фрагментов видео модельных занятий с вопросами и комментариями ведущего семинара. Модельные занятия для анализа выбирались по двум совокупным критериям: 1) автор в анкете выразил намерение провести занятие на формирование *критического мышления* или *креативности*; 2) получил оценку выше 60 баллов (то есть выше среднего).

В этой выборке комбинация открытых и закрытых заданий встречается у 38% участников, а случаи горизонтального взаимодействия участников – у 28%. Логично предположить, что в выборке занятий, получивших баллы ниже среднего, этот процент будет ещё ниже.

Отметим, что особенное внимание участников семинаров привлекалось к таким аспектам, как тип поставленной задачи (репродуктивный/ проблемный), организация групповой работы учеников (наличие горизонтального взаимодействия, дискуссионность), работа с репликами/ вопросами учеников.

Следующим шагом было проведение фокус-группы на тему корректности понимания участниками сути разбираемого феномена. Участникам предлагалась анкета «Фиксация особенностей имеющихся рефлексивных представлений о сути формируемых компетенций», состоящая из двух частей. На первом семинаре рассматривалось критическое мышление, на втором – креативность.

В целом ответы участников показывают, что феномены критического и творческого мышления понимаются участниками вполне адекватно.

Следует заметить, что феномен критического мышления до начала серии рефлексивных семинаров понимался участниками корректно, но это понимание не находило отражения в демонстрационных занятиях. Из 21 занятия, рассмотренного в рамках настоящего проекта, только одно можно назвать действительно способствующим развитию критического мышления.

Исходя из этого, на первом семинаре ведущие ставили себе задачу с помощью анализа фрагментов видеозанятий прояснить для участников связку между такими компонентами урока, как тип поставленной задачи и способ организации групповой работы с учётом его развивающего потенциала для формирования критического мышления.

На втором семинаре, посвящённом креативному мышлению, проводилась анало-

гичная работа. Сначала требовалась операционализация феномена (это было сделано с помощью деловой игры «Портфолио для кандидата»), а далее была организована работа по рефлексированию связей между компонентами занятия и их развивающим потенциалом в плане формирования креативного мышления. Важно было организовать семинары таким образом, чтобы участники могли «снять способ», необходимый им для дальнейшей профессиональной работы с такими конструктами, как критическое и креативное мышление.

Итогом рефлексивно-аналитического этапа стало обнаружение разрывов между сутью феноменов критического/ креативного мышления (выбранных ключевых компетенций, на формирование которых нацелено модельное занятие) и тем методическим инструментарием, который был использован полуфиналистами.

На рефлексивно-проектировочном этапе семинаров студентам давалось задание на конструирование занятий, которые действительно направлены на формирование критического и креативного мышления. Требовалось трансформировать занятия, проанализированные на предыдущем этапе, сохранив основную идею автора и направленность занятия на формирование ключевой компетенции. В итоге сконструированные участниками занятия существенно отличались как от тех, которые были разобраны в рамках семинаров, так и от большинства просмотренных на предварительном этапе.

По окончании рефлексивных семинаров участникам была предложена анкета обратной связи об изменениях их рефлексивных представлений. Отметим, что все опрошенные подтвердили изменение своих представлений о том, как необходимо строить занятия, направленные на формирование критического и креативного мышления.

Обсуждение результатов

Анализ полученных результатов высвечивает ряд характерных особенностей про-

фессиональной рефлексии, проявленных студентами – участниками олимпиады «Я – профессионал». На этапе планирования занятия, когда необходимо, выбирая те или иные дидактические элементы, корректно соотносить их между собой, учитывая их возможности и ограничения [29], обнаруживаются следующие дефициты профессиональной рефлексии будущих учителей: а) не сформировано представление о том, что ключевая компетенция, на формирование которой направлено занятие, является определяющим фактором для последующего выбора форматов, организационных форм, а также не может не влиять на формулировки планируемых образовательных результатов; б) многие термины, несущие большую смысловую нагрузку (критическое мышление, исследование, мастер-класс и др.), используются без понимания их дидактической сути, что создаёт ощущение необоснованности высказываний студентов о планируемом учебном занятии, выбор дидактических элементов которого осуществляется ими на уровне обыденного, а не профессионального сознания; в) представление о причинно-следственных связях между выбранными образовательными форматами/ технологиями и планируемыми образовательными результатами, особенно метапредметного характера, носят фрагментарный характер. Это означает, что у студентов при наличии определённых представлений о различных дидактических элементах недостаточно сформировано умение корректно соотносить и увязывать их в целостную непротиворечивую конструкцию при планировании учебного занятия, что в целом говорит о недостаточно развитой профессиональной рефлексии проспективного типа. Аналогичные результаты получены в исследованиях профессиональной рефлексии как механизма саморазвития будущего педагога [24], формирования дидактической компетентности студентов в вузе [30].

На этапе самооценки студентами своих сильных сторон и профессиональных дефи-

цитов выявлен довольно большой процент реплик, связанных с управлением временем: внимание участников направлено на то, чтобы «успеть дать весь материал и отработать все запланированные упражнения». При этом «гибкость и способность ориентироваться в меняющейся ситуации» отметили как дефицит всего 4% участников. С нашей точки зрения, это отражает актуальную картину профессиональных представлений работающих учителей, когда лейтмотив работы – успеть пройти программу. В плане особенностей рефлексивных представлений студентов можно фиксировать, что гибкость и способность к перекомпоновке занятия в зависимости от складывающейся на занятии ситуации являются реальным дефицитом (по экспертным наблюдениям), но это не фиксируется участниками (разрыв не отражен, что согласуется, в частности, с исследованием методической подготовки будущего учителя посредством погружения в профессиональную реальность [31]).

Экспертные наблюдения при просмотре видеозаписей на этом этапе показывают, что: а) понятия *групповая работа*, *коллективная работа*, *работа в команде*, как правило, в представлениях студентов не дифференцированы. Критерии, которые позволили бы им отличить дискуссию от других видов коммуникации, сформированы фрагментарно, что вполне согласуется с результатами ряда исследований когнитивной составляющей профессиональной рефлексии [18]; б) вопрос обучающегося не является тем, на что обращается особенно пристальное внимание [32]. Отсутствует понимание того, что сложность и тип вопроса являются индикатором сформированности мышления, в частности, такого неотъемлемого компонента критического мышления, как проблематизация, на что также указывают авторы, исследующие технологии вопрошания в процессе подготовки будущих учителей [18; 33–35]; в) заданий, которые можно было бы назвать проблемными, в представленных модельных занятиях практически нет. То, что

упоминаний об этих терминах почти нет и в ответах студентов, говорит о том, что работа с дискуссией, проблемными вопросами и заданиями не находится в фокусе внимания студентов, что также согласуется с результатами исследований, направленных на анализ и оценку роли технологий проблемного обучения в формировании профессиональной рефлексии будущих учителей [12; 26; 36]. Экспертно зафиксировано, что средства организации содержательного взаимодействия на занятиях участников олимпиады, как правило, отсутствуют, но сами студенты про свои занятия в таком ключе не размышляют, что в целом указывает на недостаточно развитую профессиональную рефлексивную ситуативного типа [37].

На этапе групповой рефлексии студентов показано, что специально организованные рефлексивные семинары, включающие аналитическую и проектировочную часть, при условии использования видеозаписей для критического анализа работы конкурсанта и групповых заданий по перепроектированию проанализированных учебных занятий, могут служить эффективным средством развития профессиональной рефлексии перспективного типа. Этот вывод согласуется с результатами исследований, в фокусе которых находится применение метода анализа видеозаписей работы молодых учителей в классной комнате для совершенствования их рефлексивных умений [19–21].

Результаты исследования, полученные на каждом этапе организованного рефлексивного процесса, позволяют продолжить разработку и обоснование рефлексивно ориентированной модели сопровождения студентов – участников олимпиад, включающей: а) условия для развития рефлексивных умений студентов на основе совместного анализа, критики, перепроектирования профессиональных действий в рамках опыта участия в конкурсных мероприятиях, требующих мобилизации и максимально эффективно применения имеющихся знаний, умений и профессионально значимых качеств; б)

способы методической поддержки и привлечения профессионально мотивированных студентов к дальнейшему участию в мероприятиях, имеющих характер массовых конкурсов профессионального мастерства, стимулирующих студентов к профессиональному саморазвитию; в) механизм формирования сообщества студентов – участников олимпиад (профессиональных конкурсов) как прототип профессионального сообщества молодых педагогов.

Границы применимости результатов исследования обусловлены тем, что полученные данные справедливы только для участников олимпиады «Я – профессионал», для той части студентов, которую, как правило, отличают достаточно высокие академические результаты, определённая профессиональных интересов, высокий уровень мотивации достижений. Тем не менее проведённое исследование показало недостаточную сформированность профессиональной рефлексии и у этой группы студентов. Логично предположить, что не столь успешные в плане профессиональной подготовки студенты (с невысокими академическими результатами и т.д.) могут оказаться ещё менее профессионально рефлексивными, но это предположение требует проверки.

С практической точки зрения полученные результаты позволяют вычленив область профессиональных дефицитов будущих учителей и задать фокус более пристального внимания и тщательной проработки их оценочных, критических и других сложных мыслительных навыков, позволяющих осуществлять профессиональную рефлексию. В связи с этим становятся значимыми рефлексивно-аналитические и рефлексивно-проектировочные форматы работы в процессе обучения и практической подготовки будущих учителей.

Заключение

Исследование особенностей рефлексии студентов – участников олимпиады «Я – профессионал» было организовано в идео-

логии action research и носило комплексный характер. Новизна исследования обусловлена, во-первых, тем, что оно строилось на основе методологических представлений о рефлексии как механизме остановки в деятельности и возвращения к ситуации затруднения, где предметом рефлексии является деятельность самого субъекта. Во-вторых, наш исследовательский подход учитывал процесс развёртывания различных типов рефлексии во времени как бы параллельно деятельности, что позволило выявить особенности профессиональной рефлексии студентов на разных этапах участия в олимпиаде. В-третьих, предметом рефлексии студентов являлись их профессиональные педагогические действия, рассматриваемые через призму универсальных компетенций.

Проведённое нами комплексное исследование позволило выявить особенности рефлексии участников олимпиады «Я – профессионал» при выполнении ими конкурсного задания на этапах: планирования (конструирования) учебного занятия; самооценки (рефлексии) сразу после завершения занятия; групповой рефлексии на специально организованных семинарах. К таким особенностям относятся:

- противоречивость целеполагания и определения необходимых условий и средств при планировании учебного занятия;
- склонность переоценивать свои сильные профессиональные стороны и не замечать недостаточно сформированные компетенции;
- склонность придавать преувеличенное значение технической стороне дела (владение компьютерными технологиями, цифровыми инструментами). При всей важности данного аспекта работы учителя, особенно для организации онлайн-занятия, эти навыки относятся к инструментальным компетенциям, в то время как вопросы рефлексии были направлены на анализ универсальных компетенций, лежащих в основе педагогической деятельности, и предполагали сфоку-

сированность сознания студентов на методических аспектах;

– установка на жёсткую логику проведения занятия, без попыток гибко перестраивать ход занятия в ответ на изменение ситуации на занятии, и при этом готовность к совместному анализу и проектированию нового способа действий в условиях групповой рефлексии;

– недооценка способов работы с профессиональной терминологией, непонимание педагогического языка на фоне интуитивно адекватного понимания многих психолого-педагогических феноменов, что приводит к неготовности осознанно работать с этими явлениями при проектировании и организации учебного процесса.

Рефлексивные семинары на последнем этапе работы показали, что совместный анализ и проектирование, в частности, с применением видеометода могут обеспечить сдвиг в рефлексивных представлениях студентов и способствуют осознанному поиску и освоению ими эффективных дидактических средств и психолого-педагогических инструментов профессиональной деятельности.

Выводы, сделанные по результатам исследования, дают основание для постановки вопросов относительно способов формирования профессиональной рефлексии студентов как при подготовке к участию в аналогичных конкурсах, так и в процессе обучения в целом.

Литература

1. Шустова И.Ю. Типология воспитания школьников с ориентацией на рефлексивный подход. М.: Сентябрь, 2016. 192 с.
2. Шадриков В.Д., Кургинян С.С. Исследование рефлексии деятельности и её диагностика через оценку конструкторов психологической функциональной системы деятельности // Экспериментальная психология. 2015. Т. 8. № 1. С. 106–126. URL: <https://psyjournals.ru/exp/2015/n1/75588.shtml> (дата обращения 17.12.2021).
3. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. М.: Ин-т психологии РАН, 2013. 464 с.
4. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002. № 2. С. 85–103. URL: <http://rl-online.ru/articles/2-02/111.html> (дата обращения 17.12.2021).
5. Щедровицкий Г.П. Рефлексия в деятельности // Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. М.: Наследие ММК, 2015. С. 64–346.
6. Рефлексия в инновационной практике школы / Ред. И.Ю. Шустовой. М.: НОУ Центр «Педагогический поиск», 2015. 152 с.
7. Шустова И.Ю. Значение рефлексии в профессиональной воспитательной деятельности педагога // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. Т. 28. № 1. С. 61–68. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25631298&> (дата обращения 17.12.2021).
8. Цукерман Г.А. Взаимодействие ребёнка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 61–73. URL: <https://psyjournals.ru/kip/2006/n4/Tsukerman.shtml> (дата обращения 17.12.2021).
9. Сергеева М.Г., Трубакова Д.И. Сформированность рефлексии педагога как фактор эффективности формирования социального интеллекта учащихся // Современный учёный. 2017. № 7. С. 62–64. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30774210> (дата обращения 17.12.2021).
10. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности // Вопросы психологии. 1983. № 2. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1983/832/832035.htm> (дата обращения 17.12.2021).
11. Вульф Б.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии: Взгляд на профессиональную подготовку учителя. М.: Магистр, 1995. 225 с.
12. Кушеверская Ю.В. Рефлексивная компетентность как необходимое условие подготовки студентов к профессиональной педагогической деятельности // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. Т. 15. № 39. С. 310–315. URL: [https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/15\(39\)/kushever-skaya_15_39_310_315.pdf](https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/15(39)/kushever-skaya_15_39_310_315.pdf) (дата обращения 17.12.2021).
13. Погодаева М.В., Ушева Т.Ф. Роль рефлексии в профессиональном становлении педагога // Казанский педагогический журнал. 2014. №

- 4 (105). С. 91–100. URL: <https://kp-journal.ru/wp-content/uploads/2017/02/4-2014.pdf> (дата обращения 17.12.2021).
14. Freese A.R. The role of reflection on preservice teachers' development in the context of a professional development school // *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. 2000. Vol. 15. No. 8. P. 895–909. DOI: 10.1016/S0742-051X(99)00029-3
15. Urzúa A., Vázquez C. Reflection and professional identity in teachers' future-oriented discourse // *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. 2008. Vol. 24. No. 7. P. 1935–1946. DOI:10.1016/j.tate.2008.04.008
16. Korkko M., Kyyro-Ammala O., Turunen T. Professional development through reflection in teacher education // *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. 2016. Vol. 55. P. 198–206. DOI: 10.1016/j.tate.2016.01.014
17. McKay L. Supporting intentional reflection through collage to explore self-care in identity work during initial teacher education // *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. 2019. Vol. 86. P. 1–11. DOI: 10.1016/j.tate.2019.102920
18. Pebmer A.-K., Gröschner A., Seidel T. Fostering and scaffolding student engagement in productive classroom discourse: Teachers' practice changes and reflections in light of teacher professional development // *Learning, Culture and Social Interaction*. 2015. Vol. 7. P. 12–27. DOI: 10.1016/j.lcsi.2015.05.001
19. Gibbons L., Lewis R.V.L., Nieman H., Resnick A.F. Conceptualizing the work of facilitating practice-embedded teacher learning // *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. 2021. Vol. 101. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103304>
20. Gröschner A., Schindler A.-K., Holzberger D., Alles M., Seidel T. How systematic video reflection in teacher professional development regarding classroom discourse contributes to teacher and student self-efficacy // *International Journal of Educational Research*. 2018. Vol. 90. P. 223–233. DOI: 10.1016/j.ijer.2018.02.003
21. Richards J., Altschuler M., Sherin B.L., Sherin M.G., Leatherwood C.J. Complexities and opportunities in teachers' generation of videos from their own classrooms // *Learning, Culture and Social Interaction*. 2021. Vol. 28. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100490>
22. Свободина Ю.В., Христофорова Е.В. Формирование профессионально-личностной идентичности педагогов дополнительного образования // *Вестник практической психологии образования*. 2019. № 3 (3). С. 123–130. DOI:10.17759/bppe.2019160309
23. Дарвиш О.Б., Жунусова Е.К. Рефлексия как ключевая компетенция в развитии профессионального сознания и самосознания будущих педагогов-психологов // *Вестник Алтайского государственного педагогического университета*. 2016. Т. 28. № 3. С. 67–70. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27124005> (дата обращения 18.12.2021).
24. Эрнст Г.Г. Профессиональная рефлексия как механизм саморазвития будущего педагога. Концепт. 2015. № 12. URL: <http://e-koncept.ru/2015/15413.htm> (дата обращения 18.12.2021).
25. Степанова И.Ю., Адольф В.А. Профессиональная социализация в вузе как условие формирования конкурентоспособности выпускника // *Высшее образование в России*. 2017. № 4 (211). С. 104–110. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1015> (дата обращения 18.12.2021).
26. Мафиго В.В., Михайлова Е.Е. Рефлексия в педагогической деятельности: этапы становления и средства развития // *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2013. № 6-1. С. 35–40. URL: <http://www.vestnik.unn.ru/ru/nomera?anum=6743> (дата обращения 18.12.2021).
27. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика её диагностики // *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57. URL: <https://psystat.at.ua/publ/2-1-0-22> (дата обращения 18.12.2021).
28. Универсальные компетенции и новая грамотность: от лозунгов к реальности / Ред. М.С. Добрякова, И.Д. Фрумлин. М.: ВШЭ, 2020. 472 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-2177-9
29. Манакова А.М. Интеграция форм представления учебного материала в модели «перевёрнутое обучение» // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29. № 5. С. 85–94. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-85-94>
30. Шукшина Т.И., Мовсесян Ж.А. Формирование дидактической компетентности студентов в процессе самостоятельной работы

- // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 83–87. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/viewFile/1169/1010> (дата обращения 18.12.2021).
31. Тумашева О.В. Методическая подготовка будущего учителя: погружение в профессиональную реальность // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 63–70. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1225/0> (дата обращения 18.12.2021).
 32. Сапунов М.Б., Полонников А.А. Учебный предмет: эпистемологический кризис и его преодоление // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 12. С. 144–157. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-144-157>
 33. Карастелев В.Е., Данилова В.А., Елизарова Е.М. Исследование результатов сессий интерактивного вопрошания // Интерактивное образование. 2020. № 2. С. 74–77.
 34. Розин В.М. К построению теории вопрошания // Педагогика и просвещение. 2018. № 2. С. 78–89. DOI: 10.7256/2454-0676.2018.2.26172
 35. Данилова В.А., Елизарова Е.М., Карастелев В.Е. Вопрошание как метод современного наставничества // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2020. Т. 12. № 4. С. 16–26. DOI: 10.14529/ped200402
 36. Вишневский П.Н. Метод моделирования проблемных ситуаций // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 71–77. URL: https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1226?locale=ru_RU (дата обращения 18.12.2021).
 37. Похомчикова Е.О. Проектирование цикла учебных занятий по дисциплине с позиций деятельностно-компетентного подхода // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 4. С. 115–126. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1350> (дата обращения 18.12.2021).

Статья поступила в редакцию 23.08.21

После доработки 03.11.21

Принята к публикации 17.12.21

References

1. Shustova, I.Yu. (2016). *Tipologiya vospitaniya shkol'nikov s oriyentatsiyey na reflektivnyy podkhod* [Typology of Upbringing Schoolchildren with a Focus on a Reflective Approach]. Moscow: Sentyabr' Publ., 192 p. (In Russ.).
2. Shadrikov, V.D., Kurginyan, S.S. (2015). Investigation of an Activity Reflection and Its Diagnostics by Assessment of Constructs of Psychological Functional Activity System. *Eksperimental' naya psikhologiya = Experimental Psychology*. Vol. 8, no. 1, pp. 106–126. Available at: <https://psyjournals.ru/exp/2015/n1/75588.shtml> (accessed 17.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
3. Shadrikov, V.D. (2013). *Psikhologiya deyatel'nosti cheloveka* [Psychology of Human Being Activity]. Moscow: RAS Institute of Psychology Publ., 464 p. (In Russ.).
4. Alekseev, N.G. (2002). Designing and Reflexive Thinking. *Razvitie lichnosti = Personality Development*. No. 2, pp. 85–103. Available at: <http://ri-online.ru/articles/2-02/111.html> (accessed 17.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
5. Shchedrovitsky, G.P. (2015). *Refleksiya v deyatel'nosti* [Reflection in Activity]. In: Shchedrovitskiy, G.P. *Mysleniye. Ponimaniye. Refleksiya* [Thinking. Understanding. Reflection]. Moscow: Heritage of MMK, pp. 64–346. (In Russ.).
6. Shustova, I.Yu. (Ed.) (2015). *Refleksiya v innovatsionnoi praktike shkol'y* [Reflection in the Innovative School Practice]. Moscow: Pedagogicheskii poisk Publ., 152 p. (In Russ.).
7. Shustova, I.Yu. (2016). Significance of Reflection in Vocational Upbringing Activity of a Pedagogue. *Otechetstvennaya i zarubejnaya pedagogika = Domestic and Foreign Pedagogy*. Vol. 28, no. 1, pp. 61–68. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25631298&> (accessed 17.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
8. Zuckerman, G.A. (2006). Child-Adult Interaction: The Creation of a Zone of Proximal Development. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*. Vol. 2, no. 4, pp. 61–73. Available at: <https://psyjournals.ru/kip/2006/n4/Tsukerman.shtml> (accessed 17.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).

9. Sergeeva, M.G., Trubakova, D.I. (2017). Pedagogical Reflection as a Factor of the Effectiveness Student's Social Intelligence Formation. *Sovremennyyi uchenyi = Modern Scientist*. No. 7, pp. 62-64. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30774210> (accessed 17.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
10. Semenov, I.N., Stepanov, S.Yu. (1983). Reflection in the Organization of Creative Thinking and Personal Self-Development. *Voprosy psikhologii = Questions of Psychology*. No. 2. Available at: <http://www.voppsy.ru/issues/1983/832/832035.htm> (accessed 17.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
11. Vul'fov, B.Z., Khar'kin, V.N. (1995). *Pedagogika refleksii: Vzglyad na professional'nyuyu podgotovku uchitelya*. [The Pedagogy of Reflection: A Look at Teacher Professional Training]. Moscow : Magistr Publ., 225 p. (In Russ.).
12. Kusheverskaya, Yu.V. (2017). Reflexive Competence as a Necessary Condition for Preparing Students for Professional Pedagogical Activity. *Izvestiya RGPU im. A.I. Herzena = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. Vol. 15, no. 39, pp. 310-315. Available at: [https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/15\(39\)/kusheverskaya_15_39_310_315.pdf](https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/15(39)/kusheverskaya_15_39_310_315.pdf) (accessed 17.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
13. Pogodaeva, M.V., Usheva, T.F. (2014). The Role of Reflection in the Professional Development of a Teacher. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*. No. 4 (105), pp. 91-100. Available at: <https://kp-journal.ru/wp-content/uploads/2017/02/4-2014.pdf> (accessed 17.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
14. Freese, A.R. (2000). The Role of Reflection on Preservice Teachers' Development in the Context of a Professional Development School. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. Vol. 15, no. 8, pp. 895-909, doi: 10.1016/S0742-051X(99)00029-3
15. Urzúa, A., Vásquez, C. (2008). Reflection and Professional Identity in Teachers' Future-Oriented Discourse. *Teaching and Teacher Education*. No. 24, pp. 1935-1946, doi: 10.1016/j.tate.2008.04.008
16. Korkko, M., Kyro-Ammala, O., Turunen, T. (2016). Professional Development through Reflection in Teacher Education *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. No. 55, pp. 198-206, doi: 10.1016/j.tate.2016.01.014
17. McKay, L. (2019). Supporting Intentional Reflection through Collage to Explore Self-Care in Identity Work During Initial Teacher Education. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. No. 86, pp. 1-11, doi: 10.1016/j.tate.2019.102920
18. Pehmer, A.-K., Gröschner, A., Seidel, T. (2015). Fostering and Scaffolding Student Engagement in Productive Classroom Discourse: Teachers' Practice Changes and Reflections in Light of Teacher Professional Development. *Learning, Culture and Social Interaction*. No. 7, pp. 12-27, doi: 10.1016/j.lcsi.2015.05.001
19. Gibbons, L., Lewis, R.V.L., Nieman, H., Resnick, A.F. (2021). Conceptualizing the Work of Facilitating Practice-Embedded Teacher Learning. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. Vol. 101, doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103304>
20. Gröschner, A., Schindler, A.-K., Holzberger, D., Alles, M., Seidel, T. (2018). How Systematic Video Reflection in Teacher Professional Development Regarding Classroom Discourse Contributes to Teacher and Student Self-Efficacy. *International Journal of Educational Research*. No. 90, pp. 223-233, doi: 10.1016/j.ijer.2018.02.003
21. Richards, J., Altshuler, M., Sherin, B.L., Sherin M.G., Leatherwood C.J. (2021). Complexities and Opportunities in Teachers' Generation of Videos from their Own Classrooms. *Learning, Culture and Social Interaction*. No. 28, doi: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100490>

22. Svobodina, Yu.V., Khristoforova, E.V. (2019). Formation of Professional and Personal Identity of Additional Education Teachers. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*. No. 3 (3), pp. 123130, doi:10.17759/bppe.2019160309 (In Russ., abstract in Eng.).
23. Darvish, O.B., Zhunusova, E.K. (2016). [Reflection as a Key Competence in the Development of Professional Consciousness and Identity of Future Teachers-Psychologists. *Vestnik Altayskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Altai State Pedagogical University]. Vol. 28, no. 3, pp. 67-80. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27124005> (In Russ., abstract in Eng.).
24. Ernst, G.G. (2015). Professional Reflection as a Mechanism for Self-Development of a Future Teacher. *Kontsept = Concept*. No. 12. Available at: <http://e-koncept.ru/2015/15413.htm>. (In Russ., abstract in Eng.).
25. Stepanova, I.Yu., Adolf, V.A. (2017). Professional Socialization as a Condition of Formation Graduates' Competitiveness. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 4 (211), pp. 104-110. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1015> (accessed 17.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
26. Mariko, V.V., Mikhailova, E.E. (2013). Reflection in Pedagogical Activity: Stages of Formation and Means of Development. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo = Vestnik of Lobachevsky University of Nizhny Novgorod*. No. 6-1, pp. 35-40. Available at: <http://www.vestnik.unn.ru/ru/nomera?anum=6743> (accessed 17.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
27. Karpov, A.V. (2003). The Reflexivity as the Psychological Attribute and the Methods of Its Diagnostics. *Psibologicheskij zhurnal = Psychological Journal*. Vol. 24, no. 5, pp. 45-57. Available at: <https://psystat.at.ua/publ/2-1-0-22> (accessed 17.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
28. Dobryakova, M.S., Frumin, I.D. (Eds). (2020). *Universal'nyye kompetentsii i novaya gramotnost': ot lozungov k real'nosti* [Universal Competences and New Literacy: From Slogans to Reality]. Moscow : HSE Publ., 472 p., doi: 10.17323/978-5-7598-2177-9 (In Russ.).
29. Manakova, L.M. (2020). Integration of the Presentation of Educational Material in the Flipped Learning Model. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 5, pp. 85-94, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-85-94> (In Russ., abstract in Eng.).
30. Shukshina, T.I., Movsesyan, Zh.A. (2017). Formation of Students' Didactic Competence in the Process of Self-Dependent Work. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10 (216), pp. 83-87. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/viewFile/1169/1010> (accessed 17.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
31. Tumasheva, O.V. (2017). Methodical Training of Future Teachers: Immersion in Professional Reality. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12 (218), pp. 63-70. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1225/0> (In Russ., abstract in Eng.).
32. Sapunov, M.B., Polonnikov, A.A. (2018). Academic Subject Problem: Epistemological Crisis and Its Overcoming. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 12, pp. 144-157, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-144-157> (accessed 17.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
33. Karastelev, V.E., Danilova, V.L., Elizarova, E.M. (2020). [Research of Interactive Questioning Sessions Results]. *Interaktivnoye obrazovaniye = Interactive Education*. No. 2, pp. 74-77. (In Russ.).

34. Rozin, V.M. (2018). Towards the Construction of the Theory of Questioning. *Pedagogika i prosveshcheniye* = *Pedagogy and Education*. No. 2, pp. 78-89, doi: 10.7256/2454-0676.2018.2.26172 (In Russ., abstract in Eng.).
35. Danilova, V.L., Elizarova, E.M., Karastelev, V.E. (2020). Questioning as a Method of Modern Mentorship. *Vestnik YuUrGU. Seriya «Obrazovaniye. Pedagogicheskiye nauki»* = *Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Educational Sciences*. Vol. 12, no. 4, pp. 16-26, doi: 10.14529/ped200402 (In Russ., abstract in Eng.).
36. Vishnevskiy, P.N. (2017). Method of Case Modeling. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = *Higher Education in Russia*. No. 12 (218), pp. 71-77. Available at: https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1226?locale=ru_RU (accessed 18.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
37. Pokhomchikova, E.O. (2018). Project Design of Learning Activity Cycle from the Perspective of Activity and Competence Approach. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = *Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 4, pp. 115-126. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1350> (accessed 18.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 23.08.21

Received after reworking 03.11.21

Accepted for publication 17.12.21



Двухлетний импакт-фактор
РИНЦ-2020, без самоцитирования

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	4,355
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	2,975
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	2,271
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	2,229
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	2,027
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	1,766
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ	1,575
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	0,840
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	0,817
ПЕДАГОГИКА	0,772
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,514
ALMA MATER	0,265

“That’ll Teach Them”: Investigating the Soft Power Conversion Model through the Case of Russian Higher Education

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-120-140

Anne Crowley-Vigneau – PhD in International Relations and Management, Cand. Sci. (Political), Assoc. Prof., ORCID 0000-0001-7466-2451, acrowleyvigneau@yahoo.fr

Andrey A. Baykov – Cand. Sci. (Political), Assoc. Prof., ORCID 0000-0003-0432-4603 MGIMO, a.baykov@inno.mgimo.ru

MGIMO University, Moscow, Russia

Address: 76, Prospect Vernadskogo, 119454, Moscow, Russian Federation

E. Kalyuzhnova – PhD, Prof., ORCID 0000-0002-5781-8837, y.kalyuzhnova@henley.ac.uk

Henley Business School, Reading, UK

Address: Reading, RG6 6UD, UK

Abstract. While the international environment remains characterized by the desire of states to strengthen their position, the literature has revealed a growing preference for soft power instruments over military intervention. Higher education has been repurposed as a tool to achieve foreign policy goals, with many states embracing the international norm on *world-class universities* in an attempt to improve their international competitiveness and their image abroad. This paper considers the soft power conversion model of higher education and attempts to determine its effectiveness through a case study devoted to Russian Higher Education. A survey of foreign students starting their studies and of another finishing their studies in three leading Russian universities reveals that receiving a higher education in Russia may contribute to aligning students’ positions with the Russian perspective on international issues diffused in these universities as was confirmed by surveying a control group of Russian students. These preliminary findings suggest that the benefits of internationalizing national higher education systems are not just reserved to the norm initiators (US, UK) but extend to second wave norm adopters (Russia, China).

Keywords: soft power conversion model, higher education, foreign policy, world-class universities

Cite as: Crowley-Vigneau, A., Baykov, A.A., Kalyuzhnova, E. (2022). “That’ll Teach Them”: Investigating the Soft Power Conversion Model through the Case of Russian Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 1, pp. 120-140, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-120-140.

Конверсионная модель мягкой силы российского высшего образования

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-120-140

Кроули-Виньо Анн – PhD, ORCID 0000-0001-7466-2451, acrowleyvigneau@yahoo.fr

Байков Андрей Анатольевич – канд. полит. наук, доцент, проректор по научной работе, ORCID 0000-0003-0432-4603 MGIMO, a.baykov@inno.mgimo.ru

MGIMO University, Moscow, Russia

Address: 76, Prospect Vernadskogo, 119454, Moscow, Russian Federation

Калюжнова Елена – ORCID 0000-0002-5781-8837, y.kalyuzhnova@henley.ac.uk

Henley Business School, Reading, UK

Address: Reading, RG6 6UD, UK

Аннотация. В научной литературе мирополитического профиля сохраняется устойчивый интерес к мягким, несиловым инструментам проецирования внешнего влияния, несмотря на то, что международная обстановка всё более отчётливо характеризуется усилением тенденций к комплексной междержавной конкуренции. В этом контексте высшее образование всё чаще рассматривается в качестве инструмента достижения целей внешней политики. Так, многие государства усвоили международную норму об университетах мирового класса и стали внедрять её, стремясь повысить свою глобальную конкурентоспособность и улучшить свой имидж за рубежом. В данной статье рассматривается конверсионная модель «мягкой силы» высшего образования и предпринимается попытка оценить её эффективность. Опрос иностранных студентов из трёх ведущих российских университетов, только приступающих к учёбе в России, и тех, кто уже завершает свою подготовку, показывает, что получение высшего образования в России может способствовать «выравниванию» позиций студентов с официальной российской точкой зрения на ключевые международные проблемы. Данный вывод был дополнительно подтверждён опросом контрольной группы российских студентов. Эти предварительные заключения свидетельствуют о том, что преимущества интернационализации национальных систем высшего образования не только «зарезервированы» для инициаторов соответствующей нормы (США, Великобритания), но и вполне применимы к тем государствам, которые выступают её реципиентами (Россия, Китай).

Ключевые слова: конверсионная модель мягкой силы, Россия, высшее образование, внешняя политика, университеты мирового класса

Для цитирования: Crowley-Vigneau A., Baykov A.A., Kalyuzhnova E. “That’ll Teach Them”: Investigating the Soft Power Conversion Model through the Case of Russian Higher Education // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 1. С. 120–140. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-120-140

Introduction

Widely used and abused by public figures and government officials, the concept of soft power has polarized the academic community for decades. Proponents of soft power, when faced with

difficulties in explaining how a country’s language, education and overall attractiveness can convert into a foreign policy advantage, have shown how different types of power support and enable each other, with a new focus put on

smart power as a reconciliation of hard and soft power [1]. Detractors of soft power argue that the concept has no explanatory power if soft power cannot produce effects independently from hard power, emphasizing that its understanding is founded on unverified assumptions linked to changes in people's behaviour [2] and that there are too few empirical findings to back it up [3].

This paper considers a component of soft power, higher education, and attempts to determine whether initiatives to create world-class universities and to attract foreign students could lead to an improvement of a country's image abroad and global prestige. The decision to set this study in Russia was motivated by the need for more cases analyzing soft power in non-Western countries and interest in determining whether Russia can benefit in terms of image from the intensive and costly internationalization programs it has launched.

The soft power conversion model of higher education into a foreign policy asset rests upon two main assumptions, the first being that foreign students change their perceptions while studying abroad in favour of their host country and the second being that if and when they take a position of influence in their home country, they will adopt positions favourable to the development of friendly relations with the country in which they studied. This paper addresses the first assumption by trying to determine if and how students change their worldview during their studies abroad.

Based on a survey of foreign students starting their bachelor studies and of another finishing their bachelor studies in three leading Russian universities, the authors reveal that receiving higher education in Russia may contribute to aligning students' positions with the Russian perspective on international issues diffused in these universities. After receiving a higher education in Russia, foreign students were more sceptical about intervening in other states' internal affairs to promote democratization, more likely to value the role of the UN and to privilege hard power factors over cultural and historical factors

than their first-year counterparts. This study reveals not only that foreign students' perceptions of the international system evolved during their studies in Russia but that their worldview became more in line with the perceptions of the control group of Russian students.

This paper first considers the existing literature on the conversion model of higher education into soft power and highlights the impact of the norm on world-class universities on the internationalization of higher education and on states' foreign policy. It then analyses the Russian context, including the government's attempts to change the country's global image and the tools it used to develop its soft power capacities including Project 5-100, the country's main excellence in higher education initiative. The authors present the methodology and the findings of the survey conducted in Russian universities, which attempts to determine whether foreign students change their worldviews when studying abroad. The last section discusses the findings of the study and their implications for the field.

Conversion of higher education into soft power

Soft power and higher education

The concept of soft power when applied to foreign policy refers to a state's capacity to use persuasion rather than coercion to achieve its goals [4, p. 8]. By shaping the preferences of another country through its leaders and its population, a state gains a unique capacity to promote its interests by ensuring that that country will offer it its political support [5]. The decentralization of the world system has led to significant changes both in the hierarchy of states and the way they manifest their power [6]. While the ability to exert 'hard power' (or the use of military force or economic pressure) is still considered to be an essential factor contributing to a country's international status, a state's capacity to use cultural and political attraction to promote its agenda of world politics has become a matter of interest to scholars [7]. J. Nye underlined how education,

innovation and economic performance were becoming more relevant factors of power than geopolitical factors such as the size or natural resources of a country [8]. The distinction between soft and hard power can be vague, particularly when considering economic influence, with the main distinction being that financial aid and loans have to be non-conditional to be categorized as soft power [9]. Educational aid is widely accepted to be soft power [5]. Soft power has for main vectors public diplomacy, bilateral and multilateral diplomacy [10] and targets two levels, the elites and the general public, leading the distinction between higher soft power and low soft power [11]. Soft power can be exercised by governments 'public soft power', but also by individuals and businesses 'private soft power' [12] and can take the form of official targeted institutional investments or indirect investments allocated to specific individuals [13]. As the concept of soft power became widely used, it has been 'stretched and abused as a concept' [14] to the dismay of its creator [15]. The focus on attraction and co-opting rather than persuasion [16; 2] and the distinction between soft power and smart power (that brings together hard and soft power resources) [1] reflect efforts to clarify the terminology. By identifying the separate components of soft power (resources, instruments, reception and outcomes), recent studies have highlighted the impact of individual actors on soft power and opened the way for an empirical evaluation of the efficiency of each of its underlying mechanisms [3].

Higher education has been attributed the power to produce significant soft power [10]. Nye noted that upon their return home after receiving a higher education abroad, students are expected to promote the language and culture of their host country [10, p. 12]. The erosion of the Soviet Union has been linked to a combination of hard and soft power factors, with the increase in international educational exchanges described as effectively serving US foreign policy interests [10]. A government's ability to use higher education as a soft power rests on its

country's history and culture, but also on the characteristics of the educational system including the norms that regulate it [5]. Not only is the soft power potential of a country rooted in its ethnic, religious and cultural traditions, it depends on a country's ability to socially and technologically keep up with the mainstream of the time, its capacity to spread and compete beyond its boundaries and participate in international mobility flows [5]. The concept of soft power in higher education has become increasingly popular among policy makers, which has in turn led to a whole range of new interpretations of the term but also to clarifying the ways in which higher education is expected to develop a country's soft power. The US Secretary of State Colin Powell noted in 2001: "We are proud that the high quality of American colleges and universities attracts students and scholars from around the world. These individuals enrich our communities with their academic abilities and cultural diversity, and they return home with an increased understanding and often a lasting affection for the United States. I can think of no more valuable asset to our country than the friendship of future world leaders who have been educated here."¹ British Prime Minister Tony Blair also noted in 2006 that the UK as a whole benefits from attracting foreign students and that through student exchanges "friendships and links are forged, and relations are strengthened between our peoples and countries at many different levels. Many of the foreign leaders and ministers I meet are graduates of our universities"². More recently, Boris Johnson spoke of the "kindly gunboats of British soft power" emphasizing the productive influence of British education, the English language and UK cultural export in shaping minds across the

¹ Powell, C. (2001). Statement on International Education Week. Available at: <https://2001-2009.state.gov/secretary/former/powell/remarks/2001/4462.htm> (accessed 21.12.2021).

² Blair, T. (2006). Why we must attract more students from overseas. Available at: <https://www.theguardian.com/education/2006/apr/18/internationalstudents.politics> (accessed 21.12.2021).

globe³. Language policies and cultural centers remain to this day an important part of many countries' diplomatic arsenals [17]. The popularity of soft power is reflected by ratings designed to compare various aspects of countries' performance, for example the "serving world leaders educated abroad" index yearly released by the Higher Education Policy Institute reveals a current trend of the US replacing the UK as the main educator for foreign leaders⁴.

The academic literature has been criticized for not clarifying the theoretical soft power conversion mechanisms ("Nye doesn't provide a persuasive model to explain how states shift potential soft power resources to realized power") and for not providing empirical evidence that this conversion actually happens [5, p. 22]. A study of British political discourses revealed that international students when studying abroad are expected to change their allegiances and adopt the political stance of their host countries, an approach which has been criticized for assuming that universities perform a predefined ideological role rather than open up the horizons of their students [2]. The soft power conversion model also rests on two more assumptions, the first being that when they return home, foreign students will assume a position of influence in business, politics or other sectors and the second being that their time in the host country, both the education received and the positive experience associated with their stay, will lead them to develop trade and political links with the host country [2]. While

it has inspired a lot of policymaking, the soft power in higher education model has not been the object of empirical studies to support its validity. Studies on international students indicate that some students do not socially integrate [18] and may not form positive associations with the host country [19]. While negative foreign student experiences have been studied [20; 21], their impact on a host country's soft power has not been fully explored. Studies have however shown that attempts to promote a country's soft power through non-educational means (for example sports) can backfire and damage a country's reputation leading to "soft disempowerment" [22]. Additionally, affinities with host countries may pre-exist receiving a higher education abroad: a positive attitude towards host countries may be a factor for choosing to study there rather than a result of the time spent there [23]. This review of the literature reveals that the lack of empirical testing of the higher education soft power conversion model has led to each underlying assumption being questioned by scholars and to the validity of the entire framework being put into question. However, the fact that some students do not change their political identities while abroad, that others have bad experiences and that alumni do not always assume positions of influence upon their return home, does not in itself invalidate the soft power conversion model, which requires empirical testing.

The norm on world-class universities

World-class universities have been characterized as an international norm, which emerged post-WW2 in the West and spread around the world with many countries launching government-funded excellence in higher education initiatives to make their universities globally competitive [24]. Globalization sparked an intense competition between universities for the most talented students and faculty members and the need for constant innovation to be economically competitive led to pressure for universities to perform competitive research [25]. American Ivy league universities, together with a se-

³ Johnson, B. (2016). Britain the soft-power superpower of global liberalism. Available at: <https://www.conservativehome.com/parliament/2016/10/britain-the-soft-power-superpower-of-global-liberalism-boris-johnsons-conservative-conference-speech-full-text.html> (accessed 21.12.2021).

⁴ Hillman, N. (2020). HEPI's Annual Soft-Power Ranking, 2020: The UK slips further behind the US. Available at: <https://www.hepi.ac.uk/2020/08/27/hepi-annual-soft-power-ranking-2020-the-uk-slips-further-behind-the-us-2/> (accessed 21.12.2021).

lect number of UK universities, acted as leaders in promoting this new trend. Their competitive position on the higher education market is linked to a combination of factors including the popularity of English-speaking destinations, the historical reputation for providing a high-quality education and their dynamic economies. The rise in tuition fees, particularly in Anglo-Saxon universities, was a response to the growing cost of the services rendered, the increased demand for university places and the value associated with a diploma when seeking employment. Increasing tuition fees was associated with a decrease in applications and in attendance [26] but also with a boost in academic performance [27]. The focus on partnerships with businesses and on meeting stakeholder demands also contributed to changing the organizational model of universities [28]. An analysis of British policy documents reveals that the desire to develop soft power through higher education is linked to concerns of becoming irrelevant in the world stage as developing countries gain in influence [2]. The competition of universities was reinforced globally by global ratings, which claim to objectively assess the performance of universities based on a number of key indicators [29].

While the norm of world-class universities was created mainly by American and British elite universities, governments in other countries realized that in order to sustain economic growth and remain relevant, they should create universities of a new model. The terminological uncertainty surrounding the concept of 'world-class universities' [30] and its western bias [31] were addressed in a World Bank publication, which noted that universities could reach excellence, regardless of their location, if they were international, produced competitive research published in peer-reviewed journals, attracted the best students and faculty members and were in active cooperation with businesses [32]. Other European countries launched support programs in an attempt to make their universities globally competitive [33]. They were mirrored by China with its projects 211, 985 and double first-class strategy aimed at improving the im-

age of Chinese higher education abroad [34] and catching up with the West [35]. Launched in 2012, Russian project 5-100 has similar soft power ambitions [36].

While it began as an independent process in a number of western Anglo-Saxon universities, the internationalization and competitive strive for excellence in higher education grew beyond its initial scope and became a matter of concern for governments and universities worldwide. Non-western countries have gone from perceiving the ideology of world-class universities as an instrument of Western domination to a tool to further their own foreign policy agendas, as illustrated by a study on how Russian flagship universities are being used to foster soft power [37]. The number of countries to consider higher education as an effective way to promote their national interests on the world stage is on the rise [7]. While some countries doubtlessly find it easier for cultural, linguistic, historical and other reasons to convert their higher education into soft power, the wide adoption of the norm on world-class universities reflects countries' desire to develop their capacities to compete on the global arena. The lack of empirical findings regarding how useful higher education may be in improving a country's soft power stands in stark contrast with the man-power and funds spent to boost national universities' performance on the international arena. Based on this analysis, we can add to our previous question about the empirical foundations of the soft power conversion model a distinction between norm creators (US, UK) and norm adopters (France, China, Russia...).

Russian context

Russian attempts to develop soft power

Russia starts to take an interest in developing its soft power in the 2010s as reflected by V. Putin's 2012 speech on Russia and the Changing World: "*Exporting education and culture will help promote Russian goods, services and ideas; guns and imposing political regimes will not. We must work to expand Russia's educational and cultural presence in the world, es-*

pecially in those countries where a substantial part of the population speaks or understands Russian”⁵

This extract reflects Russia’s desire to yield political influence in the international system and its specific understanding of soft power. Global political leadership depends on a country’s “ability to nurture purposefully its neighbours or competitors” and Russia wants to participate in “defining the values and rules of this world order” [38]. While Russia’s influence is designed to have a global reach, the focus is put on developing the allegiance of Russian speaking populations, which is reflected in policy measures to support educational ties with CIS countries. The 2013 Russian concept of foreign policy makes developing soft power officially a policy priority by referring three times the term ‘soft power’. The relatively new focus on soft power in the Russian government results from the perception that the country lags behind in terms of soft power in the international community while it can hold its own as regards hard power capacities [39]. Russia’s image and global attractiveness has been officially recognized by the government as requiring specific policy attention, which should help it overcome stereotypes, promote the Russian language and overcome its perception as an aggressor. Russia has developed different instruments to reach its soft power goals including the Russian World foundation, student scholarships, bilateral civil society forums (such as the Trianon Dialogue and the Sochi Dialogue), with an emphasis put on reaching out to populations rather than the political class [40]. Russia’s vocal promotion of soft power does not however preclude the use of hard power and the government has tried on various occasions to use them jointly [40]. This simultaneous use of soft and hard power seems to bring us back to Nye’s smart power, according to which one type of power enables another [1]. Their combination, which de facto helps

overcome the soft power conversion difficulties, but may lead to suspicion and distrust among targeted communities [41].

While Russia’s soft power has been described as largely understudied in the academic literature, several schools of thought exist on the subject [40]. Some studies point out the continuity of Russia’s soft power strategies from the Soviet Union to the present day [42]. Others focus on the semantic differences between Nye’s understanding of soft power and that of the Russian government [43; 44]. Region-specific analysis of Russia’s soft power is an increasingly popular approach, with an emphasis put on how foreign policy measures influence ‘compatriots’ in specific countries [45–49]. Topical studies of foreign students in Russia and soft power suggest that bonding with local students will increase the likelihood foreign students will return home with a sense of loyalty to Russia [50]. The bulk of the literature on Russian soft power – as with soft power in general – remains however theoretical, with a focus put on discourse analysis and few authors engaging in empirical assessments of its efficiency.

Russia’s soft power in higher education

Russia’s use of soft power in higher education can be traced back to Soviet times, well before the concept was coined and entered political discussions. Higher education was considered to be an “ideological weapon” during the Cold War and the Soviet Union developed an education export strategy, offering foreign students in communist countries scholarships to study free of charge in Soviet universities [38]. Experts recognize that the Soviet Union had a significant amount of soft power, which was progressively undermined by the hard power measures it took until the block itself disintegrated [51]. After the economic crisis of the 1990s, Russia still retained the soft power potential emanating from its ties with CIS countries and the capacity to attract foreign students. The prestige of Russian universities and the good ‘value for money’ of higher education in Russia are assets universities have tried to build up upon with initiatives such as the CIS university

⁵ Putin, V.V. (2012). Russia and the Changing World. Rossiiskaya Gazeta, February 27 Available at: <https://rg.ru/2012/02/27/putin-politika.html> (дата обращения 28.12.2021). (Russ.).

network, the BRICS university network and the SCO network university [52; 53]. Russia's integration in the Bologna Process contributed to harmonizing its educational standards with the EU, facilitating student exchanges and joint research. Leading Russian universities worked to develop joint programs with foreign universities offering students sought-after dual degree diplomas. The soft power mission of universities was explicitly recognized by universities, with the Rector of MGIMO University Anatoly Torkunov stating: "Offering education services to foreign students is one of the key soft power instruments of any state. It is the university years that shape young people's values and view."⁶ In 2020, Russia hosted 262 thousand tertiary students from abroad, representing 4,7% of global mobile students (UNESCO 2021). The trend goes towards a greater attraction of foreign students, with figures increasing by 43% since 2014 (from 183 thousand)⁷. Russia's soft power efforts in higher education may be regarded with suspicion, particularly by countries trying to assert their statehood such as the Baltic States which perceive Russia's initiatives as hard power wrapped in a soft power design [40]. While soft power can flow through civil societies without governmental intervention, the existence of historical and psychological problems sometimes makes this impossible and governments have to resort to "formalized dialogue institutions" to promote mutual understanding, as with the case of Russia and the EU [41]. Russia's efforts to attract foreign students are part of a larger soft power strategy aimed at gaining recognition on the global stage for the quality of the country's higher education system. Project 5-100 launched in 2012 by the Russian govern-

ment is an ambitious excellence in higher education program, reflecting the country's resolution to develop world-class universities by improving its research, transparency and quality standards.

Survey on changes in foreign students' perception of Russia

Methodology

We identified in the academic literature a gap related to the conversion of soft power potential into foreign policy capacity and the absence of empirical studies measuring soft power in higher education. We attempted to partially address this gap by carrying out a survey of foreign students studying in Bachelor programs Russia and analysing the changes in their perceptions of Russia and its place in the world during the course of their studies. The higher education soft power conversion model rests upon two main assumptions: (1) that foreign students change their perceptions while studying abroad in favour of their host country and (2) that if and when they take a position of influence in their home country, they will adopt positions favourable to the development of friendly relations with the country in which they studied. This paper intentionally addresses only the first assumption, trying to determine, based on a case study, if and how students change their worldview during their studies.

The choice of Russia as a country to set the case study is motivated by two factors: First, in spite of the development of research on soft power in BRICS countries and smaller nations, the core of the research still focuses on the United States and western European countries [22; 54]. Studies of Russian soft power are mostly theoretical and few offer a specific focus on higher education. Second, Russia is a second wave adopter of the international norm on world-class universities and it is interesting to determine whether countries, which did not initiate the norm can benefit in terms of foreign policy from implementing it. In other words, can all countries gain from the trend of the internationalization of higher education and improve their global standing or is it a zero-sum game.

⁶ Torkunov, A. (2013). Education as a Soft Power Instrument of Russia's Foreign Policy. Available at: <https://russiancouncil.ru/en/analytics-and-comments/analytics/education-as-a-soft-power-instrument-of-russia-s-foreign-pol/> (accessed 21.12.2021).

⁷ Study in Russia. Available at: <https://studyinrussia.ru/en/actual/articles/a-record-number-of-international-students-chose-russia-in-2020/> (accessed 21.12.2021).

In order to determine the changes in student perceptions of Russia and its place in the international system, we surveyed groups of first year foreign students having just joined three leading Russian universities' Bachelor programs and groups of fourth year foreign students completing these same courses in the same universities. The decision not to survey one and the same group of students at the start and the end of their studies was motivated by the need to reduce respondents' awareness of the goal of the survey, which could create a significant bias in their responses. Being asked to fill out the same or a similar questionnaire twice would increase students' awareness of the goal of the study. Fourth-year students would automatically think back to the answers they previously gave and, in some cases, would work out that their changes in worldview were being analyzed, impacting the reliability of the findings. Prior experiences of being in an experiment increase 'demand characteristics', a bias occurring when subjects try to gain knowledge of the hypothesis being tested and respond by lending support to or in rarer cases attempting to sabotage the experiment, thus in both cases negatively impacting the reliability of the data [55; 56]. Nevertheless, in order to ensure the comparability of the first- and fourth-year student groups, the researchers made sure the samples were similar in terms of age, nationality of origin, gender and social background.

The need to conceal from respondents the goal of the study to avoid a bias [57] impacted the design of this study but also choices made in the formulation of the survey. Indeed, the survey consists of indirect questions related to student perceptions of the international system, and avoids addressing directly the issue of Russia's place in it. This was done to avoid 'courtesy bias' [58] and ensure that students did not feel like there was a wrong or right answer to be questions being asked. Several additional precautions were taken: while students were contacted by the Dean's office of their university, the cover letter accompanying the survey clearly stated that they were not being tested,

that the study had academic purposes and that responses were anonymous and could not be traced back to them. While background information was used in the research, respondent anonymity was ensured throughout the study.

The survey was also conducted on a control group of Russian students of these same programs to ensure that they, as Russians, did indeed select the answers considered by the authors as being in line with the Russian worldview. In order to avoid an age-related bias, the sample of Russian students included an equal number of first- and fourth-year BA students. The survey was rolled out during the 2020–2021 academic year in three leading Moscow universities: Moscow State Institute of International Relations, the Higher School of Economics and Moscow State University. In all, 675 student responses were registered, corresponding to a satisfactory 94% response rate. All students were enrolled in social science courses (International Relations and Political Science) during which they are expected to more exposed to Russian political views than in other specializations.

The survey consists of seven questions [Appendix 1] focusing on International Relations issues such as the main component of a state's power (Question 1), the most legitimate pillar of international order (Question 2), whether it is right for governments to promote the democratization of other states (Question 3), what means can be rightfully used by states to defend their compatriots abroad (Question 4), the cause of the break-up of the Soviet Union (Question 5), a country's main foreign policy leverage (Question 6), and the causes of the standoff between Russia and the West (Question 7). These questions address issues that Russian scholars or the Russian government have a specific take on that reflects their worldview. 'Russia' is only mentioned as the answer to one question of the survey out of the seven questions and is not the answer that Russian students are expected to give (nor the one they do indeed give according to our control group).

Answers from our control group of Russian students largely confirmed expectations regard-

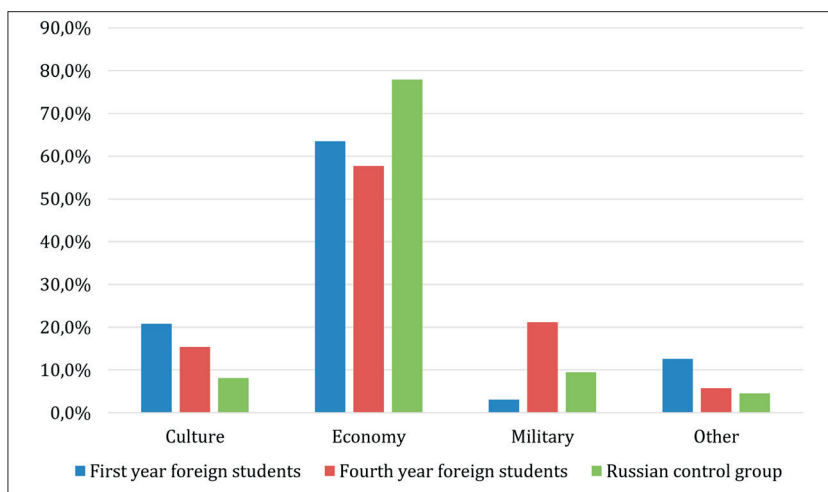


Fig. 1. The main component of a state's power

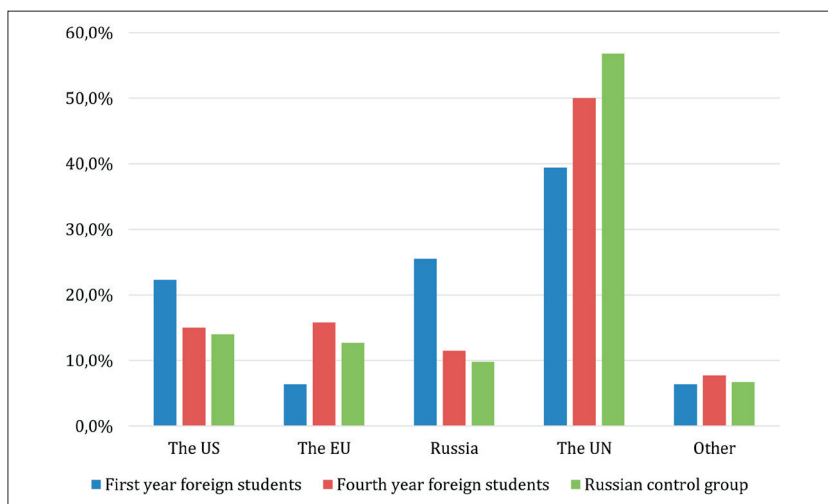


Fig. 2. The most legitimate pillar of international order

ing what would be considered in line with the Russian worldview (the list of their answers can be found in *Table 1*) but led nonetheless to some adjustments in the initial assumptions. The Russian worldview perceives economic and military force as the main component of a state's power: while these were the first two answers selected by Russian students, economic power (77.9%) very much predominated over other factors (military 9.5%). The Russian view that the United Nations as the most legitimate pillar of international order was confirmed by the con-

trol group (56.8%) as was the fact that Russians disapprove of governments intervening in the internal affairs of other states to promote democratization (56.1%). Russian students took as expected a strong stance on defending the rights of their compatriots abroad, with two thirds advocating the use of hard power (military or economic measures) if necessary. The majority of Russian students put down the break-up of the Soviet Union to internal factors (economic weaknesses of the USSR 68.3%) rather than foreign influences (3.7%), in line with the

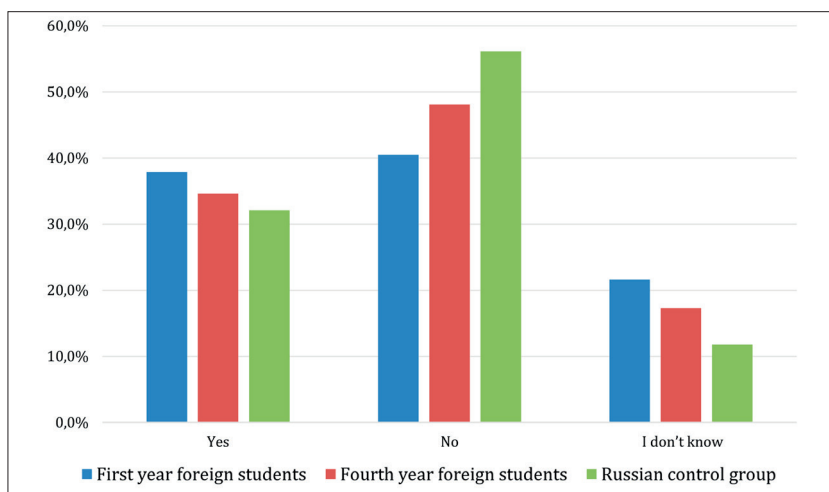


Fig. 3. The right for governments to promote the democratization of other states

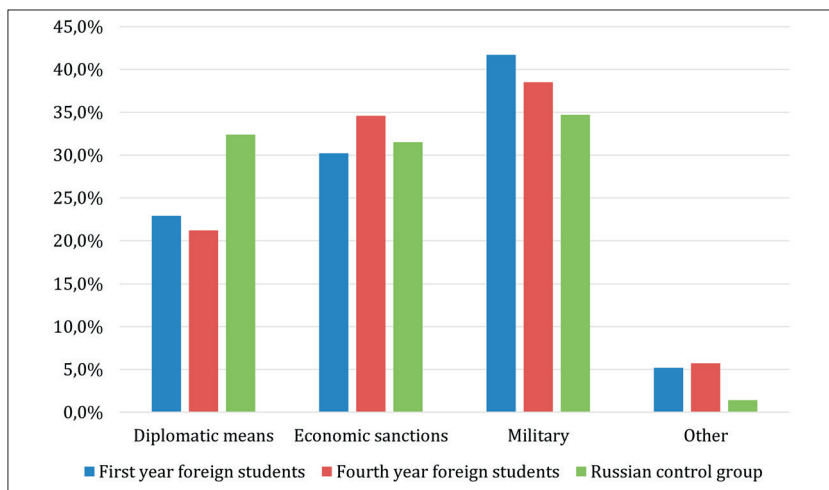


Fig. 4. Ways of defending the rights of compatriots abroad

Russia position that the Cold War was not won by the U.S. Economic power was selected as a country's main foreign policy leverage (71.9%). The standoff between Russia and the West was attributed by Russian students primarily to foreign policy choices on one or both sides (58.5%) while cultural factors such as a history of Russophobia and/or anti-western sentiment and the Cold War legacy were less popular options (one of the two options was selected by 33.4% of students). The answers from the control group serve as a base line to assess whether foreign stu-

dents' positions change to be more aligned with the Russian worldview.

Preliminary Findings

First-year foreign students, fourth-year foreign students and the control group when answering the question on the main component of a state's power (Fig. 1) all choose economic might as the main answer. The evolution from first to fourth year did not increase the similarity with the control group. However, the minority answer of culture as a main factor of power,

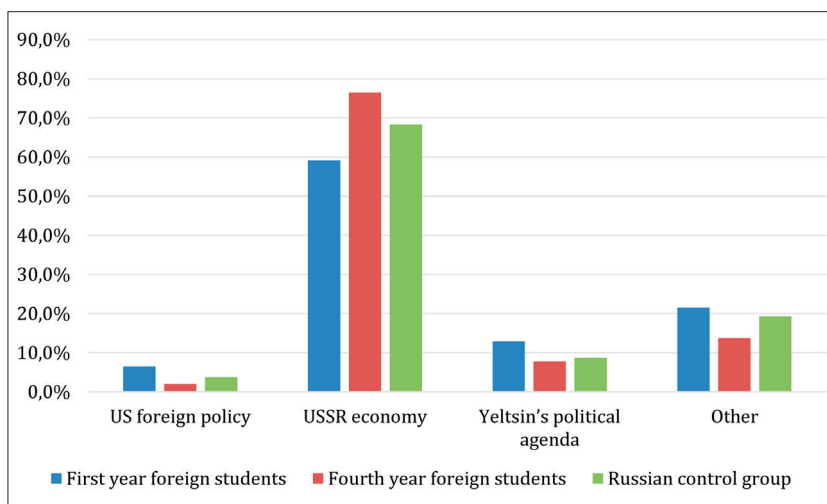


Fig. 5. The main cause of the breakup of the Soviet Union

while selected by 20.8% of first-year students, drops to 15.4% among fourth-year students, making it slightly more in line with the response of the control group (8.1%). This evolution may indicate that foreign students receiving a higher education in Russia start to perceive “hard” factors of power as relatively more important. The sharp increase in the choice of the military as a main factor of power (3.1% among first-year students versus 21.2% among fourth-year students) confirms this hypothesis (9.5% of the control group selected the military as their first choice).

Answers to the question about the most legitimate pillar of international order (Fig. 2) reveal the UN as a first choice among all groups of students, with 56.8% of the control group selecting this option, versus 39.4% of first-year students and 50% of fourth-year students. This increased belief in the legitimacy of the UN in the international system after studying in Russia appears as statistically significant and brings foreign students more in line with the response from the control group. The selection of Russia by 25.5% of first year students (against 11.5% of fourth-year students and 9.8% of Russian students) confirms the idea of a positive bias towards Russia before foreign students start their studies in the host country but also suggests a

desire to select what they assume to be the “right answer” or to please. The choice of the US by 22.3% of first-year foreign students versus 15% of fourth-year foreign students and 14% of the control group reveals that foreign students having studied for four years in Russia are less likely to select the US as a legitimate pillar of international order.

Answers to the question on whether governments have the right to promote the democratization of other states (Fig. 3) reveal that foreign students are more likely to answer a clear cut “no” as a result of their studies in Russia (40.5% for first-years versus 48.1% for fourth-years) and are less likely to answer “yes” (37.9% versus 34.6%). The answers of fourth-year foreign students are also more in line with the control group of Russian students than those of first-year foreign students. Results suggest that completing a higher education in Russia may make students more sceptical about intervening in other states’ internal affairs to promote democratization.

Answers to the question regarding the ways of defending the rights of compatriots abroad (Fig. 4) reveal that the first answer selected among all groups is that compatriots should be defended by any means necessary even military. While the control group is split roughly evenly

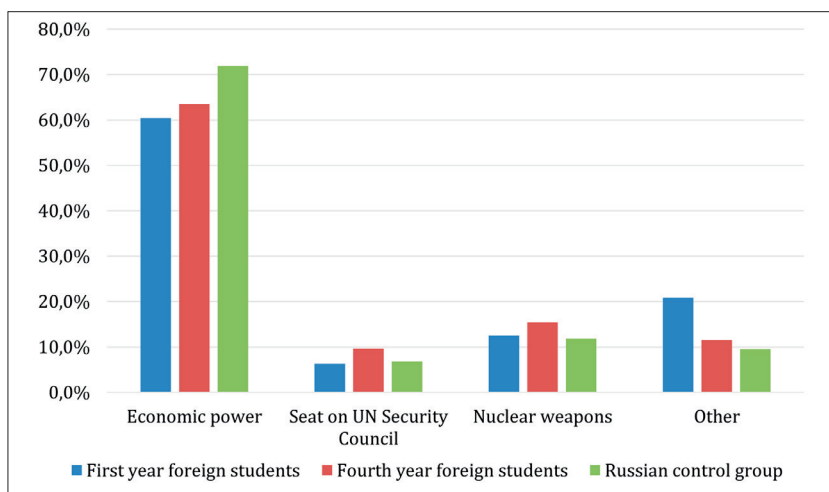


Fig. 6. A country's main tool of policy leverage

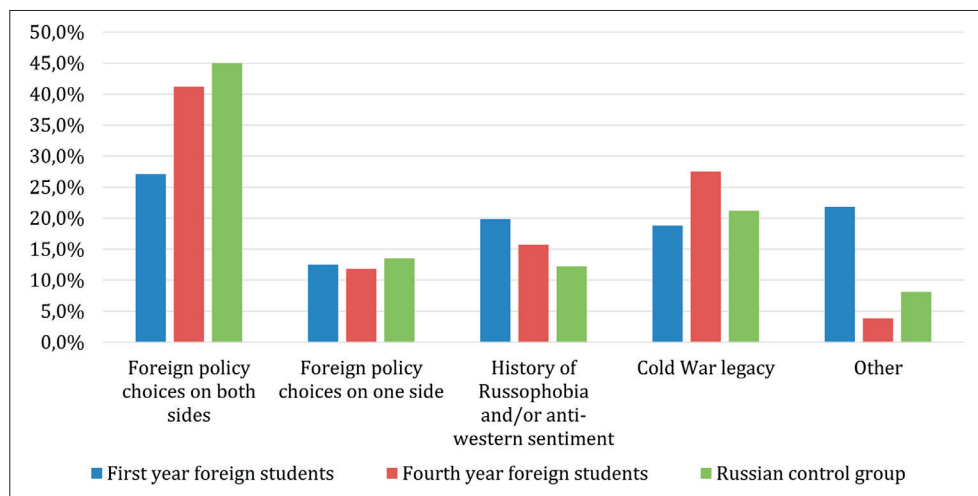


Fig. 7. The main cause of the standoff between Russia and the West

between the three options, first-year students are more likely to approve of the use of military means (41.7% versus 34.7% of the control group). During their studies in Russia, students move slightly away from military means and become more numerous in limiting the support to compatriots to economic sanctions (34% of fourth-year students versus 30.2% of first-year students). Responses among all groups appear as similar and no significant evolution in the worldview of students has been detected based on this question.

Answers to the question on the main cause of the breakup of the Soviet Union (Fig. 5) indicate that students after studying in Russia are more likely to embrace the Russian worldview on this question and take a stance that is more in line with the control group. While a minority of first-year students (6.5%) attribute the breakup of the USSR first and foremost to US foreign policy, few fourth-year students still share this opinion (2.0%). Fourth-year students put more emphasis on economic weaknesses as the cause of the downfall of the USSR (76.5%)

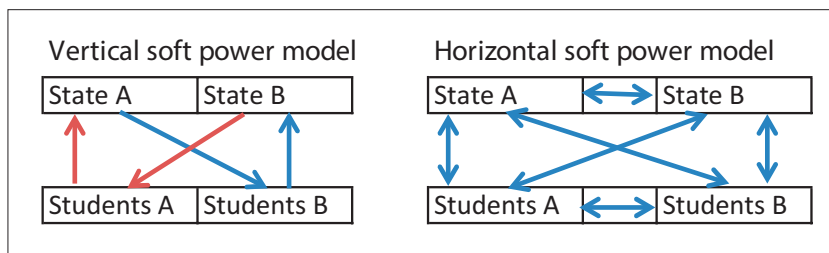


Fig. 8. Vertical and horizontal soft power models

than first-year students (59.1%). The positions of fourth-year students appear in line with the Russian position on this issue (that the breakup of the Soviet Union was not due to external factors) and with the answers of the control group (68.3% of which selected economic weaknesses as their primary answer).

Answers to the question on a country's main tool of policy leverage (Fig. 6) reveal economic power as the first choice among all categories of respondents. While fourth-year students are more likely to emphasize the importance of a seat of the UN Security Council and of nuclear weapons than first-year students, this evolution is not statistically significant as the Russian control group selected these options less frequently even than the first-year foreign students.

Answers to the question on the main cause of the standoff between Russia and the West (Fig. 7) reveal that all groups favoured the answer "foreign policy choice on both sides". 53.0% of fourth-year foreign students versus 39.6% of first-year foreign students blamed the standoff on current foreign policy choices (on one or on both sides). This evolution in perceptions brings foreign students more in line with the Russian perspective (options selected by 58.5% of control group). This confirms that after studying in Russia, foreign students are more likely to embrace the Russian perspective that the confrontation between Russia and the West is not predetermined by historical or cultural factors but that it results from contemporary foreign policy choices.

When considered jointly, the results to the seven questions of the survey reveal a statistically relevant tendency for fourth-year for-

eign students to adopt answers closer to those of their Russian peers after having studied for four years in Russia than first-year foreign students. While first-year foreign students were more likely to emphasize the importance of culture as a factor of power than other surveyed groups and to put down current political trends to cultural and historical factors, fourth-year students privileged or were more likely to select options underlining the importance of hard power factors such as economic might, military power, nuclear weapons and having the ability to veto decisions on the UN Security Council. More significantly, after studying in Russia, foreign students were less likely to name the U.S. as a legitimate pillar of international order and to support the right of governments to promote the democratization of other states.

Discussion

This study reveals that foreign students' perceptions of the international system evolved during their studies in Russia and their worldview became more in line with both the worldview of the control group of Russian students and the Russian official line on a number of issues. While a change in worldview does not guarantee these foreign students will promote in the future Russia's interests; it nonetheless shows that they were receptive to what was taught and suggests that they integrated into the community of their host country. This study is a first step taken in the direction of empirically testing the soft power conversion model in higher education and suggests that, under the right circumstances, higher education abroad may lead to a change in worldview favourable to the

host country. Causality mechanisms have been identified and the empirical data reveals that the first stage of the soft power conversion model (provoking changes in the worldview of foreign students) can yield results. This evolution in student perceptions should be not associated with the idea that universities inculcate their principles in foreign students. The change in perception can be put down to them acquiring a better understanding of Russia's worldview and how its positions on the world stage stem from cultural and historical factors. The vertical soft power model according to which a state A teaches foreign students from state B and these students from state B then have an impact on state B, has been criticized in the literature for its Cold War undertones [2] and appears anachronistic in an interdependent world. The reality of soft power involves networks constantly communicating at multiple levels, with states and students mutually impacting each other's understandings of the world system, as illustrated by the horizontal soft power model suggested by the authors [Fig. 8]. Governments preserve regardless an important role as they create platforms and incentives for network exchanges. While countries with high levels of soft power may have other means to diffuse their worldview, countries with underdeveloped soft power, suffering from a stereotypical image abroad, may find higher education an effective means to inform about the realities of the country.

Although foreign students were found to evolve in terms of their perceptions of the international system during their studies in Russia, the need to create optimal conditions for the situation not to backfire and the modest scale of the changes lead to the legitimate question of whether soft power development programs are cost effective. The price to pay to convert soft power potential into soft power capability through higher education may be higher than other means of developing both soft and hard power. However incremental changes in foreign students' worldview may testify to the development of a strong sense of loyalty to the host country. There is no scale equivalency reflecting

levels of correlation between the two, however if students change their perceptions of the international system, this can be considered the tip of the iceberg and loyalty to the host country can be expected to have developed to a greater extent. Small changes in worldviews may in fact be motivated by high levels of respect and affection for a host country. Measuring the efficiency of soft power mechanisms in changing behaviour and in bringing about favourable political outcomes for host countries informs more specifically the debate on states' financial investments in developing world-class universities. It appears from this study that adopting the norm on world-class universities and competing on the global stage for recognition of the quality of a country's higher education system can yield soft power advantages. Hosting foreign students may have other advantages aside financial gains, not just for the US and Western countries (norm initiators and first wave followers) but also for second wave norm followers of this norm such as Russia and BRICS countries.

While the study findings suggest students re-shape their worldview during their studies in a host country, several limitations should be considered. First, the selected sample cannot be considered fully representative of the whole of Russia as students were selected from three elite Moscow universities and from humanities programs. Students in the exact sciences may not be sensitive to the same extent to cultural influences and studying in regional universities may lead to different outcomes. Second, only one aspect of soft power was investigated, whether students change their worldview and adopt positions more in line with their host countries after completing a bachelor program in that country. Another study is necessary to determine whether these students make decisions favourable to Russia upon acceding to positions of responsibility in their home countries.

Even though this study may open up more new questions than it offers answers, we believe it should be the starting point of a long line of empirical studies on soft power conversion. A follow-up of this study should consider whether

foreign students having studied in Russia are more likely to promote friendly relations with Russia both politically and economically. In the sphere of higher education, these findings could be confirmed by performing similar studies in other countries of different sizes and located in various geographical zones. Beyond the sphere of higher education, attempts could be made to measure other components of soft power including the impact of language centers abroad, the media, public people etc.

Conclusion

This study addresses a gap in the literature on soft power by conducting an empirical case

study based in Russia on the soft power conversion model of higher education. The survey of a group of foreign students starting and of another finishing their bachelor studies in three leading Russian universities revealed that receiving a higher education in Russia does modestly contribute to aligning students' positions with the Russian perspective on international issues. These preliminary findings suggest that the benefits for host countries of internationalizing national higher education systems and attracting foreign students are not just reserved to the initiators of the norm on world class universities (US, UK) but extend to second wave norm adopters (Russia, China).

References

1. Nye Jr, J.S. (2013). Hard, Soft, and Smart Power. In: Cooper A.F., Heine J., Thakur R. (Eds). *The Oxford Handbook of Modern Diplomacy*. Oxford University Press, 990 p., doi: 10.1093/oxfordhb/9780199588862.013.0031
2. Lomer, S. (2017). Soft Power as a Policy Rationale for International Education in the UK: A Critical Analysis. *Higher Education*. Vol. 74, no. 4, pp. 581-598, doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0060-6>
3. Ohnesorge, H.W. (2020). A Methodological Roadmap for the Study of Soft Power. In: *Soft Power*. Springer, Cham, pp. 227-294, doi: 10.1007/978-3-030-29922-4_4
4. Nye, J. (2009). Smart Power, New Perspectives Quarterly. Vol. 26, issue 2, pp. 7-9, doi: <https://doi.org/10.1111/j.1540-5842.2009.01057.x>
5. Li, J. (2018). *Conceptualizing Soft Power of Higher Education: Globalization and Universities in China and the World*. Springer. Available at: https://www.researchgate.net/publication/328693303_Conceptualizing_Soft_Power_of_Higher_Education (accessed 21.12.2021).
6. Bogaturov, A. (2006). Leadership and Decentralization in the International System. *Mezhdunarodnye protsessy = International Trends*. Vol. 4, no. 3 (12). Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18874050> (accessed 21.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
7. Amirbek, A., Ydyrys, K. (2014). Education and Soft Power: Analysis as an Instrument of Foreign Policy *Procedia-Social and Behavioral Sciences* Vol. 143, pp. 514-516, doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.428>
8. Nye, J.S., Jr. (2004). The Decline of America's Soft Power. *Foreign Affairs*. Vol. 83, no. 3, pp. 16-21. Available at: <https://www.foreignaffairs.com/articles/2004-05-01/decline-americas-soft-power> (accessed 21.12.2021).
9. Blanchard, J.-M. F., Lu, F. (2012). Thinking Hard about Soft Power: A Review and Critique of the Literature on China and Soft Power. *Asian Perspective*. Vol. 36, no. 4, pp. 565-589, doi: 10.1353/APR.2012.0021
10. Nye, J.S., Jr. (2005). *Soft Power: The Means to Success in World Politics*. New York: Public Affairs. Available at: <http://www.tinyurl.com/mug36ku> (accessed 21.12.2021).
11. Kurlantzick, J. (2006). *China's Charm: Implications of Chinese Soft Power*. Available at: https://carnegieendowment.org/files/PB_47_FINAL.pdf (accessed 21.12.2021).

12. Yee-Kuang, H. (2010). Mirror, Mirror on the Wall, Who Is the Softest of them All? Evaluating Japanese and Chinese Strategies in the 'Soft' Power Competition Era. *International Relations of the Asia-Pacific*. Vol. 10, no. 2, pp. 275-304, doi: <https://doi.org/10.1093/irap/lcp023>
13. Nagao, H. (2016). *China's Soft Power Investment in African Nations*. Doctoral Dissertation, University of Kansas. Available at: <https://kuscholarworks.ku.edu/handle/1808/21880> (accessed 21.12.2021).
14. Kearn, D.W. (2011). The Hard Truths about Soft Power. *Journal of Political Power*. Vol. 4, no. 1, pp. 65-85, doi: [10.1080/2158379X.2011.556869](https://doi.org/10.1080/2158379X.2011.556869)
15. Lankina, T., Niemczyk, K. (2015). Russia's Foreign Policy and Soft Power. In: Cadier D., Light M. (Eds). *Russia's Foreign Policy*. Palgrave Macmillan, London, pp. 97-113, doi: [10.1057/9781137468888_7](https://doi.org/10.1057/9781137468888_7)
16. Lukes, S. (2005). *Power: A Radical View*. Basingstoke. Palgrave Macmillan, doi: <https://doi.org/10.1177/03058298050330031003>
17. Crowley-Vigneau, A., Le Saux, F. (2021). Language and Statecraft: An Old Tool for New Goals? *International Trends*. Vol. 19, no. 64, pp. 120-138, doi: [10.17994/IT.2021.19.1.64.9](https://doi.org/10.17994/IT.2021.19.1.64.9)
18. Montgomery, C. (2010). *Understanding the International Student Experience*. Macmillan International Higher Education. ISBN: 9781403986191
19. Atkinson, C. (2010). Does Soft Power Matter? A Comparative Analysis of Student Exchange Programs 1980–2006. *Foreign Policy Analysis*. Vol. 6, no. 1, pp. 1-22, doi: [10.1111/j.1743-8594.2009.00099.x](https://doi.org/10.1111/j.1743-8594.2009.00099.x)
20. Brown, L., Jones, I. (2013). Encounters with Racism and the International Student Experience. *Studies in Higher Education*. Vol. 38, no. 7, pp. 1004-1019, doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.614940>
21. Lee, J.J., Rice, C. (2007). Welcome to America? International Student Perceptions of Discrimination. *Higher Education*. Vol. 53, no. 3, pp. 381-409, doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-005-4508-3>
22. Brannagan, P.M., Giulianotti, R. (2018). The Soft Power-Soft Disempowerment Nexus: The Case of Qatar. *International Affairs*. Vol. 94, no. 5, pp. 1139-1157, doi: <https://doi.org/10.1093/ia/iiy125>
23. Wilson, I. (2014). *International Education Programs and Political Influence: Manufacturing Sympathy?* Springer. ISBN: 978-1-137-34967-5
24. Crowley-Vigneau, A., Istomin, I.A., Baykov, A.A., Kalyuzhnova, Y. (2021). Transnational Policy Networks and Change through Internationalization (The Record of Project 5-100). *Polis: Journal of Political Studies*. Vol. 5, pp. 8-24, doi: <https://doi.org/10.17976/jpps/2021.05.02>
25. Chow, C., Leung, C. (2016). *Reshaping Universities for Survival in the 21st Century*. Bentham Science Publishers, doi: [10.2174/97816810821101160101](https://doi.org/10.2174/97816810821101160101)
26. Sá, F. (2019). The Effect of University Fees on Applications, Attendance and Course Choice: Evidence from a Natural Experiment in the UK. *Economica*. Vol. 86, pp. 607-634, doi: <https://doi.org/10.1111/ecca.12278>
27. Beneito, P., Boscá, J., Ferri, J. (2018). Tuition Fees and Student Effort at University. *Economics of Education Review*. Vol. 64, pp. 114-128, doi: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.03.012>
28. Becker, B.A., Eube, C. (2018). Open Innovation Concept: Integrating Universities and Business in Digital Age. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*. Vol. 4, no. 12, doi: <https://doi.org/10.1186/s40852-018-0091-6>
29. Marginson, S., van der Wende, M. (2007). To Rank or to Be Ranked: The Impact of Global Rankings in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 11, no. 3-4, pp. 306-329, doi: [10.1177/1028315307303544](https://doi.org/10.1177/1028315307303544)

30. Altbach, P.G. (2004). Globalisation and the University: Myths and Realities in an Unequal World. *Tertiary Education & Management*. Vol. 10, no. 1, pp. 3-25, doi: 10.1023/B:TEAM.0000012239.55136.4b
31. Deem, R., Mok, K.H., Lucas, L. (2008). Transforming Higher Education in Whose Image? Exploring the Concept of the 'World-Class' University in Europe and Asia. *Higher Education Policy*. Vol. 21, no. 3, pp. 8-97, doi: 10.1057/palgrave.hep.8300179
32. Salmi, J. (2009). *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. Directions in Development; Human Development. World Bank. Available at: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2600> (accessed 21.12.2021).
33. Escher, G., Aebischer, P. (2018). Pour des universités de rang mondial: Défis et chances des universités européennes au XXI^e siècle. *Futuribles*. Vol. 424, no. 3, pp. 37-45, doi: <https://doi.org/10.3917/futur.424.0037>
34. Huang, F. (2015). Building the World-Class Research Universities: A Case Study of China. *Higher Education*. Vol. 70, pp. 203-215, doi: 10.1525/curh.2006.105.693.341
35. Gao, J., Li, C. (2020). Version 2.0 of Building World-Class Universities in China: Initial Outcomes and Problems of the Double World-Class Project. *Higher Education Policy*. Vol. 1, no. 17, doi: 10.1057/s41307-020-00211-z
36. Crowley-Vigneau, A., Baykov, A.A., Kalyuzhnova, Y. (2020). Implementation of International Norms in Russia: The Case of Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 8-9, pp. 39-54, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-39-54> (In Russ., abstract in Eng.).
37. Arzhanova, I.V., Dydzinskaya, D.V., Musina, E.A., Seleznev, P.S. (2019). Foreign Students' Study in the "Flagship Universities" of the Russian Federation within the Context of "Soft Power" Implementation. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 8-9, pp. 9-20, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-9-20> (In Russ., abstract in Eng.).
38. Torkunov, A. (2013). Education as a Soft Power Instrument of Russia's Foreign Policy. *Russian International Affairs Council*. March 6. Available at: <https://russiancouncil.ru/en/analytics-and-comments/analytics/education-as-a-soft-power-instrument-of-russia-s-foreign-pol/> (accessed 21.12.2021).
39. Kosachev, K. (2012). The Specifics of Russian Soft Power. *Russia in Global Affairs*. No. 3. July/Sept. Available at: <https://eng.globalaffairs.ru/articles/the-specifics-of-russian-soft-power/> (accessed 21.12.2021).
40. Sergunin, A., Karabeshkin, L. (2015). Understanding Russia's Soft Power Strategy. *Politics*. Vol. 35, no. 3-4, pp. 347-363, doi: 10.1111/1467-9256.12109
41. Baykov, A. (2014). The EU Soft Power in the Global Equilibrium. *MGIMO Review of International Relations*. Vol. 2, no. 35, pp. 36-46, doi: <https://doi.org/10.24833/2071-8160-2014-2-35-36-46> (In Russ., abstract in Eng.).
42. Tsygankov, A. (2013). Moscow's Soft Power Strategy. *Current History*. Vol. 112, no. 756, pp. 259-264, doi: <https://doi.org/10.1525/curh.2013.112.756.259>
43. Troitski, M. (2011). *Russian Soft Power in the European Union*. Paper Presented at the "Russian Soft Power: Perspectives and Prospects" Conference, Centre for Polish-Russian Dialogue and Understanding, Warsaw, 20 December. Available at: <http://mikhailtroitski.livejournal.com/2099.html> (accessed 21.12.2021).
44. Monaghan, A. (2013) *The New Russian Foreign Policy Concept: Evolving Continuity*, London : Chatham House. Corpus ID: 159444638
45. Pieper, M. (2020). Russkiy mir: The Geopolitics of Russian Compatriots abroad. *Geopolitics*. Vol. 25, no. 3, pp. 756-779, doi: <https://doi.org/10.1080/14650045.2018.1465047>

46. Feklyunina, V. (2016). Soft Power and Identity: Russia, Ukraine and the 'Russian World (s)'. *European Journal of International Relations*. Vol. 22, no. 4, pp. 773-796, doi: 10.1177/1354066115601200
47. Laruelle, M. (2015). Russia as a "Divided Nation," from Compatriots to Crimea: A Contribution to the Discussion on Nationalism and Foreign Policy. *Problems of Post-Communism*. Vol. 62, no. 2, pp. 88-97, doi: <https://doi.org/10.1080/10758216.2015.1010902>
48. Ziegler, C.E. (2006). The Russian Diaspora in Central Asia: Russian Compatriots and Moscow's Foreign Policy. *Demokratizatsiya [Democratization]*. Vol. 14, no. 1. Available at: https://demokratizatsiya.pub/archives/14_1_B4325H5G8364JW88.pdf (accessed 21.12.2021).
49. Zevelev, I. (2008). Russia's Policy Toward Compatriots in the Former Soviet Union. *Russia in Global Affairs*. Vol. 6, no. 1, pp. 49-62. Available at: <https://eng.globalaffairs.ru/articles/russias-policy-toward-compatriots-in-the-former-soviet-union/> (accessed 21.12.2021).
50. Ponyavina, M.B., Rastorguev, S.V., Seleznev, P.S., Suchilina, A.A., Shatilov, A.B. (2021). Monitoring the Social Attitudes of Foreign Students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 8-9, pp. 80-92, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-80-92
51. Hill, F. (2006). Moscow Discovers Soft Power. *Current History*. Vol. 105, no. 693, pp. 341-347.
52. Pestereva, N., Kholina, V., Qi, W. (2019). The Russian Market for Exported Educational Services: The Shanghai Cooperation Organization (SCO) Network University. *European Journal of Contemporary Education*. Vol. 8, no. 3, pp. 574-586, doi: 10.13187/ejced.2019.3.574
53. Khomyakov, M. (2017). Global: BRICS University League Starts to Form, But Needs True Collaboration. In: *Understanding Higher Education Internationalization*. Sense Publishers, Rotterdam, pp. 291-293, doi: <https://doi.org/10.15826/csp.2018.2.4.050>
54. Lee, G. (2009). A Theory of Soft Power and Korea's Soft Power Strategy. *The Korean Journal of Defense Analysis*. Vol. 21, no. 2, pp. 205-218, doi:10.1080/10163270902913962
55. Nichols, A.L., Maner, J.K. (2008). The Good-Subject Effect: Investigating Participant Demand Characteristics. *The Journal of General Psychology*. Vol. 135, no. 2, pp. 151-166, doi: <https://doi.org/10.3200/GENP.135.2.151-166>
56. Orne, M.T. (1962). On the Social Psychology of the Psychological Experiment: With Particular Reference to Demand Characteristics and Their Implications. *American Psychologist*. Vol. 17, no. 11, pp. 776, doi: <https://doi.org/10.1037/h0043424>
57. Cook, T.D., Bean, J.R., Calder, B.J., Frey, R., Krovetz, M.L., Reisman, S.R. (1970). Demand Characteristics and Three Conceptions of the Frequently Deceived Subject. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 14, no. 3, pp. 185, doi: <https://doi.org/10.1037/h0028849>
58. Jones, E. (1993). The Courtesy Bias in South-East Asian Surveys. *Social Research in Developing Countries*. Vol. 253, no. 9. Available at: <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/17115/1/19.pdf#page=270> (accessed 21.12.2021).

The paper was submitted 28.10.21

Received after reworking 21.12.21

Accepted for publication 23.12.21

Appendix 1

Survey questions

1. What is the main component of a state's power?
 - 1) Culture
 - 2) Economy
 - 3) Military
 - 4) Other
2. What is the most legitimate pillar of international order?
 - 1) The United States
 - 2) The European Union
 - 3) Russia
 - 4) The United Nations
 - 5) Other
3. Is it right for governments promote the democratization of other states?
 - 1) Yes
 - 2) No
 - 3) I don't know
4. How should countries defend the rights of their compatriots abroad?
 - 1) Only through diplomatic means
 - 2) Through diplomatic and economic means (sanctions)
 - 3) Through diplomatic, economic and if necessary, military means
 - 4) I don't know
5. What was the main cause of the break-up of the Soviet Union?
 - 1) US foreign policy
 - 2) Economic weaknesses of the USSR
 - 3) Yeltsin's political agenda
 - 4) I don't know
6. What is a country's main foreign policy leverage?
 - 1) Economic power
 - 2) Seat on the UN Security Council
 - 3) Nuclear weapons
 - 4) I don't know
7. What are the causes of the standoff between Russia and the West?
 - 1) Current foreign policy choices on both sides
 - 2) Current foreign policy choices on one side
 - 3) A history of Russophobia and/or anti-western sentiment
 - 4) The Cold War legacy
 - 5) I don't know

Appendix 2

Survey answers

	First year foreign BA students	Fourth year foreign BA students	Russian control group (first and fourth years)
1. What is the main component of a state's power?			
1) Culture	20.8%	15.4%	8.1%
2) Economy	63.5%	57.7%	77.9%
3) Military	3.1%	21.2%	9.5%
4) Other	12.6%	5.7%	4.5%
2. What is the most legitimate pillar of international order?			
1) The United States	22.3%	15.0%	14.0%
2) The European Union	6.4%	15.8%	12.7%
3) Russia	25.5%	11.5%	9.8%
4) The United Nations	39.4%	50.0%	56.8%
5) Other	6.4%	7.7%	6.7%
3. Is it right for governments to promote the democratization of other states?			
1) Yes	37.9%	34.6%	32.1%
2) No	40.5%	48.1%	56.1%
3) I don't know	21.6%	17.3%	11.8%

	First year foreign BA students	Fourth year foreign BA students	Russian control group (first and fourth years)
4. How should countries defend the rights of their compatriots abroad?			
1) Only through diplomatic means	22.9%	21.2%	32.4%
2) Through diplomatic and economic means (sanctions)	30.2%	34.6%	31.5%
3) Through diplomatic, economic and if necessary military means	41.7%	38.5%	34.7%
4) I don't know/other	5.2%	5.7%	1.4%
5. What was the main cause of the break up of the Soviet Union?			
1) US foreign policy	6.5%	2.0%	3.7%
2) Economic weaknesses of the USSR	59.1%	76.5%	68.3%
3) Yeltsin's political agenda	12.9%	7.8%	8.7%
4) I don't know/other	21.5%	13.7%	19.3%
6. What is a country's main tool of foreign policy leverage?			
1) Economic power	60.4%	63.5%	71.9%
2) Seat on the UN Security Council	6.3%	9.6%	6.8%
3) Nuclear weapons	12.5%	15.4%	11.8%
4) I don't know/other	20.8%	11.5%	9.5%
7. What are the causes of the standoff between Russia and the West?			
1) Current foreign policy choices on both sides	27.1%	41.2%	45.0%
2) Current foreign policy choices on one side	12.5%	11.8%	13.5%
3) A history of Russophobia and/or anti-western sentiment	19.8%	15.7%	12.2%
4) The Cold War legacy	18.8%	27.5%	21.2%
5) I don't know/other	21.8%	3.8%	8.1%

The most informative answers/evolutions were highlighted in red.

Source: Author

Актуальные проблемы модернизации третьей ступени высшего образования и практики реформирования

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-141-158

Касаткин Петр Игоревич – д-р филос. наук, доцент, проф., кафедра мировых политических процессов, kasatkin@inno.mgimo.ru

Иноземцев Максим Игоревич – канд. юрид. наук, доцент, кафедра международного частного и гражданского права им. С.Н. Лебедева, inozemtsev@inno.mgimo.ru

Антохова Екатерина Андреевна – канд. полит. наук, доцент, кафедра мировых политических процессов, e.antyukhova@gmail.com

Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, Москва, Россия

Адрес: 119154, Москва, просп. Вернадского, 76

Макарова Амина Андреевна – канд. пед. наук, ассистент, кафедра иностранных языков инженерной академии, makarova-aa@rudn.ru

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Адрес: 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6

***Аннотация.** Наиболее чувствительным элементом образовательной архитектуры высшей школы России к управленческим преобразованиям является аспирантура. В статье проведён анализ государственных решений, проводимых для разрешения трудностей, стоящих на пути модернизации третьей ступени высшего образования. Обосновано, что формирование обновлённой системы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре, трансформация которой увязывается с подписанием Россией Болонской декларации, стало преобладающим направлением её модернизации. Пандемия явилась вызовом тем результатам, которые были достигнуты при реформировании аспирантуры. Проведён анализ корпусных научных публикаций, экспертных интервью и дискурс-анализ нормативных документов и публикаций. Сделан вывод, что комплекс основополагающих подходов к совершенствованию модели аспирантуры на современном этапе имеет характер полновечности. Продолжается поиск путей преодоления деструктивных влияний актуальной модели развития аспирантуры в ходе её текущего реформирования.*

***Ключевые слова:** аспирантура, научная аттестация, учёные степени, профессиональные степени, система присуждения учёных степеней, самоплагиат, диссертационное исследование*

***Для цитирования:** Касаткин П.И., Иноземцев М.И., Антохова Е.А., Макарова А.А. Актуальные проблемы модернизации третьей ступени высшего образования и практики реформирования // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. No. 1. С. 141–158. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-141-158*

Current Problems of the Tertiary Education Modernization and Reform Practices

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-141-158

Petr I. Kasatkin – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Department of World Politics, kasatkin@inno.mgimo.ru

Maxim I. Inozemtsev – Cand. Sci. (Law), Assoc. Prof., Department of International and Civil Law, Deputy Head of the Department of Scientific Policy, inozemtsev@inno.mgimo.ru

Ekaterina A. Antyukhova – Cand. Sci. (Political), Assoc. Prof., Department of World Politics, e.antyukhova@gmail.com

MGIMO-University, Moscow, Russia

Address: 76, Prospect Vernadskogo, Moscow, 119454, Russian Federation

Amina A. Makarova – Cand. Sci. (Education), Assist., Department of Foreign Languages Academy of Engineering, makarova-aa@rudn.ru

Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow, Russia

Address: 6, Mikluho-Maklaya str., Moscow, 119454, Russian Federation

Abstract. The sphere of postgraduate studies is the most governance reform-sensitive element of high school educational system in Russia.

The article focuses on the governmental decisions taken to address difficulties in high school modernization sphere. The article posits that the mainstream modernization vector of educational system connected with the upgraded scientific and pedagogical personnel education is performed in accordance with transformational process set forth in Bologna declaration signed by the Russian Federation. The Covid-19 pandemic challenged the postgraduate reform results in Russia.

The article provides a thorough and discourse analysis of scientific publications, expert interviews and normative documents. The study concludes that the set of fundamental approaches to further Russian system of postgraduate studies is currently semi-functional.

Current reforms seek to overcome a destructive impact of the current postgraduate studies system.

Keywords: postgraduate studies, scientific attestation, academic degrees, professional degrees, awarding academic degrees, self-plagiarism, dissertation research

Cite as: Kasatkin, P.I., Inozemtsev, M.I., Antyukhova, E.A., Makarova, A.A. (2022). Current Problems of the Tertiary Education Modernization and Reform Practices. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 1, pp. 141-158, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-141-158 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Процесс модернизации высшей школы в условиях глобализации сопряжён с поиском баланса между занятием достойного места в международном академическом пространстве и решением национальных задач. С одной стороны, академические институты разных стран обладают схожими чертами,

на них распространяются вполне сопоставимые стандарты, с другой – они являются участниками решения государственных социально-экономических задач, драйверами регионального развития. В последние годы происходит очередное переосмысление и реформирование третьего уровня высшего образования – подготовки кадров высшей ква-

лификации. Попытки привести в действие «болонскую образовательную модель», наряду с сохранением традиционной структуры отечественного высшего образования, предпринимаются постоянно и оцениваются научным сообществом неоднозначно [1–4]. Определить исходные содержательные позиции в деле совершенствования аспирантуры, которые сформировали её современные нарративы, поможет анализ принимаемых управленческих решений.

Актуальность исследования обусловлена тем, что 2021 г. явился переломным для всей системы аспирантского образования в России. Принятие большинства решений совпало со сложным периодом трансформационных преобразований отечественной высшей школы в связи с переходом в новые условия функционирования аспирантуры: не было завершено принятие федерального закона, апробировались новые модели аттестации научно-педагогических кадров в аспирантуре, обсуждались новые требования к членам диссертационных советов и пр. Пандемия коронавируса привнесла в ситуацию новый виток неопределённости, однако выработанные в текущем году управленческие решения и модернизированные на их основании практики в научных и образовательных организациях, получивших право присуждать учёные степени, позволили оперативно перестроить систему отечественной научной аттестации и оказали на неё оздоравливающее влияние [5].

Методология исследования

Решение поставленной исследовательской задачи осуществлялось посредством анализа корпусов научных публикаций и дискурс-анализа, опирающегося на историко-генеалогический подход, нацеленный на обнаружение в дискурсивных структурах, содержащихся в политических документах и экспертных интервью, устоявшихся практик принятия управленческих решений, сформировавшихся в процессе модернизации высшего образования, т.е. в условиях, в которых

сложились данные структуры, а также на исследование способов установления и фиксации этих формирований [6]. Анализ публикаций предполагал обращение к методам отслеживания формирования идентичности в корпусе работ определённого автора на основе задействованных им дискурсивных ресурсов, которые предоставляются научными дисциплинами и школами [7].

В результате системного анализа научных публикаций, экспертных интервью и дискурс-анализа нормативных документов, определяющих вектор развития третьей ступени высшего образования в России, был сделан вывод о необходимости следующих шагов в решении проблем модернизации аспирантуры в России: 1) нормативное регулирование вопросов аспирантской подготовки; 2) разработка и принятие новой номенклатуры научных специальностей в контексте междисциплинарных подходов к научным исследованиям; 3) совершенствование ключевых подходов к порядку присуждения учёных степеней и формированию диссертационных советов; 4) обсуждение концепции о профессиональных степенях; 5) анализ составляющих проекта положения о подготовке научных и научно-педагогических кадров; 6) обсуждение вопросов применения профессионального стандарта преподавателя высшей школы; 7) разработка этических принципов подготовки научной работы; 8) обсуждение вопросов бесшовных образовательных траекторий и моделей «2+2» и «2+3».

Степень разработанности вопроса

За последние годы вышел в свет внушительный ряд публикаций, авторы которых рассуждают о различных аспектах всего проблемного поля аспирантуры и принимаемых на государственном уровне решениях. Предметом дискуссий в различных научных изданиях является критика государственного решения о расширении числа научных и образовательных организаций, которые обрели право самостоятельного присуждения

учёных степеней [8]. Продолжается обсуждение целесообразности реформирования института аспирантуры в части обновления номенклатуры научных специальностей [9]. Отдельное внимание уделено таким составляющим проблемного поля, как снижение числа защит диссертаций в срок, сопряжение подготовки научно-педагогических кадров и аттестации, получение финансовой поддержки университетами и научными институтами, качество диссертационных исследований, реструктуризация сети диссертационных советов, соотношение образовательной и научной компоненты в профессиональной подготовке аспирантов [10–14]. Примечательной явилась рефлексия относительно состояния системы научной аттестации, нередко встречающаяся в сети [15; 16].

Роль репутационной ответственности образовательных и научных организаций в деле повышения требований к формированию диссертационного совета, приостановления или прекращения их деятельности прокомментировала председатель экспертного совета ВАК по праву Е.Ю. Грачева [5]. Через призму диалектического подхода она констатировала, что усиление внимания к «требовательности формирования и деятельности диссертационных советов приводит не только к сокращению числа диссертационных советов и уменьшению количества защищаемых диссертаций, но и к повышению их качества». Е.Ю. Грачева также отметила, что решение о необходимости выведения российских журналов на международную арену ставит множество сложностей перед аспирантами-гуманитариями, но в то же время расширяет возможности для повышения публикационной активности учёных-юристов.

Невозможность применения организациями – участницами пилотного проекта по самостоятельному присуждению учёных степеней собственного «перечня научных областей и специальностей» исследована профессором кафедры конституционного и муниципального права МГЮА им. О.Е. Ку-

тафина С.В. Нарутто [17]. Взвешенный подход к анализу текущей деятельности диссертационных советов в условиях трансформации системы государственной научной аттестации предложен директором департамента аттестации научных, научно-педагогических работников Министерства науки и высшего образования С.И. Пахомовым. На основании статистических данных департамента сделан вывод о том, что за 2020 г. значительно выросло количество защит в диссертационных советах организаций, получивших самостоятельное право на присуждение учёных степеней, причём согласно законодательству на данных площадках соблюдается правило требований к защитам «не ниже ВАКовских». Выделен ряд практик, которые способствовали трансформации системы государственной аттестации под новые условия в период карантинных ограничений 2020 г.¹

Прогрессивный тезис о номенклатуре и паспортах специальностей высказан главным учёным секретарём ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ И.М. Мацкевичем. По мнению эксперта, номенклатура и паспорта специальностей должны представлять собой «набор фантазий и иллюзий» о том, как должна развиваться та или иная отрасль, а не канонизировать имеющиеся достижения. И.М. Мацкевич считает, что процедура присуждения степеней в ближайшем будущем упростится и будет включать только название специальности «юрист», «экономист» и пр. [18]. Исследователи из НИУ ВШЭ, анализируя возможности имплементации зарубежного образовательного опыта в отечественный, пришли к выводу о том, что ряд вузов, совершив переход к распределённой модели научного ру-

¹ В МГЮА прошло координационное совещание руководителей диссертационных советов по юридическим наукам. 2021. 20.04. URL: <https://www.msar.ru/news/v-msal-proshlo-koordinatsionnoe-soveshchanie-rukovoditeley-dissertatsionnykh-sovetov-po-yuridicheskiy/> (дата обращения 05.12.2021).

ководства, испробуют варианты объединённых образовательных треков «магистратура + аспирантура» и прочее [2].

Проблема нормативного регулирования вопросов аспирантской подготовки

Последние 10 лет ознаменовались принятием комплекса мер по совершенствованию нормативного регулирования системы профессиональной «подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре и деятельности диссертационных советов» в системе высшего образования в России. Ряд принятых нормативных документов внёс существенные изменения в порядок деятельности Высшей аттестационной комиссии, Министерства науки и высшего образования, Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, диссертационных советов. Внесены коррективы в порядок лицензирования и государственной аккредитации послевузовских образовательных программ, утверждён регламент открытия докторантур и аспирантур в высших учебных заведениях и научных организациях [19].

Все вышеперечисленные нормативы введены с целью упорядочения деятельности диссертационных советов и аспирантур в России, повышения качества научных трудов и конкурентоспособности отечественной науки. В новом Федеральном законе N 517-ФЗ от 30.12.2020 коллизия, когда результат аспирантуры перестали связывать с защитой диссертации, нашла своё частичное разрешение. Уточняется, что успешным завершением программы аспирантуры является демонстрация готовой к защите диссертации. На сегодняшний день продолжают оставаться неурегулированными вопросы разброса в требованиях, подходах и моделях, диверсификации научного образовательного пространства. В разделе «в» п. 17 ст. 1 Федерального закона N 517-ФЗ указывается следующее: «Лицам, успешно прошедшим итоговую аттестацию по программам подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнк-

туре), выдаётся заключение о соответствии диссертации на соискание учёной степени кандидата наук критериям, установленным в соответствии с Федеральным законом от 23 августа 1996 года N 127-ФЗ «О науке и государственной научно-технической политике», и свидетельство об окончании аспирантуры (адъюнктуры)»².

Почему же данное решение носит черты «половинчатости»? В связи с тем, что, несмотря на смысловые изменения, прямым текстом термин «научная аспирантура» не прописывается, сохраняется статус аспирантуры как образовательной программы третьего уровня высшего образования. Решение о всецело научном характере аспирантуры ещё нуждается в доработке. В частности, норма, прописывающая сопровождение соискателя учёной степени после окончания аспирантуры до её защиты, всё ещё не закреплена. Существует множество ограничений в реализации данной идеи: смена работы, формат сопровождения. Продолжает существовать риск замещения исследовательской функции аспирантуры на образовательную. На протяжении четверти века разнились требования к системе подготовки кадров высшей квалификации. В соответствии с Федеральным законом N 127-ФЗ «О науке и государственной научно-технической политике» обеспечен возврат к существовавшим до 2013 г. правилам аспирантской подготовки. Профессиональная подготовка научных кадров осуществлялась «в соответствии с научными специальностями, затем в соответствии с направлениями подготовки высшего образования, и теперь снова возвращается к научным специальностям» [21 с. 43].

Основные изменения, внесённые в 2020 и 2021 гг. в ФЗ «Об образовании в Российской

² Федеральный закон от 30.12.2020 N 517-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” и отдельные законодательные акты Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_372688/ (дата обращения 05.12.2021).

Федерации» в области подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре, касаются углубления профессиональной подготовки аспирантов на базе регулярного, систематического обучения, формирования их как носителей новых научных подходов и концепций. Это высвечивает проблему совершенствования исследовательской составляющей системы аспирантуры. Основные изменения в законодательстве затрагивают степень насыщения науки и образования, других отраслей народного хозяйства кадрами высшей квалификации, обладающими исследовательскими умениями и навыками, касаются повышения качества научной подготовки и результатов аспирантов.

Предполагается, что отмена ФГОС и *переход на ФГТ* в аспирантуре позволит организациям быть более гибкими при формировании учебных планов, обеспечив корректную декомпозицию насыщенности образовательных программ. Кроме того, предусматривается механизм сопровождения лиц, окончивших аспирантуру, до защиты. В то же время за рамками нормативного регулирования остались вопросы статуса лиц, закончивших аспирантуру и сопровождаемых до защиты, а также очевидной диспропорции между числом аспирантов и наличием диссертационных советов «шаговой доступности» для организаций, расположенных в Дальневосточном и Сибирском федеральных округах.

Новая номенклатура научных специальностей в контексте междисциплинарных подходов к научным исследованиям

Прошедший год, объявленный годом «Науки и технологий», ознаменовался принятием новой номенклатуры научных специальностей, утверждённой Приказом Министерства науки и высшего образования РФ от 24.02.2021 № 118³. Помимо смены

цифровых шифров научных отраслей и специальностей, не менявшихся с 1970-х гг., в ходе разработки новой номенклатуры была произведена «инвентаризация» направлений научных исследований во всероссийском масштабе. По мнению председателя ВАК В.М. Филиппова, реформа позволила достичь сразу несколько целей: во-первых, за 12 лет наконец была проведена актуализация перечня, что соответствует современным научным тенденциям, международным принципам классификации научных направлений, в частности принятым Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), а во-вторых, взят курс на тренд проведения научных исследований в более междисциплинарном ключе [22]. Теперь же основной сложностью является внедрение новой номенклатуры, пересмотр сети диссертационных советов. Остаётся актуальным вопрос: является ли обновление номенклатуры научных специальностей естественным результатом развития самой науки или же это очередной «человеческий фактор», привносящий большую долю непонимания и без того уже уставшую от реформ систему аттестации научных кадров?

Предпринятые в рамках пилотного проекта по предоставлению права апробации новой модели научной аттестации, попытки опережающего нормативное регулирование решения вопроса о пересмотре номенклатуры ускорили научную дискуссию и заострили проблему актуализации подхода к отраслевому делению науки. К прогрессивной точке зрения можно отнести мнение авторов работы [23], утверждающих, что наука, которую мы сегодня имеем, сломала все ба-

³ Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 24.02.2021 № 118 «Об утверждении номенклатуры научных специальностей, по которым присуждаются

учёные степени, и внесении изменения в Положение о совете по защите диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук, утверждённое приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 10 ноября 2017 г. № 1093». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202104060043?index=0&rangeSize=1> (дата обращения: 05.12.2021).

рьеры условности и ликвидировала границы. Большая часть исследований так или иначе находится в междисциплинарном дискурсе. В связи с этим происходил призыв к гибкости, уход от канонизации имеющихся достижений исследователя: «не номенклатура должна определять зависимость учёного от неё, а учёный должен определять необходимость введения, коррекции научной специальности, ровно так же, как и отказ от научной специальности, подтвердить значимость которой учёному не удалось» [23, с. 26–27]. В последние годы обсуждалось мнение о нецелесообразности предоставления участникам пилотного проекта возможностей разрабатывать и утверждать перечни научных областей и специальностей. Аргументом являлось несоблюдение действующего законодательства в части прав соискателей учёных степеней [17]. При разработке новой номенклатуры уменьшение числа специальностей было одной из главных целей. Характер половинчатости в принятом решении проявляется в том, что коренным образом изменения касаются лишь тех направлений, которые «справились» с ними. К примеру, прошло сокращение номенклатуры в юриспруденции – осталось пять отраслей наук, а в философии и социологии сокращения не произошло, и на сегодняшний день там сохранена существующая избыточная дробность⁴.

Очередным важным решением давнего вопроса о необходимости структурного выстраивания текущей номенклатуры научных специальностей является принятие приказа Министерства науки и высшего образования России по утверждению новой номенклатуры научных специальностей, по которым в дальнейшем будут присуждаться учёные степени

и присваиваться учёные звания⁵. В то же время мы являемся свидетелями того, что предметное поле искусственно структурируется, решения, принимаемые управленческими структурами, на сегодняшний день представляют собой набор полумер. Связано это с тем, что, при решении вопроса о соответствии номенклатуры научным тенденциям, международным принципам классификации научных направлений, принятым ОЭСР, высвечиваются проблемы привязки оформленных направлений с существованием либо ликвидацией кафедр, журналов. Важным аспектом является распространение данного влияния и на поддержку со стороны государства, утверждение бюджета, выделение грантов и т.д.

Переход на новую номенклатуру специальностей подразумевает комплекс форсируемых мер. В перспективе ещё предстоит прожить фазы нового распределения научных специальностей, получить рекомендации профильных советов ВАК по тем специальностям, которые претерпели редакционные изменения, о сопряжении предшествующей редакции номенклатуры и вновь утверждённой редакции номенклатуры специальности научных работников. Необходимо избегать фронтальных решений.

Совершенствование порядка присуждения учёных степеней и формирования диссертационных советов

В функционирующих на сегодняшний день одновременно двух системах аттестации – федеральной и системы на уровне

⁴ В МГЮА прошло координационное совещание руководителей диссертационных советов по юридическим наукам. 2021. 20.04. URL: <https://www.msal.ru/news/v-msal-proshlo-koordinatsionnoe-soveshchanie-rukovoditeley-dissertatsionnykh-sovetov-po-yuridichesk/> (дата обращения 05.12.2021).

⁵ Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 24.02.2021 № 118 «Об утверждении номенклатуры научных специальностей, по которым присуждаются учёные степени, и внесении изменения в Положение о совете по защите диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук, утверждённое приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 10 ноября 2017 г. № 1093». URL: <https://rg.ru/2021/04/07/minnauki-prikaz118-site-dok.html> (дата обращения: 05.12.2021).

научных и образовательных организаций – наблюдается широкий диапазон сложностей. Разброс в требованиях, подходах и моделях настолько велик, что одна и та же диссертация может в одной образовательной организации соответствовать уровню докторской, а в другой – «недотягивать» до кандидатского уровня (например, по количеству требуемых публикаций, языку и пр.). Вопросы совершенствования и обсуждения *порядка присуждения учёных степеней*, различных аспектов о составе, деятельности и проблемах диссертационных советов имели историю советскую, постсоветскую и вызрели к началу 2000 г. Принимались решения, которые позволяли в определённый период времени оптимизировать функционирование данных направлений. Пандемия 2021 г. ускорила принятие управленческих решений по совершенствованию состава диссертационных советов (в части снижения количества членов в диссертационных советах и оптимизации поиска специалистов – потенциальных членов диссертационных советов, участие членов совета в интерактивном режиме, защита докторской диссертации по научному докладу, участие в заседаниях советов обладателей степени PhD и пр.). В настоящее время существенные поправки внесены в Постановление Правительства РФ от 24.09.2013 № 842 (ред. от 11.09.2021) «О порядке присуждения учёных степеней» (вместе с «Положением о присуждении учёных степеней»)⁶. Подробно описаны критерии, которым должны отвечать диссертации на соискание учёных степеней (раздел 2). Определён количественный минимум публикаций, в которых должны быть отражены результаты выполненного исследования (раздел 2, п. 11). Всё так же продолжают оставаться актуальными вопросы сопряжения подготовки и аттестации научных и на-

учно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре).

В настоящее время право самостоятельно присуждения учёных степеней позволяет образовательным и научным организациям модифицировать этап подготовки аспиранта под форму аттестации (защиты). Организации, получившие право самостоятельного присуждения учёных степеней, предусмотрели возможность поливариативной формы защиты: по статьям, по монографиям, в форме рукописи. Во всех указанных способах предоставления диссертации должно быть созидательное звено – это может быть достижение, открытие, решение проблемы, а формы представления могут быть разными.

В условиях предупреждения распространения новой вирусной инфекции активно заработал механизм *дистанционного режима проведения заседаний*. Подобный формат проведения заседаний был законодательно закреплён и ранее в п. 30 Положения о присуждении учёных степеней, утверждённом постановлением Правительства РФ от 24 сентября 2013 г. № 842, при условии наличия у членов диссертационного совета уважительных причин. Данный режим ставит задачу соблюдения принципов коллегиальности, открытости, гласности работы диссертационного совета⁷. Имеют место критические оценки механизма открытого голосования. По мнению экспертов [24], открытое голосование нивелирует голоса «против» вовсе, так как они будут восприниматься как «недружественный шаг», «оскорбление». Лишь некоторые организации проявляют смелость в апробировании попыток исключения практики порчи бюллетеня в режиме тайного электронного голосования (ИТМО, НИУ ВШЭ).

Таким образом, несмотря на закрепление законодательством (с 2013 г.) понятия «госу-

⁶ Постановление Правительства РФ от 24 сентября 2013 г. № 842 «О порядке присуждения учёных степеней» (с изм. и доп. от 11.09.2021). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_152458/ (дата обращения: 05.12.2021).

⁷ Письмо Министерства науки и высшего образования РФ от 17 июля 2020 г. № МН-3/3452 «О проведении заседаний диссертационных советов в дистанционном режиме». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74294411/> (дата обращения 05.12.2021).

дарственная система научной аттестации», всё же сама система не сложилась [25]. В то же время исследование [21] демонстрирует результаты, что в России наблюдается территориальное согласование организаций подготовки аспирантов и организаций, в которых может быть защищена кандидатская диссертация. «Основным недостатком новой модели аспирантуры принято считать то, что аспирантские программы, нормы и механизмы, которыми они регулируются, отделены от государственной системы научной аттестации (диссертационных советов)» [26, с. 13].

Обсуждение концепции о профессиональных степенях

Очередной важной тенденцией в сфере подготовки кадров высшей квалификации в России является подготовка концепции введения *профессиональных степеней*. На совещании руководителей вузов в апреле 2021 г. первый проректор НИУ ВШЭ В.С. Катыкало прокомментировал текущую ситуацию по развитию направлений профессиональных степеней, отметив, что в России профессиональные степени должны быть правильно методологически оформлены – это необходимо для нового этапа профессиональной деятельности и для работы профессорами практики [27]. В деле профессиональных степеней примечателен пример МГИМО, где работает на опережение механизм, заложенный в виде идеи в профессиональных стандартах: выдающимся работникам дипломатической сферы присуждаются профессиональные степени, тем самым реализуется задача общественного и государственного признания.

Причиной становления тренда профессиональных степеней считается развитие рынка ДПО. В то же время ДПО и учёные степени – вещи полярные по своим характеристикам и по предназначению. Ориентиром для учёных степеней служат ФГТ, в ДПО же акцент направлен на настройку под потребности рынка по «заданиям» от заказчика. Продолжительность жизненного цикла программ ДПО крайне мала. Сюда же относится

разность системы мотивации и контингента преподавателей [28]. При этом и в том, и в другом случае имеется образовательный компонент, обеспечивающий формирование навыков исследования, стимулов к изучению передовых концепций менеджмента и мировой литературы по теме исследования. На сегодняшний день в России делаются лишь первые шаги к распространению данного тренда. В стадии разработки ещё находятся механизмы и критерии присуждения профессиональных степеней.

Таким образом, решение данной проблемы в России входит в повестку актуальных вопросов уже около 20 лет. Только в начале 2021 г. Министерство науки и высшего образования инициировало рассмотрение проекта о признании на уровне государства профессиональных степеней. Концепция введения в России профессиональных степеней в основу своего ориентира будет включать успешные отечественные и зарубежные практики⁸. Среди основных проблем, которые будут решены, – разграничение научных и профессиональных степеней, удовлетворение потребностей руководящих работников в общественном и государственном признании, значимости их профессиональных компетенций и знаний в сферах управленческой, юридической, медицинской и др. Упорядочив систему профессиональных степеней, общество и государство тем самым подтвердит высокий профессиональный статус и пригодность их соискателей к организационно-руководящей работе и наставничеству, не связывая его обретение с новыми научными открытиями и развитием теории.

Новации в регулировании подготовки научных и научно-педагогических кадров

Осенью были утверждены Положение о подготовке научных и научно-педагогиче-

⁸ Профессиональные степени в России могут быть признаны государством // НИУ ВШЭ. 2021. 30 апреля. URL: <https://www.hse.ru/news/expertise/465648920.html> (дата обращения: 05.12.2021).

ских кадров в аспирантуре (адъюнктуре)⁹ и Федеральные государственные требования к структуре программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), условиям их реализации, срокам освоения этих программ с учётом различных форм обучения, образовательных технологий и особенностей отдельных категорий аспирантов (адъюнктов)¹⁰.

Среди главных новаций принятых документов следует отметить: окончание аспирантуры означает получение положительного заключения кафедры по диссертации для представления в диссертационный совет; впервые подробно описаны обязанности научного руководителя, требования к нему; предусмотрена возможность принятия аспирантов на работу на различные должности; набор в аспирантуру осуществляется не по направлениям подготовки, а по научным специальностям, по которым присуждаются учёные степени. Также предусмотрен механизм сопровождения аспирантов после прохождения итоговой аттестации до защиты в диссертационном совете. Вместе с тем остались открытыми вопросы финансирования аспирантуры, оплаты сопровождения аспиранта научными руководителями, содержа-

ния программ вступительных и кандидатских экзаменов.

ФГТ расширяют полномочия организаций в части реализации программ аспирантуры (адъюнктуры), предусматривают варьирование трудоёмкости отдельных дисциплин, проведение различных видов практик, осуществление требований к оценке качества образовательной деятельности и программам аспирантуры. Однако вновь наблюдается незавершённость принимаемых мер в связи с тем, что решения принимаются скорее компромиссные, трактовка документов образовательными организациями проходит по традиционному пути дисциплинарных параметров процессов [29].

В частности, эти противоречия находят своё воплощение в процессе формирования образовательного законодательства в части составляющих направления подготовки научных и научно-педагогических кадров. По словам начальника управления аспирантурой и докторантурой НИУ ВШЭ Е.Н. Кобзарь, основным и парадоксальным результатом пилотного проекта по самостоятельному присуждению учёных степеней организациями является тот факт, что, несмотря на тесное взаимодействие этих организаций между собой, им удалось создать такой широкий спектр моделей, не пересекающихся между собой по форматам и процедурам¹¹. Таким образом, в перспективе на первый план выходит конкуренция в моделях, а не в количестве готовых «образовательных продуктов». Хочется верить, что система подготовки научных и научно-педагогических кадров, преодолев барьеры на пути формирования и адаптации своих моделей, действительно станет более гибкой и демократичной за счёт повышения репутационной ответственности организации.

⁹ Постановление Правительства Российской Федерации от 30.11.2021 № 2122 «Об утверждении Положения о подготовке научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202111300127> (дата обращения: 05.12.2021).

¹⁰ Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 20.10.2021 № 951 «Об утверждении федеральных государственных требований к структуре программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), условиям их реализации, срокам освоения этих программ с учётом различных форм обучения, образовательных технологий и особенностей отдельных категорий аспирантов (адъюнктов)». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202111230037> (дата обращения: 05.12.2021).

¹¹ Семинар «Российская аспирантура в поисках идеальной модели». Москва, НИУ ВШЭ, 28.01.2020. URL: <https://ioe.hse.ru/announcements/335573702.html> (дата обращения: 05.12.2021).

Проблемы применения профессионального стандарта преподавателя высшей школы

В настоящее время происходит смена целевых ориентиров, связанная с пересмотром и возрождением существовавших ранее идей. Данный факт ещё раз подтверждает тезис о том, что первоначально некоторые управленческие решения носят характер полумер. Возрождение работы по пересмотру *профессионального стандарта* (далее – «профстандарт») «Педагога высшей школы» (ПВШ) связано с тем, что необходимо заполнить нишу по организации доступа в вузы специалистов с «реальными практиками». Парадокс отмены профстандарта ПВШ заключался в том, что при этом не произошло замещения другим документом. Требования прошлого профстандарта ограничивали «неостепенённых» педагогов, одновременно наблюдался дефицит научно-педагогических работников со степенью. В тексте проекта профстандарта в Разделе 3 «Характеристика обобщённых трудовых функций» отсутствуют требования к практическому опыту работы. Разрешит ли данная мера вопрос насыщенности и качества преподавания? Отечественные педагоги, вовлечённые в образовательную и воспитательную среду университета, к сожалению, не осознают целевое назначение вводимых профессиональных стандартов. Предполагается, что половинчатость решения по ведению новых стандартов для высшего образования и дополнительного профессионального образования объясняется недостаточной работой по интерпретации и анализу их содержательной части, что затрудняет адекватное восприятие стандартов педагогическим сообществом [30].

Больше смелости требуется при реализации управленческих решений о требованиях к членам диссоветов в рамках трансформации системы подготовки научных и научно-педагогических кадров. К примеру, практики по моделям научной аттестации в организациях – участниках пилотного проекта позволили достаточно оперативно перестроить

систему государственной научной аттестации в 2020 г. При организации удалённого интерактивного режима работы в заседании может участвовать до 2/3 от общего числа членов диссертационного совета. Впервые в практику было введено открытое голосование (к примеру, в РАНХиГС). Коллеги подтвердили, что такой формат голосования формирует положительный опыт. Далее, апробировано участие оппонентов в удалённом режиме. Отдельные лица запрашивают участие в удалённом режиме соискателей учёных степеней, но, по словам С.И. Пахомова, «система подобных рекомендаций не поддерживает»¹². К обладателям степеней PhD и кандидата наук вводятся следующие требования: 1) как минимум 10 публикаций за пять лет; 2) выдвигаются требования к педагогическому стажу – не менее пяти лет; 3) наличие цитируемости научных трудов изданиях, включённых в МБД. Доля членов диссертационных советов – обладателей степеней кандидата наук и PhD – должна составлять не более 1/3 от общего количества членов диссертационного совета [18]. Не стоит упускать тот факт, что большая работа по интеграции систем научной аттестации идёт в параллели в международном контексте. «В силу интеграционных образований в условиях наличия национальных систем государственной научной аттестации наиболее подходящим будет создание межгосударственных диссертационных советов или развитие института автоматического признания учёных степеней» [31].

Таким образом, 2021 г. также примечателен административными решениями в части профессиональных стандартов. На данный момент привлекает особое внимание проект профессионального стандарта

¹² В МГЮА прошло координационное совещание руководителей диссертационных советов по юридическим наукам. 2021. 20.04. URL: <https://www.msal.ru/news/v-msal-proshlo-koordinatsionnoe-soveshchanie-rukovoditeley-dissertatsionnykh-sovetov-po-yuridicheskiy/> (дата обращения 05.12.2021).

«Педагог высшего и дополнительного профессионального образования», подготовленный активом рабочей группы по разработке профстандартов. Следует особо отметить тот факт, что при высказанных в Министерстве в декабре 2019 г. опасениях относительно ограничения работы преподавателей без учёной степени и поддержке профессиональным сообществом отмены профстандарта, на сегодняшний день продолжается активное обсуждение внедрения очередной его версии. Повлияет ли новый документ на отток профкадров из-за высоких требований отбора либо, наоборот, привлечёт больше заинтересованных педагогов с учётом «выхода» профессии на рынок дополнительного профессионального образования, предстоит узнать.

Этические принципы подготовки научной работы

Этические принципы исследовательской практики следует рассматривать в контексте активного обсуждения проблемы *самоцитирования* [5; 8; 32]. Непременно встаёт вопрос о его допустимом количестве. В данном направлении имеются нюансы, которые определяются жанром научной работы [8, с. 49]: при написании научных статей допустимость самоцитирования определяется редакцией; если речь идёт о диссертациях, то согласно требованиям ВАК «основные научные результаты диссертации должны быть опубликованы в рецензируемых научных изданиях» (п. 11, раздел 2)¹³.

Таким образом, ограничения по объёму самоцитирования в диссертациях отсутствуют. Однако активно обсуждается вопрос об обращениях в Экспертный совет ВАК от сообщества «Диссернет», в которых приводятся факты плагиата по диссертациям.

¹³ Постановление Правительства РФ от 24 сентября 2013 г. № 842 «О порядке присуждения учёных степеней» (с изм. и доп. от 11.09.2021). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_152458/ (дата обращения 05.12.2021).

Вопрос является насущным ещё и потому, что до конца не определено, что может являться аналогом программы «Антиплагиат» для аспирантов гуманитарного профиля. На сегодняшний день чёткие инструкции и рекомендации по оформлению, допустимому значению самоцитирования не оформлены. В связи с этим проявляется избыточная жёсткость со стороны редакций, членов диссертационных советов, побуждающая авторов идти на парафразы, опубликование переводов вместо рукописей и пр.

Вопросы бесшовных образовательных траекторий и моделей «2+2» и «2+3»

Встраивание системы подготовки кадров высшей квалификации в структуру высшего образования породило множество трансформаций целей предшествующих ей образовательных программ. Практико-ориентированные дисциплины замещают значительный пласт научных составляющих. Активные дискуссии ведутся по так называемым программам «2+2» в бакалавриате и «+2» в магистратуре, обсуждаются интегрированные бакалавриаты с магистратурами¹⁴. В некоторых вузах оформились интегрированные программы магистратуры с программами аспирантур (НИУ ВШЭ). Необходимо ли магистрантов с самого старта обучения ориентировать на написание кандидатской диссертации либо требование исследовательских навыков преждевременно? Формирование исследовательских компетенций обеспечивается базовыми профильными дисциплинами, содержащимися в програм-

¹⁴ Шестак В.П., Шестак Н.В. Аспирантура как третий уровень высшего образования: дискурсивное поле // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 22–34; Бедный Б.И., Сапунов М.Б. и др. Новая модель российской аспирантуры: проблемы и перспективы (круглый стол) // Высшее образование в России. 2019. № 1. С. 130–146; Сенашенко В.С. Особенности реформирования отечественной аспирантуры как предмет дискуссии // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 3. С. 58–73.

мах, а также набором эксклюзивных курсов по выбору, которые направлены на углублённое изучение актуальных проблем по тематике исследовательских школ и выполняемых научных работ.

В соответствии с Приказом от 06.04.2021 № 245 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» организация вправе реализовывать одну из программ по направлению подготовки или специальности; по направлению подготовки или специальности, соответственно, несколько программ; одну программу бакалавриата или программу магистратуры по нескольким направлениям. Пункт 28 Закона утверждает возможность объединения в учебные потоки учебных групп, а по решению организации имеется возможность объединения в один учебный поток учебных групп по различным специальностям и (или) направлениям подготовки и пр. Пункт 29 документа указывает на право перевода обучающегося на обучение по другой образовательной программе, которая реализуется в организации, на конкурсной основе и по завершении второго курса обучения по программам бакалавриата, второго либо третьего курса обучения по программам специалитета, а также по решению организации, в иные сроки в период освоения образовательной программы¹⁵.

Очевидно, что все системы «2+2» исходят из вопросов междисциплинарности: можно ли допускать комбинацию разных укрупнённых

групп специальностей и направлений (УГСН)? Возникает проблема названий и комбинаций специальностей, а самое главное, как это влияет на систему аспирантуры. В связи с этим все комбинации системы «2+2» необходимо рассматривать исключительно с той поправкой, что затем ещё планируется «+ 2» и далее ещё «+2+3». Данные модификации о необходимости разрешения изменения траектории, какие комбинации будут регламентированы и какие «стыковки» допустимы, ещё впереди. Возможно, целесообразно применение фильтров (отсев обучающихся через экзамены).

Таким образом, на сегодняшний день продолжают наблюдаться сложности в методологическом и дидактическом выстраивании преемственности образовательных траекторий «бакалавриат – магистратура – аспирантура» и «специалитет – аспирантура», так называемые сценарии «4+2+3» и «5+3». Нормативно закреплённая возможность индивидуализации образовательных маршрутов («2+2») и персонификации образовательных планов очевидно приведёт к конкуренции между ведущими образовательными организациями.

Выводы

Структура профессионального образования в контексте её модернизации представляет собой ключевое звено в формировании условий для повышения качества научной и образовательной деятельности в России, является основой потенциала научных и образовательных учреждений. Образовательные организации будут продолжать находить баланс между риском разрыва научно-образовательного пространства и разобщённостью всех участников процесса образования и диверсификации моделей систем научной аттестации.

Однако на данном этапе мы находимся на верном пути, даже если необходимые изменения не всегда совместимы с традиционными установками, а порой и вовсе противоречат им. В повестке – содержательная рабо-

¹⁵ Приказ Минобрнауки России от 06.04.2021 N 245 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» (Зарегистрировано в Минюсте России 13.08.2021 N 64644) URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/70616.html/> (дата обращения 08.12.2021).

та по настраиванию обновлённой системы подготовки научно-педагогических кадров. Текущие решения, принимаемые управленческими структурами науки и высшего образования, носят характер полумера, в связи с чем продолжаются дискуссии в Российской академии наук, Экспертном совете ВАК, на профессорских собраниях относительно дальнейших сценариев развития академической сферы нашей страны.

Локально поднимаются вопросы о прекращении формирования диссертационных советов по номенклатуре, которая по своему содержанию включает излишнюю дробность, о судьбе кандидатских экзаменов с завязкой на академические часы. По части неурегулированных вопросов существуют положительные практики и существенные предложения в образовательных организациях: сценарии-альтернативы развития аспирантуры, поливариативные модели аттестации научных и научно-педагогических кадров, оптимальное электронное голосование в заседании диссертационных советов, комбинации дистанционного обучения с его традиционными формами, прогнозы заочного сектора высшего образования, модификация этапов подготовки под форму аттестации, разграничение профессиональных и учёных степеней через сравнение отечественных и зарубежных практик, вопросы критериев полноты диссертационных исследований и прочее.

В ходе исследования оправдались высказанные предположения о назревшей необходимости нормативно регламентировать возможность привлечения в состав диссертационных советов обладателей степени PhD, диверсификации требований к соискателям учёных степеней и членам диссертационного совета, новаций, связанных с переходом на Федеральные государственные требования, а также интеграции процессов итоговой аттестации в аспирантуре и защиты диссертации в диссертационном совете [33].

В связи с указанными обстоятельствами необходимо ещё больше смелости, чтобы

уже реализуемые практические решения назревших проблем гармонично встраивались в документационный контекст, обеспечивающий функционирование системы. Вдохновляющим ориентиром в данном направлении служит Программа «Приоритет-2030», предоставляющая организациям право на формирование собственных стандартов, а также общая интенция, заложенная в положениях о порядке реализации образовательных программ. Только с учётом всех вышеперечисленных факторов третья ступень отечественного высшего образования может быть модернизирована в экспортно-ориентированную, привлекательную, сопоставимую и взаимно признаваемую по болонской системе структуру.

Литература

1. Вахитов Д.Р. Трансформация системы защиты кандидатских и докторских диссертаций в процессе реформирования системы отечественного образования // Вестник Университета управления «ТИСБИ». 2018. № 2. С. 133–153.
2. Бекова С.К., Терентьев Е.А. Аспирантское образование: международный опыт и возможности его применения в России // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 6. С. 51–64. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-6-51-64>
3. Кузьминов, Я.И., Юдкевич, М.М. Университеты в России: как это работает / НИУ ВШЭ. М.: Изд. дом ВШЭ, 2021. 616 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-2373-5
4. Резник С.Д. Диссертационный менеджмент в России: процессы подготовки и аттестации научных кадров как объект управления // Университетское управление: практика и анализ. 2012. № 5. С. 69–77.
5. Грачева Е.Ю., Васильева Т.А. Повышение качества диссертационных исследований: новые требования, новые проблемы. Интервью с Председателем экспертного совета ВАК по праву // Труды Института государства и права РАН. 2018. № 1. С. 11–21.
6. Fairclough N. Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language. London: Routledge, 2010. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315834368tike>

7. Hyland K. *Disciplinary Identities. Individuality and Community in Academic Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/ams070>
8. Мацкевич И.М. Современные проблемы аттестации научных и педагогических работников: ответы на вопросы // Юридическая техника. 2019. № 13. С. 82–86.
9. Грачева Е.Ю. Конкурентное право и номенклатура специальностей научных работников по юридическим наукам // Журнал российского права. 2018. № 2. С. 142–148. DOI: [10.12737/art_2018_2_14](https://doi.org/10.12737/art_2018_2_14)
10. Якушев А.Н. Заключение Экспертного совета ВАК о соответствии диссертации установленным критериям: нормативные основы модернизации // Право и образование. 2014. № 9. С. 44–61.
11. Зайцева А.А., Мацкевич И.М. Ещё раз о двухуровневой системе присуждения учёных степеней (история и современность) // Юридическое образование и наука. 2013. № 2. С. 2–13.
12. Алевфас Н.Н., Гришина Н.В. Российская диссертационная культура XIX – начала XX в. в восприятии современников: к вопросу о национальных особенностях // Диалог со временем: альманах интеллектуальной истории. 2011. № 36. С. 221–247. URL: <https://roii.ru/r/1/36.10> (дата обращения: 05.12.2021).
13. Якушев А.Н., Плясов К.А. Голосование в диссертационном совете по присуждению учёных степеней в России как историко-правовая проблема // Право и образование. 2008. № 1. С. 133–139.
14. Пахомов С.И., Петров М.П., Абалакин К.С., Мацкевич И.М. Право на самостоятельность. Размышления о первом опыте самостоятельного присуждения учёных степеней ведущими центрами науки и образования и насущных задачах развития системы научной аттестации в стране // Высшее образование сегодня. 2019. № 8. С. 2–12. DOI: [10.25586/RNU.NET.19.08.P.02](https://doi.org/10.25586/RNU.NET.19.08.P.02)
15. Юревич А.В. Остепенение // Социологический журнал. 2004. № 1-2. URL: <https://www.jour.fnisc.ru/index.php/socjour/article/view/830/784> (дата обращения: 05.12.2021).
16. Кузнецов С.О. Как нам защищаться? // Троицкий вариант. Бытие науки. 2017. № 233. URL: <https://trv-science.ru/2017/07/kak-nam-zashhishhatsya/> (дата обращения: 05.12.2021).
17. Нафумто С.В. Номенклатура научных специальностей и новая модель государственной научной аттестации // Правоприменение. 2019. № 1. С. 24–32. DOI: [https://doi.org/10.24147/2542-1514.2019.3\(1\).24-32](https://doi.org/10.24147/2542-1514.2019.3(1).24-32)
18. Мацкевич И.М. Повышение качества диссертационных работ по юридическим наукам: новые управленческие решения, проекты инновационной модернизации и проблемы их реализации // Юридическая техника. 2021. № 15. С. 25–30.
19. Касаткин П.И., Харкевич М.В. Реформирование послевузовского образования в России: опыт МГИМО // Вестник МГИМО Университета. 2013. № 2 (29). С. 274–276. DOI: <https://doi.org/10.24833/2071-8160-2013-2-29-274-276>
20. Пахомов С.И., Гуртов В.А., Шеголева А.В. Диссертационный совет как зеркало российской науки // Вестник Российской академии наук. 2013. № 12. С. 1092. DOI: [10.7868/S0869587313120098](https://doi.org/10.7868/S0869587313120098)
21. Пахомов С.И., Гуртов В.А., Шеголева А.В. Согласование систем подготовки и аттестации кандидатов наук // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 7. С. 40–49. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-7-40-49>
22. Емельяненко А. Перемена в степени. Председатель ВАК Владимир Филиппов: в России – новый перечень научных специальностей // Российская газета. Федеральный выпуск № 75 (8426). 2021.07.04. URL: <https://rg.ru/2021/04/07/predsedatel-vak-perechen-nauchnyh-specialnostej-stal-aktualnee.html> (дата обращения: 05.12.2021).
23. Габов А.В., Мацкевич И.М. Номенклатура научных специальностей как элемент государственной системы научной аттестации: к постановке вопроса // Мониторинг правоприменения. 2020. № 2. С. 18–28. DOI: [10.21681/2226-0692-2020-2-18-28](https://doi.org/10.21681/2226-0692-2020-2-18-28)
24. Скобликов П.А. Открытое голосование при защитах диссертаций как негативный эффект от COVID-19 для науки // Криминология: вчера, сегодня, завтра. 2020. № 3. С. 72–76.
25. Габов А.В. Государственная система научной аттестации как предмет правового регулирования в постсоветское время // Методологические проблемы цивилистических исследований. 2020. № 2. С. 48–88. DOI: [10.33397/2619-0559-2020-2-2-48-88](https://doi.org/10.33397/2619-0559-2020-2-2-48-88)
26. Бедный Б.И. Новая модель аспирантуры: pro et contra // Высшее образование в России. 2017. № 4. С. 5–16.

27. Катъкало В.С. К подготовке концепции введения в РФ профессиональных степеней // Соповещание руководителей вузов. 8 апреля 2021. НИУ ВШЭ. URL: http://www.rabe.ru/upload/files/05_05_2021/%D0%9A%D0%90%D0%A2%D0%AC%D0%9A%D0%90%D0%9B%D0%9E%20%D0%92%D0%90%D0%9B%D0%95%D0%A0%D0%98%D0%99%20-%20%D0%9D%D0%98%D0%A3%20%D0%92%D0%A8%D0%AD.pdf (дата обращения 05.12.2021).
28. Кузьмина Е.Е. Методические аспекты оценки качества образовательных программ дополнительного профессионального образования // Вестник университета. 2013. № 15. С. 254–262.
29. Шишлова Е.Э. Обновление содержания высшего образования в контексте современных социокультурных трендов // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 6. С. 70–79. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-6-70-79>
30. Кузьминов Я.И. Многие профстандарты могут нанести вред системе образования // Ректор вуза. 2017. № 7. С. 56–57.
31. Савицкий А.И. Правовое положение диссертационного совета: научная интеграция в ЕАЭС // Бизнес, менеджмент и право. № 4. 2019. С. 94–98.
32. Кулешова А.В., Чехович Ю.В., Беленькая О.С. По лезвию бритвы: как самоцитирование не превратить в самоплагиат // Научный редактор и издатель. 2019. Т. 4. № 1-2. С. 45–51. DOI: 10.24069/2542-0267-2019-1-2-45-51
33. Иноземцев М.И. Модель самостоятельного присуждения учёных степеней: опыт МГИМО // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 12. С. 151–158. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-12-151-158>

Благодарности. Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 21-011-31288

Статья поступила в редакцию 28.10.21

После доработки 21.12.21

Принята к публикации 23.12.21

References

1. Vakhitov, D.R. (2018). The Transformation of the System of Candidate and Doctoral Dissertations Defence in the Process of Reforming the Russian Education System. *Vestnik Universiteta upravleniya «TISBI» = Tisbi Bulletin*. No. 2, pp. 133-153. (In Russ., abstract in Eng.).
2. Bekova, S.K., Terentyev, E.A. (2020). Doctoral Education: International Experience and Opportunities for Its Implementation in Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 6, pp. 51-64, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-6-51-64> (In Russ., abstract in Eng.).
3. Kuzminov, Y.I., Yudkevich, M.M. (2021). *Universitety v Rossii: kak jeto rabotaet* [Universities in Russia: How It Works]. Moscow : HSE Publ., 616 p. DOI: 10.17323/978-5-7598-2373-5 (In Russ.).
4. Reznik, S.D. (2012). Management Thesis in Russia: The Process of Training and Certification of Scientific Personnel as a Control Object. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 5, pp. 69-77. Available at: <https://www.umj.ru/jour/article/view/507/508> (accessed 23.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
5. Gracheva E.Yu., Vasilyeva T.A. E.IU. (2018). Improving the Quality of Dissertation Research: New Requirements, New Problems. Interview with the Chairman of the Expert Council of the Higher Attestation Commission on Law. *Trudy Instituta gosudarstva i prava RAN = Proceedings of the Institute of State and Law of the RAS*. No. 1, pp. 11–21. (In Russ., abstract in Eng.).
6. Fairclough, N. (2013). Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language. London: Routledge, doi: <https://doi.org/10.4324/9781315834368tike>
7. Hyland, K. (2012). Disciplinary Identities. Individuality and Community in Academic Discourse. Cambridge : Cambridge University Press, doi: <https://doi.org/10.1093/applin/ams070/>

8. Matskevich, I.M. (2019). Modern Problems of Certification of Scientific and Pedagogical Workers: Answers to Questions. *Yuridicheskaya tekhnika = Juridical Techniques*. No. 13, pp. 82-86. (In Russ., abstract in Eng.).
9. Gracheva, E.Yu. (2018). Competition Law and the Nomenclature of Specialties of Scientific Workers in Legal Sciences. *Zhurnal rossiiskogo prava = Journal of Russian Law*. No. 2, pp. 142-148, doi: 10.12737/art_2018_2_14 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Yakushev, A.N. (2014). Conclusion of the Expert Council of the Higher Attestation Commission on the Compliance of the Thesis with the Established Criteria: Regulatory Framework for Modernization. *Pravo i obrazovanie = Law and Education*. No. 9, pp. 44-61. (In Russ., abstract in Eng.).
11. Zaitseva, L.A., Matskevich, I.M. (2013). Once Again on the Two-Level System of Awarding Academic Degrees (History and Modernity). *Yuridicheskoe obrazovanie i nauka = Legal Education and Science*. No. 2, pp. 2-13. (In Russ., abstract in Eng.).
12. Alevras, N.N., Grishina, N.V. (2011). Russian Dissertation Culture of the 19th – Early 20th Centuries in the Perception of Contemporaries: On the Issue of National Characteristics. *Dialog so vremenem: al' manab intellektual' noj istorii = Dialogue with Time: Almanac of Intellectual History*. No. 36, pp. 221-247. Available at: <https://roii.ru/r/1/36.10> (accessed 05.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
13. Yakushev, A.N., Plyasov, K.A. (2008). Voting in the Dissertation Council for the Awarding of Academic Degrees in Russia as a Historical and Legal Problem. *Pravo i obrazovanie = Law and Education*. No. 1, pp. 133-139. (In Russ., abstract in Eng.).
14. Pakhomov S.I., Petrov, M.P., Abalakin, K.S., Matskevich, I.M. (2019). The Right to Independence. Reflections on the First Experience of Independent Awarding of Academic Degrees by the Leading Centers of Science and Education and the Urgent Tasks of Developing the System of Scientific Attestation in the Country. *Vysshee obrazovanie segodnya = Higher Education Today*. No. 8, pp. 2-12, doi: 10.25586/RNU.HET.19.08.P.02 (In Russ., abstract in Eng.).
15. Yurevich, A.V. (2004). [Awarding Scientific Degrees]. *Sotsiologicheskii zhurnal = Sociological Journal*. No 1-2. Available at: <https://www.jour.fnisc.ru/index.php/socjour/article/view/830/784> (accessed: 05.12.2021). (In Russ.).
16. Kuznetsov, S.O. (2017). [How Can We Defend Ourselves?] *Troitskiy variant. Bytie nauki* [Trinity Option. The Being of Science]. No. 233. Available at: <https://trv-science.ru/2017/07/kak-nam-zashhishhatsya/> (accessed: 05.12.2021). (In Russ.).
17. Naruto, S.V. (2019). The Nomenclature of Scientific Specialties and a New Model of State Scientific Attestation: Russian Experience. *Pravoprimerenie = Law Enforcement Review*. No. 1, pp. 24-32, doi: [https://doi.org/10.24147/2542-1514.2019.3\(1\).24-32](https://doi.org/10.24147/2542-1514.2019.3(1).24-32) (In Russ., abstract in Eng.).
18. Matskevich, I.M. (2021). Improving the Quality of Dissertations in Legal Sciences: New Management Solutions, Innovative Modernization Projects and Problems of Their Implementation. *Yuridicheskaya tekhnika = Juridical Techniques*. No. 15, pp. 25-30. (In Russ., abstract in Eng.).
19. Kasatkin, P.I., Kharkevich, M.V. (2013). Reforming Postgraduate Education System in Russian: The Case of MGIMO. *Vestnik MGIMO Universiteta = MGIMO Review of International Relations*. No. 2 (29), pp. 274-276, doi: <https://doi.org/10.24833/2071-8160-2013-2-29-274-276> (In Russ., abstract in Eng.).
20. Pakhomov, S.I., Gurtov, V.A., Shchegoleva, L.V. (2013). Dissertation Council as a Mirror of Russian Science. *Vestnik Rossiiskoi akademii nauk = Herald of the Russian Academy of Sciences*. No. 12, pp. 1092, doi: 10.7868/S0869587313120098 (In Russ.).
21. Pakhomov, S.I., Gurtov, V.A., Shchegoleva, L.V. (2021). Harmonization of Postgraduate Training System with the Certification of Candidates of Sciences. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, No. 7, pp. 40-49, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-7-40-49> (In Russ., abstract in Eng.).

22. Emelyanenko, A. (2021). [Change in Degree. Chairman of the Higher Attestation Commission Vladimir Filippov: in Russia – A New List of Scientific Specialties]. *Rossiiskaya gazeta, Federal'nyy vypusk* = *Rossiyskaya Gazeta, Federal Issue*. No. 75 (8426). Available at: <https://rg.ru/2021/04/07/predsedatel-vak-perechen-nauchnyh-specialnostej-stal-aktualnee.html> (accessed 05.12.2021). (In Russ.).
23. Gabov, A.V., Matskevich, I.M. (2020). The Nomenclature of Scientific Specialties as an Element of the State System of Scientific Certification: To the Formulation of the Question. *Monitoring pravoprimeneniya* = *Monitoring Enforcement*. No. 2, pp.18-28. doi: 10.21681/2226-0692-2020-2-18-28 (In Russ., abstract in Eng.).
24. Skoblikov, P.A. (2020). Open Voting in a Thesis Defense as a Negative Effect of Covid-19 for Science. *Kriminologiya: vchera, segodnya, zavtra* = *Criminology: Yesterday, Today, Tomorrow*. No. 3, pp. 72-76. (In Russ., abstract in Eng.).
25. Gabov, A.V. (2020). State System of Scientific Attestation as a Subject of Legal Regulation in the Post-Soviet Era. *Metodologicheskie problemy tsivilisticheskikh issledovaniy* = *Methodological Problems of the Civil Law Research*. No. 2, pp. 48-88, doi: 10.33397/2619-0559-2020-2-2-48-88 (In Russ., abstract in Eng.).
26. Bedny, B.I. (2017). A New Model of Postgraduate Studies: Pro et Contra. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = *Higher Education in Russia*. No. 4, pp. 5-16. (In Russ., abstract in Eng.).
27. Kat'kalo, V.S. (2021). *Towards the Preparation of the Concept of Introducing Professional Degrees in the Russian Federation*. Meeting of Heads of Universities. HSE. Available at: http://www.rabe.ru/upload/files/05_05_2021/%D0%9A%D0%90%D0%A2%D0%AC%D0%9A%D0%90%D0%9B%D0%9E%20%D0%92%D0%90%D0%9B%D0%95%D0%A0%D0%98%0%99%20%D0%9D%D0%98%D0%A3%20%D0%92%D0%A8%D0%AD.pdf (accessed 05.12.2021). (In Russ.).
28. Kuzmina, E.E. (2013). Methodological Aspects of Assessing the Quality of Educational Programs of Additional Professional Education. *Vestnik universiteta* [University Herald]. No. 15, pp. 254-262. (In Russ., abstract in Eng.).
29. Shishlova, E.E. (2021). Updating the Content of Higher Education in the Context of Modern Sociocultural Trends. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = *Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 6, pp. 70-79, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-6-70-79> (In Russ., abstract in Eng.).
30. Kuzminov, Ya.I. (2017). [Many Professional Standards Can Harm the Education System]. *Rektor vuza* [Rector of the University]. No. 7, pp. 56-57. (In Russ.).
31. Savitskiy, A.I. (2019). Legal Position of Dissertation Council: Scientific Integration into EAES. *Biznes, menedzhment i pravo* = *Business, Management and Law*. No. 4, pp. 94-98. (In Russ., abstract in Eng.).
32. Kuleshova, A.V., Chekhovich, Yu.V., Belenkaya, O.S. (2019). Walking the Razor's Edge: How to Avoid Self-Plagiarism When You Recycle Your Texts. *Nauchnyi Redaktor i Izdatel'* = *Science Editor and Publisher*. Vol. 4, no. 1-2, pp. 45-51, doi: 10.24069/2542-0267-2019-1-2-45-51 (In Russ., abstract in Eng.).
33. Inozemtsev, M.I. (2019). Individual Granting of Academic Degrees Model: Case of MGIMO-University. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = *Higher Education in Russia*. No. 12, pp. 151-158, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-12-151-158> (In Russ., abstract in Eng.).

Acknowledgement. The reported study was funded by RFBR according to the research project № 21-011-31288.

*The paper was submitted 29.11.21
Received after reworking 21.12.21
Accepted for publication 23.12.21*

Цифровые компетенции преподавателей в системе академического развития высшей школы: опыт эмпирического исследования

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-159-168

Носкова Антонина Вячеславовна – д-р. социол. наук, проф., кафедра социологии, a.noskova@inno.mgimo.ru

Голоухова Дарья Валерьевна – канд. социол. наук, доцент кафедры социологии, d.v.goloukhova@inno.mgimo.ru

Кузьмина Елена Игоревна – ведущий аналитик отдела качества образования Управления учебно-организационной работы, соискатель кафедры социологии, e.kuzmina@inno.mgimo.ru

Галицкая Диана Владимировна – аспирант кафедры социологии, d.galitzkaia@inno.mgimo.ru

Московский государственный институт международных отношений Министерства иностранных дел Российской Федерации, Москва, Россия

Адрес: 119454, г. Москва, проспект Вернадского, 76

***Аннотация.** В статье анализируется проблема формирования цифровых компетенций преподавателей высшей школы во взаимосвязи с академическим развитием университета. В системе академического развития преподаватель вуза становится деятельностным субъектом и объектом воздействия со стороны структур университета. Для оценки результативности академического развития введено понятие «академический капитал» – система профессиональных компетенций преподавателя, в структуре которой цифровые компетенции приобретают особое значение. Сделано предположение, что в зависимости от установок на развитие и интеграцию цифровых компетенций в профессиональные практики преподаватели дифференцируются на различные категории по роли в академическом развитии. Для проверки гипотезы проведено исследование с помощью метода фокус-групповой дискуссии с преподавателями социально-гуманитарных и естественных дисциплин из вузов разных регионов России, имеющими профессиональный стаж не менее трёх лет. Всего проведено пять фокус-групп по семь преподавателей в каждой.*

В контексте академического развития проанализированы цифровые образовательные практики и выделены три типа агентов: инноваторы, популяризаторы, способствующие академическому развитию вуза, и рутинёры, замедляющие внедрение цифровых технологий. Сделан вывод, что возможным барьером к собственной инновационной деятельности для преподавателей является неоднозначное отношение к процессу цифровизации сферы образования.

***Ключевые слова:** академическое развитие, цифровизация высшего образования, академический капитал, профессиональный рост, цифровые компетенции, фокус-группы*

Для цитирования: Носкова А.В., Голоухова Д.В., Кузьмина Е.И., Галицкая Д.В. Цифровые компетенции преподавателей в системе академического развития высшей школы: опыт эмпирического исследования // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 1. С. 159–168. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-159-168

Digital Competences of Teachers in the Higher Education Academic Development System: Experience of the Empirical Research

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-159-168

Antonina V. Noskova – Dr. Sci. (Sociology), Prof., the Department of Sociology, a.noskova@inno.mgimo.ru

Darya V. Goloukhova – Cand. Sci. (Sociology), Assoc. Prof., the Department of Sociology, d.v.goloukhova@inno.mgimo.ru

Elena I. Kuzmina – leading analyst, Quality of Education Division, Department of Educational and Organizational Work, Postgraduate student of the Department of Sociology, e.kuzmina@inno.mgimo.ru

Diana V. Galitskaya – Postgraduate student of the Department of Sociology, d.galitzkaia@inno.mgimo.ru

Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University), Moscow, Russia

Address: 76, Vernadskogo ave., Moscow, 119454, Russian Federation

Abstract. The article analyzes the problem of higher education teachers' digital competence formation in relation to the university academic development. In the system of academic development, a higher education teacher becomes an active subject and an object of influence of the university structures.

The notion of “academic capital” – a system of professional competencies of a teacher, in whose structure digital competencies acquire special importance, is introduced to assess the effectiveness of academic development.

It is assumed that depending on the attitudes towards the development and integration of digital competencies into professional practices, teachers are divided into different categories according to their role in the academic development.

In order to test the hypothesis, focus group research was carried out with teachers of the humanities, social and natural sciences from universities in different regions of Russia with at least three years of professional experience. A total of five focus groups of seven teachers in each were conducted.

In the context of academic development, digital educational practices were analyzed, and three types of agents were identified – innovators and promoters, who contribute to the academic development of the higher education institutions, and routiners, who slow down the introduction of digital technologies. It is concluded that a possible barrier to the innovative activities for teachers is an ambiguous attitude towards the process of digitalization of the education sector.

Keywords: academic development, digital competencies, pedagogical activity, scientific activity, self-development, focus groups

Cite as: Noskova, A.V., Goloukhova, D.V., Kuzmina, E.I., Galitskaya, D.V. (2022). Digital Competences of Teachers in the Higher Education Academic Development System: Experience of the Empirical Research. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 1, pp. 159-168, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-159-168 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Идея «университета нового поколения» [1] развивается в дискурсивном поле социальных наук в контексте информационно-технологической революции XXI в. и развития цифрового общества [2]. Цифровизация открывает университетам новые возможности при поиске решений таких проблем, как растущая национальная и международная конкуренция или всё более неоднородный контингент студентов [3]. Одновременно сетевые способы производства и распространения знаний создают угрозу превращения университетов «в руины» [4].

Развитие цифровых технологий вынуждает университеты к структурным и содержательным трансформациям [4], к перестройке методико-педагогических, коммуникативных и организационных способов передачи знаний, а также задаёт новые требования к профессиональным качествам и содержанию деятельности преподавателя. По мнению экспертов, формирование нового облика университетского преподавателя, обладающего релевантным набором цифровых компетенций, станет одной из главных проблем высшего образования в ближайшие годы [3; 5].

С учётом обозначенных вызовов в статье рассматривается проблема формирования новых профессиональных компетенций преподавателя вуза во взаимосвязи с академическим развитием университета.

Академическое развитие

как направление научных исследований

Академическое развитие привлекает внимание специалистов как практика по преобразованию внутренней среды университета и исследовательское направление, получившее в последние годы самостоятельный научный статус: выпускаются профильные

научные журналы [6], проводятся международные конференции [7]. В то же время концептуально-терминологическая рамка для анализа академического развития университетов оформилась не полностью [8], что расширяет дискурсивное поле для исследователей данной тематики и актуализирует задачу конкретизации понятий, уточнения компонент, определяющих академическое развитие вузов. Взяв за основу существующие подходы, авторы статьи определяют академическое развитие как деятельность по стимулированию профессионального роста кадрового состава вуза для обеспечения процесса поступательного движения университета. Заинтересованность университетов в академическом развитии объясняется зависимостью успешности образовательной организации от «качества» кадрового состава [8; 9].

Изучение академического развития ориентировано на меняющиеся практики и на агентов влияния – производителей инноваций [10]. Меняющиеся практики дифференцируются на изменения первого и второго порядка. Изменения первого порядка вносят коррективы в индивидуальные или групповые практики. Они носят индивидуальный характер, не получают широкого распространения в профессиональной группе действующего субъекта и не вызывают «волновых эффектов внутри организации» [10]. Изменения второго порядка происходят на структурном и поведенческом уровнях и опосредованы запросами со стороны образовательной организации, вынуждают преподавателей менять привычный способ действий.

Агенты влияния создают и/или тиражируют новые практики в профессиональной сфере посредством набора соответствующих компетенций. При этом происходит

взаимообусловленное влияние агентов и структуры [11]. С одной стороны, преподаватели выступают в роли активных субъектов (агентов) приращения профессиональных компетенций, с другой – университет организует пространство для «дисциплинированности и воспроизводства системы профессиональных компетенций, а также является местом, где границы компетентностного поля постоянно деконструируются» [4, с. 11]. Принимая во внимание диалектику отношений между структурой и агентом, *охарактеризуем академическое развитие как внутриуниверситетские изменения, обусловленные взаимным влиянием среды университета и индивидуальными действиями преподавателей.*

Структура и содержание цифровых компетенций – модели и практики исследования

В нынешних условиях подчинения университетов требованию компетенций, а не идеалов [12] «качество» кадрового состава также измеряется сформированностью профессиональных компетенций, агрегированная совокупность которых определяется как *«академический капитал»*. Он может рассматриваться как индивидуальная характеристика преподавателя или как групповое качество сообщества преподавателей.

Цифровизация высшей школы сопровождается встраиванием в структуру академического капитала цифровых компетенций – навыков преподавательской и научно-исследовательской деятельности в цифровой среде. Они приобретают самостоятельную ценность, а также образуют методическую основу набора профессиональных компетенций преподавателя.

На основе рамочной модели цифровых компетенций, предложенной Объединённым исследовательским центром Европейской комиссии [13], разрабатываются варианты сеток цифровых компетенций для различных эмпирических объектов. Сетка для преподавателей вузов, предложенная

немецкими учёными, включает восемь измерений: *ИТ-грамотность, умение искать и работать с цифровой информацией, общение и сотрудничество в цифровом формате, цифровое обучение, цифровая идентичность и планирование карьеры, цифровая научная деятельность, цифровое производство медиапродуктов, анализ и осмысление* [3]. Другой вариант сетки может создаваться по принципу встраивания цифрового компонента в базовые компетенции преподавателя вуза [14]: *научно-предметная, психолого-педагогическая, коммуникативная, управленческая и креативная цифровая компетентность.*

Набирает обороты эмпирическое изучение разных аспектов цифровых компетенций: продвижение цифровой грамотности в культуру образования [2]; измерение уровня сформированности цифровых компетенций [15]; готовность преподавателей к обучению цифровым навыкам и препятствующие этому факторы [16]; различия в профилях цифровых компетенций обучающихся и преподавателей вузов, а также в траектории развития социально-сетевой коммуникативной грамотности [17] и др. Особое социальное звучание имеет *неравный доступ* к цифровым компетенциям [17; 18].

Модели компетенций генерируются в ответ на потребности среды и социальных институтов. Стремительные социотехнические трансформации делают смоделированные сетки компетенций частным случаем, не всегда релевантным текущим задачам и актуальному состоянию социальных систем, что актуализирует потребность в разработке более универсального подхода к изучению результатов и возможных сценариев академического развития.

Представленные выше модели цифровых компетенций и результаты конкретных социологических исследований можно рассматривать как варианты структуры *академического капитала преподавателей вузов*. Это комплексное понятие более высокого уровня абстракции, имеющее инструмен-

тальную функцию для эмпирических исследований. Оно может стать теоретико-методологической рамкой для разных моделей компетенций, наполняемой содержанием в зависимости от цели исследования.

Структура и объём накопленного академического капитала в совокупности с субъективными установками агентов на саморазвитие определяют их способности к производству новых и изменению старых социальных практик, являющихся изменениями первого порядка. Их трансформация в изменения второго порядка происходит при соответствующих структурно-средовых условиях.

При эмпирическом изучении академического капитала важно учитывать, что его структура задаётся факторами разного генеза – институциональным, организационно-средовым, личностным. На институциональном уровне формируется рамка академической нормативности и компетентности, соотносимая с миссией университета и функциями высшего образования в конкретных социальных условиях. Среда организации производит стимулы для наращивания компетенций, воздействующих на систему профессиональных диспозиций. Личностный фактор – это внутренняя мотивация преподавателя, его установки на профессиональное развитие.

В описанном ниже эмпирическом кейсе авторы раскрывают роль академического капитала преподавателей в производстве новых цифровых образовательных практик.

Методология

эмпирического исследования

Эмпирическая информация собиралась методом фокус-групп в мае 2021 г. с участием Института сравнительных социальных исследований. Выбор качественной методологии продиктован переходным этапом развития вуза – от «классического» к «цифровому». В периоды серьёзных трансформаций усиливается потребность в исследовании субъективного аспекта [19].

Информанты – преподаватели вузов из различных регионов России, имеющие профессиональный стаж не менее трёх лет. Было проведено пять фокус-групп по семь человек в каждой. В первые три группы включены преподаватели из федеральных университетов и национальных исследовательских университетов: первая группа – преподаватели гуманитарных дисциплин, вторая – преподаватели естественных и технических специальностей, третья – смешанный состав. В четвёртую и пятую группу вошли преподаватели обычных вузов (в четвёртую – преподаватели гуманитарных специальностей, в пятую – естественных и технических).

Преподаватели оценивали готовность к значительному изменению содержания своей профессиональной деятельности, к реструктуризации своего академического капитала путём встраивания в него цифровых компетенций. Мы предположили, что в зависимости от установок на *развитие и интеграцию цифровых компетенций в профессиональные практики* преподаватели дифференцируются на различные категории по роли в академическом развитии.

Анализ информации проводился на основе аудиозаписей и транскрибированных текстов с применением контент-анализа и процедур категоризации высказываний и речевых конструкций информантов.

Результаты исследования

Эмпирический материал раскрывает содержание групп факторов накопления цифровых компетенций в структуре академического капитала.

Институциональные факторы осознаются информантами в связи с трансформирующимся под воздействием цифровизации рынком труда, что требует гибкого подхода к обучению. Движение в сторону гибкости и индивидуализированности как смысловая характеристика цифровизации приобретает значение новой образовательной ценности.

Другое *институциональное измерение* связано с научной деятельностью препода-

вателей, которые отмечают значение цифровых компетенций для интеграции в глобальную международную академическую систему посредством цифровой коммуникации с коллегами.

Ключевым среди *организационно-средовых факторов* стало управленческое воздействие администрации вуза. Внедрение цифровых инструментов в образовательный процесс стимулируется через систему эффективного контракта и обновление требований к квалификации преподавателей. Ответные реакции преподавателей варьируются от полной поддержки до абсолютного неприятия и сопротивления.

Личностные факторы прослеживаются в речевых паттернах преподавателей для описания своего опыта использования цифровых инструментов. Одним из ключевых паттернов становится категория удобства.

Важный результат исследования – обозначение категорий преподавателей в зависимости от их установок на *инновационное развитие собственной профессиональной деятельности и роли в производстве изменений*.

Инноваторы – агенты изменений, производители новых образовательных практик. С ними соотносится меньшинство опрошенных преподавателей. Эмоционально они позитивно реагируют на цифровые трансформации и склонны находить в них возможности для профессионального и личного развития. Для них характерен высокий уровень развития цифровых компетенций: уверенное использование ПК, навыки работы в специализированных программах. Инноваторами чаще выступают преподаватели технических специальностей, для которых работа на компьютерах с различным ПО – неотъемлемая часть процесса обучения. Но среди них есть и гуманитарии: «Большинство из нас можно отнести к категории уверенных пользователей... если возникнет необходимость изучить новую программу... мы точно её изучим и освоим за неделю или меньше» (преподаватель истории, Томск).

В их системе установок прослеживаются все три обозначенных выше фактора накопления академического капитала. Инноваторы *первыми* реагируют на структурные трансформации, производят и внедряют новые цифровые практики в педагогическую и научную деятельность. Они чутко отвечают на запросы студентов: «У нас есть кафедра робототехники, тут инициатива от самих студентов, от преподавателей, здесь такие увлечённые люди» (преподаватель холодоснабжения технологических процессов, Казань).

К развитию цифровых компетенций инноваторов подталкивает и среда вуза. Они часто работают в вузах с сильной материально-технической базой, где давно инициировано внедрение цифровых технологий для обучения. При этом руководство вуза стимулирует преподавателей к их использованию через систему эффективного контракта, обновление требований к должностям. Таким образом, инноваторы генерируют как изменения первого порядка, внедряя инновации в собственные педагогические и научные практики, так и при поддержке администрации вуза изменения второго порядка, отвечая на новые вызовы образовательной среды.

Популяризаторы – преподаватели, *активно реагирующие* на изменения среды. Они быстро и достаточно легко адаптируются к новым структурным требованиям. *Большая часть информантов относится именно к этой категории*. При поддержке администрации вуза они тиражируют и распространяют инновационные образовательные практики, поддерживая изменения второго порядка. Таким образом, в их системе мотивации более значимую роль играют организационно-средовые факторы накопления академического капитала, нежели личностные и институциональные.

Отличием этих преподавателей является смешанное отношение к процессу цифровизации в целом. Они отмечают её положительные стороны, признают, что цифровые

технологии необходимы для образовательного процесса, но вместе с тем обозначают и риски цифрового обучения – недостаточный контакт с аудиторией, зависимость от технических устройств, риск сокращения штата профессорско-преподавательского состава вузов, дефицит социализации и т.д. «Цифровизация даёт огромные возможности для сокращения преподавательского состава» (преподаватель конфликтологии, Казань).

В целом популяризаторы самостоятельно и быстро осваивают цифровые инструменты. Многие из них считают, что умение быстро адаптироваться и обучаться – характеристика, неразрывно связанная с педагогической профессией.

Рутинёры – слабо адаптирующиеся преподаватели, сопротивляющиеся требованиям структуры. Для них характерно негативное отношение к цифровым инновациям в образовании. Рутинёры показывают *среднюю или низкую степень цифровой компетентности*. Они владеют базовыми навыками работы на компьютере, но неохотно используют их в своей профессиональной деятельности. При возможности они полностью отказываются от использования цифровых средств обучения: «если ... этот материал можно подать в дистанционном варианте – пожалуйста... Если ты считаешь, что это никак не получается, то, мне кажется, в качестве обязательного элемента [это вводить не нужно]» (преподаватель экономики, Москва).

Высокий уровень неприятия инноваций не только на личностном, но и на институциональном и средово-организационном уровнях принципиально отличает их от других групп преподавателей. Так, говоря о перспективах развития высшего образования, они выступают против внедрения новых организационных форм (открытого образования, междисциплинарных исследовательских коллективов и др.), более активного привлечения преподавателей-практиков, отвергая таким образом тезис

о необходимости более гибкого реагирования на требования рынка труда. Здесь следует отметить влияние средово-организационных факторов: общее неприятие инноваций для этих преподавателей связано в том числе и со слабой технической оснащённостью вуза и отсутствием инициатив со стороны администрации по внедрению цифровых методов обучения.

Заключение

Результаты пилотного исследования показывают возможность использования модели академического капитала для исследования процесса академического развития вуза, которое раскрывается через анализ практик и агентов влияния. Анализ цифровых компетенций информантов позволяет сделать вывод, что обладающие ими агенты влияния способны производить изменения первого и второго порядка при поддерживающих условиях среды. Таким образом, академическое развитие оказывается напрямую связано с объёмом и структурой академического капитала агентов влияния. Развитость цифровых компетенций в совокупности со стимулами структуры приводит к появлению инноваторов, производящих и внедряющих новые образовательные практики. Устойчивость процесса академического развития обеспечивается академическим капиталом «популяризаторов» – агентов, быстро адаптирующихся к цифровым трансформациям и тиражирующих новые цифровые компетенции. Они должны составлять базис в кадровом составе организации.

Литература

1. Ефимов В.С., Лаптева А.В. Университет 4.0: философско-методологический анализ // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 1. С. 16–29. DOI: 10.15826/umpa.2017.01.002
2. José Sá M., Serpa S. COVID-19 and the Promotion of Digital Competences in Education // Universal Journal of Educational Research. 2020. No. 8 (10). P. 4520–4528. DOI: 10.13189/ujer.2020.081020

3. *Eichborn M.* Fit für die digitale Hochschule? Modellierung und Erfassung digitaler Kompetenzen von Hochschullehrern // *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis der Medienbildung*, 36 (Teilhabe). 2019. P. 63–80. DOI: 10.21240/mpaed/36/2019.11.13.X
4. *Ридингс Б.* Университет в руинах / Пер. с англ. А.М. Корбута; НИУ ВШЭ. М.: Изд. дом ВШЭ, 2021. 304 с. ISBN 978-5-7598-2335-3
5. *Батракова И.С., Глубокова Е.Н., Писарева С.А., Тряпицына А.П.* Изменения педагогической деятельности преподавателя вуза в условиях цифровизации образования // *Высшее образование в России*. 2021. Т. 30. № 8-9. С. 9–19. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-9-19
6. *Geertsema J., Gan Joo Seng M.* (Eds). Strategic Academic Development in Asia International Journal for Academic Development: Special Issue. 2021. Vol. 26. Issue 4. URL: <https://www.tandfonline.com/toc/rija20/current> (дата обращения 16.12.21).
7. International Conference on Global Trends in Academic Research: Conference Proceedings. June 30th, 2020, Los Gatos, USA. SPO “Professional science”, Lulu Inc., 2020, 194 p. URL: http://scipro.ru/conf/proceedings_usa30062020.pdf (дата обращения 16.12.21).
8. *Чириков И.С.* Зачем университетам академическое развитие: опыт зарубежных вузов // *Университетское управление: практика и анализ*. 2010. № 5. С. 15–23. URL: <https://www.umj.ru/jour/article/view/639> (дата обращения 16.12.21).
9. *Галиханов М.Ф., Хасанова Г.Ф.* Подготовка преподавателей к онлайн-обучению: роли, компетенции, содержание // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28. № 2. С. 51–62. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-2-51-62
10. *McGrath C.* Academic developers as brokers of change: Insights from a research project on change practice and agency // *International Journal for Academic Development*. 2020. Vol. 25. P. 94–106. DOI: 10.1080/1360144X.2019.1665524
11. *Гидденс Э.* Устроение общества. Очерк теории структуризации. М.: Академический проект, 2018. 528 с. ISBN 5-8291-0629-9
12. *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна / Пер. с фр.: Н.А. Шматко. М.: Институт экспериментальной социологии, 1998.
13. *Carretero G.S., Vuorikari R., Punie Y.* The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 42 p. DOI: 10.2760/38842
14. *Ким И.Н.* Формирование базовых составляющих профессиональной компетентности преподавателя вуза // *Власть книги: библиотека, издательство, вуз*. 2018. Вып. 18. URL: <https://www.dvfu.ru/library/almanac-power-books/articles-almanac-18-2018/Ким.pdf> (дата обращения: 16.12.2021).
15. *Авилкина С.В.* Статистический анализ уровней цифровых компетенций преподавателей // *Статистика и экономика*. 2020. Т. 17. № 4. С. 55–70. DOI: 10.21686/2500-3925-2020-4-55-70
16. *Зеер Э.Ф., Ломовцева Н.В., Третьякова В.С.* Готовность преподавателей вуза к онлайн-образованию: цифровая компетентность, опыт исследования // *Педагогическое образование в России*. 2020. № 3. С. 26–39. DOI: 10.26170/ro20-03-03
17. *Глухов А.П., Стаховская Ю.М.* Цифровой разрыв в фокусе межпоколенческой коммуникации // *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*. 2021. № 59. С. 148–155. DOI: 10.17223/1998863X/59/14
18. *Добрынская Д.Е., Мартыненко Т.С.* Цифровой разрыв в России: особенности и тенденции // *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*. 2019. № 5. С. 100–119. DOI: 10.14515/monitoring.2019.5.06
19. Социальная мобильность в усложняющемся обществе: объективные и субъективные аспекты / Отв. ред. В.В. Семенова, М.Ф. Черныш, П.Е. Сушко. М.: ФНИСЦ РАН, 2019. 512 с. ISBN 978-5-89697-307-2 URL: <https://www.fnisc.ru/publ.html?id=7128&type=publ> (дата обращения: 16.12.2021).

Благодарности. Статья подготовлена в рамках гранта, предоставленного Министерством науки и высшего образования Российской Федерации. Соглашение о предоставлении гранта №075-15-2020-930 от 16.11.2020.

Статья поступила в редакцию 01.12.21

После доработки 21.12.21

Принята к публикации 22.12.21

References

1. Efimov, V.S., Lapteva, A.V. (2017). University 4.0: Philosophical and Methodological Analysis. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 21, no. 1, pp. 16-29, doi: 10.15826/umpa.2017.01.002 (In Russ., abstract in Eng.).
2. José Sá, M., Serpa S. (2020). COVID-19 and the Promotion of Digital Competences in Education. *Universal Journal of Educational Research*. No. 8 (10), pp. 4520-4528, doi: 10.13189/ujer.2020.081020
3. Eichhorn, M. (2019). Fit für die digitale Hochschule? Modellierung und Erfassung digitaler Kompetenzen von Hochschullehren. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis der Medienbildung*. 36 (Teilhabe), pp. 63-80, doi: 10.21240/mpaed/36/2019.11.13.X (In Ger., abstract in Eng.).
4. Readings, B. (2021). *The University in Ruins*. Cambridge: Harvard Univ. Press. (Russian translation by A.M. Korbut, Moscow: HSE Publ., 304 p.)
5. Batrakova, I.S., Glubokova, E.N., Pisareva, S.A., Tryapitsyna, A.P. (2021). Changes in University Teacher's Pedagogical Activity in the Context of Digitalization of Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 8-9, pp. 9-19. doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-9-19 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Geertsema J., Gan Joo Seng M. (Eds). (2021). Strategic Academic Development in Asia International Journal for Academic Development: Special Issue. *International Journal for Academic Development*. Vol. 26, issue 4. Available at: <https://www.tandfonline.com/toc/rija20/current> (accessed 16.12.21).
7. International Conference on Global Trends in Academic Research: Conference Proceedings, June 30th, 2020, Los Gatos, USA. SPO "Professional science", Lulu Inc., 2020, 194 p. Available at: http://scipro.ru/conf/proceedings_usa30062020.pdf (accessed 16.12.21).
8. Chirikov, I.S. (2010). Academic Development in Universities: Experience of Foreign Universities. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 5, pp. 15-23. Available at: <https://www.umj.ru/jour/article/view/639> (accessed 16.12.21). (In Russ., abstract in Eng.).
9. Galikhanov, M.F., Khasanova, G.F. (2019). Faculty Training for Online Teaching: Roles, Competences, Contents. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 2, pp. 51-62, doi: 10.31992/0869-3617-2019-28-2-51-62 (In Russ., abstract in Eng.).
10. McGrath, C. (2020). Academic Developers as Brokers of Change: Insights from a Research Project on Change Practice and Agency. *International Journal for Academic Development*. Vol. 25, pp. 94-106, doi: 10.1080/1360144X.2019.1665524
11. Giddens, A. (1986). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. University of California Press, 417 p. (Russian translation: Moscow: Akademicheskii proekt Publ., 2018, 528 p.)
12. Lyotard, J-F. (1998). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. University of Minnesota Press, 144 p. (Russian translation by N.A. Shmatko. Moscow: Institute of Experimental Sociology, 1998).
13. Carretero Gomez, S., Vuorikari, R., Punie, Y. (2017). The Digital Competence Framework for Citizens with Eight Proficiency Levels and Examples of Use. Publications Office of the European Union, Luxembourg, 42 p., doi: 10.2760/38842
14. Kim, I.N. (2018). [Formation of Basic Components of Professional Competence of University Teacher]. *Vlast' knigi: biblioteka, izdatel'stvo, vuz* [Power of Book: Library, Publishing House, University]. Vol. 18. (In Russ.).
15. Avilkina, S.V. (2020). Statistical Analysis of Teachers' Digital Competence Levels. *Statistika i ekonomika = Statistics and Economics*. Vol. 17, no. 4, pp. 55-70, doi: 10.21686/2500-3925-2020-4-55-70 (In Russ., abstract in Eng.).
16. Zeer, E.F., Lomovtceva, N.V., Tretyakova, V.S. (2020). University Teachers' Readiness for Online Education: Digital Competence, Research Experience. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. No. 3, pp. 26-39, doi: 10.26170/po20-03-03 (In Russ., abstract in Eng.).
17. Glukhov, A.P., Stakhovskaya, Y.M. (2021). The Digital Divide in the Focus of Intergenerational Communications. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya = Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. No. 59, pp. 148-155, doi: 10.17223/1998863X/59/14 (In Russ., abstract in Eng.).

18. Dobrinskaya, D.E., Martynenko, T.S. (2019). Defining the Digital Divide in Russia: Key Features and Trends. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsialnye peremeny* = *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 5, pp. 100-119, doi: 10.14515/monitoring.2019.5.06 (In Russ., abstract in Eng.).
19. Semenova, V.V., Chernysh, M.F., Sushko, P.E. (Eds). (2020). *Sotsial'naya mobil'nost' v uslozhnyayushchemsya obshchestve: ob'ektivnye i sub'ektivnye aspekty* [Social Mobility in the Complicating Society: Objective and Subjective Aspects]. Moscow : Federal Center of Theoretical and Applied Sociology RAS Publ., 512 p. ISBN 978-5-89697-307-2 Available at: <https://www.fnisc.ru/publ.html?id=7128&type=publ> (accessed 16.12.21). (In Russ.).

Acknowledgments. The article was prepared in the framework of a research grant funded by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (Grant ID: 075-15-2020-930).

The paper was submitted 01.12.21

Received after reworking 21.12.21

Accepted for publication 22.12.21

Сведения для авторов

К публикации принимаются статьи с учетом профиля и рубрик журнала объемом до 0,8 а.л. (30 000 знаков), в отдельных случаях по согласованию с редакцией – до 1 а.л. (40 000 знаков).

Название файла со статьями – фамилии и инициалы авторов. Таблицы, схемы и графики должны быть представлены в формате MS Word (с возможностью редактирования) и вставлены в текст статьи. Подписи к рисункам, графикам, диаграммам, таблицам должны быть продублированы на английском языке.

Рукопись должна включать следующую информацию *на русском и английском языках*:

- название статьи (не более шести-семи слов);
- сведения об авторах (ФИО полностью, ученое звание, ученая степень, должность, ORCID, Researcher ID, e-mail, название организации с указанием полного адреса и индекса);
- аннотация и ключевые слова (отразить цель работы, методы, основные результаты и выводы, объём – не менее 250–300 слов, или 20–25 строк); весь блок на английском языке должен быть прочитан и одобрен специалистом-лингвистом или носителем языка;
- литература (15–25 и более источников). Ссылки даются в порядке упоминания. В целях расширения читательской аудитории и выхода в международное научно-образовательное пространство рекомендуется включать в список литературы (References) зарубежные источники. Важно: при оформлении References имена авторов должны указываться в оригинальной транскрипции (не транслитом!), а название источника – в том виде, в каком он был опубликован. Если источник имеет DOI, его следует указывать.

Если в статье имеется раздел «Благодарность» (Acknowledgement), то в англоязычной части статьи следует разместить его перевод на английский язык.

Рекомендуем перед отправкой рукописи в редакцию убедиться, что статья оформлена по нашим правилам.

УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ ЗА 2021 ГОД INDEX OF ARTICLES FOR 2021

НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

PUZANOVA Zh.V., SIMONOVA M.A., FILIPPOV V.M., LARINA T.I. Additional Education for Children with Special Needs and Disabilities in the Russian Federation: National Monitoring Concept. № 6. С. 27–34.

АВЕРЬЯНОВ А.О., ГУРТОВ В.А., СЕМЕНОВ Д.Н., КРУГЛОВ В.И. Развитие экспорта российского образования: ориентация на потребность национальных рынков труда. № 4. С. 9–21.

БЕДНЫЙ Б.И., БЕКОВА С.К., РЫБАКОВ Н.В., ТЕРЕНТЬЕВ Е.А., ХОДЕЕВА Н.А. Профессиональная аспирантура: мировой опыт и российский контекст. № 10. С. 9–21.

БОЛГОВА В.В., ГАРАНИН М.А., КРАСНОВА Е.А., ХРИСТОФОРОВА Л.В. Образование после пандемии: падение или подготовка к прыжку? № 7. С. 9–30.

БОЛОТОВ В.А., МОТОВА Г.Н., НАВОДНОВ В.Г. Глобальный агрегированный рейтинг вузов: российский след. № 3. С. 9–25.

ВИХМАН В.В., РОММ М.В. «Цифровые двойники» в образовании: реальность и перспективы. № 2. С. 22–32.

ГАЛЫНСКИЙ В.М., ЖУК А.В. Рейтинг учреждений Scimago для оценки национальной системы образования и отдельного университета. № 6. С. 35–46.

ДРУТОВА Е.А., ПЛЕШКЕВИЧ И.Б., КЛИМОВА Т.В. Трансформация кадровой политики российских университетов – участников Проекта 5-100: кейс НИЯУ МИФИ. № 6. С. 9–26.

ЕНДОВИЦКИЙ Д.А., КОРОТКИХ В.В., КРИВОШЕЕВ А.В. Статистический анализ уровня финансовой устойчивости образовательных организаций высшего образования РФ. № 10. С. 22–37.

ЗАМЯТИН А.В., ЧУЧАЛИН А.И. Развитие кадрового потенциала российских вузов в области математики, информатики и цифровых технологий для подготовки профессионалов IT-индустрии. № 5. С. 9–20.

ЛЫСАКОВ Н.Д., ЛЫСАКОВА Е.Н. Актуальные проблемы педагогики и повышение квалификации преподавателей. № 5. С. 32–43.

ПАХОМОВ С.И., ГУРТОВ В.А., БЕРЕЖНАЯ Ю.Н. Соответствие направлений и программ подготовки в аспирантуре: переходный период. № 11. С. 9–28.

ПАХОМОВ С.И., ГУРТОВ В.А., ЩЕГОЛЕВА Л.В. Согласование систем подготовки и аттестации кандидатов наук. № 7. С. 40–49.

ПУШНЫХ В.А., ГУЛИУС Н.С., ЯТКИНА Е.Ю. Влияние корпоративной культуры на результаты деятельности университетов в проекте “5-100”. № 7. С. 31–39.

РУБИН Ю.Б., СОБОЛЕВА Э.Ю. Независимость оценки качества высшего образования: критерии, принципы, реалии. № 3. С. 26–42.

САНДЛЕР Д.Г., КОКШАРОВ В.А., КРУЖАЕВ В.В., БАГИРОВА А.П. Приоритеты в современной организации университетской науки в свете теории принципала-агента. № 4. С. 22–35.

СЫСОЕВ П.В. Подготовка педагогических кадров для реализации предметно-языкового интегрированного обучения в вузе. № 5. С. 21–31.

ФРОЛОВ Ю.В., БОСЕНКО Т.М. Исследования статистических данных подготовки кадров для цифровой экономики в Российской Федерации. № 11. С. 29–41.

ЧУЧАЛИН А.И. Адаптация The Core CDIO Standards 3.0 к высшему STEM-образованию. № 2. С. 9–21.

СОЦИОЛОГИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

АЛЕШКОВСКИЙ И.А., ГАСПАРИШВИЛИ А.Т., КРУХМАЛЕВА О.В., НАРБУТ Н.П., САВИНА Н.Е. Высшая школа России: вынужденный дистант и плановый переход на удалённый формат в период пандемии (опыт социологического анализа). № 5. С. 120–137.

АМБАРОВА П.А., ЗБОРОВСКИЙ Г.Е. Имитации в высшем образовании как социальная проблема. № 5. С. 88–106.

АМБАРОВА П.А., ЗБОРОВСКИЙ Г.Е. Пути к успешности в образовании: поведенческие стратегии студенчества в региональных вузах России. № 11. С. 64–80.

БАЙКОВ С.А. Гендерный баланс преподавателей университетов: европейский опыт и его актуальность для России. № 5. С. 107–119.

БИРИЧЕВА Е.В., ФАТТАХОВА З.А. Эффективность взаимодействия научного руководителя и аспиранта в вузе и в академии наук. № 1. С. 9–22.

БУЯКОВА К.И., МАЛКОВА И.Ю. Волонтерство как форма организации образовательной деятельности в контексте «третьей миссии» университетов. № 8-9. С. 69–79.

ВОЛКОВА Г.А. Является ли опыт международной мобильности карьерным преимуществом? Пример российских учёных. № 2. С. 71–82.

КУЗНЕЦОВ И.С. Детерминанты доверия в высшем образовании. № 12. С. 9–31.

ЛЕДЕНЕВА В.Ю., ЛОМАКИНА О.В., ДЖУНУСОВ А.М., БЕГАСИЛОВ Б.Т. Образовательная политика Казахстана в условиях миграции молодёжи. № 6. С. 156–168.

ЛОБОВА С.В., ПОНЬКИНА Е.В. Онлайн-курсы: принять нельзя игнорировать. № 1. С. 23–35.

ЛУКАШЕНКО М.А., ГРОМОВА Н.В., ОЖГИХИНА А.А. Цифровой имидж преподавателя предпринимательского университета. № 7. С. 91–104.

ОПФЕР Е.А. Трансформации российской магистратуры. № 1. С. 36–48.

ПИСКОВА Д.Н., КОЗЛОВА Н.В. Формирование ценностных отношений студентов: технология кластерного подхода. № 11. С. 81–95.

ПОНЯВИНА М.Б., РАСТОРГУЕВ С.В., СЕЛЕЗНЕВ П.С., СУЧИЛИНА А.А., ШАТИЛОВ А.Б. Мониторинг социальных установок иностранных студентов. № 8-9. С. 80–92.

ПОПОВ Е.А. Оценка опыта учительства профессорами вузов. № 2. С. 83–91.

ПУЗАНОВА Ж.В., ЛАРИНА Т.И. Влияние обучения в вузе на изменение ценностных ориентаций обучающихся. № 4. С. 99–111.

СЕЛИВЕРСТОВА Н.А., СОЛНЫШКИНА М.Г. Заочное обучение как образовательный тренд высшей школы. № 3. С. 128–141.

ТУМАШЕВА О.В. Социально-профессиональное партнёрство в подготовке педагогических кадров: региональные практики. № 7. С. 81–90.

ХАРЛАНОВА Е.М., ШИРОКОВА Е.В., БЕССЧЁТНОВА О.В., ФЕДУЛОВА А.Б. Профессиональное сетевое сообщество подготовки кадров по работе с молодёжью: предпосылки создания и концептуальная рамка. № 12. С. 32–47.

ШАРОК В.В., ЯКОВЛЕВА Ю.А., ВАХНИН Н.А. Динамика представлений студенческой молодёжи о работе в Арктике. № 4. С. 112–119.

ШНАРБЕКОВА М.К. Роль высшего образования в воспроизводстве социального неравенства на рынке труда Казахстана. № 3. С. 114–127.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

BALAKRISHNAN B., TOCHINAI F., KANEMITSU H., ABDULLAH M.F.W., INDARTONO S. Belief and Intention towards Design Ethics among Design Undergraduates in Malaysian Higher Education Institutions. № 3. С. 76–86.

RAFSANJANI M.A., ANDRIANSYAH E.H., PRABOWO A.E., LAILY N. Determinants of Innovative Teaching among the Indonesian Lecturers. № 5. С. 65–74.

БАТРАКОВА И.С., ГЛУБОКОВА Е.Н., ПИСАРЕВА С.А., ТРЯПИЦЫНА А.П. Изменения педагогической деятельности преподавателя вуза в условиях цифровизации образования. № 8-9. С. 9–19.

БЛИНОВ В.И., ЕСЕНИНА Е.Ю., СЕРГЕЕВ И.С. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология. № 5. С. 44–64.

БОНДАРЕВА Л.В., ПОТЕМКИНА Т.В., САУЛЕМБЕКОВА Д.С. Влияние «мягких» навыков на готовность к самостоятельному трудоустройству: опыт самооценки будущих инженеров. № 12. С. 59–74.

ГРЕЧУШКИНА Н.В. Онлайн-курс: модели применения в образовательном процессе. № 4. С. 120–130.

ИГНАТЬЕВ В.П. Оппозиции и антиномии современной образовательной реальности. № 3. С. 87–103.

ИСАЕВ А.П., ПЛОТНИКОВ Л.В. Мягкие навыки для успешной карьеры выпускников инженерного профиля. № 10. С. 63–77.

ИСАЕВА Т.Е. Компетенции и «электронная» педагогическая культура преподавателя высшей школы в постпандемическом мире. № 6. С. 80–96.

КЛИМОВА А.С., КРАСИНСКАЯ Л.Ф. Индивидуальные образовательные траектории аспирантов: принципы проектирования и условия внедрения (на примере технического вуза). № 11. С. 110–124.

КУШНИР М.Э., РАБИНОВИЧ П.Д., ЗАВЕДЕНСКИЙ К.Е., ЦАРЬКОВ И.С. Образовательный профиль как инструмент персональной образовательной логистики. № 12. С. 48–58.

МАЛЬЦЕВА Н.Н., ПЕНЬКОВ В.Е. Балльно-рейтинговая система: достоинства и недостатки. № 4. С. 139–145.

НЕМТИНОВ В.А., БОРИСЕНКО А.Б., МОРОЗОВ В.В., НЕМТИНОВА Ю.В. Повышение уровня профессиональных компетенций с использованием виртуальной образовательной среды. № 3. С. 104–113.

НИКИТИН И.В., БЕЛОЛУЦКАЯ А.К. Концептуализация формативного оценивания в высшем образовании: результаты тематического анализа. № 11. С. 96–109.

НОВИКОВА Е.Ю. Эмоции в электронном образовательном пространстве. № 6. С. 108–119.

ОСТРОГЛАЗОВА Н.А., СТАРОСТИНА Н.В. Лекция-презентация как инструмент внедрения инноваций в вузе. № 6. С. 97–107.

ПЕТРОВА О.В., ЧЕПЬЮК О.Р., МАКАРОВА С.Д., МАРИКО В.В., ГОРЫЛЕВ А.И. Российская магистратура будущего: четыре траектории развития. № 8-9. С. 20–33.

СИВАКОВ В.В., СОЛОМНИКОВ А.А., АДАМОВИЧ И.Ю., СТРОЕВ С.П. Автоматизация ведения учебно-методической документации образовательной организации. № 8-9. С. 34–43.

СОКОЛОВА В.А., ТИТОВА Ю.В. Интегративный подход в преподавании иностранного языка в профессиональной деятельности. № 10. С. 78–86.

СТАРОДУБЦЕВ В.А. Практико-центрированное обучение в высшей школе. № 5. С. 75–87.

ТИХОНОВА Н.В. Использование цифрового портфолио при оценивании профессиональных компетенций будущих учителей. № 10. С. 87–98.

ХАПЕРСКАЯ А.В., МИНИН М.Г. Электронная обучающая платформа и педагогический мониторинг в условиях цифровой трансформации. № 4. С. 131–138.

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: КРИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС

DONSKIKH O.A. Dystrophy of the Sense of Incomprehension and its Consequences. № 2. С. 55–60.
TCHOSHANOV M.A. Learning Sciences Perspective on Engineering of Distance Learning. Part 2. № 3. С. 43–58.

TCHOSHANOV M.A. Learning Sciences Perspectives on Engineering of Distance Learning. Part 1. № 2. С. 33–49.

АНДРЕЕВ А.А. Гуманитарные контексты российского технического образования. № 4. С. 62–72.

БОДРОВ А.В. О квалификациях в перечне специальностей и направлений подготовки высшего образования. № 7. С. 72–80.

ГОЛОВЧИН М.А. Институциональные ловушки цифровизации российского высшего образования. № 3. С. 59–75.

ЗАЯКИНА Р.А. Сетевой капитал университета как элемент социального капитала города. № 7. С. 50–59.

ИВАНОВА М.А. И снова о понятии “learning” в русскоязычном академическом дискурсе. № 10. С. 53–62.

ИВАХНЕНКО Е.Н. Аспирантский курс «История и философия науки»: Что? Как? Для чего? № 10. С. 38–52.

ЛУКАШЕНКО М.А. Селф-менеджмент студента как основа результативности e-Learning. № 2. С. 61–70.

ПЕТРУНЕВА Р.М., ВАСИЛЬЕВА В.Д., ПЕТРУНЕВА Ю.В. Проблемы дидактики высшей школы: неразрезанные страницы. № 8-9. С. 56–68.

РУДСКОЙ А.И., БОРОВКОВ А.И., РОМАНОВ П.И. Актуален ли перевод российского инженерного образования на американскую систему Liberal Arts? № 6. С. 47–59.

РУДСКОЙ А.И., БОРОВКОВ А.И., РОМАНОВ П.И. Концепция ФГОС ВО четвёртого поколения для инженерной области образования в контексте выполнения поручений Президента России. № 4. С. 73–85.

СОЛОВОВ А.В., МЕНЬШИКОВА А.А. Коронавирусные зигзаги электронного дистанционного обучения. № 6. С. 60–69.

ТОМИЛИН О.Б., КЛЮЕВ А.К. «Чёрные лебеди» организационного дизайна российских университетов. № 8-9. С. 44–55.

ЦХАДАЯ Н.Д., БЕЗГОДОВ Д.Н., БЕЛЯЕВА О.И. Миссиотропная аксиология университета. № 7. С. 60–71.

ЦХАДАЯ Н.Д., БЕЗГОДОВ Д.Н., БЕЛЯЕВА О.И. Университетское образование и ценностная проекция концепции корпоративной социальной ответственности. № 4. С. 86–98.

ШИШЛОВА Е.Э. Обновление содержания высшего образования в контексте современных социокультурных трендов. № 6. С. 70–79.

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ГОДЕНКО А.Е., БОЙКО Г.В., ГАДЖИЕВ Р.Б., ФИЛИМОНОВА Н.Ю. Студенческая мобильность как форма интернационализации образования: системный подход к организации. № 7. С. 129–138.

ИОНКИНА Е.С., ХАРЛАМОВ О.С. Стратегия формирования профессионально-языковой компетентности иностранных предмагистрантов. № 7. С. 159–167.

МИТЯГИНА В.А., НОВИКОВА Э.Ю., ВЕНЦЛЬ К. Staff Week как инструмент модернизации подготовки переводчиков в вузе: опыт сотрудничества в Программе Erasmus+. № 4. С. 158–166.

ПАВЛАИНА С.Ю. Образование без границ: Эразмус глазами участников программ студенческого обмена. № 4. С. 146–156.

ПЕТРУНЕВА Р.М., БЕЛЯКОВА Л.Ф., СИДОРОВА Т.А. Интернационализация образования: шагреновая кожа русского языка. № 7. С. 139–148.

ТЮМЕНЦЕВА Е.В., ХАРЛАМОВА Н.В., ГОДЕНКО А.Е. Проблемы обучения иностранных студентов в условиях пандемии. № 7. С. 149–158.

ФИЛОСОФИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

АНТИПОВ Г.А. Нужна ли нашим университетам философия? № 1. С. 88–100.

ВЛАСОВА О.А. Философия образования и история философии: трансформация диалога педагогов и философов в XXI в. № 10. С. 108–116.

ДУДНИК С.И. Институт философии СПбГУ: страницы истории. № 2. С. 92–99.

ЗИНЕВИЧ О.В., БАЛМАСОВА Т.А. Гуманитаризация университета и миссия социального участия. № 11. С. 52–63.

ИЩЕНКО Е.Н. «История и философия науки» на перекрёстке реформ аспирантуры: полемические заметки. № 8-9. С. 158–167.

КАСАВИН И.Т. Амбивалентность этики науки непреодолима. № 4. С. 36–48.

КОРОЛЬ А.Д. Потенциал молчания в обучении: методологические и дидактические предпосылки. № 4. С. 49–61.

КУЗНЕЦОВ Н.В., СОКОЛОВ А.М. Цивилизационный нарратив и философское образование в высшей школе. № 2. С. 112–121.

МАРКОВ Б.В. Высшее образование перед вызовами сетевого общества: философский сюжет. № 2. С. 100–111.

НАУМОВА Е.И., СОКОЛОВ Е.Г. Дискурс университета: знание в эпоху современных форм развития капитализма. № 3. С. 142–150.

СТРЕБКОВ А.И., СУНАМИ А.Н. Клиническая форма организации практик в гуманитарном образовании. № 2. С. 122–133.

ЧЕРНИКОВА Д.В., ЧЕРНИКОВА И.В. Образовательные и этические аспекты вызовов технонауки в пространстве университета. № 11. С. 42–51.

ШЕЙПАК С.А. Опубликовать научную статью: диалог автора и журнала. № 3. С. 151–168.

ЩЕЛКУНОВ М.Д. Вузовская философия: требуется перезагрузка. № 10. С. 99–107.

ИНЖЕНЕРНАЯ ПЕДАГОГИКА

GORMAS-LOGOS D., GALARCE-MIRANDA C., HORTSCH H. Evaluation of Teacher Training Needs in Engineering Pedagogy. № 8-9. С. 93–103.

БАЖУТИНА М.М. Мультимедийный тезаурус: опыт разработки и перспективы использования в инженерном образовании. № 1. С. 73–86.

ДАНИЛАЕВ Д.П., МАЛИВАНОВ Н.Н. Кадровое обеспечение системы технологического образования молодёжи: проблемы и пути решения. № 1. С. 60–72.

ДАНИЛАЕВ Д.П., МАЛИВАНОВ Н.Н. Эволюция инженерной педагогики: основания и три измерения. № 11. С. 125–138.

СКВАЗНИКОВ М.А., РАХМАТУЛИН А.М., ШЕХОНИН А.А. Экспертные методы формирования профессиональных компетенций выпускников. № 11. С. 139–146.

СОЛОВЬЕВ А.Н., ПРИХОДЬКО В.М., ПЕТРОВА Л.Г., МАКАРЕНКО Е.И. Новый учебный план IGIP для повышения квалификации преподавателей инженерных вузов. № 1. С. 49–59.

АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО

CHUIKOVA E.S. Specifying Learners' Professional Needs in Academic Writing. № 12. С. 102–109.

АБРАМОВА И.Е., АНАНЬИНА А.В. Системный подход к обучению академическому письму: практический опыт. № 7. С. 105–116.

АГЕЕНКО Н.В., МЕНЬШЕНИНА С.Г., ДОБРОВА В.В., ЛАБЗИНА П.Г. Практические аспекты формирования академической грамотности в вузе. № 7. С. 117–127.

ДОБРЫНИНА О.Л. Академическое письмо для публикационных целей и машинный перевод: возможен ли симбиоз? № 12. С. 87–101.

ЗАШИХИНА И.М. Академическое письмо: дисциплина или дисциплины? № 2. С. 134–143.

КОРОТКИНА И.Б. Непростая история: научное письмо от классической риторики до риторики и композиции. № 12. С. 75–86.

САФОНОВА М.А., САФОНОВ А.А. Трансформация академического письма в цифровую эпоху. № 2. С. 144–153.

УНИВЕРСИТЕТ И РЕГИОН*Исследования в региональном университете*

ЕНДОВИЦКИЙ Д.А., ГАЙДАР К.М. Университетская наука и образование в контексте искусственного интеллекта. № 6. С. 121–131.

БУБНОВ Ю.А., МАЗКИНА О.Б. Развитие нравственного иммунитета у студенческой молодёжи. № 6. С. 132–143.

ДУРАКОВА И.Б., МАЙЕР Е.В. Успешность работников старших возрастов как вызов высшей школе. № 6. С. 144–155.

Региональный университет: стратегия развития

МИРОШНИКОВ С.А. Оренбургский государственный университет в условиях трансформации. № 8-9. С. 105–114.

КИРЬЯКОВА А.В., КАРГАПОЛЬЦЕВА Н.А., БЕЛОНОВСКАЯ И.Д., ДУЖНИКОВ С.А. Университет как среда инновационных взаимодействий. № 8-9. С. 115–124.

ШУХМАН А.Е., ПАРФЕНОВ Д.И., ЛЕГАСHEВ А.В., ГРИШИНА Л.С. Анализ и прогнозирование успеваемости обучающихся при использовании цифровой образовательной среды. № 8-9. С. 125–133.

НОТОВА С.В., ПОДОСЕНОВА И.А. Система ДПО как основа непрерывного профессионального образования. № 8-9. С. 134–143.

Образовательная среда педагогического университета

МАКАРЕНКО А.Н., СМЫШЛЯЕВА Л.Г., ВОЛЧКОВА И.В., ПОЗДЕЕВА С.И., СЕМЕНОВА Н.А. Организация образовательной среды педагогического университета: концепты и сценарий изменений. № 10. С. 129–136.

ГОРБУЛЁВА М.С., МЕЛИК-ГАЙКАЗЯН И.В., ПЕРВУШИНА Н.А. Образовательная среда педагогического университета: интеграция коммуникативных форматов. № 10. С. 137–142.

ЧЕРВОННЫЙ М.А., ВЛАСОВА А.А., ШВАЛЁВА Т.В., ГАЗИЗОВ Т.Т. Реализация особенностей образовательной среды университета в организации педагогической практики будущих учителей. № 10. С. 143–149.

ФРАНЦУЗСКАЯ Е.О., СЕМЕНЕНКО Н.А., МЁДОВА Н.А., ГОРДЕЕВА Е.А. Роль и место научной библиотеки в образовательной среде педагогического университета. № 10. С. 150–156.

АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

БРЫЗГАЛИНА Е.В., АЛЕКСЕЕВА Д.А., ДРЯЕВА Э.Д. Цифровые трансформации педагогики: опыт повышения квалификации. № 5. С. 161–167.

EDUCATION ONLINE

POLYAKOVA O., GORYACHEVA I.N., GALSTYAN-SARGSYAN R. Collaborative Online Learning: Plurilingual and Pluricultural Development. № 10. С. 117–127.

НОСКОВА А.В., ГОЛОУХОВА Д.В., ПРОСКУРИНА А.С., НГУЕН Т.Х. Цифровизация образовательной среды: оценки студентами России и Вьетнама рисков дистанционного обучения. № 1. С. 156–167.

СОЛОВОВ А.В., МЕНЬШИКОВА А.А. Модели проектирования и функционирования цифровых образовательных сред. № 1. С. 144–155.

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

ДОНЕЦКАЯ С.С., ВАН Б. Система послевузовского профессионального образования в КНР: состояние и тенденции развития. № 11. С. 147–166.

ИБАТОВ М.К., ПАК Ю.Н., ЖЕТЕСОВА Г.С., ПАК Д.Ю. Формирование университета предпринимательского типа в условиях модернизации образования (опыт Казахстана). № 2. С. 154–167.

МАЗУРОВ Ю.А., БАНЧЕВА А.И. Высшее экологическое образование в Японии: социальная миссия и национальные особенности. № 5. С. 138–149.

ПОГОРЕЛЬСКАЯ А.М. Эволюция системы высшего образования в Туркменистане на фоне современных образовательных трендов. № 5. С. 150–160.

ТРОИЦКИЙ Е.Ф., ЮН С.М. Узбекистан: новый этап интернационализации высшего образования. № 10. С. 157–168.

ЮБИЛЕЙ

МАРТЫНОВ В.Г., КОШЕЛЕВ В.Н., МАЙЕР В.В., ТУМАНОВ А.А. Нефтегазовое образование в России: вчера, сегодня, завтра. № 8-9. С. 144–157.

СИНЕРГИЯ – 2020

ГАЛИХАНОВ М.Ф., БАРАБАНОВА С.В., КАЙБИЯЙНЕН А.А. Основные тренды инженерного образования: пять лет международной сетевой конференции «Синергия». № 1. С. 101–114.

DREHER R., KONDRATYEV V.V., KUZNETSOVA M.N. Social-ecologic Oriented Curricula in Engineering Education: “Leonardo’s Oath” as an Answer to Janus-Headedness in Engineering Work. № 1. С. 115–124.

QUADRADO J.C., POKHOLKOV Yu. P., ZAITSEVA K.K. ATHENA: Contributing to Development of Higher Education Institutions for the Digital Age. № 1. С. 125–131.

КАРСТИНА С.Г., ЦЕХИЕЛЬ О.Н., МАЧАДО К. Опыт казахстанско-немецкого сотрудничества в создание инструментария оценки программ профессионального образования. № 1. С. 132–143.

СИНЕРГИЯ-2021

КОНДРАТЬЕВ В.В., ГАЛИХАНОВ М.Ф., ШАГЕЕВА Ф.Т., ОСИПОВ П.Н., ОВСИЕНКО Л.В. Региональное развитие: новые вызовы для инженерного образования (обзор конференции). № 12. С. 111–132.

ТОКТАРОВА В.И., ШПАК А.Е. Педагогическое проектирование мобильной информационно-образовательной среды вуза. № 12. С. 133–142.

ГЕЙХМАН Л.К., КАБАНОВ В.С. Становление субъектности магистранта технического университета: новый вызов для инженерного образования. № 12. С. 143–156.

СТАРШИНОВА Т.А. Адаптивность и самоорганизация системы подготовки в аспирантуре. № 12. С. 157–166.



«Высшее образование в России» – ежемесячный общероссийский научно-педагогический журнал, публикующий результаты фундаментальных, поисковых и прикладных проблемно-ориентированных исследований наличного состояния высшей школы и тенденций ее развития, выполненных на стыке наук с позиций педагогики, социологии, истории, экономики и менеджмента. В журнале обсуждаются актуальные вопросы теории и практики модернизации отечественного и зарубежного высшего образования. Особое внимание уделяется проблемам подготовки и повышения квалификации научных и научно-педагогических работников высшей школы.

Целевая аудитория издания – сообщество исследователей и практиков высшего и дополнительного профессионального образования (вузовские и академические ученые, профессорско-преподавательский состав высшей школы, администрация вузов, работники органов управления системой высшего образования, соискатели ученой степени, студенчество). Авторы и читатели журнала – специалисты в области философии образования, педагогики высшей школы, социологии образования.

Миссия журнала – поддержание и развитие единого исследовательского пространства в области наук об образовании в географическом (межрегиональность) и эпистемологическом (междисциплинарность) смысле, а также укрепление межвузовского сотрудничества научно-педагогических работников. Задача – выработка общезначимого языка описания и объяснения современной образовательной реальности, который не только позволяет понимать происходящее, но и сплачивает, объединяет научно-педагогическое сообщество на основе ценностей солидарности, сотрудничества, кооперации и сотворчества.

Журнал входит в Перечень научных изданий, рекомендованных ВАК для публикации результатов исследований по следующим научным специальностям:

- 09.00.08 – Философия науки и техники (философские науки),
- 09.00.11 – Социальная философия (философские науки),
- 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки),
- 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки),
- 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки),
- 22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки),
- 22.00.06 – Социология культуры (социологические науки)

«Высшее образование в России» публикует теоретические (аналитические, полемические, проблемные) статьи, а также результаты эмпирических и практико-ориентированных исследований, материалы конференций и круглых столов, научные рецензии. В своей деятельности журнал опирается на профессиональные объединения в сфере высшего образования (Российский союз ректоров, Ассоциация технических университетов, Ассоциация инженерного образования России, Ассоциация классических университетов России, Международное общество по инженерной педагогике).

Федеральный интернет-экзамен
для выпускников бакалавриата

ФИЭБ-2022

5–26 апреля

Приглашаем
образовательные
организации
выступить
в качестве
вуза-участника

Регистрация
вузов-участников
с 1 февраля



Возможность выбора базовой площадки, на которой студенты будут сдавать экзамен



Получение сертификата качества и педагогического анализа результатов



Доступ к рейтинг-листам студентов



Преимущества при прохождении профессионально-общественной аккредитации



Учет результатов в Национальном агрегированном рейтинге



Привилегии при участии в проекте «Лучшие образовательные программы инновационной России»