

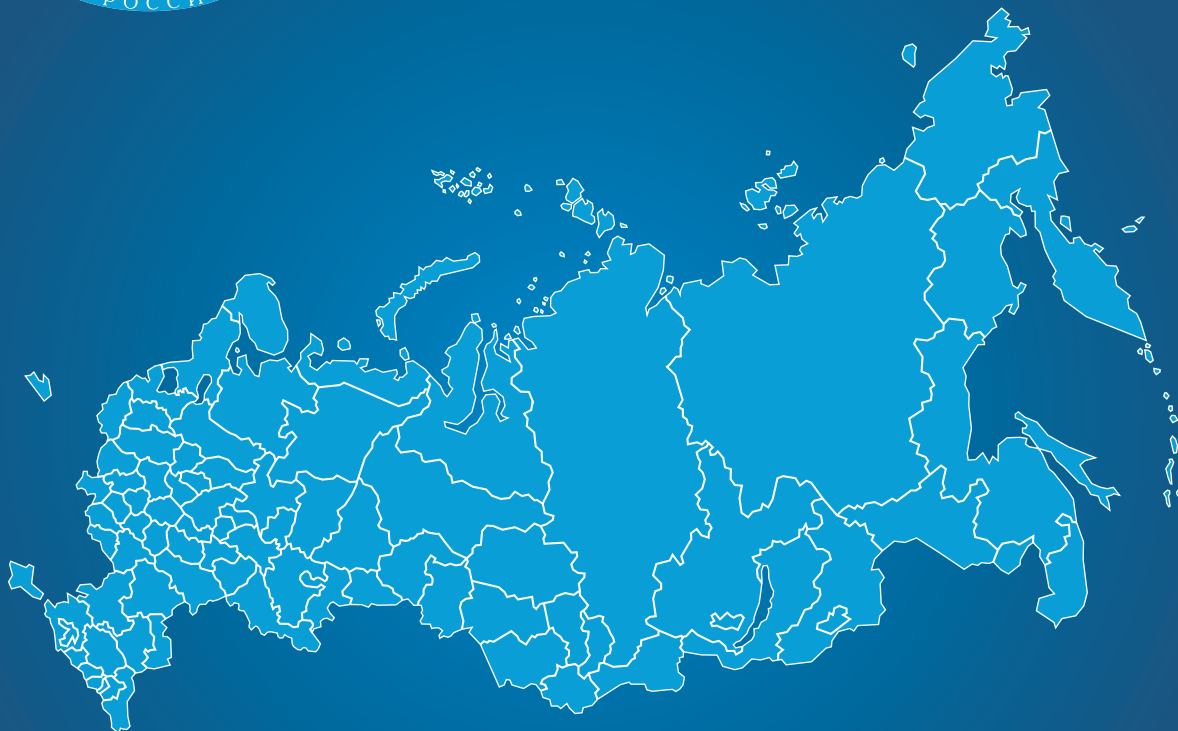
# ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

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

# 3 / 2022

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia



# ТУСУР

Томский государственный университет  
систем управления и радиоэлектроники



**ТУСУР**  
вошел в **ТОП 10%**  
**Глобального**  
**агрегированного рейтинга**  
по версии портала **best-edu.ru**

**62** образовательные программы по 37 направлениям подготовки и специальностям Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники прошли профессионально-общественную аккредитацию в Национальном центре профессионально-общественной аккредитации.

**Аккредитация элиты российского образования**



Национальный центр  
профессионально-  
общественной  
аккредитации

best-edu.ru

89278886000  
аккредитация.рф



**ВЫСШЕЕ  
образование  
в РОССИИ**

**3 / 2022**

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

*Содержание*

Contents ..... 3

*Направления модернизации высшего образования*

ЭЗРОХ Ю.С. Целевой приём в российские вузы:  
текущее состояние, проблемы и пути их решения. .... 9

ДЕЖИНА И.Г., ЕФИМОВА Г.З. Риски Проекта 5-100:  
оценки научно-педагогических работников различных  
поколений. .... 28

*Высшее образование: критический дискурс*

ПАШКОВ М.В., ПАШКОВА В.М. Проблемы и риски  
цифровизации высшего образования ..... 40

*Социология высшего образования*

ТИТАРЕНКО А.Г. Адаптация к ускоренной цифровизации  
в условиях пандемии: сравнительное исследование систем  
высшего образования России и Беларуси ..... 58

ХУЗЯХМЕТОВ Р.Р., РОМАШКИНА Г.Ф. Навыки  
трудоустраиваемости студентов: стратегии развития ..... 69



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 28.02.2022

Выход в свет 25.03.2022.

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

БОЛДИНА М.Ю. Образовательные  
планы абитуриентов российской  
провинции ..... 84

### *Философия науки и образования*

ВЛАДИМИРОВ П.А., ЛЕБЕДЕВА А.В.  
Нравственные основания теории  
обучения и воспитания в русском  
неокантианстве ..... 96

ВАСИЛЬЕВА М.А., БЕЗЗУБОВА О.В.  
Легитимация университета в современной  
культуре ..... 108

### *Педагогика высшей школы*

СЕДЫХ Т.А., АМИРОВА Л.А., ГАЙСИНА Л.А.,  
ГАЛИКЕЕВА Г.Ф., ФАЗЛУТДИНОВА А.И.,  
СУХАНОВА Н.В. Современное генетическое  
образование: насколько оно отвечает запросам  
студентов? ..... 124

МИШИН И.Н. Реализация проектной  
деятельности в системе студентоцентри-  
рованного обучения ..... 140

### *Высшее образование за рубежом*

ИБРАГИМОВА Н.М., ВАХАБОВА Д.Х.  
Факторы и условия формирования  
образовательного хаба по реализации  
международных образовательных  
программ в Узбекистане ..... 152



## Contents

### *Areas of Higher Education Modernization*

EZROKH, Yu.S. Targeted Enrollment in Russian Universities: Current State, Problems and Solutions. Pp. 9-27

DEZHINA, I.G., EFIMOVA, G.Z. Risks of 5-100 Project: Perceptions of Academic Staff of Different Ages. Pp. 28-39

### *Higher Education: Critical Discourse*

PASHKOV, M.V., PASHKOVA, V.M. Problems and Risks of Digitalization in Higher Education. Pp. 40-57

### *Sociology of Higher Education*

TITARENKO, L.G. Adaptation to Accelerated Digitalization in the Context of a Pandemic: Comparative Study of Higher Education Systems in Russia and Belarus. Pp. 58-68

KHUZIAKHMETOV, R.R., ROMASHKINA, G.F. Students' Employability Skills: Development Strategies. Pp. 69-83

BOLDINA, M.Yu. Educational Plans of Applicants of the Russian Province. Pp. 84-95

### *Philosophy of Science and Education*

VLADIMIROV, P.A., LEBEDEVA, A.V. Moral Foundations of the Theory of Education in Russian Neo-Kantianism. Pp. 96-107

VASILYEVA, M.A., BEZZUBOVA, O.V. Legitimation of University in Modern Culture. Pp. 108-123

### *Higher Education Pedagogy*

SEDYKH, T.A., AMIROVA, L.A., GAYSINA, L.A., GALIKEEVA, G.F., FAZLUTDINOVA, A.I., SUKHANOVA, N.V. Modern Genetic Education: How Does It Meet Students' Requests? Pp. 124-123

MISHIN, I.N. Implementation of Project Activities in the System of Student-Centered Learning. Pp. 140-151

### *Higher Education Abroad*

IBRAGIMOVA, N.M., VAKHABOVA, D.Kh. Conditions for the Formation of an Educational Hub for the Implementation of International Educational Programs in Uzbekistan. Pp. 152-168



*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](mailto:vovrus@inbox.ru),  
[vovr@bk.ru](mailto:vovr@bk.ru)

[www.vovr.elpub.ru](http://www.vovr.elpub.ru);  
[www.vovr.ru](http://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](mailto:publishing@rudn.ru)

Copies printed – 500

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



# VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSII

[www.vovr.elpub.ru](http://www.vovr.elpub.ru); [www.vovr.ru](http://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](http://www.vovr.elpub.ru); [www.vovr.ru](http://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»); **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.** (д. пед. н., проф.); **ИВАХНЕНКО Е.Н.** (проф., МГУ им. М.В. Ломоносова); **КИРАБАЕВ Н.С.** (проф., РУДН); **КУЗНЕЦОВА Н.И.** (д. филос. н., ИИЕТ РАН); **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); **СЕНАШЕНКО В.С.** (проф., РУДН); **СИЛЛАСТЕ Г.Г.** (проф., Финансовый университет при Правительстве РФ); **СТРИХАНОВ М.Н.** (проф., акад. РАО); **ТЕРЕНТЬЕВ Е.А.** (Институт образования, НИУ «Высшая школа экономики»); **ФИЛИППОВ В.М.** (проф., акад. РАО, президент РУДН); **ЧУЧАЛИН А.И.** (проф.); **ШЕЙНБАУМ В.С.** (проф., Губкинский университет)

## *Международный редакционный совет*

**АЛЕКСАНДРОВ А.А.** (проф., президент МГТУ им. Н.Э. Баумана, президент Ассоциации технических университетов); **АУЭР Михаэль** (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](http://www.vovr.elpub.ru); [www.vovr.ru](http://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.ru](mailto:bib@unn.ru)

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

**Alexander I. CHUCHALIN** – Dr. Sci. (Engineering), Prof., [chai@tpu.ru](mailto: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](mailto:eda@econ.vsu.ru)

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

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

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

**Vasily G. IVANOV** – Dr. Sci. (Education), Prof., [mrcpkrt@mail.ru](mailto:mrcpkrt@mail.ru)

**Nur S. KIRABAEV** – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Peoples' Friendship University of Russia, [kirabaev@gmail.com](mailto:kirabaev@gmail.com)

**Natalia I. KUZNETSOVA** – Dr. Sci. (Philosophy), leading researcher, S. Vavilov Institute for the History of Science and Technology, RAS, [cap-cap@inbox.ru](mailto:cap-cap@inbox.ru)

**Marianna A. LUKASHENKO** – Dr. Sci. (Economics), Prof., Moscow University for Industry and Finance “Synergy”, [mlukashenko@mfpa.ru](mailto:mlukashenko@mfpa.ru)

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

**Vladimir S. NIKOLSKY** – Dr. Sci. (Philosophy), Editor-in-Chief of the journal “Vyshee Obrazovanie v Rossii”, [logos101@yandex.ru](mailto:logos101@yandex.ru)

**Vadim L. PETROV** – Dr. Sci. (Engineering), Prof., The National University of Science and Technology MISiS, [petrovv@misis.ru](mailto: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](mailto:raitskaya.l.k@inno.mgimo.ru)

**Vasily S. SENASHENKO** – Dr. Sci. (Physics), Prof. of the Department of Comparative Educational Policy, People's Friendship University of Russia, [vsenashenko@mail.ru](mailto:vsenashenko@mail.ru)

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

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

**Mikhail N. STRIKHANOV** – Dr. Sci. (Physics), Prof., Corr. Member of Russian Academy of Education

**Evgeniy A. TERENCEV** – Cand. Sci. (Sociology), Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, [eterentev@hse.ru](mailto: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](mailto:g.e.zborovsky@urfu.ru); [garoldzborovsky@gmail.com](mailto:garoldzborovsky@gmail.com)

**Vasily 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](mailto:zhurakovsky@ntf.ru)

### INTERNATIONAL COUNCIL MEMBERS

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

**Michael E. AUER** – PhD, Prof., Carinthia University of Applied Sciences (Austria), [gs@igip.org](mailto:gs@igip.org)

**Dendev BADARCH** – PhD, Director of the Division of Social Transformations and Intercultural Dialogue, UNESCO, France, [d.badarch@unesco.org](mailto:d.badarch@unesco.org)

**Erik de GRAAF** – Prof., Aalborg University (Denmark), [degraaff@plan.aau.dk](mailto:degraaff@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](mailto:aog@unn.ru)

**Vladimir D. NECHAEV** – Dr. Sci. (Politics), Prof., Rector of Sevastopol State University, [VDNechaev@sevsu.ru](mailto:VDNechaev@sevsu.ru)

**Baatar OCHIRBAT** – PhD, Prof., Rector of Mongolian University of Science and Technology, [baatar@must.edu.mn](mailto: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](mailto: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](mailto:asrtu@hit.edu.cn)

**Viktor A. SADOVNICHIY** – Dr. Sci. (Physics), RAS Academician, Rector of Lomonosov Moscow State University, President of the Russian Rectors' Union, [info@rector.msu.ru](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto: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 websites 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.

## Целевой приём в российские вузы: текущее состояние, проблемы и пути их решения

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-9-27

**Эзрох Юрий Семенович** – д-р экон. наук, доцент, зав. кафедрой экономической информатики, [ezroh@rambler.ru](mailto:ezroh@rambler.ru)

Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия

Адрес: 630073, г. Новосибирск, проспект Карла Маркса, 20

***Аннотация.** Целевое обучение в высших учебных заведениях – система подготовки кадров высшей квалификации за счёт бюджета с обязательной отработкой на государственных предприятиях, госслужбе и т.д., в рамках которой осуществляется целевой (особо квотируемый) приём абитуриентов. Научно-прикладная проблема исследования – недостаточная эффективность использования государством инструмента целевого обучения в высшей школе. Цель исследования – формирование комплекса научно обоснованных предложений по повышению эффективности использования системы целевого обучения в России на основе проведённого системного анализа практики организации целевого приёма на современном этапе. Эмпирическая база исследования – результаты приёмной кампании 2021 г. топ-100 ведущих вузов России (по списку Forbes); объектом наблюдения выступили отдельные IT- и медицинские направления подготовки (уровень бакалавриата и специалитета). Результаты и научная новизна – в рамках системного анализа целостно описано текущее состояние системы целевого приёма в отечественных вузах, на основе чего сформулирован ряд ключевых проблем её функционирования: 1) в большинстве случаев существенно более низкий уровень учебного потенциала студентов-целевиков по сравнению с «обычными» бюджетниками; 2) отсутствие возможности у университетов оказать влияние на качество подготовки абитуриентов в рамках целевой квоты; 3) инициативный характер формирования направлений на целевое обучение; 4) отсутствие в свободном доступе формальных критериев, которыми руководствуются будущие работодатели при выдаче целевых направлений; 5) проведение работодателями процедуры отбора потенциальных целевиков на основе необъективных критериев; 6) ограничение студентов-целевиков в выборе учебного заведения; 7) недостаточный интерес предприятий-работодателей к реализации программы отбора потенциальных целевиков; 8) отсутствие средств контроля и воздействия на результаты образовательного процесса со стороны будущего работодателя; 9) отсутствие датацентричности при организации функционирования системы целевого приёма. Для их преодоления научно обоснован ряд*

*рекомендаций, сгруппированных в четыре блока: 1) повышение прозрачности системы отбора потенциальных кандидатов для целевого обучения; 2) повышение привлекательности целевого набора, влекущее увеличение учебного потенциала абитуриентов-целевиков; 3) повышение качества подготовки студентов-целевиков; 4) контроль и стратегическое развитие системы целевого набора.*

*Ключевые слова:* целевое обучение, система целевого набора, абитуриент, распределение студентов, целевая квота, студент-целевик

*Для цитирования:* Эзрох Ю.С. Целевой приём в российские вузы: текущее состояние, проблемы и пути их решения // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 3. С. 9–27. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-9-27

## Targeted Enrollment in Russian Universities: Current State, Problems and Solutions

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-9-27

*Yuriy S. Ezrokh* – Dr. Sci. (Economics), Head of the Department of Computer Science in Economics, ezroh@rambler.ru

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia

Address: 20, Karl Marx ave., Novosibirsk, 630073, Russian Federation

**Abstract.** Targeted studying in higher educational institutions is a system of training highly qualified personnel at the expense of the budget, with compulsory work at state enterprises, civil service, etc. Within its framework, a targeted (specially quota-based) enrollment of applicants studying at the state expense is carried out. The scientific and applied problem of this study is the insufficient efficiency of the state's use of the instrument of targeted education in higher education. The goal is to form a set of scientifically grounded proposals to improve the efficiency of using the targeted education system in Russia based on the systematic analysis of the practice of targeted enrollment system functioning at the present stage. The empirical base of the study included the results of the admission campaign in 2021 of the TOP-100 of the leading universities in Russia (according to Forbes magazine). The objects of observation were individual IT and medical areas of training. Results and scientific novelty: on the basis of a systemic analysis, the current state of the targeted education system in domestic universities is comprehensively described, on the basis of which the key problems of its functioning at the present stage are formulated: 1) in most cases, a significantly lower level of educational potential of target students in comparison with ordinary “budget” students; 2) the lack of opportunity for universities to influence the quality of applicants within the target quota; 3) proactive nature of the formation of directions for targeted training; 4) the absence in the public domain of formal criteria that are being used for selecting target areas (in most cases); 5) non-objective criteria for selecting potential target students; 6) constraining the choice of an educational institution by target students; 7) insufficient interest of employing enterprises to the implementation of the selection program of potential target groups; 8) lack of means of control and influence on the learning outcomes on the part of future employers; 9) the lack of data-centricity in organizing the targeted training system functioning in Russia. To overcome them, the article provides recommendations grouped into 4 blocks: 1) increasing the transparency of the system for selecting potential candidates for targeted training; 2) increasing the attractiveness of the target recruitment, entailing an increase

in the educational potential of target applicants; 3) improving the quality of training target students; 4) control and strategic development of the targeted enrollment system in Russia.

**Keywords:** targeted education, target enrollment system, applicant, student targeted employment, target quota, target student

**Cite as:** Ezrokh, Yu.S. (2022). Targeted Enrollment in Russian Universities: Current State, Problems and Solutions. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 3, pp. 9-27, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-9-27 (In Russ., abstract in Eng.).

### Введение и постановка проблемы

В настоящее время ведётся активная дискуссия относительно целесообразности получения высшего образования в постиндустриальном обществе. Один из её результатов – сокращение числа студентов уровня бакалавриата, специалитета и магистратуры в России с 2005 по 2020 гг. на 43% (более чем на 3 млн чел.). Однако в течение последних лет оно стабилизировалось на отметке 4 млн чел., из которых 47% (1,9 млн чел.) обучаются за счёт государства. Соответствующие траты консолидированного бюджета в 2020 г. превысили 644 млрд руб.<sup>1</sup> Одним из основных направлений расходования данных средств, составляющих внушительные 0,5% годового ВВП, является подушевое финансирование вузов (за каждого принятого на «бюджетное место» студента). При этом в подавляющем большинстве случаев оно носит форму *гранта*, т.е. студент-«бюджетник» не обязан возвращать затраченные на его обучение средства, в том числе в случае его отчисления. Исключением является *целевое обучение*. В его рамках обучающийся заключает многосторонний договор, основными условиями которого являются отработка после окончания вуза не менее трёх лет у работодателя, по чьему заказу выдано направление, а также необходимость возмещения расходов, связанных с предоставлением мер поддержки в ином случае. Однако доля

целевых мест<sup>2</sup> в бюджетной квоте остаётся довольно низкой – в среднем 10–20% от выделенного числа бюджетных мест в 2021 г.<sup>3</sup> Так, на бакалавриате «Бизнес-информатика» – 10%, в магистратуре «Информационная безопасность» – 20%. Наибольшая доля целевых мест традиционно приходится на медицинские и творческие направления (например, 70% – на специалитеты «Лечебное дело», 50% – «Актёрское искусство»).

Целевое обучение является «наследником» советской системы распределения выпускников вузов и техникумов. Так, согласно Постановлению ЦИК СССР «Об улучшении использования молодых специалистов» от 15 сентября 1933 г., «все оканчивающие высшие учебные заведения и техникумы молодые специалисты обязаны, как обучавшиеся за счёт государства, проработать в течение пяти лет в определённых пунктах на производстве по указанию народных комиссариатов, в ведении которых находятся соответствующие учебные заведения». Срок отработки был сокращён до трёх лет лишь в 1948 г. Сохранение системы обосновывалось тем, что «важные предприятия и стройки, находящиеся на периферии, испытывают острый недостаток в инженерно-техниче-

<sup>1</sup> Образование в цифрах: 2021. Краткий статистический сборник / Л.М. Гохберг, О.К. Озерова, Е.В. Саутина и др. М.: НИУ ВШЭ, 2021. 132 с.

<sup>2</sup> Например, конкретному вузу на конкретное направление/специальность выделено 10 бюджетных мест, в т.ч. два – для «целевиков». В случае если таких абитуриентов окажется более двух, среди них будет организован конкурс (по баллам ЕГЭ), в ином случае – неиспользованные места распределяют в рамках общего конкурса.

<sup>3</sup> Распоряжение Правительства РФ от 28.11.2020 N 3161-р «Об установлении на 2021 год квоты приёма на целевое обучение...».

ских кадрах и не получают необходимого пополнения инженеров и техников из числа оканчивающих высшие учебные заведения и техникумы»<sup>4</sup>. Такая практика, закреплённая приказом Минвуза СССР № 220 от 18 марта 1968 г.<sup>5</sup>, сохранилась без особых изменений до распада Советского Союза. Изменение экономических основ существования общества не могло не привести к краху системы обязательного распределения студентов, на осколках которой и возникла современная система целевого обучения.

К сожалению, система организации целевого обучения, используемая в России в настоящее время, обладает рядом проблем и противоречий; это обусловлено имеющейся нормативной правовой базой и сложившейся многолетней практикой. Так, сравнительно недавно принятое положение о целевом обучении (Постановление Правительства РФ № 1681 от 13 октября 2020 г.) носит формально-распорядительный характер (напоминая по своей сути упомянутый выше приказ Минвуза СССР), законопроект об отборе выпускников для целевого обучения «буксует» уже более года на этапе формирования текста для первого чтения в Госдуме<sup>6</sup>. В совокупности это приводит к значительным «перекосям» при подготовке молодых кадров для решения государственных задач в России и, как отметил в 2021 г. проректор МГУ С. Бушев, к «значительному снижению интереса студентов и потенциальных работодателей к целевому обучению в последние несколько лет»<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> Постановление Совета министров СССР № 1840 «Об упорядочении распределения и использования молодых специалистов, оканчивающих высшие и средние специальные учебные заведения» от 29 мая 1948 г.

<sup>5</sup> «Об утверждении положения о персональном распределении молодых специалистов, оканчивающих высшие и средние специальные учебные заведения».

<sup>6</sup> На момент написания статьи он не был даже опубликован в открытом доступе.

<sup>7</sup> Естественный отбор: как получить первое рабочее место. Законодатели намерены сделать целевое обучение доступным для всех // Изве-

Таким образом, *научно-прикладной проблемой настоящего исследования* является недостаточная эффективность использования государством инструмента целевого обучения в высшей школе, а *целью исследования* – формирование комплекса научно обоснованных предложений по повышению эффективности использования системы целевого обучения в РФ на основе проведённого системного анализа практики его функционирования на современном этапе.

### Обзор литературы

В российской периодической научной литературе исследование вопросов функционирования целевого набора в вузы нашло отражение в *незначительном* числе публикаций (не более 20 за последние 11 лет<sup>8</sup>). В большей части трудов описываются отдельные кейсы, которые авторы признают в целом успешными, – в медицинской сфере [1–3], на предприятиях оборонно-промышленного комплекса [4–7] и химико-технологической сферы [8], в области государственной безопасности [9]. Например, С.В. Колударова раскрывает особенности успешного сотрудничества Минпромторга, Росатома и Роскосмоса с МГТУ им. Н.Э. Баумана. Так, из 1 330 принятых в 2017 г. университетом студентов-целевиков 1 092 (82%) были направлены тремя указанными выше организациями. В то же время отмечается трудность получения соответствующего направления, т.к. «возможно прохождение внутреннего отбора на предприятии, где кроме собеседования могут проводиться дополнительные испытания» [4]. В Аэрокосмическом институте Омского госуниверситета на предприятиях ОПК оказалась трудоустроена меньшая доля выпускников – 34%, по данным за 2018 г., «19% продолжили об-

стия. 2021. 2 июля. URL: <https://iz.ru/1186501/sergei-gurianov/estestvennyi-otbor-kak-poluchit-pervoe-raboochee-mesto> (дата обращения: 15.02.2022).

<sup>8</sup> В этом легко убедиться, составив соответствующий поисковый запрос на портале elibrary.ru.



учение в ОГУ на следующем уровне образования, 10% призвали в ряды Вооружённых сил» [7]. Ряд исследователей акцентируют внимание на важности прямых контактов университетов и работодателей, которые усиливаются в рамках реализации целевого набора и тем самым способствуют повышению качества высшего образования [10–11].

Лишь в работах отдельных учёных содержатся элементы проблемного анализа. Ещё в 2015 г. Н.Г. Шилина и Е.В. Таптыгина отмечали, что «уровень подготовки абитуриентов, поступающих по целевому направлению (в Красноярский государственный медицинский университет.– Прим. автора), существенно ниже, чем у абитуриентов, участвующих в общем конкурсе» – примерно на 17% [12]. Е.С. Патутина указывает на то, что «одна треть выпускников целевой формы приёма не отрабатывает свои обязательства перед предприятием» [13], а Ю.Н. Малахова подчёркивает, что «работодатель не может контролировать процесс обучения и не всегда осведомлён о реальном уровне подготовки соискателя» [14]. К сожалению, конкретных предложений по развитию системы целевого обучения практически нет (исключая общие фразы о важности подготовки учителей, врачей для сельской местности). Своеобразным исключением является тезис авторов статьи [15] о целесообразности разработки «для кандидатов-целевиков системы мероприятий профессионального психологического отбора». Е.Г. Елина и В.М. Аникин связывают текущие проблемы в системе целевого набора с историческими предпосылками её зарождения в СССР [16].

К.А. Абаймова и Е.А. Савченкова отмечают, что система обязательного распределения студентов в Европе сохранилась только в Республике Беларусь [17]. В её рамках выпускники всех вузов, обучавшиеся за счёт бюджетных средств, обязаны отработать не менее двух лет на государственных предприятиях (что обусловлено сильным централизованным планированием в белорусской экономике и проблемами в формировании

доходной части госбюджета). Это нередко приводит к неудовлетворённости молодых специалистов и возникновению конфликтных ситуаций<sup>9</sup>.

Анализ зарубежной научной литературы подтверждает вышесказанное – целевое обучение как специфический способ получения высшего образования в иностранных университетах экономически развитых стран *не используется*. При этом некоторые государства (Германия, Франция и т.д.) сохраняют *безусловное* финансирование получения высшего образования (аналог российских «бюджетных мест»<sup>10</sup>) [18]. Как указывал Н. Барр, «во многих европейских странах плата за обучение в высших учебных заведениях является запретной зоной<sup>11</sup>» [19]. В то же время в ряде государств (США, Великобритания и т.д.) высшее образование практически полностью коммерциализировано, а единственной возможностью для студентов сократить свои расходы является получение правительственных и неправительственных грантов [20]. Однако даже если «некоторые предприятия учреждают собственные гранты для студентов, чтобы помочь полностью или частично покрыть их плату за обучение» [21], финансирование носит безусловный характер (без необходимости отработки после окончания обучения).

**Ключевые выводы.** Во-первых, в трудах отечественных исследователей в целом

<sup>9</sup> Из вуза – в коровник: как работает распределение выпускников в Беларуси // Настоящее время. 2020. 1 марта. URL: <https://www.currenttime.tv/a/30459903.html> (дата обращения: 15.02.2022).

<sup>10</sup> Небезынтересна практика Израиля, который в «рамках поощрения алии (возвращения на историческую родину – прим. автора) субсидирует обучение студентов-репатриантов» в местных вузах, в то время как высшее образование в стране полностью платное. См.: Условия получения помощи и оплаты обучения // Министерство алии и интеграции. 2020. 22 октября. URL: [https://www.gov.il/ru/departments/general/students\\_eligibility](https://www.gov.il/ru/departments/general/students_eligibility) (дата обращения: 15.02.2022).

<sup>11</sup> В оригинале – «taboo».

сформирована мысль о важности и полезности функционирования системы целевого набора. *Во-вторых*, в российской научной литературе комплексных научных исследований в области функционирования системы целевого набора, основанных на широкой эмпирической базе, практически нет. *В-третьих*, практика целевого обучения в отечественной высшей школе, наряду с определёнными достоинствами, содержит ряд проблем и «перекосов», которые существуют (и практически не решаются) десятилетиями. *В-четвёртых*, за рубежом в ряде случаев используются грантовые схемы финансовой поддержки (в дополнение к «обычным» бюджетным местам в некоторых странах), что затрудняет поиск и использование релевантного опыта для российской системы, функционирующей на основе принципа обязательной «отработки». Всё вышесказанное подтверждает высокую актуальность настоящего исследования.

#### Организация и методы исследования

При формировании эмпирической базы были использованы результаты приёмной кампании 2021 г. TOP-100 ведущих вузов России (по версии журнала Forbes<sup>12</sup>). Учитывая значительность информационного массива и необходимость получения сопоставимых данных<sup>13</sup>, объектом наблюдения выступили отдельные ИТ-направления подготовки (уровень бакалавриата). Их выбор обусловлен высоким спросом, который приводит к серьёзной конкуренции за бюджетные места среди абитуриентов с высокими и сверхвысокими баллами по ЕГЭ. В таких условиях достоинства и недостатки функционирования системы целевого на-

бора должны раскрываться в полной мере<sup>14</sup>. Кроме того, для формирования более полной картины были использованы сведения по ряду высших учебных заведений медицинской направленности (уровень специалитета). Это обусловлено большим накопленным опытом подготовки медиков в рамках целевого набора.

Количественные (сумма баллов по трём предметам по результатам ЕГЭ) и часть качественных<sup>15</sup> сведений были получены путём анализа приказов о зачислении студентов на первый курс (по очной форме), которые вузы публикуют на своих официальных сайтах. Исключение составляют ряд университетов, которые не размещают соответствующие материалы в открытом доступе (МГТУ им. Н.Э. Баумана, Санкт-Петербургский госуниверситет и т.д.), а также вузы, не осуществляющие подготовку специалистов информационно-аналитического профиля (МГИМО, Российская академия искусств и т.д.). Общее число вузов из TOP-100, данные которых оказалось возможным включить в аналитическую выборку, составило 56, в том числе 13 медицинских (по профилям подготовки «Лечебное дело», «Педиатрия» и «Фармация»).

В рамках исследования уровня учебного потенциала студентов-целевиков использовался ряд абсолютных и относительных показателей:

<sup>12</sup> Возможно использование и других рейтингов, например, RAEX – 2021. Это не оказало бы принципиального влияния, т.к. список «лучших» вузов примерно одинаков; отличия – в распределении рейтинговых мест.

<sup>13</sup> По одинаковым или максимально близким направлениям подготовки.

<sup>14</sup> В отличие от многих других «стагнирующих» программ, на которые вузы с трудом набирают студентов-бюджетников. Как отмечал в 2021 г. гендиректор АНО «Россия – страна возможностей» А. Комиссаров, «каждый год российские вузы и техникумы выпускают более 80 тысяч ИТ-специалистов, но этого явно недостаточно для удовлетворения спроса. Кадровый голод в цифровой экономике постоянно растёт». См.: Кадровый голод. России не хватает миллиона ИТ-специалистов. На кого пойти учиться, чтобы обеспечить себе будущее? // Lenta. ru. 2021. 27 июля. URL: <https://lenta.ru/articles/2021/07/27/golod/> (дата обращения: 15.02.2022).

<sup>15</sup> В т.ч. о будущих работодателях студентов-целевиков.

$M$  = Минимальный балл для поступления на целевое обучение (по результатам трёх экзаменов<sup>16</sup>);

$H$  (недобор баллов для поступления на общий бюджет) = Минимальные баллы по общему бюджетному набору – Минимальные баллы по целевому бюджетному набору;

$$\Delta_1 = \left( 1 - \frac{\text{Минимальные баллы по целевому набору}}{\text{Минимальные баллы по общему бюджетному набору}} \right) \cdot 100\%,$$

$$\Delta_2 = \left( 1 - \frac{\text{Максимальные баллы по целевому набору}}{\text{Минимальные баллы по общему бюджетному набору}} \right) \cdot 100\%.$$

Кроме того, при формулировании проблем и путей их решения (параграф 5) были использованы действующие и потерявшие актуальность нормативные правовые документы в области целевого обучения в России и СССР.

#### Результаты исследования и их обсуждение

В первую очередь был исследован абсолютный уровень учебного потенциала студентов-целевиков (показатель « $M$ ») и наблюдаемая разница в учебном потенциале студентов-целевиков и «обычных» студентов-бюджетников (показатель  $\Delta_1$ ); часть результатов обобщена на *рисунке 1*.

Как видно на рисунке 1, менее половины (48%) вузов приняли на целевое обучение студентов с *условно* высокими баллами (200 и выше; показано сплошной фигурной скобкой в правой части рисунка). Остальные университеты зачислили студентов с довольно низкими входящими результатами. Хуже другое: – 29% вузов принимали на

обучение студентов со *сверхнизким* уровнем учебного потенциала (с результатами менее 160 баллов; показано пунктирной фигурной скобкой в левой части рисунка). Де-факто школьные знания таких абитуриентов и по гуманитарным, и по точным наукам можно оценить не выше чем «удовлетворительно». Иными словами, на целевое обучение по одному из наиболее сложных IT-направлений практически в каждом третьем случае принимались «круглые троечники» – абитуриенты, явно не проявившие себя в рамках системы школьного образования. Стоит отметить, что описанная ситуация наблюдается не только в региональных вузах: четыре из девяти являются именитыми столичными заведениями, а три из пяти региональных обладают статусом национального исследовательского университета либо федерального университета.

Также наблюдается существенная разница в проходном балле между студентами-целевиками и «обычными» бюджетниками. С учётом объективной неодинаковости конкурса в разных университетах, данный показатель был рассчитан в относительном выражении ( $\Delta_1$ ). Более чем в половине случаев разница оказалась 20% и более. Так, например, если проходной балл на бюджет составлял 248<sup>17</sup>, то для поступления на целевой набор было достаточно всего 198 баллов. Разница в 50 баллов свидетельствует о принципиальном отличии между входящим уровнем учебного потенциала студентов, а также их рейтинговыми позициями в списке поступающих. Важно отметить наличие устойчивой обратной зависимости (коэффициент корреляции – 0,81) между значениями показателей « $M$ » и  $\Delta_1$ . Иными словами, чем сложнее поступить в вуз, тем ниже баллы целевиков.

К сожалению, схожие выводы можно сделать и по другим анализируемым IT-

<sup>16</sup> Вариант четырёх экзаменов по данным направлениям присутствовал только в РЭУ им. Г.В. Плеханова.

<sup>17</sup> Средний проходной балл по анализируемым вузам по направлению «Программная инженерия» в 2021 г.

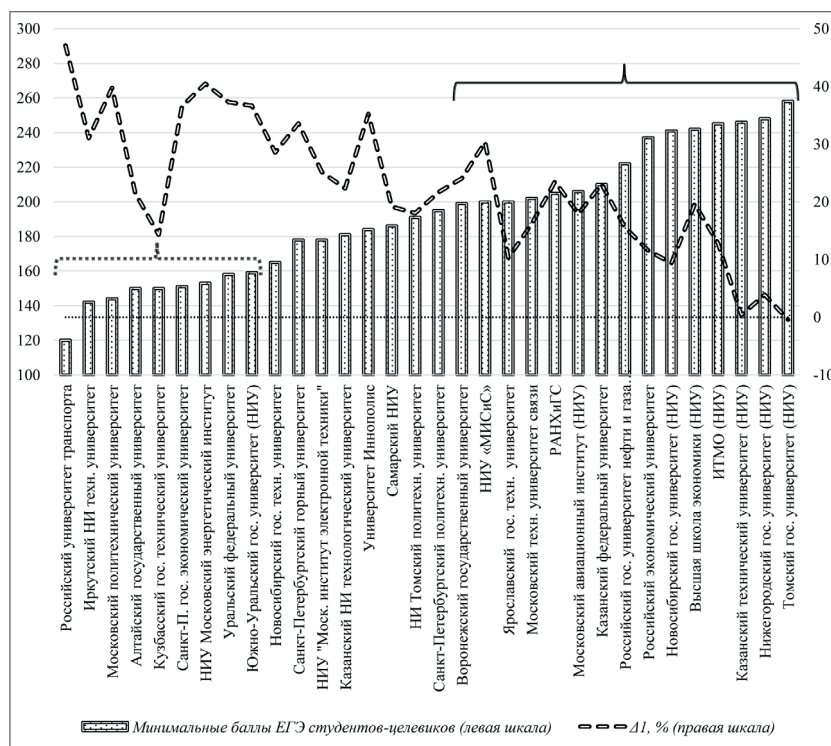


Рис. 1. Сведения о минимальных баллах студентов-целевиков, зачисленных в российские вузы TOP-100 на ИТ-направления в 2021 г., (левая шкала), и относительной разнице с проходными баллами общего конкурса (в %, правая шкала)

Fig. 1. Information on the minimum scores of targeted students in IT areas enrolled in TOP-100 Russian universities in 2021 (left scale), and the relative difference with the passing scores of the general competition (in %, right scale)

*Примечание:* приоритетно были использованы сведения о направлении подготовки «Программная инженерия»; в случае отсутствия соответствующего набора студентов анализировались данные по наиболее близкому техническому профилю («Информатика и вычислительная техника» либо «Информационные системы и технологии»).

*Note:* the priority was given to the information about the direction of training “Software Engineering”; in the absence of an appropriate set of students, data on the closest technical profile (“Informatics and Computer Engineering” or “Information Systems and Technologies”) were analyzed.

направлениям. Так, по «Компьютерной безопасности» / «Информационной безопасности» доля вузов, принявших абитуриентов с баллами 200 и менее, составила 58%, а доля университетов с показателем  $\Delta_1$ , превышающим 20%, – 47% (общий объём выборки – 17 вузов). По направлению «Бизнес-информатика» ситуация, на первый взгляд, лучше: доля вузов, принявших абитуриентов с баллами 200 и менее, составила лишь 30%,

однако доля университетов с показателем  $\Delta_1$ , превышающим 20%, – 61% (общий объём выборки – 13 вузов). Вместе с тем некоторое «улучшение» показателя «М» обусловлено существенно меньшим числом бюджетных мест по данному направлению (в области ИТ) и, соответственно, наличием лишь однодвух «целевых» мест (в таком случае конкурс бывает и среди абитуриентов-целевиков). К тому же ситуация по показателю «Н»

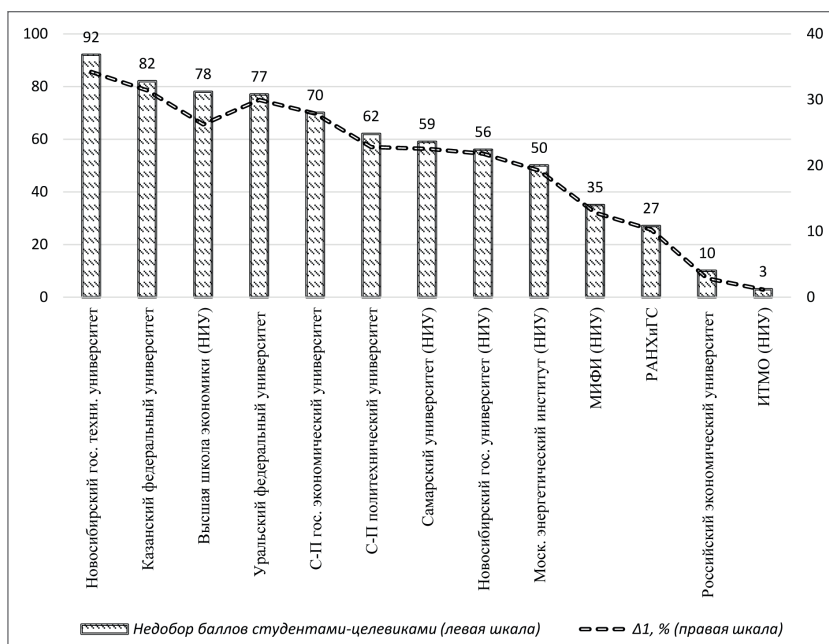


Рис. 2. Сведения об абсолютной и относительной разнице между проходными баллами на целевой набор и по общему конкурсу на направление «Бизнес-информатика» среди зачисленных в российские вузы TOP-100 в 2021 г.

Fig. 2. Information on the absolute and relative differences between the passing scores for the targeted enrollment and for the general competition in “Business Computer Science” among the enrolled students in TOP-100 Russian universities in 2021.

по направлению «Бизнес-информатика» не является позитивной (Рис. 2).

Как видно на рисунке 2, фактический недобр баллов студентами-целевиками по направлению «Бизнес-информатика» во многих университетах *запредельно* высок. Так, в Новосибирском государственном техническом университете он оказался равен 92 балла (на целевое обучение проходной балл составил 177, а на «обычный» бюджет – 269), в Казанском федеральном университете – 82 балла и т.д. Следует заметить, что «рекордсменом» аналитической выборки оказался солиднейший Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет – 128 (на целевое обучение по направлению «Лечебное дело» приняли студента со 149 баллами, в то время как проходной балл по общему конкурсу был определён как 277).

К сожалению, исследование значений показателя «Н» по другим ИТ-направлениям приводит к аналогичным выводам. В рамках журнальной статьи нет возможности показать это графически (по аналогии с рис. 1); вместо этого представим отдельную информацию по ряду престижных российских университетов (Табл. 1). С одной стороны, это позволит осветить частные случаи, а с другой – именно они характеризуют сложившуюся в настоящее время практику целевого набора.

Как видно из таблицы 1, для того чтобы поступить на «общий» бюджет в Высшую школу экономики на «Программную инженерию» или «Бизнес-информатику», нужно иметь *сверхвысокую сумму баллов ЕГЭ (297)* либо являться призёром олимпиады<sup>18</sup>.

<sup>18</sup> Они в итоге и занимают большую часть бюджетных мест в ВШЭ.



Таблица 1

Сведения о диапазоне баллов ЕГЭ поступивших в вузы на целевые и «обычные» бюджетные места в некоторые российские университеты TOP-100 в 2021 г.

Table 1

Information on the range of USE (unified state exam) scores of students who entered universities for targeted and “regular” budget places in selected TOP-100 Russian universities in 2021

Вуз	Бизнес-информатика			Программная инженерия			Компьютерная безопасность		
	Целевое	Бюджет	$\Delta_1$ , %	Целевое	Бюджет	$\Delta_1$ , %	Целевое	Бюджет	$\Delta_1$ , %
ВШЭ	219–243	297–298	26,3	242–285	301–310	19,6	206–294	267–294	22,8
МИФИ	238–289	273–289	12,8	–			–		
МИСиС	–			200–271	287–301	30,3	–		
ИТМО	262–262	264–287	1,1	245–263	281–292	12,8	–		
Иннополис	–			184–212	284–290	35,2	–		
С.-Петербургский политехнический университет	210–260	272–301	22,8	195–254	249–301	–2,0	199–202	261–283	23,8
УрФУ	180–180	257–274	30,0	158–251	252–292	37,3	–		

В то же время, имея целевое направление, достаточно вполне *обычных* по современным меркам результатов (219–242). Стоит отметить, что с такими баллами поступить на общих основаниях на бюджет в большую часть вузов TOP-100 на IT-направление не получится. Небезынтересен кейс Университета Иннополис, стоимость годового обучения в бакалавриате которого составляет 800 тыс. руб. (самая большая плата среди российских вузов)<sup>19</sup>. В 2021 г. вуз принял на целевое обучение двух студентов с 184 и 212 баллами. Показательно выглядит ситуация, сложившаяся в Московском медико-стоматологическом университете, в который на целевое обучение по направлению «Лечебное дело» был принят студент с 163 баллами по направлению *Управления по делам Президента России*. Стоит подчеркнуть, что это самый низкий балл среди всех «целевиков» вуза данного направления, проходной балл по общему конкурсу – 251; в то же время в данном вузе были «целевики» с гораздо более высокими баллами (до 292). К сожалению,

данный список примеров может быть продолжен.

Возникает закономерный вопрос: является ли поступление на целевое обучение в современной России альтернативой только для тех абитуриентов, которые «недобирают» баллы для обычного поступления? Либо возможность проходить практику и быть трудоустроенным через 4–6 лет на определенное предприятие имеет особую ценность для абитуриентов? Для этого необходимо осуществить анализ с использованием показателя  $\Delta_2$ , который характеризует разницу между максимальными баллами студентов-целевиков и проходным баллом на бюджет на общих основаниях (Рис. 3).

Как видно на рисунке 3, в 75% вузов входящие баллы «лучших» студентов-целевиков (по IT) оказались ниже, чем проходной балл по общему конкурсу, причём в половине случаев разница оказывалась 10% и более. Вместе с тем в 1/4 вузов наблюдалась обратная ситуация (отмечено фигурной скобкой). Из этого можно сделать вывод, что для большей части студентов IT-профиля основным аргументом для учёбы по направлению является желание учиться бесплатно, не имея достаточных баллов для прохождения общего конкурса.

<sup>19</sup> Университет Иннополис под Казанью стал самым дорогим по стоимости обучения вузом РФ // Коммерсант. 2019. 11 апреля. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3939958> (дата обращения: 15.02.2022).

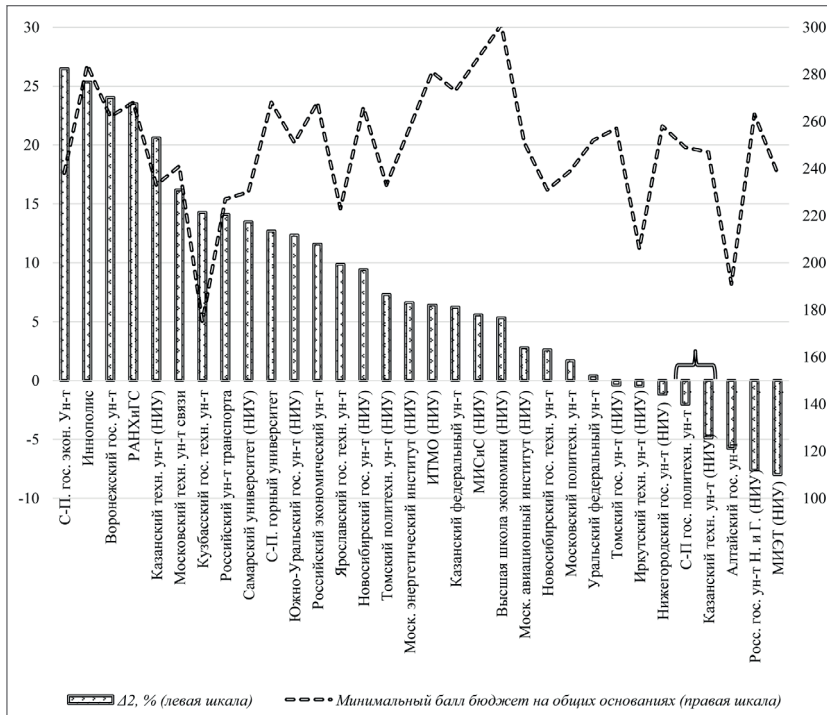


Рис. 3. Сведения об относительной разнице между максимальными баллами студентов целевого набора и проходными баллами студентов, поступавших по общему конкурсу (показатель  $\Delta_2$ ) на направление «Программная инженерия», зачисленных в российские вузы TOP-100 в 2021 г.

Fig. 3. Information on the relative difference between the maximum scores of students in the targeted enrollment and passing scores in the general competition (indicator  $\Delta_2$ ) for the direction “Software Engineering”, enrolled in TOP-100 Russian universities in 2021

Является ли такая ситуация «вариантом нормы»? Для ответа на данный вопрос был проведён аналогичный анализ по медицинским вузам. Так, по самому востребованному направлению «Лечебное дело» только у двух из 13 вузов (15 %) значение показателя  $\Delta_2$  оказалось положительным (иными словами, ни один из целевиков не смог бы пройти по общему конкурсу). Ситуация по направлениям «Педиатрия» и «Фармация» в целом аналогична. Дополнительные примеры были раскрыты по отдельным вузам (Табл. 2). Очевидно, что описанную выше ситуацию по ИТ-направлениям вряд ли можно признать нормальной.

Результаты анализа эмпирических данных позволяют перейти к формированию и систематизации накопленных проблем в си-

стеме целевого набора в вузы, а затем к формулированию путей их преодоления.

### Выявленные проблемы и пути их решения

Результаты проведённого эмпирического анализа свидетельствуют о существовании значительных проблем и «перекосов» в функционировании системы целевого набора в России. К числу *ключевых* проблем в области исследования относятся следующие.

*Проблема 1* – в большинстве случаев существенно более низкий уровень учебного потенциала студентов-целевиков по сравнению с «обычными» бюджетниками. При этом в ряде случаев он является *сверхнизким*. Данная проблема в равной степени характерна для столичных и региональных вузов.

Таблица 2

Сведения о диапазоне баллов ЕГЭ поступивших в российские вузы на целевые и «обычные» бюджетные места в отдельных медицинских университетах из рейтинга TOP-100 в 2021 г.

Table 2

Information on the range of USE scores of students enrolled in universities for targeted and “regular” budget places in selected Russian medical universities from the TOP-100 rating in 2021

Вуз	Лечебное дело				Фармация			
	Целевое	Бюджет	$\Delta_1$ , %	$\Delta_2$ , %	Целевое	Бюджет	$\Delta_1$ , %	$\Delta_2$ , %
Первый медицинский университет	210–280	270–360	22,2	–3,7	168–220	211–297	20,4	–4,3
Мед. ун-т имени Пирогова	169–289	266–308	36,5	–8,6	н.д.	246–298	–	–
С.-Петербургский государственный педиатрический университет	183–257	265–280	30,91	3,0	–			
Казанский медицинский университет	202–285	275–303	26,5	–3,6	165–284	232–285	28,9	–22,4

Продолжение таблицы 2

Вуз	Педиатрия			
	Целевое	Бюджет	$\Delta_1$ , %	$\Delta_2$ , %
Первый медицинский университет	191–275	253–303	24,5	–8,7
Мед. ун-т имени Пирогова	165–283	255–298	35,3	–11,0
С.-Петербургский государственный педиатрический университет	168–285	254–301	33,9	–12,2
Казанский медицинский университет	178–286	268–299	33,6	–6,7

*Проблема 2 – отсутствие возможности у университетов оказать влияние на качество абитуриентов в рамках целевой квоты.* Это определено тем, что количество целевых мест определяется пропорционально числу выделенных бюджетных мест, а для целевиков проводится отдельный конкурс. Поэтому теоретически вуз ограничен только минимальными баллами по отдельным предметам (в 2021 г. по русскому языку – 40, математике – 39, физике – 39 и т.д.). К сожалению, даже это не всегда помогает. Например, упомянутый выше абитуриент Российского института транспорта имел 27 баллов по математике (совокупно по трём предметам 120 баллов)<sup>20</sup>. В вузах, не входящих в TOP-100, случаются и более показательные ситуации. Например, Новосибирский государствен-

ный аграрный университет зачислил в 2021 г. абитуриента-целевика со 112 баллами<sup>21</sup>.

*Проблема 3 – инициативный характер формирования направлений на целевое обучение,* который приводит к тотальной непрозрачности системы отбора кандидатов (абитуриентов) для заключения соответствующего договора. Молодые люди, желающие учиться по целевой квоте, вынуждены сами искать соответствующую возможность. С одной стороны, это приводит к кулуарному распределению бюджетных мест, а с другой – имеет следствием *неконкурентный* приём молодых специалистов в организации, которые и так имеют репутацию максимально закрытых структур.

*Проблема 4 – отсутствие в свободном доступе формальных критериев, которыми руководствуются будущие работодатели*

<sup>20</sup> URL: <https://miit.ru/admissions/degrees/58748> (раздел «Целевая квота») (дата обращения: 15.02.2022).

<sup>21</sup> URL: <https://nsau.edu.ru/file/1452401> (дата обращения: 15.02.2022).

при выдаче целевых направлений (в большинстве случаев). Частичным исключением является медицинская сфера. Так, Департамент здравоохранения Москвы установил следующие критерии для получения направления: обучение в профильных медицинских / химико-биологических классах (в т.ч. в Сеченовском университете) либо наличие среднего профессионального медицинского образования<sup>22</sup>; при этом установлено ограничение – предложение действует только для жителей Москвы<sup>23</sup>. Взаимодействие с потенциальными целевиками осуществляется удалённо, посредством личных кабинетов. Вместе с тем критерии, по которым осуществляется финальный отбор целевиков, всё же не раскрываются.

*Проблема 5 – проведение работодателями процедуры отбора потенциальных целевиков на основе необъективных критериев* – до получения абитуриентами школьного аттестата и результатов сдачи ЕГЭ<sup>24</sup>. Например, указанный выше Департамент здравоохранения Москвы принимал заявки с 1 до 17 июня 2021 г., в то время как аттестаты и результаты ЕГЭ школьники получили в начале июля. Каким же «зрением» нужно обладать, чтобы уметь безошибочно разглядывать в школьниках хороших работников, в которых они должны превратиться через 4–6 лет?

*Проблема 6 – ограничение студентов-целевиков в выборе учебного заведения.* В настоящее время целевое направление включает в себя исключительно одно направление подготовки и один университет, для которого оно действует. С одной стороны, нельзя не признать того, что работодатель вправе определять критерии подготовки. С другой стороны, такая практика приводит к тому,

что в некоторых вузах возникает борьба высокобалльников. При этом они не вправе выбрать другой университет, куда в этом году конкурс оказался ниже. Следствием этого может быть засилье «низкобалльников» на целевом обучении в ряде вузов.

*Проблема 7 – недостаточная заинтересованность предприятий-работодателей в реализации программы отбора потенциальных целевиков.* Де-факто не все ведомства и предприятия имеют заинтересованность в обязательном для них трудоустройстве молодых сотрудников, которое будет происходить в отдалённой перспективе. Обычно это связано с одной из четырёх ключевых причин: а) с созданными барьерами для вхождения («берут только своих»); б) отсутствием проблем с комплектацией кадров; в) неафишируемым желанием не принимать на работу молодых специалистов без опыта<sup>25</sup>; г) общей пассивностью.

*Проблема 8 – отсутствие средств контроля и воздействия на результаты образовательного процесса со стороны будущего работодателя.* В настоящее время договор о целевом обучении не включает в себя обязательств о качестве освоения образовательной программы; при этом разница между молодыми специалистами, имеющими дипломы с отличием, и «круглыми троечниками», очевидна. Кроме того, работодатели не имеют юридической и технической возможности осуществлять периодический контроль за успеваемостью своих студентов (по мнению автора, это важный элемент формирования рабочих отношений).

<sup>22</sup> URL: <http://rf.nioz.ru:8080/reestr/cell> (дата обращения: 15.02.2022).

<sup>23</sup> Не по направлению «Бизнес-информатика». Однако, как видно, советская практика «лимитирования» не изжита до сих пор.

<sup>24</sup> Для выпускников текущего года, которые формируют подавляющую массу абитуриентов.

<sup>25</sup> Установленный минимальный срок отработки в малой степени отвечает потребностям работодателей, так как в течение первых нескольких лет трудовой деятельности происходит формирование профессионального специалиста. Фактически вчерашний выпускник ещё в течение одного-двух лет является работником, в обучении которого невно расходуются ресурсы компании (назначается куратор, устанавливается сокращённый план выработки, доверяется более простая работа и т.д.).

*Проблема 9 – отсутствие датацентричности при организации функционирования системы целевого обучения в России.* Во-первых, есть недоработки, связанные с открытостью данных. Так, ряд университетов не публикуют в открытом доступе приказы о зачислении, некоторые не указывают заказчиков целевого обучения, в ряде случаев не раскрываются данные о баллах ЕГЭ «целевиков». Это заставляет задуматься об объективности распределения бюджетных мест<sup>26</sup>. Во-вторых, данные представлены обычно в виде сканированных копий, что затрудняет их консолидацию и анализ<sup>27</sup>. В-третьих, полностью отсутствуют статистические данные, характеризующие эффективность всей системы целевого набора, например, сведения о доле целевиков, отработавших трёхлетний срок, а также оставшихся на предприятиях после него.

Учитывая вышеизложенное, по мнению автора, функционирование системы целевого набора в российские вузы требует *«перезагрузки»*, для чего необходимо предпринять ряд мер.

**Блок А – повышение прозрачности системы отбора потенциальных кандидатов на целевое обучение**

*Рекомендация 1. Создать единую информационную платформу по распределению целевых мест с целью ликвидации практики кулуарного получения направлений.* В её рамках все потенциальные работодатели<sup>28</sup> должны будут оставлять свои заявки с описанием: а) предлагаемых условий труда; б) требуемого направления подготовки и

вуза. В случае необходимости проведения дополнительных испытаний для соискателей должны быть размещены их подробные условия. Однако в первую очередь они должны быть направлены не на оценку уровня школьных знаний (для этого используется ЕГЭ), а на наличие портфолио (общественного, спортивного, технического и т.д.) и мотивации. Стоит отметить, что последнее является распространённой за рубежом практикой (абитуриенты многих вузов составляют мотивационные письма). Среди отобранных заявок будет проводиться стандартный конкурс по баллам ЕГЭ.

*Рекомендация 2. Установить квоту приёма на государственную службу, а также в государственные компании молодых специалистов по целевому набору.* Иными словами, в случае если осуществляется приём специалистов без опыта или с незначительным опытом работы<sup>29</sup>, госструктуры и предприятия будут обязаны принимать определённое количество целевиков. С одной стороны, это позволит уменьшить коррупционные аспекты, т.к. в систему государственной службы, и особенно в «элитные» государственные компании начнут попадать на работу не только по блату. А с другой стороны, целевой конкурс в определённые компании / ведомства может оказаться выше, чем на «обычные» бюджетные места. Для практической реализации данного предложения целесообразно *разделить целевые места на два типа – безадресные (как в настоящее время) и адресные.* Последние будут закреплены в конкретных вузах за конкретными работодателями (преимущественно за местными для упрощения прохождения студентами практики).

*Рекомендация 3. Использовать возможности ведущих негосударственных компаний по участию в системе целевого набора.* В случае недостаточной активности госу-

<sup>26</sup> Одним из непубличных в данном контексте вузов является Сибирский федеральный университет, который не раскрывает рейтинговый список даже абитуриентам. Им доступна информация только о своём месте в нём.

<sup>27</sup> Самым «дружелюбным» сайтом обладает уже упомянутый Российский университет транспорта.

<sup>28</sup> С учётом секретности, как например, среди отдельных работодателей и абитуриентов ВОЕНМЕХа им. Д.Ф. Устинова.

<sup>29</sup> Или с опытом работы не более трёх лет, чтобы исключить возможность «махинаций», когда «нужные люди» будут иметь формальный стаж (один-два месяца) в какой-либо компании.



дарственного целевого набора целесообразно разрешить крупным и средним частным компаниям, деятельность которых является приоритетной для развития экономики России (машиностроение, сельское хозяйство, IT-сфера и т.д.), выступать в роли предприятий-работодателей.

**Блок Б – повышение привлекательности целевого набора и увеличение учебного потенциала абитуриентов-целевиков**

*Рекомендация 1. Введение дополнительной финансовой мотивации<sup>30</sup> для студентов целевого набора (за счёт будущих работодателей), что позволит повысить престиж целевой формы набора. С одной стороны, учитывая сложившиеся (и безосновательно) стереотипы, данная мера позволит повысить привлекательность данной формы обучения. С другой стороны, такой подход будет способствовать более ответственному отношению со стороны будущих работодателей.*

*Рекомендация 2. Информирование потенциальных абитуриентов (старшеклассников) относительно возможности целевого набора. К сожалению, в настоящее время не все осведомлены об имеющихся у них возможностях (в силу непубличности целевого набора). Непосредственными исполнителями могут являться школьные учителя в рамках организации профориентационных мероприятий.*

**Блок В – повышение качества подготовки студентов-целевиков**

*Рекомендация 1. Переход от практики распределённого формирования целевых мест в вузах к концентрированному. Вместо «дробления» целевых мест (по 1–2 на направление) необходимо перейти к практике организации целевых групп, учебные планы по которым можно составлять во взаимодействии с работодателями<sup>31</sup>. В этой связи*

очень полезен описанный выше опыт МГТУ им. Н.Э. Баумана.

*Рекомендация 2. Определение минимальных требований к качеству освоения образовательной программы студентами-целевиками и активизация участия предприятий-работодателей в системе контроля результатов учебного процесса. Необходимо закрепить право работодателей указывать в своих заявках минимальный уровень качества подготовки специалистов (например, средний балл, количество удовлетворительных оценок, пропуски занятий по неуважительным причинам и т.д.)<sup>32</sup>.*

**Блок Г. – контроль и стратегическое развитие системы целевого набора в России**

*Рекомендация 1. Создание публичной информационной системы, позволяющей с помощью количественных данных оценить эффективность функционирования системы целевого набора.*

*Рекомендация 2. Осуществление общественного персонального контроля процесса подготовки целевиков (в обезличенном формате по СНИЛСу или просто порядковому номеру). Речь идёт в первую очередь о таких параметрах, как успеваемость и длительность работы у работодателя – заказчика обучения.*

*Рекомендация 3. Обсуждение и создание долгосрочной концепции развития системы целевого набора в России. Отсутствие стратегии развития целевого образования в России особенно опасно в условиях невозможности использования релевантного зарубежного опыта.*

### Заключение

Функционирование системы целевого обучения в отечественных вузах в настоящее время трудно признать оптимальным. В ны-

<sup>30</sup> Повышенной стипендии, оплаты общежития и т.д.

<sup>31</sup> О важности этого было упомянуто Т.А. Гузевой и др. [22].

<sup>32</sup> Студент-целевик является уже практически работником направляющей его организации, поэтому непосещение занятия можно приравнять к прогулу (согласно ст. 81 ТК РФ, это может повлечь за собой расторжение трудового договора по инициативе работодателя).

нешнем виде целевой набор в большей степени является рудиментом советской планово-директивной системы, наспех адаптированным к рыночным отношениям. К сожалению, сложившаяся практика нередко дискредитирует его сущность. Вместе с тем, по мнению автора, заложенные в систему целевого набора экономические и социальные идеи в настоящее время не потеряли актуальность. Так, государственные предприятия и компании, особенно в нестоличных регионах, испытывают дефицит квалифицированных кадров, стоимость высшего образования неподъёмна для многих способных ребят и т.д. Кроме того, *справедливое* распределение целевых мест позволит усилить возможности «социальных лифтов» и преодолеть «закрытость» многих государственных учреждений и предприятий.

Давно назревшая перестройка системы целевого обучения в отечественных вузах – это *возможность* существенно повысить эффективность государственной политики в сфере образования и развития национальной экономики. Главное – чтобы она не оказалась *упущенной...*

### Литература

1. Таова С.М. Императивы институциональных преобразований в здравоохранении // Проблемы современной экономики. 2014. № 3 (51). С. 305–308. URL: <http://www.m-esopomy.ru/art.php?nArtId=5110> (дата обращения: 15.02.2022).
2. Гарафутдинова Н.Я., Жданова Е.К., Росляков А.Е. Кадровое обеспечение системы здравоохранения как важнейший фактор реализации государственной системы управления персоналом на уровне регионов // Кадровик. 2021. № 1. С. 95–110. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44812820> (дата обращения: 15.02.2022).
3. Олешко Т.С., Шмельёва Е.В. О целевом наборе абитуриентов для восполнения кадрового потенциала в ФБУЗ «Центр гигиены и эпидемиологии в Приморском крае» // Здоровье. Медицинская экология. Наука. 2014. № 4 (58). С. 42–44. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21875812> (дата обращения: 15.02.2022).
4. Колударова С.В. Информатизация целевого набора как фактор подготовки кадров в интересах Роскосмоса, Росатома и Минпромторга // Социально-гуманитарные технологии. 2018. № 2 (6). С. 74–78. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35427126> (дата обращения: 15.02.2022).
5. Зимин В.Н., Падалкин Б.В. Вопросы кадрового обеспечения предприятий ракетно-космической отрасли // Высшее образование в России. 2015. № 4. С. 87–91. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/174/124> (дата обращения: 15.02.2022).
6. Александров А.А., Пролетарский А.В., Невусьтин К.А. Концепция взаимодействия МГТУ им. Н.Э. Баумана с предприятиями ракетно-космической отрасли в вопросах целевой подготовки инженеров и научных кадров // European Social Science Journal. 2013. № 1(29). С. 121–126. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19070520> (дата обращения: 15.02.2022).
7. Сердюк А.И., Белоновская И.Д., Радыгин А.Б. Опыт целевой подготовки кадров для ОПК // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 10. С. 125–135. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-10-125-135>
8. Черкасова Т.Г., Мезенцев К.В., Старикова Е.Ю. Сотрудничество химико-технологического факультета КузГТУ с предприятиями химического комплекса // Ползуновский вестник. 2010. № 3. С. 332–335. URL: [http://elib.altstu.ru/journals/Files/pv2010\\_03/pdf/332cherkasova.pdf](http://elib.altstu.ru/journals/Files/pv2010_03/pdf/332cherkasova.pdf) (дата обращения: 15.02.2022).
9. Ротков А.Ю., Абрамов А.Н., Руг А.В., Симонов А.В. Актуальные вопросы подготовки офицеров в гражданских вузах // Высшее образование в России. 2014. № 2. С. 23–29. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/567/488> (дата обращения: 15.02.2022).
10. Бородавкин В.А. Интеграция образования, науки и производства как основа системы целевой подготовки кадров // Инновации. 2013. № 4 (174). С. 24–26. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21498515> (дата обращения: 15.02.2022).
11. Кечин В.А. О проблемах инженерного образования и формах сотрудничества вузов и работодателей в условиях уровневой системы подготовки специалистов // Литейщик России. 2013. № 9. С. 29–31. URL: <https://elibrary.ru>

- ru/item.asp?id=20207361 (дата обращения: 15.02.2022).
12. Шилина Н.Г., Таттыгина Е.В. Организация целевого набора студентов – обеспечение населения территорий врачебными кадрами // Alma mater (Вестник высшей школы). 2015. № 10. С. 87–90. URL: <https://almavest.ru/ru/archive/922/4369> (дата обращения: 15.02.2022).
  13. Патутина Е.С. Предпосылки, перспективы, развитие целевой формы подготовки специалистов на примере Самарской области // Вестник СамГУПС. 2019. № 1 (43). С. 65–70. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38098889&> (дата обращения: 15.02.2022).
  14. Малахова Ю.Н. Взаимодействие государственных и образовательных структур в поле менеджмента целевого набора в образовательные учреждения высшего профессионального образования // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2013. № 2 (22). С. 70–75. URL: [http://journals.tsu.ru/philosophy/&journal\\_page=archive&id=909&article\\_id=1756](http://journals.tsu.ru/philosophy/&journal_page=archive&id=909&article_id=1756) (дата обращения: 15.02.2022).
  15. Ильичева И.М., Сыркин А.Д., Ляпин А.С., Андреева Е.Н. К вопросу о целевой подготовке в вузе (социально-психологический аспект) // Психология образования в поликультурном пространстве. 2018. № 1 (41). С. 92–101. DOI: 10.24888/2073-8439-2018-41-1-92-101
  16. Елина Е.Г., Аникин В.М. Целевое обучение: социальные риски и их преодоление // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2018. Т. 18. № 4. С. 373–377. DOI: <https://doi.org/10.18500/1818-9601-2018-18-4-373-377>
  17. Абаимова К.А., Савченкова Е.А. К вопросу о стоимости бесплатного образования // Аллея науки. 2018. Т. 2. № 5 (21). С. 926–932. URL: [https://alley-science.ru/domains\\_data/files/May\\_Journal/2\\_tom\\_Oblozhka\\_Titul\\_May.pdf](https://alley-science.ru/domains_data/files/May_Journal/2_tom_Oblozhka_Titul_May.pdf) (дата обращения: 15.02.2022).
  18. Gayardon A. Free Higher Education: Mistaking Equality and Equity // International Higher Education. 2017. No. 91. P. 12–13. DOI: <https://doi.org/10.6017/ihe.2017.91.10127>
  19. Barr N. Higher Education Funding // Oxford Review of Economic Policy. 2004. Vol. 20. Issue 2. P. 264–283. DOI: <https://doi.org/10.1093/oxrep/grh015>
  20. Fuinbas J., Moutinho V., Silva E. Delinquency and Default in USA Student Debt as a Proportional Response to Unemployment and Average Debt per Borrower // Economies. 2019. Vol. 7. No. 4. P. 100. DOI: <https://doi.org/10.3390/economies7040100>
  21. Nagy S., Kováts G., Nemeth A. Governance and Funding of Higher Education – International Trends and Best Practices. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 116. P. 180–184. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.190
  22. Гузева Т.А., Цибизова Т.Ю., Сергеев А.В. Особенности учебно-методической работы при обучении студентов целевого набора // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 2. С. 159–165. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26220> (дата обращения: 15.02.2022).

**Благодарность.** Автор благодарит главного редактора и анонимных рецензентов за замечания, позволившие улучшить статью.

Статья поступила в редакцию 04.10.21

После доработки 02.12.21

Принята к публикации 05.02.22

## References

1. Taova, S.M. (2014). Imperatives of Institutional Transformations in Health Care. *Problemy sovremennoy ekonomiki = Problems of Modern Economics*. No. 3 (51), pp. 305–308. Available at: <http://www.m-economy.ru/art.php?nArtId=5110> (accessed 15.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
2. Garafutdinova, N.Ya., Zhdanova, E.K., Roslyakov, A.E. (2021). Human Resources of the Health-care System as the Most Important Factor in the Implementation of the State System of Personnel Management at the Regional Level. *Kadrovik = Human Resource Specialist*. No. 1, pp. 95–110. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44812820> (accessed 15.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
3. Oleshko, T.S., Shmeleva, E.V. (2014). About Destination Set of Applicants for Renewal of Personnel Potential in FBUS “Center of Hygiene and Epidemiology in the Primorsky Territory”.

- Zdorovie. Medicinskaya ekologiya. Nauka = Health. Medical Ecology. The Science.* No. 4 (58), pp. 42-44. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21875812> (accessed 15.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
4. Koludarova, S.V. (2018). Informatization of the Target Set as a Factor of Training in the Interests of Roscosmos, Rosatom and the Ministry of Industry and Trade. *Soctsal' no-gumanitarnye tekhnologii = Social and Humanitarian Technologies.* No. 2(6), pp. 74-78. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35427126> (accessed 15.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
  5. Zimin, V.N., Padalkin, B.V. (2015). Issues of Staffing Enterprises of the Rocket and Space Industry. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia.* No. 4 (24), pp. 87-91. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/174/124> (accessed 15.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
  6. Aleksandrov, A.A., Proletarskiy, A.V., Neusypin, K.A. (2013). The Concept of Interaction of MSTU im. N.E. Bauman with Enterprises of the Rocket and Space Industry in Matters of Targeted Training of Engineers and Scientific Personnel. *European Social Science Journal.* No. 1(29), pp. 121-126. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19070520> (accessed 15.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
  7. Serdyuk, A.I., Belonovskaya, I.D., Radygin, A.B. (2018). Experience of Targeted Training of Personnel for the Military-Industrial Complex. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia.* No. 10(27), pp. 125-135, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-10-125-135> (In Russ., abstract in Eng.).
  8. Cherkasova, T.G., Mezentsev, K.V., Starikova, E.Yu. (2010). Cooperation of the Chemical-Technological Faculty of KuzGTU with the Enterprises of the Chemical Complex. *Polzunovskiy vestnik [Polzunov Bulletin.]* No. 3, pp. 332-335. Available at: [http://elib.altstu.ru/journals/Files/pv2010\\_03/pdf/332cherkasova.pdf](http://elib.altstu.ru/journals/Files/pv2010_03/pdf/332cherkasova.pdf) (accessed 15.02.2022). (In Russ.).
  9. Rotkov, L.Yu., Abramov, A.N., Rug, A.V., Simonov, A.V. (2014). Topical Issues of Training Officers in Civilian Universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia.* No. 2, pp. 23-29. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/567/488> (accessed 15.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
  10. Borodavkin, V.A. (2013). Integration of Education, Science and Production as the Basis of Target Training. *Innovatsii = Innovations.* No. 4(174), pp. 24-26. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21498515> (accessed 15.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
  11. Kechin V.A. (2013). Basic Problems and Forms of Collaboration Between Institutes of Higher Education and Employers for Leveled Training of Specialists. *Liteisbbik Rossii [Foundry of Russia].* No. 9, pp. 29-31. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20207361> (accessed 15.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
  12. Shilina, N.G., Tapygina, E.V. (2015). Organization of Target Recruitment of Students for Providing Population of Territories with Medical Cadres. *Alma mater (Vestnik vysshej sbkoly) = Alma mater (Higher School Herald).* No. 10, pp. 87-90. Available at: <https://almavest.ru/ru/archive/922/4369> (accessed 15.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
  13. Patutina, E.S. (2019). Preconditions, Prospects, Development of the Target Form of Training Specialists on the Example of the Samara Region. *Vestnik SamGUPS [SamGUPS Bulletin].* No. 1(43), pp. 65-70. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38098889&> (accessed 15.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
  14. Malakhova, Yu.N. (2013). The Interaction of State and Educational Structures in the Field of Target Set in Educational Institutions of Higher Professional Education. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya = Tomsk State University Journal of Philosophy. Sociology. Political Science.* No. 2(22), pp. 70-75. Available at: <http://>

- journals.tsu.ru//philosophy/&journal\_page=archive&id=909&article\_id=1756 (accessed 15.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
15. Ilyicheva, I.M., Syrkin, L.D., Lyapin, A.S., Andreeva, E.N. (2018). On the Issue of Targeted Training at University (Socio-Psychological Aspect). *Psikhologiya obrazovaniya v polikul' turnom prostranstve = Psychology of Education in a Multicultural Space*. No. 1(41), pp. 92-101, doi: 10.24888/2073-8439-2018-41-1-92-101 (In Russ., abstract in Eng.).
  16. Elina, E.G., Anikin, V.M. (2018). Purpose Education: Social Risks and Their Overcoming. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Sociologiya. Politologiya = Izvestiya of Saratov University. Sociology. Politology*. Vol. 18, no. 4, pp. 373-377, doi: <https://doi.org/10.18500/1818-9601-2018-18-4-373-377>. (In Russ., abstract in Eng.).
  17. Abaimova, K.A., Savchenkova, E.A. (2018). On the Question of the Cost of Free Education. *Alleja nauki = Alley of Science*. Vol. 2, no. 5(21), pp. 926-932. Available at: [https://alley-science.ru/domains\\_data/files/May\\_Journal/2\\_tom\\_Oblozhka\\_Titul\\_May.pdf](https://alley-science.ru/domains_data/files/May_Journal/2_tom_Oblozhka_Titul_May.pdf) (accessed 15.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
  18. Gayardon, A. (2017). Free Higher Education: Mistaking Equality and Equity. *International Higher Education*. No. 91, pp. 12-13, doi: <https://doi.org/10.6017/ihe.2017.91.10127>
  19. Barr, N. (2004). Higher Education Funding. *Oxford Review of Economic Policy*. Vol. 20, issue 2, pp. 264-283, doi: <https://doi.org/10.1093/oxrep/grh015>
  20. Fuinhas, J., Moutinho, V., Silva, E. (2019). Delinquency and Default in USA Student Debt as a Proportional Response to Unemployment and Average Debt per Borrower. *Economies*. Vol. 7, no. 4, p. 100, doi: <https://doi.org/10.3390/economies7040100>
  21. Nagy, S., Kováts, G., Nemeth, A. (2014). Governance and Funding of Higher Education – International Trends and Best Practices. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 116, pp. 180-184, doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.190
  22. Guzeva, T.A., Tsibizova, T.Yu., Sergeev, A.V. (2017). Features of Educational and Methodological Work in Teaching Students of the Target Enrollment. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*. No. 2, pp. 159-165. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26220> (accessed 15.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).

**Acknowledgement.** The author expresses his thanks to the editor-in-chief and anonymous reviewers for their comments, which made it possible to improve the article.

*The paper was submitted 04.10.21  
Received after reworking 02.12.21  
Accepted for publication 05.02.22*



## Риски Проекта 5-100: оценки научно-педагогических работников различных поколений

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-28-39

**Дежина Ирина Геннадиевна** – д-р экон. наук, руководитель Аналитического департамента научно-технологического развития, ведущий научный сотрудник, ORCID: 0000-0002-3402-3433, Research ID: F-7485-2014, [i.dezhina@skoltech.ru](mailto:i.dezhina@skoltech.ru)

Сколковский институт науки и технологий

Адрес: 143026, г. Москва, Большой бульвар, 30

Тюменский государственный университет

Адрес: 625003, г. Тюмень, ул. Володарского, 6

**Ефимова Галина Зиновьевна** – канд. социол. наук, доцент, ORCID: 0000-0002-4826-2259, Research ID: N-8362-2016, [g.z.efimova@utmn.ru](mailto:g.z.efimova@utmn.ru)

Тюменский государственный университет

Адрес: 625003, г. Тюмень, ул. Володарского, 6

***Аннотация.** Реализация в отечественных университетах Проекта 5-100, направленного на повышение их конкурентоспособности через адаптацию к мировым стандартам и включение в международную образовательную среду, принесла определённые количественные и качественные результаты. При несомненных достижениях вузов – участников Проекта, в принятых механизмах его реализации обнаружилось и некоторые проблемные зоны для дальнейшего развития научно-образовательной среды. Такие проблемные зоны в среднесрочной перспективе могут сказаться в первую очередь на молодом поколении, приходящем в научно-образовательную сферу. Поэтому оценка восприятия Проекта 5-100 академическими работниками разных возрастов имеет важное значение. Цель статьи – анализ рисков, связанных с двумя аспектами деятельности университетов: принципами финансирования по Проекту 5-100 и принятой в нём оценкой результатов научной деятельности. Анализ, проведённый через призму поколенческого подхода, базируется на результатах полуструктурированных интервью с научно-педагогическими работниками в пяти учреждениях высшего образования, принимавших участие в реализации Проекта 5-100 (108 респондентов). Респонденты разделены на три группы: молодые учёные, представители зрелого и старшего поколений.*

*Исследование показало, что есть области, где представители всех поколений единомышленны, и сферы, где молодое поколение сотрудников университетов отличается по своим взглядам. Первое в основном касается принципов распределения финансирования, которые практиковались в университетах – участниках Проекта 5-100. Молодые исследователи в большей степени чувствительны к недостаточному финансированию, связанному с обнов-*

лением приборной базы в университетах поскольку это может сказаться на скорости их «протекания» через сферу науки. В отношении показателей результативности они продемонстрировали наибольшую приспособляемость к системе формальной количественной оценки, отмечая при этом её дисфункциональные эффекты. Одновременно они высказали готовность, в случае ухудшения условий, к смене работы внутри академического сектора и даже кафедры.

**Ключевые слова:** Проект 5-100, оценки риска проекта, научно-педагогические работники, молодые учёные, конкурентоспособность, университет

**Для цитирования:** Дежина И.Г., Ефимова Г.З. Риски Проекта 5-100: оценки научно-педагогических работников различных поколений // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 3. С. 28–39. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-28-39

## Risks of 5-100 Project: Perceptions of Academic Staff of Different Ages

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-28-39

**Irina G. Dezhina** – Dr. Sci. (Economics), Head of Analytical Department of Scientific-Technological Development, leading researcher, ORCID: 0000-0002-3402-3433, Researcher ID: F-7485-2014, i.dezhina@skoltech.ru

Skolkovo Institute of Science and Technology, Moscow, Russia

Address: 30, Bol'shoy bul'var, Moscow, 143026, Russian Federation

University of Tyumen, Tyumen, Russia

Address: 6, Volodarsky str., Tyumen, 625003, Russian Federation

**Galina Z. Efimova** – Cand. Sci. (Sociology), Assoc. Prof., Department of General and Economic Sociology, ORCID: 0000-0002-4826-2259, ResearcherID: N-8362-2016, g.z.efimova@utmn.ru

University of Tyumen, Tyumen, Russia

Address: 6, Volodarsky str., Tyumen, 625003, Russian Federation

**Abstract.** The implementation of the 5-100 Project in Russian universities, aimed at improving their competitiveness through adaptation to world standards and inclusion in the international educational environment has produced some quantitative and qualitative results. Despite the undoubted achievements of the universities participating in the Project, the mechanisms of its implementation have revealed some problematic areas that in the end can primarily affect the young generations of scholars. Therefore, assessing the perception of the 5-100 Project by scholars of different ages is important. The purpose of this article is to analyze, through the lens of a generational approach, the risks associated with the two aspects of universities' activities. First, the principles of funding under the 5-100 Project and second, the approaches applied for assessment of academic performance. The analysis is based on the results of semi-structured interviews with scientific and pedagogical staff at five universities that participated in the 5-100 Project (108 respondents). We analyzed the answers of respondents in three age groups: young scientists, middle-aged and older scholars.

The study showed that there are areas where representatives of all generations are unanimous and areas where the young academics have perceptions different from other generations. There is unanimity in the attitudes to principles of financing practiced in the universities. The younger

generation turned to be the most sensitive to insufficient spending on research equipment. In terms of performance evaluation indicators, the younger generation demonstrated the greatest adaptability to the system of formal quantitative assessment, while noting its dysfunctional effects. They have also revealed that it is easier for them to change jobs than for other generations of scholars.

**Keywords:** Project 5-100, project risks, academic staff, young researchers, competitiveness, perceptions, funding, assessment of academic performance

**Cite as:** Dezhina, I.G., Efimova, G.Z. (2022). Risks of 5-100 Project: Perceptions of Academic Staff of Different Ages. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 3, pp. 28-39, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-28-39 (In Russ., abstract in Eng.).

### Введение

В российской науке проблема возрастного дисбаланса остаётся острой: вслед за ростом числа молодых учёных (до 39 лет) в последние годы происходит постоянное сокращение притока молодых кадров (до 29 лет)<sup>1</sup>. Это тревожная тенденция, свидетельствующая, что сфера науки пока проигрывает другим областям деятельности. Между тем правительство на протяжении десятков лет реализует разнообразные меры по стимулированию притока молодёжи в науку как в форме прямой поддержки [1; 2], так и в составе больших инициатив и проектов, направленных на повышение конкурентоспособности отечественных научных институтов и вузов.

Мотивы оттока молодёжи из науки, как правило, связываются с факторами низкой заработной платы при неустойчивости грантового финансирования и в отсутствии других форм поддержки, а также с недостаточной материальной базой исследований, снижающей конкурентоспособность российских исследователей [3]. Поэтому включение молодых исследователей в состав крупных проектов должно создавать условия для их карьерного роста и мотивировать оставаться в науке. Действительно, оценка крупных инициатив с точки зрения

привлекательности для молодёжи, проведённая на примере лабораторий, созданных за счёт средств мегагрантов [4; 5], показала, что новая исследовательская тема, новый коллектив, международная научная среда и поддерживаемая академическая мобильность – это те факторы, которые обуславливают для молодёжи привлекательность работы в лабораториях. Не менее важный фактор – возможность закупки достаточного для научной деятельности оборудования. Это обеспечивает молодым хорошие стартовые условия для развития карьеры.

В то же время в масштабных институциональных проектах поддержка молодых менее сфокусирована, и как показывает исследование роли молодёжи в реализации Национального проекта «Наука» [6], молодые учёные недостаточно информированы о проекте и в полной мере не включены в его реализацию. Малая вовлечённость и даже недофинансирование работ молодых исследователей диагностированы и в работе [7].

В Проекте 5-100 существенный акцент был сделан на росте научной продуктивности, поэтому основные исследования эффектов Проекта сосредоточены на оценках публикационной активности вузов-участников [8–14]. Качественные исследования касались эффектов, связанных с управленческими практиками [15] и изменениями, произошедшими в личностных характеристиках педагогов [16; 17].

Выявлены и проблемные аспекты Проекта 5-100. В том числе показан рост бюрокра-

<sup>1</sup> Индикаторы науки: 2021: статистический сборник / А.М. Гохберг, К.А. Дитковский, Е.И. Евневич и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2021. ISBN 978-5-7598-2376-6352. С. 50.

тизации и иерархии [18], распространение не всегда добросовестных практик найма персонала и привлечения зарубежных исследователей и консультантов [19; 20], в том числе из рейтинговых агентств [21]. Так, Проект 5-100 нёс в себе не только возможности развития, но и риски, которые могли по-разному восприниматься молодыми и более зрелыми учёными и преподавателями.

В целом исследования свидетельствуют о том, что первостепенное значение для развития науки имеют условия, создаваемые для исследователей (включающие финансирование и возможность работы на современном оборудовании). На наш взгляд, не менее важный фактор – как оценивается результативность научной работы, является ли такая оценка стимулом к саморазвитию или демотиватором. На этих двух аспектах мы сосредоточили свой анализ Проекта 5-100, в проекции отличий восприятия молодых сотрудников университетов от взглядов их старших коллег.

#### Методика исследования

Исследование проводилось методом полуструктурированного интервью со 108 научно-педагогическими работниками российских университетов – участниками Проекта «5-100», расположенных в пяти регионах России<sup>2</sup>, в том числе 70 мужчинами и 38 женщинами.

Пул информантов сформирован из штатных сотрудников университетов с учётом возраста, опыта работы и квалификации. Интервью проходили последовательно с июня 2019 г. по май 2021 г. Использован смешанный формат проведения опроса – очный и заочный (онлайн). Последний стал вынужденным выбором в связи пандемией коронавирусной инфекции.

Принимая во внимание фокус на поколенческих различиях, мы разделили инфор-

<sup>2</sup> В т.ч. 43 интервью в двух классических региональных университетах, 43 – в двух столичных технических университетах и 22 – в федеральном университете.

мантов на три группы: (1) «младшее поколение» (до 35 лет), чья трудовая деятельность началась во втором десятилетии XXI в.; (2) «зрелое поколение» (от 36 до 50 лет), включившееся в работу в перестроечный период на рубеже веков; (3) «старшее поколение» (от 51 года), имеющее более чем тридцатилетний трудовой стаж, начавшийся в СССР.

#### Оценка проекта

В целом для большинства респондентов участие в Проекте 5-100 стало во многом полезным опытом. *Молодые преподаватели*, имеющие высокие показатели научно-исследовательской деятельности, отнеслись к Проекту 5-100 наиболее позитивно. Они обозначили изменения, связанные с возможностями карьерного роста, в том числе за счёт улучшения условий работы и академической мобильности. *«Благодаря Проекту 5-100 я пришёл в этот вуз. Меня пригласили как молодого и перспективного. Включился в реализацию дорожной карты и предложил много новых идей»* (муж., доц., зав. лаб., 30–35 лет, региональный классический университет).

Представители *среднего и старшего поколения* подчёркивали финансовые возможности, появившиеся благодаря Проекту, в том числе связанные с обновлением научного оборудования. *«Реализацию проекта 5-100 в нашем вузе оцениваю как успешную. В первую очередь – финансовая кровь, она позволила реализовать планы и поощрить ценных для университета людей. Благодаря проекту закупили оборудование, без него не смогли бы развиваться»* (муж., директор института, 51–55 лет, столичный технический университет). *«Мы закупили современное оборудование, и теперь нет необходимости обращаться в центры коллективного доступа других университетов. Можем проводить исследования, приглашая к себе ведущих отечественных и зарубежных учёных, не стыдясь нашей оснащённости»* (жен., зав. лаб., 40–45 лет, региональный классический университет).

### Проблемные зоны

#### *Особенности управления и распределения финансирования*

Многие респонденты, независимо от возраста, обращали внимание на непрозрачность распределения финансирования по Проекту 5-100, на приоритетную поддержку административного аппарата, что отчасти связано с процессами бюрократизации в вузах. Критично были настроены молодые люди, очень остро воспринимающие несправедливость. Однако одновременно они предлагали решения. *«До конца не понимаю, как делили эти деньги. Я их видел только в виде финансирования командировок на конференции. На мои вопросы руководству, куда они ещё идут, отвечали что-то невнятное. Сейчас стало понятнее – выделили группы, появилась здоровая конкуренция»* (муж., ст. преподаватель, до 30 лет, столичный технический университет). *«Проект 5-100 используется вузами для поддержки административных процессов. Я бы все деньги направил в науку и образование, а на финансирование административной работы и разных внутренних вещей использовал другие источники»* (муж., зав. кафедрой, 30–35 лет, столичный технический университет).

Перераспределение финансирования в пользу административного аппарата и растущую бюрократию отмечали и респонденты других возрастов. *«Заметно раздутие административного аппарата, занимающегося контролем показателей. Сами они ничего не обеспечивают, но активно от нас требуют. Двоякое впечатление»* (жен., проф., 50–55 лет, столичный технический университет). *«Из административного управления вымываются профессионалы с опытом и на замену приходят молодые менеджеры, способные только бумажки перекладывать. Любая организационная структура воспроизводит занятость для себя, и начинаются игры в отчёты и сводные таблицы, нагружая преподавателей»* (муж., доц., 36–40 лет, региональный классический университет).

Проблема финансирования не ограничивалась только непрозрачностью и акцентом на поддержку административного аппарата. Респонденты выделили направления, где, по их мнению, финансирование было избыточным или же недостаточным. Первое – излишние ресурсы направлялись на рекламу и PR. Здесь критично были настроены представители всех поколений. Приведём высказывание молодого информанта. *«В нашем вузе много денег из проекта 5-100 ушло на PR. Ощущение, что реклама нашего университета из каждого утюга вылезает! Пытаются поднять рейтинги на хайте»* (муж., доц., 30–35 лет, столичный технический университет).

Вторая область завышенного финансирования связана с оплатой иностранных специалистов. В нарративах информантов отмечалась необходимость отказа от приоритетного финансирования сторонних высокорейтинговых учёных. Наибольшее волнение по этому поводу отмечено среди представителей среднего поколения. Не исключено, что они острее чувствовали конкуренцию и не были уверены в своей профессиональной конкурентоспособности. Поэтому в высказываниях звучит не только критика практики приглашения зарубежных учёных, но и мнение, что они участвуют в работе вуза не за научную идею. *«Нас заставляют изыскивать возможности привести какого-то иностранца и трудоустроить его не потому, что он нужен для научного результата, а необходимо для отчёта по 5-100»* (жен., зав. каф., 40–45 лет, столичный технический университет). *«Иностранцев приглашали для поднятия рейтинга университета. Деньги потрачены, но результат не всегда хороший»* (муж., доц., 40–45 лет, столичный технический университет).

Привлечение иностранных учёных, по их мнению, иногда оборачивается оттоком молодёжи. *«Мы пригласили ведущего зарубежного учёного, он три года здесь лабораторию создавал, а потом уехал и увёз с собой семь аспирантов. Получилось, и лабо-*



*раторию не развил, и талантливых людей забрал»* (муж., зав. лабораторией, 36–40 лет, столичный технический университет).

Соответственно, представители среднего поколения выступили за перераспределение средств в пользу поддержки местных сотрудников. *«Приглашаем иностранцев с PhD. Эта степень – как наш кандидат и даже ниже. Но придя к нам, он попадает на должность профессора или доцента. Местных кандидатов наук годами не можем перевести со старшего преподавателя на доцента. Это вызывает нехорошие эмоции в коллективе. Покупают умные головы учёных со стороны ради имени и публикаций. Программа закончится, они отработают и уедут»* (муж., проф., 40–45 лет, региональный классический университет).

Выявленное по итогам интервью направление недофинансирования связано с материальной базой науки. Это остро чувствуют молодые респонденты, заинтересованные заниматься исследованиями на современном оборудовании. *«Я бы выделил несколько сотен миллионов рублей из “5-100” и пополнил ресурсный центр, обновил материальную базу (приборную, технологическую). Ряду подразделений такой ресурсный центр будет полезен, и не придётся побираться в пределах страны и по всему миру в поиске подходящих условий для научных экспериментов»* (муж., доц., 30–35 лет, столичный технический университет).

При анализе отношения к состоянию приборной базы следует принимать во внимание, что на оценках сказались особенности трудовой карьеры респондентов. Среди представителей старшего поколения отмечается достаточное количество инбридов, окончивших вуз, в котором они сейчас работают. Изучение их поведенческих практик показывает, что даже признавая низкое качество имеющегося в университете оборудования для проведения исследований, они не станут переходить в другой университет с лучшей технической оснащённостью, поскольку имеют многолетнюю укоренённость в вузе.

Поэтому проблема нехватки оборудования в основном решается ими за счёт центров коллективного пользования, стажировок и пр. Обозначенная тенденция преимущественно распространяется на представителей естественнонаучных и технических направлений.

Научно-педагогические работники из числа молодёжи в значительно меньшей степени являются инбридами. Всё чаще молодое поколение проходит обучение на каждой ступени (бакалавриат, магистратура, аспирантура) и в дальнейшем ищет работу в разных организациях, соглашаясь на смену рабочего места внутри академического сектора и переезд из родного города / страны. В качестве желаемого результата – карьерный и профессиональный рост, включение в межнациональные и междисциплинарные коллаборации.

Затронуты были и общие вопросы, связанные с системой получения финансирования по проекту, которые в целом выходят за рамки проблематики Проекта 5-100. Респонденты рассуждали о неравномерности выделения финансирования и трудностях, связанных с госзакупками. Претензии высказали представители всех возрастов, поскольку проблема универсальна. *«Деньги приходят в мае, и вторая половина года начинается с аврального выполнения показателей, успеть всё оплатить и закупить, а на следующий год переносить нельзя»* (муж., зам. дир. инст., 30–35 лет, столичный технический университет). *«Если в лабораторию требуется техническое оборудование, его полгода будут искать и закупать. Как правило, это индивидуальный заказ»* (жен., проф., 55–60 лет, региональный классический университет).

#### ***Последствия введённой системы показателей***

Первая и наиболее обширная проблемная зона связана с несовершенством системы показателей, затрагивающих научно-исследовательскую и кадровую политику вузов. Здесь представители всех возрастов выска-

зали свои замечания. Максимально критично были настроены представители *среднего поколения*. В качестве одного из недостатков проекта они отмечали приоритет количественных показателей результативности в ущерб качественным. *«Упор на количественные, а не качественные индикаторы к добру не приводит. Надо анализировать миссию университета, для чего он нам нужен. Неужели только чтобы статьи писать и с иностранцами общаться?»* (муж., зав. кафедрой, 40–45 лет, федеральный университет). *«Произошло смещение науки не в качество, а в количество. Мы теряем научный потенциал, переводя всё за границу. Мы в основном пишем статьи на английском языке. Статус родного языка теряется, и существует минимальное количество русскоязычных журналов, которое копируется за рубежом. Нужно создавать подобные базы данных на русском языке, критически относиться к качеству журналов»* (муж., доц., 45–50 лет, региональный классический университет).

С этим непосредственно связано и негативное отношение к цели вхождения в рейтинги. *«У меня негативное отношение к 5–100 – он ориентирован на вхождение в зарубежные коммерческие рейтинги. Ради чего ломать копыта? Как повлияет это (вхождение в рейтинги. – Прим. авт.) на развитие науки и образования в России?»* (муж., доц., 45–50 лет, столичный технический университет).

Помимо собственно показателей, респондентов угнетала быстрая сменяемость требований, что затрудняло для них определение приоритетов трудовой деятельности в среднесрочной перспективе. *«Сначала нас ориентировали публиковаться в любых журналах Scopus, потом исключительно в Q1. Сейчас установка – гонимся не за публикациями, а за цитированием. Постоянно меняются требования»* (муж., проф., 40–45 лет, региональный классический университет).

Соответственно, отмечалось распространение не всегда этичных практик наращива-

ния числа публикаций: *«...появились люди, которые в аффилиации указывают две, три и даже четыре организации. Сомнительно, что учёный действительно успешно во всех них работает. Его приглашают, чтобы писал статьи и повышал вузу наукометрические показатели. Наш университет тоже так делал – звали хороших авторов из числа друзей, задействованных в наших проектах. Так появлялась дутая цифра публикаций»* (муж., доц., 40–45 лет, столичный технический университет).

Старшее поколение отнеслось к нововведениям спокойнее и с большим сарказмом. В частности, было указание на изначальную недостижимость установленных показателей. *«Неплохая идея – поставить невыполнимую цель и заставить всех к ней стремиться»* (муж., доц., 60–65 лет, региональный классический университет). Предлагалось по крайней мере сократить число индикаторов оценки и выстроить между ними логические связи. *«Система показателей не всегда обоснована с точки зрения достижения результата. Должно быть меньше показателей визуального плана и больше оценивающих глубинные процессы, стабильность научных коллективов и эффективность их работы»* (муж., проф., 55–60 лет, столичный технический университет).

В этом же поколении больше отмечался тот факт, что ориентация на зарубежные базы данных приводит к недостаточному развитию собственных научных журналов. *«Я за поддержку российских журналов – необходимо наиболее крупные из них издавать в переводных версиях; поддерживать отечественные журналы и публиковать статьи уже в них»* (жен., проф., 55–60 лет, столичный технический университет).

Наконец, информанты старшего поколения отмечали появившиеся диспропорции между научной работой и преподаванием в пользу первого. Вероятно, среди них было больше преподавателей, недостаточно включённых в научную работу. *«Вымывает из университетов тех, кто умеет препода-*

вать, но они не умеют исследовать, и проблема в том, что такие тоже нужны. Но механизмы выстраиваются так, что эти люди вымываются» (муж., рук. подразд., 51–55 лет, столичный технический университет).

Для молодого поколения характерна как критика навязанной системы показателей, так и высокая приспособляемость к ней. *«Из нас делают станок по производству шедевров. Происходит формализация науки. Но кнутом и рублём людей не заставит делать открытия. Это происходит иначе. Нужно возвращать своих. Они пропитаются духом университета и сделают больше, чем должны делать по должностной инструкции»* (муж., доц., зав. лабораторией, 35–40 лет, столичный технический университет). *«Из-за строгих требований цитирование приобретает гротескные формы, когда специально создают оплачиваемую Scopus’овскую конференцию, пишут статьи, ссылаются друг на друга по десять раз, повышая Индекс Хирша»* (муж., доц., 35–40 лет, столичный технический университет).

Молодёжь не боялась критиковать руководство университетов: *«Руководство, выполняя свои же требования, аккуратно влезает в наши научные проекты и приписывается в статьи. Смотрю на показатели руководителей – уникальные люди, всё-то они успевают! Но коллектив знает, что ничего (или почти ничего) они не делали и воспользовались властным ресурсом»* (муж., м. н. с., до 30 лет, столичный технический университет).

Это контрастирует со страхом некоторых представителей среднего поколения, связанным с риском увольнения и иными санкциями. *«Возрастает наша трудовая уязвимость, мы перестаём понимать, что от нас ожидают. Какие-то критерии кажутся непродуманными и непонятными, что снижает мотивацию и общую удовлетворённость трудом»* (муж., доц., 45–50 лет, столичный технический университет). *«Нас много, а статей мало. Вместо увеличения*

*количества статей легче убрать “лишних” работников. Это висит над нами дамокловым мечом и пугает»* (жен., зав. лабораторией, 45–50 лет, региональный классический университет).

Соответственно, информанты указывали на необходимость создавать стимулы, а не делать акцент на санкциях (увольнение вследствие несоответствия квалификационным требованиям). *«Не нужно сообщать преподавателям, что мы всех выгоним и денег не дадим, если не сделаете сто статей в год. Мы не глиняные горшки делаем! Нельзя применять к нам чисто количественные показатели. <...> Тот творец, кто создаёт картину, а не тот, кто её продаёт и деньги считает»* (жен., зав. каф., 40–45 лет, столичный технический университет).

### Выводы

Проведённое исследование показало, что есть области, где представители всех поколений были единодушны в своих оценках, и сферы, где молодое поколение выделяется по своим взглядам. Похожие мнения были высказаны в отношении принципов распределения финансирования, практиковавшихся в университетах – участниках Проекта 5-100. Информанты посчитали излишними расходы на административный персонал, пиар университетов, а также на приглашение зарубежных специалистов с целью выполнения показателей по публикационной активности. К недостаточным расходам на обновление приборной базы и оборудования оказались наиболее чувствительны молодые исследователи. Если университет не может обеспечить молодому учёному необходимый уровень материального-технического оснащения и инфраструктуру, то рискует потерять конкурентоспособного специалиста. Молодые исследователи более мобильны, и всё меньшее их число делает карьеру в парадигме инбридов.

Молодые респонденты также продемонстрировали лучшую приспособляемость к количественным показателям оценки на-

учной работы, при этом замечая все негативные побочные эффекты, которые из неё вытекают. Они стали получать специальную поддержку с середины 2000-х гг., когда появились федеральные программы, направленные на формирование и активизацию научно-исследовательского потенциала работников университетов, закрепление в науке молодёжи, а также на привлечение иностранных исследователей и преподавателей. Включившись в академическую сферу на этой волне внимания государства к молодёжи, молодые учёные с самого начала карьеры усвоили правила работы, предполагавшие оценку по формальным (наукометрическим) показателям. В целом у них меньше страха смены работы и даже карьеры, и поэтому отношение к новым требованиям результативности спокойнее, чем у других поколений учёных, заставших иные принципы оценки качества работы.

Зрелое поколение, имеющее сформировавшийся стереотип трудовой деятельности и стандартов научной этики, тяжелее включилось в реализацию инициатив Проекта 5-100. Однако среди него выделились специалисты с высокими показателями научно-исследовательской деятельности, способные аккумулировать вокруг себя других исследователей и использовать научные результаты в образовательном процессе. Они смогли стать основателями и лидерами новых научных направлений и исследовательских лабораторий. Для них наука – скорее «образ жизни», чем ограниченный по времени «проект». Считаем, что такие учёные продолжают исследования на высоком уровне даже в случае снижения или прекращения специальной поддержки от государства.

В старшем поколении отношение к Проекту 5-100 оказалось скептическим. Типичный представитель данного поколения, как правило, достиг оптимального для себя уровня карьеры, имеет учёную степень кандидата или доктора наук, желаемую должность и высокий статус. В большинстве случаев он не стремится к дальнейшему карьерному

росту и повышению социального статуса. Федеральные программы или отдельные внутривузовские инициативы могут восприниматься им как угроза стабильности. В этой возрастной категории также могут быть те, кто готов перестраиваться под новые условия научной работы.

Таким образом, при реализации проектов, нацеленных в том числе на привлечение и удержание в университетах молодых исследователей, важно иметь в виду, что у них больше альтернатив и меньше лояльности к конкретной организации. Они острее реагируют на несправедливые действия администрации и высказывают к ним своё отношение. Между тем без применения альтернативных систем организации работы среди молодого поколения высок риск появления «приспособленцев» к формальной отчётности, которая отнюдь не является мерилom высокого качества работы.

### Литература

1. Дежина И.Г. «Выбор победителей» в современной научной политике России // Вопросы государственного и муниципального управления. 2021. № 3. С. 53–74. URL: [https://vgmu.hse.ru/data/2021/09/24/1472651079/PAI\\_3-2021\(3\).pdf](https://vgmu.hse.ru/data/2021/09/24/1472651079/PAI_3-2021(3).pdf) (дата обращения: 11.02.2022).
2. Жарова Е. Н., Агамирова Е. В. Мониторинг инструментов финансовой поддержки молодых исследователей в России // Управление наукой и наукометрия. 2020. Т. 15. № 3. С. 356–409. DOI: <https://doi.org/10.33873/2686-6706.2020.15-3.356-409>
3. Душина С., Николаенко Г., Евсикова Е. Время работать в России? Молодые учёные в условиях институциональных изменений // Социология науки и технологий. 2016. Т. 7. № 3. С. 29–50. URL: [http://sst.nw.ru/wp-content/uploads/2017/02/2016\\_god\\_3\\_vypusk.pdf](http://sst.nw.ru/wp-content/uploads/2017/02/2016_god_3_vypusk.pdf) (дата обращения: 11.02.2022).
4. Душина С., Ащеулова Н. Международные лаборатории: шанс сохранить науку в России (по материалам интервью с инсайдерами) // Управление наукой и наукометрия. 2014. № 16. С. 119–138. URL: [https://sie-journal.ru/mezhdunarodnyie-laboratorii-shans-sohranit-nauku-v-rossii-\(po-materialam-intervyu-s-insajderami\)](https://sie-journal.ru/mezhdunarodnyie-laboratorii-shans-sohranit-nauku-v-rossii-(po-materialam-intervyu-s-insajderami)) (дата обращения: 11.02.2022).



5. *Земнухова Л.В.* “Мегагранты”: как управляются международные лаборатории // Проблемы деятельности учёного и научных коллективов. 2017. № 3(33). С. 114–125. URL: [http://ihst.nw.ru/Files/Book/Problem/Problem\\_2017.pdf](http://ihst.nw.ru/Files/Book/Problem/Problem_2017.pdf) (дата обращения: 11.02.2022).
6. *Попова Н.В., Осипчукова Е.В.* Роль молодёжи в реализации национального проекта «Наука»: региональный аспект // ЦИТИСЭ: Центр инновационных технологий и социальной экспертизы. 2021. № 3 (29). С. 149–165. DOI: <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2021.3.13>
7. *Долженко Р.А., Картилянский В.А., Хади Р.А., Диденко А.С.* Мотивация молодых учёных к научно-исследовательской деятельности в российских региональных вузах // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 9. С. 122–153. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-9-122-153>
8. *Turko T., Bakhturin G., Bagan V., Poloskov S., Gudym D.* Influence of the program “5-top 100” on the publication activity of Russian universities // *Scientometrics*. 2016. No. 109. P. 769–782. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11192-016-2060-9>
9. *Poldin O., Matveeva N., Sterligov I., Yudkevich M.* Publication Activities of Russian Universities: The Effects of Project 5-100 // *Educational Studies Moscow*. 2017. No. 2. P. 10–35. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-2-10-35>
10. *Guskov A.E.* Boosting research productivity in top Russian universities: The circumstances of breakthrough // *Scientometrics*. 2018. No. 117. P. 1053–1080. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11192-018-2890-8>
11. *Agasisti T., Abalmasova E., Shibanova E., Egorov A.* The causal impact of performance-based funding on universities performance: Quasi-experimental evidence from Russian Higher Education. Basic Research Program Working Papers. Economics. WP BRP 221/EC/2019/ NRU Higher School of Economics, 2019. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/335362757.pdf> (дата обращения: 11.02.2022).
12. *Agasisti T., Shibanova E., Platonova D., Lisyutkin M.* The Russian Excellence Initiative for higher education: A nonparametric evaluation of short-term results. // *International Transactions in Operational Research*. 2020. Vol. 27. No. 4. P. 1911–1929. DOI: <https://doi.org/10.1111/itor.12742>
13. *Matveeva N., Ferligoj A.* Scientific collaboration in Russian universities before and after the excellence initiative Project 5-100 // *Scientometrics*. 2020. No. 124. P. 2383–2407. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03602-6>
14. *Lovakov F., Panova F., Sterligov I., Yudkevich M.* Does government support of a few leading universities have a broader impact on the higher education system? Evaluation of the Russian University Excellence Initiative // *Research Evaluation*. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1093/reseval/rvab006>
15. *Другова Е.А., Плешкевич И.Б., Климова Т.В.* Трансформация кадровой политики российских университетов – участников Проекта 5-100: кейс НИЯУ МИФИ // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 6. С. 9–26. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-6-9-26>
16. *Ефимова Г.З., Сорокин А.Н., Грибовский М.В.* Идеальный педагог высшей школы: личностные качества и социально-профессиональные компетенции // *Образование и наука*. 2021. Т. 23. № 1. С. 202–230. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-1-202-230>
17. *Ефимова Г.З.* Обособленный творец или командный игрок: индивидуальные и коллективные стратегии научно-исследовательской деятельности // *Социология науки и технологий*. 2021. № 3. С. 128–151. DOI: <https://doi.org/10.24412/2079-0910-2021-3-128-151>
18. *Ключарев Г.А., Неверов А.В.* Проект «5-100»: некоторые промежуточные итоги // *Вестник РУДН. Серия: Социология*. 2018. Т. 18. № 1. С. 100–116. DOI: <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2018-18-1-100-116>
19. *Дежина И.Г.* Научная политика в ведущих российских университетах: эффекты «нового менеджериализма» // *Университетское управление: практика и анализ*. 2020. Т. 24. № 3. С. 13–26. DOI: <https://doi.org/10.15826/упра.2020.03.023>
20. *Трубникова Е.И.* Проект 5-100: взгляд через призму теории институциональной коррупции // *Мир России*. 2020. Т. 29. № 2. С. 72–91 DOI: <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2020-29-2-72-91>
21. *Chirikov I.* Does Conflict of Interest Distort Global University Rankings? UC Berkeley: Center for Studies in Higher Education, 2021. URL: <https://escholarship.org/uc/item/8hk672nh> (дата обращения: 11.02.2022).



**Благодарности.** Исследование проведено в рамках гранта РФФИ №19-18-00485 «Человеческое измерение трансформационных процессов в российских университетах: исторический опыт, тенденции и ответы на вызовы современности».

Авторы выражают благодарность Соколкину А.Н. (Тюменский государственный

университет) и Грибовскому М.В. (Томский государственный университет, Тюменский государственный университет) за содействие в организации и проведении серии полуструктурированных интервью.

Статья поступила в редакцию 02.12.21

Принята к публикации 11.02.22

### References

1. Dezhina, I.G. (2021). Picking Winners in Modern Russian Science Policy. *Voprosy gosudarstvennogo i munitsipal'nogo upravleniya = Public Administration Issues*. No. 3, pp. 53-74. Available at: [https://vgmu.hse.ru/data/2021/09/24/1472651079/PAI\\_3-2021\(3\).pdf](https://vgmu.hse.ru/data/2021/09/24/1472651079/PAI_3-2021(3).pdf) (accessed 11.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
2. Zharova, E.N., Agamirova, E.V. (2020). Monitoring the Tools of Financial Support Available to Young Researchers in Russia. *Upravlenie naukoj i naukometriya = Science Governance and Scientometrics*. Vol. 15, no. 3, pp. 356-409, doi: <https://doi.org/10.33873/2686-6706.2020.15-3.356-409> (In Russ., abstract in Eng.).
3. Dushina, S., Nikolaenko, G., Evsikova, E. (2016). Time to Work in Russia? Young Scientists in Terms of Institutional Changes. *Sotsiologiya nauki i tekhnologii = Sociology of Science and Technology*. Vol. 7, no 3, pp. 29-50. Available at: [http://sst.nw.ru/wp-content/uploads/2017/02/2016\\_god\\_3\\_vypusk.pdf](http://sst.nw.ru/wp-content/uploads/2017/02/2016_god_3_vypusk.pdf) (accessed 11.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
4. Dushina, S., Ashcheulova, N. (2014). International Laboratories: An Attempt to Save Russian Science (Based on the Interviews with Insiders). *Upravlenie naukoj i naukometriya = Science Governance and Scientometrics*. Vol. 16, pp. 119-138. Available at: [https://sie-journal.ru/mezhdunarodnyie-laboratorii-shans-sohranit-nauku-v-rossii-\(po-materialam-intervyu-s-insajderami\)](https://sie-journal.ru/mezhdunarodnyie-laboratorii-shans-sohranit-nauku-v-rossii-(po-materialam-intervyu-s-insajderami)) (accessed 11.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
5. Zemnukhova, L.V. (2017). "Megagrants": How to Rule an International Laboratory. *Problemy deyatel'nosti uchenogo i nauchnykh kollektivov = Problems of Scientists and Scientific Groups Activities*. Vol. 3 (33), pp. 114-125. Available at: [http://ihst.nw.ru/Files/Book/Problem/Problem\\_2017.pdf](http://ihst.nw.ru/Files/Book/Problem/Problem_2017.pdf) (accessed 11.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
6. Popova, N.V., Osipchukova, E.V. (2021). Role of Youth in Implementation of the National Project "Science": Regional Aspect. *Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy i sotsial'noy ekspertizy = CITISE*. No. 3(29), pp. 149-165, doi: <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2021.3.13> (In Russ., abstract in Eng.).
7. Dolzhenko, R.A., Karpilianskii, V.A., Hady, R.A., Didenko, A.S. (2019) Young Scientists' Motivation for the Research Activity in Russian Regional Universities. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. No. 9 (21), pp. 122-153, doi: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-9-122-153> (In Russ., abstract in Eng.).
8. Turko, T., Bakhturin, G., Bagan, V., Poloskov, S., Gudym, D. (2016). Influence of the Program "5-top 100" on the Publication Activity of Russian Universities. *Scientometrics*. No. 109, pp. 769-782, doi: <https://doi.org/10.1007/s11192-016-2060-9>
9. Poldin, O., Matveeva, N., Sterligov, I., Yudkevich, M. (2017). Publication Activities of Russian Universities: The Effects of Project 5-100. *Educational Studies Moscow*. No. 2, pp. 10-35, doi: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-2-10-35>
10. Guskov, A.E. (2018). Boosting Research Productivity in Top Russian Universities: The Circumstances of Breakthrough. *Scientometrics*. No. 117, pp. 1053-1080, doi: <https://doi.org/10.1007/s11192-018-2890-8>
11. Agasisti, T., Abalmasova, E., Shibanova, E., Egorov, A. (2019). The Causal Impact of Performance-Based Funding on Universities Performance: Quasi-Experimental Evidence from Rus-

- sian Higher Education. Basic Research Program Working Papers. Economics. WP BRP 221/EC/2019/ NRU Higher School of Economics. Available at: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/335362757.pdf> (accessed 11.02.2022).
12. Agasisti, T., Shibanova, E., Platonova, D., Lisyutkin, M. (2020). The Russian Excellence Initiative for Higher Education: A Nonparametric Evaluation of Short-Term Results. *International Transactions in Operational Research*. Vol. 27, no. 4, pp. 1911-1929, doi: <https://doi.org/10.1111/itor.12742>
  13. Matveeva, N., Ferligoj, A. (2020). Scientific Collaboration in Russian Universities Before and After the Excellence Initiative Project 5-100. *Scientometrics*. No. 124, pp. 2383-2407, doi: <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03602-6>
  14. Lovakov, F., Panova, F., Sterligov, I., Yudkevich, M. (2021). Does Government Support of a Few Leading Universities Have a Broader Impact on the Higher Education System? Evaluation of the Russian University Excellence Initiative. *Research Evaluation*, doi: <https://doi.org/10.1093/reseval/rvab006>
  15. Drugova, E.A., Pleshkevich, I.B., Klimova, T.V. (2021). Transformation of the Personnel Policy of Russian Universities Participating in Project 5-100: The Case of National Research Nuclear University MEPhI. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 6, pp. 9-26, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-6-9-26> (In Russ., abstract in Eng.).
  16. Efimova, G.Z., Sorokin, A.N., Gribovskiy, M.V. (2021). Ideal Teacher of Higher School: Personal Qualities and Socio-Professional Competencies. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. Vol. 23, no. 1, pp. 202-230, doi: 10.17853/1994-5639-2021-1-202-230 (In Russ., abstract in Eng.).
  17. Efimova, G.Z. (2021). Individual Contributor or Team Player: Individual and Collective Research Strategies. *Sotsiologiya nauki i tekhnologii = Sociology of Science and Technology*. No. 3, pp. 128-151, doi: 10.24412/2079-0910-2021-3-128-151 (In Russ., abstract in Eng.).
  18. Kliucharev, G.A., Neverov, A.V. (2018). Project "5-100": Some Interim Results. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Sotsiologiya = RUDN Journal of Sociology*. Vol. 18, no. 1, pp. 100-116, doi: 10.22363/2313-2272-2018-18-1-100-116 (In Russ., abstract in Eng.).
  19. Dezhina, I.G. (2020). Research Policy in Leading Russian Universities: Effects of 'New Managerialism'. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 24, no. 3, pp. 13-26, doi: <https://doi.org/10.15826/umpa.2020.03.023> (In Russ., abstract in Eng.).
  20. Trubnikova, E. (2020). Project 5-100: A View Through the Prism of the Theory of Institutional Corruption. *Mir Rossii = Universe of Russia*. Vol. 29, no. 2, pp. 72-91, doi: 10.17323/1811-038X-2020-29-2-72-91 (In Russ., abstract in Eng.).
  21. Chirikov, I. (2021). *Does Conflict of Interest Distort Global University Rankings?* UC Berkeley: Center for Studies in Higher Education. Available at: <https://escholarship.org/uc/item/8hk672nh> (accessed: 11.02.2022).

**Acknowledgement.** The study was supported by the grant from the Russian Science Foundation No. 19-18-00485, "The Human Dimension of the Transformation Processes of Russian Universities: Historical Experience, Trends and Responses to the Contemporary Challenges".

The authors express their gratitude to Sorokin A.N. (University of Tyumen) and Gribovsky M.V. (Tomsk State University, University of Tyumen) for assistance in organizing and conducting a series of semi-structured interviews.

*The paper was submitted 02.12.21  
Accepted for publication 11.02.22*

## **Проблемы и риски цифровизации высшего образования**

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-22-3-40-57

**Пашков Михаил Владимирович** – канд. филос. наук, доцент, [mihailpashkov@yandex.ru](mailto:mihailpashkov@yandex.ru)

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

Адрес: 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7/9

**Пашкова Валерия Михайловна** – PhD в области социальных и политических наук, канд. экон. наук, преподаватель, [valeria.pashkova@vu.edu.au](mailto:valeria.pashkova@vu.edu.au)

Виктория Университет Сиднея, Сидней, Австралия

Адрес: 160 Сассекс-стрит, Сидней, Новый Южный Уэльс, Австралия, 2000

***Аннотация.** Статья посвящена критическому анализу воздействия цифровых технологий на высшее образование. Авторы рассматривают цифровизацию высшего образования во взаимосвязи с более широкой социокультурной и политико-экономической проблематикой: глобализацией, коммерциализацией, социо-экономическим неравенством и этическими аспектами применения технологий. Такой подход позволяет показать, что ускоренная цифровизация во время пандемии, во-первых, активизировала существующие в высшем образовании точки напряжённости и проблемные тенденции: «макдональдизацию» образования, менеджериализм в управлении вузами, потребительское отношение к обучению, формирование элитарной модели образования и пр.; во-вторых, создала новые риски, связанные с влиянием глобальных технологических корпораций, с онлайн-формами коммодификации обучения, цифровым барьером как фактором образовательного неравенства и новыми этическими проблемами. Если эти риски своевременно не учесть, это может поставить под угрозу творческую самоорганизацию преподавателей и студентов, затруднить формирование разнообразных и ответственных практик использования цифровых технологий и сделать систему высшего образования менее сбалансированной и более зависимой от деятельности коммерческих технологических компаний. Для снижения этих рисков авторы рекомендуют академическому сообществу проявить внимание к тому, какими принципами и представлениями об образовательном процессе руководствуются разработчики цифровых образовательных технологий, а также занять проактивную позицию в отношении того, как должны функционировать цифровые образовательные технологии и какие педагогические и этические принципы должны лежать в их основании. Важно также поддержать развитие альтернативных моделей образовательных цифровых технологий, которые создавались бы в партнёрстве со всеми стейкхолдерами сферы высшего образования.*

***Ключевые слова:** высшее образование, цифровизация, цифровые технологии в образова-*

нии, глобализация образования, макдональдизация образования, коммерциализация образования, цифровой барьер, академическое мошенничество, цифровая онлайн-аналитика

**Для цитирования:** Пашков М.В., Пашкова В.М. Проблемы и риски цифровизации высшего образования // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 3. С. 40–57. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-22-3-40-57

## Problems and Risks of Digitalization in Higher Education

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-22-3-40-57

*Mikhail V. Pashkov* – Cand. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., mihailpashkov@yandex.ru

St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation

Address: 7/9 Universitetskaya emb., St. Petersburg, 199034, Russian Federation

*Valeria M. Pashkova* – PhD in Social & Political Thought, Cand. Sci. (Economics), Lecturer, valeria.pashkova@vu.edu.au

Victoria University Sydney, Sydney, Australia

Address: 160 Sussex str., Sydney NSW Australia 2000

**Abstract.** The article offers a critical analysis of the impact of digital technologies on higher education. The authors discuss digitalization of higher education in relation to broader sociocultural and political and economic challenges: globalization, commercialization, socio-economic inequality, and ethical issues of technology application. Using this approach, the authors demonstrate that first of all, the rapid digitalization of higher education during the pandemic has activated some of the existing tension points and problematic trends: ‘McDonaldization’ of education, managerialism in higher education governance, the consumerist attitude to learning, the development of the elite education model, etc. Secondly, digitalization has introduced new risks related to the growing influence of global technology companies, online modes of the commodification of learning, the digital divide as a factor of educational inequality, and new ethical challenges. If these risks are not timely addressed, it may jeopardize the creative self-organization of educators and students, hinder the development of diverse and ethically responsible practices of technology use, and further make the higher education system unbalanced and more dependent on commercial technology companies. To mitigate the risks, the authors recommend that the academic community scrutinize the educational principles and ideas that are currently guiding the development of educational digital technologies. Furthermore, the academic community should take a proactive stance on how these technologies should work, and which pedagogical and ethical principles should inform their design. It is likewise essential to support the development of alternative models of digital technologies for education to be designed in partnership with all stakeholders in higher education.

**Keywords:** digitalization of higher education, digital transformation, digital technologies in education, globalization of education, ‘McDonaldization’ of education, commercialization of education, digital divide, contract cheating, digital learning analytics

**Cite as:** Pashkov, M.V., Pashkova, V.M. (2022). Problems and Risks of Digitalization in Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 3, pp. 40–57, doi:10.31992/0869-3617-2022-31-3-40-57 (In Russ., abstract in Eng.).

### Введение

Пандемия коронавируса показала, насколько актуальной для образования стала его «цифровизация». Однако несмотря на то что цифровизации образования в России уделяется повышенное внимание, тем не менее существует относительно мало критических исследований данного явления и связанных с ним социокультурных рисков [1, с. 85]. Остановимся кратко на основных направлениях анализа цифровизации в русскоязычной литературе.

Первое направление публикаций посвящено рассмотрению конкретного опыта цифровизации образования в виде анализа единичных кейсов реализации проектов в этой сфере [2–4], описания существующих технологий и практических вопросов их внедрения [5], а также исследования цифровизации глазами участников образовательного процесса [6–8]. В этих публикациях цифровые технологии рассматриваются в основном как «нейтральный» инструмент, который сам по себе не является носителем каких-либо ценностных установок, выражением чьих-либо стратегических интересов или результатом действия каких-либо внешних социокультурных и экономических сил. Их ограниченность состоит в том, что они не ставят задачу дать системное представление о данном явлении и проанализировать его взаимосвязь с более широкой социокультурной и экономической проблематикой.

Второе направление публикаций можно обозначить как технопозитивизм. В отличие от первого направления его сторонники рассматривают цифровизацию образования на макроуровне [9–11], при этом полагая, что цифровые технологии безоговорочно способствуют прогрессу как индивидуума, так и общества в целом. В рамках этого подхода прогресс общества рассматривается с экономической точки зрения, а институт образования – как инструмент на службе у (цифровой) экономики. Его ограниченность, по нашему мнению, состоит в том, что он не позволяет критически осмыслить явление

цифровизации и оценить связанные с ним социокультурные риски. Сложно, например, оценить воздействие цифровизации на высшее образование как социальный институт, цели и задачи которого выходят далеко за пределы экономических функций и включают в себя воспитание, просвещение и научное познание.

Третье направление публикаций занимает критическую позицию по отношению к цифровизации высшего образования. В одних публикациях этот феномен рассматривается через призму заведомо негативных оценок, например, как «путь в неведомое», как «нарушение сложившегося образа жизни и действий» или как «большой риск, авантюра с заранее неизвестным результатом» [12], в других – взвешиваются аргументы «за» и «против» цифровизации и даже создаются списки связанных с ней угроз [13–15]. В основном критики цифровизации образования выделяют какую-то одну из проблем: воздействие образовательных цифровых технологий на моральные нормы и этику [16; 17], физическое и психологическое здоровье [18], когнитивное мышление и творческий потенциал личности [19] и пр. Публикации этого направления позволили начать широкую дискуссию о роли цифровых технологий в образовании. Однако и они, как нам представляется, не смогли осмыслить этот феномен как системное явление, на развёртывание которого влияют социокультурные и политико-экономические процессы и которое, в свою очередь, оказывает влияние на них.

Представленная статья ставит своей целью восполнить теоретико-методологический пробел вышеуказанных направлений и решить следующие задачи:

- рассмотреть цифровые технологии как поле воздействия интересов, ценностей и идейных влияний на сферу высшего образования;
- проанализировать, как цифровизация высшего образования связана с ключевыми социокультурными и политико-экономическими процессами и явлениями, которые



будут определять направление её развития в ближайшем будущем: глобализацией, коммерциализацией, социально-экономическим неравенством и этическими аспектами применения технологий;

- выявить точки напряжённости и риски, возникающие в результате развития и применения цифровых технологий в высшем образовании.

Для решения этих задач авторы статьи используют преимущества предлагаемого Н. Селвином и К. Фейсером критического социотехнологического подхода [20–22], который включает в себя следующие методологические требования:

- выйти за пределы утилитарного подхода к оценке цифровых технологий как средства достижения оптимизации и эффективности процесса обучения и рассмотреть вклад этих технологий в решение фундаментальных задач высшего образования;

- не рассматривать цифровые технологии как «чёрный ящик», устройство и функции которого якобы predeterminedены некоей универсальной логикой технического развития, а обратить внимание на то, какие заинтересованные группы влияют на разработку и внедрение технологий и как их конкурирующие интересы и приоритеты воздействуют на технологический дизайн;

- поставить вопрос о том, какие ценности, принципы и представления об обучении нашли своё отражение в дизайне доминирующих моделей цифровых технологий;

- вместо того чтобы рассуждать о потенциальных возможностях использования цифровых технологий в далёком будущем, уделить внимание проблемам, ограничениям и рискам, связанным с использованием технологий в настоящее время;

- рассматривать цифровые технологии в непосредственной взаимосвязи с социокультурным и политико-экономическим контекстом, в котором эти технологии разрабатываются и используются;

- обратить внимание на возможности создания технологических альтернатив до-

минирующим формам цифровых технологий, которые бы воплощали в себе принципы инклюзии, открытости и разнообразия.

Чтобы охарактеризовать контекстные условия развития цифровизации высшего образования, мы выявили ключевые социокультурные и политико-экономические процессы и явления, которые, по прогнозам исследователей, будут определять вектор развития цифровизации по крайней мере до конца 2020-х гг. [23], и сгруппировали их в четыре проблемные области, или поля: глобализация, коммерциализация, социально-экономическое неравенство и этические аспекты применения технологий.

*Проблемное поле 1: цифровизация и глобализация.* Одним из последствий глобализации для высшего образования является беспрецедентный рост студенческой международной *мобильности*. По оценкам ЮНЕСКО, в 2018 г. в мире было почти 5,6 млн студентов, обучающихся по программам высшего образования в стране, отличной от страны их проживания. С началом пандемии количество студентов, выехавших для обучения за рубеж в 2020/2021 учеб. году, сократилось на 59%. В то же время снижение физической международной мобильности студентов было частично скомпенсировано ростом виртуальной международной мобильности.<sup>1</sup>

Однако на практике реализация виртуальной мобильности столкнулась с проблемой обеспечения качества образования, особенно когда речь шла о трансграничном формате мобильности, ценность которого заключается в получении студентом опыта проживания и взаимодействия в социокультурном контексте другой страны [24]. Например, по данным австралийского национального исследования качества обуче-

<sup>1</sup> COVID-19: reopening and reimagining universities, survey on higher education through the UNESCO National Commissions. UNESCO. Paris. 2021. Catalogue number: 0000378174. P. 3. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378174> (дата обращения: 24.02.2022).

ния, иностранные студенты, обучающиеся по программам бакалавриата в формате виртуальной трансграничной мобильности в 2020 г., оценили качество своего обучения существенно ниже, чем иностранные студенты, обучающиеся онлайн, но находящиеся в Австралии. Особенно низкая оценка была дана «степени вовлечённости в обучение»: положительную оценку этому аспекту обучения дали только 42% студентов<sup>2</sup>. Участники европейской программы студенческой мобильности Erasmus+, которые были вынуждены перейти на виртуальный формат мобильности во время пандемии, отмечали отсутствие возможности получить новый социокультурный опыт, который бы им принесла физическая международная мобильность [24]. Что касается России, то аналитический доклад «Уроки «стресс-теста» о влиянии пандемии на состояние российских университетов характеризует иностранных студентов как «наиболее уязвимую группу» в период пандемии и отмечает недостаток дистанционных электронных программ, нацеленных на развитие виртуальной международной мобильности<sup>3</sup>. Таким образом, рассматривая цифровизацию образования в её взаимосвязи с глобализацией, можно обнаружить первую точку напряжённости: технологии делают возможным виртуальную трансграничную мобильность и в то же время сами по себе не гарантируют студентам качественного онлайн-обучения и получения ими не только академических знаний, но и социокультурного опыта и умений.

<sup>2</sup> 2020 SES International report. QILT: Quality indicators for learning and teaching. The Social Research Centre. Australia. 2021. P. 4. URL: [https://www.qilt.edu.au/surveys/student-experience-survey-\(ses\)](https://www.qilt.edu.au/surveys/student-experience-survey-(ses)) (дата обращения: 24.02.2022).

<sup>3</sup> Уроки «стресс-теста». Вузы в условиях пандемии и после неё: Аналитический доклад. Министерство науки и высшего образования РФ. Июнь 2020. С. 27. URL: [https://ftp.skolkovo.ru/web\\_team/School/2020/03072020\\_report.pdf](https://ftp.skolkovo.ru/web_team/School/2020/03072020_report.pdf) (дата обращения: 24.02.2022).

Другая точка напряжённости во взаимосвязи глобализации и цифровизации образования связана с тенденциями ко всё большей унификации и гомогенизации глобальной цифровой среды. К одному из проявлений такой унификации можно отнести, например, нарастающее неравенство языков во всемирной сети Интернет. Известно, что лидерство среди языков, используемых для создания контента в Интернете, принадлежит английскому языку: на его основе в 2021 г. было создано 62,1% всего контента. За ним следует русский язык (7,6%), а дальше с большим отрывом идут испанский, турецкий и фарси (3,8%, 3,8% и 3,5% соответственно). Остальные языки набрали долю менее 3%<sup>4</sup>. Примечательно, что если в период с 2011 по 2018 гг. доля английского языка по сравнению с другими языками снижалась (с 57,6% до 51,2% соответственно), то в период с 2019 по 2021 гг. она снова начала расти (с 54,0% до 63,6%)<sup>5</sup>.

В то же время по сравнению с предыдущими десятилетиями сегодня мы имеем дело не с одним глобальным и открытым пространством всемирной сети, в рамках которого можно говорить, хотя и с долей условности, о доминирующем языке и культуре, а с целым рядом закрытых информационных пространств, которые образуются вследствие развития проприетарных цифровых платформ, платных мобильных приложений, а также многоуровневых тарифных планов доступа в сеть Интернет [25]. К этому списку можно добавить и ограничения доступа, вводимые правительствами отдельных стран в попытке ограничить влияние глобальных сил на внутристрановые процессы. В результате становится меньше предпосылок для

<sup>4</sup> Number of internet users by language. Internet World Stats. 16 August 2021 URL: [https://w3techs.com/technologies/overview/content\\_language](https://w3techs.com/technologies/overview/content_language) (дата обращения: 24.02.2022).

<sup>5</sup> Historical yearly trends in the usage statistics of content languages for websites. Internet World Stats. 07 December 2021 URL: [https://w3techs.com/technologies/history\\_overview/content\\_language/ms/y](https://w3techs.com/technologies/history_overview/content_language/ms/y) (дата обращения: 24.02.2022).

диалога между обособленными информационными, культурными и образовательными пространствами, из которых состоит современная Всемирная сеть, а, стало быть, и для равноправного обмена между ними знаниями, педагогическими и учебными практиками и образовательным опытом.

Остановимся подробнее на явлении *платформизации*, которое связано с развитием цифровых платформ как доминирующей экономической и инфраструктурной модели современной глобальной цифровой среды и проникновением принципов организации платформ в другие сферы деятельности: экономику, политику и культуру [26; 27]. Цифровые платформы представляют собой вертикально интегрированные онлайн-экосистемы, которые построены на анализе больших данных, алгоритмах персонализированной выдачи контента и цифровой коммуникации в реальном времени. В образовании процесс платформизации проявился в проникновении цифровых проприетарных (платных и закрытых) платформ и сопутствующих цифровых продуктов в процесс обучения и управления образовательными процессами. Пандемия способствовала развитию этого процесса через выход на глобальный рынок новых образовательных онлайн-платформ, в особенности из Китая и Индии, консолидацию существующих платформ посредством сделок слияний и поглощений и обрастание платформ сетью более мелких мобильных приложений для обучения. Выросла и роль глобальных издательских корпораций, которые продают образовательным организациям не просто цифровые платформы, а готовые онлайн-курсы «под ключ», чтобы те реализовывали их своим студентам. В последнее время данные корпорации целенаправленно разрабатывают стратегии превращения всех аспектов процесса обучения в стандартизированные онлайн-продукты (электронные учебники, проверочные задания, кейсы для обсуждения, лекционные материалы и т. д.), ценность которых можно выразить в денежном эквиваленте [28]. Важно подчеркнуть и то, что речь

идёт не о единичных образовательных технологических компаниях, а о взаимосвязанной EdTech-индустрии, состоящей из глобальных технологических компаний, почти все из которых имеют подразделения, специализирующиеся на сфере образования. Как показывают Н. Селвин и Л. Кастанеда [29], EdTech-индустрия занимает активную позицию по продвижению новых инновационных идеалов образования (цифровой бейдж, «умный кампус», персонализированное обучение), что, однако, может иметь и прагматическую цель повлиять на направление развития образования и расширить таким образом поле своей коммерческой деятельности.

Платформизацию можно рассматривать как одно из современных проявлений «макдональдизации образования» (*‘McDonaldization’ of education*). Термин *«макдональдизация»* впервые был использован американским социологом Дж. Ритцером для описания развития социальных институтов как процесса формальной рационализации, постоянного увеличения калькулируемости и контроля за поведением индивидов [30, с. 31]. Нельзя не согласиться с А.П. Никитиным, что макдональдизация высшего образования – это процесс превращения образования в предмет потребления и формирования новой стратегии управления высшей школой, которая в качестве образца ориентирована на модель управления крупной корпорацией [31], а в современных условиях, можно добавить, и на модель функционирования цифровых платформ. Ещё более значимые последствия макдональдизации высшего образования обнаруживаются, если в качестве методологической базы исследования этого процесса использовать неинституциональный подход, который рассматривает образование как социальный институт, «реализующий все формы вторичной социализации» и передающий обучающимся «программы, налагаемые обществом на поведение индивидов» [1, с. 86]. С этой позиции становится ясно, что если разработка содержания, структуры и методики преподавания учебных курсов будет двигать-

ся в сторону унификации и будет перепоручена сторонним акторам (глобальным издательским и образовательным корпорациям и – опосредованно – алгоритмам и моделям работы цифровых платформ), то они смогут воздействовать на социализацию студентов и формирование их ценностей, норм, образа мышления и профессиональных навыков.

Сказанное свидетельствует о том, что Всемирная сеть как одна из форм глобализации образования далеко не бесконечна, не интернациональна и не так разнообразна, как может показаться на первый взгляд: она простирается лишь настолько, насколько у преподавателей и студентов есть доступ к разнообразным информационным ресурсам, а также навыки и способности их находить, понимать и критически интерпретировать за пределами влияния алгоритмов работы и ограничений проприетарных цифровых платформ. Ещё одна зона напряжённости, которая имеет непосредственное отношение не только к глобализации, но и связана с коммерциализацией, возникает между влиянием глобальных цифровых платформ на образовательные системы большинства стран мира, с одной стороны, и сохранением автономии отдельных государств, университетов и преподавателей в вопросах образования и их способности поддерживать разнообразие, самобытность и уникальность содержания, методов и форм обучения – с другой.

**Проблемное поле 2: цифровизация и коммерциализация.** Коммерциализацию образования можно определить как многоплановый процесс, включающий трансформацию образовательной сферы в соответствии с логикой рыночных отношений и ведения бизнеса. Одним из частных проявлений этого процесса является распространение платной формы обучения. Так, в России в 2020 г. более половины студентов обучались на платной основе<sup>6</sup>. Коммерциализация высше-

го образования имеет более глубокие корни, чем цифровизация, тем не менее последняя способствует развитию новых форм коммерциализации обучения и усилению конкуренции в образовательном секторе, например, посредством онлайн-маркетинга, создания частных EdTech-корпораций, а также появления мировых рейтингов университетов, которые позволяют сравнивать университеты между собой через веб-сайт, как если бы речь шла о потребительском выборе и конкурирующих коммерческих продуктах.

Сторонники коммерциализации образования отмечают, что рыночные условия оказывают благоприятное влияние на сферу образования, так как мобилизуют образовательные организации на внедрение инноваций, эффективное использование ресурсов, создание более благоприятных условий для обучения студентов и принятие во внимание их обратной связи [32]. Однако при этом следует иметь в виду и те последствия, с которыми могут столкнуться участники сферы образования (студенты, преподаватели, менеджеры, разработчики цифровых технологий и т. д.), если рыночная логика будет определять ориентиры развития высшего образования и её цифровизации. Прежде всего, это создаст условия для преобразования ролей студентов и преподавателей по принципу коммерческой модели «потребитель – поставщик услуг», что может ослабить их внутреннюю мотивацию к преподаванию и обучению и затруднить развитие отношений сотрудничества между ними.

Известно, что «потребительское» отношение к образованию, которое активно продвигается идеологией консьюмеризма, выражается в восприятии образования как услуги, за которую студенты платят и поэтому имеют право предъявлять требования и претензии, если она не соответствует их субъективным ожиданиям. И хотя в литературе нет консенсуса относительно того, в какой мере студен-

<sup>6</sup> Мамонтова Е. Знания в приоритете // Российская газета – Спецвыпуск. № 129 (8480). 2021. 14 июня. URL: [https://rg.ru/2021/06/15/kolichestvo-rossiian-s-vysshim-obrazovaniem-](https://rg.ru/2021/06/15/kolichestvo-rossiian-s-vysshim-obrazovaniem)

[prevysilo-31-procent.html](https://prevysilo-31-procent.html) (дата обращения: 24.02.2022).

ты интернализировали представление о себе как о «потребителях» образования [33; 34], тем не менее исследования показывают, что когда такое представление начинает доминировать в мировоззрении студентов, то это приводит к негативным последствиям. Академические результаты и удовлетворённость от процесса обучения снижаются [35], студенты стремятся быстрее окупить свои вложения в образование, как если бы это была финансовая инвестиция [36]. В результате происходит отчуждение студентов от академического сообщества. Они начинают позиционировать себя как внешние выгодоприобретатели образования, а не партнёры в образовательном процессе [37]. Существует риск, что в поведении студентов в рамках онлайн-обучения могут появиться стратегии, характерные для онлайн-потребления товаров, услуг и культурных продуктов. Об этом может свидетельствовать, например, требование студентов к образовательной организации во время перехода на онлайн-обучение из-за пандемии предоставить им скидку на оплату обучения, так как дистанционная электронная форма обучения, по их мнению, не оправдывала тех денег, которые они платили по контракту [38].

Что касается преподавателей, то цифровизация создаёт риск изменения мировоззренческих основ преподавательской деятельности, так как преподаватели становятся интересны в основном как производители онлайн-курсов, которые в дальнейшем могут воспроизводиться без самих преподавателей или с их минимальным участием. В то же время для обеспечения качественного обучения любой курс нуждается в квалифицированном преподавательском сопровождении и обратной связи со студентами. В условиях коммерциализации образования именно эти функции часто рассматриваются образовательными организациями как источники экономии, которую можно извлечь из онлайн-формата обучения: затраты на них минимизируются, а сами функции перепоручаются онлайн-тьюторам, занятым на контрактной основе. В результате возникает и риск роста разобщён-

сти преподавателей, которые превращаются в «атомизированных субъектов», не связанных в живое академическое сообщество и тем самым лишённых возможности обсуждать и создавать общие смыслы, цели и стандарты образовательной деятельности вместе со своими коллегами [39, с. 293]. В целом в условиях совместного воздействия коммерциализации и цифровизации на высшее образование преподаватели становятся более уязвимым контингентом. Их легче заменить, их найм ставится в прямую зависимость от наличия спроса на их курсы, а их деятельность всё более регламентируется и стандартизируется, в то время как административная нагрузка возрастает.

Одновременная коммерциализация и цифровизация образования создают условия для расширения менеджерского контроля за различными сторонами научно-педагогической и учебной деятельности. Этот процесс можно описать термином «менеджеризм», который Р. Дим определяет как принятие структурами общественного сектора тех организационных форм и технологий, управленческих практик и ценностей, которые существуют в секторе частного предпринимательства [40]. При таком раскладе менеджеры образовательных организаций приобретают право решающего голоса и способность контролировать ход, организацию и даже методику образовательного процесса, что значительно проще делать, используя цифровые технологии. Опрос преподавателей в разных странах мира показал, что в период пандемии менеджеры взяли на себя принятие решений по организации онлайн-обучения и не привлекали преподавателей к обсуждению этих вопросов<sup>7</sup>.

Наконец, обратимся к новыми акторам сферы образования, представленным коммерческими EdTech- и ИТ-корпорациями. В сегодняшнем мире цифрового обучения компьютерные инженеры, программисты и

<sup>7</sup> The state of higher education: One year into the COVID-19 pandemic. OECD Publishing. OECD. July 2021. P. 16, doi: <https://doi.org/10.1787/83c41957-en>



аналитики данных, создающие коммерческое программное обеспечение для образования, порой оказывают куда большее влияние на образовательный процесс, чем сами преподаватели. Они имеют возможность определять те ценности, принципы и метрики, которые будут заложены в логику образовательных технологий. Так, К. Джонс [41] указывает на то, что многие технологии, которые широко применяются в образовании, изначально были разработаны для коммерческих целей, и, соответственно, не учитывали специфику педагогических практик и отношений. Н. Селвин [20] обращает внимание на то, что цифровые технологии основываются на ряде принципов, которые изначально не присущи образовательной среде: интенсификация конкуренции среди пользователей, даже если создаётся видимость кооперации между ними, гипериндивидуализированное мировоззрение, высокая неформальность взаимодействий и сопутствующие этому неопределённость и фрагментарность образовательного опыта. Нельзя не учитывать и стремление компаний на основе «бесшовной интеграции» максимизировать количество пользователей, привязать их к своей платформе и получить возможность поставить под контроль потоки пользовательских данных [42]. Применяя алгоритмы искусственного интеллекта и больших данных в образовании, разработчики, как правило, руководствуются бихевиористским подходом, который рассматривает студентов как иррациональных индивидуумов, чьи поведенческие привычки подлежат измерению компьютерными алгоритмами и модифицированию через стимулы и «подталкивание» (nudging) к оптимальным действиям для достижения заданных результатов [43]. В результате складывается представление о студентах как о «продуктах» действия компьютерных алгоритмов.

*Проблемное поле 3: цифровизация и социально-экономическое неравенство.* В данном разделе мы попытаемся выяснить, помогают ли цифровые инновации в образовании преодолеть социально-экономическое

неравенство в обществе или они непреднамеренно усугубляют его?

С одной стороны, инновации расширили доступ к образовательным ресурсам широких групп населения. Бесплатно или за сравнительно небольшую плату стали доступны тысячи массовых открытых онлайн-курсов (МООС), а также многие онлайн-курсы ведущих вузов, благодаря чему обучение стало потенциально возможным для проживающих в отдалённых областях, имеющих невысокий доход или планирующих совмещать обучение с работой, уходом за детьми и другой деятельностью.

С другой стороны, доступ, способность и мотивация использовать ИКТ в образовательных целях сами по себе распределены в обществе неравномерно, так как, например, в 2020 г. только 27% россиян обладали высоким уровнем цифровой грамотности<sup>8</sup>. Как свидетельствует теория цифрового разрыва, сами по себе ИКТ не являются проводником более равного и справедливого распределения образовательных возможностей в обществе, и далеко не все группы населения получают преимущества от их распространения в равной мере. Даже студенты российских вузов, имея в 2017 г. в среднем более высокий уровень цифровой грамотности, чем остальные группы населения, тем не менее не владели в достаточной степени углублёнными цифровыми компетенциями.<sup>9</sup>

Требуется также учитывать влияние цифрового разрыва и на возможности преподавателей. Не все из них обладают цифровыми навыками и ресурсами, чтобы использовать весь потенциал технологий в процессе пре-

<sup>8</sup> Цифровая грамотность россиян: исследование 2020 // НАФИ: Аналитический центр. 2020. 10 апреля. URL: <https://nafi.ru/analytics/tsifrovaya-gramotnost-rossiyan-issledovanie-2020/> (дата обращения: 24.02.2022).

<sup>9</sup> Образование в цифрах. Краткий статистический сборник. М.: НИУ ВШЭ, 2019. С. 81–93. URL: <https://www.hse.ru/primarydata/oc2019> (дата обращения: 24.02.2022).

подавания и делать информированный выбор в пользу технологий, наиболее подходящих для их контекста. По данным доклада ОЭСР, в период вынужденного перехода на онлайн-обучение все страны испытывали нехватку преподавателей, подготовленных к ведению курсов в онлайн-формате<sup>10</sup>. В России большинство преподавателей (60%) отметили у себя недостаток технических навыков для работы с онлайн-системами и сервисами, используемыми в организации онлайн-обучения, а также сложности с методическим проектированием своих онлайн-занятий<sup>11</sup>. В результате онлайн-обучение нередко сводилось к традиционным методам преподавания: лекционный формат со слайдами и контроль знаний на основе зачётного теста [44, с. 64].

Кроме того, в силу неравномерного распределения ресурсов цифровизация образования может отразиться и на неравенстве между столичными и региональными вузами. Экспертный опрос преподавателей четырёх региональных вузов показал, что от цифровизации «в выигрыше а priori остаются вузы-лидеры», которые изначально лучше готовы к внедрению цифровых инноваций. Однако существуют примеры и региональных вузов, которые рассматривают онлайн-образование как источник преимуществ и укрепления межвузовского взаимодействия, в том числе с зарубежными университетами [45].

Эти примеры свидетельствуют о том, что можно выйти за рамки «цифрового барьера» и успешно использовать цифровые технологии для создания образовательных преимуществ не только для самых ресурсообеспеченных регионов, вузов и групп населения.

<sup>10</sup> The state of higher education: One year into the COVID-19 pandemic. OECD. P. 13. DOI: 10.1787/83c41957-en

<sup>11</sup> Уроки «стресс-теста». Вузы в условиях пандемии и после неё: Аналитический доклад. Министерство науки и высшего образования РФ. Июнь 2020. С. 18. URL: [https://ftp.skolkovo.ru/web\\_team/School/2020/03072020\\_report.pdf](https://ftp.skolkovo.ru/web_team/School/2020/03072020_report.pdf) (дата обращения: 24.02.2022).

Однако важно, чтобы эти примеры стали нормой, а иначе существует риск развития сценария, описанного Д.Ф. Ноублем ещё в 1998 г.: качественное высшее образование постепенно становится достоянием исключительно привилегированных, богатых и влиятельных слоёв населения. Для остальных наступит «мрачная новая эра высшего образования» [46, с. 368]. Эта точка зрения нашла поддержку и у Н.Г. Яковлевой, которая предупреждает об опасности «приоритетного развития элитарной модели образования» в России, подразумевающей разделение сферы высшего образования на две обособленные сферы: высококачественное образование для элиты, которая готова платить, и «осуществляемое по остаточному принципу образование для всех остальных» [47, с. 55].

Таким образом, несмотря на обилие новых возможностей в плане саморазвития и совершенствования навыков, которые предоставляют цифровые технологии, основные преимущества из этих возможностей извлекают ресурсообеспеченные регионы, вузы-лидеры и отдельные группы населения. Они изначально обладают лучшим цифровым доступом, цифровой грамотностью и мотивацией к онлайн-обучению, а также способностью делать выбор в пользу наиболее качественных технологий, онлайн-программ и курсов. Отсюда существует риск, что в условиях цифровизации качественное высшее образование может превратиться в дефицитный продукт на рынке и, как следствие, стать дорогим, а значит, недоступным для всех групп населения и в особенности тех, кто больше всего в нём нуждается.

#### *Проблемное поле 4: цифровизация и этические аспекты применения технологий.*

В первую очередь обратим внимание на этические проблемы использования цифровых данных студентов и преподавателей, которые стоят особенно остро в связи с ростом популярности цифровой учебной аналитики (digital learning analytics), включающей в себя цифровые следы, цифровые профили, аналитику по учебным курсам и программам и

пр. Часто цифровая учебная аналитика рассматривается как позитивное достижение цифровизации образования, так как она упрощает мониторинг и планирование образовательного процесса. Однако следует обратить внимание на те этические риски, которые могут быть заложены в её алгоритмах: редукция многочисленных аспектов обучения и поведения студентов к небольшому числу стандартизированных количественных показателей; замещение профессиональной оценки и экспертизы преподавателей компьютерными алгоритмами анализа данных; нечувствительность алгоритмов к нюансам социального контекста и индивидуальным особенностям студентов; использование данных с целью усиления контроля за деятельностью индивидуумов; информационная безопасность и т.д.

Следующий комплекс этических проблем возникает в связи с предполагаемым высоким уровнем индивидуализации и гибкости обучения. С одной стороны, это видится преимуществом цифровых технологий, которые позволяют студенту быть более автономным и брать на себя ответственность за планирование своего обучения и достижение его целей. Однако исследования показывают, что образ самостоятельного, активного и самомотивированного студента, процветающего в цифровой среде, – это один из «мифов цифрового образования» [48], так как многие студенты испытывают сложности с организацией процесса своего обучения и нуждаются в постоянной поддержке и получении обратной связи от преподавателей.

На долгосрочном интервале *гипериндивидуализация* обучения повышает риск того, что образование будет всё больше восприниматься как частное благо, которое призвано удовлетворять в первую очередь индивидуальные потребности отдельных студентов. Это может поставить под сомнение существование высшего образования как общественного блага. Этический вопрос состоит в том, сможет ли высшее образование в условиях цифровизации продолжить выполнять свою роль в производстве «общих благ

(common goods)», которые С. Марджинсон определяет как «блага, которые приносят значительную пользу населению», создают общественные связи, укрепляют местные сообщества, поддерживают инклюзивные нормы в человеческих отношениях, способствуют более справедливому распределению социальных возможностей и т.д. [49, с. 18].

Следующим этическим вызовом должна быть названа академическая нечестность (мошенничество) студентов. По агрегированной оценке, 15,7% студентов западных стран участвуют в академическом мошенничестве [50]. Что касается российских студентов, то исследования отмечают рост академического мошенничества и повышение толерантности к этому явлению с их стороны [51; 52]. Само по себе академическое мошенничество не ново и существовало задолго до цифровизации образования. Однако именно в последнее десятилетие можно говорить не об отдельных случаях незачитного поведения студентов, а о глобальной индустрии, предлагающей услуги по продаже фальшивых дипломов, сдаче тестов и экзаменов за студентов и написанию курсовых работ на заказ. Используя возможности информационно-коммуникационных технологий, мошеннические компании создали многомиллионную сеть авторов, которые готовы выполнить заказы студентов в любое время дня и ночи. В результате у студентов появляется больше возможностей для академической нечестности через веб-сайты, мобильные приложения и социальные сети, тогда как у преподавателей, напротив, сокращаются необходимые ресурсы и время, чтобы выявлять и расследовать все потенциальные нарушения академической этики, особенно в условиях массового дистанционного онлайн-обучения, в рамках которого сложно поддерживать прямой личный контакт с каждым студентом.

Наконец, цифровизация образования связана и с такой этической проблемой, как экологическая ответственность и устойчивое развитие. Повсеместное внедрение цифровых технологий в образовательные процессы является ресурсозатратным, а их

долгосрочное воздействие на окружающую среду – негативным [23]. В ходе производства и эксплуатации электронных устройств и сетевого оборудования затрачиваются ценные минералы и большое количество электричества, создаётся высокий углеродный след и образуются трудноперерабатываемые электронные отходы. В результате широкомасштабная цифровизация образования создаёт серьёзные экологические риски, которые также необходимо учитывать при развитии дальнейших стратегий и практик цифровизации образования.

### Заключение

Применение социотехнологического подхода позволило рассмотреть цифровизацию высшего образования в её взаимосвязи с широкой социокультурной и политико-экономической проблематикой, показать, что этот процесс является внутренне противоречивым и порождает точки напряжённости и риски в рамках следующих четырёх проблемных областей.

1. Ускоренная цифровизация в период пандемии активизировала уже существующую напряжённость между глобализацией образования и автономией национальных образовательных систем с их культурным и педагогическим многообразием. Появился новый проводник глобализации в сферу образования – глобальные IT- и EdTech-компании, в особенности глобальные издательские корпорации и разработчики цифровых образовательных платформ, получившие возможность оказывать влияние на образовательный процесс через принципы, ценности и метрики, которые они закладывают в пользовательский интерфейс и алгоритмы функционирования образовательных цифровых платформ, а в некоторых случаях и напрямую – через стандартизацию и контроль содержания самих учебных программ. В результате возник риск формирования менее сбалансированной системы высшего образования, в которой высшая школа будет зависеть от глобальных технологических

игроков, которые станут формировать ценности и представления об обучении и направлении её развития. В результате, с одной стороны, ослабнет независимость высшей школы, а с другой – её способность нести ответственность за осуществление своей миссии обучения, воспитания и научного познания перед студентами, академическим сообществом и обществом в целом.

2. Совместное воздействие коммерциализации и цифровизации на высшее образование затронуло всех участников образовательного процесса и инициировало изменения в условиях их деятельности, ролях и позициях влияния. Для студентов возросла напряжённость между «потребительским» отношением к образованию и его внутренней ценностью как источника познания и формирования личности. Многие преподаватели также испытали возросшую напряжённость, вызванную унификацией, контролируемостью и фрагментарностью их деятельности в условиях цифровизации, что сопровождается изменением мировоззренческих основ преподавательской профессии, для которой важны независимость, академическая свобода, творчество и ответственность. Наконец, возросло влияние на образовательный процесс, хотя и косвенное, компьютерных инженеров, программистов и аналитиков данных, создающих коммерческое программное обеспечение для образования. Они получили возможность моделировать образ поведения студентов и преподавателей.

3. Цифровизация высшего образования оказала неоднозначное влияние на социально-экономическое неравенство: с одной стороны, цифровые технологии способствовали расширению доступа к высшему образованию, создав потенциальные возможности для тех, кто не может обучаться в офлайн-формате, а с другой – воспроизвели в обществе новые формы социодигитального неравенства, которые не позволяют всем группам населения принять полноценное участие в цифровых форматах образования и извлечь равные преимущества от их распространения.



ния. В выигрыше чаще всего оказываются ресурсообеспеченные регионы, образовательные организации и группы населения, которые изначально обладают лучшими цифровыми ресурсами, навыками, мотивацией и способностью выбирать наиболее качественные онлайн-программы и курсы. В результате набирает силу внутреннее расхождение системы высшего образования на элитарное и массовое, что делает качественное высшее образование малодоступным.

4. Цифровизация образования поставила перед академическим сообществом также и новые этические проблемы, которые приобрели беспрецедентный характер: этические риски применения цифровой учебной аналитики, гипериндивидуализация обучения в ущерб роли высшего образования в создании общих благ, новые формы академической нечестности студентов с использованием цифровых технологий, последствия повсеместной цифровизации для устойчивого развития и экологии. Понимание и предотвращение этих проблем требуют от всех участников образовательной сферы высокой степени этической осознанности и ответственности.

На основе сделанных выводов академическому сообществу может быть рекомендовано занять более активную позицию в отношении того, почему цифровые технологии, используемые ими в обучении, спроектированы и работают так, как это можно наблюдать сейчас. Для этого необходимо поставить вопросы о том, насколько функционирование и алгоритмы доминирующих образовательных технологий соответствуют педагогическим задачам и научно обоснованным моделям обучения и преподавания, какие ограничения они накладывают на образовательный процесс, какие свойства и функции нужно изменить или добавить, как можно адаптировать технологии так, чтобы учитывать и предупреждать негативные последствия цифрового неравенства для студентов и преподавателей и т. д. В целом же важно создать как можно больше возможностей для появления альтернатив доминирующим в настоящее

время моделям цифровых технологий в высшем образовании, которые бы создавались в партнёрстве с университетами, преподавателями, студентами, экспертами образования, государством и представителями местных вузовских сообществ.

### Литература

1. *Минина В.Н.* Цифровизация высшего образования и её социальные результаты // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2020. Т. 13. № 1. С. 84–101. DOI: 10.21638/spbu12.2020.106
2. *Мамбеева Н.А.* Механизмы реализации инновационного потенциала образовательной организации высшего образования (на примере анализа деятельности ФИП) // Мир науки, культуры, образования. 2020. Т. 2. № 81. С. 221–224. DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00270
3. *Хатунцев В.В., Манаенков К.А., Криволапов И.П.* Перспективы использования цифровизации при формировании профессиональных компетенций обучающихся технических направлений аграрного высшего образования // Наука и Образование. 2020. Т. 3. № 1. URL: <http://opusmgau.ru/index.php/see/article/view/1541/1540> (дата обращения: 24.02.2022).
4. *Антонян М.А.* Цифровизация образования на примере разработки языкового онлайн-курса для бакалавров // Высшее образование сегодня. 2020. № 6. С. 24–30. DOI: 10.25586/RNU.HET.20.06.P.24
5. *Панина Е.А.* Актуальные вопросы цифровизации образования в современных условиях // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2020. № 3. С. 60–67. DOI: 10.24411/2078-1024-2020-13006
6. *Игнатъев В.П., Архангельская Е.А.* Дистанционное образование глазами студентов (анализ результатов опроса студентов федерального университета) // Современные наукоемкие технологии. 2020. Т. 6. № 1. С. 138–142. DOI: 10.17513/snt.38083
7. *Иванова А.Д., Мурузова О.В.* Онлайн-образование глазами студентов и преподавателей (по итогам педагогического исследования 2019 года) // Открытое образование. 2020. Т. 24. № 2. С. 4–16. DOI: 10.21686/1818-4243-2020-2-4-16
8. *Алешковский И.А., Гаспаршвили А.Т., Крухмалева О.В., Нарбут Н.П., Савина Н.Е.* Студенты вузов России о дистанционном обучении: оценка и возможности // Высшее об-



- разование в России. Т. 29. № 10. С. 86–100. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-10-86-100
9. Семенко И.Е. Социально-экономические проблемы и перспективы развития высшего образования в условиях цифровизации экономики // Московский экономический журнал. 2020. № 12. С. 783–788. DOI: 10.24411/2413-046X-2020-10884
  10. Булавко О.А. Современные аспекты высшего образования в эпоху цифровизации: ретроспективный и перспективный анализ // Ноосферные исследования. 2020. № 3. С. 82–88. DOI: 10.46726/NOOS.2020.3.82-88
  11. Молчанов И.Н. Новые форматы российской системы высшего образования: возможные пути развития // Государственное управление. Электронный вестник. 2020. № 80. С. 239–255. DOI: 10.24411/2070-1381-2020-10072
  12. Яковец Ю.В. Эпохальные инновации XXI века. М.: Экономика, 2004. 448 с. ISBN: 5-282-02382-2
  13. Михайлов О.В., Денисова Я.В. Дистанционное обучение в российских университетах: «шаг вперед, два шага назад»? // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 65–76. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-10-65-76
  14. Семенова Л.М. Динамика цифровой педагогики в условиях трансформации высшего образования. Часть II // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/04PDMN420.pdf> (дата обращения: 24.02.2022).
  15. Понизовкина И.Ф. Цифровизация высшего образования: перспективы и риски // Право и практика. 2020. № 1. С. 194–202. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42644546> (дата обращения: 24.02.2022).
  16. Маниковская М.А. Цифровизация образования: вызовы традиционным нормам и принципам морали // Власть и управление на Востоке России. 2019. Т. 2. № 87. С. 100–106. DOI: 10.22394/1818-4049-2019-87-2-100-106
  17. Согомонов А.Ю. Цифровой университет в информационном обществе: этические аспекты текущей трансформации // Ведомости прикладной этики. 2021. № 57. С. 48–63. URL: <https://www.tyuiu.ru/wp-content/uploads/2021/03/s.48-63-Sogomonov-A.YU.pdf> (дата обращения: 24.02.2022).
  18. Дождиков А.В. Онлайн-обучение как e-Learning: качество и результаты (критический анализ) // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 12. С. 21–32. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-12-21-32
  19. Поликарпова Е.В. Цифровизация образования: миф многозадачности // Манускрипт. 2020. Т. 13. № 10. С. 197–203. DOI: 10.30853/manuscript.2020.10.36
  20. Selwyn N. Distrusting educational technology: Critical questions for changing times. Routledge, 2013. 208 p. ISBN 9780415708005
  21. Selwyn N., Facer K. Introduction: The need for a politics of education and technology // Selwyn N., Facer K. (Eds). The Politics of Education and Technology. N. Y.: Palgrave Macmillan, 2013. Ch. 1. ISBN: 1137031972
  22. Facer K., Selwyn N. Digital technology and the futures of education – towards ‘non-stupid’ optimism. Background paper for the Futures of Education initiative. 2021. UNESCO. Paris. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377071.locale=en> (дата обращения: 24.02.2022).
  23. Selwyn N., Hillman T., Eynon R., Ferreira G., Knox J., Macgilchrist F., Sancho-Gil J.M. What’s next for Ed-Tech? Critical hopes and concerns for the 2020s // Learning, Media and Technology. 2020. Vol. 45. No. 1. P. 1–6. DOI: 10.1080/17439884.2020.1694945
  24. Koris R., Mato-Diaz F.J., Hernández-Nanclares N. From real to virtual mobility: Erasmus students’ transition to online learning amid the COVID-19 crisis // European Educational Research Journal. 2021. Vol. 20. No. 4. P. 463–478. DOI: 10.1177/14749041211021247
  25. Selwyn N. What is digital sociology? Cambridge; Medford, MA: Polity Press, 2019. 152 p. DOI: <https://doi.org/10.1080/1369118X.2020.1781915>
  26. Helmond A. The platformization of the web: Making web data platform ready // Social media + society. 2015. Vol. 1. No. 2. P. 1–11. DOI: 10.1177/20563051155603080
  27. Poell T., Nieborg D.B., Duffy B.E. Platforms and cultural production. Bristol; Medford: Polity Press, 2022. 260 p. ISBN: 978-1-509-54050-1
  28. Williamson B. Making markets through digital platforms: Pearson, edu-business, and the (e) valuation of higher education // Critical Studies in Education. 2021. Vol. 62. No. 1. P. 50–66. DOI: 10.1080/17508487.2020.1737556
  29. Castaneda L., Selwyn N. More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2018. No. 15. P. 1–10. DOI: 10.1186/s41239-018-0109-y
  30. Ритцер Дж. Макдональдизация общества / Пер. с англ. А.В. Лазарева. М.: Праксис, 2004. 592 с. ISBN 0803990006
  31. Никитин А.П. Макдональдизация высшего образования // Идеи и Идеалы. 2018. Т. 38.

- № 3. С. 221–232. DOI: 10.17212/2075-0862-2018-3.2-221-232
32. *Ma G.* Sparking interdisciplinarity: Let's take framing students as customers in higher education seriously // *Interdisciplinary Science Reviews*. 2020. Vol. 45. No. 4. P. 461–476. DOI: 10.1080/03080188.2019.1695171
  33. *Tomlinson M.* Student perceptions of themselves as 'consumers' of higher education // *British Journal of Sociology of Education*. 2017. Vol. 38. No. 4. P. 450–467. DOI: 10.1080/01425692.2015.1113856
  34. *Budd R.* Undergraduate orientations towards higher education in Germany and England: Problematising the notion of 'student as customer' // *Higher Education*. 2017. Vol. 73. No. 1. P. 23–37. DOI: 10.1007/s10734-015-9977-4
  35. *Bunce L., Baird A., Jones S. E.* The student-as-consumer approach in higher education and its effects on academic performance // *Studies in Higher Education*. 2017. Vol. 42. No. 11. P. 1958–1978. DOI: 10.1080/03075079.2015.1127908
  36. *Tomlinson M.* The impact of market-driven higher education on student-university relations: Investing, consuming and competing // *Higher Education Policy*. 2016. Vol. 29. No. 2. P. 149–166. DOI: 10.1057/HEP.2015.17
  37. *Naylor R., Dollinger M., Mahat M., Kbwajja M.* Students as customers versus as active agents: Conceptualising the student role in governance and quality assurance // *Higher Education Research & Development*. 2021. Vol. 40. No. 5. P. 1026–1039. DOI: 10.1080/07294360.2020.1792850
  38. *Vollweiler D.M.* If You Can't Beat'Em, Join'Em (Virtually): Institutionally Managing Law Students as Consumers in a COVID World // *Pace Law Review*. 2020. Vol. 41. No 1. P. 57–104. URL: <https://digitalcommons.pace.edu/plr/vol41/iss1/2> (дата обращения: 24.02.2022).
  39. *Кочухова Е.С.* Академическая профессия глазами преподавателей // *Вопросы образования*. 2020. № 2. С. 278–302. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-2-278-302
  40. *Дим Р.* «Новый менеджериализм» и высшее образование: управление качеством и продуктивностью работы в университетах Великобритании (Пер. с англ. А.А. Пинской) // *Вопросы образования*. 2004. No. 3. С. 44–56. URL: <https://vo.hse.ru/2004--3/26547074.html>
  41. *Jones C.* Capital, neoliberalism and educational technology // *Postdigital Science and Education*. 2019. Vol. 1. No. 2. P. 288–292. DOI: 10.1007/s42438-019-00042-1
  42. *Kerssens N., van Dijk J.* The platformization of primary education in the Netherlands // *Learning, Media and Technology*. 2021. Vol. 46. No. 3. P. 250–263. DOI: 10.1080/17439884.2021.1876725
  43. *Кнох J., Williamson B., Bayne S.* Machine behaviourism: Future visions of 'learnification' and 'datafication' across humans and digital technologies // *Learning, Media and Technology*. 2020. Vol. 45. No. 1. P. 31–45. DOI: 10.1080/17439884.2019.1623251
  44. *Соловов А.В., Меньшикова А.А.* Коронавирусные зигзаги электронного дистанционного обучения // *Высшее образование в России*. 2021. Т. 3. № 6. С. 60–69. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-6-60-69
  45. *Чупандина Е.Е., Семенихина А.В.* Реализация онлайн-обучения в Воронежском государственном университете // *Высшее образование в России*. 2018. Т. 27. № 8-9. С. 103–110. DOI: 10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-103-110
  46. *Noble D.F.* Digital diploma mills: The automation of higher education // *Science as Culture*. 1998. Vol. 7. No. 3. P. 355–368. DOI: 10.1080/09505439809526510
  47. *Яковлева Н.Г.* Коммерциализация российского высшего образования: историко-логические контрпункты // *Экономическое возрождение России*. 2017. Т. 2. № 4. С. 49–58. URL: [http://e-v.r.ru/wp-content/uploads/2017/12/EVR\\_4\\_54.pdf](http://e-v.r.ru/wp-content/uploads/2017/12/EVR_4_54.pdf) (дата обращения: 24.02.2022).
  48. *Kirschnner P., van Merriënboer J.* Do learners really know best? Urban legends in education // *Educational Psychologist*. 2013. Vol. 48. No. 3. P. 169–183. DOI: 10.1080/00461520.2013.804395
  49. *Марджинсон С.* Общественные блага, производимые в высших учебных заведениях России / Пер. с англ. Е. Шадринной // *Вопросы образования*. 2017. № 3. С. 9–36. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-3-8-36
  50. *Newton P.* How common is commercial contract cheating in higher education and is it increasing? A systematic review // *Frontiers in Education*. 2018. Vol. 3. DOI: 10.3389/educ.2018.00067
  51. *Иголевиц Н.И., Лободенко, Е.И.* Академическая недобросовестность студентов технического вуза: масштабы проблемы и пути решения // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2020. Т. 5. Вып. 1. С. 99–106. DOI: 10.30853/pedagogy.2020.1.18
  52. *Шмелева Е.Д.* Академическое мошенничество в современных университетах: обзор теоретических подходов и результатов эмпирических исследований // *Экономическая социология*. 2015. Т. 16. № 2. С. 55–79. URL: <https://ecsoc.hse.ru/2015-16-2/147201192.html>

Статья поступила в редакцию 09.09.21

Принята к публикации 24.02.22

## References

1. Minina, V.N. (2020). Digitalization of Higher Education and Its Social Outcomes. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sotsiologiya = Vestnik of Saint Petersburg University. Sociology*. Vol. 13, no. 1, pp. 84-101, doi: 10.21638/spbu12.2020.106 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Matveeva, N.A. (2020). Mechanisms for Realization of Innovative Potential of an Educational Organization of Higher Education (Case Study of the FIP). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The World of Science, Culture and Education*. Vol. 2, no. 81, pp. 221-224, doi: 10.24411/1991-5497-2020-00270 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Khatuntsev, V.V., Manaenkov, K.A., Krivolapov, I.P. (2020). Prospects for Using Digitalization in the Formation of Professional Competencies of Students in Technical Areas of Agricultural Higher Education. *Nauka i Obrazovanie [Science and Education]*. Vol. 3, no. 1. Available at: <http://opusmgau.ru/index.php/see/article/view/1541/1540> (accessed 24.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
4. Antonyan, M.A. (2020). [Digitalization of Education Illustrated by Development of an Online Language Course for Bachelor Students]. *Vysshee obrazovanie segodnya = Higher Education Today*. No. 6, pp. 24-30, doi: 10.25586/RNU.HET.20.06.P.24 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Panina, E.A. (2020). Topical Issues of Digitalization of Education in Modern Conditions. *Vestnik Maykopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta [Herald of Maikop State Technological University]*. No. 3, pp. 60-67, doi: 10.24411/2078-1024-2020-13006 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Ignatev, V.P., Arkhangelskaya, E.A. (2020). Distance Education Through the Eyes of Students (Analysis of the Results of a Survey of Federal University Students). *Sovremennye naukoemkie tekhnologii = Modern High Technologies*. Vol. 6, no. 1, pp. 138-142, doi: 10.17513/snt.38083 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Ivanova, A.D., Murugova, O.V. (2020). Online Education Through the Eyes of Students and Lecturers (Based on the Results of a Pedagogical Study in 2019). *Otkrytoe obrazovanie = Open Education*. Vol. 24, no. 2, pp. 4-16, doi: 10.21686/1818-4243-2020-2-4-16 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Aleshkovskiy, I.A., Gasparishvili, A.T., Krukhmaleva, O.V., Narbut, N.P., Savina, N.E. (2020). Russian University Students about Distance Learning: Assessments and Opportunities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 10, pp. 86-100, doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-10-86-100 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Semenko, I.E. (2020). Socio-Economic Problems and Prospects of Higher Education Development in the Context of Digitalization of the Economy. *Moskovskiy ekonomicheskii zhurnal = Moscow Economic Journal*. No. 12, pp. 783-788, doi: 10.24411/2413-046X-2020-10884 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Bulavko, O.A. (2020). Modern Aspects of Higher Education in the Age of Digitalization: Retrospective and Perspective Analysis. *Noosfernye issledovaniya = Noospheric Studies*. No. 3, pp. 82-88, doi: 10.46726/NOOS.2020.3.82-88 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Molchanov, I.N. (2020). New Formats of Russian Higher Education System: Possible Ways of Development. *Gosudarstvennoe upravlenie = Public Administration. E-journal (Russia)*. No. 80, pp. 239-255, doi: 10.24411/2070-1381-2020-10072 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Yakovets, Yu.V. (2004). *Epokhal'nye innovatsii XXI veka [Epochal Innovations of XXI Century]*. Moscow : Ekonomika, 448 p. ISBN: 5-282-02382-2 (In Russ.).
13. Mikhailov, O.V., Denisova, Ya.V. (2020). Distance Learning at Russian Universities: "Step Forward, Two Steps Back"? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 10, pp. 65-76, doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-10-65-76 (In Russ., abstract in Eng.).
14. Semenova, L.M. (2020). The Dynamics of Digital Didactics in the Context of the Transformation of Higher Education. Part II. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya = World of Science. Pedagogy and Psychology*. Vol. 8, no. 4. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/04PDMN420.pdf> (accessed 24.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
15. Ponizovkina, I.F. (2020). Digitalization of Higher Education: Prospects and Risks. *Pravo i praktika = Law and Practice*. No. 1, pp. 194-202. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42644546> (accessed 24.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
16. Manikovskaya, M.A. (2019). Digitalization of Education: Challenges to Traditional Norms and Moral Principles. *Vlast' i upravlenie na Vostoke Rossii [Governance and Management in the Russia's East]*. Vol. 2, no. 87, pp. 100-106, doi: 10.22394/1818-4049-2019-87-2-100-106 (In Russ., abstract in Eng.).

17. Sogomonov, A.Yu. (2021). Digital University in Information Society: Ethical Issues of the Current Transformation. *Vedomosti prikladnoi etiki = Semestrial Papers of Applied Ethics*. No. 57, pp. 48-63. Available at: <https://www.tyuiu.ru/wp-content/uploads/2021/03/s.48-63-Sogomonov-A.YU..pdf> (accessed 24.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
18. Dozhdikov, A.V. (2020). Online Learning as E-Learning: The Quality and Results (Critical Analysis). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 12, pp. 21-32, doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-12-21-32 (In Russ., abstract in Eng.).
19. Polikarpova, E.V. (2020). Digitalization of Education: The Myth of Multitasking. *Manuskript = Manuscript*. Vol. 13, no. 10, pp. 197-203, doi: 10.30853/manuskript.2020.10.36 (In Russ.).
20. Selwyn, N. (2014). *Distrusting Educational Technology: Critical Questions for Changing Times*. Routledge, 191 p. ISBN 9780415708005
21. Selwyn, N., Facer, K. (2013). Introduction: The Need for a Politics of Education and Technology. In: Selwyn, N., Facer, K. (Eds). *The Politics of Education and Technology: Conflicts, Controversies, and Connections*. N.Y. : Palgrave Macmillan, pp. 1-17. ISBN: 1137031972
22. Facer, K., Selwyn, N. (2021). *Digital Technology and the Futures of Education – Towards ‘Non-Stupid’ Optimism*. Background Paper for the Futures of Education Initiative. Paris: UNESCO. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377071.locale=en> (accessed 24.02.2022).
23. Selwyn, N., Hillman, T., Eynon, R., Ferreira, G., Knox, J., Macgilchrist, F., Sancho-Gil, J.M. (2020). What's Next for Ed-Tech? Critical Hopes and Concerns for the 2020s. *Learning, Media and Technology*. Vol. 45, no. 1, pp. 1-6, doi: 10.1080/17439884.2020.1694945
24. Koris, R., Mato-Díaz, F.J., Hernández-Nanclares, N. (2021). From Real to Virtual Mobility: Erasmus Students' Transition to Online Learning amid the COVID-19 Crisis. *European Educational Research Journal*. Vol. 20, no. 4, pp. 463-478, doi:10.1177/14749041211021247
25. Selwyn, N. (2019). *What is Digital Sociology?* Cambridge: Polity Press, 152 p., doi: <https://doi.org/10.1080/1369118X.2020.1781915>
26. Helmond, A. (2015). The Platformization of the Web: Making Web Data Platform Ready. *Social Media + Society*. Vol. 1, no. 2, pp. 1-11, doi: 10.1177/2056305115603080
27. Poell, T., Nieborg, D.B., Duffy, B.E. (2022). *Platforms and Cultural Production*. Cambridge: Polity Press, 260 p. ISBN: 978-1-509-54050-1
28. Williamson, B. (2021). Making Markets Through Digital Platforms: Pearson, Edu-Business, and the (E) Valuation of Higher Education. *Critical Studies in Education*. Vol. 62, no. 1, pp. 50-66, doi: 10.1080/17508487.2020.1737556
29. Castaneda, L., Selwyn, N. (2018). More than Tools? Making Sense of the Ongoing Digitizations of Higher Education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. No. 15, pp. 1-10, doi:10.1186/s41239-018-0109-y
30. Ritzer, G. (1993). *The McDonaldization of Society*. Calif: Thousand Oaks: Pine Forge Press (Russian translation by A.V. Lazarev. Moscow: Praxis, 2011. 592 c. ISBN 0803990006).
31. Nikitin, A.P. (2018). The McDonaldization of Higher Education. *Ideji i Idealy = Ideas and Ideals*. Vol. 10, no. 3, pp. 221-232, doi: 10.17212/2075-0862-2018-3.2-221-232 (In Russ., abstract in Eng.).
32. Ma, G. (2020). Sparking Interdisciplinarity: Let's Take Framing Students as Customers in Higher Education Seriously. *Interdisciplinary Science Reviews*. Vol. 45, no. 4, pp. 461-476, doi: 10.1080/03080188.2019.1695171
33. Tomlinson, M. (2017). Student Perceptions of Themselves as 'Consumers' of Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 38, no. 4, pp. 450-467, doi: 10.1080/01425692.2015.1113856
34. Budd, R. (2017). Undergraduate Orientations Towards Higher Education in Germany and England: Problematizing the Notion of 'Student as Customer'. *Higher Education*. Vol. 73, no. 1, pp. 23-37, doi: 10.1007/s10734-015-9977-4
35. Bunce, L., Baird, A., Jones, S.E. (2017). The Student-as-Consumer Approach in Higher Education and Its Effects on Academic Performance. *Studies in Higher Education*. Vol. 42, no. 11, pp. 1958-1978, doi: 10.1080/03075079.2015.1127908
36. Tomlinson, M. (2016). The Impact of Market-Driven Higher Education on Student – University Relations: Investing, Consuming and Competing. *Higher Education Policy*. Vol. 29, no. 2, pp. 149-166, doi: 10.1057/HEP.2015.17



37. Naylor, R., Dollinger, M., Mahat, M., Khawaja, M. (2021). Students as Customers Versus as Active Agents: Conceptualising the Student Role in Governance and Quality Assurance. *Higher Education Research & Development*. Vol. 40, no. 5, pp. 1026-1039, doi:10.1080/07294360.2020.1792850
38. Vollweiler, D.M. (2020). If You Can't Beat 'Em, Join 'Em (Virtually): Institutionally Managing Law Students as Consumers in a COVID World. *Pace Law Review*. Vol. 41, no. 1, pp. 57-104. Available at: <https://digital-commons.pace.edu/plr/vol41/iss1/2> (accessed 24.02.2022).
39. Kochukhova, E. (2020). The Academic Profession as Perceived by Faculty. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 2, pp. 278-302, doi: 10.17323/1814-9545-2020-2-278-302 (In Russ., abstract in Eng.).
40. Deem, R. (1998). 'New Managerialism' and Higher Education: The Management of Performances and Cultures in Universities in the United Kingdom. *International Studies in Sociology of Education*. Vol. 8, no. 1, pp. 47-70, doi: <https://doi.org/10.1080/0962021980020014> (Russian translation by A.A. Pinskaya. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2004, no. 3, pp. 44-56. Available at: <https://vo.hse.ru/2004-3/26547074.html> (accessed 24.02.2022)).
41. Jones, C. (2019). Capital, Neoliberalism and Educational Technology. *Postdigital Science and Education*. Vol. 1, no. 2, pp. 288-292, doi: 10.1007/s42438-019-00042-1
42. Kerssens, N., van Dijck, J. (2021). The Platformization of Primary Education in the Netherlands. *Learning, Media and Technology*. Vol. 46, no. 3, pp. 250-263, doi: 10.1080/17439884.2021.1876725
43. Knox, J., Williamson, B., Bayne, S. (2020). Machine Behaviourism: Future Visions of 'Learnification' and 'Datafication' Across Humans and Digital Technologies. *Learning, Media and Technology*. Vol. 45, no. 1, pp. 31-45, doi: 10.1080/17439884.2019.1623251
44. Solovov, A.V., Menshikova, A.A. (2021). Coronavirus Zigzags of Electronic Distance Learning. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 6, pp. 60-69, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-6-60-69 (In Russ., abstract in Eng.).
45. Chupandina, E.E., Semenikhina, A.V. (2018). Online Education at Voronezh State University. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 8-9, pp. 103-110, doi: 10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-103-110 (In Russ., abstract in Eng.).
46. Noble, D.F. (1998). Digital Diploma Mills: The Automation of Higher Education. *Science as Culture*. Vol. 7, no. 3, pp. 355-368, doi: 10.1080/09505439809526510
47. Yakovleva, N.G. (2017). Commercialization of Russian Higher Education: Historical and Logical Counterpoints. *Ekonomicheskoe vrozozhdenie Rossii = Economic Revival of Russia*. Vol. 2, no. 4, pp. 49-58. Available at: [http://e-v-r.ru/wp-content/uploads/2017/12/EVR\\_4\\_54.pdf](http://e-v-r.ru/wp-content/uploads/2017/12/EVR_4_54.pdf) (accessed 24.02.2022). (In Russ.).
48. Kirschner, P., van Merriënboer, J.J. (2013). Do Learners Really Know Best? Urban Legends in Education. *Educational Psychologist*. Vol. 48, no. 3, pp. 169-183, doi: 10.1080/00461520.2013.804395
49. Marginson, S. (2017). The Public Good Created by Higher Education Institutions in Russia. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 9-36, doi: 10.17323/1814-9545-2017-3-8-36
50. Newton, P. (2018). How Common Is Commercial Contract Cheating in Higher Education and Is It Increasing? A Systematic Review. *Frontiers in Education*. Vol. 3, doi: 10.3389/educ.2018.00067
51. Iogolevich, N.I., Lobodenko, E.I. (2020). Academic Dishonesty Among Technical Students: Scale of the Problems and Solutions. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki = Pedagogy. Theory and Practice*. Vol. 5., no. 1, pp. 99-106, doi:10.30853/pedagogy.2020.1.18 (In Russ., abstract in Eng.).
52. Shmeleva, E.D. (2015). Academic Dishonesty in Modern Universities: A Review of Theoretical Approaches and Empirical Findings. *Ekonomicheskaya sotsiologiya = Economic Sociology*. Vol. 16, no. 2, pp. 55-79. Available at: <https://ecsoc.hse.ru/2015-16-2/147201192.html> (accessed 24.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).

*The paper was submitted 09.09.21  
Accepted for publication 24.02.22*



## Адаптация к ускоренной цифровизации в условиях пандемии: сравнительное исследование систем высшего образования России и Беларуси

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-22-3-58-68

Титаренко Лариса Григорьевна – д-р социол. наук, проф., кафедра социологии, Scopus ID: 6602770462; ORCID: 0000-0002-5729-1430, [larissa@bsu.by](mailto:larissa@bsu.by)

Белорусский государственный университет, Минск, Республика Беларусь

Адрес: 220030, Минск, пр. Независимости, 4

***Аннотация.** Статья рассматривает влияние пандемии на систему высшего образования (СВО) в России и Беларуси. Целью статьи является определение уровня адаптации СВО к широкому использованию информационно-коммуникационных технологий в условиях пандемии на основе их сравнительной оценки в Беларуси и России. Проведено сравнение двух кейсов адаптации СВО к условиям пандемии в России и Беларуси. Используются материалы двух этапов исследований российской СВО: во время полного перехода на дистанционное образование (ДО) весной 2020 г. и в конце 2020 г., когда вузы адаптировались к новой ситуации. В Беларуси дистанционные методы использовались частично. Кейс Беларуси представлен данными репрезентативного республиканского онлайн-опроса, проведённого весной 2021 г. Также были использованы материалы опросов в Белорусском государственном университете (декабрь 2020 г. и февраль 2021 г.) для сравнения мнений студентов и сотрудников. Данные российских и белорусских исследований сравнивались по вопросам адаптации к ДО, оценки трудностей и перспектив на будущее. Было выявлено, что уровень адаптации в российских вузах неуклонно повышался, хотя различия между вузами остались. В Беларуси студенты оценивали качество ДО в целом положительно, а стратегии адаптации были относительно успешны. Результаты демонстрируют рост уровня адаптации к вызовам пандемии в 2020/21 учебном году, раскрывают образовательный потенциал ДО и подтверждают возможность успешной цифровизации СВО. Оптимальным признаком сочетание ДО с традиционными формами обучения. Такой подход поможет сохранить конкурентоспособность, качество высшего образования, повысить уровень цифровой грамотности и компетентности студентов и преподавателей.*

***Ключевые слова:** система высшего образования, цифровизация обучения, дистанционное обучение, пандемия, информационно-коммуникативные технологии обучения, адаптация к дистанту, Россия, Беларусь*

*Для цитирования:* Титаренко Л.Г. Адаптация к ускоренной цифровизации в условиях пандемии: сравнительное исследование систем высшего образования России и Беларуси // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 3. С. 58–68. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-58-68

## Adaptation to Accelerated Digitalization in the Context of a Pandemic: Comparative Study of Higher Education Systems in Russia and Belarus

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-58-68

*Larissa G. Titarenko* – Dr. Sci. (Sociology), Prof., Department of Sociology, Scopus Author ID: 6602770462; ORCID: 0000-0002-5729-1430, larissa@bsu.by

Belarusian State University, Minsk, Belarus

*Address:* 4, Nezavisimosti Ave., 220030, Minsk, Republic of Belarus

**Abstract.** The article reflects the input of the first and second waves of the pandemic on the higher education system in Russia and Belarus. The purpose of the article is to identify the level of adaptation to the widespread use of information and communication technologies (ICT) in a pandemic on the basis of comparison of Belarus and Russia. Two research cases of adaptation are compared. Russian research materials covered two stages of functioning the higher education system: during the full transition to distance learning (DL) in Spring 2020, and in the end of 2020 when the institutions of higher education (HEIs) used DL selectively. In Belarus, DL was used partially. Belarusian case is presented by the data of the representative republican online survey conducted in Spring 2021. Survey materials at the Belarusian State University (December 2020 and February 2021) were also used to compare the opinions of students and employees. The Russian and Belarusian research data were compared by issues related to adaptation to DL and its future perspective. It was found that the level of adaptation of the Russian higher education system steadily increased, although differentiations between the HEIs remained. In Belarus, students' assessment of the quality of DL was generally positive, and adaptation strategies were successful. The results demonstrate an increase in the level of adaptation to the challenges of the pandemic. They revealed the educational potential of DL and confirmed the possibility of successful digitalization of higher education systems. This approach will help maintain competitiveness, the quality of higher education, increase the level of digital literacy and competence of students and teachers

**Keywords:** higher education system, digitalization of education, distance learning, pandemic, information and communication learning technologies, adaptation strategies, Russia, Belarus

**Cite as:** Titarenko, L.G. (2022). Adaptation to Accelerated Digitalization in the Context of a Pandemic: Comparative Study of Higher Education Systems in Russia and Belarus. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 3, pp. 58-68, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-58-68 (In Russ., abstract in Eng.).

### Введение

Современное образование во всём мире функционирует в условиях продолжающейся пандемии, которая существенно трансформировала систему высшего образования (СВО) и стимулировала массовое внедрение цифровых технологий в образовательный процесс. В России, как и во многих других странах мира, переход на дистанционное образование (ДО) произошёл весной 2020 г. параллельно с локдауном. Этот переход был настолько стремительным, что не мог не вызвать психологического шока и временного кризиса в использовании ИКТ. Он сопровождался недостатком современных ИКТ в ряде регионов/вузов России, а также массовым отсутствием навыков и компетенций в их использовании у студентов и ППС.

С самого начала этот процесс широко обсуждался в научной литературе и педагогической практике [1–4]. Эти публикации часто основывались на зарубежном опыте и зарубежных теориях и получили известность среди российских учёных в области образования. Авторы обсуждали, имеет ли смысл перенос ДО в российские условия и принесёт ли он такие же положительные результаты, как в зарубежных странах.

Первые опросы, проведённые в России весной 2020 г., охватили федеральные округа и отдельные вузы. Было выявлено, что СВО находилась в состоянии большого стресса технологического и психологического характера, а преодоление трудностей, возникших при переходе на ДО, требовало значительных финансовых и иных затрат [5; 6]. Весной 2020 г. 96% преподавателей вузов были вынуждены использовать ДО, однако 88% оценивали его скептически и признавали, что офлайн-обучение лучше<sup>1</sup>. К началу нового учебного года был накоплен положительный национальный опыт. Российские

учёные и практики активно изучали аналогичный зарубежный опыт функционирования вузов в условиях COVID-19 [7–9], что помогло выбрать эффективные технологии и найти оптимальные механизмы обучения. Они способствовали адаптации вузов к новой ситуации в условиях ускоренной цифровизации образовательного процесса.

В большинстве статей процесс цифровизации, которая является одним из российских приоритетов, приводился в качестве обоснования перехода к ДО, а пандемия описывалась как его глобальный ускоритель, который нельзя игнорировать. Общая оценка перехода на ДО была скорее негативной, включая перспективы на будущее. Практическая реализация цифровизации СВО сопровождалась множеством проблем. Это был огромный форсированный и не подготовленный эксперимент по немедленному переходу к ДО в рамках отечественной системы высшего образования. Данная ситуация получила наименование «новой нормальности» [10, с. 57].

При переходе на ДО весной 2020 г. авторы обращали внимание главным образом на психологические аспекты перехода, технологические проблемы, отсутствие коммуникации между преподавателями и студентами, а также на общую потребность в быстром освоении новых ИКТ [11]. В зарубежной литературе изначально больше внимания уделялось эффективным технологиям и стратегиям, позволяющим справиться с ситуацией, созданию цифровой образовательной среды вузов и получению наилучших результатов в условиях пандемии<sup>2</sup>. Отметим, что эти проблемы обсуждались и до пандемии [12]. Одним из общих выводов исследователей разных стран, успешно использовавших ДО, было утверждение, что гибридное (или смешанное) обучение является наибо-

<sup>1</sup> Уроки «стресс-теста». Вузы в условиях пандемии и после неё. Аналитический доклад. М.: Министерство науки и высшего образования РФ. URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/lesson\\_stress\\_test.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/lesson_stress_test.pdf) (дата обращения: 04.02.2022).

<sup>2</sup> What Is Next for Online Learning During and After COVID-19? // Teachonline.ca. 2020. April 30. URL: <https://teachonline.ca/tools-trends/what-next-online-learning-during-and-after-covid-19> (дата обращения: 04.02.2022).

лее эффективным [13]. Зарубежные авторы описали разные формы ДО, эффективные в разных условиях<sup>3</sup>.

Однако для целей данной статьи наиболее важным исследовательским вопросом является то, как СВО адаптируются к ускоренной цифровизации в условиях пандемии и каковы различия в этом процессе между Беларусью и Россией. Поэтому в статье основное внимание уделяется вопросам, насколько легко студенты смогли адаптироваться к образовательным ИКТ, какие аспекты ДО были положительно оценены студентами и преподавателями и каковы перспективы ДО на будущее.

#### Материалы и методы исследования

В исследование включены два кейса адаптации высшего образования к пандемии в России и Беларуси. В России изучались два этапа: во время вынужденного карантина весной 2020 г. (т.е. полного перехода высшего образования на ДО) и в декабре 2020 г. (при адаптации СВО к этой ситуации).

Российские данные для обоих этапов взяты из статей, отражающих эти этапы цифровизации СВО. Были использованы национальные опросы с большими выборками (в основном отражающие первую волну). Среди множества доступных российских опросов мы выбрали двухэтапное репрезентативное исследование сотрудников ( $n=3431$  и  $n=6006$ ), а также опрос студентов из всех федеральных округов, проведённый в мае-июне 2020 г. ( $n=31423$ ). Если не указано иное, российские данные приведены из этих двух статей [6; 14]. Во всех опросах использовались формы Google и стандартизированные анкеты. Наши выводы основаны на вторич-

ном анализе российских данных, описанных в статьях.

В Беларуси не было принудительного перехода к ДО и карантина из-за пандемии: только часть студентов использовала ДО весной 2020 г. и в следующем учебном году. Республиканских опросов в 2020 г. не проводилось. Национальный кейс Беларуси представлен данными нашего репрезентативного республиканского опроса студентов, проведённого в марте 2021 г. ( $n=1733$ ). Согласно этому опросу 78% студентов полностью или частично использовали ДО. Анкета включала 53 вопроса, посвящённых использованию ИКТ в повседневной жизни и образовании, оценке ДО в вузах и будущему ДО. Кроме того, использовались онлайн-опросы студентов ( $n=1373$ ) и сотрудников ( $n=456$ ) ведущего белорусского вуза – Белорусского государственного университета, проведённые в декабре 2020 г. и феврале 2021 г. Все результаты были обработаны с использованием стандартного пакета SPSS.

В данной статье мы исходим из того, что у СВО в России и Беларуси много общих черт и сходный уровень использования ИКТ студентами. К началу пандемии около трети студентов и сотрудников в обеих странах имели опыт ДО. Российская и белорусская СВО использовали разные платформы (Россия – Teams, Coursera, Беларусь – Moodle). Однако основные принципы ДО: онлайн-занятия, аудио- и видеосвязь с преподавателями, онлайн-домашние задания и их оценка, онлайн-консультации и экзамены – были построены аналогично. В связи с этим сравнительный анализ данных, полученных в двух странах, можно рассматривать как исследование общих проблем в сходных социальных и технологических условиях на двух этапах цифровизации образования с продолжающейся адаптацией к пандемии.

#### Исследовательские результаты и дискуссия

Полученные результаты подтверждают исследовательскую гипотезу о том, что

<sup>3</sup> In Today's Online Learning News – What Is Next for Online Learning During and After COVID-19 – Bulletin de l'apprentissage en ligne // Virtual School Meanderings. 2021. June 10. URL: <https://virtualschooling.wordpress.com/2021/06/24/in-todays-online-learning-news-leveraging-peer-learning-and-assessment-bulletin-de-lapprentissage-en-ligne/> (дата обращения: 04.02.2022).

уровень адаптации к ДО, зафиксированный в 2020/2021 учебном году в России и Беларуси, повысился по сравнению с более ранним периодом, а уровень владения студентами ИКТ в настоящее время достаточен для рассмотрения возможностей дальнейшей цифровизации образования. Сравнительный анализ данных исследования охватывает следующие аспекты: насколько легко студенты и преподаватели смогли адаптироваться к ИКТ, какие аспекты ДО были положительно оценены студентами и преподавателями, а также оценка перспектив ДО для цифровизации СВО после пандемии.

*Кейс России.* Согласно российским исследованиям, весной 2020 г. уровень стресса от ДО был высоким, поскольку только 10% преподавателей имели опыт дистанционной работы. Более 50% преподавателей отметили снижение учебной мотивации студентов, более 60% – снижение собственной эффективности [14, с. 132–134]. Большинство студентов испытали психологический стресс и технологические проблемы. Только 29% сообщили о положительных ожиданиях от ДО и около 20% заявили, что отрицательно относятся к нему. По самооценке эффективности своей работы, 30% опрошенных не заметили каких-либо изменений, 23% оценили работу на ДО как более эффективную, а 40% – как менее эффективную, чем раньше [6, с. 90]. В целом уровень адаптации к ДО был низким. Российские студенты указали на многие проблемы, связанные с дистантом. Больше всего они жаловались на технологические проблемы (скорость Интернета, доступность технического оборудования, среда обучения). Было выявлено, что технологические проблемы в региональных вузах выше, чем в федеральных. Так, к началу карантина 15% российских вузов не имели даже отлаженной системы онлайн-общения со студентами, и только 60% вузов создали на своих официальных сайтах специальные разделы для информирования и поддержки своих преподавателей и других сотруд-

ников<sup>4</sup>. В то же время российские студенты указали ряд преимуществ ДО: экономия времени (22%), комфортные домашние условия для учёбы (18%), возможность самостоятельной организации рабочего времени (12%), способность осваивать новые навыки и умения (10%). Лишь менее 10% подтвердили отсутствие у них технических компетенций для ДО [6, с. 93].

К негативным аспектам ДО студенты отнесли отсутствие личного общения (19%) и контактов с преподавателями (18%). Что касается перспектив ДО на будущее, то весной 2020 г. 52% студентов не хотели даже обсуждать эту возможность, 32% принимали её частично (для некоторых дисциплин) и только 16% были готовы к полноценной онлайн-работе в будущем.

Как и во многих западных вузах, в России смешанное обучение получило наивысшую оценку (59%). Важно отметить, что большинство студентов отказались от асинхронного ДО: с их точки зрения, такая форма означает освоение конспектов офлайн и отсутствие контактов в формате «студент – преподаватель». В действительности успех этой формы зависит от опыта персонала, работающего в асинхронном режиме; огромный творческий потенциал этой формы дистанта признаётся отечественными исследователями [6, с. 94].

Современные российские студенты принадлежат к поколению «цифровых аборигенов» [15], хорошо знакомых с новыми ИКТ. В этом отношении они схожи с белорусскими студентами, которые также демонстрируют высокий уровень интеграции в цифровое виртуальное пространство [16]. Российские студенты имеют самый высокий уровень индекса цифровой грамотности в стране по сравнению с другими группами населения<sup>5</sup>. Поэтому, на наш взгляд, при сохранении ус-

<sup>4</sup> Высшее образование: уроки пандемии. Оперативные и стратегические меры по развитию системы. Аналитический доклад. URL: [http://viu.tsu.ru/upload/2\\_5249500202460514728.pdf](http://viu.tsu.ru/upload/2_5249500202460514728.pdf) (дата обращения: 04.02.2022).

<sup>5</sup> Там же.



ловий пандемии в ближайшие годы почти все студенты будут поддерживать ДО в той или иной форме.

Мнение сотрудников вузов было менее оптимистичным. В мае-июне 2020 г. почти половина преподавателей заявили, что им не нравится ДО и что они не видят никаких преимуществ в использовании этого формата ни сейчас, ни в будущем. Основные проблемы связывались ими с социально-психологическими аспектами дистанта. Так, в декабре 2020 г. почти 50% преподавателей по-прежнему отмечали проблемы в общении и снижение мотивации студентов, а также ухудшение собственного здоровья, высокую нагрузку и психологическое напряжение. 47% сообщили о снижении собственной эффективности в результате психологических и методических причин [14, с. 134]. Эти данные свидетельствуют о низком уровне адаптации преподавателей к ДО. Российские аналитики пришли к выводу, что главные причины такой негативной оценки связаны с их восприятием технологических инноваций как угрозы образовательным традициям и классическим методам обучения [14, с. 126]. На эти результаты повлиял и возрастной фактор: почти 30% опрошенных преподавателей были старше 60 лет [14, с. 130]. Преподавательский корпус негативно оценивал ДО из-за нарушения традиционного общения преподавателя и студента (более 80%), отсутствия у студентов ответственности и самостоятельности в учёбе (76%). Сотрудники отрицательно оценили резкое увеличение своей нагрузки и материальных затрат на новые технологии, а также отсутствие собственного опыта ДО и соответствующих методик обучения. Хотя в декабре ситуация во всех вузах значительно улучшилась (всего 17% отвергали ДО – в два раза меньше, чем весной), тем не менее российские опросы показали, что «российская высшая школа находится только в самом начале пути по пересмотру и внедрению новых форматов работы в образовательный процесс» [14, с. 135].

Региональные различия также играют роль в российском образовании. В декабре 2020 г. серьёзной проблемой оставалась дифференциация российских вузов, что делало проблематичным переход на онлайн-обучение даже в условиях более положительной оценки ДО. Возможно, региональные вузы давали более негативные оценки ДО, потому что у них было гораздо больше проблем, а цифровая грамотность в регионах была ниже. Согласно исследованиям, индекс цифровой грамотности российских студентов в 2021 г. не вырос, хотя он был достаточно высоким по сравнению с другими группами населения<sup>6</sup>. В настоящее время, по мнению аналитиков, дискуссии о полном дистанционном обучении в России представляются преждевременными и спорными [14, с. 135]. Пока важнее развивать национальные LMS-платформы и активно использовать их во всех вузах.

*Кейс Беларуси.* Белорусские данные показали, что большинство проблем преподавателей было связано с техническими вопросами, среди них: низкая скорость Интернета, нестабильная работа портала, зависания, проблемы со входом в Moodle, плохое качество связи [17, с. 147]. Как и в России, в Беларуси сотрудники вузов жаловались на увеличение нагрузки, материальные затраты на новую технологию, дополнительные часы работы для перевода занятий в онлайн-форматы. У большинства респондентов не было опыта создания онлайн-курсов или проведения онлайн-занятий. Отличие от России заключалось в использовании платформ: в России около половины сотрудников работали на платформах, предоставленных их вузами; в Беларуси почти все преподаватели пользовались такими платформами, т.к. это было

<sup>6</sup> Вынужденная цифровизация: исследование цифровой грамотности россиян в 2021 году // НАФИ. Аналитический центр. 2021. 18 мая. URL: [nafi.ru/analytics/vynuzhdennaya-tsifrovizatsiya-issledovanie-tsifrovoy-gramotnosti-rossiyan-v-2021-godu/](https://nafi.ru/analytics/vynuzhdennaya-tsifrovizatsiya-issledovanie-tsifrovoy-gramotnosti-rossiyan-v-2021-godu/) (дата обращения: 04.02.2022).

обязательным требованием и находилось под административным контролем.

Спустя почти год после начала пандемии белорусские преподаватели приняли ДО как неизбежность и продемонстрировали более высокий уровень адаптации к этому вызову. Так, 70% респондентов согласились бы и в дальнейшем использовать ДО для консультаций и контроля за самостоятельной работой студентов, но только 48% были согласны вести онлайн-лекции, 22% – лабораторные работы и 17% – семинары. Для сравнения с белорусскими студентами: более 80% одобрили онлайн-лекции, более половины – семинары, 40% – лабораторные работы [17, с. 146]. Вероятно, важная причина различий в оценке ДО между преподавателями и студентами состояла в том, что большинство студентов регулярно используют ИКТ в повседневной жизни, и их отношение к цифровизации образования влияет на оценку образовательных ИКТ. Более трети студентов указали технические преимущества ДО: наличие учебных материалов на одном ресурсе (образовательном портале), лёгкий доступ к ним. Студенты отметили экономию времени, связанную с отсутствием необходимости добираться до вуза (43,7%); удобство посещения онлайн-занятий из дома (40,5%); безопасность, связанную со снижением риска заражения коронавирусом (16,4%) [17, с. 147]. Из минусов студенты больше всего критиковали низкую скорость Интернета, отключения портала из-за большой нагрузки. Половина студентов отметили, что их учебная нагрузка выросла. В связи с относительно высоким личностным уровнем владения ИКТ студенты в основном указывали на технические недостатки онлайн-занятий (а не на стресс или усталость) и предлагали использовать зарубежные технологические платформы или существенно технически усовершенствованную Moodle. Тем не менее, отвечая на вопрос о качестве образования в условиях ДО, каждый пятый студент сказал, что оно повысилось, и почти 60% ответили, что оно «частично повысилось, а частично

понижилось». Мнение преподавателей было не столь оптимистичным: менее 5% согласились с тем, что качество обучения в условиях ДО повысилось, 31% заявили, что оно снизилось и стало хуже, и почти 60% показали, что качество обучения такое же, как при традиционном образовании.

Мнения студентов расходятся с мнениями преподавателей. Как и в случае с российскими студентами, в Беларуси студенческие оценки качества обучения были намного выше: 20% сказали, что качество однозначно повысилось, и только 13% – снизилось. Адаптация студентов к ДО также была выше. Студентов волновали в основном технические детали ДО: 50% хотели улучшения аудио- и видеосвязи, 60% – высокоскоростной Интернет; 80% согласны перенести в онлайн-формат все лекции, а 50% – семинары.

Размышляя о потенциале использования ДО в период после пандемии, 63% студентов отметили, что учиться с использованием ИКТ было удобно, а 26% оценили ДО как «скорее комфортное, чем неудобное». Три наиболее привлекательных аспекта ДО, отмеченных студентами: больше возможностей совмещать работу и учёбу (77%), повышение доступности образования для студентов с особыми потребностями (74%), возможность учиться в различных университетах за рубежом, находясь дома (61%). По мнению 93% студентов, цифровые технологии облегчают жизнь, упрощают процесс обучения и экономят время; 90% полагают, что ИКТ создали больше возможностей для развития личности и образования [18, с. 64]. Самооценка уровня адаптации к ДО с использованием ИКТ была высокой – 4,53 по пятибалльной шкале [19, с. 108]. Поскольку студенты являются основными получателями образовательных услуг, с их мнением всегда следует считаться. В Беларуси, как показали опросы, оценки студентами качества образования по обеим формам обучения были сопоставимы; а адаптационные стратегии относительно успешными. В отличие от России, регионального разрыва не обнаружено. В целом, оценка качества

образования, благополучия студентов и преподавателей, их отношение к ИКТ в учебном процессе улучшились в обеих странах, что свидетельствует о потенциале цифровизации вузов в будущем.

### Заключение

Анализ исследовательских данных двух стран показывает, что результаты в основном схожи и соответствуют целям цифровизации. Оценка студентами систем высшего образования в России и Беларуси в декабре 2020 – начале 2021 гг. была относительно положительной по сравнению с весной 2020 г. Обе СВО смогли перейти на ДО, несмотря на проблемы технологического, организационного и психологического уровня. Хотя не все проблемы были решены, обеим системам удалось сохранить надлежащее качество образования.

В Беларуси повысился уровень адаптации студентов к ДО и уровень ИКТ-компетенций: более двух третей сообщили, что их знания ПК, Microsoft Office, электронной почты, ZOOM выросли после года пандемии [18]. В России выявлен региональный разрыв в цифровой грамотности и уровне компетенций студентов, который увеличился в период пандемии. Однако у российских студентов уже был высокий уровень цифровой грамотности, сохранившийся на протяжении последних лет<sup>7</sup>.

Дальнейшая эффективная цифровизация может способствовать росту конкурентоспособности СВО в России и Беларуси. В продолжающийся период пандемии СВО должна сосредоточиться на решении технических проблем ДО, снижении психологической нагрузки на участников образовательного процесса, поддержании высокого

качества образования и уровня удовлетворённости студентов и ППС.

### Литература

1. *Любимов И.* Влияние пандемии COVID-19 на развитие онлайн-образования: не только плюсы // Мониторинг экономической ситуации в России. Тенденции и вызовы социально-экономического развития. 2020. № 9 (111). С. 151–153. URL: <https://www.iep.ru/upload/iblock/fd9/21.pdf> (дата обращения: 04.02.2022).
2. *Рогозин Д.* Преподаватели российских вузов о развитии онлайн-среды в условиях пандемии // Мониторинг экономической ситуации в России. Тенденции и вызовы социально-экономического развития. 2020. № 14 (116). С. 36–44. URL: <https://www.iep.ru/upload/iblock/1a2/5.pdf> (дата обращения: 04.02.2022).
3. *Васюков О.Г.* О готовности студентов перейти к дистанционному обучению сегодня // Альма-матер. (Вестник высшей школы). 2021. № 3. С. 55–59. DOI: 10.20339/AM.03-21.055
4. *Кокшаров В.А., Сандлер Д.Г., Кузнецов П.Д., Клягин А.В., Лешуков О.В.* Пандемия как вызов развитию университетских сетей в России: дифференциация или сотрудничество? // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 52–73. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-52-73>
5. *Батракова И.С., Гладкая И.В., Глубокова Е.Н., Писарева С.А., Тряпичина А.П.* Отношение преподавателей вуза к трансформации мира в цифровом обществе // Человек и образование. 2020. № 4 (65). С. 13–21. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44737025> (дата обращения: 04.02.2022).
6. *Алешковский И.А., Гаспаривили А.Т., Крухмалева О.В., Нарбут Н.П., Савина Н.Е.* Студенты российских вузов о дистанционном обучении: оценки и возможности // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 86–100. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-86-100>
7. *Wotto M.* The Future High Education Distance Learning in Canada, the United States, and France: Insights from before COVID-19. Secondary Data Analysis // Journal of Educational Technology. 2020. Vol. 49. No. 2. P. 262–281. DOI: 10.1177/0047239520940624
8. *Ubachs G.* (Ed.) The Envisioning Report for Empowering Universities. Maastricht, NL:

<sup>7</sup> Вынужденная цифровизация: исследование цифровой грамотности россиян в 2021 году // НАФИ. Исследовательский центр. 2021. 18 мая. URL: [nafi.ru/analytics/vynuzhdennaya-tsifrovizatsiya-issledovanie-tsifrovoy-gramotnosti-rossiyan-v-2021-godu/](https://nafi.ru/analytics/vynuzhdennaya-tsifrovizatsiya-issledovanie-tsifrovoy-gramotnosti-rossiyan-v-2021-godu/) (дата обращения: 04.02.2022).

- EADTU, 2020. 48 p. URL: <https://tinyurl.com/empower-report-2020> (дата обращения: 04.02.2022).
9. *Lai J.W.M., Bower M.* Evaluation of technology use in education: Findings from a critical analysis of systematic literature reviews // *Journal of Computer Assisted Learning*. 2020. Vol. 36. No. 3. P. 241–259. DOI: <https://doi.org/10.1111/jcal.12412>
  10. *Донских О.А.* Новая нормальность? // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29. № 10. С. 56–64. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-56-64>
  11. *Вагаева О.А., Ликсина Е.В., Люсев В.Н.* Дистанционное образование – современные реалии и перспективы развития // *Альма-матер (Вестник высшей школы)*. 2021. № 1. С. 65–70. DOI: [10.20339/AM.01-21.065](https://doi.org/10.20339/AM.01-21.065)
  12. *Little C.B., Titarenko L.G.* International Cross-Cultural Online Learning and Teaching: Effective Tools and Approaches // *American Journal of Distance Education*. 2017. Vol. 31. No. 2. P. 112–127. DOI: <http://doi.org/10.1080/08923647.2017.1306767>
  13. *Cronje J.* A Decision Framework for Blended Learning in the Covid-19 Pandemic // *Academia Letters*. 2021. Article 275. DOI: <https://doi.org/10.20935/AL275>
  14. *Алешковский И.А., Гаспаршвили А.Т., Крухмалева О.В., Нарбут Н.П., Савина Н.Е.* Российская высшая школа: вынужденное дистанционное обучение и плановый переход на дистанционное обучение в условиях пандемии (опыт социологического анализа) // *Высшее образование в России*. 2021. Т. 30. № 5. С. 120–137. DOI: [10.31992/0869-3617-2021-30-5-120-137](https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-5-120-137)
  15. *Радаев В.В.* Миллениалы. Как меняется российское общество. М.: ВШЭ, 2019. 224 с.
  16. *Grisbchenko Zb., Titarenko L.* Belarusian Millennials: A Generation Gap? // *Filosofija. Sociologija*. 2019. Vol. 30. No. 4. P. 317–324. DOI: [10.6001/fil-soc.v30i4.4157](https://doi.org/10.6001/fil-soc.v30i4.4157)
  17. *Филинская Л.В., Звонова В.А.* Использование ИКТ: Pro&Contra // *Эвристические формы применения информационно-коммуникационных технологий в преподавании социально-гуманитарных дисциплин: Сб. материалов XVIII науч.-метод. конф. факультета филологии и социальных наук Белорусского государственного университета, посвящённой памяти профессора И.А. Зеленковой*. Минск: БГУ, 2021. С. 145–147. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/261374> (дата обращения: 05.02.2022).
  18. *Титаренко Л.Г.* Цифровая трансформация и гуманитарные риски // *Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология*. 2021. № 3. С. 60–66. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/274578> (дата обращения: 05.02.2022).
  19. *Савчук А.А., Гузнякова А.И.* Использование информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе // *Эвристические формы применения информационно-коммуникационных технологий в преподавании социально-гуманитарных дисциплин: Сб. материалов XVIII науч.-метод. конф. факультета филологии и социальных наук Белорусского государственного университета, посвящённой памяти профессора И.А. Зеленковой*. Минск: БГУ, 2021. С. 106–108. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/261360> (дата обращения: 05.02.2022).

**Благодарности.** Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта БРФФИ № Г21АРМ-020.

*Статья поступила в редакцию 18.10.21  
Принята к публикации 04.01.22*

## References

1. Lyubimov, I. (2020). [Impact of the COVID-19 Pandemic on the Development of Online Education: Not Only the Pros]. *Monitoring ekonomicheskoi situatsii v Rossii. Tendentsii i vyzovy sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya* [Monitoring the Economic Situation in Russia: Trends and Challenges of Social and Economic Development]. No. 9, pp. 151–153. Available at: <https://www.iep.ru/upload/iblock/fd9/21.pdf> (accessed 04.02.2022). (In Russ.).
2. Rogozin, D. (2020). [Teachers of Russian Universities on the Development of the Online Environment in the Context of a Pandemic]. *Monitoring ekonomicheskoi situatsii v Rossii. Tendentsii i vyzovy sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya* [Monitoring the Economic Situation in Russia:

- Trends and Challenges of Social and Economic Development]. No. 14, pp. 36-44. Available at: <https://www.iep.ru/upload/iblock/1a2/5.pdf> (accessed 04.02.2022). (In Russ.).
3. Vasyukov, O.G. (2021). On the Readiness of Students to Distance Learning Now. *Alma Mater (Vestnik vysshei shkoly) = Alma Mater (Higher School Herald)*. No. 3, pp. 55-59, doi: 10.20339/AM.03-21.055
  4. Koksharov, V.A., Sandler, D.G., Kuznetsov, P.D., Klyagin, A.V., Leshukov, O.V. (2021). The Pandemic as a Challenge to the Development of University Networks in Russia: Differentiation or Collaboration? *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 52-73, doi: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-52-73> (In Russ., abstract in Eng.).
  5. Batrakova, I.S., Gladkaya, I.V., Glubokova, E.N., Pisareva, S.A., Tryapitsyna, A.P. (2020). Attitude of University Teachers to the Transformation of the World in the Digital Society. *Man and Education*. No. 4 (65), pp. 13-20. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44737025> (accessed 04.02.2022). (In Russ.).
  6. Aleshkovskiy, I.A., Gasparishvili, A.T., Krukhmaleva, O.V., Narbut, N.P., Savina, N.E. (2020). Russian University Students about Distance Learning: Assessments and Opportunities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 10, pp. 86-100, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-86-100> (In Russ., abstract in Eng.).
  7. Wotto, M. (2020). The Future High Education Distance Learning in Canada, the United States, and France: Insights from before COVID-19. Secondary Data Analysis. *Journal of Educational Technology*. Vol. 49, no. 2, pp. 262-281, doi: 10.1177/0047239520940624
  8. Ubachs, G. (Ed.) (2020). *The Envisioning Report for Empowering Universities*. Maastricht, NL : EADTU. 48 p. Available at: <https://tinyurl.com/empower-report-2020> (accessed 04.02.2022).
  9. Lai, J.W.M., Bower, M. (2020). Evaluation of Technology Use in Education: Findings from a Critical Analysis of Systematic Literature Reviews. *Journal of Computer Assisted Learning*. Vol. 36, no. 3, pp. 241-259, doi: <https://doi.org/10.1111/jcal.12412>
  10. Donskikh, O.A. (2020). The New Normal? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 10, pp. 56-64, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-56-64> (In Russ., abstract in Eng.).
  11. Vagaeva, O.A., Likhina, E.V., Lyusev, V.N. (2021). Distance Education – Modern Realities and Development Prospects. *Alma Mater (Vestnik vysshei shkoly) = Alma Mater (Higher School Herald)*. No. 1, pp. 65-70, doi: 10.20339/AM.01-21.065 (In Russ., abstract in Eng.).
  12. Little, C.B., Titarenko, L.G. (2017). International Cross-Cultural Online Learning and Teaching: Effective Tools and Approaches. *American Journal of Distance Education*. Vol. 31, no. 2, pp. 112-127, doi: <http://doi.org/10.1080/08923647.2017.1306767>
  13. Cronje, J. (2021). A Decision Framework for Blended Learning in the Covid-19 Pandemic. *Academia Letters*. Article 275, doi: <https://doi.org/10.20935/AL275>
  14. Aleshkovski, I.A., Gasparishvili, A.T., Krukhmaleva, O.V., Narbut, N.P., Savina, N.E. (2021). Russian Higher School: Forced Distance Learning and Planned Switch to Distance Learning During Pandemic (Experience of Sociological Analysis). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 5, pp. 120-137, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-120-137 (In Russ., abstract in Eng.).
  15. Radaev, V.V. (2019). *Millenialy. Kak menyaetsya rossiiskoe obschestvo* [Millennials. How Russian Society is Changing]. Moscow : HSE Publ., 224 p. (In Russ.).
  16. Grishchenko, Zh., Titarenko, L. (2019). Belarusian Millennials: A Generation Gap? *Filosofija. Sociologija*. Vol. 30, no. 4, pp. 317-324, doi: 10.6001/fil-soc.v30i4.4157
  17. Filinskaya, L.V., Zvonova, V.A. (2021) [Using of Information and Communication Technologies: Pro&Contra]. In: Kurilovich, N.V., Shavrova, O.G., Voronovich, D.V. (Eds). *Evristscheskie*



- formy primeneniya informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy v prepodavanii sotsialno-humanitarnykh distsiplin: Sbornik materialov XVIII nauchno-metodicheskoi konferentsii fakul'teta filosofii i sotsial'nykh nauk Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta, posvyashchennoi pamyati professora I.L. Zelenkoi* [Heuristic Forms of Application of Information and Communication Technologies in Teaching Social and Humanitarian Disciplines: Proc. VIII Sci. Conf. in the memory of Prof. I.L. Zelenkova]. Minsk: BSU, pp. 145-147. Available at: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/261374> (accessed 05.02.2022). (In Russ.).
18. Titarenko, L.G. (2021). Digital Transformation and Humanitarian Risks. *Zhurnal Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya = Journal of the Belarusian State University. Philosophy and Psychology*. No. 3, pp. 60-66. Available at: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/274578> (accessed 05.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
19. Savchuk, A.A., Guznyakova, A.I. (2021). [Using of Information and Communication Technologies in the Education Process]. In: Kurilovich, N.V., Shavrova, O.G., Voronovich, D.V. (Eds). *Evristsicheskie formy primeneniya informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy v prepodavanii sotsialno-humanitarnykh distsiplin: Sbornik materialov XVIII nauchno-metodicheskoi konferentsii fakul'teta filosofii i sotsial'nykh nauk Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta, posvyashchennoi pamyati professora I.L. Zelenkoi* [Heuristic Forms of Application of Information and Communication Technologies in Teaching Social and Humanitarian Disciplines: Proc. VIII Sci. Conf. in the memory of Prof. I.L. Zelenkova]. Minsk: BSU, pp. 106-108. Available at: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/261360> (accessed 05.02.2022). (In Russ.).

**Acknowledgement.** The research was sponsored by the grant of the Belarusian Republican Fundamental Research Fund, No. Г21APM-020.

*The paper was submitted 18.10.21  
Accepted for publication 04.01.22*



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
<b>ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ</b>	<b>1,132</b>
ПЕДАГОГИКА	0,933
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,642
АЛМА МАТЕР	0,194

## Навыки трудоустраиваемости студентов: стратегии развития

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-69-83

Хузяхметов Роман Ренатович – мл. науч. сотр., ORCID: 0000-0003-0850-4716, [r\\_o\\_m\\_a\\_n\\_14@mail.ru](mailto:r_o_m_a_n_14@mail.ru)

Ромашкина Гульнара Фатыховна – д-р социол. наук, проф., ORCID: 0000-0002-7764-5566, [gr136@mail.ru](mailto:gr136@mail.ru)

Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия

Адрес: 625003, г. Тюмень ул. Володарского, 6

*Аннотация.* Фундаментальный переход от концепции сохранения занятости к мобильности персонала и трудоустраиваемости, а также трансформация рабочей среды обуславливают актуальность постановки проблемы формирования навыков трудоустраиваемости у студентов. Соискателям работы необходимо эффективное межличностное взаимодействие и управление собственной продуктивностью. Цель исследования – выявить стратегии развития навыков трудоустраиваемости, реализуемые аспирантами и магистрантами – обучающимися, имеющими более длительный опыт обучения и приобретающими более высокий уровень квалификации. Они более подготовлены для трудоустройства, но всё же могут сталкиваться с препятствиями. Эмпирическую базу исследования составили 50 интервью со студентами университетов города Тюмени (32 магистранта и 18 аспирантов). Данные получены методом полуструктурированного интервью. Авторы сосредоточили внимание на четырёх навыках трудоустраиваемости: коммуникация, командная работа, самоуправление, самоконтроль. Выявлены три стратегии развития навыков трудоустраиваемости. Обоснован вывод о том, что лишь малая часть студентов региональных университетов идентифицируют индивидуальные и межличностные навыки как ресурс, формируют долгосрочные планы по их совершенствованию.

*Ключевые слова:* трудоустраиваемость студентов, навыки трудоустраиваемости, магистранты, аспиранты, человеческий капитал, некогнитивные навыки, качественное исследование

*Для цитирования:* Хузяхметов Р.Р., Ромашкина Г.Ф. Навыки трудоустраиваемости студентов: стратегии развития // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 3. С. 69–83. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-69-83

## Students' Employability Skills: Development Strategies

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-69-83

**Roman R. Khuziakmetov** – Junior Researcher, ORCID: 0000-0003-0850-4716, r\_o\_m\_a\_n\_14@mail.ru

**Gulnara F. Romashkina** – Dr. Sci. (Sociology), Prof., ORCID: 0000-0002-7764-5566, gr136@mail.ru

University of Tyumen, Tyumen, Russia

Address: 6, Volodarskogo str., Tyumen, 625003, Russian Federation

**Abstract.** The fundamental transition from the concept of maintaining employment to personnel mobility and employability, as well as the transformation of the working environment make the case for addressing the development of students' employability skills. Job seekers are intended to be effective communicators and drive own productivity. It is important to understand how students perceive the employability skills, which are formed during the university period. The article aims to reveal strategies for employability skills development, implemented by master's and doctoral students. These students have a long learning experience and acquire a higher level of qualifications. They are better prepared for employment, but still can face obstacles. The empirical base of the study consists of 50 interviews with students of Tyumen universities (32 master's degree students and 18 doctoral students). The data were obtained through semi-structured interviews. The authors focused on 4 employability skills: communication, teamwork, self-management, and self-control. Three strategies of employability skills development are revealed. Active strategy: students identify employability skills as a resource, give average and higher self-assessments of their development, provide detailed examples of their use, analyze mistakes, and see opportunities for future development. Intermediate strategy: students also recognize the importance of employability skills, but there is an imbalance in the development of individual and interpersonal skills. In general, they give average self-assessments of skill development and provide insufficiently detailed descriptions of their use in practice. Their plans for developing employability skills are not precise. Passive strategy: students do not identify employability skills as a resource, and are not proactive in their improvement, limiting themselves to an abstract description of intention. The conclusion is substantiated that only a small part of students of regional universities identify individual and interpersonal skills as a resource and build long-term plans for their improvement.

**Keywords:** employability, employability skills, master's degree students, doctoral students, human capital, non-cognitive skills, qualitative research

**Cite as:** Khuziakmetov, R.R., Romashkina, G.F. (2022). Students' Employability Skills: Development Strategies. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 3, pp. 69-83, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-69-83 (In Russ., abstract in Eng.).

### Введение

Актуальность постановки проблемы формирования навыков трудоустраиваемости у студентов обусловлена фундаментальным переходом от концепции сохранения занятости к мобильности персонала и трудоустраиваемости.

На этапе индустриального развития мобильность персонала была невысокой, что отвечало потребностям развивающейся промышленности, трудностям воспроизводства специфических трудовых знаний и навыков. Поэтому поощрялось закрепление рабочей

силы, большинство сотрудников стремились к долгосрочной карьере внутри одной организации. В начале 2000-х гг. переход к «контрактной форме работы» значительно повысил трудовую мобильность [1]. В научной литературе произошло замещение концепции «гарантии сохранения занятости» на концепцию «трудоустраиваемости» [2], понимаемой как «способность находить работу, эффективно функционировать на рабочем месте, продвигаться по службе, переходить в другую компанию, а также адаптироваться к изменяющимся требованиям рынка труда» [3].

Трансформация рабочей среды, связанная с цифровизацией, автоматизацией и снижением спроса на низкоквалифицированный труд, влияет на изменение запросов, предъявляемых к соискателям работы [4]. Спрос на сотрудников с развитым интеллектом и профессиональными знаниями остаётся высоким, но вместе с тем увеличивается потребность в работниках, способных к эффективному межличностному взаимодействию и управлению собственной продуктивностью [5].

Университеты, признавая профессиональную самореализацию выпускников мерилom своей эффективности, создают условия для совершенствования мягкой компетентности студентов во время обучения, чтобы они впоследствии могли лучше адаптироваться к организационной культуре, вносить вклад в успех организации, строить карьеру [6]. Однако, несмотря на то что формальные индикаторы, применяемые для оценки состояния образовательной среды, показывают положительную динамику, большое количество молодых людей длительное время после окончания обучения остаются безработными или занимаются профессиональной деятельностью, которая не приносит удовлетворения и не соответствует уровню образования и дисциплинарной области [7].

Возможности трудоустройства молодых людей, претендующих, как правило, на начальные позиции, не требующие высокой квалификации и устойчивых профессио-

нальных компетенций [8], могут быть весьма ограничены из-за преобладания теоретической подготовки, игнорирующей предпринимательский, инновационный и коммуникативный компонент и, следовательно, не позволяющей эффективно удовлетворять потребности экономики в кадрах [9].

Однако формирование социально-эмоциональных навыков зависит не только от эффективности системы образования. Необходимо изучать также восприятие и поведение самих молодых людей, их готовность самостоятельно действовать в нынешних конкурентных условиях [10].

Так, понятие «агентность» фигурирует в экспертных докладах авторитетных международных организаций (Всемирного Банка, ОЭСР, ЮНЕСКО) как «ориентир» для развития системы образования и человеческого капитала обучающихся. ОЭСР прямо декларирует важность формирования агентности учащихся, которая понимается как проактивная позиция по отношению к собственной образовательной траектории и жизни, необходимая, с одной стороны, чтобы преуспеть в мире, с другой – чтобы способствовать созданию общественного благополучия [11].

Таким образом, данная статья ставит *цель* выявить стратегии развития навыков трудоустраиваемости, реализуемые аспирантами и магистрантами. Это обучающиеся, приобретающие более высокий уровень квалификации. Мы предполагаем, что магистранты и аспиранты более подготовлены для трудоустройства, но вместе с тем могут не иметь сформированного представления и деятельной позиции в отношении своих универсальных навыков.

Для достижения цели были поставлены следующие *исследовательские вопросы*:

- выявить отношение студентов магистратуры и аспирантуры к навыкам трудоустраиваемости (восприятие их важности и влияния на профессиональную самореализацию);
- выявить самооценки уровня владения навыками трудоустраиваемости (через реф-

лексию имеющегося опыта их применения с точки зрения успехов и неудач);

- определить планы развития навыков трудоустраиваемости в будущем.

### Обзор литературы

Современное понимание человеческого капитала связано с возможностью принести ренты, превосходящие первоначальные инвестиции и текущие затраты [7]. Последние исследования свидетельствуют о том, что эта возможность основывается на совершенно разных качествах, свойствах и атрибутах личности. Не только интеллект и знания определяют экономическую результативность. Исследования неспецифических навыков и личностных особенностей получают всё большее признание [12].

Трудоустраиваемость – это способность находить работу, эффективно функционировать на рабочем месте, продвигаться по службе, переходить в другую компанию, а также адаптироваться к изменяющимся требованиям рынка труда. Эта способность базируется на навыках трудоустраиваемости – ключевых для современного работника личных качествах, благодаря которым он может обеспечивать собственную занятость и карьерное развитие [13].

Навыки трудоустраиваемости относятся скорее к общему человеческому капиталу (универсальному, переносимому), а не к специфическому (дисциплинарному, профессиональному), поскольку благодаря своей кросс-функциональной сущности создают внутри организации среду, способствующую решению возникающих проблем и передаче опыта между сотрудниками [14]. Развитые навыки трудоустраиваемости дополняют профессиональные знания и способствуют обмену способностями внутри коллективов, позволяя работникам специализироваться на тех задачах, которые они могут выполнять наиболее продуктивно, впоследствии «обмениваясь» результатами своего труда с коллегами [15].

Принимая во внимание всё многообразие качеств, важных для успеха на современном рынке труда, в эмпирической части исследования авторы сосредоточили внимание на четырёх навыках трудоустраиваемости (два индивидуальных и два межличностных), которые по результатам обзорных исследований были признаны одними из ключевых [1; 16]. Индивидуальные навыки связаны со способностью поставить цель и спланировать её достижение – самоуправление [17], обеспечить её достижение посредством регуляции своего поведения и состояния – самоконтроль [18]. Межличностные навыки связаны со способностью излагать свои мысли, добиваться понимания, слышать других (коммуникация) [19], кооперироваться ради общего блага (командная работа) [20].

Как показывают исследования, выпускники сообщают о значительных расхождениях между теми качествами, которые они получили в ходе обучения, и теми, которые оказались реально важны для работы [21]. Выпускники также признают, что далеко не все навыки, необходимые для работы, формируются в университете. Их общая осведомлённость об инструментах и возможностях (университетских и внеуниверситетских) повышения собственной трудоустраиваемости относительно высока [22].

Вместе с тем информированность не всегда свидетельствует о реальной готовности предпринимать активные действия. Так, студенты не изучают интересующие сферы деятельности и не знакомятся со специфическими требованиями конкретных компаний [23]. Малое количество студентов проходят стажировки и практики, совмещают обучение с работой, хотя это действенный инструмент, позволяющий получить необходимый опыт профессиональной деятельности и межличностного взаимодействия [24].

Тем не менее обучающиеся осознают, что переход из университета на рынок труда является рискованным, и его необходимо планировать. Часто в этом процессе им требуется сопровождение. Так, ближе к окончанию



обучения студенты начинают выражать беспокойство тем, что не обладают необходимыми характеристиками; их ожидания о собственной компетентности и востребованности оказываются не соответствующими реальности [25].

Существуют свидетельства того, что направление подготовки может влиять как на возможности развития навыков трудоустраиваемости, так и на восприятие студентов. Студенты технических и инженерных специальностей считают навык командной работы более значимым, чем студенты естественнонаучных и математических специальностей [26]. При этом студенты STEM-направлений подвергают сомнению необходимость развития лидерских качеств, поскольку не видят перспектив их использования на рабочем месте [27], в то время как студенты экономических направлений (коммерция и управление персоналом) выделяют навыки взаимодействия с людьми в качестве одного из важных ресурсов [28]. Студенты социогуманитарных специальностей отмечают, что развивать «мягкие» навыки может быть затруднительно в рамках дисциплин, не имеющих чёткого практического применения [29].

### Материалы и методы

Предлагаемое исследование опирается на качественную методологию и реализовано с точки зрения этического подхода. Качественные методы применяются при изучении многогранных явлений изнутри, поскольку позволяют получать эмпирические данные на языке респондентов. Смыслы, которыми отдельный человек наделяет окружающий мир и события своей жизни, могут быть социально сконструированы и являются уникальными. Исследователя в первую очередь интересуют индивидуальные интерпретации смыслов, поскольку именно значения этих интерпретаций, создаваемые людьми, влияют на их поведение в окружающем мире и обществе. Сбор нарратива на языке информанта позволяет отразить всю сложность его социально сконструированного мира.

Итогом же такого исследования является не обобщение, а возможность переноса результатов в другой контекст для решения другой исследовательской задачи [30].

Эмпирические данные были получены методом полуструктурированного интервью, комбинирующего компетентностные и автобиографические элементы.

Гайд был разработан на основании модели STAR, которая предполагает оценку уровня сформированности навыка через описание его поведенческого проявления по следующей структуре: ситуация (S), задача (T), действие (A), результат (R). Данная модель является широко распространённым прикладным инструментом оценки компетенций кандидатов при приёме на работу [31].

Под «стратегией развития» навыков трудоустраиваемости авторы понимали совокупность представлений и опыта, складывающуюся из: 1) самооценок уровня сформированности навыков на настоящий момент, 2) наличия плана развития, 3) понимания источников, возможностей и барьеров развития, 4) наличия образа желаемого результата. Перечисленные индикаторы были использованы для составления вопросов путевода интервью.

В исследовании приняли участие 50 человек – 18 аспирантов и 32 магистранта университетов Тюмени. Средний возраст – 26 лет. Средняя продолжительность получения высшего образования информантами составляла шесть лет. Из 50 участников исследования 22 являлись мужчинами, 28 – женщинами.

Участники были отобраны по принципу принадлежности к группе дисциплин: гуманитарные (11 респондентов), социальные (16 респондентов), естественные (12 респондентов), технические (11 респондентов). Данное решение было принято на основании обзора литературы, чтобы не допустить уклона в какую-либо предметную область. Сбор данных для исследования проходил в две волны: 30 интервью были собраны в марте-мае 2021 г., 20 – в октябре-ноябре 2021 г.

Авторы выдвинули четыре гипотезы.

*Гипотеза 1.* Большинство студентов реализуют активную стратегию развития навыков трудоустраиваемости: осознают их значимость, детально описывают ситуации, в которых смогли успешно (не успешно) их применить, анализируют свои ошибки, определяют перспективы и возможности для будущего совершенствования навыков трудоустраиваемости.

*Гипотеза 2.* Опыт работы оказывает определяющее влияние на формирование навыков трудоустраиваемости: чем выше опыт работы респондента, тем больше он признаёт значимость навыков трудоустраиваемости, тем лучше может их применять на практике и тем отчётливее представляет, как будет их развивать в дальнейшем.

*Гипотеза 3.* Направление подготовки влияет на стратегии развития навыков трудоустраиваемости: студенты социогуманитарных специальностей больше ценят навыки трудоустраиваемости и приводят более развёрнутые примеры их применения, чем студенты естественнонаучных и технических специальностей.

*Гипотеза 4.* Вклад университета в развитие навыков трудоустраиваемости студенты оценивают нейтрально: опыт обучения не оказал существенного влияния на совершенствование индивидуальных и межличностных навыков.

### Результаты

На основании анализа собранного нарратива авторы выявили три стратегии развития навыков трудоустраиваемости, реализуемые студентами: активная, промежуточная и пассивная. Результаты исследования будут изложены с помощью цитат из интервью таким образом, чтобы сформировать представление о каждой из них.

#### Активная стратегия

Студенты, реализующие активную стратегию (10 респондентов из 50), идентифицируют навыки трудоустраиваемости как

ресурс, дают средние и выше самооценки их развития, приводят развёрнутые примеры их применения, анализируют ошибки, выявляют возможности для будущего развития. Пример ответа на вопрос: «Приведите пример, когда Ваши коммуникативные навыки помогли Вам решить поставленную задачу» (разбор по модели STAR):

*«У нас были группы в социальных сетях, но там была очень низкая, практически нулевая активность. SSM-специалист не справлялась с задачей. Новые клиенты через соцсети к нам не приходили, количество подписчиков не прибавлялось почти два месяца [Ситуация] <...> Руководство хотело, чтобы группа начала привлекать клиентов, иначе бы её просто закрыли [Задача] <...> Проблема была в том, что бизнес очень специфический [ремонт и строительство], и обычные SMM-методы не работали <...> я не знала, как можно это сделать, и начала стисываться со знакомыми ребятами, которые могли иметь похожий опыт... у нас есть свои специальные группы. Много с кем поговорила <...> и вот мне посоветовали запустить рекламу, которая бы предлагала ремонт детской и таргетировать молодых родителей, преимущественно мам <...> Я сделала баннер с картинкой ребёнка, запустила рекламу на женщин от 20 до 30 лет [Действие], и почти сразу пошли клиенты. За первую неделю получили 5 предоплат [Результат]».*

Студентам из этой группы достаточно эффективно удаётся применять и индивидуальные навыки трудоустраиваемости. Так, планирование собственной деятельности, осознанное целеполагание являются неотъемлемой частью их жизни. Они, признавая трудности в контроле своих сиюминутных порывов, говорят о том, что им удаётся успешно двигаться к осуществлению задуманного.

*«Да, бывает непростое заставлять себя делать что-то. Иногда отвлекаюсь на какие-то ненужные вещи. Но когда я не делаю то, что должна, мне становится не по*

*себе. Возможно, это плохо. Мама говорит, что я себя надрываю. Но я понимаю, что сейчас самое важное время, чтобы стараться. Сначала я работаю на свои достижения, потом они будут работать на меня».*

Эти студенты уделяют внимание такому важному фактору, как готовность к развитию. Они признают, что развитие не происходит на ровном месте, и для этого «нужно созреть». Они говорят о том, что нужно непосредственно на рабочем месте «набить шишки и совершить ошибки». Например, вступить в конфликт и найти из него выход, наработать некоторые общие принципы взаимодействия с людьми, а уже после этого оценить плюсы и минусы имеющегося опыта и сделать выводы.

*«Взять себя за грудки, встряхнуть себя. Активности, не относящиеся к работе, привычки формируются в течение жизни, не задаёшься вопросом, полезны ли они. И мне кажется, что я повзрослел до такой степени, чтобы понять, что привычные мои активности не приносят результата. В принципе я готов от этого отказаться, это произойдёт в ближайшее время. Но не хватает толчка. Если я уеду в какое-то другое место – вокруг всё новое, новая информация, условия. Уеду, отдохну, погуляю. Возможно, это будет глубинный качественный разговор. Или обстоятельство, которое подтолкнёт к этому. Что-то, что выведет из рутинности в состояние восприятия новой информации».*

У студентов из этой группы есть план карьерного и личностного развития. Их отличает проработанное и долгосрочное целеполагание. Они понятно излагают представления о том, как планируют совершенствовать навыки трудоустраиваемости в будущем. Данная стратегия связана с про-активным карьерным поведением. Реализующие её студенты говорят о том, что стараются расширять круг своих знакомств, а также посещают различные мероприятия, направленные на развитие навыков (мастер-классы, тренинги, открытые лекции), читают дело-

вую и бизнес-литературу. Они ходят на собеседования в разные компании, в том числе просто ради опыта.

*«Я прошёл ассесмент-центр на позицию стажёра в международной компании. Со мной в конкурсе участвовали 8 человек. В ходе упражнений у нас проверяли как раз те навыки, о которых мы сейчас говорим. Они смотрели за нашим поведением и записывали, что мы говорим и делаем. Очень интересно было. Я был первым в рейтинге, место было одно, но отказался, потому что не хотел работать в FMCG [товары повседневного спроса]. Пришёл туда ради опыта. Теперь понимаю, на что смотрят при отборе в международную компанию».*

### Промежуточная стратегия

Студенты, реализующие промежуточную стратегию (13 респондентов из 50), также признают важность навыков трудоустраиваемости, но дают средние самооценки их развития и приводят недостаточно детальные описания практического применения. В их интервью наблюдался дисбаланс в развитии индивидуальных и межличностных навыков. Примером этого могут послужить цитаты из интервью одного информанта, который, описывая навыки коммуникации и работы в команде, характеризует себя в положительном ключе, указывая на лёгкость и эффективность межличностного взаимодействия, однако его самооценки самоконтроля и самоуправления свидетельствуют об обратном.

*«У меня много коллег, с которыми я каждый день взаимодействую. У нас типа open space, поэтому постоянно вместе. Есть ситуативные моменты, которые выводят из себя, когда приходится что-то по три раза проговаривать, выяснять ожидания. Но я не сокрушаюсь из-за этого и сам начинаю в голове оправдывать человека. Не столько он виноват, сколько тот факт, что мы разные. Это не влияет на моё поведение».*

*«Продуктивность, не знаю, наверно, не могу сказать, что ко мне это слово применимо. Например, когда должен что-то сде-*

лать, часто не делаю до последнего <...> Это странно даже временами, учитывая, сколько сил я трачу на переживания из-за того, что не начинаю делать, но всё равно не делаю».

Кроме того, они имеют склонность объяснять свои неудачи внешними причинами, будь то поведение руководителя или «негласные правила общения людей». Так, один информант стремился списать собственную безынициативность в налаживании деловой коммуникации на рабочем месте на небрежность менеджера, неспособность поставить задачу и объяснить, как её выполнить, а другой ссылаясь на собственное понимание культуры поведения на рабочем месте.

*«Не хватает ясности в постановке задачи. Иногда бывает так, что делаешь, делаешь, а в итоге оказывается, что это совсем не то, что от тебя хотели. Хотя я точно уверен, что делал всё именно так, как она просила изначально».*

*«Мне кажется, что неправильно, когда по несколько раз уточняешь. Можно даже не то что глупым показаться, а в целом это людей часто раздражает. А у некоторых привычка просто по сто раз перебивать».*

Студенты из этой группы планируют развитие навыков трудоустраиваемости, но их планы не обладают выраженной точностью; они используют в ответах обезличенные конструкции: «надо», «было бы хорошо», «хотелось бы», в то время как студенты из первой группы отчётливо фиксируют собственную ответственность через личные местоимения: «я должен», «мне нужно».

Пример ответа на вопрос: «Приведите пример, когда Ваши коммуникативные навыки помогли Вам решить поставленную задачу» (разбор по модели STAR):

*«У нас была месяц назад большая задача, связанная с выходом нового продукта. Нужно было что-то придумать, чтобы он вначале хорошо продался и получил широкий охват [Задача] <...> Мы работали на выезде 3 дня, долго обсуждали <...> В итоге мы предложили хорошую идею – договориться*

*с супермаркетами о новом месте размещения – рядом с сырами. Это была моя заслуга, можно сказать. Я идею придумал, а потом мы её начали обсуждать и раскручивать [Действие]».*

Ещё одной чертой этой группы является сниженная способность длительно прикладывать усилия ради достижения поставленной цели. Отдельного интереса заслуживает то, что студентам лучше удаётся выполнять задачи, когда в результате их деятельности заинтересован другой человек. Но когда задача касается исключительно их самих, могут возникать проблемы.

*«Получается ли доводить дело до конца? Я всегда выполняю все свои обязательства перед другим человеком. Стараюсь уведомить и изменить планы и т.д. Перед самим собой всё намного сложнее. Далеко не всегда это получается: не прохожу курсы до конца, не дочитываю материал».*

В целом управлять и контролировать собственное поведение им даётся сложнее, чем студентам из первой группы. Их долгосрочные цели поставлены нечётко или вовсе отсутствуют, а проблемы с дисциплиной они объясняют «низкой мотивацией» и «неправильной расстановкой приоритетов».

*«Я понимаю, что хочу делать в будущем. Но не могу сказать, что планирую свою жизнь на 5 или 10 лет вперёд. Множество вещей я никогда не смогу учесть. Загадывать я не люблю. Я думаю, что главное – это мотивация, желание. Если оно есть, то ты добьёшься того, что хочешь».*

### Пассивная стратегия

Число студентов, которых по результатам обработки авторских данных можно отнести к двум рассмотренным выше стратегиям, составляет меньше половины. Остальные же студенты (27 респондентов из 50) не идентифицируют навыки трудоустраиваемости как ресурс, а если и считают необходимым их совершенствование, то не обладают деятельной позицией, ограничиваясь абстрактным описанием намерения; кроме того, им



присуща социальная нервозность. В целом они фактически не задаются вопросом о том, насколько их личные качества соответствуют ожиданиям работодателей, и пускают на самотёк развитие своих кросс-функциональных навыков.

Пример ответа на вопрос: «Приведите пример, когда Ваши коммуникативные навыки помогли Вам решить поставленную задачу» (разбор по модели STAR):

*«Даже не знаю. Пример из учёбы считается? Мы недавно успешно защитили групповой проект. Мы смогли нормально организовать совместную работу, как нам посоветовали: разделили роли, определили задачи, поставили дедлайны [Результат]».*

*«Какой-то конкретный пример даже не могу выделить. Я всегда максимально стараюсь общаться, чтобы не было непонимания и т.д.».*

Реализующие пассивную стратегию респонденты (большинство студентов) явно недооценивают важность навыков трудоустроиваемости. Они не считают их ресурсом повышения конкурентоспособности на рынке труда, в их оценках преобладает нейтральная коннотация, но наличествует также и отрицательная.

*«Сейчас содержание работы изменяется, часто совсем нет необходимости в прямом контакте. Мой знакомый работает программистом и лично видел своего начальника два раза: при приёме на работу и когда пришёл подарить подарок на день рождения».*

*«Ну, это всё на самом деле про успешный успех. Вот он пришёл и всех поразил своей речью. Ничего подобного не будет, если ты не понимаешь в своей работе <...> просто так много вокруг этого разговоров сегодня, уже поднадоело».*

Студенты недооценивают важность межличностного взаимодействия, что идёт вразрез с современными наработками в области человеческого капитала. Кроме того, можно сказать, что эту группу отличает недостаточная фокусировка на личной ответственности, поскольку зачастую они связывают

собственные неудачи в общении с несовершенствами других людей, демонстрируя тем самым внешний локус контроля [32].

*«Я с самого начала хотел как лучше. В один момент мне вообще показалось, что мы друзья. Но она меня один раз не так поняла, подумала, что я её “агрессивно критиковал”, а я просто пошутил. Я ей хотел всё объяснить, а потом осознал, что она и сама всё понимает и специально себя так ведёт».*

*«Когда приходится взаимодействовать с большим количеством коллег. Отдельные люди даже не задумываются о том, как много неудобств доставляют окружающим своей глупостью и нежеланием в чём-то разобрататься».*

Респонденты этой группы не склонны планировать свою деятельность на ближайшую и среднюю перспективу. Как правило, у них отсутствует чёткая цель как на ближайшее время, так и на пять лет вперед, так как в большинстве случаев они не считают это необходимым. Они предпочитают жить сегодняшним днём и «плыть по течению». В некоторых интервью слышалась определённая степень фатализма, выражавшегося в представлении о неподконтрольности жизни свободной воле.

*«Какие-то цели ставятся, краткосрочные, среднесрочные, долгосрочные. Но часто бывает так, что эти цели не доходят до практики. Они описываются, планируются, но не доводятся до практики. Почему так происходит? Отчасти это не происходит, потому что внешние обстоятельства могут измениться, конъюнктура. Отчасти лень, недостаточная включённость. Целеполагание присутствует, реалистическое. Не ставлю недостижимые цели. Но даже реальные цели не достигаются потому что».*

*«Даже не знаю, как это прозвучит, но я считаю, что наши действия подчиняются требованиям либо других людей, либо жизни. Всё намного больше зависит от обстоятельств, чем мы думаем. Поэтому то, что происходит с нами, очень сильно определяется».*

Таких респондентов отличает низкая активность на рынке труда: они имеют очень



Таблица 1

Распределение студентов в зависимости от стратегии развития навыков трудоустроиваемости

Table 1

Students' distribution depending on the employability skills development strategy

Название стратегии и количество студентов	Предметная область*	Опыт работы**	Лет обучения***	Пол	Возраст****
Активная (10)	Г-3; С-3; Е-2; Т-2	5	7	М-4; Ж-6	26
Промежуточная (13)	Г-3; С-5; Е-4; Т-4	4	6	М-7; Ж-7	26
Пассивная (27)	Г-5; С-8; Е-6; Т-5	4	6	М-11; Ж-15	25
Итого	Г-11; С-16; Е-12; Т-11	4	6	М-22; Ж-28	26

\* Предметная область: Г – гуманитарные, С – социальные, Е – естественные, Т – технические науки, количество человек.

\*\* Опыт работы: округление до полных лет, средние.

\*\*\* Лет обучения: количество оконченных курсов (годов) обучения, средние.

\*\*\*\* Возраст: округление до полных лет, средние.

ограниченный опыт работы или не имеют его вовсе, несмотря на достаточно взрослый возраст. У них слабо сформировано проактивное карьерное поведение. Большинство участвовали в одном или двух собеседованиях. Кроме того, они считают, что заслуживают большей оплаты труда, чем готов им предложить потенциальный работодатель на начальном этапе.

*«Я был на собеседовании. Как обычно, за 30 тысяч ожидают от тебя, что ты будешь работать целыми днями. Делать всё сразу. Я отказался. Пока не так сильно нужны деньги».*

В этой группе респондентов встречается высказывания *«работа по специальности»* и *«соответствие направлению обучения»*. Данное мнение, конечно, не является неправильным, но не полностью соответствует современным представлениям о факторах, способствующих успеху индивида на рынке труда. Кроме того, в этой группе практически в каждом интервью встречались ответы *«не знаю»*, *«не думал об этом»*, *«не могу сказать что-то конкретное»*, когда речь заходила о планах и перспективах развития навыков. В обобщённом виде результаты исследования представлены в *Таблице 1*.

### Обсуждение

Таким образом, Гипотеза 1 не подтвердилась. Активная самостоятельность и проактивное карьерное поведение оказываются слабо сформированными даже у более взрослых студентов, что идёт вразрез с современными наработкам в области теории человеческого капитала, в особенности с точки зрения некогнитивных компонентов. Пренебрегая навыками трудоустроиваемости, молодые специалисты могут столкнуться с недостаточной развитостью общей компетентности, что сопряжено с проблематичной интеграцией на рынок труда и сложностями в практическом применении знаний [7].

Гипотеза 2 не подтвердилась. Опыт работы действительно влияет на уровень развития навыков трудоустроиваемости, однако ключевым здесь является не наличие этого опыта как таковое, а способность к его рефлексии. Респонденты, имеющие трудовой стаж, были в каждой из трёх групп, но студентов, реализующих активную стратегию, отличает именно способность к анализу, проявляющаяся в критическом рассмотрении собственного поведения, поиске ошибок и попытках исправить причины неудач. Таким образом, подтверждается актуальность

ранее полученных выводов о том, что развитие студентов в университете происходит через рефлексию и присвоение опыта, а не посредством посещения лекций, семинаров и тренингов. Вероятно, усилия университета могут быть направлены не столько на «обучение навыкам», сколько на обеспечение осмысления различных форм и компонентов образовательной деятельности [33].

Гипотеза 3 не подтвердилась. Направление подготовки не влияет на стратегии развития навыков трудоустраиваемости. Не было выявлено фактически никакой зависимости между дисциплинарной принадлежностью и восприятием и мнениями студентов. Предположение авторов о том, что учебный план и/или особенности проведения занятий на социогуманитарных направлениях дополнительно стимулируют межличностные и индивидуальные навыки у обучающихся, не нашло отражения в ходе интервью. Вероятно, не только профессиональный интерес, но и другие психологические факторы (например, такие черты личности, как открытость опыту, добросовестность, доброжелательность, нейротизм, экстраверсия) влияют на активное поведение [34]. Кроме того, не было выявлено значимых различий по полу и возрасту (количеству лет обучения).

Отдельное внимание нужно уделить влиянию университета. Абсолютное меньшинство респондентов считает, что опыт обучения в университете существенно помог им в том, чтобы развить навыки трудоустраиваемости. Более того, студенты, реализующие промежуточную и пассивную стратегии, полагают, что это развитие может происходить только вопреки, а не благодаря образовательному процессу. Наиболее ярко проявляется мнение о том, что образовательная инфраструктура организована таким образом, что стимулирования навыков не происходит. Различные варианты организации групповой динамики в словах респондентов описываются следующим образом: *«для прожигания времени»*, *«потому что преподавателю нечего делать»*, *«от преподавателей*

*это требуют»* или *«деление на команды было фарсом, развлечением»*. Нейтральные и близкие к положительным оценки дают только студенты, реализующие активную стратегию развития навыков трудоустраиваемости.

Проектная работа на занятиях не воспринимается как способ развития навыков совместной деятельности. Причину студенты видят в неспособности преподавателя организовывать и модерировать процесс. Они хотят не просто номинальных групповых дискуссий и коммуникационных упражнений, а активностей, действительно способствующих улучшению навыков межличностного взаимодействия и позволяющих переносить полученный опыт в профессиональную жизнь [35].

*«У некоторых преподавателей были попытки это делать, и кто-то даже реально хотел. Но не получалось, потому что человек просто не умеет, это вне его компетенций. Должны делать компетентные люди, а не преподаватели. Плюс нужно сразу обозначать, зачем происходит та или иная форма работы. Не нативно, а напрямую говорить. Не надеяться, что студенты сами поймут»*.

Таким образом, Гипотеза 4 подтверждается: студенты оценивают вклад университета в развитие навыков трудоустраиваемости нейтрально, поскольку опыт обучения никак не помог им в совершенствовании индивидуальных и межличностных навыков. Этот вывод согласуется с результатами исследований других авторов. Несмотря на то, что система высшего образования осознаёт роль мягких форм человеческого капитала в трудоустройстве выпускников и повышении их конкурентоспособности, подготовка студентов к текущему рынку труда остаётся недостаточной [36].

### Заключение

Согласно результатам исследования, большая часть участвовавших в интервью студентов региональных университетов

реализуют пассивную стратегию развития навыков трудоустройства. Хотя, вероятно, корректнее будет сказать – не реализуют никакой стратегии вовсе. Несмотря на то что в общественном дискурсе данная тематика существует уже достаточно давно, а необходимость порогового уровня владения универсальными навыками для профессиональной реализации выпускников в научных публикациях не подвергается сомнению, представление о том, что навыки трудоустройства действительно могут определять успех на рынке труда, у студентов старшего возраста сформировано недостаточно.

Авторы данной статьи хотели внести вклад в формирующуюся сегодня традицию изучения некогнитивных компонентов человеческого капитала, в частности межличностных и индивидуальных навыков, как важного предиктора профессиональной самореализации. Авторы полагают, что понятие «навыков» («компетенций») может быть представлено в современных междисциплинарных исследованиях человеческого капитала, опирающихся на наработки в области экономики, социологии, психологии, педагогики. Для этого необходимы дальнейшие разработки, направленные на поиск количественных эмпирических индикаторов.

В данной статье на основании качественного инструментария, комбинирующего биографическое и компетентностное интервью, были получены оригинальные эмпирические данные, которые позволили проанализировать восприятие мягких форм капитала через призму личной ответственности, что определило *новизну* статьи. Обоснован вывод о том, что лишь малая часть студентов идентифицируют индивидуальные и межличностные навыки как ресурс, формируют долгосрочные планы по их совершенствованию.

Результаты исследования могут быть *полезны на практике* при разработке университетских программ по развитию у студентов навыков трудоустройства. Наше исследование показало, что попытки «обучения

навыкам» непосредственно в рамках образовательного процесса (посредством деловых игр, групповых дискуссий, проектной работы и т.д.) не приносят плодов и в лучшем случае нейтрально воспринимаются обучающимися. Поэтому авторы предполагают, что способствовать развитию навыков трудоустройства университеты могут, внедряя специальные модульные курсы, к разработке и реализации которых будут привлечены специалисты из соответствующей области деятельности (психологи, бизнес-тренеры, коучи, тьюторы), а не преподаватели, задача которых в первую очередь состоит в том, чтобы повысить дисциплинарную и профессиональную компетентность студентов. Такие курсы могут включать, кроме прочего, возможность для дискуссии по поводу трудоустройства. Это позволит адресовать не только важность развития навыков самой себе, но и значимость рефлексии опыта.

Данная статья не лишена возможных *ограничений*. Как показывают исследования, студенты могут не уметь артикулировать свои навыки. Предположительно, существует некий разрыв между тем, что студенты на самом деле умеют делать, и тем, о чём могут доходчиво рассказать [31]. Возможно, в течение интервью респонденты не сумели должным образом транслировать опыт применения навыков трудоустройства. Кроме того, данная статья посвящена четырём навыкам. Существуют и другие недисциплинарные и непрофессиональные характеристики, влияющие на способность индивида достигать экономически значимого результата, например, решение проблем, обучаемость, организаторские способности и лидерство [16]. Если бы авторы сфокусировались на других навыках, результат мог бы получиться иным.

#### Литература / References

1. Clarke, M. (2017). Rethinking Graduate Employability: The Role of Capital, Individual Attributes and Context. *Studies in Higher Education*. No. 3, pp. 1-15, doi: 10.1080/03075079.2017.1294152

2. Baruch, Y. (2001). Employability: A Substitute for Loyalty? *Human Resource Development International*. Vol. 4, no. 4, pp. 543-566, doi: 10.1080/13678860010024518
3. Jonck, P., Minnaar, R. (2015). Validating an Employer Graduate-Employability Skills Questionnaire in the Faculty of Management Sciences. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. Vol. 6, no. 2, pp. 230-237, doi: 10.5901/mjss.2015.v6n2s1p230
4. Аникин В.А. Человеческий капитал: становление концепции и основные трактовки // Экономическая социология. 2017. Т. 18. № 4. С. 120–156. DOI: 10.17323/1726-3247-2017-4-120-156 [Anikin, V. (2017). Human Capital: Genesis of Basic Concepts and Interpretations. *Ekonomicheskaya sotsiologiya = Journal of Economic Sociology*. Vol. 18, no. 4, pp. 120-156, doi: 10.17323/1726-3247-2017-4-120-156 (In Russ., abstract in Eng.).]
5. Гимпельсон В.Е., Зудина А.А., Капелиушников Р.И. Некогнитивные компоненты человеческого капитала: что говорят российские данные // Вопросы экономики. 2020. № 11. С. 5–31. DOI: 10.32609/0042-8736-2020-11-5-31 [Gimpelson, V.E., Zudina, A.A., Kapeliushnikov, R.I. (2020). Non-Cognitive Components of Human Capital: Evidence from Russian Data. *Voprosy Ekonomiki* [Issues of Economics]. No. 11, pp. 5-31, doi: 10.32609/0042-8736-2020-11-5-31 (In Russ., abstract in Eng.).]
6. Claxton, G., Costa, A.L., Kallick, B. (2016). Hard Thinking about Soft Skills. *Educational Leadership*. Vol. 73, no. 6, pp. 60-64. Available at: <https://www.learningpersonalized.com/wp-content/uploads/2016/09/Hard-Thinking-about-Soft-Skills.pdf> (accessed 15.02.2022).
7. 12 решений для нового образования : Доклад центра стратегических разработок и Высшей школы экономики / Кузьминов Я.И., Фруммин И.Д. М. : Центр стратегических разработок, 2018. 105 с. [Kuzminov, Ya.I., Frumin, I.D. (2018). *12 reshenii dlya novogo obrazovaniya = 12 Solutions for a New Education: Expert Report*. Center for Strategic Research, 105 p. Available at: [https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad\\_obrazovanie\\_Web.pdf](https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf) (accessed 15.02.2022). (In Russ.).]
8. Новоклинова А.В. «Мягкие» навыки и трудоустройство // Педагогические и социальные вопросы образования : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 7 авг. 2020 г.). Чебоксары: Среда, 2020. С. 69–72. [Novoklinova, A.V. (2020). «Soft» Skills and Employability. In: Murzina, Zh.V. (Ed). *Vseros. nauch.-prakt. konf. "Pedagogicheskie i sotsial'nye voprosy obrazovaniya" = Pedagogic and Social Issues of Education: All-Russian Scientific and Practical Conference*, 2020, August 7]. Cheboksary: Sreda, pp. 69-72. Available at: [https://phsreda.com/ru/article/86178/discussion\\_platform](https://phsreda.com/ru/article/86178/discussion_platform) (accessed 15.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).]
9. Maghsoudi, S., Duffield, C., Wilson, D. (2016). Innovation in Infrastructure Projects: An Australian Perspective. *International Journal of Innovation Science*. Vol. 8, no. 2, pp. 113-132, doi: 10.1108/IJIS-06-2016-008
10. Guilbert, L., Bernaud, J.L., Gouvernet, B., Rossier, J. (2016). Employability: Review and Research Prospects. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. Vol. 16, no. 1, pp. 69-89, doi: 10.1007/s10775-015-9288-4
11. Сорокин П.С., Зыкова А.В. «Трансформирующая агентность» как предмет исследований и разработок в XXI веке: обзор и интерпретация международного опыта // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2021. № 5. С. 216–241. DOI: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.5.1858> [Sorokin, P.S., Zykova, A.V. (2021). «Transformative Agency» as a Subject of Research and Development in the 21st Century: A Review and Interpretation of International Experience. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 5, pp. 216-241, doi: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.5.1858> (In Russ., abstract in Eng.).]
12. Lubinski, D., Benbow, C.P., Kell, H.J. (2014). Life Paths and Accomplishments of Mathematically Precocious Males and Females Four Decades Later. *Psychol. Science*. Vol. 25, no. 12, pp. 2217-2232, doi: 10.1177/0956797614551371
13. *OECD Skills Outlook 2015: Youth, Skills, and Employability*. OECD Publishing, 2015. Available at: <https://www.oecd.org/education/launch-of-the-skills-outlook-2015.htm> (accessed 15.02.2022).
14. Wagaskar, K., Tripathy, A.K., Chauhan K., Malaji, A., Yadav, D. (2017). Employ ... Able a Tool to Achieve 7E's of Employability. *Advances in Computing, Communications and Informatics*. No. 3, pp. 1756-1761, doi: 10.1109/ICACSI.2017.8126098

15. Camerer, G., Loewenstein, D. (2005). Neuroeconomics: How Neuroscience Can Inform Economics. *Journal of Economic Literature*. Vol. 43, no. 1, pp. 9-64, doi: 10.1257/0022051053737843
16. Osmani, M., Weerakkody, V., Hindi, N., Eldabi, T. (2019). Graduates Employability Skills: A Review of Literature Against Market Demand. *Journal of Education for Business*. Vol. 94, no. 1, pp. 1-10, doi: 10.1080/08832323.2018.1545629
17. Fletcher, A.J., Sharif, A.W.A., Haw, M.D. (2017). Using the Perceptions of Chemical Engineering Students and Graduates to Develop Employability Skills. *Education for Chemical Engineers*. No. 18, pp. 11-25, doi: 10.1016/j.ece.2016.07.001
18. Zhou, K. (2017). Non-Cognitive Skills: Potential Candidates for Global Measurement. *European Journal of Education*. Vol. 52, no. 4, pp. 487-497, doi: 10.1111/ejed.12241
19. Iksan, Z.H., Zakaria, E., Meerah, T.S.M., Osman, K., Lian, D.K.C., Mahmud, S.N.D., Krish, P. (2012). Communication Skills Among University Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. No. 59, pp. 71-76, doi: 10.1016/j.sbspro.2012.09.247
20. Marasi, S. (2019). Team-Building: Developing Teamwork Skills in College Students Using Experiential Activities in a Classroom Setting. *Organization Management Journal*. Vol. 16, no. 4, pp. 1-14, doi: 10.1080/15416518.2019.1662761
21. Jones, S. (2014). Assessing the Science Knowledge of University Students: Perils, Pitfalls and Possibilities. *Journal of Learning Design*. Vol. 7, no. 2, pp. 16-27, doi: 10.5204/jld.v7i2.210
22. Tymon, A. (2013). The Student Perspective on Employability. *Studies in Higher Education*. Vol. 38, no. 6, pp. 841-856, doi: 10.1080/03075079.2011.604408
23. Tomlinson, M. (2017). Forms of Graduate Capital and Their Relationship to Graduate Employability. *Education and Training*. Vol. 59, no. 4, pp. 338-352, doi: 10.1108/ET-05-2016-0090
24. Greenbank, P. (2015). Still Focusing on the “Essential 2:1”: Exploring Student Attitudes to Extra-curricular Activities. *Education and Training*. Vol. 57, no. 2, pp. 184-203, doi: 10.1108/ET06-2013-0087
25. Grey, S., Gordon, N. (2018). Approaches to Measuring Attendance and Engagement. *New Directions in the Teaching of Physical Sciences*. Vol. 13, no. 1, pp. 1-9, doi: 10.29311/ndtps.v0i13.2767
26. John, D.D., Chen, Y., Navaee, S., Gao, W. (2018). STEM Education from the Industry Practitioners’ Perspective. *American Society for Engineering Education*. No. 3, pp. 1-13, doi: 10.18260/1-2--30062
27. Akdere, M., Hickman, L., Kirchner, M. (2019). Developing Leadership Competencies for STEM Fields: The Case of Purdue Polytechnic Leadership Academy. *Advances in Developing Human Resources*. Vol. 21, no. 1, pp. 49-71, doi: 10.1177/1523422318814546
28. Пеша А.В., Шавровская М.Н., Полушина И.С. Компетенции специалистов сервиса будущего для сервисной экономики настоящего // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2020. Т. 6. № 3 (23). С. 295–327. DOI: 10.21684/2411-7897-2020-6-3-295-327 [Pesha, A.V., Shavrovskaya, M.N., Polushina, I.S. (2020). The Future Competencies of Service Specialists in the Current Service Economy. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Sotsial’no-ekonomicheskie i pravovye issledovaniya* = *Tyumen State University Herald. Social, Economic, and Law Research*. Vol. 6, no. 3 (23), pp. 295-327, doi: 10.21684/2411-7897-2020-6-3-295-327 (In Russ., abstract in Eng.)].
29. Ravenscroft, B., Luhanda, U. (2014). Developing Employability Skills in Humanities and Social Sciences Using the Flipped Model. *E-Learning*. No. 3, pp. 142-149, doi: 10.13140/RG.2.2.12789.78563
30. Paterson, R. (2016). Lecturer and Student Perceptions of Employability Skills at a Transnational University. *Educate*. Vol. 16, no. 1, pp. 76-98. Available at: <http://www.educatejournal.org/index.php/educate/article/view/460> (accessed 15.02.2022).
31. Goodwin, J.T., Goh, J., Verkoeyen, S., Lithgow, K. (2019). Can Students Be Taught to Articulate Employability Skills? *Education + Training*. Vol. 61, no. 4, pp. 445-460, doi: 10.1108/et-08-2018-0186
32. Ulas, O., Yildirim, İ. (2019). Influence of Locus of Control, Perceived Career Barriers, Negative Affect, and Hopelessness on Career Decision-Making Self-Efficacy Among Turkish University Students. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. Vol. 19, no. 2, pp. 3-28, doi: 10.1007/s10775-018-9370-9
33. Veine, S., Anderson, M.K., Andersen, N.H., Espenes, T.C., Søyland, T.B., Wallin, P., Reams, J.



- (2019). Reflection as a Core Student Learning Activity in Higher Education – Insights from Nearly Two Decades of Academic Development. *International Journal for Academic Development*. No. 3, pp. 1-15, doi: 10.1080/1360144x.2019.1659797
34. Jackson, D. (2014). Personality Traits in Australian Business Graduates and Implications for Organizational Effectiveness. *Industry and Higher Education*. Vol. 28, no. 2, pp. 113-126, doi: 10.5367/ihe.2014.0200
35. Hashim, N.M., Alam, S.S., Yusoff, N.M. (2014). Relationship Between Teacher's Personality, Monitoring, Learning Environment, and Students' EFL Performance. *Journal of Language Studies*. Vol. 14, no. 1, pp. 101-116, doi: 10.17576/GEMA-2014-1401-07
36. Hurrell, S. (2016). Rethinking the Soft Skills Deficit Blame Game: Employers, Skills Withdrawal, and the Reporting of Soft Skills Gaps. *Human Relations*. Vol. 69, no. 3, pp. 605-628, doi: 10.1177/0018726715591636
- Благодарности.** Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ), проект № 20-311-90019 «Некогнитивный человеческий капитал на региональном рынке труда: поколенческие особенности».
- Acknowledgements.** The research was supported by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project No. 20-311-90019.

Статья поступила в редакцию 01.06.21

Принята к публикации 13.02.22

The paper was submitted 01.06.21

Accepted for publication 13.02.22






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!**

Yyshee Obrazovanie v Rossii

Sociology and Political Science

Q2 best quartile

SJR 2019 0.29

powered by scimagor.com

## Образовательные планы абитуриентов российской провинции

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-84-95

**Болдина Марина Юрьевна** – канд. социол. наук, доцент кафедры социологии, общей и юридической психологии, ORCID: 0000-0002-6506-1176, [koma34@mail.ru](mailto:koma34@mail.ru)

Волгоградский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Волгоград, Россия

Адрес: 400066, г. Волгоград, ул. Гагарина, 8

***Аннотация.** Статья подготовлена по материалам полевого исследования, проведённого в рамках исследовательского проекта «Поступление в вуз в 2020 году: факторы выбора, тенденции и перспективы приёмной кампании (на примере Волгоградской области)». Целью статьи является определение тенденции в профессиональных планах выпускников школ Волгоградского региона. Рассмотрены результаты анкетирования выпускников школ областного центра и муниципальных районов Волгоградской области. Проведённое исследование показало, что выпускники областных школ в большей мере, чем выпускники волгоградских школ, ориентируются на получение высшего образования в Волгограде. Образовательная миграция осуществляется поэтапно: сначала из сельской местности и малых городов в крупные города, а затем из крупных городов – в крупнейшие. Существует определённый разброс в выборе города для обучения в зависимости от района проживания, но этот разброс не может быть объяснён преимущественно географическим фактором. Выявленная на материалах опроса школьников Волгограда растущая конкуренция среди вузов, реализующих образовательные программы в сфере информационных технологий, не проявляется столь значимо на уровне области: профессиональные ориентации областных абитуриентов не включают информационные технологии в качестве доминирующей позиции. Основные внутренние параметры вуза, влияющие на выбор учебного заведения абитуриентами Волгограда и области, совпадают: это количество бюджетных мест, проходной балл ЕГЭ на обучение за счёт бюджетных средств и качество обучения в вузе. При этом областные абитуриенты относительно больше внимания уделяют параметру стоимости обучения, что связано с более низким уровнем материального обеспечения семей муниципальных районов по сравнению с семьями в областном центре.*

***Ключевые слова:** абитуриенты, образовательные планы, образовательные планы абитуриентов, провинциальный регион, образовательная миграция, факторы выбора вуза*

***Для цитирования:** Болдина М.Ю. Образовательные планы абитуриентов российской провинции // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 3. С. 84–95. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-84-95*

## Educational Plans of Applicants of the Russian Province

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-84-95

*Marina Yu. Boldina* – Cand. Sci. (Sociology), Assoc. Prof., ORCID: 0000-0002-6506-1176, kom34@mail.ru

Volgograd Institute of Management, branch of RANEPa, Volgograd, Russia

*Address*: 8, Gagarina str., Volgograd, 400066, Russian Federation

**Abstract.** The article is based on the materials of a field study conducted in the framework of the research project “Admission to a university in 2020: factors of choice, trends and prospects of the admission campaign (on the example of the Volgograd region).” The purpose of the article is to determine the trends in the professional plans of school graduates in the Volgograd region. The article discusses the results of a questionnaire survey of school graduates of the regional center and municipal districts of the Volgograd region. The study showed that school graduates in the Volgograd region are focused on getting education in Volgograd, and graduates of Volgograd schools – at the universities in major cities. Educational migration is carried out in stages: first from rural areas and small towns to large cities, and then from large cities to major cities and capital cities. The region’s school graduates are characterized by the first stage of migration, and the Volgograd school graduates – the second. The choice of the city of study depends on the area of residence. However, the geographical factor is not dominant. Information technology is one of the most attractive fields of professional occupation for school graduates in Volgograd whilst school graduates in the Volgograd region are much less focused on choosing IT educational programs. The main internal parameters that influence the choice of an educational institution by applicants in Volgograd and Volgograd region, are equal. They are the number of budget places, USE passing score and the quality of education at university. At the same time, regional applicants pay relatively more attention to the cost of education, which is associated with a lower level of material prosperity among families in municipal districts, in comparison with families in the regional center.

**Keywords:** school graduates, applicants, educational plans, provincial region, educational migration, factors for choosing a university

**Cite as:** Boldina, M.Yu. (2022). Educational Plans of Applicants of the Russian Province. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 3, pp. 84-95, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-84-95 (In Russ., abstract in Eng.).

### Введение

Развитие современной российской провинции характеризуется множеством проблем и противоречий. Одной из таких проблем является отток населения, особенно молодого, что приводит к демографическому спаду (снижению рождаемости, старению населения), экономическому спаду (замедлению технологического развития, сокращению наукоёмких отраслей), культурному упадку (провинциальные регионы

покидают наиболее высокообразованные слои населения) [1]. Всё это в совокупности углубляет дисбаланс в развитии центра и регионов и, как следствие, ускоряет отток населения из провинции.

Под провинцией обычно понимают совокупность территорий, находящихся на достаточном удалении от административно-политического и культурного центра (центров) государства, а также точек инновационного экономического роста, несущих на

себе отпечаток зависимости и вторичности в воспроизводстве социальных практик и отношений [2]. В обыденном сознании провинция ассоциируется с отсталостью, а её население – с наивностью, «простоватостью». Т.А. Сметанина и Н.В. Шмелева [3] отмечают несправедливость подобных характеристик, как и, в принципе, стереотипизации представлений о провинции. О.В. Ромах рассматривает российскую провинцию как специфическую неповторимую часть национальной культуры, «характеризующую диапазон и уровень наличных ценностей, степень овладения ими, трансформацию в различные типы и формы жизнедеятельности» [4]. Ю.С. Фролова определяет провинцию как «специфический феномен, в котором зафиксированы исторически сформировавшиеся ценностные ориентиры, типы социального поведения, этнополитические установки и специфические экономические практики» [5]. В указанных определениях акцент сделан на социокультурной составляющей специфики провинциальных регионов. Культура же региона напрямую зависит от деятельности образовательных учреждений, в том числе учреждений высшего образования как центров культурно-просветительской деятельности.

Качество, престиж и общая привлекательность образования в региональных вузах напрямую влияют на скорость оттока молодёжи из провинции. Г.Е. Зборовский и П.А. Амбарова приводят пример Нижнего Тагила, где реорганизация социально-педагогической академии привела к тому, что две трети выпускников школ покидают город [6]. О важности различия внутрирегионального и межрегионального потоков при анализе миграции молодёжи провинции пишет Ю.Г. Бюраева [7]. Наибольшую опасность для отдалённых регионов представляет межрегиональная миграция, так как отток молодого населения обостряет имеющиеся проблемы провинции.

Исследователями отмечается существующая тенденция снижения потребности в об-

разовании вообще и в высшем образовании в частности, что выражается и в конкретных цифрах, иллюстрирующих снижение численности студентов вузов с 2008 г. [8; 9]. При этом значительное внимание уделяется трансформации ценностных оснований получения высшего образования. Ряд исследований позволяет говорить о том, что ценности могут обладать опосредующим эффектом на карьерные достижения [10]. А.В. Быков, Е.А. Настина анализируют систему ценностей молодёжи, влияющую на личностные успехи и достижения [11]. С.Ю. Демиденко описывает содержательные характеристики образования, влияющие на карьерные достижения [12]. Анализу объективных и субъективных факторов выбора профессии молодыми людьми в провинции посвящены исследования А.Ч. Кыгыдай, Т.М. Ойдул [13].

Представленный обзор позволяет заключить, что проблемы высшего образования в провинциальных регионах подробно описываются современными социологами. Оригинальность представленного в данной статье исследования состоит в том, что анализ проблем и перспектив высшего образования в регионах начинается «на ступеньку раньше», нежели в традиционных подходах, на этапе формирования образовательных планов выпускников школ.

В 2019/2020 учебном году Волгоградский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации при финансовой поддержке администрации вуза провёл социологическое исследование «Поступление в вуз в 2020 году: факторы выбора, тенденции и перспективы приёмной кампании (на примере Волгоградской области)». В исследовательский коллектив, помимо автора настоящей статьи, вошли Ю.А. Дроздова, А.Л. Кузеванова, Е.Р. Мкртчян. Исследование было направлено на определение образовательных планов выпускников школ Волгоградского региона, их жизненных и конкретно образователь-

ных стратегий, а также факторов, влияющих на выбор жизненного пути, профессии и конкретного вуза. Исследование проходило в два этапа. На первом этапе (ноябрь 2019 г.) были опрошены выпускники школ Волгоградской городской агломерации (г. Волгоград и г.о. – г. Волжский). На втором этапе (февраль 2020 г.) – выпускники школ 24 муниципальных районов Волгоградской области (районы отбирались методом основного массива, всего в Волгоградской области 33 муниципальных района). В качестве метода исследования был выбран анкетный опрос. Также был проведён вторичный анализ статистических данных о выпускниках средних общеобразовательных учреждений Волгоградской области 2020 г. Генеральная совокупность – 10,2 тыс. выпускников 11-х классов Волгоградской области. Выборочное исследование было построено на основе 10-процентной выборки. Тип выборки – гнездовая (в качестве «гнезда» выступал учебный класс). Объём выборочной совокупности – 1011 человек: выпускники средних общеобразовательных школ Волгоградской агломерации – 551 (Волгоград:  $n = 417$  человек, Волжский:  $n = 134$  человека); выпускники средних общеобразовательных школ Волгоградской области 2020 г. – 460. Анализ результатов был построен на сопоставлении образовательных планов абитуриентов областного центра и абитуриентов муниципальных районов области.

#### **Территориальные приоритеты и миграционные установки при выборе вуза и формы обучения**

Анализ уровня определённости в выборе вуза среди выпускников школ в первом полугодии 2019/2020 учебного года показал, что большинство (71,5%) одиннадцатиклассников уже выбрали вуз, в который они хотели бы поступить. При этом приоритеты в выборе города и формы обучения разделились среди выпускников примерно поровну между поступлением в волгоградские вузы на очную бюджетную форму обучения (32,5%)

и поступлением в вузы Москвы или Санкт-Петербурга на очную бюджетную форму обучения (31,4%). Поступление в зарубежные вузы планируют 2,7% опрошенных. Хотя их доля незначительна, но, в принципе, наличие таких абитуриентов в Волгограде уже является показателем роста мобильности населения.

Приоритеты в выборе города обучения для школьников Волгоградского региона расставлены весьма определённо, доминирующую позицию занимает Волгоград (70,7%), среди других городов в пятёрку лидеров входят Москва (18%), Санкт-Петербург (17%), Саратов (10,7%), Воронеж (7,8%), Ростов-на-Дону (6,3%). То есть можно проследить два вектора предполагаемой образовательной миграции: ориентация на столичные вузы и ориентация на крупные образовательные центры, приближенные к Волгоградской области.

Выявленное распределение отличается от распределения приоритетов в выборе города обучения для волгоградских школьников. Если школьники Волгограда выбирают Волгоград в качестве приоритетного города обучения только в 50% случаев, то школьники области ориентируются на Волгоград в 70,7% случаев. При этом столичные вузы выбирают 43,2% выпускников Волгограда и 35% выпускников области. Таким образом, предположение о том, что образовательная миграция осуществляется поэтапно, сначала из сельской местности и малых городов в крупные города, а затем из крупных городов – в крупнейшие, подтвердилось. То есть для школьников области характерен первый этап миграции, а для школьников Волгограда – второй.

Существует определённый разброс в выборе города для обучения в зависимости от района проживания. В распределении можно выделить районы, преимущественно ориентированные на обучение в Волгограде. В числе этих районов можно отдельно выделить две группы:

- районы, приближенные к Волгограду (Светлоярский, Ленинский, Дубовский, Иловлинский, Среднеахтубинский; Октябрьский, Ольховский);



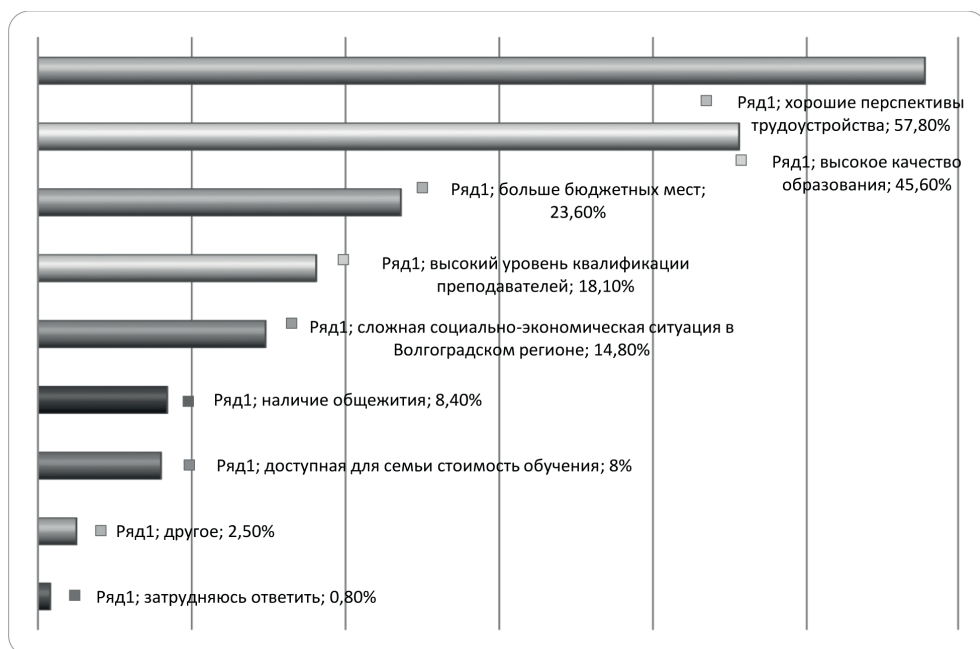


Рис. 1. Распределение ответов на вопрос: «Почему Вы планируете поступать в вуз в другом регионе?»

Fig. 1. Distribution of answers to the question, “Why do you plan to enter university in another region?”

- районы, удалённые от Волгограда, но проявляющие доверие к волгоградским вузам (Кумылженский, Чернышковский, Даниловский, Клетский, Суворикинский, Серафимовический, Котельниковский).

Вероятно, географический фактор имеет значение при определении направления образовательной миграции, поскольку отдельно можно выделить районы с доминирующей ориентацией, связанной с географической приближённостью (ориентация на Саратов: Жирновский, Камышинский районы; ориентация на Воронеж: Новоаннинский, Новониколаевский районы).

Ориентация на столичные вузы представлена почти равномерно во всех районах, и в совокупности (Москва + Санкт-Петербург) занимает вторую позицию после ориентации на Волгоград.

Отдельно необходимо выделить районы, проявляющие нетипичную ориентацию. Это районы, расположенные недалеко от Вол-

гограда (вплоть до возможности проживать дома и учиться в Волгограде), но не ориентированные на Волгоград как однозначно приоритетное место обучения: Городищенский, Фроловский, Калачевский.

Таким образом, выявленный разброс в выборе города для обучения в зависимости от района проживания не может быть объяснён исключительно географическим фактором (степенью удалённости муниципального района от областного центра). Вероятно, имеет значение также фактор социально-экономического благополучия (для районов, приближенных к Волгограду), что даёт возможность родителям обеспечить своим детям получение образования в столичных вузах.

Распределение причин выбора школьниками вуза для обучения за пределами Волгоградского региона представлено на *рисунке 1*.

Выявленное распределение причин косвенно характеризует факторы, влияющие на

выбор учебного заведения. Приоритетные позиции занимают показатели перспектив трудоустройства и высокого качества образования, значимыми позициями являются большее, чем в Волгоградских вузах, количество бюджетных мест и высокий уровень квалификации преподавателей. Сложная социально-экономическая ситуация в Волгоградском регионе не отмечена школьниками области в качестве основной причины переезда. Исходя из того, что основной причиной поиска вуза за пределами Волгоградской области является перспектива трудоустройства, скорее всего, школьники, покидающие регион, оценивают социально-экономические показатели Волгоградской области невысоко.

Среди опрошенных 94,3% планируют получить образование по очной форме обучения, 5,2% – по заочной форме, дистанционная форма обучения на момент проведения опроса не рассматривалась школьниками (её выбрали 0,7% респондентов). Большинство выпускников школ (61,7%) рассчитывают на получение высшего образования за счёт бюджетных средств, 4,3% планируют обучаться на договорной основе и 23,5% рассматривают договорную основу в качестве запасного варианта, если не удастся пройти «на бюджет». Достаточно значима доля респондентов, которые планируют воспользоваться целевым направлением на обучение (14,1%).

Высокий уровень популярности вузов Москвы и Санкт-Петербурга среди выпускников школ соотносится с их жизненными планами после окончания вуза. Только 3,4% респондентов из Волгограда уверены, что останутся работать в Волгограде после окончания вуза, и ещё 16% скорее останутся в Волгограде, чем уедут. При этом около 60% респондентов с различной степенью уверенности планируют покинуть Волгоград после получения высшего образования (36,8% скорее уедут, чем останутся, и 25,2% уедут определённо). Кроме того, значительна доля респондентов, затруднившихся ответить на этот вопрос (18,5%). В социологической

практике вариант «затрудняюсь ответить» обычно интерпретируют как показатель неудовлетворённости. В данном случае высока вероятность неудовлетворённости данной группы школьников существующим положением и наличия стремления изменить это положение. Соответственно, затруднившихся ответить условно можно причислить к тем, кто рассматривает вариант переезда из Волгограда в другой город. Интересно, что респонденты из семей с более высоким уровнем материального достатка в большей степени ориентируются на то, чтобы остаться в Волгограде, чем респонденты с низким уровнем материального благосостояния. Данный факт свидетельствует о том, что для Волгограда преобладающими являются «выталкивающие» факторы миграционной активности: из региона уезжают не столько в поисках лучших условий, сколько стремясь избавиться от худших условий жизни.

Среди абитуриентов из муниципальных районов Волгоградской области после окончания вуза планируют вернуться в свой населённый пункт с высокой степенью уверенности только 4,8%, ещё 10,4% скорее вернуться в свой населённый пункт, чем нет. В то же время более 60% с различной степенью уверенности не планируют возвращаться домой после окончания вуза (34,6% скорее не вернуться, 27,4% не вернуться точно). Отдельный вопрос анкеты был посвящён тому, связывают ли выпускники областных школ своё будущее с Волгоградом. 10,7% опрошенных планируют остаться после окончания вуза в Волгограде, ещё 27% скорее останутся, чем уедут; 25,9% скорее уедут из Волгограда, 8,5% уедут точно. Ещё 14,3% не планируют поступать в вузы Волгограда, соответственно, их следует рассматривать как не связывающих своё будущее с Волгоградом, и 13,9% затруднились ответить на вопрос о дальнейших жизненных планах.

Таким образом, выпускники школ планируют получение высшего образования в других городах, в том числе и потому, что планируют уехать из Волгоградского региона.

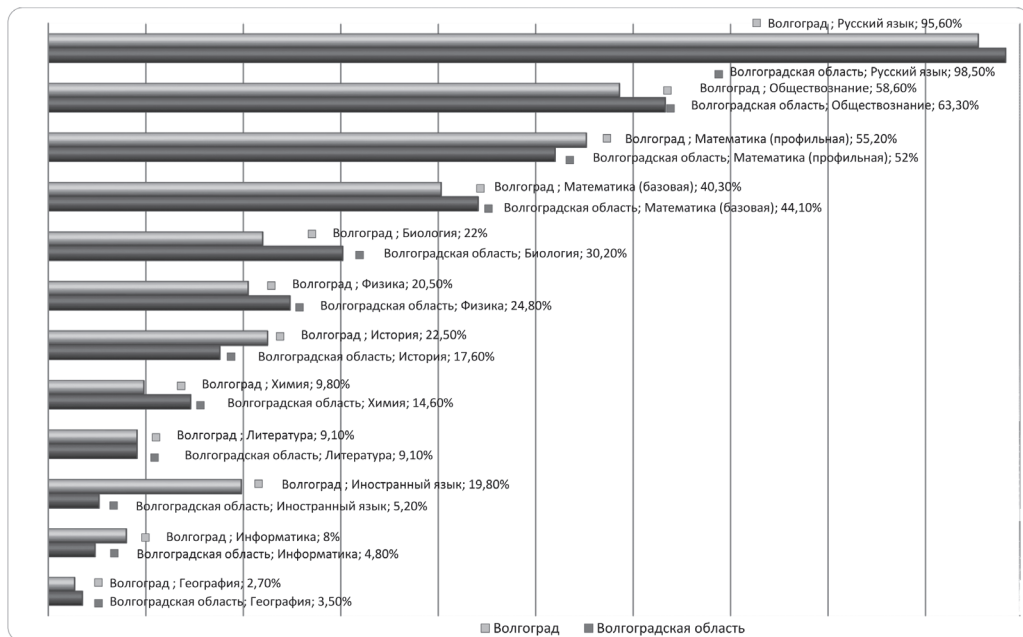


Рис. 2. Распределение ответов на вопрос: «По каким предметам Вы планируете сдавать ЕГЭ в 2020 году?» среди школьников Волгограда и Волгоградской области  
 Fig. 2. Distribution of answers to the question, “In what subjects do you plan to take the Unified State Exam in 2020?” among schoolchildren of Volgograd and Volgograd region

### Профессиональные ориентации

Значимым аспектом, определяющим возможность поступления в конкретный вуз на конкретное направление подготовки, является перечень ЕГЭ, которые планирует сдавать выпускник. Сравнивая полученные данные по области с данными о приоритете выбора ЕГЭ среди школьников Волгограда (сравнительная диаграмма представлена на рисунке 2), можно выделить ряд принципиальных моментов.

Во-первых, выпускники школ Волгоградской области чаще, чем выпускники школ Волгограда, выбирают предметы естественнонаучного цикла: биологию, физику, химию. Во-вторых, школьники Волгоградской области значительно реже выбирают ЕГЭ по иностранному языку и информатике, чем школьники Волгограда. Это свидетельствует, по-видимому, о сохранении проблемной тенденции низкого качества подготовки по

этим предметам в школах муниципальных районов области.

Значимым показателем, характеризующим образовательные установки с точки зрения профессиональной ориентации, является выбор направления подготовки в вузе. Наиболее распространёнными ответами респондентов из Волгограда о направлении подготовки, на котором они хотели бы учиться, стали: экономика и финансы (21,1%), информационные технологии (20,7%), государственное и муниципальное управление (20,0%), юриспруденция (17,6%). Менее распространёнными, но весомыми являются культура и искусство (15,4%), психология (15,1%), социология (14,5%), медицина (13,8%)

Среди популярных у выпускников областных школ направлений подготовки можно выделить экономику и финансы (17%), медицину (15%), психологию и педагогику (14,3%

и 14,1% соответственно), ГМУ (13,7%), информационные технологии (13,5%). В целом же, для областных школьников характерен большой разброс в направлениях подготовки, чем для школьников Волгограда, и распределение ответов приближается к равномерному, за исключением крайне непопулярных направлений (политология, агрономия, ветеринария, бухгалтерский учёт). Следует отметить, что некоторые из этих направлений подготовки были специально введены в шкалу для школьников области в соответствии с предположением, что данные профессии могут быть востребованы в сельской местности, как видим, предположение не оправдалось.

Сравнение приоритетов в выборе направления подготовки в среде выпускников Волгоградской области и Волгограда показывает, что выпускники области гораздо реже волгоградцев выбирают в качестве направления подготовки информационные технологии и ГМУ, также меньшей популярностью пользуются у них экономика и финансы, культура и искусство, социология. Вместе с тем школьники области чаще, чем школьники Волгограда, выбирают педагогику, физкультуру и спорт, медицину. В процессе полевой работы во время личных бесед с представителями администрации школ и с самими учениками удалось выяснить, что Волгоградский государственный социально-педагогический университет является социальным партнёром ряда школ области, проводит на регулярной основе совместные мероприятия, соответственно, этот факт может объяснить относительно высокую популярность педагогических направлений среди будущих абитуриентов области.

### **Стратегия и тактика в выборе вуза**

Выявленная приоритетная ориентация абитуриентов должна быть дополнена анализом запасных стратегий выпускников школ на случай, если проходной балл ЕГЭ не позволит им поступить на бюджетное место в выбранный вуз на желаемое направление подготовки.

Наиболее вероятным для абитуриентов Волгограда вариантом развития событий в этой ситуации является поступление на ту же специальность, но в другой вуз (с более низкими проходными баллами) на бюджетное место. Этот вариант выбрали 40,1% опрошенных. При этом более приоритетным для респондентов является выбранное направление подготовки, чем конкретный вуз, так как доля респондентов, которые будут поступать в тот же вуз на специальность с более низким проходным баллом на бюджетное место, значительно ниже (15,4%). В совокупности же более половины опрошенных (55,5%) в случае невозможности поступить в изначально выбранный вуз на выбранное направление подготовки по-прежнему будут пытаться поступить на бюджетное место.

По структуре распределение ответов школьников области совпадает с распределением, выявленным для школьников Волгограда. Единственное отличие состоит в том, что школьники области в несколько большей степени проявляют верность изначально выбранному вузу (выбирают вариант поступления в тот же вуз на другое направление в 19,1% случаев против 15,4% среди волгоградцев), тогда как волгоградские школьники в большей степени проявляют преданность изначально выбранному направлению подготовки (выбирают вариант поступления на ту же специальность в другой вуз в 40,1% случаев против 30% среди школьников области). И.А. Скалабан, А.А. Осьмук, О.В. Колесова, Г.М. Черепанов объясняют альтернативную ориентацию абитуриентов (либо на конкретный вуз, либо на направление подготовки) наличием двух стратегий: «статусной» и «прикладной» [14]. То есть в целом количественные результаты показывают, что среди абитуриентов Волгоградского региона наиболее предпочтительной является прикладная стратегия в выборе вуза. Проявления статусной стратегии среди школьников области можно объяснить метадаанными, собранными в ходе проведения опроса в школах: в рамках бесед и уточняющих ком-

ментариев школьники и учителя говорили о том, что на выбор вуза существенно влияют отзывы тех, кто уже обучается в вузе. Поскольку «сарафанное радио» является более значимым каналом в сельской местности и в малых городах, чем в областном центре, образ конкретного вуза формируется отзывами студентов. Соответственно, абитуриенты из муниципальных районов стремятся поступить в тот вуз, о котором уже что-то знают от знакомых.

В совокупности более половины опрошенных одиннадцатиклассников области (52,3%) в случае невозможности поступить в изначально выбранный вуз на выбранное направление подготовки по-прежнему будут пытаться поступить на бюджетное место (в текущем или в следующем году). При этом по результатам ответа на данный вопрос доля респондентов, которые в описанной ситуации будут поступать на договорное место в выбранный в качестве приоритетного вуз на выбранную специальность (23,5%), сопоставима с результатами ответа на первый вопрос анкеты об изначальных приоритетах (в совокупности договорное обучение рассматривает около 27,8% респондентов). Это ещё раз подтверждает достоверность результатов опроса.

Таким образом, гипотеза о том, выпускники школ Волгоградской области в большей степени, чем выпускники школ Волгограда, ориентируются на получение образования в волгоградских вузах, подтвердилась результатами эмпирического исследования.

### Обсуждение и выводы

Проведённое исследование показало, что выпускники школ Волгоградской области в большей мере, чем выпускники волгоградских школ, ориентируются на получение высшего образования в Волгограде. Существует определённый разброс в выборе города для обучения в зависимости от района проживания, и он не может быть объяснён исключительно географическим фактором (степенью удалённости муниципального

района от областного центра). Определённое значение также имеет уровень социально-экономического благополучия муниципального района, от которого зависит возможность родителей обеспечить своим детям получение образования в столичных вузах.

Сопоставление образовательных стратегий выпускников школ с факторами выбора вуза позволяет выявить следующие причинно-следственные связи.

1. Доминирующая стратегия выбора волгоградскими школьниками столичных вузов связана с перспективами трудоустройства и более высоким качеством образования в вузах Москвы и Санкт-Петербурга. Большинство школьников, выбирающих эту стратегию, не планируют возвращаться в Волгоград после получения высшего образования.

2. Преобладающая среди школьников муниципальных районов стратегия выбора вуза в Волгограде также связана с перспективами трудоустройства, с учётом того, что эти перспективы в Волгограде выше, чем в их родных городах и сёлах. При этом фактором, сдерживающим устремления абитуриентов поступать в столичные вузы, являются финансовые условия, так как респонденты из муниципальных районов указывают на стоимость обучения как на значимый фактор чаще, чем респонденты из областного центра.

3. Доминирование среди абитуриентов Волгограда и области прикладной стратегии выбора вуза соотносится с провинциальным пониманием смысла высшего образования: образование мыслится необходимым для трудоустройства, а не для формирования личности, способной адаптироваться к жизненным, профессиональным и прочим условиям.

Результаты, полученные в ходе исследования образовательных планов молодых людей в Волгоградской области, во многом совпадают с результатами исследований, проведённых в других провинциальных регионах, даже весьма отдалённых. В частности, описывая ситуацию с образовательной миграцией в Дальневосточном федеральном округе, М.В.



Богуславский, Н.В. Ладыец, О.В. Санникова, Е.В. Неборский перечисляют те же мотивы переезда, которые значимы и для волгоградских абитуриентов: «повысить уровень жизни», «сделать карьеру», «найти хорошую работу», «заработать деньги», «получить качественное образование» [15].

Вместе с тем в ряде схожих по дизайну исследований можно обнаружить отличия в результатах, что указывает на специфику Волгоградского региона. Например, А.А. Байкин, О.П. Мамченко, О.В. Исаева, С.А. Поддубнова приводят данные по Алтайскому краю, в соответствии с которыми наличие бюджетных мест не относится к определяющим критериям выбора направления подготовки [16], тогда как для Волгоградской области этот показатель обладает высокой значимостью. Сопоставляя показатели экономического развития и уровня благосостояния населения Волгоградской области и Алтайского края, невозможно объяснить данный факт более высокой финансовой обеспеченностью родителей абитуриентов Алтайского края. Скорее, причина в том, что у волгоградских школьников изначально больше возможностей получать образование за счёт бюджета, поэтому такая возможность для них важна.

И.А. Скалабан, Л.А. Осьмук, О.В. Колесова, Г.М. Черепанов [14] объясняют альтернативную ориентацию абитуриентов либо на конкретный вуз, либо на направление подготовки наличием двух стратегий: «статусной» и «прикладной», указывая, что в различных регионах доминирует та или иная стратегия. В частности, в проведённом авторами исследовании отмечено, что в Томске преобладает статусная стратегия, а в Новосибирске – прикладная [14]. Также статусная стратегия доминирует среди абитуриентов престижных столичных вузов<sup>1</sup>. В Волгоградском ре-

гионе, по результатам проведённого нами исследования, продолжает доминировать прикладная стратегия (для абитуриентов муниципальных районов в большей степени, чем для абитуриентов областного центра), что ещё раз подчёркивает отличие провинциального образования от столичного.

### Литература

1. *Мкртчян Н.В.* Миграция молодёжи из малых городов России // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2017. № 1 (137). С. 225–242. DOI: 10.14515/monitoring.2017.1.15
2. *Реутов Е.В., Реутова М.Н., Шавырина И.В.* Жизненный успех и шансы на его достижение в представлениях жителей российской провинции // Социологические исследования. 2020. № 6. С. 61–71. DOI: 10.31857/S013216250009480-1
3. *Сметанина Т.А., Шмелева Н.В.* Культура и псевдокультура провинции в восприятии современных россиян // Манускрипт. 2017. № 1 (75). С. 185–187. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27683214> (дата обращения: 16.02.2022).
4. *Ромах О.В.* Провинциальная культурная среда // Общественно-политическая мысль российской провинции. XX век: материалы межвуз. науч. конф. Вып. 1. Тамбов, 1993. С. 71–78.
5. *Фролова Ю.С.* Социокультурные изменения современной российской полиэтнической провинции: Дис. ... д-ра социол. наук. М., 2007. 396 с. URL: <https://www.disscat.com/content/sotsiokulturnye-izmeneniya-sovremennoi-rossiiskoi-polietnicheskoi-provintsi> (дата обращения: 16.02.2022).
6. *Zborovsky G.E., Ambarova P.A.* Universities and Cities in Provincial Russia // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 5. С. 37–51. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-5-37-51>
7. *Бюраева Ю. Г.* Молодёжная миграция в Республике Бурятия: направленность потоков и причины // Социологические исследования. 2020. № 10. С. 52–62. DOI: 10.31857/S013216250010001-4
8. *Пугач В.Ф.* Массовое высшее образование в России: особенности динамики // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 2. С. 74–82. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-74-82>

<sup>1</sup> *Старцев Б.* Лучшие абитуриенты продолжают выбирать сильные вузы // Новости образования в НИУ ВШЭ. URL: <http://www.hse.ru/news/edu/93046995.html> (дата обращения: 16.02.2022).

9. Петров В.А., Пугач В.Ф. Привлекательность образования в России: достижения и проблемы // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 4 С. 29–39. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-4-29-39>
10. Hitlin S., Piliavin J.A. (2004) Values: Reviving a Dormant Concept // Annual Review of Sociology. Vol. 30. P. 359–393. DOI: 10.1146/annurev.soc.30.012703.110640
11. Быков А.В., Настина Е.А. Взаимосвязи ценностных установок и карьерных достижений (по данным исследования молодёжи) // Социологические исследования. 2020. № 8. С. 67–77. DOI: 10.31857/S013216250009288-9
12. Демиденко С.Ю. Трудоустройство, карьера, мобильность молодёжи: институциональные и личностные факторы // Социологические исследования. 2020. № 2. С. 160–162. DOI: 10.31857/S013216250008523-8
13. Кылгыдай А.Ч., Ойдул Т.М. Профессиональная ориентация выпускников школ в Республике Тыва // Социологические исследования. 2020. № 4. С. 149–153. DOI: 10.31857/S013216250009162-1
14. Скалабан И.А., Осьмук Л.А., Колесова О.В., Черепанов Г.М. Дороги старые и новые: образовательные стратегии российских абитуриентов в выборе университета обучения // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 2. С. 50–62. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-50-62>
15. Богуславский М.В., Ладыжец Н.В., Санникова О.В., Неборский Е.В. Взаимодействие университета с региональными субъектами в оценках профессорско-преподавательского состава // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 4. С. 40–47. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-4-40-49>
16. Байкин А.А., Мамченко О.П., Исаева О.В., Поддубнова С.А. К вопросу о профессиональном самоопределении абитуриента // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27853> (дата обращения: 16.02.2022).

Статья поступила в редакцию 26.05.21

Принята к публикации 06.02.22

#### References

1. Mkrtchyan, N.V. (2017). The Youth Migration from Small Towns in Russia. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes Journal*. No. 1 (137), pp. 225-242, doi: 10.14515/monitoring.2017.1.15 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Reutov, E.V., Reutova, M.N., Shavyrina, I.V. (2020). Life Success and the Chances of Achieving it in the Views of the Inhabitants of the Russian Province. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 6, pp. 61-71, doi: 10.31857/S013216250009480-1 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Smetanina, T.A., Shmeleva, N.V. (2017). Culture and Pseudo-Culture of the Province in the Contemporary Russians' Perceptions *Manuscript*. No. 1 (75), pp. 185-187. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27683214> (accessed 16.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
4. Romakh, O.V. (1993). [Provincial Cultural Environment]. In: *Obshestvenno-politicheskaya mysl' rossiiskoi provintsii. XX vek* [Social and Political Thought of the Russian Province. XX Century]. Issue 1. Tambov, pp. 71-78. (In Russ.).
5. Frolova, Yu.S. (2007). *Sotsiokul'tunye izmeneniya sovremennoi rossiiskoi polietnicheskoi provintsii: Dis. ... dokt. sots. nauk* [Sociocultural Changes in the Modern Russian Multi-Ethnic Province: Cand. Sci. Thesis (Sociology)], Moscow, 396 p. Available at: <https://www.dissertat.com/content/sotsiokulturnye-izmeneniya-sovremennoi-rossiiskoi-polietnicheskoi-provintsii> (accessed 16.02.2022). (In Russ.).
6. Zborovsky, G.E., Ambarova, P.A. (2019). Universities and Cities in Provincial Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 5, pp. 37-51, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-5-37-51>

7. Byuraeva, Yu. G. (2020). Youth Migration in the Republic of Buryatia: Direction of Flows and Reasons. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 10, pp. 52-62, doi: 10.31857/S013216250010001-4 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Pugach, V.F. (2020). Mass Higher Education in Russia: Features of Dynamics. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 2, pp. 74-82, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-74-82> (In Russ., abstract in Eng.).
9. Petrov, V.L., Pugach, V.F. (2020). Attractiveness of Education in Russia: Achievements and Challenges. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 4, pp. 29-39, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-4-29-39>
10. Hitlin, S., Piliavin, J.A. (2004) Values: Reviving a Dormant Concept. *Annual Review of Sociology*. Vol. 30, pp. 359-393, doi: 10.1146/annurev.soc.30.012703.110640
11. Bykov, A.V., Nastina, E.A. (2020). Relationships Between Value Attitudes and Career Achievements (According to Youth Research). *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 8, pp. 67-77, doi: 10.31857/S013216250009288-9 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Demidenko, S.Yu. (2020). Employment, Career, Youth Mobility: Institutional and Personal Factors. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 2, pp. 160-162, doi: 10.31857/S013216250008523-8 (In Russ., abstract in Eng.).
13. Kылгыдай, А.С., Оидуп, Т.М. (2020). Professional Orientation of School Graduates in the Republic of Tuva. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 4, pp. 149-153, doi: 10.31857/S013216250009162-1 (In Russ., abstract in Eng.).
14. Skalaban, I.A., Os'muk, L.A., Kolesova, O.V., Cherepanov, G.M. (2020). Roads Old and New: Educational Strategies of Russian Applicants in Choosing a University of Study. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29. No. 2, pp. 50-62, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-50-62> (In Russ., abstract in Eng.).
15. Boguslavskii, M.V., Ladyzhets, N.V., Sannikova, O.V., Neborskii, E.V. (2020). The Interaction of the University with Regional Actors in the Assessments of the Teaching Staff. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29. No. 4, pp. 40-47, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-4-40-49> (In Russ., abstract in Eng.).
16. Baikina, A.A., Mamchenko, O.P., Isaeva, O.V., Poddubnova, S.A. (2018). On the Question of the Professional Self-Determination of the Applicant. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*. No. 4. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27853> (accessed 16.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).

*The paper was submitted 26.05.21*

*Accepted for publication 06.02.22*

## **Нравственные основания теории обучения и воспитания в русском неокантианстве**

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-96-107

**Владимиров Павел Анатольевич** – канд. филос. наук, ассистент, доцент, [vladimirov\\_pa@pfur.ru](mailto:vladimirov_pa@pfur.ru)  
Российский университет дружбы народов (РУДН), Москва, Россия

Адрес: 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6

Российская академия народного хозяйства и государственной службы (РАНХиГС), Москва, Россия

Адрес: 119571, Москва, проспект Вернадского, 82

**Лебедева Анастасия Владимировна** – аспирант, ассистент, [lebedeva-av@rudn.ru](mailto:lebedeva-av@rudn.ru)

Российский университет дружбы народов (РУДН), Москва, Россия

Адрес: 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6

***Аннотация.** В статье раскрывается особенность построения педагогических исследований в традиции русского неокантианства. Акцентируется внимание на двух позициях: 1) философия и педагогика дополняют друг друга в рамках практической философии при определении телеологической причины обучения и воспитания, 2) духовно-нравственные основания обуславливают продуктивность процесса формирования свободной и креативной личности. Выявляется специфика концепции нравственного образования С.И. Гессена по отношению к теории социальной педагогики П. Наторпа. Проводится компаративистский анализ методологических подходов А.И. Введенского и А.В. Вейдемана к определению цели обучения и воспитания. Новизна рассмотрения отражается в актуализации слабоизученных научных работ русских неокантианцев, которые находились в едином поле философского дискурса с западноевропейской философской проблематикой.*

*Актуальность исследования определяется проблемой значимости духовно-нравственных ценностей в контексте институционального образования. На основе комплексного исследования, а также исторической и философской реконструкции намечается общая тенденция педагогических исследований русских неокантианцев к формированию чёткого осознания свободы и её пределов. В заключении статьи сформулированы утверждения, имеющие потенциал для историко-философского исследования, а также для выявления эффективных моделей соотношения научных знаний и духовно-нравственных ценностей.*

**Ключевые слова:** русское неокантианство, С.И. Гессен, А.И. Введенский, А.В. Вейдеман, теория обучения и воспитания, педагогика, свобода, ответственность

*Для цитирования:* Владимиров П.А., Лебедева А.В. Нравственные основания теории обучения и воспитания в русском неокантианстве // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 3. С. 96–107. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-96-107

## Moral Foundations of the Theory of Education in Russian Neo-Kantianism

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-96-107

**Pavel A. Vladimirov** – Cand. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., vladimirov\_pa@pfur.ru  
Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia  
*Address:* 6, Miklukho-Maklaya str., Moscow, 117198, Russian Federation  
Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia  
*Address:* 82, Vernadsky Ave., Moscow, 119571, Russian Federation  
**Anastasia V. Lebedeva** – Doctoral student, Assistant, lebedeva-av@rudn.ru  
Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia  
*Address:* 6, Miklukho-Maklaya str., Moscow, 117198, Russian Federation

**Abstract.** The article discusses the specificity of constructing pedagogical research within the tradition of Russian Neo-Kantianism. The emphasis is placed on two aspects: 1) philosophy and pedagogy complement each other within the framework of practical philosophy in determining the teleological reason for learning and upbringing, and 2) spiritual and moral foundations determine the efficiency of the process of forming a free and creative individual. The specific features of S.I. Hessen's concept of moral education in relation to Natorp's theory of social pedagogy are identified. A comparative analysis of methodological approaches of A.I. Vvedensky and A.V. Veideman to the identification of the purpose of education and upbringing is conducted. The novelty of the study is presented through the actualization of insufficiently studied scientific works of Russian Neo-Kantians, who shared the same field of philosophical discourse with Western European philosophical questions.

The relevance of the study is determined by the significance of spiritual and moral values in the context of institutional education. Based on the complex examination as well as the historical and philosophical reconstruction, the general trend of pedagogical research of Russian Neo-Kantians toward the formation of distinct awareness of freedom and its limits is outlined. In the conclusion of the article the authors formulate the statements that have potential for historical and philosophical research, as well as for identification of effective models of correlation of scientific knowledge and spiritual and moral values.

**Keywords:** Russian Neo-Kantianism, S.I. Hessen, A.I. Vvedensky, A.V. Veideman, theory of education and upbringing, pedagogy, freedom, obligation

**Cite as:** Vladimirov, P.A., Lebedeva, A.V. (2022). Moral Foundations of the Theory of Education in Russian Neo-Kantianism. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 3, pp. 96-107, doi:10.31992/0869-3617-2022-31-3-96-107 (In Russ., abstract in Eng.).

### Введение

Для раскрытия специфики духовно-нравственных начал в теории образования и воспитания русских неокантианцев обратимся к

рецепции оснований, на которые опирались в своих построениях отечественные учёные и философы. Принцип системности и всеобщности философии, заданный в крити-



ческих трудах И. Канта, обозначил вектор развития не только немецкого, но и русского неокантианства. Методология познавательного поиска и вопрошания о сущем дополнялась практической областью применения критического подхода, что отразилось в постановке вопроса о возможности нравственного образования. Уже в трудах И. Канта была обозначена целостность между принципами организации познавательной деятельности, этической моделью поведения (соотношение индивидуальных мотивов с идеей всеобщего гражданского общества) и способностью воспринимать эстетические и художественные объекты. При этом во всех трёх составляющих различаются не только интенциональные объекты восприятия, но и формы построения суждений. Одним из организующих принципов становится критическая методология, выявляющая сопоставимость между практическим знанием и сферой априорного. В последующем развитии трансцендентальной философии, а именно в немецком неокантианстве раскрывается организующая функция практического разума в контексте реализации идеалов нравственного и этического воспитания человека. В первую очередь здесь стоит отметить известную работу П. Наторпа «Социальная педагогика», которая отражает методологический подход марбургской школы неокантианства в вопросе о воплощении нравственно-этической модели в социальной жизни. Немецкий философ обозначил важную для современности область исследования – *социальную педагогику*. В отличие от представителей баденской школы неокантианства, П. Наторп не только расширил применение трансцендентальной философии на область культурных ценностей, но и выявил особенности социальной организации. Педагогика становится социально обусловленной, но её исходные положения (цель образования и способы раскрытия неизбежности нравственно-этической обусловленности человеческой жизни) выстраиваются на принципах трансцендентальной философии. Однако

тематика воспитания и образования была обозначена и в баденской школе, в частности Г. Риккерт выделяет образование как одно из проявлений особой природы культурных ценностей [1]. Различие между позициями двух школ немецкого неокантианства отражается в применяемых исследовательских подходах при сохранении общей интенции на реализацию критического анализа. Если в баденской школе очевидно проявляется культурно-ценностный подход, то П. Наторп явно смещается в сторону применения институционального подхода, то есть образование, объединяющее воспитание и обучение, понимается им как социальный институт. В частности, семья представлена как начальная форма социального образования, где формируется общее представление о нравственности и этике, что в последующей социализации наполняется содержанием и расширяется до области осознания индивидуальной свободы и её границ [2, с. 319–334].

Русское неокантианство первоначально ориентируется на немецкую традицию, но в его развитии отчётливо проявляется стремление к самоидентичности и достижению научно-исследовательской самостоятельности. Данная тенденция отразилась в своеобразии педагогической модели, где особое внимание уделяется проблематике духовно-нравственных оснований теории воспитания и образования. Несмотря на высокую степень разработанности проблематики неокантианской педагогики (отметим статью В.Н. Белова и Ю.Г. Карагод [3]), открытым остаётся вопрос об общих основаниях или мотивах теории образования и воспитания в русском неокантианстве.

#### **Нравственное чувство и феномен веры в исследованиях А.И. Введенского**

Воспитание и образование представляют собой последовательно развивающуюся систему применения определённых технологий и методов, где отчётливо выявляются аксиоматические основания. Организация образовательного процесса всегда сопряжена

с экспликацией механизмов формирования целостного мировоззрения и проблематикой становления личности. В данном контексте стоит обозначить первую попытку в русском неокантианстве апробации духовно-нравственных начал в целостной системе мировоззрения. А.И. Введенский, придерживаясь традиции критического идеализма, заметно расширил методологическую применимость архитектоники И. Канта. Русский философ обозначил возможность построения целостного мировоззрения на принципах критицизма. Во-первых, поскольку представление о мире находится в некотором единстве всех возможных сфер человеческого существования, то и духовно-нравственная проблематика также является частью мировоззрения. Задачей же критической философии является обозначение достоверных оснований для построения мировоззрения, которое объединяет теоретические и практические основоположения разума. Во-вторых, достоверность рассуждений и апробации полученных результатов достигается посредством логической строгости и обуславливается неизбежностью присутствия логических принципов в мышлении. Данная установка получила названия логицизма, которая присутствует и в методологии марбургской школы немецкого неокантианства. Логицизм как метод в воззрениях А.И. Введенского отличается по своему функциональному использованию от применяемого исследовательского подхода в системе трансцендентального идеализма Г. Когена и в философии П. Наторпа. Однако можно указать на наличие единства понимания ограничивающей роли средств логического анализа – философия должна выстраиваться в пределах разума, что достигается с помощью последовательности и строгости рассуждения, гарантом чего является логика. Своеобразие определения критицизма А.И. Введенского нашло выражение в работе «Новое и лёгкое доказательство философского критицизма» (1909), где обосновывается наличие возможности «немыслимое» с позиции «логической позволительности»

представить «фактически мыслимым» [4, с. 12]. Духовно-нравственные основания мировосприятия неизменно выходят за границы рационального рассуждения, но составляют неотъемлемую часть мировоззрения каждого человека.

Хотя А.И. Введенский и не посвящает отдельной работы предметной области педагогики, но тематика методологических оснований процесса обучения представлена в ряде трудов, в частности в «Лекциях по истории древней философии: вновь пересмотренных» (1911/1912) «Логике для гимназий» (1915) [5], «Логике как части теории познания» (1917) [6] и в «Психологии без всякой метафизики» (1917) [7]. Богатый педагогический опыт А.И. Введенского отразился в его рассуждениях о форме достижения достоверного знания. Обучение, как и процесс достижения объективного знания, обусловлен двумя моментами. Первый – рациональное познание всегда сопряжено с использованием основных логических принципов мышления, представляющих универсализацию методов изучения. Знание основ логики позволяет увеличить эффективность использования мышления при изучении сложных тем, затрагивающих не только научное знание, но и философскую проблематику (в том числе изучение историко-культурного контекста [5, с. 2–3]). Однако логика сама по себе не открывает новые истины, а лишь даёт механизм, по которому можно исключить явные ошибки, то есть отрицается наличие логики открытий. Интересным следствием из рассуждений философа является отрицание за логикой высказываний эпистемологической функции открытия нового знания и признание объективности только логики проверки (в противоположность логике открытий). Второй момент, связанный с достижением достоверного знания: достоверное представление о мире шире, чем научное знание, поэтому в процессе формирования целостного мировоззрения следует учитывать особенность постижения сферы нравственного и духовного. Обозначая границы

научной методологии, А.И. Введенский ещё в ранней своей работе «Опыт построения теории материи на принципах критической философии» критикует одностороннее понимание мира как объективной реальности в духе материализма. Не отрицая необходимости ограничения предметно-объектной области каждой практической дисциплины, он тем не менее указывал на целесообразность апробации специфических форм постижения мира. К ним относятся: 1) восприятие Другого Я в общественной жизни и иррациональная (хотя самоочевидная с точки зрения рационализма) уверенность в существовании единых оснований сознания для всех; 2) наличие способности разграничивать нравственное и безнравственное вне сферы строгой нормативности морали; 3) наличие способов постижения мира, отличных от рационального познания, имплицитно основанных на феномене веры в его различных формах. Осознание значения Другого по отношению к Я обусловлено «переходом от Я к не-Я» и основано на «нравственном чувстве» [8, с. 118]. В свою очередь, выделение нравственности как составляющей человеческой жизни базируется на дорациональных установках, а именно на самоочевидной уверенности, которая представляется более сложным конструктом, чем обыденное знание. Именно поэтому А.И. Введенский разграничивает постижение и познание, последнее основано на логических принципах, первое же не выражается в строгих определениях, но находит своё воплощение в наличии нравственного чувства. Моральный закон (обуславливающий принцип долженствования и наличие осознания нравственности) действует с необходимостью, а нравственность присуща всем людям, но в разной мере воплощается в индивидуальной модели поведения.

Феномен веры становится основанием для признания ряда положений в качестве очевидных, но находящихся в ненаучной области рассмотрения. Выделяются следующие виды: 1) неосознанная, или слепая, наиболее

распространённая форма, но не имеющая эпистемологического потенциала; 2) наивная, или рациональная, вера, проявляется в обосновании для человека самоочевидных фактов, которые, тем не менее, лишены научной апробации или неоднозначны (например, соотношения Я и Мы); 3) сознательная вера, допущенная критическим рассудком. Последняя форма веры основывается на наличии ненаучного компонента в сознательной жизни, критерием же достоверности становится не логический анализ, а критическая методология. Благодаря наличию сознательной веры становится возможным выразить способность отличать нравственное от безнравственного вне поля строгой нормативности, что присуще человеку как индивиду, обладающему различными способами познания. Примечательно, но В.С. Стёпин, раскрывающий сложность структуры научного знания, вполне отчётливо высказывает мысль о том, что наука – это всего лишь один из способов достижения достоверного знания [9, с. 17–18].

Не создавая отдельной педагогической теории, А.И. Введенский продемонстрировал важность духовных и нравственных принципов в процессе формирования целостного мировоззрения, что напрямую связано с вопросом о способах организации учебного процесса. Философ утверждает, что было бы целесообразно сочетать классическую форму лекции с графическим и схематическим методом преподавания, в частности, для таких сложных дисциплин, как логика [9, с. 2]. Учебные курсы должны быть не только наполнены теоретическим материалом, но и содержать практические рекомендации. Такое отношение к необходимости дополнения научной рациональности духовно-нравственными составляющими важно для теории образования и воспитания в связи с вопросом постановки целей образовательного процесса. Образование должно основываться на изучении имеющихся достоверных фактов, проверенных с помощью метода логицизма, но не менее

важно понимать природу конкретных форм мировосприятия как части целостного мировоззрения.

### Концепция нравственного образования С.И. Гессена

Педагогическая модель на принципах критического идеализма была изложена С.И. Гессеном в его фундаментальной работе «Основы педагогики: введение в прикладную философию». Уже в названии чётко обозначено, что педагогика базируется на философских основаниях. Для С.И. Гессена такими основаниями являлись: 1) принципы критической философии (неразрывность теоретического и практического в познании окружающего многообразия), 2) исследовательский подход баденской школы неокантианства (отметим работу В. Виндельбанда «Дух и история» [10]), 3) практическая философия как исходное основание для разработки социальной теории. Стоит добавить, что теория социальной педагогики П. Наторпа была апробирована С.И. Гессеном при разработке концепции нравственного образования. Тем не менее, в отличие от социальной педагогики немецкого философа, концепция нравственного образования имплицитно основывается на теории ценностей и гносеологической проблематике соотношения рационального и иррационального. Последнее обнаруживается в заключительной части «Основ педагогики», где, во-первых, подчёркивается созидательная функция творчества (как акта свободного творчества, что отражает свободу личности и «вне-рациональность» данного процесса), и, во-вторых, обозначается подлинная задача образования – «преодоление прошлого» на основе «приобщения к вечному» (то есть совокупности культурных ценностей, которые неизменно выходят за контекст только рационального дискурса) [11, с. 380].

Русский философ последовательно выстраивает свои рассуждения от определения роли образования в культуре и значения философии для педагогики к практической

организации обучающего процесса. Основной служит теория ценностей баденского неокантианства, которая заметно переработана русским философом. Образование, как и наука, является культурной ценностью, неизменно оказывающей влияние на общество и отдельную личность. В свою очередь, человек способен осознать данные ценности, поскольку обладает познавательными способностями и свободой. Последняя представлена не в интерпретации Г. Риккерта, а в духе критического идеализма И. Канта, то есть в качестве осознанной свободы, отличной от форм «произвола» [12, с. 21–28].

Педагогика не исчерпывается только средствами и технологиями построения учебного процесса. Первостепенное значение имеет цель обучения человека для формирования автономной личности, способной не только к осознанию своей нравственности, но и к продуцированию культурных ценностей. Образование всегда связано с индивидуальным и с общественным бытием. С.И. Гессен пишет: «понять систему образования данного общества – значит понять строй его жизни» [11, с. 25]. Жизнь современного человека представлена тремя составляющими, или «слоями»: образованностью, гражданственностью и цивилизацией [11, с. 27]. Каждый из них отражает одну из групп культурных ценностей, которые созидаются личностью. Данный процесс наиболее интересен с позиции аксиологии и теории познания, поскольку ценности в «начальном» виде доступны каждому, но наполняются содержанием в процессе приобщения личности к самодисциплине и развития представления о нравственности. В свою очередь, нравственность соотносится с нормативностью и всеобщностью этики (принципа долженствования), что неизбежно приводит человека к необходимости восприятия ценностей. Однако если свобода индивида не ограничивается пределами разума или «творческой активностью», то данные ценности усваиваются фрагментарно, а модель поведения тяготеет скорее к произволу, чем к подлинной сво-

боду. Развивая мысль русского неокантианца, можно сказать, что отсюда проистекает идея довлеющей необходимости на личность со стороны общества. Преодоление данной трудности раскрыто С.И. Гессеном в ряде статей и дополняется рассуждениями его коллеги и друга Ф.А. Степуна. Наиболее очевидным способом устранения антиномии «общество – личность» (или «коллективное – индивидуальное») становится осознание созидательной функции собственных действий человека и самораскрытие его творческой свободы. Ф.А. Степун в своей статье «Памяти С.И. Гессена» обозначил единственно верный путь философской рефлексии – формирование достойной личности [13].

Созидательная функция личности – это процесс не только усвоения культурных ценностей во всём многообразии их конечных форм, но и их обогащение или расширение. Человек сам представляет собой цель, но не средство (положения И. Канта постоянно проявляются в русском неокантианстве без видимой рефлексии), поэтому индивид – не просто часть общественной жизни, а носитель и создатель ценностей. Самодисциплина и развитое чувство ответственности обуславливают достижение автономии личности. Влияние нормативности общественных правил на формирование гетерономии, а затем и автономии личности раскрывается в работе Гессена «Философия наказания» [14]. Осознание собственной свободы и автономии снимает дихотомию «общество – личность». Занятие наукой, профессиональной или творческой деятельностью позволяет сконцентрироваться на созидании, что невозможно без приобщения к нравственности. Если же нравственность не становится частью модели поведения человека и не является предметом рациональной апробации, то личность приобщается к произволу, а не к свободе. В итоге противоречия между культурными ценностями и обществом, где они реализуются, ограничивает человека в его

практической самореализации (то есть в категориях практического разума).

Отметим, что в русском неокантианстве была оформлена и психолого-педагогическая модель образования в исследованиях М.М. Рубинштейна [15; 16]. Объединяющим мотивом всего русского неокантианства становится положение, что педагогика неизменно выстраивается на философских основаниях, как и любая другая отрасль науки. Телеологические принципы педагогики выстраиваются на философской апробации. Идеальной моделью совмещения воспитания и обучения является формирование «стойкости существования» и творческого потенциала личности. Если первое является делом общей педагогики, построенной в согласованности с психологией, то второе возможно только в рамках методологии философии [15, с. 434]. Однако в психолого-педагогической модели образования, оформленной первоначально в трудах М.М. Рубинштейна, а затем развитой в контексте общей психологии С.Л. Рубинштейна, акцент делается на психологической составляющей индивидуального развития.

#### **Духовно-нравственные начала этического поведения: специфика воззрений А.В. Вейдемана**

Исследование А.В. Вейдемана представляет собой зрелый этап развития русского неокантианства, которое уже было интегрировано в философский дискурс с немецким неокантианством. Подход русского философа к воспитанию и образованию основан на специфике соотношения критической методологии и проблемной области апробации религиозного мировоззрения, и темы логической апробации знаний занимают там видное место. Очевидно, что А.В. Вейдеман разработал собственный подход в тесной взаимосвязи с идеями других выдающихся российских философов, например, В.Э. Сеземана и С.И. Гессена, а также Н.А. Гартмана, как отмечается в публикации С.Н. Ковальчука [17, с. 30]. Его точка зрения



обусловлена также постепенным отходом от основ системы критического идеализма к модели объективного и даже абсолютно-идеализма, то есть от критики И. Канта к диалектике рассуждения. Сдвиг в дискурсе от немецкого неокантианства к фикштеанству и гегельянству можно наблюдать и в работах других представителей российского неокантианства, однако критический подход и строгая реализация концепций ещё остаются в границах «посткантианской» интерпретации. В частности, система критического идеализма А.В. Вейдемана становится основой для решения вопросов, касающихся способа организации образовательного процесса и формирования личности в целом [18, с. 305–306]. Философ сосредоточен не столько на построении теории образования, сколько на открытии взаимосвязи исторического и культурного контекста и цели образования. Таким образом, акцент на социальном контексте очевиден, что отражено в новой интерпретации модели трудовой школы. Точка зрения А.В. Вейдемана близка точке зрения С.И. Гессена, изложенной в его фундаментальном труде «Основы педагогики» [11, с. 144–150]. Оба философа разделяют мнение о том, что идеальная трудовая школа, или узкоспециализированное образование, может быть осуществлено только при высоком уровне юридической культуры и достаточном потенциале преподавательского состава для внедрения инновационных и творческих методов обучения. В противном случае трудовая школа не сможет развить личность учащегося и сможет обучать лишь ограниченному числу навыков. Частью успешной социализации является развитие личности индивида в форме понимания принципов этического и нравственного поведения в обществе.

Представление о возможности реализации трудовой школы, понимаемой как подготовительный этап к «послешкольной» школе, можно наблюдать в историко-культурных исследованиях А.С. Лаппо-Данилевского. Для эффективной социализации

необходим волевой акт, который должен быть осознанным [19, с. 190–206]. Теория образования и воспитания в русском неокантианстве неразрывно связана с философской рефлексией, а кроме того – с гносеологическими проблемами. В работах С.И. Гессена и Ф.А. Степуна педагогика обогащается вопросами аксиологии, поскольку воспитание и образование рассматриваются в связи с процессом понимания культурных ценностей. В духе баденской школы наука и образование сами по себе представляют ценности, требующие философского осмысления. Однако система образования, а именно процесс перехода от дошкольного образования к самодисциплине и самообразованию, определяется как *общественный институт*, и это связывает позицию С.И. Гессена с позицией социальной педагогики П. Наторпа. Отличительной чертой позиции русского философа является выявление *нравственной составляющей образования*, которая выражена в систематическом и последовательном усвоении всего набора культурных ценностей. С.И. Гессен определяет разделы общей педагогики как «прямое применение соответствующих философских дисциплин», которые включают этику, философию права, логику, эстетику, философию экономики и философию религии [11, с. 372]. Философ ставит этику на первое место, подчёркивая необходимость начинать образовательный процесс с объяснения основ этики, то есть дисциплины поведения и самодисциплины ума. А.В. Вейдеман, описывая специфику предмета философии, ссылается на практическую направленность «Основ педагогики» С.И. Гессена как на попытку наполнить философию «прикладной работой» [20, с. 210–211]. Тем не менее философия имеет собственный специфический предмет – определение условий для рационализации формы рассуждения – и вводит критерии обоснованности представленных аргументов. В теории воспитания эта точка зрения выражена как попытка определить взаимосвязь теории, практики и

эстетики процесса формирования личности. На приоритет практической философии во взглядах А.В. Вейдемана указывают в своих работах С.Н. Ковальчук [21] и К.В. Артем-Александров [22]. Но эти статьи не раскрывают позицию русского философа о важности философии образования в общей теории педагогики.

Взгляды русских неокантианцев на теорию образования и воспитания являются неизученной частью истории русской педагогики, но в конце XIX – начале XX вв. педагогические исследования С.И. Гессена и теория образования в высшей школе А.И. Введенского получили признание среди современников. Примечательно, что концепция социальной педагогики П. Наторпа, ставшая основой для неокантианской теории воспитания и образования, в настоящее время широко обсуждается в научном сообществе среди философов и педагогов [23; 24]. Однако педагогические теории, развивающие идеи немецких философов и учитывающие российские условия общественной жизни, всё ещё остаются слабоисследованными темами, представленными в небольшом количестве статей (см., например, [25]).

### Заключение

Педагогические воззрения русских неокантианцев, несмотря на имеющиеся различия в отдельных авторских точках зрения, нацелены на личностно-ориентированное обучение, где нравственные идеалы и культурные ценности приоритетны по отношению к утилитарной значимости образования. А.И. Введенский, в отличие от представителей «зрелого» русского неокантианства, не создаёт отдельной педагогической теории, но обозначает неотъемлемость корреляции духовно-нравственных начал человеческой жизни и научной рациональности в процессе становления личности. В дальнейшем в концепции нравственного образования С.И. Гессена эта точка зрения становится одним из телеологических оснований педагогики. Стоит отметить, что после А.И. Введенско-

го проблематика нравственного развития личности понимается как содержательная часть практической философии. На этапе зрелого русского неокантианства педагогика определяется как совокупность теории образования и воспитания, поскольку формирование личности происходит целостно и последовательно. Воспитание, согласно позиции С.И. Гессена и Ф.А. Степуна, предшествует этапу образования, но продолжается в изменённой форме самодисциплины и самообразования. Для А.В. Вейдемана, совмещающего позиции неокантианской методологии и философско-религиозной проблематики, воспитание неизменно присутствует в процессе развития личности, что выражается в постоянной устремлённости к идеалам нравственности. Для приверженцев психолого-педагогической модели образования воспитание сохраняет свою значимость на этапах дошкольного и школьного обучения (например, для С.Л. Рубинштейна – в форме «игра – урок»). При различии понятий «воспитание» и «образование» сохраняется общая интенция исследований – обозначение целостности развития личности в процессе воспитания и обучения, где раскрытие свободы и ответственности человека является одной из приоритетных задач образования. Можно констатировать, что наиболее целостные модели педагогики в рамках русской неокантианской традиции были разработаны в трудах С.И. Гессена и М.М. Рубинштейна. В то же время именно концепция нравственного образования С.И. Гессена воплощает общие интенции трансцендентальной прагматики, заключающейся в корреляции проблематики нравственного, эстетического и нормативного в отношении к формированию автономной свободы человека.

Обозначим общие основания для теории образования и воспитания в традиции русского неокантианства: 1) в обучающем процессе всегда должна быть отчётливо и ясно поставлена цель; 2) целью образования человека является достижение свободы в рам-

ках предписаний разума, где в полной мере осознаётся ответственность перед другими и перед собой; 3) обучение всегда шире, чем приобретение навыков и умений, поскольку формирует мировоззренческую картину человека; 4) духовно-нравственные начала индивидуальной и общественной жизни являются неотъемлемой частью целостного мировоззрения, поэтому они должны быть включены в образовательный процесс; 5) педагогические технологии успешны, если создают те условия, при которых человек испытывает потребность в постоянном личностном росте (самодисциплина, самообразование, научное образование, дисциплина мышления). В завершение отметим, что актуализация методологической составляющей трансцендентальной философии и, в частности, традиции русского неокантианства, имеет значение для разрешения теоретико-познавательных вопросов и для апробации данной проблематики в условиях междисциплинарности знания.

### Литература

1. *Риккерт Г.* Философия жизни. Киев : Ника-Центр, 1998. 512 с. ISBN: 9-66521-097-1
2. *Наторп Н.* Избранные работы. М. : Территория будущего, 2006. 384 с. ISBN: 5-91129-046-4
3. *Belov V.N., Karagod J.G.* The War and the Nature of National Education in the Works of Russian Neokantians // Proceedings of 4th International Conference on Education, Language, Art and Intercultural Communication (ICELAIC 2017). 2017. Vol. 142. P. 12–15. DOI: <https://doi.org/10.2991/icelaic-17.2017.4>
4. *Введенский А.И.* Новое и лёгкое доказательство философского критицизма. СПб. : Сенатская типография, 1909. 25 с.
5. *Введенский А.И.* Логика для гимназий. СПб. : Тип. М.М. Стасюлевича, 1915. 181 с.
6. *Введенский А.И.* Логика как часть теории познания. СПб. : Тип. М.М. Стасюлевича, 1917. 432 с.
7. *Введенский А.И.* Психология без всякой метафизики. СПб. : Тип. М.М. Стасюлевича, 1917. 391 с.
8. *Введенский А.И.* О пределах и признаках одушевления. СПб. : Тип. В.С. Балашова, 1892. 119 с.
9. *Степин В.С.* Теоретическое знание. М. : Прогресс-Традиция, 2003. 744 с. ISBN: 5-89826-053-6
10. *Виндельбанд В.* Избранное: Дух и история. М. : Юрист, 1995. 687 с. ISBN: 5-7357-0049-9
11. *Гессен С.И.* Основы педагогики: введение в прикладную философию. М. : Школа-Пресс, 1995. 448 с. ISBN: 5-88527-082-1
12. *Kant I.* Kritik der praktischen Vernunft. Leipzig : Verlag von F. Meiner, 1922. 284 S.
13. *Степун Ф.А.* Памяти С.И. Гессена // Степун Ф.А. Портреты. СПб. : Изд-во Русского Христианского гуманитарного института, 1999. С. 294–298. ISBN: 5-87516-251-1
14. *Гессен С.И.* Философия наказания // Гессен С.И. Избранное / Сост. Е.Л. Петренко. М. : РОССПЭН, 2010. ISBN: 978-5-8243-1297-3 С. 395–826.
15. *Рубинштейн М.М.* Педагогика или психологическая педагогика? // Вопросы философии и психологии. 1912. Т. 113 (III). С. 418–436.
16. *Рубинштейн М.М.* Педагогические идеи Платона // Вопросы философии и психологии. 1914. Т. 124 (IV). С. 400–461.
17. *Ковальчук С.Н.* Александр Вейдеман – философ из Петербурга. Непарадная биография на основе архивных источников // Вестник СПбГУ. История. 2016. Вып. 1. С. 31–41. URL: <http://vestnik.spbu.ru/html16/s02/s02v1/03.pdf> (дата обращения: 09.02.2022).
18. *Вейдеман А.В.* Мышление и бытие (логика достаточного основания). Рига : Саламандра, 1927. 335 с.
19. *Малинов А.В.* Социологические исследования А.С. Лаппо-Данилевского: исследования и материалы. СПб. : РХГА, 2017. 336 с. ISBN: 978-5-88812-824-4
20. *Вейдеман А.В.* Оправдание зла: дополнительные материалы трагик. Рига : Логос, 1939. 221 с.
21. *Ковальчук С.Н.* Настоящий изгнанник с собой всё уносит: судьбы учёных-эмигрантов в Латвии 1920–1944 гг. М. : Новый хронограф, 2017. 432 с. ISBN: 978-5-94881-346-2
22. *Артём-Александров К.В.* Александр Вейдеман – его имени нет в справочниках по русской философии // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2019. Т. 20. Вып. 1. С. 148–158. URL: <https://m.rhga.ru/upload/iblock/46e/46e792a00a02b3d29518f52d5cd7bc9f.pdf> (дата обращения: 09.02.2022).

23. *Hanuszkiewicz W.* Concepts of pedagogy as an applied philosophy: Paul Natorp, John Dewey and Sergius Hessen // *Argument: Biannual Philosophical Journal*. 2019. № 9 (2). P. 201–223. DOI: 10.24917/20841043.9.2.2
24. *Дмитриева Н.А.* Вокруг «социальной педагогики» Пауля Наторпа: В.Ф. Динзе в полемике о национальном воспитании. Ч. 2 // *Кантовский сборник*. 2017. № 1 (36). С. 66–89. DOI: 10.5922/0207-6918-2017-1-6
25. *Сидненко Т.И.* Педагогический потенциал наследия А.С. Лаппо-Данилевского в контексте модернизации образовательной среды // *Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина*. 2019. № 2. С. 108–122. URL: <https://lengu.ru/download/79568> (дата обращения: 09.02.2022).
- Статья поступила в редакцию 17.10.21*  
*После доработки 05.02.22*  
*Принята к публикации 09.02.22*

### References

1. Rickert, H. (1920). *Die Philosophie des Lebens: Darstellung und Kritik der philosophischen Modeströmungen unserer Zeit*. Tübingen : Verlag von Mohr, 196 S. (Russian translation: Kiev : Nika-Centre, 1998, 512 p.) (In Russ.).
2. Natorp, P. (2006). *Izbrannyye raboty* [Selected Works]. Moscow : Territoriya budushchego, 384 p. ISBN: 5-91129-046-4 (In Russ.).
3. Belov, V.N., Karagod, J.G. (2017). The War and the Nature of National Education in the Works of Russian Neokantians. In: *Proceedings of 4th International Conference on Education, Language, Art and Intercultural Communication (ICELAIC 2017)*. Atlantis Press, pp. 12-15, doi: <https://doi.org/10.2991/icelaic-17.2017.4>
4. Vvedenskiy, A.I. (1909). *Novoye i legkoye dokazatel'stvo filosofskogo krititsizma* [New and Easy Proof of Philosophical Criticism]. St. Petersburg : Senate Printing House, 25 p. (In Russ.).
5. Vvedenskiy, A.I. (1915). *Logika dlya gimnaziy* [Logic for Gymnasiums]. St. Petersburg : Printing House of M.M. Stasyulevich, 181 p. (In Russ.).
6. Vvedenskiy, A.I. (1917). *Logika kak chast' teorii poznaniya* [Logic as Part of the Theory of Knowledge]. St. Petersburg : Printing House of M.M. Stasyulevich, 432 p. (In Russ.).
7. Vvedenskiy, A.I. (1917). *Psikhologiya bez vsyakoy metafiziki* [The Psychology Without Any Metaphysics]. St. Petersburg : Printing House of M.M. Stasyulevich, 391 p. (In Russ.).
8. Vvedenskiy, A.I. (1892). *O predelakh i priznakakh odushevleniya* [On the Limits and Signs of Animation]. St. Petersburg : Printing House of V.S. Balashov, 119 p. (In Russ.).
9. Stepin, V.S. (2003). *Teoreticheskoye znaniye* [Theoretical Knowledge]. Moscow : Progress Traditsiya, pp. 17-98. (In Russ.).
10. Windelband, W. (1995). *Izbrannoye: Dukk i istoriya* [Selected: Spirit & History]. Moscow : Yurist, 687 p. (In Russ.).
11. Gessen, S.I. (1995). *Osnovy pedagogiki: vvedeniye v prikladnyuyu filosofiyu* [Fundamentals of Pedagogy: Introduction to Applied Philosophy]. Moscow : School-Press, 448 p. (In Russ.).
12. Kant, I. (1922). *Kritik der praktischen Vernunft*. Leipzig : Verlag von F. Meiner, 284 S.
13. Stepun, F.A. (1999). [In the Memory of S.I. Gessen]. In: Stepun, F.A. *Portrety* [Portraits]. St. Petersburg : Russian Christian Humanitarian Academy, pp. 294-298. (In Russ.).
14. Gessen, S.I. (2010). [Philosophy of Punishment]. In: Gessen, S.I. *Izbrannoe*. [Selected Works, comp. by E.L. Petrenko]. Moscow : ROSSPEN, pp. 395-826. (In Russ.).
15. Rubinstein, M.M. (1912). [Pedagogy or Pedagogical Psychology?] *Voprosy filosofii i psikhologii* [Questions of Philosophy and Psychology]. No. 113 (III), pp. 418-436. (In Russ.).
16. Rubinstein, M.M. (1914). [Pedagogical Ideas of Plato]. *Voprosy filosofii i psikhologii* [Questions of Philosophy and Psychology]. No. 124 (IV), pp. 400-461. (In Russ.).
17. Kovalchuk, S.N. (2016). *Aleksandr Veideman – filosof iz Peterburga: Neparadnaya biografiya na osnove arkhivnykh istochnikov* [Alexander Veideman – Philosopher from St. Petersburg: na osnove arkhivnykh istochnikov].

- Unofficial Biography on the Basis of Archival Sources]. *Vestnik SPbGU: Istoriya = Vestnik of Saint Petersburg State University: History*. Issue 1, pp. 31-41. Available at: <http://vestnik.spbu.ru/html16/s02/s02v1/03.pdf> (accessed : 09.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
18. Veideman, A.V. (1927). *Mysblenie i bytie (logika dostatochnogo osnovaniya)* [Thinking and Being: The Logic of Sufficient Reasoning]. Riga : Salamandra, 335 p. (In Russ.).
  19. Malinov, A.V. (2017). *Sotsiologicheskiye issledovaniya A.S. Lappo-Danilevskogo: issledovaniya i materialy* [The Sociological Studies of A.S. Lappo-Danilevsky (Based on Archival Research)]. St. Petersburg : Russian Christian Humanitarian Academy, 336 p. (In Russ.).
  20. Veideman, A.V. (1939). *Opravdaniye zla : Dopolnitel'nyye materialy tragiki* [Justification of Evil : Tragic Extras]. Riga : Logos, 221 p. (In Russ.).
  21. Kovalchuk, S.N. (2017). *Nastoyashchiy izgnannik s soboy vse unosit: sud'by uchenykb-emi-grantov v Latvii 1920-1944 gg.* [A Real Exile Takes Everything with Him: The Fate of Scientists-Emigrants in Latvia in 1920-1944]. Moscow : Novyi Khronograph, 432 p. (In Russ.).
  22. Artem-Aleksandrov, K.V. (2019). *Aleksandr Veydeman – yego imeni net v spravochnikakh po russkoy filosofii* [Alexander Veideman – His Name Is Not Present in the Handbooks on Russian Philosophy]. *Vestnik russkoi kbristsianskoi gumanitarnoi akademii = Review of the Russian Christian Academy for the Humanities*. Vol. 20, issue 1, pp. 148-158. Available at: <https://m.rhga.ru/upload/iblock/46e/46e792a00a02b3d29518f52d5cd7bc9f.pdf> (accessed : 09.02.2022). (In Russ.).
  23. Hanuszkiewicz, W. (2019). Concepts of Pedagogy as an Applied Philosophy: Paul Natorp, John Dewey and Sergius Hessen. *Argument: Biannual Philosophical Journal*. Vol. 9, no. 2, pp. 201-223, doi: 10.24917/20841043.9.2.2
  24. Dmitrieva, N.A. (2017). Around “Social Pedagogy” by Paul Natorp: Vladimir Dinze in the Debates on National Upbringing. Part 2. *Kantovskiy sbornik = Kantian Journal*. Vol. 36, no. 1, pp. 66-89, doi: 10.5922/0207-6918-2017-1-6 (In Russ., abstract in Eng.).
  25. Sidnenko, T.I. (2019). Pedagogical Potential of A.S. Lappo-Danilevsky in the Context of Modernization of the Educational Environment. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina* [Pushkin Leningrad State University Journal]. No. 2, pp. 108-122. Available at: <https://lengu.ru/download/79568> (accessed: 09.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).

*The paper was submitted 17.10.21  
Received after reworking 05.02.22  
Accepted for publication 09.02.22*

### РЕТРАКЦИЯ

Редакцией журнала «Высшее образование в России» 12.01.2022 г. принято решение об отзыве (ретракции) статьи: *Тихонова Н.В. Использование цифрового портфолио при оценивании профессиональных компетенций будущих учителей // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 10. С. 87–98. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-87-98* в связи с выявлением дублирующей публикации: *Тихонова Н.В. Использование цифрового портфолио при оценивании профессиональных компетенций будущих учителей // Казанский лингвистический журнал. 2021. Т. 4. № 3. С. 440–457. DOI: 10.26907/2658-3321.2021.4.3.440-457.*

Решение принято на основании протокола № 2 заседания редакционной коллегии журнала 12 января 2022 г.



## Легитимация университета в современной культуре

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-22-3-108-123

**Васильева Марина Александровна** – канд. филос. наук, ассистент кафедры философии, [vasileva\\_ma2@pers.spmi.ru](mailto:vasileva_ma2@pers.spmi.ru)

**Беззубова Ольга Владимировна** – канд. филос. наук, доцент, доцент кафедры философии, [bezzubova\\_ov@pers.spmi.ru](mailto:bezzubova_ov@pers.spmi.ru)

Санкт-Петербургский горный университет, Санкт-Петербург, Россия

Адрес: 199406, Санкт-Петербург, Малый проспект Васильевского острова, 83

*Аннотация.* Авторы статьи предлагают рассмотреть университет как значимый культурный топос. Значимость топоса обеспечивается нарративом, который является его неотъемлемой частью, отражает ценностную ориентацию в культуре и вписывает в неё университет. Исторические примеры университетов авторы приводят для подкрепления своего тезиса о том, что этот нарратив в большей степени рождается не во внутренних университетских процессах становления, а в реакции на внешние культурные вызовы. Современная ситуация такими вызовами изобилует, а потому создание легитимирующего нарратива для университета оказывается довольно проблемным. Авторы рассматривают влияние таких факторов, как массовизация, медиа-коммуникация, социальные, демографические изменения и др. Самолегитимация университета, как показывают авторы на примерах современных отечественных и зарубежных образовательных институтов, происходит в том числе в визуальной плоскости. Университеты репрезентируют собственную позицию, историю и актуальные ценности, создавая собственный визуальный код. В качестве примеров приводятся современные сайты университетов с теми визуальными изображениями, которые представлены на их заглавных страницах. На основании этого материала авторы делают вывод об основных современных стратегиях самолегитимации университета как позиционирования на условных шкалах: традиции и инновации, лояльность власти и независимость от неё, история и сообщество.

**Ключевые слова:** университет, история университета, российский университет, европейский университет, американский университет, культурный топос, легитимирующий нарратив, самолегитимация, визуальный код

**Для цитирования:** Васильева М.А., Беззубова О.В. Легитимация университета в современной культуре // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 3. С. 108–123. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-22-3-108-123

## Legitimation of University in Modern Culture

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-22-3-108-123

*Marina A. Vasilyeva* – Cand. Sci. (Philosophy), Assistant of the Department of Philosophy, [vasileva\\_ma2@pers.spmi.ru](mailto:vasileva_ma2@pers.spmi.ru)

*Olga V. Bezzubova* – Cand. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., the Department of Philosophy, [bezzubova\\_ov@pers.spmi.ru](mailto:bezzubova_ov@pers.spmi.ru)

St. Petersburg Mining University, Saint-Petersburg, Russia

Address: 83, Malyi Prospect V.O., Saint-Petersburg, 199406, Russian Federation

**Abstract.** The authors propose to consider university as a significant cultural topos. The significance of the topos is provided by the narrative integrated in it. It reflects the values and inscribes the university into the current cultural situation. The authors give several historical examples to support their thesis that this narrative is a response to external cultural challenges. The current situation is rife with such challenges, and therefore, the creation of a legitimizing narrative for the university turns out to be quite problematic. The authors study the influence of such factors as massification of education, media communication, social, demographic changes, etc. Examples of modern Russian and foreign universities demonstrate self-legitimization process of the university and show its visual part. The universities represent their own position, history and current values by creating their own visual code. The authors adduce as examples modern universities' websites with the visual images that are presented on their title pages. Based on this material, the authors draw a conclusion about the main modern strategies of self-legitimation of the university as positioning on the scales: tradition and innovation, loyalty to the government and independence from it, history and community.

**Keywords:** university, university history, Russian university, European university, American university, cultural topos, legitimizing narrative, self-legitimation, visual code

**Cite as:** Vasilyeva, M.A., Bezzubova, O.V. (2022). Legitimation of University in Modern Culture. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 3, pp. 108-123, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-22-3-108-123 (In Russ., abstract in Eng.).

### Введение

Топология культуры предполагает неоднородность, а зачастую и иерархию. Одни понятия и места оказываются значимей других, и это прямое следствие их роли в сложных и многогранных культурных процессах. Иногда эти иерархичные структуры перестраиваются в соответствии с новой схемой культурного взаимодействия. Мы предлагаем рассмотреть значимость одного из важнейших культурных топосов, который как раз переживает довольно непростой и длительный процесс переоценки.

Университет в полной мере можно рассматривать как сложившуюся форму со-

циального и культурного взаимодействия, а точнее, как культурное пространство (физическое или виртуальное), в котором это взаимодействие происходит. Именно в этом смысле мы понимаем университет как тоpos. Речь идёт не об университете отдельного периода или культурной эпохи, а о метаидее университета как пространства образования и науки в европейской и, в дальнейшем, глобальной мировой культуре. При всём разнообразии воплощений университета за время его существования, о нём можно говорить как об общем понятии, форме или паттерне культурного взаимодействия. Нас интересуют в первую очередь культур-философ-

ские основания специфики реализации этой формы, поскольку они напрямую отражают ценностные, гносеологические и онтологические установки сложившейся культурной ситуации. Университет представляет собой сложную негерметичную систему, поэтому изменения в нём возможны как по внутренним причинам, так и из-за внешних вызовов. В данном случае речь пойдёт скорее о внешних культурных обстоятельствах, которые влияют на университет, требуя от него актуальности как соответствия и соотнесённости с доминирующими тенденциями, понятиями, ценностями и представлениями. Мы обозначаем это соответствие и его признание, используя термин «легитимация» в его прямом значении. Таким образом, мы говорим об основании и обосновании ценности университета в современной культурной ситуации.

С одной стороны, культурная значимость университета подтверждается тем, что мы можем рассматривать его как отдельное культурное понятие, топос. С другой стороны, современные реальные университеты переживают непростой период конкуренции с новыми образовательными источниками, испытывают потребность обосновать и обозначить собственную ценность в культуре, которая в рыночной экономике часто выражается в сумме финансовой поддержки. Можно сказать, что топос университета как легитимирующее основание действительных университетских практик переживает серьёзный кризис, который мы полагаем главным объектом своего интереса, а центральная проблема всего исследования – концептуализация университета, поиск оснований для его значимости в новом мире и дискуссии вокруг этого процесса.

Мы хотим показать, какие варианты концептуализации университета были в прошлом, для того чтобы понять, на что может опереться университет современный. Этому посвящён первый, исторический, раздел статьи, в котором акцент делается именно на легитимирующей основе университета. Далее мы рассматриваем особенности со-

временной культуры с её вызовами образованию и науке, чтобы показать, почему эта легитимирующая основа нуждается в переосмыслении. В завершение мы переходим к рассмотрению современной концептуализации университета, анализируя практики самопрезентации учебных заведений в России и других странах.

Разговор о современном университете мы считаем необходимым предварить экскурсом в историю университета как идеи и практики социального взаимодействия, т.е. как топоса. Несмотря на обилие крайне интересных и подробных работ по этой теме, мы полагаем, что краткий обзор позволит показать на примерах главную идею университетского нарратива каждого исторического периода. Кроме того, нам видится крайне важным подчеркнуть связь этой идеи с общими культурными устремлениями и ценностными позициями, чтобы далее понять, как может происходить легитимация университета в современной культуре.

Здесь следует отдельно указать на то, что авторы не предлагают выстраивать все учебные заведения, называвшиеся университетами, в одну линию, описывая их эволюционное развитие. Такой подход представляется неправомерным, поскольку подобные институции в большей степени отражают текущую ценностную ориентацию общества, чем развитие собственных традиций. Обращение к прошлому и его практикам является скорее актуализацией, поддержанием ценностной системы и всегда предполагает использование образов прошлого в собственных целях, что ведёт к его конструированию. Подробнее об этом будет сказано далее, однако здесь стоит проговорить этот методологический момент. Несмотря на то что античные учебные заведения были довольно сложны, а Пандектерион в Константинополе уже явно превосходит университетскую идею, мы склонны полагать, что разговор об университете можно начинать с определённого момента (XIII–XIV вв.). При этом следует помнить, что в дальнейшем время и локаль-

ные особенности культуры вносили в проект университета свои коррективы. Исторические примеры учебных заведений можно представить не как линию преемственности, а, скорее, как ряд однородных институций, университетских систем, которые можно между собой сравнить. Однако в то же время это не отменяет существование и значимость внутренних традиций. Некоторые из них даже при полном перестраивании самой университетской системы оставались в качестве формального признака единства с прошлым. Например, фигура декана или ректора изначально представляла собой нечто совершенно иное, чем сегодня, их избрание или назначение различаются в разных университетских системах, но сохранение названия создаёт иллюзию наследования. Также можно привести в пример использование в средневековых учебных заведениях тривиума и квадриума из античных образовательных теорий при иной трактовке как самой цели, так и процесса образования. Таким образом, мы утверждаем, что понятие «университет» можно использовать как зонтичное для ряда институций высшего образования, возникших с X–XI вв. и получивших осмысление и закрепление в Европе в XIII–XIV вв. Эти институции схожи рядом внутренних и внешних формальных признаков, но также имеют серьёзные различия между собой. Таким образом, в ходе своей истории и множества изменений понятие университета стало топосом.

Топос в этом смысле неотделим от нарратива, который его обеспечивает, выделяет и, собственно, легитимирует. При всей декларируемой свободе университета, осмелимся утверждать, что он никогда не был стихийным порождением культуры. Специфика университета и основная задача людей, которые себя в университете видят, заключается в осознании законов мироздания и рефлексии над ними. Саморефлексия, вполне очевидно, в университетах тоже сильна. Именно поэтому перед нами предстают разнообразные примеры вполне внятного вербального опи-

сания целей и задач университета. Учитывая этот момент, связанный с осознанием места университета в актуальной культуре, мы можем говорить, что начало университета как особой институции можно датировать XIII–XIV в., когда сам термин закрепился за учебными заведениями, ранее обозначавшимися как *studium generale*, *universitas studii* (учёная корпорация) или *universitas magistrorum et scholarium* (корпорация магистров и учащихся) [1, с. 3]. В это время можно уже говорить не о единичных, уникальных учебных заведениях, но об университетской системе, при всём различии составляющих её элементов. Университеты осознают себя как университеты, как отдельное сообщество и силу в средневековой Европе [2, с. 58–66].

Во все времена необходимой частью университетской жизни был устав, что можно рассматривать как проявление постоянной саморефлексии. В сложные периоды перемен добавлялись ещё и отдельные статьи, размышления, книги, как это было в начале Нового времени. Другим хорошим примером саморефлексии является традиция университетских юбилеев. Отечественный исследователь О.В. Морозов показал, что такие мероприятия и подготовка к ним становятся для университетских сообществ временем подведения итогов, ревизии достижений и неудач, а также поводом для формулирования новой концепции развития. Сравнивая подготовку к юбилеям в немецких и русских университетах в начале XX в., он показывает различия в их самоопределении, осознании собственной миссии и места в культуре [3]. При этом именно в процессе такой подготовки университеты сопоставляют себя с друг с другом и буквально вербализуют собственные ценностные позиции.

Фокус на этих двух моментах – отражении общих культурных тенденций и самосознании – позволяет по-новому посмотреть на историю университетов в целом. Часто мы знаем о ней в связи с различными дискуссиями, спорами и проч. Интересно, какие темы можно назвать центральными для каждого

из основных (и всё же условных) периодов развития университета.

### Исследование исторических примеров легитимации университетов

На заре развития университетов в Европе сильной и отличительной стороной новых образовательных учреждений стала автономность. В период расцвета европейских городов это понятие было довольно очевидным и даже более определённым, чем сегодня. В качестве основного вопроса для этого периода можно выделить поиск внутренней структуры и её балансирование. Стоит вспомнить хотя бы различия Болонского и Парижского университета: одна структура выстраивалась силами студенчества, а другая – с опорой на сообщество преподавателей. В Болонью стекалось множество студентов для изучения права, при этом они испытывали некоторое притеснение со стороны местных жителей. Исследователь истории средневековых учёных корпораций Н.С. Суворов ссылается на жалобы болонских школяров императору Фридриху I Барбароссе. Приветствуя его вместе с жителями города, студенты рассказали, «что горожане за долги одного школяра арестуют любого другого школяра, и что они, школяры, просили бы императора принять их под своё покровительство» [4, с. 12]. Император в ответ издаёт закон, «воспреещающий арестовать одного за долги другого и ограждающий школяров от возможного пристрастия со стороны городских судей, создающий для них особой привилегированной подсудности» [5, с. 14]. Болонские студенты создали землячества, вокруг которых и образовалась особая структура этого университета. В то же время в Париже основой университета стало объединение преподавателей теологических школ, которые старались таким образом защитить свои интересы. Между тем это не означает, что положение студентов в Парижском университете было хуже, поскольку и магистры, и студенты принадлежали к одному цеху. Как мы знаем, «победил» ско-

рее парижский тип университета, но сложно сказать, является ли это следствием внутренних процессов, или же просто популярность итальянских и в целом южноевропейских университетов резко снизилась после появления университетов в Центральной и Восточной Европе [1, с. 6]. В любом случае, в средние века мы имеем дело с университетом как независимой профессиональной корпорацией, которая выживает и процветает именно за счёт своего единения.

Новоевропейский университет знаменит в первую очередь как немецкий классический университет, или гумбольдтовский проект, основным вопросом в котором стала степень свободы преподавателя как исследователя и наставника. Можно сказать, что в этот момент позиция автономности уже уходит на второй план. Проект реформы университета В. фон Гумбольдта прекрасно вписывается в его философию и рассуждения о свободе [6]. Свобода преподавателя в аудитории становится дискуссионной в связи с серьёзной переориентацией образования в целом. Программа средневекового университета сменяется новым проектом науки, который подразумевает постоянную изменчивость и динамику исследований. В то же время рождается и новый тип государственности, новый тип управления, характерный для новоевропейской культуры и отражающий её основные позиции. Гумбольдтовский университет в полной мере отражает принцип, воспетый в немецком Просвещении: «Рассуждайте, но повинуйтесь» [7, с. 27.]. Получается, что университетская автономия с чёткой программой образования средневекового университета зеркально сменилась исследовательской свободой и структурной зависимостью в проекте исследовательского университета Нового времени. Современные рассказы о свободе и автономности университетов прошлого необходимо снабжать оговорками о том, что свобода могла быть и была очень различной [8].

Вместе с тем необходимо вспомнить и о появлении отдельных научных дисциплин в



XVIII–XIX вв. Их институционализация происходила также в стенах университета и отражала таксономические идеи, господствовавшие в тот момент в естественных науках. Другим хорошим примером проявления этой «страсти к разделению и отличиям» является музей, который именно с этого момента представляет собой коллекцию, структурированную именно в таксономических, а не символических координатах [9; 10]. С этого момента университет становится институциональным воплощением научной картины мира, которое довольно часто перестраивается, стремясь к репрезентации актуальных интересов научного сообщества и общества в целом. Можно сказать, что именно тема актуальности исследовательских позиций и школ становится в этот момент наиболее значимой для университетского топоса.

Университеты англоязычного мира раньше или позже переняли черты гумбольдтовского проекта. В Великобритании сложности с переходом на новый тип устройства отразились в появлении двух поколений университетов – «каменных» и «краснокирпичных». Новые краснокирпичные университеты, возникшие в только что появившихся индустриальных центрах (в Лондоне, Дареме, Ливерпуле, Бирмингеме и др.), активно принимают новый тип внутреннего устройства и организации образования, в отличие от уже устоявшихся каменных – Оксфорда и Кембриджа. Хотя, конечно же, изменения XIX в. коснулись и их.

Американская университетская система сложилась уже по новому образцу. Несмотря на то, что изначально колледжи стремились подражать именно «каменным авторитетам», это было сложно осуществимо. В колледжах не хватало преподавателей, что не позволяло обеспечить чёткую специализацию при подготовке студентов, да и система попечителей вносила свои коррективы [11, с. 57]. Сама цель университетского образования состояла скорее в воспитании, чем в подготовке научных кадров или специалистов. В результате жёсткой критики и серьёзных реформ, полу-

чивших название «Американской академической революции» [12], к концу XIX в. в США складываются свои традиции университетского образования, которые всё же ближе к гумбольдтовскому проекту, чем к какому бы то ни было ещё.

Свою лепту в становление университета вносит и линия историцизма, которая появляется и крепнет в XIX в. Это проявляется в гумбольдтовских идеях, в отношении к реформам и традициям, а также в самоописании американских университетов. Кроме того, именно в XIX в. появляются первые работы по истории учебных заведений. Эта же тенденция находит отражение и в уже упомянутых университетских юбилеях, широко отмечавшихся в начале XX в. Несмотря на то что в дальнейшем в XX в. часто говорили об изменении культурной парадигмы в Европе, эта историческая линия и любовь к ней прослеживаются до сих пор, а рефлексия по поводу истории оказывается одной из самых очевидных при разговоре о любом предмете. Легитимация через историю и традицию становится наиболее понятной. Отчасти это порождает закрытость университетского сообщества, которое таким образом отстаивает свою «историческую необычность».

Продолжая, со всеми оговорками о целесообразности, историческую линию, укажем, что российские университеты имеют свою 300-летнюю историю. «Свою», поскольку, перенимая некоторые черты западных университетов, российская система образования развивалась в иных координатах. Европейские университетские идеи адаптировались к российской реальности, которая в XVIII–XIX вв. менялась довольно существенно. Процесс этих изменений и его влияние на университетскую среду рассматривается во многих современных публикациях, в т.ч. в книге «Русские профессора: университетская корпоративность и профессиональная солидарность» [13]. С середины XVIII в. российский университет раскрывается на своеобразных «качелях», что мы можем наблюдать благодаря сравнению университет-

ских уставов. Самым либеральным называют устав 1804 г., созданный В.Н. Карамзиным в начале правления Александра I. Однако после всех сложностей первых двух десятилетий XIX в. целью правительства стало ограничение западного влияния, в том числе и на сферу образования, что привело к серьёзному изменению устава. В 1835 г., уже при Николае I, в силу вступил новый устав, строго регламентирующий деятельность университета. Эта строгость негативно сказалась на научной активности университетов, а потому одной из главных целей нового устава 1863 г. стало не только соответствие духу «великих реформ» Александра II, но и возвращение науки в университеты через либерализацию университетского сообщества. Правда, уже в 1884 г. устав снова изменился в сторону ограничений, которые действовали вплоть до 1905 г. Советское образование выстраивается вокруг новой ценностной системы, а потому его сложно назвать преемником предшествующих столетий. И внутренние, и внешние процессы подчинены в нём общей идеологии, которая не слишком увязывается с классической университетской идеей. Зато эта идея становится востребованной в постсоветский период, когда отечественные университеты снова вынуждены заниматься самоопределением [14; 15].

Как видно даже из этого беглого изложения, история российского университета неразрывно связана с внешними культурными и политическими изменениями. Даже имевшаяся в некоторые её периоды автономия проистекала не из внутренних, а из внешних политических установок.

Таким образом, мы видим, что история и локализация университетского топоса вполне согласуется с историей и локализацией метанарративов конкретной культуры. Признавая значимость внутренних процессов университета, мы полагаем, что отражение внешних явлений является всё же доминирующим. Поэтому, если мы хотим разобраться в современной ситуации, сложившейся в нашей стране и в мире вокруг университетов,

стоит скорее обратить внимание не на их историю, а на значимые события и изменения в культуре в целом.

### **Вызовы легитимации университета в современной ситуации**

Есть ряд особенностей современной культуры, которые с необходимостью влияют на университетскую систему. В данном случае мы приведём те из них, которые кажутся наиболее яркими, хотя между собой они переплетены и отделить их друг от друга не просто.

Первый фактор, о котором говорят исследователи образования, – это увеличение спроса на высшее образование и его массовизация. Эта тенденция наблюдается на протяжении всего XX в. В последнее время в России можно говорить о её спаде [16], но не о исчезновении. Конечно же, это влияет на место университета в культуре, снижая его элитарность и ценность как уникального «явления в себе». Пожалуй, первое, что теряется при массовизации, – это та самая автономность. Массовизация немыслима без серийности, а потому топологическая уникальность университета растворяется в соответствии с новыми требованиями к значимым культурным местам. Они также оказываются серийными, в некотором смысле «прозрачными» для массовой культуры в целом. Сохранять убеждённость в собственной ценности становится труднее.

Следующим важным фактором современной культуры, с необходимостью влияющим на образование, стоит назвать беспрецедентную информационную доступность, возможную благодаря современным медиа. Этот фактор значительно моложе, чем социальный и технологический запрос на массовое образование, но отделить сегодня одно от другого уже чрезвычайно сложно. Появление новых форм образования (дистанционное, смешанное и т.д.) размывает значимость пространственной соотнесённости людей, мест, явлений. Можно сказать, что именно здесь у топологии наступает кризис,

хотя, конечно, речь идёт о появлении нового пространства и его переосмыслении. Доступность информации порождает новую конкуренцию университета с неуниверситетскими и вообще неинституционализированными образовательными учреждениями. Сегодня в сети мы наблюдаем обилие инфопродуктов самого разного качества. Да, пока что одним из важных признаков качества лектора или курса является его приобщённость к официальному академическому миру, однако неясно, как долго этот критерий ещё будет актуален. Медиаформат коммуникации порождает новую форму социальных взаимосвязей, которую называют кластерной. Развитие кластеров в образовании мы наблюдаем сегодня и благодаря метаинформации по публикациям. Появление разного рода сообществ, которые призваны объединить учёных разных университетов, городов и стран, их развитие благодаря онлайн-общению делают их довольно влиятельными и перспективными.

Следует отдельно сказать о влиянии медиакommunikации на сам процесс образования. Глобальное изменение парадигмы работы с информацией в медиакультуре подробно рассматривается в работах множества авторов, уже ставших классиками. В данном контексте достаточно вспомнить М. Маклюэна с лозунгом «Media is the message». В шестидесятые годы эта мысль могла показаться эпатажной и скорее броской, чем правдивой, но с развитием медиатехнологий, социальных сетей и мультимедийных практик она стала привычной и справедливой. Маклюэн сравнивает переход к новым медиа с появлением книгопечатания, демонстрируя тотальное изменение в практиках передачи и фиксации опыта [17]. Без отдельного исследования сложно оценить, насколько появление книгопечатного станка изменило положение дел в университетах XV–XVI вв., но масштаб перемен в современных университетах вполне ощутим. В первую очередь речь идёт о смене «главной техники» в образовании. Если раньше это была память как

средство удержания информации, полученной из текстов, лекций и т.д., то сейчас, по оценкам ряда исследователей, это внимание. Об этом, например, подробно пишет А. Ассман, которая занимается темой культурной памяти и травмы, а потому довольно давно описала актуальные изменения в этой области [18]. Получается, что наиболее актуальным навыком современного интеллектуала или студента оказывается удержание внимания и фильтрация информации. Несмотря на то что формально эти перемены пока на университете не отражаются, каждый преподаватель с необходимостью подстраивается под них, взаимодействуя с современными студентами.

Технологическое развитие современного мира ведёт также к новым социальным вызовам: быстрая смена актуальных и важных знаний, реальные и прогнозируемые изменения в «списке профессий» и т.д. [19; 20]. В целом прогресс с его скоростью вызывает довольно непредсказуемые социальные явления, например, массовую тревогу и прогрессофобию [21]. Всё это, с учетом увеличения продолжительности активной жизни современного человека в западных странах, ставит его перед необходимостью постоянно получать дополнительное образование. Поскольку университет предполагает системность и фундаментальность подхода к образованию, реагировать на подобные изменения ему непросто. Кроме того, возрастает конкуренция с другими образовательными организациями, способными быстро предложить новый и актуальный «образовательный продукт». При этом университет по-прежнему должен соответствовать современным научным тенденциям. Кризис или взлёт отдельных научных дисциплин или представлений, мода на междисциплинарность или отказ от неё также влияют на работу университета как научно-исследовательской организации и меняют его образ в глазах людей.

Новые требования к образованию в целом и к университету в частности возникают не

только как результат необходимости соответствовать технологическому развитию, но и вследствие появления новых ценностных и этических норм. Современный процесс формирования глобальной человеческой идентичности сильно усложняет культурный ландшафт, и университет с необходимостью участвует в процессе ревизии ценностных оснований культуры. Более того, поскольку легитимация топоса университета в предыдущие эпохи происходила на фоне идеологии интеллектуализма и признания образования как культурной ценности, взлом этих представлений заставляет университет искать новые способы легитимировать своё положение в культуре.

#### Самолегитимация университета в современной культуре

Метанарратив Нового времени полностью разрушился в течение XX в. Соответствовавшая ему университетская система с необходимостью претерпевала осознанные и неосознанные изменения. Некоторые из них вызывают довольно жаркие дискуссии. Наверно, если свести их все к единому вопросу, как мы это попытались сделать для предшествующих эпох, то стоит его обозначить именно как поиск самолегитимации, т.е. поиск нового нарратива, обосновывающего значимость университета для современного мира. Причём необычность ситуации именно в том, что университеты со всей их саморефлексией создают собственный поддерживающий нарратив самостоятельно. Конечно, окружающая действительность всячески влияет на эти поиски, но скорее развенчивая и разрушая нарративы, а не помогая их создавать.

Постмодернистская коррозия метанарративов, так подробно описанная в XX в., уже сменяется поиском новых культурных оснований, которые сегодня обозначают как метамодерн, пост-постмодерн и проч. Эти поиски вне зависимости от их названия опираются на постмодернистское отрицание рациональности как культурной доминанты, а потому предполагают довольно серьёз-

ные изменения в культуре. Можно привести множество примеров, демонстрирующих, что произошедшие изменения открыли новые перспективы развития и самореализации для отдельного человека в различных сферах: искусство, мода, информационная и коммуникативная среда и т.д. Однако ещё на заре осмысления постмодерна выделялись и те сферы, в которых кризис метанарратива становится действительно экзистенциальной проблемой. В частности, Ж.-Ф. Лиотар в «Состоянии постмодерна» писал о проблеме знания в информационных обществах и, конкретнее, о проблеме легитимации университета [22]. Лиотар предполагает, что дальнейшее выстраивание этой легитимации превращается в языковые игры. Спустя 40 лет после того, как эта идея была высказана, мы хотим показать, как сегодня выглядят современные «репрезентационные игры» университетов в процессе самолегитимации, которые включают в себя не только вербальные, но и визуальные формы.

В последние десятилетия всё чаще возникают новые термины, призванные описать современное состояние культуры: пост-постмодерн [23], метамодерн [24; 25], смартмодерн [26; 27] и проч. В этих концепциях авторы фокусируются на тех чертах, явлениях и событиях, которые демонстрируют выход из состояния постмодерна, «отказ от тотального отказа». И всё же, на наш взгляд, речь идёт только о предвкушении новой глобальной концепции. Если справедливо утверждение о том, что постмодерн не разрушает модерн, но является его логическим продолжением, стадией саморефлексии, то и по отношению ко всем прочим ххх-модернам это утверждение оказывается верным [28]. Однако всё сказанное касается концептуальных и терминологических построений, тогда как культурные явления и практики могут демонстрировать нам различные варианты существования, не вписываясь в них.

Проблема бытования университета в современной культурной ситуации, описанная

Лиотаром, действительно крайне актуальна до сих пор. Культурные топосы, культурные системы, реализующие реальное взаимодействие людей, не могут удовлетвориться философскими концептуальными рассуждениями о разрушении нарратива. Поскольку он им крайне необходим, если они хотят существовать в привычном им виде, его поиски становятся их собственным делом. Именно увлекаясь этими поисками, университеты продолжают легитимировать себя с оглядкой на историческую ценность образования, его традиции и значимые образы, а также на актуальные культурные ориентиры. Это мы и называем процессом самолегитимации.

Сегодня мы наблюдаем множество вариантов самолегитимации университетов, основанием которых становятся самые различные, иногда противоположные ориентиры. Все те сюжеты, о которых говорилось ранее в связи с историей университетов, сегодня актуализируются современными институциями: автономность и встроенность в государственную систему, инновационность программ и их традиционность, упор на уходящую в глубь веков историю и прогрессивность. Эти темы становятся центральными в нарративах университетов, которые используют их для построения собственного образа, транслируемого студентам, специалистам, абитуриентам и их родителям. Интересно, что старания вузов всего мира создать правильный или выгодный образ, уже замечены исследователями, которые стараются через опросы студентов выявить связь между имиджем университета и удовлетворённостью обучающихся от времени, проведённого в нём [29; 30]. Это напоминает нам о том, что в современном мире образование с неизбежностью встраивается в экономическую систему и является хоть и своеобразным, но бизнесом. Конкуренция, борьба за абитуриента – вполне логичное следствие этого процесса. Выверенный имидж университета, его бренд, маркетинговая стратегия становятся реальными способами выживания, но строятся они на том самом наррати-

ве, который университет выбирает себе сам в условиях разрушения всех внешних вариантов. В некотором смысле можно говорить о конкуренции нескольких вариантов легитимирующих нарративов.

Пожалуй, наиболее ярким и уже устойчивым примером можно назвать «противостояние» образов традиционного и прогрессивного университета. За рубежом примеров довольно много, наиболее описанный и проанализированный – третье и четвёртое поколение британских университетов. Т.н. «стеклянные» университеты, возникшие после войны, и «новые» университеты последнего тридцатилетия выстраивают образ, опирающийся, что логично, не на традицию, а на актуальность и ориентацию на будущее как в смысле образования, так и в смысле этических норм и проч. В нашей стране также есть примеры таких университетов. На сайтах университетов ИТМО и ВШЭ в разделе «Об университете» есть отдельная страница, посвящённая презентации «миссии университета»<sup>1</sup>. В обоих случаях речь идёт об осознании собственной ответственности в обществе, о фокусе на этических вопросах развития учебной организации и научного сообщества. Учитывая мировой опыт, можно сказать, что такая самолегитимация характерна либо для относительно новых университетов, которые не могут себе позволить «легитимацию от традиции», либо для университетов, которые пережили период репутационной потери, а потому выстраивают новый образ. Наряду с такими учебными заведениями, остаются и те, которые активно используют свою историю для создания сегодняшнего имиджа. Для построения устойчивой системы университет

<sup>1</sup> Миссия и ценности // Университет ИТМО. URL: [https://itmo.ru/ru/page/209/missiya\\_i\\_cennosti\\_universiteta.htm](https://itmo.ru/ru/page/209/missiya_i_cennosti_universiteta.htm) (дата обращения: 25.02.2022); Кузьминов Я.И., Касамара В.А. О третьей миссии // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». URL: <https://3mission.hse.ru/> (дата обращения: 25.02.2022).



обращается к своему прошлому, чтобы найти основания, подвести их под новые традиции. Из отечественных вузов здесь можно привести в пример Санкт-Петербургский горный университет, который сейчас активно готовится к юбилею и вспоминает о своей продолжительной и славной истории, в т.ч. на главной странице сайта<sup>2</sup>.

Этот пример с условно «традиционными» и «инновационными» университетами (речь идёт скорее о доминировании одной из позиций в образе университета) демонстрирует одну важную черту процесса построения самолегитимации: помимо вербальных средств для обозначения собственной позиции, университеты активно применяют визуальные инструменты. Отчасти это естественно для современной культуры, в которой визуальная составляющая играет всё более активную роль в процессах коммуникации и репрезентации. Кроме того, поскольку процесс самолегитимации для университетов чрезвычайно непросто по многим причинам, визуальные образы оказываются более простым, ярким и наглядным способом обозначить свою позицию в массе вариантов. Так же, как и визуальные маркеры, которыми пользуются в социальных сетях, они легко считываются и создают необходимый конкурентный имидж.

Действительно, визуальные маркеры, которые служат средством для репрезентации университетами собственного идентификационного нарратива, довольно просты. Для их оценки можно рассмотреть корпоративный стиль различной печатной продукции (информационные брошюры, логотип) и оформление официальных сайтов. Университеты, условно ориентированные на будущее, реже используют фотографии своих корпусов или не делают на них акцент. На заглавной странице их сайтов больше изображений людей, иконических и символических изобра-

жений на научную тему (схемы молекул, модели атомов, микроскопы, химическая посуда и проч.)<sup>3</sup>. Условно традиционные университеты чаще напоминают на главной странице о дате основания, визуализируют себя через архитектуру и классические знаки, связанные с образованием (книги, библиотеки)<sup>4</sup>. Отдельно следует упомянуть и об исторических визуальных ссылках. Европейские университеты с долгой историей в полной мере могут использовать своё средневековое наследие, вписывая его в актуальные представления об образовании как нечто устойчивое, «проверенное». Маркером здесь часто выступает архитектура<sup>5</sup>. Но для отечественных университетов главной эпохой визуального вдохновения для конструирования собственного образа становится XVIII в. и античность. Использование античных образов в архитектуре Нового времени является довольно изученной темой [31]. Интересно, что сегодня она приобретает иное звучание ввиду цитирования и переосмысления уже самих этих цитат (например, схематическое изображённых античных бюстов и колонн). Использование заново сконструированных образов прошлого – это интересный симптом, который говорит о необходимости подкрепления собственной позиции.

Изложенная ранее история университетов оказывается и полезна, и вредна одно-

<sup>2</sup> Официальный сайт Санкт-Петербургского горного университета (<https://www.spmi.ru/>) (дата обращения: 25.02.2022).

<sup>3</sup> Например, официальные сайты Университета ИТМО (<https://itmo.ru/ru/>), Политехнического университета (<https://www.spbstu.ru/>), Ноттингемского университета (<https://www.nottingham.ac.uk/>), Уральского федерального университета (<https://urfu.ru/ru/>) (дата обращения: 25.02.2022).

<sup>4</sup> Например, официальные сайты Горного университета (<https://www.spmi.ru/>), Санкт-Петербургского государственного университета (<https://spbu.ru/>), МГУ им. М.В. Ломоносова (<https://www.msu.ru/index.php>), Казанского федерального университета (<https://kpfu.ru/>) (дата обращения: 25.02.2022).

<sup>5</sup> Например, официальный сайт Оксфордского университета (<https://www.ox.ac.uk/>) (дата обращения: 25.02.2022).

временно. С одной стороны, различные варианты обоснования университета помогают современным учреждениям найти необходимую «ссылку» в прошлом, с другой – разнообразие этих ссылок способствует размышлению самой университетской идеи. Мы знаем, что университеты существовали в разных координатах, и чёткого представления, какой из вариантов «правильный» и «верный», нет. Привычная историческая линия не даёт необходимой поддержки, так как в ней обнаруживается слишком много инвариантов. Ориентация на современные ценности и ориентиры оказывается довольно сложной, поскольку они подвергаются постоянной переоценке и трансформации. Все, что остаётся, – это яркие образы, которые пока что считаются позитивно и могут создать положительный образ конкретной учебной организации. Через них и выстраивается самолегитимация современных университетов.

### Заключение

Исторические примеры самоопределения университетов в европейской и отечественной культуре крайне разнообразны, что отражает их зависимость не только от внутренних, идейных, но и от внешних факторов. Важным для нас оказывается именно момент осознания университетом своей миссии в актуальной культуре, идеи развития на ближайшее будущее.

Современные культурные вызовы, с одной стороны, вынуждают университет постоянно пересматривать свою структуру и место в культуре, а с другой – практически не позволяют ему всерьёз опереться на «славное прошлое», поскольку действительные основания университетской системы прошлого оказываются разрушены или в кризисе. При этом историческая линия до сих пор ярко проявляется в гуманитарной среде, а потому связь с традициями или прогрессом кажется наиболее очевидной и надёжной.

В итоге сегодня мы можем наблюдать различные варианты самоопределения уни-

верситетов как в России, так и во всём мире. В ситуации значимости именно визуальной репрезентации образа складываются особые языки, знаковые системы университетской самолегитимации. Важный вопрос, который следует рассмотреть: как формируются эти знаковые системы, насколько адекватно они выражают идею университета, являясь частью системы репрезентации. В любом случае, стоит отметить, что образы, будь то «прогрессивное будущее» или «традиции и развитие», оказываются конструктами, от которых этим системам нужны лишь формальные признаки и маркеры. Традиции представляются «наследием, которому не предшествовало заветование», «нечто безо всяких “инструкций”» [32, с. 10], т.е. набором знаков без системы использования и применения; прогресс и будущее – фантазией с довольно смутными очертаниями. Так или иначе, мы полагаем, что справедливо утверждать, что значительная доля современной легитимации университетов происходит в поле визуального, образного и знакового измерения.

### Литература

1. *Аврус А.И.* История российских университетов: Очерки. М.: Моск. обществ. науч. фонд, 2001. 86 с.
2. *Ле Гофф Ж.* Интеллектуалы в Средние века / Пер. А.М. Руткевича. СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2003. ISBN 5-288-03334-X
3. *Морозов О.В.* Университетские юбилеи в России и Германии в начале XX века: Дисс... канд. истор. наук. М., 2016.
4. *Суворов Н.С.* Средневековые университеты. М.: Либроком, 2012. ISBN 978-5-397-02439-6
5. *Андреев А.Ю.* Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы. М.: Знак, 2009. 640 с. ISBN: 978-5-9551-0320-4
6. *фон Гумбольдт В.* О пределах государственной деятельности. Челябинск: Социум, 2009. 304 с. ISBN: 978-5-91603-110-2
7. *Кант И.* Ответ на вопрос: Что такое Просвещение? // Кант И. Сочинения в шести томах / Под общ. ред. В.Ф. Асмуса, А.В. Гулыги, Т.И. Ойзермана. Т. 6. М.: Мысль, 1966. 743 с.

8. *Никольский В.* Университетская автономия и академическая свобода // Высшее образование в России. 2008. № 6. С. 147–155. URL: <http://vovr.ru/upload/nikolsky6-08.pdf> (дата обращения: 25.02.2022).
9. *Беззубова О.В.* Музей и политика памяти // Международный журнал исследования культуры. 2016. № 3 (24). С. 76–84. URL: [https://old.culturalresearch.ru/files/open\\_issues/03\\_2016/ijcr\\_3-24-2016\\_bezzubova%2076-84.pdf](https://old.culturalresearch.ru/files/open_issues/03_2016/ijcr_3-24-2016_bezzubova%2076-84.pdf) (дата обращения: 25.02.2022).
10. *Беззубова О.В.* Музей как новая форма меморации: культура и политика // Мировые тренды и музейная практика в России: Сб. статей междунар. науч. конф. / Отв. ред. А.А. Сундиева. М. : Изд-во РГГУ, 2019. С. 212–220. ISBN: 978-5-7281-2323-1
11. *Geiger R.* (Ed). The American College in the Nineteenth Century. Nashville: Vanderbilt University Press, 2000. 368 p. ISBN: 978-0826513366
12. *Hofstadter R.* Academic Freedom in the Age of the College. NJ : Transaction, 1996. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781351288927>
13. *Вишленкова Е.А., Галиуллина Р.Х., Ильина К.А.* Русские профессора: университетская корпоративность или профессиональная солидарность. М. : НЛО, 2012. 650 с. ISBN: 978-5-86793-945-8
14. *Вишленкова Е.А.* Темпоральность и восприятие времени в российском университете XIX века (Часть 1) // Культурологический журнал. 2011. № 1(3). URL: [http://cr-journal.ru/files/file/05\\_2011\\_11\\_03\\_59\\_1306307039.pdf](http://cr-journal.ru/files/file/05_2011_11_03_59_1306307039.pdf) (дата обращения: 25.02.2022).
15. *Вишленкова Е.А., Дмитриев А.Н.* Удобное прошлое для одной корпорации: постсоветские университеты в поисках классического статуса // Русская антропологическая школа. Труды. Вып. 7. М. : Изд-во РГГУ, 2010. С. 381–396. ISBN: 978-5-7281-1160-3
16. *Мальцева В.А., Шабалин А.И.* Не-обходной манёвр, или Бум спроса на среднее профессиональное образование в России // Вопросы образования. 2021. № 2. С. 10–42. DOI: [10.17323/1814-9545-2021-2-10-42](https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-2-10-42)
17. *Маклюэн М.* Понимание медиа: внешнее расширение человека. М., Жуковский : КАНОН-Пресс-Ц, Кучково поле, 2007. 464 с. ISBN 5-86090-102-X
18. *Assmann A.* The Printing Press and the Internet: From a Culture of Memory to a Culture of Attention // Globalization, Cultural Identities, and Media Representations. NY : State University of NY Press, 2006. P. 11–23.
19. *Коновалова Т.А.* Российский рынок труда в условиях цифровой трансформации // Профессиональная ориентация. 2019. № 2. С. 15–20. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41804058> (дата обращения: 25.02.2022).
20. *Шашикова С.Н., Кондратенко Н.А.* Современные тенденции развития института образования // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2021. № 3. С. 98–107. DOI: [10.24412/2071-6141-2021-3-98-107](https://doi.org/10.24412/2071-6141-2021-3-98-107)
21. *Шестакова И.Г.* Прогрессофобия в новой темпоральности цифрового мира // Вопросы философии. 2021. № 7. С. 61–71. DOI: <https://doi.org/10.21146/0042-8744-2021-7-61-71>
22. *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна / Пер. с фр. Н.А. Шматко. М. : Ин-т экспериментальной социологии, 1998. URL: <https://gtmarket.ru/library/basis/3097> (дата обращения: 25.02.2022).
23. *Маннулина Э.Б.* Постпостмодернизм: между субъектом и абсолютно внешним // Философия и культура. 2020. № 4. DOI: [10.7256/2454-0757.2020.4.31842](https://doi.org/10.7256/2454-0757.2020.4.31842)
24. *Артеменко А.П., Артеменко Я.И.* От постмодерна к метамодерну: формирование современных визуальных практик // Вестник Томского гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. 2020. № 58. С. 47–57. DOI: [10.17223/1998863X/58/5](https://doi.org/10.17223/1998863X/58/5)
25. *Нечаева Е.А.* Метамодернизм как дискурс нового антропологического мифа // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2021. № 1. С. 191–202. DOI: [10.29025/2079-6021-2021-1-191-202](https://doi.org/10.29025/2079-6021-2021-1-191-202)
26. *Макиенко М.А.* «Смарт» как парадигма современной культуры // Вестник Томского гос. ун-та. Культурология и искусствоведение. 2020. № 39. С. 52–65. DOI: [10.17223/22220836/39/6](https://doi.org/10.17223/22220836/39/6)
27. *Нетесова М.В.* Smart society: подходы и интерпретации // Векторы благополучия: экономика и социум. 2020. № 4 (39). С. 32–41. DOI: [https://doi.org/10.18799/26584956/2020/4\(39\)/1038](https://doi.org/10.18799/26584956/2020/4(39)/1038)
28. *Хлыщев Е.В.* Метамодерн как новое мировидение: синтез массового и элитарного // Вопросы элитологии. 2021. Т. 2. № 2. С. 10–21. DOI: <https://doi.org/10.46539/elit.v2i2.60>

29. *Clemes M.D., Gan C., Kao T.* University Student Satisfaction: An Empirical Analysis // *Journal of Marketing for Higher Education*. 2008. Vol. 17. Issue 2. P. 292–325. DOI: <https://doi.org/10.1080/08841240801912831>
30. *Palacio A.B., Meneses G.D., Pérez Pérez P.J.* The configuration of the university image and its relationship with the satisfaction of students // *Journal of Educational Administration*. 2002. Vol. 40. Issue 5. P. 486–505. DOI: [10.1108/09578230210440311](https://doi.org/10.1108/09578230210440311)
31. *Нащокина М.В.* Античное наследие в архитектуре позднего русского классицизма // *Русский классицизм второй половины XVIII – начала XIX века* / Отв. ред. Г.Г. Поспелов. М.: Изобразительное искусство, 1994. С. 184–193. ISBN: 9785852001597
32. *Ямольский М.* Без будущего. Культура и время. СПб.: Порядок слов, 2018. 122 с. ISBN: 978-5-6040868-3-4
- Благодарности.** Исследование выполнено за счёт субсидии на выполнение государственного задания в сфере научной деятельности на 2021 год № FSRW-2020-0014.
- Статья поступила в редакцию 16.10.21.  
Принята к публикации 25.02.22*

### References

1. Avrus, A.I. (2001). *Istoriya rossiiskikh universitetov: ocherki* [History of the Russian Universities: Essays]. Moscow : Moscow Public Science Foundation, 86 p. (In Russ.).
2. Le Goff, J. (1957). *Les intellectuels au Moyen Âge*. Le Seuil. (Russian translation by A.M. Rutkevich, St. Petersburg : St.-Petersburg State Univ. Publ., 2003. 160 p.)
3. Morozov, O.V. (2016). *Universitetskie yubilei v Rossii i Germanii v nachale XX veka* [University Anniversaries in Russia and Germany at the Beginning of the 20th Century: Cand. Sci. (History)]. Moscow, 194 p. (In Russ.).
4. Suvorov, N.S. (2012). *Srednevekovye universitety* [Medieval Universities]. Moscow : Librokom, 256 p. ISBN 978-5-397-02439-6 (In Russ.).
5. Andreev, A.Yu. (2009). *Rossiyskie universitety XVIII – pervoy polovini XIX veka v kontekste universitetskoj istorii Evropy* [Russian Universities of the 18th – First Half of the 19th Centuries in the Context of European University History]. Moscow : Znak, 640 p. ISBN: 978-5-9551-0320-4 (In Russ.).
6. von Humboldt, V. (1851). *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Breslau. (Russian translation: Chelyabinsk, Socium Publ., 2009. 304 p.)
7. Kant, I. (1784). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: *Berlinische Monatsschrift*, H. 12, S. 481-494. (Russian translation by N.O. Loskiy, Moscow : Mysl Publ., 1966, pp. 27-35).
8. Nikolsky, V. (2008). The Autonomy of University and Academic Freedom. *Visshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 147-155. Available at: <http://vovr.ru/upload/nikolsky6-08.pdf> (accessed 25.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
9. Bezubova, O.V. (2016). Muzeum and the Memory Policy. *Mezhdunarodnyi zbornik issledovaniya kulturni = International Journal of Cultural Research*. No. 3 (24). pp. 76-84. Available at: [https://old.culturalresearch.ru/files/open\\_issues/03\\_2016/ijcr\\_3-24-2016\\_bezubova%2076-84.pdf](https://old.culturalresearch.ru/files/open_issues/03_2016/ijcr_3-24-2016_bezubova%2076-84.pdf) (accessed 25.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
10. Bezubova, O.V. (2019). Museum as a New Mode of Commemoration: Culture and Politics. In: Sundieva, A.A. (Ed). *Mirovye trendy i muzeinaya praktika v Rossii* [International Trends and Museum Practice in Russia]. Moscow : Russian State University for the Humanities, pp. 212-220. ISBN: 978-5-7281-2323-1 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Geiger, R. (Ed). (2000). *The American College in the Nineteenth Century*. Nashville: Vanderbilt University Press, 368 p. ISBN: 978-0826513366
12. Hofstadter, R. (1996). *Academic Freedom in the Age of the College*. NJ : Transaction. 286 p., doi: <https://doi.org/10.4324/9781351288927>



13. Vishlenkova, E.A., Galiullina, R.H., Ilina, K.A. (2012). *Russkie professora: universitetskaia korporativnost ili professionalnaya solidarnost* [Russian Professors: University Corporatism or Professional Solidarity]. Moscow : Novoe literaturnoe obozrenie, 656 p. ISBN: 978-5-86793-945-8 (In Russ.).
14. Vishlenkova, E.A. (2011). Temporality and Time Perception in the Russian University of the 19th Century (Part 1). *Kulturologicheskii zurnal = Journal of Cultural Research*. No. 1(3), p. 3. Available at: [http://cr-journal.ru/files/file/05\\_2011\\_11\\_03\\_59\\_1306307039.pdf](http://cr-journal.ru/files/file/05_2011_11_03_59_1306307039.pdf) (accessed 25.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
15. Vishlenkova, E.A., Dmitriev, A.N. (2010). A Convenient Past for One Corporation: Post-Soviet Universities in Search of Classical Status. In: *Russkaya antropologicheskaya shkola. Trudy*. [Russian Anthropological School. Works]. Issue 7, pp. 381-396. Moscow : RGGU. ISBN: 978-5-7281-1160-3 (In Russ.).
16. Maltseva, V.A., Shabalin, A.I. (2021). The Non-Bypass Trajectory, or The Boom in Demand for TVET in Russia. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 2, pp. 10-42, doi: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-2-10-42>
17. McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The External Expansion of Man*. McGraw-Hill, 318 p. (Russian Translation by V.G. Nikolaev, Moscow, KANON-press-Ts, Kuchkovo pole, 2007, 464 p. ISBN 5-86090-102-X).
18. Assmann, A. (2006). The Printing Press and the Internet: From a Culture of Memory to a Culture of Attention. In: *Globalization, Cultural Identities, and Media Representations*. NY : State University of NY Press, pp. 11-25.
19. Konovalova, T.L. (2019). Russia's Labor Market in Digital Transformation. *Professionalnaya orientatsiya* [Professional Orientation]. No. 2, pp. 15-20. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41804058> (accessed 25.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
20. Shashkova, S.N., Kondratenko, N.A. (2021). Modern Trends in the Development of the Institute of Education. *Izvestiya TulGU, Gumanitarnye nauki = Izvestiya TulGU, Humanitarian Sciences*. No. 3, pp. 98-107, doi: 10.24412/2071-6141-2021-3-98-107 (In Russ., abstract in Eng.).
21. Shestakova, I.G. (2021). Progressophobia in the New Temporality of the Digital World. *Voprosi filosofii* [Issues of Philosophy]. No. 7, pp. 61-71, doi: <https://doi.org/10.21146/0042-8744-2021-7-61-71> (In Russ., abstract in Eng.).
22. Lyotard, J.-F. (1979). *La Condition postmoderne: rapport sur le savoir*. Paris, Minit. (Russian translation by N.A. Shmatko, Moscow : Institute of Experimental Psychology, 1998. Available at: <https://gtmarket.ru/library/basis/3097> (accessed 25.02.2022).
23. Mannullina, E.B. (2020). Post-Postmodernism: Between the Subject and Absolutely External. *Filosofiya i kultura = Philosophy and Culture*. No. 4, doi: 10.7256/2454-0757.2020.4.31842 (In Russ., abstract in Eng.).
24. Artemenko, A.P., Artemenko, Y.I. (2020). From Postmodernism to Metamodernism: The Formation of Modern Visual Practices. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya = Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology, Political Science*. No. 58, pp. 47-57, doi: 10.17223/1998863X/58/5 (In Russ., abstract in Eng.).
25. Nechaeva, E.A. (2021) Metamodernism as a Discourse of a New Anthropological Myth. *Aktualnye problemy filologii i pedagogicheskoi lingvistiki = Current Issues in Philology and Pedagogical Linguistics*. No. 1, pp. 191-202, doi: 10.29025/2079-6021-2021-1-191-202 (In Russ., abstract in Eng.).
26. Makienco, M.A. (2020). "Smart" as a Paradigm of Modern Culture. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kulturologiya i iskusstvovedenie = Tomsk State University Journal of Cultural Studies and Art History*. No. 39, pp. 52-65, doi: 10.17223/22220836/39/6 (In Russ., abstract in Eng.).



27. Netesova, M.V. (2020). Smart Society: Approaches and Interpretations. *Vectory blagopoluchiya: ekonomika i sotsium = Journal of Wellbeing Technologies*. No. 4(39), pp. 32-41, doi: 10.18799/26584956/2020/4(39)/1038 (In Russ., abstract in Eng.).
28. Khlyshcheva, E.V. (2021). Metamodern as a New Worldview: A Synthesis of the Mass and the Elitist. *Voprosi etologii = Issues in Elitology*. Vol. 2, no. 2, pp. 10-20, doi: <https://doi.org/10/46539/elit.v2i2.60> (In Russ., abstract in Eng.).
29. Clemes, M.D., Gan, C., Kao, T. (2008). University Student Satisfaction: An Empirical Analysis. *Journal of Marketing for Higher Education*. Vol. 17, no. 2, pp. 292-325, doi: <https://doi.org/10.1080/08841240801912831>
30. Palacio, A.B., Meneses, G.D., Pérez Pérez, P.J. (2002). The Configuration of the University Image and Its Relationship with the Satisfaction of Students. *Journal of Educational Administration*. Vol. 40, no. 5, pp. 486-505, doi: 10.1108/09578230210440311
31. Nashchekina, M.V. (1994). Ancient Heritage in the Architecture of Late Russian Classicism. In: Pospelov, G.G. (Ed). *Russkiy klassitsizm vtoroi polovini XVIII veka – nachala XIX veka* [Russian Classicism of the Second Half of the 18th – Early 19th Centuries]. Moscow : Izobrazitel'noe iskusstvo, pp. 184-193. ISBN: 9785852001597 (In Russ.).
32. Jampolskiy, M. (2018). *Bez budushchego. Kultura i vremya* [Without Future. Culture and Time]. St. Petersburg : Poryadok slov, 122 p. ISBN: 978-5-6040868-3-4 (In Russ.).

**Acknowledgments.** The research was carried out at the expense of a subsidy for the fulfillment of the state task in the field of scientific activity for 2021 No. FSRW-2020-0014.

*The paper was submitted 16.10.21.*

*Accepted for publication 25.02.22*



Двухлетний импакт-фактор  
РИНЦ-2020, без самоцитирования

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	4,355
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	2,975
<b>ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ</b>	<b>2,271</b>
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

## Современное генетическое образование: насколько оно отвечает запросам студентов?

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-22-3-124-139

**Седых Татьяна Александровна** – д-р биол. наук, доцент, и.о. зав. кафедрой генетики и химии, s\_ta@inbox.ru

**Амирова Людмила Александровна** – д-р пед. наук, доцент, гл. науч. сотрудник Управления научной работы, ms.amirova@yandex.ru

**Гайсина Лира Альбертовна** – д-р биол. наук, проф. кафедры биоэкологии и биологического образования, lira.gaisina@mail.ru

**Галикеева Гузель Фанилевна** – канд. биол. наук, доцент кафедры генетики и химии, galikeevagf@yandex.ru

**Фазлутдинова Альфия Ильсуровна** – канд. биол. наук, доцент кафедры биоэкологии и биологического образования, alfi05@mail.ru

**Суханова Наталья Викторовна** – д-р биол. наук, доцент, зав. кафедрой биоэкологии и биологического образования, n\_suhanova@mail.ru

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа, Россия  
Адрес: 450008, Республика Башкортостан, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3-а

***Аннотация.** Роль генетического знания в современном обществе неуклонно возрастает, что предъявляет новые требования к качеству подготовки специалистов-генетиков, а также учителей биологии, преподающих генетику в школе. В статье представлены результаты исследования соответствия качества генетического образования запросам студентов, проведённого в вузах Республики Башкортостан. Установлено, что несмотря на удовлетворённость большинства опрошенных студентов качеством генетического образования, были диагностированы трудности в понимании современных разделов генетики, недостаточная вовлечённость в научные исследования и эпизодическое использование современных онлайн-ресурсов. Кроме того, со стороны студентов был сформулирован запрос на освоение практических навыков в области генетических исследований. Полученные данные позволяют пересмотреть существующие методики преподавания генетики в вузах и провести поиск новых эффективных подходов для улучшения качества освоения генетических дисциплин.*

***Ключевые слова:** генетическое образование, генетические концепции, электронное обучение, массовые открытые онлайн-курсы, ДНК, ген, хромосома, аллель*

*Для цитирования:* Седых Т.А., Амирова Л.А., Гайсина Л.А., Галикеева Г.Ф., Фазлутдинова А.И., Суханова Н.В. Современное генетическое образование: насколько оно отвечает запросам студентов? // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 3. С. 124–139. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-22-3-124-139

## Modern Genetic Education: How Does It Meet Students' Requests?

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-22-3-124-139

*Tatiana A. Sedykh* – Dr. Sci. (Biological), Assoc. Prof., Acting Head of the Department of Genetics and Chemistry, s\_ta@inbox.ru

*Lyudmila A. Amirova* – Dr. Sci. (Education), Assoc. Prof., Chief Researcher of the Department of Scientific Work, ms.amirova@yandex.ru

*Lira A. Gaysina* – Dr. Sci. (Biological), Assoc. Prof., the Department of Bioecology and Biological Education, lira.gaysina@mail.ru

*Guzel F. Galikeeva* – Cand. Sci. (Biological), Assoc. Prof., the Department of Genetics and Chemistry, galikeevagf@yandex.ru

*Alfiya I. Fazludinova* – Cand. Sci. (Biological), Assoc. Prof., the Department of Bioecology and Biological Education, alfi05@mail.ru

*Natalia V. Sukhanova* – Dr. Sci. (Biological), Assoc. Prof., Head of the Department of Bioecology and Biological Education, n\_suhanova@mail.ru

Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa, Russia

*Address:* 3-a, Oktyabrskoi revolyutsii str., Ufa, 450008, Republic of Bashkortostan, Russian Federation

**Abstract.** The role of genetics in modern society is growing, which makes new demands on the quality of training specialists in this field. The article considers the results of the student survey carried out at universities of the Republic of Bashkortostan in November 2021 (N=209). The aim of the survey was an analysis of the correspondence of the quality of genetic education to the needs of students. It was found that despite the satisfaction of the majority of the surveyed students with the quality of genetic education, there are problems in understanding modern sections of genetics, such as molecular genetics, toxicological genetics, genomics. The students are not sufficiently involved in scientific research, most of them prefer the traditional forms of teaching and learning, only few of them are aware of modern online resources and MOOCs. The part of students is interested in the development of practical skills in the field of genetic research. The data obtained lead to the conclusion that it is necessary to revise the existing methods of teaching genetics in universities and search for new effective approaches to improve the quality of mastering genetic disciplines.

**Keywords:** genetic education, genetic concepts, genetic disciplines, e-learning, massive online courses, DNA, gene, chromosome, allele

**Cite as:** Sedykh, T.A., Amirova, L.A., Gaysina, L.A., Galikeeva, G.F., Fazludinova, A.I., Sukhanova, N.V. (2022). Modern Genetic Education: How Does It Meet Students Requests? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 3, pp. 124-139, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-124-139 (In Russ., abstract in Eng.).

### Введение

Большое разнообразие подходов в организации высшего биологического и педагогического образования привело к необходимости поиска конкретных, дидактически обоснованных и выверенных путей подготовки биологов и учителей биологии к их будущей профессиональной деятельности. Современная ситуация в системе общего и профессионального образования показывает, что прилагаемые усилия (ранняя профориентация и профессионализация, открытие профильных химико-биологических, медико-биологических и психолого-педагогических классов, специализированная подготовка в старших классах общеобразовательной школы, профильные лагеря и прочее) не дают желаемого эффекта. Региональные и даже столичные вузы зачастую продолжают получать немотивированного на конкретную профессиональную деятельность, слабо подготовленного, неуверенного в своём выборе абитуриента. Цель настоящей работы – оценить удовлетворённость студентов вузов Республики Башкортостан качеством генетического образования и выявить их образовательные запросы.

Проблемы преподавания генетики как учебной дисциплины остаются предметом пристального внимания учёных с тех пор, как генетика «вернулась» из категории запретных областей знаний, и особенно в последние годы в связи с обновлением трендов научно-технологических инициатив развития страны. Без генетики и изучения её основ биологическая наука выглядит как «колосс на глиняных ногах», лишаясь фундаментальных оснований для объяснения основных биологических законов и их применения в практике. Генетика – интегрирующая дисциплина, пронизывающая все направления современной биологии [1].

Генетические концепции накапливались в биологии на протяжении всей истории её развития [2], однако зарождение генетики как науки связано с именем Г. Менделя, открывшего основные закономерности на-

следования признаков в 1865 г. [3]. В 1900 г. Л.Э. Корренс, Э. Чермак и Х. де Фриз опубликовали результаты изучения гибридизации, подтвердив данные Г. Менделя, после чего началось бурное развитие генетики, которая стала изучаться в университетах по всему миру [3]. За полтора столетия на основе генетических исследований возникли новые области знаний, позволяющие вести исследования и работать на молекулярном уровне, – молекулярная биология и геновая инженерия. Современные достижения и методы генетики обеспечили возможности для проведения изысканий в области жизнедеятельности организмов: например, с помощью индуцированных мутаций можно контролировать большинство известных физиологических процессов, прерывать процессы биосинтеза белков, изменять морфогенез, изучать различные наследственные, онкологические, сердечно-сосудистые, вирусные и бактериальные заболевания и пр. [4–7].

Развитие генетики в России драматично и отражает непростую историю этой науки. Как самостоятельная дисциплина она стала развиваться у нас в стране только в советский период [8]. Наиболее крупными фигурами в российской генетике были Н.И. Вавилов, С.Г. Навашин, Н.К. Кольцов, А.С. Серебровский, Ю.А. Филипченко, Г.Д. Карпеченко, Г.А. Левитский, Г.А. Надсон, Г.С. Филипов, Н.П. Дубинин, Б.Л. Астауров, И.А. Раппопорт, А.А. Прокофьева-Бельговская, Н.В. Тимофеев-Ресовский, Ф.Г. Добржанский, Б. Эфрусси, М.Е. Лобашев, В.В. Сахаров [9]. Длительный перерыв в преподавании генетики в университетах в 1930–1970 гг. XX в. связан с расцветом «лысенковщины», отбросившей отечественную биологию на несколько десятилетий назад [10; 11]. С 1960-х гг. XX в. генетика вновь стала изучаться в российских университетах, в частности в МГУ им. М.В. Ломоносова [1; 12], Санкт-Петербургском университете [6], Казанском университете [13], Новосибирском государственном университете [14] и других классических университетах. В 1999 г. кафедра

генетики была основана в Башкирском государственном педагогическом университете им. М. Акмуллы (БГПУ им. М. Акмуллы, тогда Башкирском государственном педагогическом институте). В настоящее время БГПУ им. М. Акмуллы является единственным педагогическим университетом России, осуществляющим подготовку биологов по профилю «Генетика». Следует отметить, что именно педагогические университеты готовят профессионалов, способных разрабатывать и реализовывать образовательные программы для любой возрастной категории по целому ряду дисциплин, в том числе и по биологическим [15].

В современном мире генетика имеет первостепенное значение практически во всех аспектах жизнедеятельности человека, включая различные научно-практические направления. Достижения генетики и генетических технологий успешно применяются в медицине, ветеринарии, криминалистике, микробиологии, вирусологии, отраслях сельского и лесного хозяйства и т.д. Генетика перспективна и привлекательна с точки зрения инвестиций. По оценкам мировых экспертов сайта forbes.ru, к 2027 г. объём инвестиций только в рынок технологии CRISPR-Cas9 по направленному редактированию генома достигнет 10 млрд долл., и это означает рабочие места и достойные зарплаты для работающих в данном направлении. Дети, которые сейчас обучаются в средней школе, достигнут совершеннолетия уже в новой генетической эпохе – с новыми услугами, профессиями и рабочими местами. Профессии будущего, появление которых прогнозируется к 2030 г., также связаны с генетическими технологиями и включают такие, как генетический консультант, IT-генетик, молекулярный диетолог и эксперт персонифицированной медицины.

Развитие отечественных генетических технологий относится к числу приоритетных направлений научно-технологического развития России. На решение данной задачи направлен Указ Президента Российской

Федерации от 28 ноября 2018 г. № 680 «О развитии генетических технологий в РФ» и Федеральная научно-технологическая программа генетических технологий на 2019–2027 гг.». Одним из пунктов в решении поставленной задачи является подготовка и переподготовка высококвалифицированных специалистов, включающая разработку новых образовательных программ, адаптацию и совершенствование существующих, а также привлечение талантливой и одарённой молодёжи к изучению генетики.

На фоне обозначенных задач генетическое и биологическое образование на современном этапе признано одним из стратегических векторов становления инновационной модели образования [15], поэтому к подготовке специалистов-генетиков предъявляются новые требования.

Генетические дисциплины стали шире по содержанию и преподаются с использованием новых методов обучения, основанных на исследованиях в области образования и построенные на принципах активного обучения и обратного проектирования [16]. Широко применяются интерактивные методы обучения [17]; успешно используется практическое обучение и расширяется спектр биологических объектов [18], постоянно изучаются новые подходы и совершенствуется методика преподавания генетики, а также повышается качество методических материалов [19; 20]; проводятся исследования по использованию математического моделирования, в том числе характеристик биномиального распределения для изучения генетического дрейфа [21]. Американским обществом генетики (GSA) разработаны интернет-ресурсы для преподавания генетики, которые включают «Mendelweb» и «Geneed». Организация регулярных краткосрочных учебных курсов рекомендована для пересмотра предписанного содержания курсов генетики, для разработки новых методов обучения, а также для подготовки учебных материалов для улучшения базы знаний учителей [22]. Преподавателям предоставляется



возможность совершенствовать свои практические навыки в области использования молекулярно-генетических методов [23].

### Исследование удовлетворённости студентов качеством генетического образования

Как было отмечено в предыдущих исследованиях, генетика является сложной абстрактной дисциплиной [24], поэтому студенты испытывают сложности с её пониманием, а преподаватели – с её преподаванием [4–7; 18; 20; 22; 25–32].

В ноябре 2021 г. нами проведено анкетирование студентов с использованием сервиса Google Forms, целью которого являлась субъективная оценка и самооценка образовательного процесса по дисциплине «Генетика» студентами разных специальностей вузов Республики Башкортостан (РБ). Главные задачи исследования: мониторинг методического сопровождения обучения «Генетике» в условиях трансформации образования; исследование педагогических подходов для мотивации студентов к изучению современных генетических технологий. Работа включала четыре этапа: 1) подготовительный (разработка анкет); 2) сбор первичной информации (перенесение анкеты в онлайн-форму, выбор групп респондентов, непосредственное проведение анкетирования); 3) обработка собранной информации; 4) анализ результатов.

Экспертной группой, включающей представителей высшей школы: докторов и кандидатов наук, преподавателей биологии, генетики, педагогики, методики преподавания биологии, – разработаны анкеты, состоящие из двух блоков вопросов. Первый блок направлен на сбор первичных данных о респондентах (название вуза, в котором они обучаются, направление и профиль подготовки, курс). Второй блок содержит вопросы на выявление специфики организации учебного процесса, методического обеспечения и внеурочной деятельности по генетике. Всего разработано 11 вопросов разного типа: открытого со свободным ответом, закрытого с

выбором одного или нескольких ответов из списка, смешанные, когда есть варианты для выбора, и свободный ответ.

На втором этапе в качестве респондентов были выбраны студенты четырёх вузов РБ, изучавших дисциплину «Генетика». Выборочная совокупность включала студентов Башкирского государственного университета (16%), Башкирского государственного медицинского университета (11%), Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (47%), Башкирского государственного аграрного университета (26%). Общее число респондентов в выборочной совокупности составило 209 человек. Это примерно 2% студентов медицинских, педагогических, сельскохозяйственных, биологических специальностей РБ, изучающих дисциплину или модуль «Генетика».

Распределение студентов по направлению подготовки, в рамках которого изучается дисциплина «Генетика»: «Биология» – 29%, «Педагогическое образование» – 34%, «Лесное дело» – 9%, «Зоотехния» – 9%, «Агрономия» – 8%, «Медицинская генетика» – 11%. Среди респондентов были обучающиеся по профилям «Генетика», «Биоэкология», «Общая биология», «География и биология», «Биология и химия», «Лесное дело», «Зоотехния», «Агрономия», «Клиническая генетика». Распределение респондентов по курсам: первый – 11%, второй – 33%, третий – 46%, четвёртый – 10%.

Обработка анкетных данных проводилась с использованием пакета Microsoft Excel. Анализ результатов проведённого опроса показал, что качество генетического образования во многом зависит от обеспеченности образовательного процесса ресурсами и его грамотного методического сопровождения. Большинство опрошенных студентов (70%) были удовлетворены уровнем преподавания генетических дисциплин (Рис. 1), что позволяет судить о высоком уровне подготовки профессорско-преподавательского состава вузов. 24% студентов затруднились ответить на этот вопрос и 6% отрицательно оценили



Рис. 1. Удовлетворённость студентов преподаванием генетических дисциплин  
 Fig. 1. Student satisfaction with teaching genetic disciplines



Рис. 2. Ориентированность применяемых методов преподавания генетики на профессиональную деятельность выпускников

Fig. 2. The orientation of the applied methods of teaching genetics to the professional activities of graduates

уровень преподавания генетических дисциплин. 48% студентов считают, что используемый в настоящее время способ преподавания генетики поможет им легко ориентироваться в области профессиональной деятельности (Рис. 2).

На выбор студентам были предложены несколько разделов генетики, которые оказались самыми сложными для восприятия (Рис. 3). Среди них наибольшие проблемы вызывают такие разделы, как молекулярная генетика (50,2%), токсикологическая гене-

тика (41,6%), геномика (42,6%), – современные, недавно внедрённые в образовательные программы разделы, по которым, возможно, ещё недостаточно разработаны учебные и методические материалы. Генетика и селекция (24,9%), экогенетика (30,6%) и общая генетика (20,6%) вызывали наименьшие проблемы при изучении.

Сходные тенденции наблюдались при исследовании качества преподавания генетики и в других странах. Так, при изучении мнения студентов относительно генетических

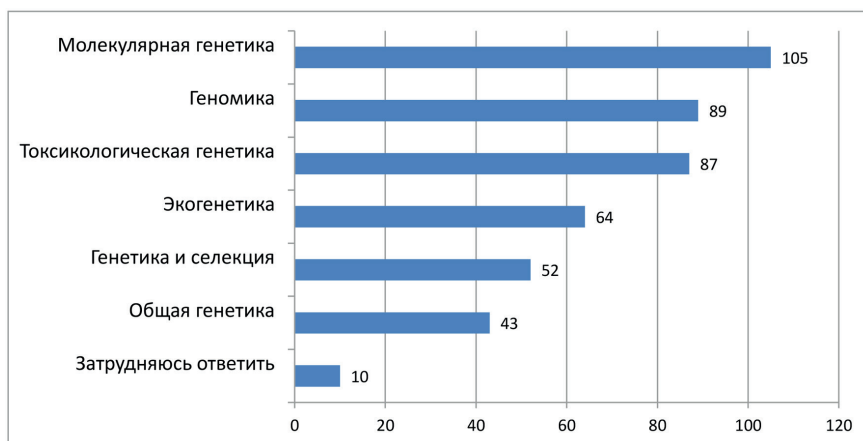


Рис. 3. Наиболее сложные для восприятия разделы генетики (число респондентов)  
 Fig. 3. The most difficult sections of genetics to comprehend (number of respondents)

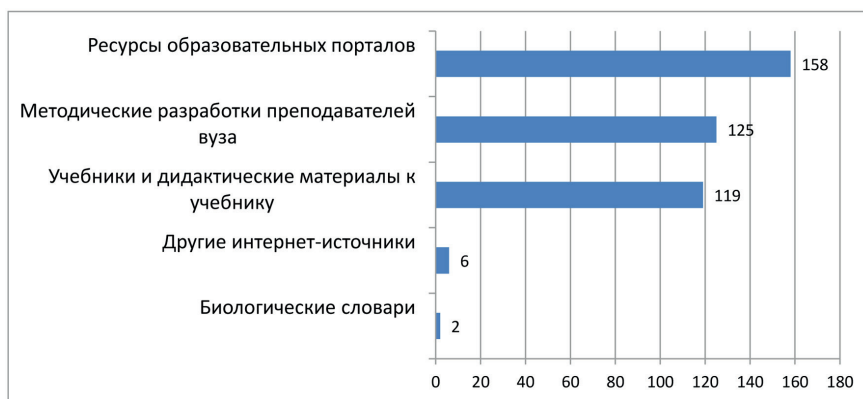


Рис. 4. Информационные источники, которыми пользуются студенты для подготовки к занятиям по генетике (число респондентов)

Fig. 4. Information sources used by students to prepare for classes in genetics (number of respondents)

концепций было установлено, что они имеют ошибочные взгляды на ДНК, хромосомы, гены и аллели [28]. Отмечается, что в случае существования у студентов заблуждений относительно основных генетических концепций вследствие устоявшихся стереотипов и низкого качества обучения в средней школе эти ошибочные знания с трудом поддаются коррекции при изучении генетики в вузе [33; 34]. Необходимость повышения качества преподавания генетики для улучшения понимания студентами генетических концепций отмечалась также в исследованиях израильских учёных [35].

По результатам проведённого нами опроса выяснилось, что для подготовки к занятиям студенты используют следующие источники: ресурсы образовательных порталов – 75,6%, учебники и дидактические материалы к учебнику – 56,9%, методические разработки преподавателей вуза – 59,8%, другие интернет-источники – 3%, биологические словари – 1% (Рис. 4).

В режиме дистанционного обучения большинство студентов (87,5%) используют электронные учебники (Рис. 5), 56,5% – мультимедиаресурсы (презентации, видеоролики и др.), 24,4% – анимационные

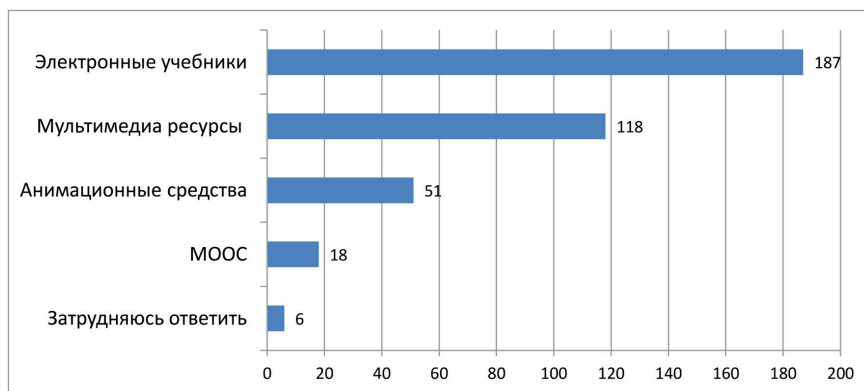


Рис. 5. Информационные ресурсы по генетике, которыми пользуются студенты в режиме дистанционного обучения (число респондентов)

Fig. 5. Information resources on genetics used by students in distance learning (number of respondents)



Рис. 6. Методы и формы контроля, используемые преподавателями для оценки знаний студентов по генетике (число респондентов)

Fig. 6. Methods and forms of control used by teachers to assess students' knowledge of genetics (number of respondents)

средства и только 8,6% – массовые открытые онлайн-курсы (MOOC). Данное обстоятельство свидетельствует, что необходимо дальнейшее продвижение и совершенствование содержания электронного образовательного контента, особенно MOOC, при изучении генетических дисциплин, поскольку MOOC обеспечивают доступность, возможность визуализации биологических процессов и, как следствие, более лёгкое усвоение материала.

Чаще всего для проверки знаний студентов по генетике преподаватели вузов используют практические задания на решение задач, выполнение упражнений, проектов, лабораторные работы и т.п. Этот вариант ответа выбрали 83% респондентов (Рис. 6). Также довольно часто респонденты выбирали варианты ответов: письменная проверка (контрольные работы и др.) – 71%, устный опрос (беседа) – 69%. Реже для проверки знаний используется тестирование: ком-

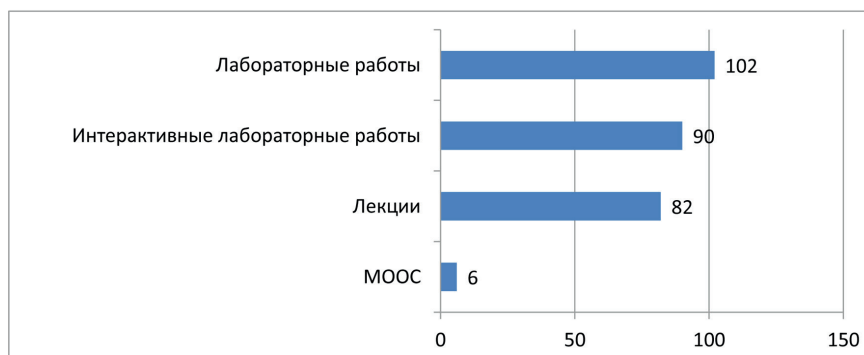


Рис. 7. Формы преподавания «генетики», наиболее интересные студентам (число респондентов)  
 Fig. 7. Most interesting to students forms of teaching genetics (number of respondents)

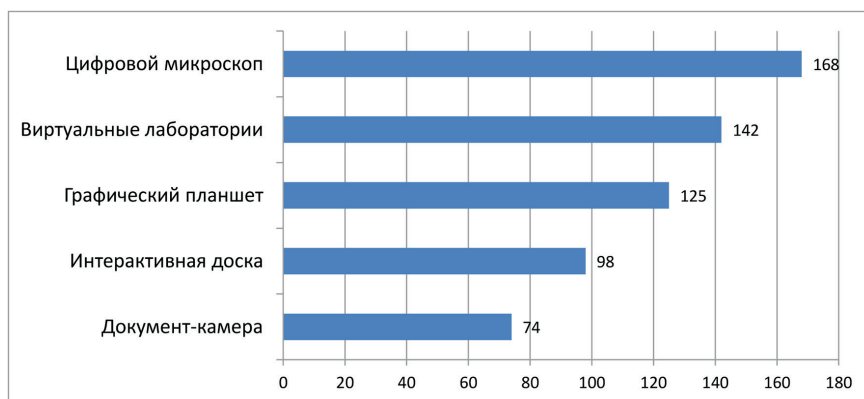


Рис. 8. Цифровые учебные устройства, с помощью которых студенты хотели бы изучать генетические дисциплины (число респондентов)  
 Fig. 8. Digital learning devices by which students would like to study genetic disciplines (number of respondents)

пьютерное – 53% и бланковое – 23%. Самоконтроль и взаимоконтроль используются гораздо реже, их выбрали 25% и 8% соответственно.

Также нами был предложен для студентов вопрос: «Какие формы преподавания генетики вам больше всего нравятся и с помощью каких цифровых устройств вы бы хотели изучать генетические дисциплины?» (Рис. 7). Большинству студентов нравятся лабораторные работы – 49%, далее идут интерактивные лабораторные работы – 43%; лекции выбрали 39%. Из 209 опрошенных студентов знают и выбирают МООС только шесть студентов, что составляет около 3%.

В качестве предпочтительного технического оснащения многие выбрали цифровой микроскоп (80%) (Рис. 8), на втором месте оказались виртуальные лаборатории (68%), далее были отмечены графический планшет (60%), интерактивная доска (47%) и документ-камера (35%).

Тот факт, что студенты предпочитают лабораторные работы по генетике, вполне закономерен. Получение навыков в области выделения и очистки ДНК, постановки полимеразно-цепных реакций, проведение электрофореза, секвенирование и интерпретация его результатов – всё это возможно только в ходе практической деятельности. Проведение лабораторных работ по гене-



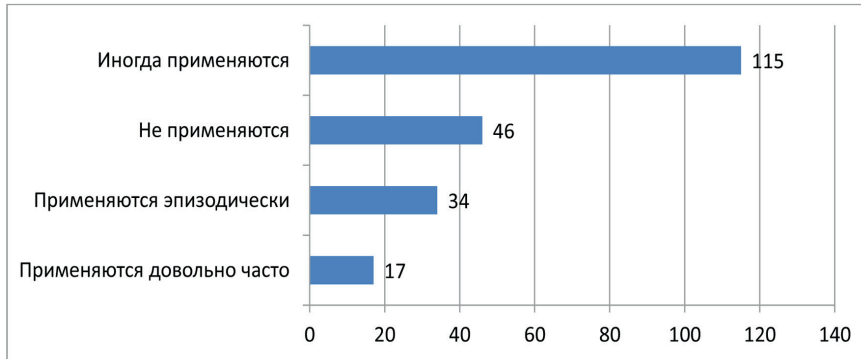


Рис. 9. Частота использования в вузе мероприятий научно-исследовательского характера по генетике (число респондентов)

Fig. 9. Frequency of using genetic research activities at the university (number of respondents)

тике и исследований в рамках выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ требует не только современной материальной базы, но и высокой квалификации преподавателей. Наиболее эффективное освоение дисциплины идёт под руководством преподавателей-исследователей, которые привлекают студентов к научной деятельности. Необходимо отметить, что после завершения проекта «Геном человека» в 2003 г. в США была разработана так называемая Инициатива молекулярной биологии (МВИ) – программа, финансируемая из федерального бюджета, направленная на знакомство старшеклассников с биологией, повышение их интереса к науке и развитие мышления. Программа предполагает обучение выделению ДНК, проведению электрофореза в агарозном геле и постановке ПЦР [36].

Невысокая востребованность МООС студентами, вероятно, связана с недостаточностью их использования в преподавании генетики. Онлайн-курс – это вид электронного обучения, представляющий собой логически и структурно завершённую учебную единицу, методически обеспеченную уникальной совокупностью электронных средств обучения, контроля и управления образовательным процессом, взаимодействия обучающихся и педагогов [37]. Применение электронного обучения позволяет повысить

качество образования за счёт использования быстро пополняемых мировых образовательных ресурсов, а также увеличения доли самостоятельной работы обучающихся при освоении материала. Одна из перспективных тенденций развития электронного обучения, связанная с комбинированным обучением, вызвана появлением МООС, в основе которых лежит идея массового и общедоступного образования. Широкое распространение массовых онлайн-курсов неизбежно ведёт к формированию новой образовательной парадигмы с оптимальным использованием информационных технологий и созданию единой глобальной транснациональной информационно-образовательной среды. Все перечисленные инновации могут использоваться в формальном, неформальном и информальном образовании, но, помня о специфичности содержания генетики, мы считаем важным подчеркнуть, что в этих процессах необходимо сохранить принцип управляемости усвоения учебного и учебно-научного материала.

В успехе изучения сложного материала, к которому относятся знания по генетическим дисциплинам, большую роль играют проводимые в вузах мотивационные мероприятия, к которым можно отнести вовлечение студентов в научные исследования, экскурсии в профильные учреждения, встречи с известными учёными-генетиками и др. Так, 71%

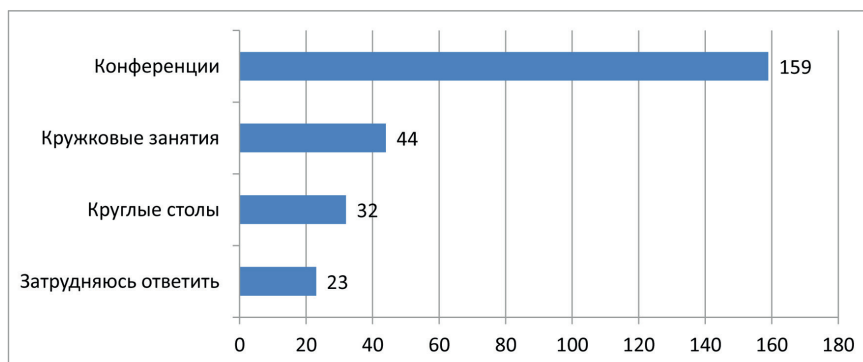


Рис. 10. Внеучебные мероприятия, мотивирующие студентов к изучению генетики (число респондентов)

Fig. 10. Extracurricular activities that foster students' interest in studying genetics (number of respondents)

респондентов ответили, что в учебном процессе мероприятия научно-исследовательского характера применяются иногда или эпизодически; то, что такие мероприятия не применяются, ответили 22% и только 8% выбрали ответ «применяются довольно часто» (Рис. 9).

Из мероприятий, которые реализуются вне учебного плана и пробуждают интерес к изучению генетики, 76% студентов отметили конференции, 21% – кружковые занятия, 15% – круглые столы; 11% респондентов ответили, что никаких подобных мероприятий не проводится, либо они о них не знают (Рис. 10).

Вопрос: «В каких организациях Вы бы хотели проходить практики по генетическим дисциплинам?» – был открытым, студентам предлагалось вписать свой ответ. Ответы были в основном общие, например: «в лабораториях», «научных или генетических центрах», «медицинских учреждениях»; только 12% респондентов дали конкретные ответы: Институт биохимии и генетики УФИЦ РАН, АО «НПО» «Микроген».

На вопрос: «Ориентирует ли ныне применяемый способ преподавания “Генетики” на использование материала в будущей профессиональной деятельности?» – более 40% студентов затруднились ответить, 48% студентов выразили удовлетворённость используемым способом, а 9% оценили уро-

вень преподавания генетических дисциплин отрицательно.

Обобщая полученные результаты, можно сделать вывод о том, что опрошенные студенты недостаточно хорошо ориентируются в современных разделах генетики, большинство выбирают классические формы преподавания и только единицы имеют представление о МООС.

### Заключение

Анализ удовлетворённости студентов качеством генетического образования в вузах Республики Башкортостан показал, что большинство опрошенных студентов были в целом удовлетворены его качеством. Однако студенты испытывали трудности в усвоении современных разделов генетики, таких как молекулярная генетика, токсикологическая генетика и геномика. Установлено, что студенты заинтересованы в получении практических навыков по генетическим дисциплинам. Было диагностировано недостаточное использование студентами возможностей электронного обучения, в частности МООС, а также низкая вовлечённость молодёжи в научно-исследовательскую деятельность. Эти данные свидетельствуют о необходимости пересмотра методики преподавания генетики в вузах и поиска новых эффективных подходов в изучении генетических дисциплины.

## Литература

1. *Шестаков С.В., Аслаян М.М.* О преподавании генетики в Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова // Информационный вестник ВОГИС. 1999. Т. 3. № 11. Ст. 3. URL: [http://www.bionet.nsc.ru/vogis/vestnik.php?f=1999&p=11\\_3](http://www.bionet.nsc.ru/vogis/vestnik.php?f=1999&p=11_3) (дата обращения: 18.02.2022).
2. *Тимофеев-Ресовский Н.В.* Генетика, эволюция, значение методологии в естествознании. Лекции, прочитанные в Свердловске в 1964 году. Екатеринбург : ТокмасПресс, 2009. 240 с. ISBN 978-5-903026-21-0
3. *Зеленский Г.А., Зеленская О.В.* Десять лет, которые изменили биологический мир (к вопросу истории генетики) // Научный журнал КубГАУ. 2010. № 63(09). С. 1–7. URL: <http://ej.kubagro.ru/2010/09/pdf/11.pdf> (дата обращения: 18.02.2022).
4. *Шумный В.К., Высоцкая А.В., Жимулев И.Ф., Захаров И.К.* Кафедра цитологии и генетики Новосибирского государственного университета: генетика в системе подготовки биологов // Информационный вестник ВОГИС. 1999. Т. 3. № 11. Ст. 4. URL: [http://www.bionet.nsc.ru/vogis/vestnik.php?f=1999&p=11\\_4](http://www.bionet.nsc.ru/vogis/vestnik.php?f=1999&p=11_4) (дата обращения: 18.02.2022).
5. *Алтухов Ю.П.* Генетика – целостная наука // Вестник Российской академии наук. 2003. Т. 73. № 11. С. 995–1001. URL: [http://www.ras.ru/publishing/rasherald/rasherald\\_articleinfo.aspx?articleid=22e50a0e-4064-4c26-80c4-47f41c9e6152](http://www.ras.ru/publishing/rasherald/rasherald_articleinfo.aspx?articleid=22e50a0e-4064-4c26-80c4-47f41c9e6152) (дата обращения: 18.02.2022).
6. *Инге-Вечтомов С.Г., Бузовскина И.С.* Система генетического образования. Опыт Санкт-Петербургского университета // Письма в Вавилонский журнал. Т. 2. № 2. С. 26–31. URL: <http://www.bionet.nsc.ru/vogis/download/genetic-education/appx1.pdf> (дата обращения: 18.02.2022).
7. *Мачехина О.Н.* Использование генетического подхода в педагогических исследованиях // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1. № 5(43). С. 124–140. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30484159> (дата обращения: 18.02.2022).
8. *Гайсинович А.Е.* Зарождение и развитие генетики. М.: Наука, 1988. 424 с. ISBN 5-02-005265-5
9. *Фандо Р.А.* Формирование научных школ в отечественной генетике в 1930–1940-е гг. М.: Изд. дом И.И. Шумиловой, 2005. 148 с. ISBN: 5-89784-086-5
10. *Roll-Hansen N.* A new perspective on Lysenko? // Annals of Science. 1985. Vol. 42. No. 3. P. 261–278. DOI:10.1080/00033798500200201
11. *Колчинский Э.И., Ермолаев А.И.* Разгромный август 1948 года: как власть боролась с биологией // Политическая концептология. 2018. № 3. С. 89–112. DOI: 10.23683/2218-5518.2018.3.89112
12. Автопортреты поколения биологов МГУ. Выпускники биофака МГУ о биофаке, об учителях, о себе (1950–2000) / Сост. Лебедева А.И. М.: Изд-во МГУ, 2000. 509 с.
13. *Ермолаев А.И.* Этапы становления и развития генетики в Казанском университете // Учёные записки Казанского университета. Серия Естественные науки. 2017. Т. 159. Кн. 2. С. 179–205. URL: [https://kpfu.ru/etapy-stanovleniya-i-razvitiya-genetiki-v\\_304134.html](https://kpfu.ru/etapy-stanovleniya-i-razvitiya-genetiki-v_304134.html) (дата обращения: 18.02.2022).
14. *Жимулев И.Ф., Гончаров Н.П., Коваль В.С.* Отчёт о деятельности Новосибирского отделения ВОГИС за 2004–2009 гг. // Информационный вестник ВОГИС. 2010. Т. 14. № 2. С. 375–380. URL: [http://www.bionet.nsc.ru/vogis/pict\\_pdf/2010/14-2/14.pdf](http://www.bionet.nsc.ru/vogis/pict_pdf/2010/14-2/14.pdf) (дата обращения: 18.02.2022).
15. *Иманкулова С.К., Кенжебаева З.С., Шалабаев К.И.* Роль генетического образования как ключевого звена подготовки специалистов биологов // Фундаментальные исследования. 2012. № 9-2. С. 294–298. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=30216> (дата обращения: 18.02.2022).
16. *Smith M., Wood W.* Teaching Genetics: Past, Present, and Future // Genetics. 2016. Vol. 204. Issue 1. P. 5–10. DOI: 10.1534/genetics.116.187138
17. *Moser L., Saner K., Oggier V., Hanne Th.* A Serious Game for Teaching Genetic Algorithms // Proceedings of the Future Technologies Conference (FTC). 2021. Vol. 3. P. 738–758. DOI: 10.1007/978-3-030-89912-7\_57
18. *Zhao Na, Qi Bao, Dong Q., Wang X.* Application of related research progress of common wheat in the teaching of genetics theory // Genetics. Vol. 42. No. 09. P. 916–925. DOI: 10.16288/j.yczs.20-113
19. *Woody S.* Understanding & Teaching Genetics Using Analogies // The American Biology Teacher. 2013. Vol. 75. No. 9. P. 664–669. DOI:10.1525/abt.2013.75.9.7

20. Gao Y., Jian-Min Ch. Application of documentary in teaching genetics // *Genetics*. 2012. No. 3. P. 379–382. DOI: 10.3724/SP.J.1005.2012.00379
21. Chun Ming Wang, Chang Jun Lin, Hu Yuan Feng. How to teach genetic drift // *Yi Chuan*. 2020. Vol. 42. No. 12. P. 1211–1220. DOI: 10.16288/j.yczs.20-310
22. Gupta P. Teaching genetics in India: Problems and possible solutions // *Indian Journal of Genetics and Plant Breeding*. 2019. Vol. 79. Issue 1. DOI:10.31742/IJGPB.79S.1.26
23. Dunn S., Rudman S., Marchant J. Teaching genetics: A genomic science bootcamp // *Biochem (Lond)*. 2007. Vol. 29. No. 6. P. 36–37. DOI:10.1042/BIO02906036
24. Cimer A. What makes biology learning difficult and effective: Students' views // *Educational Research and Reviews*. 2012. Vol. 7. No. 3. P. 61–71. DOI: 10.5897/ERR11.205
25. Finley F.N., Stewart J., Yarroch W.L. Teachers' perceptions of important and difficult science content // *Science Education*. 1982. Vol. 66. Issue 4. P. 531–538. DOI: <https://doi.org/10.1002/sce.3730660404>
26. Babar M., Johnstone A.H., Hansell M.H. Revisiting learning difficulties in biology // *Journal of Biological Education*. 1999. Vol. 33. Issue 2. P. 84–86. DOI: 10.1080/00219266.1999.9655648
27. Kacovsky P. Grammar school students' misconceptions concerning thermal phenomena // *Journal of Baltic Science Education*. 2015. Vol. 14. Issue 2. P. 194–206. DOI: 10.33225/jbse/15.14.194
28. Vlckova J., Kubiato M., Usak M. Czech high school students' misconceptions about basic genetic concepts: preliminary results // *Journal of Baltic Science Education*. 2016. Vol. 15. Issue 6. P. 738–745. DOI: 10.33225/jbse/16.15.738
29. Gay S., Bishop M., Sutherland S. Teaching Genetics and Genomics for Social and Lay Professionals // Kumar, D. Chadwick, R. (Eds). *Genomics and Society: Ethical, Legal, Cultural and Socioeconomic Implications*. Academic Press, 2016. P. 147–164. DOI: 10.1016/B978-0-12-420195-8.00008-2
30. Можаева Г.В. МООК – новые возможности для развития дополнительного профессионального образования // *Дополнительное профессиональное образование в стране и мире*. 2015. № 1(15). С. 5–9. URL: <http://www.dpo-edu.ru/wordpress/wp-content/uploads/1-2015.pdf> (дата обращения: 19.02.2022).
31. Knippels M.-Cb., Waarlo A.J., Boersma K.T. Design criteria for learning and teaching genetics // *Journal of Biological Education*. 2005. Vol. 39. Issue 3. P. 108–112. DOI: 10.1080/00219266.2005.9655976
32. Рытов Г.А. Разработка концепции непрерывного биоэкологического образования биологов и небологов // *Научное отращение*. 2017. № 5-6 (9-10). С. 139–141. URL: [http://www.naukopolis-center.ru/sites/default/files/nomera/nauchnoe\\_otrazhenie\\_no\\_5-6\\_9-10\\_2017\\_0.pdf](http://www.naukopolis-center.ru/sites/default/files/nomera/nauchnoe_otrazhenie_no_5-6_9-10_2017_0.pdf) (дата обращения: 19.02.2022).
33. Clement J., Brown D.E., Zietsman A. Not all preconceptions are misconceptions: Finding “Anchoring conceptions” for grounding instruction on students' intuitions // *International Journal of Science Education*. 1989. No. 11. Issue 5. P. 554–565. DOI: <https://doi.org/10.1080/0950069890110507>
34. Eryilmaz A. Effects of conceptual assignments and conceptual change discussions on students' misconceptions and achievement regarding force and motion // *Journal of Research in Science Teaching*. 2002. Vol. 39. Issue 10. P. 1001–1015. DOI: 10.1002/tea.10054
35. Marbach-Ad G. Attempting to break the code in student comprehension of genetic concepts // *Journal of Biological Education*. 2001. Vol. 35. Issue 4. P. 183–189. DOI: <https://doi.org/10.1080/00219266.2001.9655775>
36. Tipton M. A Three-Act Module for Teaching Genetic Techniques to High School Students // *Georgia Southern University Research Symposium*. 2016. 119. URL: [https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/research\\_symposium/2016/2016/119](https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/research_symposium/2016/2016/119) (дата обращения: 19.02.2022).
37. Гречушкина Н.В. Онлайн-курсы в контексте инклюзивного образования // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28. № 12. С. 97–103. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-12-97-103

**Благодарности.** Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации №073-03-2021-015/6 от 12.12.2021 на выполнение научно-исследовательских работ по теме «Концепция генетического образования в школе и вузе в условиях смешанного обучения». Авторы выражают искреннюю

благодарность доктору биол. наук, проф., декану естественно-географического факультета БГПУ им. М. Акмуллы Венеру Нурулловичу Саттарову, доктору биол. наук, проф., зав. кафедрой экологии и зоологии Института биохимических технологий, экологии и фармации Таврической академии

Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского Анатолию Васильевичу Ивашову за ценные советы и замечания при работе над данной статьёй.

*Статья поступила в редакцию 03.11.21*

*Принята к публикации 18.02.22*

### References

1. Shestakov, S.V., Aslanyan, M.M. (1999). About Teaching Genetics at Lomonosov Moscow State University. *Informatsionnyi vestnik VOGIS = Information Bulletin of VOGIS*. Vol. 3, no. 11, art. 3. Available at: [http://www.bionet.nsc.ru/vogis/vestnik.php?f=1999&p=11\\_3](http://www.bionet.nsc.ru/vogis/vestnik.php?f=1999&p=11_3) (accessed 18.02.2022).
2. Timofeev-Resovsky, N.V. (2009). *Genetika, evolyutsiya, znachenie metodologii v estestvoznanii. Lektsii, pročitannye v Sverdlovsk v 1964 godu* [Genetics, Evolution, Role of Methodology in Natural Science. Lectures Given in Sverdlovsk in 1964]. Ekaterinburg : TokmasPress, 240 p. ISBN 978-5-903026-21-0 (In Russ.).
3. Zelensky, G.L., Zelenskaya, O.V. (2010). Ten Years That Changed the Biological World (To the Question of the History of Genetics). *Nauchnyi zhurnal KubGAU = Scientific Journal of KubSAU*. Vol. 63, no. 09, pp. 1-7. Available at: <http://ej.kubagro.ru/2010/09/pdf/11.pdf> (accessed 18.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
4. Shumny, V.K., Vysotskaya, L.V., Zhimulev, I.F., Zakharov, I.K. (1999). Department of Cytology and Genetics of Novosibirsk State University: Genetics in the Biologists' Training System. *Informatsionnyi vestnik VOGIS* [Information Bulletin of VOGIS]. Vol. 3, no. 11, art. 4. Available at: [http://www.bionet.nsc.ru/vogis/vestnik.php?f=1999&p=11\\_4](http://www.bionet.nsc.ru/vogis/vestnik.php?f=1999&p=11_4) (accessed 18.02.2022). (In Russ.).
5. Altukhov, Yu.P. (2003). Genetics – Holistic Science. *Vestnik Rossiiskoi akademii nauk* [Herald of the Russian Academy of Sciences]. Vol. 73, no. 11, pp. 995-1001. Available at: [http://www.ras.ru/publishing/ras Herald/ras Herald\\_articleinfo.aspx?articleid=22e50a0e-4064-4c26-80c4-47f41c9e6152](http://www.ras.ru/publishing/ras Herald/ras Herald_articleinfo.aspx?articleid=22e50a0e-4064-4c26-80c4-47f41c9e6152) (accessed 18.02.2022). (In Russ.).
6. Inge-Vechtomov, S.G., Buzovkina, I.S. (2016). System of Genetic Education. The Experience of St. Petersburg University. *Pis'ma v Vavilovskii zhurnal* [Letters to the Vavilovsky Journal]. Vol. 2, no. 2, pp. 26-31. Available at: <http://www.bionet.nsc.ru/vogis/download/genetic-education/appx1.pdf> (accessed 18.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
7. Machekhina, O.N. (2017). Possibility of Using Genetic Approach in Pedagogical Research. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika = Domestic and Foreign Pedagogy*. Vol. 1, no. 5(43), pp. 124-140. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30484159> (accessed 18.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
8. Gaisinovich, A.E. (1988). *Zarozhdenie i razvitie genetiki* [The Origin and Development of Genetics]. Moscow : Nauka, 424 pp. ISBN 5-02-005265-5 (In Russ.).
9. Fando, R.A. (2005). *Formirovanie nauchnykh sbkol v otechestvennoi genetike v 1930–1940-e gg.* [Formation of Scientific Schools in Russian Genetics in the 1930-1940s.]. Moscow : I.I. Shumilova Publ. House, 148 pp. ISBN: 5-89784-086-5 (In Russ.).
10. Roll-Hansen, N. (1985). A New Perspective on Lysenko? *Annals of Science*. Vol. 42, no. 3, pp. 261-278, doi: 10.1080/00033798500200201
11. Kolchinsky, E.I., Ermolaev, A.I. (2018). [The Devastating August 1948: How the Authorities Fought Against Biology]. *Politicheskaya kontseptologiya* [Political Conceptology]. No. 3, pp. 89-112, doi: 10.23683/2218-5518.2018.3.89112 (In Russ.).



12. Lebedeva, L.I. (Ed.). (2000). *Avtoportrety pokoleniya biologov MGU. Vypuskniki biofaka MGU o biofakе, ob uchitelyakh, o sebe (1950–2000)* [Self-Portraits of a Generation of Biologists at Moscow State University. Graduates of the Biological Faculty of Moscow State University about the Biological Faculty, about the Teachers, about Themselves (1950-2000)]. Moscow : MSU Publ., 509 pp. (In Russ.).
13. Ermolaev, A.I. (2017). Stages of Formation and Development of Genetics at Kazan University. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Seriya Estestvennyye nauki = Scientific Notes of Kazan University. Series Natural Sciences*. Vol. 159, no. 2, pp. 179-205. Available at: [https://kpfu.ru/etapy-stanovleniya-i-razvitiya-genetiki-v\\_304134.html](https://kpfu.ru/etapy-stanovleniya-i-razvitiya-genetiki-v_304134.html) (accessed 18.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
14. Zhimulev, I.F., Goncharov, N.P., Koval, V.S. (2010). Report on the Activities of the Novosibirsk Branch of VOGIS for 2004-2009. *Informatsionnyi vestnik VOGIS = Information Bulletin of VOGIS*. Vol. 14, no. 2, pp. 375-380. Available at: [http://www.bionet.nsc.ru/vogis/pict\\_pdf/2010/14-2/14.pdf](http://www.bionet.nsc.ru/vogis/pict_pdf/2010/14-2/14.pdf) (accessed 18.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
15. Imankulova, S.K., Kenzhebaeva, Z.S., Shalabaev, K.I. (2012). The Role of Genetic Education as a Key Link in the Training of Biologists. *Fundamentalnye issledovaniya = Fundamental Research*. No. 9-2, pp. 294-298. Available at: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=30216> (accessed 18.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
16. Smith, M., Wood, W. (2016). Teaching Genetics: Past, Present, and Future. *Genetics*. Vol. 204, issue 1, pp. 5-10, doi:10.1534/genetics.116.187138
17. Moser, L., Saner, K., Oggier, V., Hanne, Th. (2021). A Serious Game for Teaching Genetic Algorithms. In: *Proceedings of the Future Technologies Conference (FTC)*. Vol. 3, pp. 738-758, doi: 10.1007/978-3-030-89912-7\_57
18. Zhao, Na, Qi, Bao, Dong, Q., Wang, X. (2020). Application of Related Research Progress of Common Wheat in the Teaching of Genetics Theory. *Genetics*. Vol. 42, no. 09, pp. 916-925, doi: 10.16288/j.ycz.20-113
19. Woody, S. (2013). Understanding & Teaching Genetics Using Analogies. *The American Biology Teacher*. Vol. 75, no. 9, pp. 664-669, doi: 10.1525/abt.2013.75.9.7
20. Gao, Y. Jian-Min, Ch. (2012). Application of Documentary in Teaching Genetics. *Genetics*. No. 3, pp. 379-382, doi: 10.3724/SP.J.1005.2012.00379
21. Chun Ming Wang, Chang Jun Lin, Hu Yuan Feng (2020). How to Teach Genetic Drift. *Yi Chuan*. Vol. 42, no. 12, pp. 1211-1220, doi: 10.16288/j.ycz.20-310
22. Gupta, P. (2019). Teaching Genetics in India: Problems and Possible Solutions. *Indian Journal of Genetics and Plant Breeding*. Vol. 79, issue 1, doi: 10.31742/IJGPB.79S.1.26
23. Dunn, S., Rudman, S., Marchant, J. (2007). Teaching Genetics: A Genomic Science Bootcamp. *Biochem (Lond)*. Vol. 29, no. 6, pp. 36-37, doi: 10.1042/BIO02906036
24. Cimer, A. (2012). What Makes Biology Learning Difficult and Effective: Students' Views. *Educational Research and Reviews*. Vol. 7, no. 3, pp. 61-71, doi: 10.5897/ERR11.205
25. Finley, F.N., Stewart, J., Yarroch, W.L. (1982). Teachers' Perceptions of Important and Difficult Science Content. *Science Education*. Vol. 66, issue 4, pp. 531-538, doi: <https://doi.org/10.1002/sce.3730660404>
26. Bahar, M., Johnstone, A.H., Hansell, M.H. (1999). Revisiting Learning Difficulties in Biology. *Journal of Biological Education*. Vol. 33, issue 2, pp. 84-86, doi: 10.1080/00219266.1999.9655648
27. Kacovsky, P. (2015). Grammar School Students' Misconceptions Concerning Thermal Phenomena. *Journal of Baltic Science Education*. Vol. 14, issue 2, pp. 194-206, doi: 10.33225/jbse/15.14.194

28. Vlckova, J., Kubiatico, M., Usak, M. (2016). Czech High School Students' Misconceptions about Basic Genetic Concepts: Preliminary Results. *Journal of Baltic Science Education*. Vol. 15, issue 6, pp. 738-745, doi: 10.33225/jbse/16.15.738
29. Gay, S., Bishop, M., Sutherland, S. (2016). Teaching Genetics and Genomics for Social and Lay Professionals. In: Kumar, D., Chadwick, R. (Eds). *Genomics and Society: Ethical, Legal, Cultural and Socioeconomic Implications*. Academic Press, pp. 147–164, doi: 10.1016/B978-0-12-420195-8.00008-2
30. Mozhaeva, G.V. (2015). MOOC – New Opportunities for the Development of Additional Professional Education. *Dopolnitelnoe professionalnoe obrazovanie v strane i mire* [Additional Professional Education in the Country and in the World]. No. 1(15), pp. 5-9. Available at: <http://www.dpo-edu.ru/wordpress/wp-content/uploads/1-2015.pdf> (accessed 18.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
31. Knippels, M.-Ch., Waarlo, A.J., Boersma, K.T. (2005). Design Criteria for Learning and Teaching Genetics. *Journal of Biological Education*. Vol. 39, issue 3, pp. 108-112, doi: 10.1080/00219266.2005.9655976
32. Rytov, G.L. (2017). Development of the Concept of Continuous Bioecological Education of Biologists and Non-Biologists. *Nauchnoe otrazhenie* [Scientific Reflection], No. 5-6 (9-10), pp. 139-141. Available at: [http://www.naukopolis-center.ru/sites/default/files/nomera/nauchnoe\\_otrazhenie\\_no\\_5-6\\_9-10\\_2017\\_0.pdf](http://www.naukopolis-center.ru/sites/default/files/nomera/nauchnoe_otrazhenie_no_5-6_9-10_2017_0.pdf) (accessed 18.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
33. Clement, J., Brown, D. E., Zietsman, A. (1989). Not All Preconceptions Are Misconceptions: Finding “Anchoring Conceptions” for Grounding Instruction on Students’ Intuitions. *International Journal of Science Education*. Vol. 11, issue 5, pp. 554-565, doi: <https://doi.org/10.1080/0950069890110507>
34. Eryilmaz, A. (2002). Effects of Conceptual Assignments and Conceptual Change Discussions on Students’ Misconceptions and Achievement Regarding Force and Motion. *Journal of Research in Science Teaching*. Vol. 39, issue 10, pp 1001-1015, doi: 10.1002/tea.10054
35. Marbach-Ad, G. (2001). Attempting to Break the Code in Student Comprehension of Genetic Concepts. *Journal of Biological Education*. Vol. 35, issue 4, pp. 183-189, doi: <https://doi.org/10.1080/00219266.2001.9655775>
36. Tipton, M. (2016). A Three-Act Module for Teaching Genetic Techniques to High School Students. Georgia Southern University Research Symposium. 119. Available at: [https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/research\\_symposium/2016/2016/119](https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/research_symposium/2016/2016/119) (accessed 19.02.2022).
37. Grechushkina, N.V. (2019) Online Courses in the Context of Inclusive Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 12, pp. 97-103, doi: 10.31992/0869-3617-2019-28-12-97-103 (In Russ., abstract in Eng.).

**Acknowledgment.** The reported study work was funded by the Ministry of Education of the Russian Federation in the framework of the project No. 073-03-2021-015/6 dated 12/12/2021 “The concept of genetic education at school and university in conditions of blended learning”.

The authors express their sincere gratitude to Vener N. Sattarov, Doctor of Biological Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Natural Geography of the Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla; Anatoly V. Ivashov, Doctor of Biological Sciences, Professor, Head of the Department of Ecology and Zoology, Institute of Biochemical Technologies, Ecology and Pharmacy of the Tauride Academy of the Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky for valuable advice and comments during the work on this article.

*The paper was submitted 03.11.21  
Accepted for publication 18.02.22*

## Реализация проектной деятельности в системе студентоцентрированного обучения

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-140-151

Мишин Игорь Николаевич – д-р с.-х. наук, проф. кафедры, [igo21vek@yandex.ru](mailto:igo21vek@yandex.ru)  
Смоленская государственная сельскохозяйственная академия, г. Смоленск, Россия  
Адрес: 214000, г. Смоленск, ул. Большая Советская, д.10/2

*Аннотация.* В статье рассматриваются проблемы реализации учебной проектной деятельности в вузах как части студентоцентрированного образовательного процесса и повышения эффективности профессиональной подготовки студентов. Проводится критическое сравнение базовых элементов и признаков проектной деятельности и СЦО. Автор обосновывает трёхзвенную систему «преподаватель – студент – преподаватель» и методику реализации проектной деятельности с учётом базовых принципов СЦО. В соответствии с разработанной системой на первом этапе преподаватель организует деятельность студента над проектом с обязательным участием обучающегося в обсуждении темы, проблемы, цели, в определении собственных требований к реализации проекта и отдельных задач. На втором этапе методология определяет организацию самостоятельной работы над проектом обучающегося с учётом его личных качеств и опыта, а активное управление самостоятельной работой позволяет выстраивать индивидуальную образовательную траекторию студента. На третьем этапе определяется деятельность преподавателя по организации освоения обучающимся компетенций, которая базируется на партнёрском взаимодействии и обмене мнениями между преподавателем и обучающимися, на личной критической оценке студентом результатов проекта. Автор предлагает положительно оценивать неполные или ошибочные результаты при наличии правильного пути и метода достижения поставленных задач и использовать прозрачные, объективные и понятные студенту критерии оценки результатов его работы.

*Ключевые слова:* студентоцентрированное обучение, учебная проектная деятельность, методика учебной проектной деятельности, самостоятельная работа

*Для цитирования:* Мишин И.Н. Реализация проектной деятельности в системе студентоцентрированного обучения // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 3. С. 140–151. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-140-151

## Implementation of Project Activities in the System of Student-Centered Learning

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-140-151

*Igor N. Mishin* – Dr. Sci. (Agricultural), Prof., igo21vek@yandex.ru

Smolensk Agricultural Academy, Smolensk, Russia

Address: 10/2, Bol'shaya Sovetskaya str., Smolensk, 214000, Russian Federation

**Abstract.** The article addresses the educational project activities implementation at universities as part of the student-centered learning and a means to raise the effectiveness of students' professional training. The article provides a critical comparison of the basic elements and features of project activities and SCL. The author proposes a three-tier system of teacher – student – teacher and a methodology for project activities implementation, taking into account the basic principles of SCL. In accordance with the developed system, at the first stage, the teacher organizes the student's activities on the project including his/her discussing the topic, problem, goal, determining their own requirements for the implementation of the project and individual tasks. At the second stage, the methodology determines the organization of students' self-governing work on the project, taking into account their personal qualities and experience. An active management of self-governing work enables to build an individual educational trajectory of a student, guide his/her personal development. At the third stage, the methodology determines the teacher's activities to foster mastering the competencies by the students. These activities are necessarily based on partnership interaction and exchange of views between the teacher and students, the student's personal critical assessment of the project results and its comparison with the work of other students. The author suggests to positively evaluate incomplete or erroneous results in case the way and method to achieve the assigned tasks were correct and use transparent, objective and understandable for students criteria in assessing the results of his work.

**Keywords:** student-centered learning, SCL, training project activities, project training, teaching method, self-governing work

**Cite as:** Mishin, I.N. (2022). Implementation of Project Activities in the System of Student-Centered Learning. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 3, pp. 140-151, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-140-151 (In Russ., abstract in Eng.).

### Введение

В современной высшей школе наблюдается постепенный отказ от традиционной модели организации учебного процесса в пользу внедрения передовых образовательных методик, направленных на усиление самостоятельности и активности обучающихся в учебном процессе, индивидуализации их образовательного маршрута, в том числе в тесной связи с конечными результатами обучения и потребностями рынка труда [1–6]. Одним из системообразующих факторов ин-

дивидуализации образовательного процесса в вузе является проектная деятельность (проектное и проблемно-ориентированное обучение), изначально ориентированная на большой объём самостоятельной деятельности студентов и выстраивание индивидуальной образовательной траектории обучающихся [1; 2; 5; 7; 8]. Проектная деятельность способствует формированию как обязательных универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, так и «мягких» компетенций, в том числе комму-

никативных навыков, личностных качеств, творческого мышления, умения решать проблемы [2; 7; 9; 10]. В то же время, несмотря на повсеместное использование в учебном процессе метода проектов, ряд авторов отмечают у обучающихся и выпускников недостаточно высокий уровень умений и навыков, связанных с креативным мышлением, аналитической, исполнительской, коммуникативной деятельностью при реализации проектов [5; 9; 11–13], что несомненно связано с определёнными недостатками методологии реализации проектной деятельности.

В рамках современной образовательной парадигмы проектная деятельность является составной частью компетентностной и студентоцентрированной моделей обучения [2; 5; 13–15], позволяющей перейти от традиционной формы передачи готовых знаний от преподавателя к студенту (и роли преподавателя как источника этих знаний) к активному, творческому, осмысленному поиску, направленному на получение обучающимся знаний в ходе реализации проекта, и формированию личного образовательного результата (компетенций). При этом именно в проектной деятельности наиболее полно реализуется роль преподавателя как тьютора (консультанта), осуществляющего активное конструирование образовательного процесса, в том числе постановку проблемы, цели и задач проекта, управление активностью студента в ходе реализации проекта и формирование компетенций, исходя из возможностей, потенциала конкретного обучающегося.

Осуществление проектной деятельности имеет принципиально важное значение при переходе на модель студентоцентрированного обучения (СЦО). При этом, несмотря на имеющиеся совпадения методологии, важной задачей внедрения СЦО в образовательный процесс является понимание соотношения и взаимодополнения принципов СЦО и проектной деятельности.

Анализируя общие принципы организации и реализации проектной деятельности

(проблемно-ориентированного обучения) и СЦО, можно выделить общие черты и различия. Так, в проектной деятельности имеются следующие элементы и признаки, совпадающие или частично совпадающие с базовыми элементами и признаками СЦО [2; 6–8, 15]: наличие проблемной ситуации, задач, в том числе образовательных, требующих для решения определённой мотивации, интегрированного знания, исследовательского поиска, критического и аналитического изучения, творческого подхода; большой объём самостоятельной деятельности обучающихся – индивидуальной и групповой; достаточно высокий уровень автономии студентов в ходе реализации проектов, в достижении поставленной цели и решении задач; ориентация на активное обучение, активная «добыча» знаний, в частности, на основе интернет-технологий и дистанционного обучения, а также конструирование полученных знаний; формирование «мягких» компетенций, в том числе коммуникативных навыков, личностных качеств; сотрудничество и взаимодействие обучающегося с руководителем проекта, преподавателем (консультирование, тьюторство); высокий уровень подотчётности со стороны студентов и комплексная оценка деятельности обучающихся.

Также следует выделить элементы и признаки элементы системы СЦО, которые фактически отсутствуют в проектной деятельности, в частности: отсутствие участия студентов в разработке (проектировании) рабочих программ дисциплин, в создании учебных курсов, в выборе метода и формы обучения, в организации проектной деятельности, в определении процедур и показателей оценивания; низкий уровень самостоятельности обучающегося в выборе темы, направления проекта; отсутствие непрерывного процесса рефлексии образовательной и проектной деятельности со стороны как студентов так и преподавателей; низкий уровень учёта жизненного, индивидуального, профессионального опыта, базовых знаний, личных потребностей и интересов обучающихся;



недостаточный уровень акцентирования внимания студентов на результатах обучения, их использовании в профессиональной деятельности, что приводит к недостаточно глубокому пониманию решаемых проблем и задач, освоению компетенций.

Таким образом, следует учитывать, что базовые принципы, цель и задачи проектной деятельности (проблемно-ориентированного обучения) и СЦО совпадают только частично, но в то же время методология СЦО включает в себя проектную деятельность как обязательный элемент достижения качественных показателей обучения и формирования специалиста. Возникает важная проблема интеграции принципов СЦО и проектной деятельности и их внедрения в образовательные программы, при этом методическая база использования СЦО в преподавательской деятельности развита недостаточно. В настоящее время появилось много публикаций, раскрывающих суть и преимущества СЦО, в том числе его общую методологию [1; 2; 15; 16], однако конкретных методических разработок, рекомендаций по использованию СЦО в рамках освоения дисциплин или проектной деятельности явно не хватает. Соответственно, целью данного исследования явилась разработка методологии реализации студентоцентрированного обучения в проектной деятельности студентов вузов.

### Результаты

Опыт организации изучения дисциплин, рабочие программы которых предполагают обязательное выполнение обучающимися одного или нескольких проектов, результаты анализа различных этапов взаимодействия преподавателя с обучающимся при организации и выполнении проектной работы показали, что реализацию проектной деятельности в системе СЦО целесообразно осуществлять на основе трёхзвенной структуры, центральным элементом которой является обучающийся. Разработанная структура основана на представленных ниже основных этапах и элементах как составных

частей системы взаимодействия преподавателя и студента (*Рис. 1*). При этом предполагается, что проектная деятельность может быть реализована как в рамках практики и исследовательской деятельности, так и при освоении любых дисциплин учебного плана – базовых, обязательных и вариативных.

Рассмотрим содержание основных элементов представленной трёхзвенной структуры «преподаватель – обучающийся – преподаватель» при реализации проектной деятельности.

*Правильная организация преподавателем проектной деятельности* как дидактически, так и методически, в том числе определение типологии и формы реализации проекта (инновационный, научно-технический, учебно-образовательный, индивидуальный, групповой и т.д.), а также подготовка учебно-методических материалов и пособий. На этом этапе преподавателю в соответствии с СЦО следует уходить от желания создания и использования пособий, в которых подробно описывается последовательность создания проекта и приводится пример (алгоритм) работы с проектом. В этом случае работы отличаются только исходными данными, что характерно для курсовых проектов. Преподавателю нужно находить определённый баланс между передаваемыми студенту обучающимися материалами и дальнейшей самостоятельной работой студента по «добыче» необходимых знаний и методики решения проектных задач.

*Определение регламентированных индикаторов* освоения заданных знаний, умений и навыков в рамках компетентного подхода, которые должны быть сформированы у обучающегося в соответствии с образовательной программой, рабочей программой конкретной дисциплины (практики, ВКР) и которые являются базовыми требованиями (образовательными целями и задачами) для дальнейших этапов работы с проектом. Методология СЦО подразумевает участие обучающихся в разработке рабочих программ и содержания реализуемых компетенций.

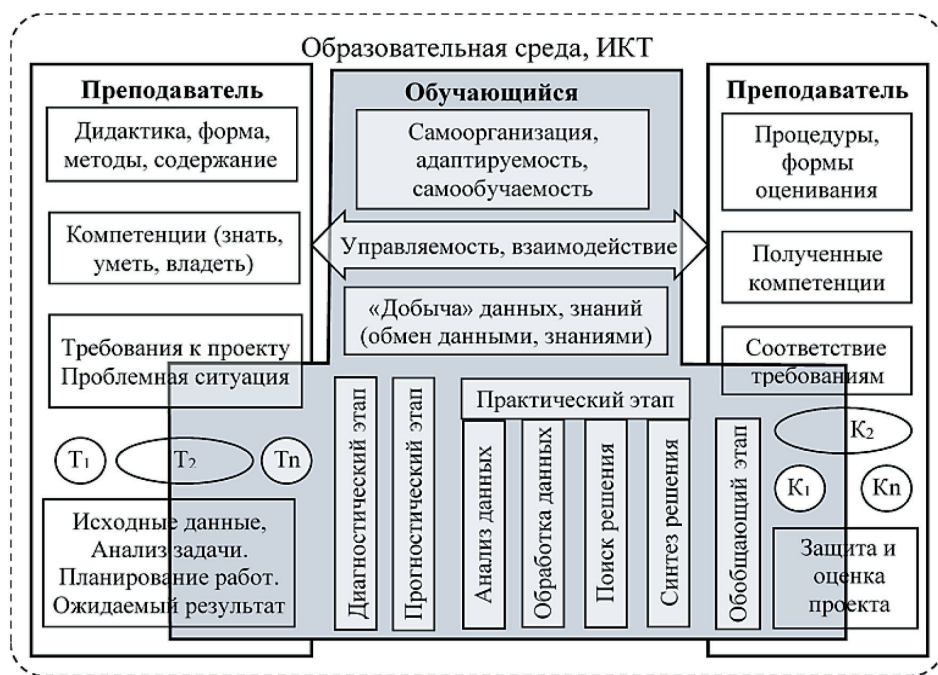


Рис. 1. Трёхзвенная структура реализации проектной деятельности в системе СЦО

Fig. 1. Three-tiered structure for the implementation of project activities in the SCL

Однако учитывая принципиально различный педагогический и профессиональный опыт преподавателя и студента, отсутствие у студентов правильного понимания образовательных задач, реализация указанного принципа СЦО возможна только на основе постоянного анализа преподавателем опыта выполнения обучающимися проектной деятельности и внесение соответствующих изменений в образовательную программу, рабочие программы дисциплин и индикаторы освоения компетенций.

*Определение требований к проекту, определение (создание) проблемной ситуации.* С этого этапа начинается обсуждение и формирование индивидуальной траектории работы с проектом обучающегося по определённому заданию (теме проекта). Учитывая, что в проектной деятельности, в том числе в курсовом проектировании, достаточно строго регламентированы базовые требования к проекту, а также цель, методы и методология работы с проектом (данными) и ожида-

емый результат, на этом этапе для студента очерчивается, во-первых, круг обязательных, базовых требований к проекту, которые определяются «сверху» преподавателем на основании формируемых компетенций и индикаторов деятельности, во-вторых, обучающемуся предлагается самостоятельно, «снизу» сформировать круг задач и частных требований к проекту на основе создания проблемной ситуации ( $T_1, T_2, T_3$  – рис. 1). В соответствии с методологией проектной деятельности необходимо побуждение обучающегося к предварительному анализу возможных образовательных, производственных, жизненных ситуаций, научных и опытных фактов, явлений, процессов, связанных с проектом, для выдвижения собственной тематики проекта, отдельных гипотез, задач, направленных на реализацию проекта, исходя из его интересов, возможностей, потребностей, личного опыта, имеющихся знаний и умений. При этом принципиально важно дать обучающемуся определённое время (не

менее учебной недели) для предварительного анализа задания (темы), создания и уточнения проблемной ситуации, выдвижения гипотез, и – как результат – формирование собственных требований к реализации проекта и отдельных задач.

При обсуждении с обучающимся предложенных им требований к проекту, гипотез и задач преподавателю следует избегать негативных, крайних суждений и оценок. Опыт показывает, что когда преподаватель, исходя из личного опыта профессиональной деятельности, отвергает или изменяет по существу предложенные студентом откровенно слабые или чрезмерно сложные требования и задачи, это приводит к значительному ограничению дальнейшей инициативности студента в работе с проектом. Следует принимать любые предложения студента, даже заведомо невыполнимые, но с «мягкой», умеренной корректировкой формулировок в сторону усложнения или упрощения задач. То есть на предложение студента «Я хочу это сделать так», должен быть единственный возможный отзыв преподавателя: «Делай». Задача – регламентировать деятельность обучающегося в рамках базовых требований и предоставлять ему полную свободу реализации проекта в рамках частных требований.

*Определение исходных данных, совместный с обучающимся анализ задания (темы) и планирование работы над проектом.* Исходные данные для реализации проекта изначально должны быть неполными, при этом надо акцентировать внимание обучающегося на том, что ему придётся самостоятельно «добывать» недостающие данные. Совместный анализ задания (темы) с учётом сформулированных базовых и частных требований позволяет определить последовательность работы над проектом, её ключевые моменты (этапы) и ожидаемые результаты. При этом следует разделять обязательные результаты реализации проекта (например, при курсовом проектировании), исходящие из базовых требований, и частные результаты, исходящие из требований, сформулированных об-

учающимся. Любой учебный проект (за исключением ВКР) выполняется параллельно с другими видами учебной и практической деятельности, в том числе одновременно с освоением других компетенций и учебных дисциплин. Поэтому преподавателю не рекомендуется перетягивать внимание обучающегося исключительно на реализацию «своего» проекта, а планировать реальные сроки выполнения и сдачи проекта с учётом цели и задач рабочей программы дисциплины (курсового проекта), учебного плана и календарного учебного графика образовательной программы.

*Организация и осуществление самостоятельной работы обучающегося над проектом* с должны базироваться на следующих основных принципах СЦО:

- самоорганизация, адаптируемость и самообучаемость, которые в значительной степени определяются личностными и психологическими качествами обучающегося. Самоорганизация, в частности, предполагает возможность изменения алгоритма и структуры личной (учебной) деятельности студента в сторону самостоятельной образовательной деятельности на основе симбиоза постоянного анализа, планирования, контроля своей деятельности и различных личных стимулов и мотивации, в том числе со стороны преподавателя и учебной организации;
- постоянное управление своей деятельностью, взаимодействие с преподавателем, с одноклассниками, с информационной образовательной средой;
- активный поиск, «добыча» данных, знаний, во-первых, путём сёрфинга интернет-источников, изучения учебных и методических пособий, во-вторых, – благодаря личностному и интернет-взаимодействию, обмену данными (знаниями) с одноклассниками и, в-третьих, – на основе взаимодействия с преподавателем.

На этапе самостоятельной работы студента преподавателю также следует учитывать, что обучающийся не всегда соблюдает

поставленные сроки реализации проекта, в том числе из-за недостатка данных или сложности общих и частных задач. При возникновении затруднений в «добыче» данных и нужных знаний, – а такая ситуация на практике возникает постоянно, – преподаватель должен всегда указать обучающемуся источник данных (знаний) или метод их получения. Любая форма отказа во взаимодействии или использование часто практикуемого принципа «ищи, где хочешь» недопустимы, так как это приводит к резкому снижению активности самостоятельной работы и мотивации к «добыче» знаний, в том числе к полному отказу и нежеланию студента работать над проектом. Также преподавателю требуется в рамках аудиторной нагрузки предусматривать и планировать минимум два-четыре часа контактной аудиторной работы для контроля выполнения промежуточных результатов работы, в том числе в форме текущего контроля и корректировки дальнейшей работы над проектом.

*Активное взаимодействие* основано на *управляемости*, которая обеспечивается наличием прямых и обратных связей между преподавателем и студентом, а также точностью и оперативностью реагирования студента на управляющие воздействия (указания) преподавателя, и в полной мере определяется, с одной стороны, авторитетом и опытом преподавателя, с другой – личной готовностью (желанием) и способностью студента критически оценивать и выполнять указания преподавателя. Правильно выстроенные взаимодействия, в том числе побуждающие обучающегося к критическому и творческому мышлению, принятию решений и определённых действий для достижения поставленных целей и задач составляют методологическую основу самостоятельной деятельности студента при реализации проекта и определяют не только образовательную траекторию, но и важные этапы профессионального и личностного развития обучающегося, формирование «мягких» компетенций.

*Практическая реализация проекта* основана на выполнении следующих основных подэтапов: диагностического, прогностического, практического и обобщающего, которые включают все стадии работы над проектом – от построения схемы (алгоритма) работы, критического анализа задачи и данных, обработки данных, поиска и синтеза решений до анализа полученных результатов и подведения общих итогов, оформления выполненной работы. Реализация проекта на каждом этапе однозначно подразумевает использование исследовательского поиска, критического и творческого осмысления начальных предпосылок, промежуточных и итоговых результатов. Как показывает практика, у обучающихся часто возникают затруднения при качественном анализе материалов проекта, исходных данных, возможных решений и формулировании выводов. В таких ситуациях студенты стремятся получить их у преподавателя, осознанно или неосознанно переводя его из роли консультанта (тьютора) в роль источника и добытчика данных. Задача преподавателя – уходить от навязываемой роли источника готовых решений, а только обозначать общие методы и направления их достижения, в частности, путём организации групповых консультаций и обсуждений в аудиторном или дистанционном формате, в том числе возникших проблем применения методологии исследовательского поиска.

*Формирование процедуры, формы и критериев оценки* преподавателем осуществляется на основе регламентных требований в соответствии с фондом оценочных средств. При этом критерии оценки должны иметь конкретные формулировки и показатели, доступные и понятные обучающимся, что позволяет объективно оценивать выполненную работу и сформированные компетенции без возникновения недопонимания и «обид» со стороны студента.

В настоящее время в целом ряде вузов, как правило технических, обязательным критерием оценки проекта является новиз-

на и инновационность [5, с. 61–67]. Однако следует учитывать, что достаточно сложно охватить всех студентов инновационной тематикой, особенно на начальных курсах, но при этом любой проект имеет новизну для обучающегося, даже если подобные проекты уже неоднократно выполнялись. То есть оценка новизны и инновационности проекта должна быть не базовой, а факультативной. В противном случае это неизбежно приведёт к занижению объективной оценки выполнения проекта, к нежелательному сравнению его с инновационными проектами, а также к субъективному ощущению обучающимся ненужности проделанной работы и полученных компетенций, что категорически недопустимо.

*Оценка и защита результатов проектной деятельности* основаны на анализе обучающимся совместно с преподавателем соответствия полученных результатов (К1, К2...Кп – рис. 1) заданным обязательным и частным требованиям к проекту (Т1, Т2, Т3), сформированных компетенций планируемыми. Положительную оценку следует давать любому полученному результату при наличии правильного пути или метода его достижения, более того, следует положительно оценивать неполные или ошибочные результаты, так как при решении задач, особенно сложных, тупиковых путей гораздо больше, чем правильных решений. При этом преподаватель должен донести до обучающегося известную аксиому, что «отсутствие положительного результата – это тоже результат». И даже если в ходе реализации проекта не найдено решение какой-либо частной задачи (за исключением обязательных результатов, например, при курсовом проектировании), это не столь существенно, поскольку важен сам процесс получения необходимых умений, навыков и формирования компетенции в целом.

При оценке результатов проекта следует учитывать, что личная оценка проекта самим обучающимся будет всегда завышена, особенно при реализации индивидуального

проекта, а оценка преподавателя субъективно занижена из-за ожидания «идеального» результата проектной деятельности и освоения компетенций. И преподавателю, и обучающемуся для повышения объективности оценки нужно придерживаться разработанных критериев оценки и уметь критически оценивать и сравнивать как результаты выполнения проектной деятельности, так и сформированные компетенции у разных студентов, в частности, на основе партнёрского взаимодействия и обмена мнениями между преподавателем и обучающимися.

Как показывает практика, 10–30% обучающихся (для проектов с разной степенью сложности) не справляются с реализацией проекта в отведённые сроки, что закономерно приводит к появлению задолженностей. При этом прозрачные критерии и объективная оценка результатов, что парадоксально, обязывают и мотивируют студентов к более активной самостоятельной работе, способствуют ещё более глубокому взаимодействию между студентами и преподавателем, взаимообучению, что весьма существенно для успешного завершения работы над проектом и достижения заданных требований. Принципиально важна и личная мотивация обучающегося для достижения профессиональных результатов, переход от субъективного ощущения «у меня ничего не получается» к «я могу решить, я смог найти решение, я справился с поставленной проблемой, задачей».

### Обсуждение

Разработанная на принципах СЦО методология реализации проектной деятельности достаточно близка к системе «перевёрнутого» обучения, которая, в частности, предполагает существенное увеличение объёма самостоятельной работы студентов и организацию процесса обучения с опорой на активность познающего субъекта, выстраивание взаимоотношений с педагогом и другими обучающимися, взаимодействие учащихся между собой [17]. Апробация раз-



рабочей методологии при преподавании ряда дисциплин показала достаточно контрастные результаты – от высокой активности, участия обучающихся в образовательном процессе и явных успехов в проектной деятельности до значительного снижения уровня взаимодействия обучающегося с преподавателем и отсутствия самостоятельности при решении проектных задач. Действительно, при организации СЦО следует учитывать, что слишком высокий уровень самостоятельности в «добыче» знаний, в частности, при недостаточности базовых компетенций у обучающихся, ограниченности источников знаний интернет-ресурсами может привести к снижению эффективности обучения, уровня реализации проектов и освоения учебных курсов [1; 12; 15]. Объём самостоятельной работы обучающихся, в том числе при работе с проектом, не должен превышать определённые границы: выход за нижнюю границу снижает уровень самостоятельности студентов, выход за верхнюю границу приводит к появлению незавершённых проектов, задолженностей, снижает мотивацию к самостоятельной работе, обучению из-за недостаточного образовательного опыта, но в определённых условиях может и увеличивать уровень взаимодействия и коммуникаций обучающихся для завершения работы над проектом.

Следует отметить, что в рамках трёхзвенной системы «преподаватель – студент – преподаватель» активное взаимодействие обучающегося с преподавателем в ходе проектной деятельности ограничено объёмом аудиторной нагрузки, которая явно не предполагает необходимого времени взаимодействия со студентом и управления его самостоятельной работой, в том числе в ходе реализации проекта, из-за несовершенства нормативных документов, регламентирующих преподавательскую деятельность (содержание индивидуального плана преподавателя, учебного плана). Соответственно, реализация системы студентоцентрированного обучения в рамках учебного плана

требует определения необходимого баланса между групповой аудиторной нагрузкой преподавателя и индивидуальной работой со студентами, между получением обучающимися фундаментальных, базовых знаний при взаимодействии с преподавателем и «добычей» знаний в ходе самостоятельной работы студента.

Разработанная методология также тесно пересекается с системой организации индивидуальной образовательной траектории обучающихся, основанной, в частности, на реализации проектной деятельности, принципов саморазвития, рефлексии, формирования у обучающегося образовательных запросов [2; 15]. Однако указанная система ограничивает выполнение проектов рамками отдельных учебных курсов, например, «Основы проектной деятельности». В то же время разработанная методология предполагает использование проектной деятельности при изучении любых дисциплин учебного плана – и базовых, и обязательных, и вариативных, а также в ходе практик и исследовательской деятельности, что позволяет реализовывать СЦО и проектную деятельность в течение всего времени освоения образовательной программы.

### Заключение

Реализация проектной деятельности, её внедрение в образовательные программы всех уровней и направлений подготовки, её использование при изучении различных обязательных и вариативных дисциплин, выстраивании индивидуальной образовательной траектории обучающихся является одним из инструментов для обеспечения постепенного перехода образовательных учреждений к системе СЦО. Разработанная трёхзвенная система «преподаватель – студент – преподаватель» и методика реализации проектной деятельности с учётом базовых принципов СЦО позволяют в значительной степени использовать элементы и принципы студентоцентрированного обучения в образовательной организации, в

частности, при осуществлении проектной деятельности. Она позволяет выстроить и использовать систему уровневой критериальной оценки деятельности обучающихся в соответствии с принципами СЦО. При этом одним из основных критериев оценки является важность и необходимость проделанной обучающимся работы над проектом, то есть приоритет образовательного результата над результатами реализации какого-либо конкретного проекта. Трёхзвенная система позволяет организовать управляемое взаимодействие преподавателя с обучающимися, основанное на партнёрском взаимодействии и обмене мнениями, учёте опыта студента на всех стадиях работы, на сознательной активизации его поисковой деятельности – «добычи» данных, знаний, на личной критической оценке студентом результатов проекта. Тем самым достигаются базовые цели развития критического и системного мышления студентов, индивидуализации образовательной подготовки и освоения компетенций, формирования у обучающихся высокой готовности к дальнейшей профессиональной деятельности.

### Литература

1. *Кисель О.В., Дубских А.И., Бутова А.В.* Трудности применения студентоцентрированного подхода в российском высшем образовании // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 8-9. С. 95–103. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-95-103>
2. *Данейкин Ю.В., Калинская О.Е., Федотова Н.Г.* Проектный подход к внедрению индивидуальной образовательной траектории в современном вузе // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 8-9. С. 104–116. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-104-116>
3. *Кудинова О.С., Скульмовская А.Г.* Проектная деятельность в вузе как основа инноваций // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27928> (дата обращения: 15.02.2022).
4. *Prince M., Felder R.* Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases // Journal of Engineering Education. 2006. No. 2(95). DOI: <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2006.tb00884.x>
5. Проектное обучение. Практики внедрения в университетах / Под ред. Л.А. Евстратовой, Н.В. Исаевой, О.В. Лешукова. М.: Открытый университет Сколково, 2018. 149 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-1916-5
6. *Сенашенко В.С.* Уровни сопряжения системы высшего образования и сферы труда // Высшее образование в России. 2018. № 3 (27). С. 38–47. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1312> (дата обращения: 15.02.2022).
7. *Зиятдинова Ю.Н., Сангер Ф.А.* Проектное обучение для подготовки инженера XXI века // Высшее образование в России. 2015. № 3. С. 92–97. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/150> (дата обращения: 15.02.2022).
8. *Savin-Baden M.* Challenging Models and Perspectives of Problem-Based Learning // Management of Change. Leiden, The Netherlands: Brill. Sense, 2007. DOI: [https://doi.org/10.1163/9789087900922\\_003](https://doi.org/10.1163/9789087900922_003)
9. *Шкунова А.А., Плешанов К.А.* Организация проектной деятельности студентов в вузе: результаты научного исследования и перспективы развития // Вестник Мининского университета. 2017. № 4. DOI: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2017-4-4>
10. *Easter B., Evans B.* Student Views of Class Projects as Learning Experiences // SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education. 2014. Vol. 29. Issue 2. P. 25–42. DOI: <https://doi.org/10.1080/1937156X.2014.11949719>
11. *Retna K.S.* Insights from the use of Gardner's notions of Mindset: Group work // Journal of Further and Higher Education. 2015. Vol. 39. Issue 2. P. 180–204. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2013.817003>
12. *Moust J.H.C., Berkel H.J.M.V., Schmidt H.G.* (2005). Signs of Erosion: Reflections on Three Decades of Problem-based Learning at Maastricht University // Higher Education. 2005. Vol. 50. P. 665–683. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6371-z>
13. *Хамидулин В.С.* Модернизация модели проектно-ориентированного обучения в вузе // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 1. С. 135–149. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-1-135-149>
14. *Соснин Н.В.* О проблеме трансляции компетенций в содержание обучения // Высшее об-

- разование в России. 2014. № 12. С. 64–71. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/82/32> (дата обращения: 15.02.2022).
15. Attard A., Di Iorio E., Geven K., Santa R. Student-Centred Learning. Toolkit for students, staff and higher education institutions. European students' union. Brussels, 2010. URL: <https://www.esu-online.org/?publication=student-centred-learning-toolkit-students-staff-higher-education-institutions> (дата обращения: 15.02.2022).
16. Воронов В.В. Методы обучения в высшей школе в рамках студентоцентрированного подхода // Педагогическое образование и наука. 2019. № 4. С. 27–31. URL: <https://www.pnzgu.ru/files/pnzgu.ru/news/2020/yanvar/16/zhurnal4.pdf> (дата обращения: 15.02.2022).
17. Гнутова И.И. От «перевернутого класса» к «перевернутому обучению»: эволюция концепции и её философские основания // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 3. С. 86–95. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-86-95>

Статья поступила в редакцию 07.04.21

После доработки 09.06.21

Принята к публикации 07.02.22

### References

- Kisel, O.V., Dubskikh, A.I., Butova, A.V. (2020). Difficulties in Applying a Student-Centered Approach in Modern Russian Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 8-9, pp. 95-103, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-95-103> (In Russ., abstract in Eng.).
- Daneykin, Yu.V., Kalpinskaya, O.E., Fedotova, N.G. (2020). Project Approach to the Implementation of Individual Educational Paths in Modern University. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 8-9, pp. 104-116, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-104-116> (In Russ., abstract in Eng.).
- Kudinova, O.S., Skulmovskaya, L.G. (2018). Project Activities in the University as the Basis of Innovation. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*. No. 4. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27928> (accessed 15.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
- Prince, M., Felder, R. (2006). Inductive Teaching and Learning Methods: Definitions, Comparisons, and Research Bases. *Journal of Engineering Education*. No. 2(95), doi: <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2006.tb00884.x>
- Evstratova, L.A., Isaeva, N.V., Leshukova, O.V. (Eds.). (2018). *Proektnoe obuchenie. Praktiki vnedreniya v universitetakh* [Project Training. Implementation Practices at Universities]. Moscow: Skolkovo Open University, doi: 10.17323/978-5-7598-1916-5 (In Russ.).
- Senashenko, V.S. (2018). Conjugation Levels Between Higher Education and Labour Sphere. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 3, pp. 38-47. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1312> (accessed 15.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
- Ziyatdinova, Yu.N., Sanger, F.A. (2015). Project Based Learning for Creating the 21st Century Engineer. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3, pp. 92-97. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/150> (accessed 15.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
- Savin-Baden, M. (2007). Challenging Models and Perspectives of Problem-Based Learning. In: *Management of Change*. Leiden, The Netherlands: Brill. Sense, doi: [https://doi.org/10.1163/9789087900922\\_003](https://doi.org/10.1163/9789087900922_003)
- Shkunova, A., Pleshanov, K. (2017). The Organization of the Project Activities of University Students: The Results of the Scientific Research and Development Prospects. *Vestnik Mininskogo universiteta = Vestnik of Minin University*. No. 4, doi: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2017-4-4> (In Russ., abstract in Eng.).

10. Easter, B.A., Evans, B. (2014). Student Views of Class Projects as Learning Experiences. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*. Vol. 29, issue 2, pp. 25-42, doi: <https://doi.org/10.1080/1937156X.2014.11949719>
11. Retna, K.S. (2015). Insights from the Use of Gardner's Notions of Mindset: Group Work. *Journal of Further and Higher Education*. Vol. 39, issue 2, pp. 180-204, doi: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2013.817003>
12. Moust, J.H.C., Berkel, H.J.M.V., Schmidt, H.G. (2005). Signs of Erosion: Reflections on Three Decades of Problem-Based Learning at Maastricht University. *Higher Education*. Vol. 50, pp. 665-683, doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6371-z>
13. Khamidulin, V.S. (2020). Development of a Model of Project-Based Learning. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 1, pp. 135-149, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-1-135-149> (In Russ., abstract in Eng.).
14. Sosnin, N.V. (2014). How to Transfer Competencies into the Learning Content. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12, pp. 64-71. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/82/32> (accessed 15.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
15. Attard, A., Di Iorio, E., Geven, K., Santa, R. (2010). *Student-Centred Learning. Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions*. European Students' Union. Brussels. Available at: <https://www.esu-online.org/?publication=student-centred-learning-toolkit-students-staff-higher-education-institutions> (accessed 15.02.2022).
16. Voronov, V.V. (2019) The Teaching Methods in Higher Education Within a Student-Centered Approach. *Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka = Pedagogical Education and Science*. No. 4, pp. 27-31. Available at: <https://www.pnzgu.ru/files/pnzgu.ru/news/2020/yanvar/16/zhurnal4.pdf> (accessed 15.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
17. Gnutova, I.I. (2020). From Flipped Classroom to Flipped Learning: Evolution of the Concept and Its Philosophical Foundations. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 5, pp. 86-95, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-86-95> (In Russ., abstract in Eng.).

*The paper was submitted 07.04.21*  
*Received after reworking 09.06.21*  
*Accepted for publication 07.02.22*

## Факторы и условия формирования образовательного хаба по реализации международных образовательных программ в Узбекистане

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-152-168

Ибрагимова Найля Мурадовна – PhD, руководитель проекта, ORCID: 0000-0001-7138-146X, Researcher ID: S-9030-2018, [nelibragimova@gmail.com](mailto:nelibragimova@gmail.com)

Вахабова Дилфуза Хаитваевна – ст. научный сотрудник, ORCID: 0000-0001-7775-110X, Researcher ID: T-1482-2018, [172dilfuza@gmail.com](mailto:172dilfuza@gmail.com)

Институт прогнозирования и макроэкономических исследований, Ташкент, Узбекистан  
Адрес: 100011, Узбекистан, г. Ташкент, ул. Навои, 30

*Аннотация.* В ответ на требования глобализации многие страны сфокусировали свои усилия на проведении политики создания международных и региональных образовательных центров, процессах трансформации своих систем высшего образования, активизации их международной деятельности, расширению совместных программ университетов как инструментов повышения их конкурентоспособности.

*Цель* данного исследования заключается в изучении факторов конкурентоспособности в формировании образовательного хаба, в определении приоритетных мер по стимулированию процессов интеграции международных образовательных программ и расширению международной деятельности университетов в Узбекистане.

В качестве *эмпирической базы* использовались результаты исследований зарубежных стран, успешно достигших своих целей по формированию регионального образовательного хаба, а также открытые данные о ведущих вузах стран Центральной Азии и позициях Узбекистана в международных рейтингах по отдельным факторам привлекательности для иностранных студентов.

*Методическая основа* исследования – сопоставительный и системный анализ, кейс-метод, контент-анализ веб-сайтов ведущих вузов стран Центральной Азии, экспертная оценка. Рассмотрены теоретико-методологические основы и факторы, влияющие на конкурентоспособность образовательной деятельности вуза в условиях глобализации и модернизации высшего образования.

Опираясь на сопоставительный анализ существенного массива академических и аналитических материалов по определению факторов спроса и предложения (*push-pull factors*), реализованных стратегий трансформации университетов в группе динамично развиваю-



щихся стран, авторы дают оценку факторов конкурентоспособности создания международных и региональных образовательных центров высшего образования в условиях Узбекистана, а также рекомендации по организационным, экономическим, институциональным механизмам преобразования системы высшего образования республики в хаб по реализации международных образовательных программ в Центральной Азии.

**Ключевые слова:** образовательный хаб, трансформация вузов, факторы конкурентоспособности, международные образовательные программы, концепция развития высшего образования

**Для цитирования:** Ибрагимова Н.М., Вахабова Д.Х. Факторы и условия формирования образовательного хаба по реализации международных образовательных программ в Узбекистане // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 3. С. 152–168. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-152-168

## Conditions for the Formation of an Educational Hub for the Implementation of International Educational Programs in Uzbekistan

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-152-168

*Naylya M. Ibragimova* – PhD, Head of Project, ORCID: 0000-0001-7138-146X, Researcher ID: S-9030-2018, nelibragimova@gmail.com

*Dilfuza Kh. Vakhabova* – Senior Researcher, ORCID: 0000-0001-7775-110X, Researcher ID: T-1482-2018, 172dilfuza@gmail.com

Institute of Forecasting and Macroeconomic Research, Tashkent, Uzbekistan

Address: 30, Navoiy str., Tashkent, 100011, Uzbekistan

**Abstract.** In response to the demands of globalization, many countries have focused their efforts on pursuing a policy to create international and regional educational centers, transform their higher education systems, enhance their international activities, and expand joint programs of universities as tools to increase their competitiveness.

The *purpose* of this article is to study the factors affecting competitiveness in the formation of an educational hub, basing on the world experience in educational hubs creation in the context of higher education institutions globalization and to identify the priority measures to stimulate the integration of international educational programs and expand the universities' international activities in Uzbekistan.

As an *empirical base*, we used the results of the studies of foreign countries that successfully achieved their goals of forming regional educational hubs, as well as open data on the leading universities in the Central Asia and Uzbekistan's positions in international rankings on the attractiveness for foreign students.

The *methodological basis* of the research is comparative and systematic analysis, case method, content analysis of websites of leading universities in Central Asia, expert assessment. The theoretical and methodological foundations and factors affecting the competitiveness of the educational activities of the university in the context of globalization and modernization of higher education are considered.

Based on the comparative analysis of a significant array of academic and analytical materials to determine the factors of supply and demand (push-pull factors), implemented strategies for the transformation of universities in a group of dynamically developing countries, the authors provide an assessment factors affecting the competitiveness while creating international and regional educational centers of higher education in Uzbekistan, as well as give recommendations on organizational, economic, institutional mechanisms for transforming the higher education system of the republic into a hub for the implementation of international educational programs in the Central Asia.

**Keywords:** educational hub, transformation of universities, factors affecting competitiveness, international educational programs, concept of higher education development

**Cite as:** Ibragimova, N.M., Vakhabova, D.Kh. (2022). Conditions for the Formation of an Educational Hub for the Implementation of International Educational Programs in Uzbekistan. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 3, pp. 152-168, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-152-168 (In Russ., abstract in Eng.).

### Введение

Мировой опыт показывает, что конечным результатом процесса формирования и создания образовательных хабов становится повышение конкурентоспособности и усиление региональной интеграции вузов как фактора экономического и социального развития. Так, начиная с 1990-х гг. власти Сингапура, Тайваня и других стран Юго-Восточной Азии проводят политику трансформации государственных и частных образовательных учреждений системы высшего образования за счёт расширения международной деятельности и инициирования вузами совместных международных образовательных программ университетов [1; 2].

В глобальном пространстве расширение международных университетских программ не только является признанным инструментом повышения конкурентоспособности учреждений системы высшего образования и, как следствие, качества образования национальных/региональных систем образования, но и играет фундаментальную роль в реструктуризации экономики на основе создания благоприятной среды: привлечения «лучших университетов» и всемирно признанных талантливых учёных-преподавателей, формирования выгодных региональных связей и интеграции в международную экономику.

*Международный образовательный хаб* может быть создан на уровне города, страны

или региона, в которых действует большое количество образовательных учреждений, участвующих в трансграничном образовании на основе программ сотрудничества между международными и местными университетами и обеспечивающих высококачественное и широко признанное образование как для иностранных, так и для местных учащихся по различным направлениям.

В более широком смысле под образовательным хабом понимается определённая страна, стремящаяся позиционировать себя как центр по созданию целого комплекса образовательных учреждений и обеспечению их сотрудничества с научно-исследовательскими институтами, технологическими компаниями ради осуществления стратегических целей – создания трансграничного образования и внедрения инноваций для построения экономики, основанной на знаниях (knowledge-based economy) [3]. Во всём мире есть всего несколько стран, которые серьёзно пытаются развиваться как центры образования. К ним относятся Гонконг, Сингапур, Малайзия, Объединённые Арабские Эмираты, Катар и Ботсвана. Основные характеристики шести нынешних образовательных центров показывают, что различные цели побуждают страны развивать и позиционировать себя как образовательный центр, включая получение дохода, создание инструмента мягкой силы, модернизация

внутреннего сектора высшего образования, повышение экономической конкурентоспособности, приток квалифицированной рабочей силы и, что наиболее важно, переход к экономике, основанной на знаниях.

Узбекистан также имеет потенциал и может рассчитывать на привлечение в свои вузы студентов прежде всего из стран Центральной и Юго-Восточной Азии, ближнего зарубежья. В Концепции развития системы высшего образования Республики Узбекистан до 2030 г. предусматривается преобразование системы высшего образования Республики Узбекистан в *хаб по реализации международных образовательных программ* в Центральной Азии<sup>1</sup>.

*Цель* данного исследования заключается в изучении факторов конкурентоспособности в формировании образовательного хаба, с опорой на мировой опыт создания образовательных хабов в условиях глобализации учреждений высшего образования, и в определении приоритетных мер по стимулированию процессов интеграции международных образовательных программ и расширения международной деятельности университетов в Узбекистане<sup>2</sup>.

Намечаемые реформы местных университетов и внедрение комплекса международных университетских программ в республике, расширение международной деятельности также нацелены на достижение долгосрочных целей развития, таких как:

- создание возможностей для конкуренции и взаимодействия между иностранными

ми поставщиками образовательных услуг и местными высшими учебными заведениями;

- превращение Узбекистана в «глобальный центр знаний» по производству, инновациям и взаимосвязям между университетами и промышленностью;

- диверсификация рынка труда, создание благоприятной среды для профессионалов и посещения программ поствузовского образования, мастер-классов, краткосрочных курсов повышения квалификации т.д.;

- улучшение позиций вузов Центральной Азии и Узбекистана в мировом рейтинге университетов Quacquarelli Symonds и вхождение в рейтинги Financial Times, Times Higher Education в отдельных дисциплинарных областях, прежде всего STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics).

Для достижения поставленной цели изучены стратегии формирования международных образовательных центров в рамках развития трансграничного образования, определены основные условия и факторы развития вузов в образовательных центрах, прежде всего условия повышения экономической конкурентоспособности и модернизации внутреннего сектора высшего образования, которые послужат ускорению процессов формирования квалифицированной рабочей силы и перехода к инновационной экономике.

Опираясь на результаты и подходы, использованные в предыдущих исследованиях (раздел 2), а также на тенденции развития высшего образования (раздел 3), авторы провели сравнительный анализ факторов конкурентоспособности при создании хаба высшего образования в Центральной Азии и в Узбекистане (раздел 4), предложены рекомендации по механизмам стимулирования создания образовательного хаба в республике (раздел 5).

### Обзор литературы

В сфере международного высшего образования развитие образовательных центров в Азии демонстрирует явный отход от тра-

<sup>1</sup> Указ Президента Республики Узбекистан №УП-5847 от 08.10.2019 г. URL: <https://lex.uz/ru/docs/4545887> (дата обращения: 07.12.2021).

<sup>2</sup> Концепция развития системы высшего образования Республики Узбекистан до 2030 г. предусматривает преобразование системы высшего образования Республики Узбекистан в *хаб по реализации международных образовательных программ* в Центральной Азии. Указ Президента Республики Узбекистан №УП-5847 от 08.10.2019 г. URL: <https://lex.uz/ru/docs/4545887> (дата обращения: 07.12.2021).

диционных мировых экспортёров образовательных услуг. В то время как Соединённое Королевство и Австралия в основном развивают трансграничное высшее образование для извлечения прибыли, Малайзия, Сингапур и Гонконг ставят более комплексные цели, такие как развитие инноваций и профессионалов, наращивание образовательного потенциала и мягкое геополитическое влияние [1; 4–6]. Эти дополнительные цели не исключают коммерциализации отрасли высшего образования, но они сигнализируют о более широкой повестке по использованию высшего образования как для реализации целей повышения конкурентоспособности образовательных услуг [7], так и для налаживания инновационного сотрудничества. В то же время авторы выделяют как международные, так и региональные образовательные центры, отмечая, что они могут быть одновременно и международными, и региональными центрами и, несмотря на эти различия, использовать образование, обучение, исследования и распространение образовательных стандартов и норм для осуществления геополитического влияния в целевых сферах.

Для повышения конкурентоспособности и эффективности своих университетских систем правительство Китая основное внимание уделяло стратегиям реструктуризации университетов в контексте глобального рынка [8; 9]. Также концепция университета третьего поколения (3GUs) была раскрыта в публикациях Виссема [10], который и трактует Университет 3.0 не как инструмент обслуживания социальных запросов, а как способ решения внутренних задач самого университета в новых условиях: в основе трансформации университетов находятся не только внешние (требования инновационной экономики), но и внутренние факторы (конкурентная борьба за источники финансирования, квалифицированных преподавателей, талантливых студентов). В вопросах экспорта высшего образования Гонконг, несмотря на свои огромные преимущества, также

сталкивается с рядом внутренних препятствий и недостатков, таких как неадекватная инфраструктура [11].

В сравнительном исследовании Малайзии, Сингапура, Китая и Южной Кореи [12] показано, что стремление стать центром образования было сильнейшим стимулом для азиатских правительств для создания международных филиалов вузов (international branch campuses, IBCs). На основе изучения проводимой национальной политики и нормативно-правовой базы этих стран (механизмов обеспечения качества и подходов к внешней проверке в международных филиалах, процедур аккредитации в стране происхождения и норм международной аккредитации) сделан вывод о том, что во всех четырёх странах использована инклюзивная модель обеспечения *внутреннего качества*, однако подходы к внешнему обеспечению качества международных филиалов весьма разнообразны. При этом в Южной Корее и Сингапуре *регулирование* международных филиалов вузов было более *либеральным* и ставило целью обеспечение *минимальной гарантии качества* (в основном со стороны зарубежных вузов), тогда как в Малайзии и Китае оно было также либеральным, но имело *более ограничительный характер регулирования* (за счёт использования более сильных *национальных механизмов контроля качества* международных филиалов).

Сравнение реформы высшего образования в Южной Корее и Германии [13] по результатам двух последних проектов реформирования университетов – корейского проекта (Brain Korea 21) и Инициативы совершенствования немецких университетов (German Universities Excellence Initiative) – показало существенные различия с точки зрения платы за обучение, доли частных университетов и национальных особенностей рейтинга. В то время как корейский проект характеризуется относительно высоким уровнем контроля (ежегодно) и может рассматриваться в основном как программа развития человеческих ресурсов с чётко

определёнными стратегическими целями, для немецкого проекта цель проекта определена более расплывчато и на более длительный временной горизонт и лежит в основном в области наращивания исследовательского потенциала.

Изучение опыта Сингапура [4] по открытию своей территории для программ и новых форм образовательных практик иностранных университетов показало, что в конце 1990-х – начале 2000-х гг. ему удалось реализовать цели политики по углублению официальных институциональных связей со множеством иностранных (в основном западных) университетов. Подавляющее большинство связей между Сингапуром и иностранными университетами были сосредоточены на очень узких дисциплинарных направлениях бакалавриата и магистратуры, особенно в отношении многих совместных программ и программ двойных дипломов, которые объединяют местные и зарубежные университеты.

Как показывает практика, необходимо выстраивать образовательные процессы по дисциплинарным направлениям, способствующим трудоустройству выпускников на высокотехнологичные рабочие места, отвечающие следующим критериям: наличие у персонала качественного образования и высокой квалификации, использование передовых технологий, высокая экономическая эффективность производства (производительность труда), высокая заработная плата сотрудников, значительная стоимость создания нового рабочего места [14]. По методике ОЭСР, в качестве высокотехнологичных отраслей промышленности, для которых характерно наиболее высокое значение наукоёмкости, выделяются авиакосмическая, электронная и фармацевтическая промышленность<sup>3</sup>. Отметим, что в структуре обрабатывающей промышленности Узбеки-

стана удельный вес высокотехнологичных отраслей составляет 2,7%, средне-высокотехнологичных – 19,5%<sup>4</sup>.

Инструменты и условия повышения конкурентоспособности изучены многими авторами. В частности, по результатам одного из исследований [15] показано, что образовательная конкурентоспособность определяется такими факторами, как тщательное формирование портфеля учебных курсов, внедрение системы мониторинга образовательной деятельности, интеграция вузов, совершенствование стратегического финансового менеджмента, маркетинга образовательных услуг и т.д. На развитие образования влияют экономические, социальные и политические факторы, такие как доступ, равенство, финансирование, управление, приватизация, обеспечение качества, актуальность и смещение бремени финансирования для отдельных учащихся [16]. Предыдущие исследования на примере девяти международных школ в Объединённых Арабских Эмиратах [17] показали, что на выбор университетов влияют рекомендации и обратная связь от обучающихся студентов на уровне личных взаимоотношений, формирующих образ и имидж международных филиалов по всему миру. Результаты множества исследований стратегической коммуникации в трёх южно-нидерландских (фламандских) университетах на основе подхода case study [18] в основном указывают на схожесть маркетинговых каналов связи для широкой аудитории и высокий уровень дифференциации для маркетинговых каналов связи, ориентированных на конкретные заинтересованные стороны.

Модель выбора студентами учебных заведений, основанная в первую очередь на факторах спроса («push»), которые применимы к международным филиалам в Малайзии [19], показала, что успех того или иного университета в значительной степени зависит

<sup>3</sup> Uzbekistan newline. URL: <https://newlineuz.com/ru/article/844848/> (дата обращения: 08.12.2021).

<sup>4</sup> UzDaily. 20.09.2021. URL: <http://uzdaily.uz/ru/post/63734> (дата обращения: 08.12.2021).



от стоимости жизни в стране, характеристик общей страновой привлекательности, комфортности среды и удобства расположения для студентов, а к комбинированным факторам спроса и предложения отнесены: академическая репутация, престиж диплома, низкая плата за обучение по сравнению с отечественным учебным заведением, низкая стоимость жизни, безопасность страны для учёбы, схожесть систем образования, а также культурная близость. Основываясь на модели факторов спроса и предложения ("push-pull" model), влияющих на выбор вузов иностранными студентами в новых формирующихся образовательных центрах Малайзии, другое исследование [20] в числе важных мотивирующих факторов выбора студентами места назначения, помимо качества и ценности отдельных учебных заведений, называет «притягивающие» черты имиджа Малайзии, такие как сравнительно низкая стоимость обучения, жизни, безопасность страны для жизни, стабильное правительство, близость к культуре и религии, свобода от дискриминации. Учёт этих факторов позволяет разрабатывать эффективные рекламные и маркетинговые стратегии с целью привлечения большего числа иностранных студентов.

Результаты исследования государственных органов управления высшего образования в США [21] внесли вклад в разработку концептуальной основы государственной политики развития высшего образования в Соединённых Штатах, опираясь на теоретические подходы взаимодействия (принципал – агент).

Применяя анализ заинтересованных сторон к исследованию процессов интернационализации в Литве [22], авторы обнаружили, что преимущества интернационализации намного перевешивают угрозы и недостатки. В частности, она способствует культурной интеграции и гармонии, улучшает качество образования и исследований, а также улучшает репутацию страны и учреждений на международном уровне.

В рамках концепции предпринимательского университета результативность комплексных мер по трансформации традиционного университета в предпринимательский университет в значительной степени зависит от многих факторов: уровня социально-экономического развития страны, уровня финансирования системы высшего образования, менталитета научно-педагогической общественности, характера рыночных преобразований и их социальной направленности, развитости социального партнёрства высшей школы и рынка труда, международного сотрудничества и др. [23].

Таким образом, в качестве ключевых факторов конкурентоспособности в отношении международных образовательных центров определены: улучшение позиций страны в международных рейтингах высшего образования и развитость её инфраструктуры, либерализация регулирования деятельности частных университетов, переход к международным стандартам и международной сертификации, финансирование и привлечение талантливых преподавателей и студентов посредством улучшения маркетинговой деятельности в сфере оказания образовательных услуг, повышение качества услуг высшего образования на базе механизмов стратегического управления, доступности стоимости обучения и общей привлекательности страны.

### **Текущие тенденции в развитии высшего образования в Узбекистане**

*Экономическая значимость* сектора высшего образования Республики Узбекистан определяется высокой долей высшего образования (54%) в общем объёме образовательных услуг (Рис. 1).

Стоит отметить, что услуги образования обладают высоким *потенциалом создания добавленной стоимости* (так, добавленная стоимость услуг образования в сфере услуг достигает 15%, в то время как в общем объёме услуг доля образования составляет только 5%) (Рис. 2).

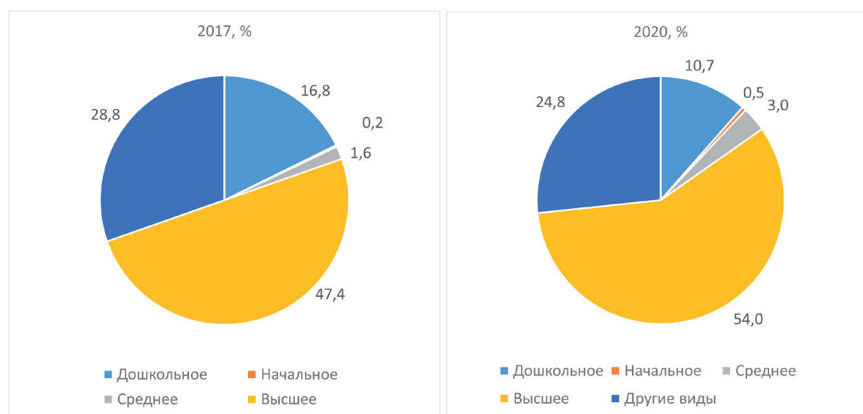


Рис. 1. Изменение структуры образовательных услуг в 2017-2020 гг., %  
Fig. 1. Change in the structure of educational services in 2017-2020 гг., per cent

Источник: Данные Госкомитета по статистике РУз.

Source: Data of the State Committee of the Republic of Uzbekistan on statistics

Кроме того, «большое количество иностранных студентов очень выгодно для страны, так как, отучившись у нас, эти студенты вернутся к себе на родину и будут проводниками Узбекистана у себя в стране. Это будущие экономические и политические связи, что очень выгодно для имиджа и потенциала развития страны»<sup>5</sup>.

Социальная значимость сектора высшего образования определяется его ролью в формировании человеческого капитала, подготовке высококвалифицированных кадров для рынка труда и повышении уровня жизни населения.

Создание в Республике Узбекистан образовательного хаба по реализации международных образовательных программ будет способствовать решению поставленных задач развития инновационной и высокотехнологической экономики и повышения благосостояния населения.

Анализ тенденций развития высшего образования Республики Узбекистан показал, что охват молодёжи высшим образованием

был намного ниже (9%), чем в странах со сходным уровнем развития (Рис. 3). Если в 2016 г. количество вузов составляло 70, а численность студентов – 268,3 тыс. чел., то к 2020 г. охват составил 22% (т.е. прирост доли высшего образования в общем объёме образовательных услуг составляет 7 пп., или дополнительно 303,2 тыс. студентов).

Стремлением сделать качественное образование доступным для узбекских студентов вызваны последние инициативы правительства, направленные на привлечение зарубежных вузов в Узбекистан. Сегодня в 131 вузе в Республике Узбекистан функционируют 22 филиала зарубежных вузов (Рис. 4), в которых обучаются 571,5 тыс. студентов.

В то же время в 2017 г. 33159 студентов<sup>6</sup> из Узбекистана обучались за рубежом с коэффициентом мобильности 11,8% (соотношение числа исходящих студентов к общему количеству внутренних студентов). Низкий охват высшим образованием в стране вынуждал молодое поколение искать возможности обучения за границей, т.е. сработала

<sup>5</sup> За 10 лет Узбекистан должен стать образовательным хабом Центральной Азии // Газета.uz. 2018. 18 сентября. <https://www.gazeta.uz/ru/2018/09/18/education/> (дата обращения: 08.12.2021).

<sup>6</sup> Из них 19893 студента (60%) обучались в России, 3768 (11,4%) – в Казахстане, 2022 (6,1%) – на Украине, 1074 (3,2%) – в Южной Корее и 1025 (3,1%) – в Латвии.



Рис. 2. Доля видов услуг в общем объёме услуг и их доля в формировании валовой добавленной стоимости сферы услуг

Fig. 2. Share of types of services in the total volume of services and their share in the formation of the gross added value of the services sector

Источник: Расчёты авторов на основе данных государственного комитета по статистике и бюллетень «Национальные счета Республики Узбекистан 2016-2019 (Ташкент-2021)»

Source: The authors' estimates based on the State Committee of the Republic of Uzbekistan on statistics data 2016-2019 (Tashkent-2021)



Рис. 3. Рост показателя охвата молодёжи высшим образованием с 2017 по 2020 гг. в странах СНГ, %

Fig. 3. The growth of the youth involvement in higher education since 2017 till 2020 in CIS countries, per cent

Источник: Данные Госкомитета по статистике РУз. URL: <http://data.uis.unesco.org/>

Source: Data of the State Committee of the Republic of Uzbekistan on statistics



Рис. 4. Рост количества вузов, в том числе зарубежных, в Республике Узбекистан за 2016-2021 гг.

Fig. 4. The growth of the number of universities including foreign in Uzbekistan from 2016 to 2021

Источник: Данные Госкомитета по статистике РУз

Source: Data of the State Committee of the Republic of Uzbekistan on statistics

экономика дефицита. Кроме того, снижение качества образования сделало самым главным приоритетом образования получение диплома<sup>7</sup>.

Для обеспечения правовой базы привлечения частного сектора в сферу высшего образования было принято Постановление Кабинета Министров Республики Узбекистан «О совершенствовании порядка лицензирования деятельности в сфере оказания негосударственных образовательных услуг». В Постановлении утверждён порядок оказания негосударственных образовательных услуг, главным требованием которого является организация образовательно-воспитательного процесса в соответствии с государственными образовательными стандартами (государственными требованиями), учебными программами и учебными планами<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Зафару Х. Массификация высшего образования в Узбекистане // DGP Research & Consulting. URL: <https://dgp.uz/publications/massifikatsiya-vysshego-obrazovaniya-v-uzbekistane/> (дата обращения: 08.12.2021).

<sup>8</sup> № ПКМ-241 от 27 марта 2018 года. URL: <https://lex.uz/ru/docs/3601227> (дата обращения: 08.12.2021).

Для дальнейшего улучшения качества высшего образования в Узбекистане, повышения его конкурентоспособности также приняты:

– Постановление Кабинета Министров Республики Узбекистан «Об утверждении положения о порядке организации образовательной деятельности на основе совместных образовательных программ высших учебных заведений Республики Узбекистан и зарубежных партнёров»<sup>9</sup>;

– Закон Республики Узбекистан «О лицензировании, разрешительных и уведомительных процедурах»<sup>10</sup>, где уполномоченным органом, выдающим лицензию в сфере оказания негосударственных услуг высшего образования, определена Государственная инспекция по надзору за качеством образования.

В результате проведённых масштабных реформ в системе высшего образования за

<sup>9</sup> № ПКМ-421 от 6 июля 2021 года. URL: <https://www.lex.uz/docs/5500716> <https://www.lex.uz/docs/5500716> (дата обращения: 08.12.2021).

<sup>10</sup> № ЗРУ-701 от 14 июля 2021 года. URL: <https://www.lex.uz/docs/5511900> (дата обращения: 08.12.2021).

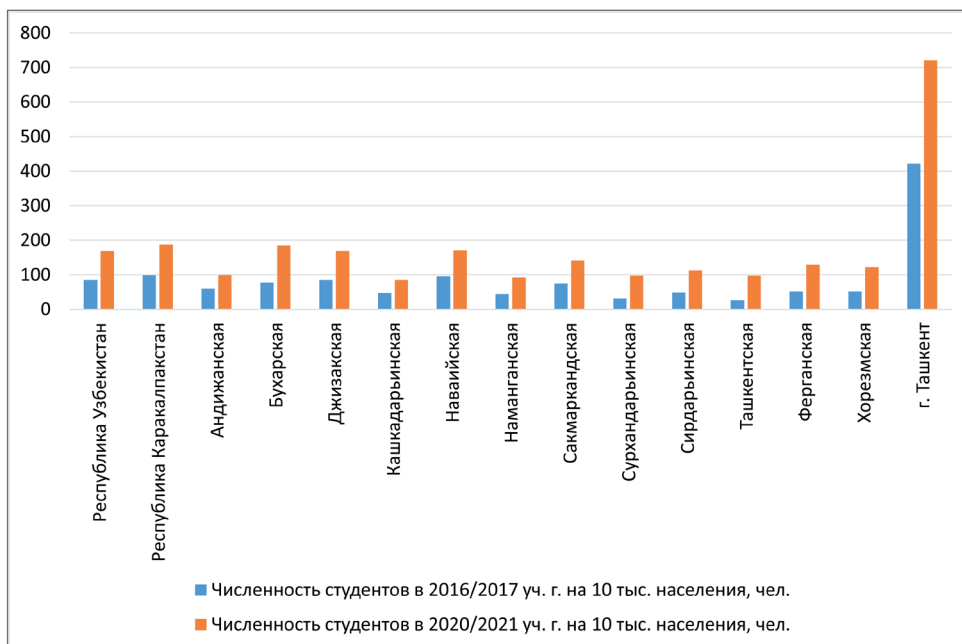


Рис. 5. Увеличение численности студентов на 10 тыс. населения (чел.) в 2016/17-2020/21 учебных годах  
 Fig. 5. The increase in the number of students per 10,000 population in 2016/17-2020/21 academic years

Источник: Данные Госкомитета по статистике РУз

Source: Data of the State Committee of the Republic of Uzbekistan on statistics

последние пять лет численность студентов возрасла с 85 чел. на 10 тыс. населения в 2016 г. до 169 чел. в 2020 г. (Рис. 5). Целью этих реформ является создание целостной и непрерывной системы, обеспечивающей всестороннюю поддержку и помощь молодому человеку с момента рождения и до достижения им 30 лет, чтобы он мог занять достойное место в жизни.

В дальнейшем перед системой высшего образования стоят такие задачи, как достижение к 2030 г. охвата выпускников среднего образования высшим образованием до 50%, обеспечение соответствие качества высшего образования требованиям современного рынка труда (World skills), повышение конкурентоспособности вузов (профессорско-преподавательского состава, их научного потенциала и др.) республики, создание условий для привлечения иностранных студентов.

Достижению к 2030 г. охвата выпускников среднего образования высшим образованием до 50% (или рост количества студентов к 2030 г. более чем в два раза относительно текущего показателя – 571 тыс. студентов) будут служить дополнительные меры для привлечения в страну иностранных студентов, предусмотренные Концепцией развития системы высшего образования до 2030 года<sup>11</sup>:

- увеличение удельного веса направлений и специальностей образования, факультетов, где обучение полностью ведётся на иностранных языках;

- создание благоприятных условий для проживания иностранных обучающихся на

<sup>11</sup> Указ Президента Республики Узбекистан от 8 октября 2019 года № УП-5847 «Об утверждении Концепции развития системы высшего образования Республики Узбекистан до 2030 года». URL: <https://lex.uz/ru/docs/4545887> (дата обращения: 08.02.2022).



основе привлечения частного сектора в процессы управления студенческими общежитиями и городками<sup>12</sup>;

– обеспечение улучшения показателей высших учебных заведений и включения их в мировой рейтинг посредством национальной рейтинговой системы, адаптированной к международным рейтинговым индикаторам.

#### Факторы конкурентоспособности при формировании в республике образовательного хаба

Для создания образовательного хаба по реализации международных образовательных программ в республике рассмотрим факторы конкурентоспособности (Табл. 1), которые можно усилить, и сдерживающие факторы, которые необходимо устранять.

Для отбора факторов конкурентоспособности нами проведён сопоставительный анализ по выборке стран, прежде всего азиатских, ставивших комплексные цели при создании международных и региональных образовательных центров (помимо коммерческой прибыли от оказания услуг образования), что позволило нарастить не только образовательный, но инновационный и кадровый потенциал. Критериями отбора кейсов для сравнения стала выборка стран, испытывавших процессы преобразования своей системы высшего образования и успешно достигших своих целей по формированию регионального (международного) хаба по реализации международных образовательных программ.

В качестве эмпирической базы исследования по обоснованию конкурентных позиций Узбекистана по отдельным факторам конкурентоспособности использовались открытые данные и публикации о ведущих вузах стран Центральной Азии.

<sup>12</sup> Абдуазимова А. Предприниматели построят жильё для студентов на основе ГЧП // Norma. 13.09.2021. URL: [https://www.norma.uz/novoe\\_v\\_zakonodatelstve/predprinimateli\\_postroyat\\_jile\\_dlya\\_studentov\\_na\\_osnove\\_gchp](https://www.norma.uz/novoe_v_zakonodatelstve/predprinimateli_postroyat_jile_dlya_studentov_na_osnove_gchp) (дата обращения: 08.12.2021).

Для обоснования конкурентных позиций Узбекистана в международных рейтингах по отдельным факторам привлекательности для иностранных студентов (в том числе по ценовой конкурентоспособности) вузов Республики Узбекистан в сравнении с вузами Центральной Азии использован метод контент-анализа содержания сайтов и онлайн-документов (блогов, публикаций сетевых СМИ, периодических отчётов веб-аналитиков, электронных рассылок и т.д.).

С целью получения достоверной информации о стоимости обучения иностранных граждан в ведущих вузах стран Центральной Азии использовалась направленная выборка вузов стран Центрально-Азиатского региона по трём направлениям образования (информационно-коммуникационные технологии; медицина; экономика и бизнес), что обосновывается тем фактом, что Концепция развития системы высшего образования Узбекистан до 2030 г. предусматривает преобразование системы высшего образования республики в хаб по реализации международных образовательных программ в Центральной Азии<sup>13</sup>.

В Узбекистане факторами конкурентоспособности при создании образовательного хаба по реализации международных образовательных программ в Центральной Азии являются безопасность, благоприятный климат, ценовая конкурентоспособность по ряду направлений, включая медицину, относительно дешёвая стоимость проживания и отсутствие необходимости оформления визы.

Сравнительный анализ ценовой конкурентоспособности ведущих вузов Централь-

<sup>13</sup> Недостатком данного метода является то что выборка проводилась не исходя из востребованности образования, а исходя из доступности информации о стоимости обучения для иностранных граждан на официальных веб-сайтах вуза для сравнения по одноимённым или аналогичным направлениям образования в странах Центральной Азии, что сужает выборку исследования (рассматриваемые направления специализации – только ИКТ, медицина, экономика и финансы).

ной Азии по *стоимости обучения* для иностранных граждан по указанным выше трём направлениям образования показал относительное конкурентное преимущество вузов Узбекистана по сравнению с Казахстаном и Кыргызстаном. Так, по фактору ценовой конкурентоспособности по направлению «экономика и бизнес» стоимость обучения в вузах Узбекистана как минимум на 20–30% ниже, чем в других странах Центральной Азии. Кроме того, Узбекистан занимает лидирующие позиции по индексу *стоимости жизни и цене мобильного Интернета* (1,34 \$ за 1 Гб).

К рискам и вызовам создания хаба по реализации международных образовательных программ (факторам, снижающим привлекательность), которые уже сегодня необходимо решать не только для привлечения иностранных студентов, но и для достижения подготовки высококвалифицированных отечественных кадров, относятся: низкая доля специальностей с обучением на английском языке, неразвитость инфраструктуры дистанционного образования и организации досуга, относительно невысокая доля ППС с учёной степенью, низкое качество образования, слабый уровень интеграции вузов и бизнеса. В частности, по субиндексу «Развитость инфраструктуры ICT» Индекса инновационного развития (ГИИ) Узбекистан занимает 83-е место. В индексе скорости фиксированного широкополосного Интернета Speedtest позиция Узбекистана в рейтинге – 90-е место среди 180 стран и по скорости мобильного Интернета – 113-е место среди 137 стран.

Улучшение части рассмотренных выше факторов конкурентоспособности системы высшего образования предусмотрено Концепцией развития системы высшего образования Республики Узбекистан до 2030 года. В частности, предполагается:

- реализация программ зарубежных высших образовательных учреждений (за исключением совместных образовательных программ), увеличение их доли с 26% в 2020 г. до 45% к 2030 г.;

- повышение доли зарубежных профессоров, привлечённых в высшие образовательные учреждения республики (за исключением зарубежных высших образовательных учреждений), с 2% в 2020 г. до 12% к 2030 г.;

- внедрение информационной системы управления образовательными процессами в вузах, а также контроля за процессами обеспечения качества образования через систему управления электронным образованием с 20–30% в 2020 г. до 100% к 2025 г.;

- повышение научного потенциала высших образовательных учреждений за счёт увеличения доли профессоров-преподавателей, имеющих учёную степень, с 38% в 2020 г. до 70% к 2030 г.

#### **Меры повышения конкурентоспособности высшего образования и механизмы формирования образовательного хаба в республике**

Исходя из произведённой оценки факторов конкурентоспособности и рисков реализации международных образовательных программ в Узбекистане, к *рекомендуемым механизмам* преобразования системы высшего образования Республики Узбекистан в хаб по реализации международных образовательных программ в Центральной Азии, развития и стимулирования имеющегося потенциала высшего образования Республики Узбекистан и роста экспорта образовательных услуг можно отнести следующие.

1. Организационные механизмы либерализации рынка образовательных услуг, повышения качества образовательных услуг:

- переход к системе аккредитации образовательных программ вузов по международным стандартам и международной сертификации;

- увеличение количества вузов, внедряющих программы двойного диплома;

- увеличение доли учебного контента по направлениям подготовки кадров в вузах на английском языке с ориентацией образова-

тельных программ на компетенции, требуемые различными отраслевыми ассоциациями;

- активное развитие предуниверситетской подготовки, программ поствузовского обучения и краткосрочных программ повышения квалификации (в вузах и организациях технического и профессионального образования).

2. Экономические механизмы роста охвата высшим образованием и создания инфраструктуры:

- увеличение инвестиций в развитие инфраструктуры дистанционного образования;

- внедрение стипендиальной программы для иностранных граждан;

- привлечение зарубежных специалистов в вузы за счёт предоставления жилья, снижения налога на доход и т.д.;

- развитие сопутствующей инфраструктуры студенческих городков (общежитий) для иностранных студентов;

- введение системы дополнительного государственного финансирования для мотивации учебных заведений, чьи выпускники в течение двух лет устраиваются на высокотехнологичные рабочие места в стране или за её пределами.

3. Институциональные механизмы и снижение барьеров для частных организаций:

- создание бизнесом совместных с вузами корпоративных центров компетенций (вузов и предприятий Центральной Азии);

- расширение прав вузов на реализацию программ дополнительного профессионального образования в условиях перехода на международные требования стандартов WorldSkills, робототехники, IT и мультязычности, а также развитие образовательных услуг технического и профессионального образования.

4. Организация маркетинговой деятельности в системе высшего образования:

- совершенствование нормативно-правовых основ оказания консалтинговых услуг отечественными и зарубежными агентствами по привлечению иностранных граждан к обучению в Республике Узбекистан;

- проведение маркетинговой кампании по привлечению иностранных студентов;

- увеличение количества представителей вузов Республики Узбекистан за рубежом;

- стимулирование ориентированности высшего образования на получение коммерческой прибыли.

Данные меры стимулирования создания образовательного хаба будут способствовать повышению концентрации высококвалифицированных специалистов в региональном центре, значительному росту объёма образовательных услуг, оказанных учреждениями образования. В свою очередь, повышение конкурентоспособности подготавливаемых кадров, востребованных на мировом рынке труда, увеличение охвата высшим образованием, рост интеграции науки и производства в странах Центральной Азии расширят возможности вклада высшего образования в экономическое развитие.

### Заключение

В рамках проведённого анализа стратегий и результатов трансформации университетов в образовательные хабы в различных странах рассмотрены ключевые факторы конкурентоспособности вузов с учётом их влияния прежде всего в странах Азии, характерные особенности процессов модернизации и интеграции международных образовательных программ, послуживших инструментом развития высшего образования. Оценка показала, что наиболее благоприятными факторами конкурентоспособности в отношении международных образовательных центров являются следующие: улучшение позиций страны в международных рейтингах высшего образования и развитости инфраструктуры страны, либерализация регулирования деятельности университетов, совершенствование механизмов обеспечения качества образования, привлечение талантливых преподавателей и студентов посредством улучшения механизмов стратегического управления и маркетинговой

деятельности в сфере оказания образовательных услуг, повышение общей привлекательности страны.

Авторы также определили тенденции развития высшего образования и конкурентоспособности вузов в Узбекистане, представили рекомендации по совершенствованию организационных, экономических, институциональных механизмов преобразования системы высшего образования Республики Узбекистан в хаб по реализации международных образовательных программ в Центральной Азии, которые послужат развитию и стимулированию имеющегося потенциала высшего образования Республики Узбекистан и росту экспорта образовательных услуг.

### Литература

1. *Пряжников О.Н.* Образовательные хабы: опыт стран Восточной и Юго-Восточной Азии // Социальные и гуманитарные науки: Отечественная и зарубежная литература. Сер. 2. Экономика: Реферативный журнал. 2019. № 1. С. 188–192. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-haby-opyt-stran-vostochnoy-i-yugo-vostochnoy-azii> (дата обращения: 08.12.2021).
2. *Wilkins S.* Internationalization of higher education in East Asia: Trends of student mobility and impact on education governance // *Asia Pacific Journal of Education*. 2014. Vol. 34. Issue 3. P. 384–387. DOI: 10.1080/02188791.2014.921972
3. *Knight J.* (Ed.) *International Education Hubs: Student, Talent, Knowledge-Innovation Models*. Dordrecht : Springer, 2014. 250 p.
4. *Olds K.* Global Assemblage: Singapore, Foreign Universities, and the Construction of a “Global Education Hub” // *World Development*. 2007. Vol. 35. No. 6. P. 959–975. DOI: 10.1016/j.worlddev.2006.05.014
5. *Lee J.T.* (2014). Education hubs and talent development: Policymaking and implementation challenges // *Higher Education*. 2014. Vol. 68. P. 807–823 DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9745-x>
6. *Lee J.* (2015). The Regional Dimension of Education Hubs: Leading and Brokering Geopolitics // *Higher Education Policy*. 2015. Vol. 28. P. 69–89. DOI: <https://doi.org/10.1057/hep.2014.32>
7. *Mok K., Yu K.M.* (Eds.). *Internationalization of higher education in East Asia: Trends of student mobility and impact on education governance*. New York : Routledge, 2014.
8. *Mok K.* Globalization and educational restructuring: University merging and changing governance in China // *Higher Education*. 2005. Vol. 50. P. 57–88. Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6347-z>
9. *Mok K.* Higher Education Transformations for Global Competitiveness: Policy Responses, Social Consequences and Impact on the Academic Profession in Asia // *Higher Education Policy*. 2015. Vol. 28. P. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1057/hep.2014.27>
10. *Wissema J.* *Towards the Third Generation University: Managing the University in Transition*. Northampton, MA : Edward Elgar, 2009. 252 p.
11. *NG S.W.* Can Hong Kong export its higher education services to the Asian markets? // *Educational Research for Policy and Practice*. 2011. Vol. 10. P. 115–131. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10671-011-9099-4>
12. *Hou A.Y., Hill C., Chen K.H.J. et al.* A comparative study of international branch campuses in Malaysia, Singapore, China, and South Korea: Regulation, governance, and quality assurance // *Asia Pacific Education Review*. 2018. Vol. 19. P. 543–555. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12564-018-9550-9>
13. *Hur J.-Y., Bessey D.* A comparison of higher education reform in South Korea and Germany // *Asia Pacific Education Review*. 2013. Vol. 14. P. 113–123. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12564-012-9238-5>
14. *Узрюмова А.А., Савельева М.В.* Роль высокотехнологических рабочих мест в развитии регионов // *Управленческие науки*. 2019. Т. 10. № 1. С. 96–112. DOI: 10.26794/2404-022X-2019-9-1-96-112
15. *Аничкин Е.С.* Объединение вузов и образовательная конкурентоспособность: вопросы взаимосвязи // *Высшее образование в России*. 2018. Т. 27. № 10. С. 9–19. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-10-9-19>
16. *Chao R.Y.* Intra-Nationalization of Higher Education: The Hong Kong Case // *Frontiers of Education in China*. 2012. Vol. 7. P. 508–533. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF03396952>
17. *Wilkins S., Huisman J.* Factors affecting university image formation among prospective higher education students: The case of inter-

- national branch campuses // *Studies in Higher Education*. 2015. Vol. 40. Issue 7. P. 1256–1272. DOI: 10.1080/03075079.2014.881347
18. *Broucker B., De Wit K., Mampae J.* Brand Communication of Higher Education Institutions: A Call for Multichannel Communication Analysis in Higher Education Branding Research // *Higher Education Policy*. 2020. Vol. 34. P. 928–948. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41307-020-00178-x>
  19. *Abmad S.Z., Buchanan F.R.* Motivation factors in students' decision to study at international branch campuses in Malaysia // *Studies in Higher Education*. 2017. Vol. 42. Issue 4. P. 651–668. DOI: 10.1080/03075079.2015.1067604
  20. *Abmad S.Z., Buchanan F.R.* Choices of destination for transnational higher education: “pull” factors in an Asia Pacific market // *Educational Studies*. 2015. Vol. 42. Issue 2. P. 163–180. DOI: 10.1080/03055698.2016.1152171
  21. *Rubin P.G., Ness E.C.* State Higher Education Governing Agencies and the Knowledge Brokering Process: Investigating Their Role as Multi-facing Organizations in the United States // *Higher Education Policy*. 2019. Vol. 34. P. 643–663. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41307-019-00155-z>
  22. *Urbanovič J., Wilkins S.* Internationalisation as a Strategy to Improve the Quality of Higher Education in Small States: Stakeholder Perspectives in Lithuania // *Higher Education Policy*. 2013. Vol. 26. P. 373–396. DOI: <https://doi.org/10.1057/hep.2013.6>
  23. *Ибатов М.К., Пак Ю.Н., Жетесова Г.С., Пак Д.Ю.* Формирование университета предпринимательского типа в условиях модернизации образования (опыт Казахстана) // *Высшее образование в России*. 2021. Т. 30. № 2. С. 154–168. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-2-154-168

Статья поступила в редакцию 25.08.21

После доработки 08.09.21

Принята к публикации 08.12.21

### References

1. Pryazhnikova, O.N. (2019). Educational Hubs: Experience of Countries of East and Southeast Asia. *Sotsial'nye i gumanitarnye nauki: Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura. Ser. 2, Ekonomika: Referativnyi zhurnal* = Social Sciences and Humanities: Domestic and Foreign Literature. Series 2: Economics. pp. 188–192. (In Russ.).
2. Wilkins, S. (2014). Internationalization of Higher Education in East Asia: Trends of Student Mobility and Impact on Education Governance. *Asia Pacific Journal of Education*. Vol. 34, issue 3, pp. 384–387, doi: 10.1080/02188791.2014.921972
3. Knight, J. (Ed.) (2014). *International Education Hubs: Student, Talent, Knowledge-Innovation Models*. Dordrecht : Springer, 250 p.
4. Olds, K. (2007). Global Assemblage: Singapore, Foreign Universities, and the Construction of a “Global Education Hub”. *World Development* Vol. 35, no. 6, pp. 959–975, doi: 10.1016/j.worlddev.2006.05.014
5. Lee, J.T. (2014). Education Hubs and Talent Development: Policymaking and Implementation Challenges. *Higher Education*. Vol. 68, pp. 807–823, doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9745-x>
6. Lee, J. (2015). The Regional Dimension of Education Hubs: Leading and Brokering Geopolitics. *Higher Education Policy*. Vol. 28, pp. 69–89, doi: <https://doi.org/10.1057/hep.2014.32>
7. Mok, K., Yu, K.M. (Eds.). (2014). Internationalization of Higher Education in East Asia: Trends of Student Mobility and Impact on Education Governance. New York : Routledge.
8. Mok, Kh. (2005). Globalization and Educational Restructuring: University Merging and Changing Governance in China. *Higher Education*. Vol. 50, pp. 57–88, doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6347-z>
9. Mok, K. (2015). Higher Education Transformations for Global Competitiveness: Policy Responses, Social Consequences and Impact on the Academic Profession in Asia. *Higher Education Policy*. Vol. 28, pp. 1–15, doi: <https://doi.org/10.1057/hep.2014.27>



10. Wissema, J. (2009). *Towards the Third Generation University: Managing the University in Transition*. Northampton, MA : Edward Elgar, 252 p.
11. NG, S.W. (2011). Can Hong Kong Export Its Higher Education Services to the Asian Markets? *Educational Research for Policy and Practice*. Vol. 10, pp. 115-131, doi: <https://doi.org/10.1007/s10671-011-9099-4>
12. Hou, A.Yc., Hill, C., Chen, K.H.J. et al. (2018). A Comparative Study of International Branch Campuses in Malaysia, Singapore, China, and South Korea: Regulation, Governance, and Quality Assurance. *Asia Pacific Education Review*. Vol. 19, pp. 543-555, doi: <https://doi.org/10.1007/s12564-018-9550-9>
13. Hur, J-Y., Bessey, D. (2013). A Comparison of Higher Education Reform in South Korea and Germany. *Asia Pacific Education Review*. Vol. 14, pp. 113-123, doi: <https://doi.org/10.1007/s12564-012-9238-5>
14. Ugryumova, A.A., Savelieva, M.V. (2019). The Role of High-Tech Jobs in Regional Development. *Upravlencheskie nauki = Management Science*. Vol. 10, no. 1, pp. 96-112, doi: [10.26794/2404-022X-2019-9-1-96-112](https://doi.org/10.26794/2404-022X-2019-9-1-96-112)
15. Anichkin, E.S. (2018). Merger of Higher Education Institutions and Educational Competitiveness: Interrelationship Issues. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 10, pp. 9-19, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-10-9-19> (In Russ., abstract in Eng.).
16. Chao, R.Y. (2012). Intra-Nationalization of Higher Education: The Hong Kong Case. *Frontiers of Education in China*. Vol. 7, pp. 508-533, doi: <https://doi.org/10.1007/BF03396952>
17. Wilkins, S., Huisman, J. (2015). Factors Affecting University Image Formation among Prospective Higher Education Students: The Case of International Branch Campuses. *Studies in Higher Education*. Vol. 40, issue 7, pp. 1256-1272, doi: [10.1080/03075079.2014.881347](https://doi.org/10.1080/03075079.2014.881347)
18. Broucker, B., De Wit, K., Mampaey, J. (2020). Brand Communication of Higher Education Institutions: A Call for Multichannel Communication Analysis in Higher Education Branding Research. *Higher Education Policy*. Vol. 34, pp. 928-948, doi: <https://doi.org/10.1057/s41307-020-00178-x>
19. Ahmad, S.Z., Buchanan, F.R. (2017). Motivation Factors in Students Decision to Study at International Branch Campuses in Malaysia. *Studies in Higher Education*. Vol. 42, issue 4, pp. 651-668, doi: [10.1080/03075079.2015.1067604](https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1067604)
20. Ahmad, S.Z., Buchanan F.R. (2015). Choices of Destination for Transnational Higher Education: “Pull” Factors in an Asia Pacific Market. *Educational Studies*. Vol. 42, issue 2, pp. 163-180, doi: [10.1080/03055698.2016.1152171](https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1152171)
21. Rubin, P.G., Ness, E.C. (2019). State Higher Education Governing Agencies and the Knowledge Brokering Process: Investigating Their Role as Multi-facing Organizations in the United States. *Higher Education Policy*. Vol. 34, pp. 643-663, doi: <https://doi.org/10.1057/s41307-019-00155-z>
22. Urbanovič, J., Wilkins, S. (2013). Internationalisation as a Strategy to Improve the Quality of Higher Education in Small States: Stakeholder Perspectives in Lithuania. *High Education Policy*. Vol. 26, pp. 373-396, doi: <https://doi.org/10.1057/hep.2013.6>
23. Ibatov, M.K., Pak, Yu.N., Zhetesova, G.S., Pak, D.Yu. (2021). Development of Entrepreneurial University in the Conditions of Higher Education Modernization. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 2, pp. 154-168, doi: [10.31992/0869-3617-2021-30-2-154-168](https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-2-154-168) (In Russ., abstract in Eng.).

*The paper was submitted 25.08.21  
Received after reworking 08.09.21  
Accepted for publication 08.12.21*



# ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

[www.vovr.ru](http://www.vovr.ru); [www.vovr.elpub.ru](http://www.vovr.elpub.ru)  
*научно-педагогический журнал*

*«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).

# ФИЭБ-2022

[bakalavr.i-exam.ru](http://bakalavr.i-exam.ru)

**Федеральный интернет-экзамен для выпускников бакалавриата** реализуется как добровольная сертификация выпускников бакалавриата. В 2022 году ФИЭБ можно сдать в одном из следующих форматов участия:

## Дистанционно с прокторингом

Экзамен с прокторингом предполагает видеонаблюдение и видеозапись экрана



## Очно в базовой площадке

Экзамен проходит в одно и то же время во всех вузах – базовых площадках с организацией видеотрансляции в сети Интернет

По итогам успешного прохождения ФИЭБ вузу предоставляется **сертификат качества**.

Студенты-участники получают **именные сертификаты**.

